

Психологія

НАУКОВІ ПРАЦІ МАУП



МІЖРЕГІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ



НАУКОВІ ПРАЦІ МАУП

Засновано у 2001 р.

Випуск 49 (2–2016)

Київ
ДП «Видавничий дім «Персонал»
2016

УДК 330-339; 321.7; 159.9
ББК 65.9(4УКР)29-2я43
М58

Редакційна колегія

Курко М. Н., д-р юрид. наук, проф. — головний редактор
Головатий М. Ф., д-р політ. наук, проф. — заступник головного редактора
Ігнатченко А. А., канд. техн. наук — відповідальний редактор

Політичні науки

Антонюк О. В., д-р політ. наук, проф., Бабкіна О. В., д-р політ. наук, проф., Бідзюра І. П., д-р політ. наук, Варзар І. М., д-р політ. наук, проф., Головатий М. Ф., д-р політ. наук, проф., Гончаренко О. М., д-р іст. наук, Мелков Ю. О., д-р філос. наук, доц., Піляєв І. С., д-р політ. наук, Попов В. Ж., д-р іст. наук, проф., Сурмін Ю. П., д-р соціол. наук, проф., Хижняк І. А., д-р іст. наук, проф., Шуба О. В., д-р політ. наук, проф.

Юридичні науки

Александров Ю. В., канд. юрид. наук, проф., Ануфрієв М. І., д-р юрид. наук, проф., Бандурка О. О., д-р юрид. наук, проф., Бородін І. Л., д-р юрид. наук, проф., Гаркуша В. С., канд. юрид. наук, доцент, Демченко С. Ф., д-р юрид. наук, Джуль В. В., д-р юрид. наук, проф., Ковальська В. В., д-р юрид. наук, ст. наук. співр., Корнієнко М. І., канд. юрид. наук, проф., Курко М. Н., д-р юрид. наук, проф., Мартиненко О. А., д-р юрид. наук, проф., Муравйов К. В., канд. юрид. наук, доц., Недюха М. П., д-р філос. наук, проф., Подоляка А. М., д-р юрид. наук, проф., Романенко Є. О., д-р наук з держ. упр., доц., Темченко В. І., канд. юрид. наук, доц., Хрис-

тинченко Н. П., канд. юрид. наук, Юлдашев О. Х., д-р юрид. наук, проф., Ярмиш О. Н., д-р юрид. наук, проф.

Економічні науки

Захожай В. Б., д-р екон. наук, проф., Дахно І. І., д-р екон. наук, проф., Дмитренко Г. А., д-р екон. наук, проф., Куроченко О. В., д-р екон. наук, проф., Пила В. І., д-р екон. наук, проф., Радзівський О. І., д-р екон. наук, Федоренко В. Г., д-р екон. наук, проф., Шостак Л. Б., д-р екон. наук, проф., Швець В. Я., д-р екон. наук, проф., Баєва О. В., д-р біол. наук, проф., Сафонова В. Є., д-р екон. наук, Хачатрян Г. Е., д-р екон. наук.

Педагогічні та психологічні науки

Чернуха Н. М., д-р пед. наук, проф., Юник Д. Г., д-р пед. наук, проф., Кучерявий О. Г., д-р пед. наук, проф., Рижиков В. С., д-р пед. наук, доц., Ельбрехт О. М., д-р пед. наук, доц., Гуменникова Т. Р., д-р пед. наук, доц., Добрянський І. А., д-р пед. наук, проф., заслужений працівник освіти України, Анісімов М. В., д-р пед. наук, проф., Балл Г. А., д-р психол. наук, проф., Лігоцький А. О., д-р пед. наук, проф., Ложкін Г. В., д-р психол. наук, проф., Приходько Ю. О., д-р психол. наук, проф., Синьов В. М., д-р пед. наук, проф., Чернуха Н. М., д-р пед. наук, проф., Чуприков А. П., д-р мед. наук, проф., Бучек А. О., д-р психол. наук, проф.

Рекомендовано до друку Вченою радою Міжрегіональної Академії управління персоналом (протокол № 5 від 25 травня 2016 р.)

Міжрегіональна Академія управління персоналом.

М58 Наукові праці МАУП / редкол.: М. Н. Курко (голов. ред.) [та ін.]. — К. : МАУП, 2001. — Вип. 49 (2–2016). — К. : ДП “Вид. дім “Персонал”, 2016. — 202 с.: іл. — Бібліогр. в кінці ст.

У збірнику наукових праць публікуються статті науковців, які займаються проблемами розвитку політології, права і економіки.

Для науковців, викладачів, студентів, а також усіх, кого цікавить розвиток науки в Україні.

Збірник “Наукові праці МАУП” за наказом Міністерства освіти і науки України від 09.03.16 № 241 визнано як фахове видання з політичних наук (дата включення 26.05.10), юридичних наук (дата включення 31.05.11), економічних наук (дата включення 21.11.13).

ББК 65.9(4УКР)29-2я43+67.9(4УКР)я43

© Міжрегіональна Академія
управління персоналом (МАУП), 2016
© ДП “Видавничий дім “Персонал”, 2016

ЗМІСТ

ПОЛІТИЧНІ НАУКИ	5	Недюха М. П. “Суспільні відносини” та “соціальні відносини” як поняття політико-правової науки	74
Гольцов А. Г. Сучасна геополітика Російської Федерації в Арктичному регіоні	5	Ковальчук А. Ю. Протидія легалізації коштів, отриманих злочинним шляхом: теоретико-правовий аналіз	81
Лебеденко С. Б. Теоретичні аспекти розроблення й реалізації зовнішньої політики США.....	13	Лис А. К вопросу о развитии права в Западной Европе и Польше в Средние века и Новое время: обобщающий анализ и постановочные проблемы.....	87
Гула Р. В. Терор і тероризм: співвідношення понять у політологічному дискурсі	18	Шашкова-Журавель І. О. Міжнародно-правові засади захисту трудових прав моряків	91
Варзар І. М. Ідеолого-політологічні референції з полів великих революцій в їх транзиціях до терену суверенної України, або від якого спадку минулого слід відмовлятися	22	Іванов Д. В. Незалежність інституту суспільного телебачення і радіомовлення в Україні у контексті історії його правового регулювання.....	97
Демченко М. А. Специфіка формування національного інформаційного простору в сучасній Україні в контексті зміни державної політики в інформаційній галузі	43	Лужанський М. В. Щодо класифікації суб'єктів адміністративного права.....	101
Беляй О. І. Методологічні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні	47	Третьяков В. А. Про правові засади функціонування європейської уніфікованої системи технічного регулювання та гармонізованої стандартизації	105
Ткач Д. І. Дипломатичний протокол та етикет (із практичної роботи досвідченого дипломата)	51	ЕКОНОМІЧНІ НАУКИ	110
Литвиненко В. І. Концептуальні засади організації діяльності державного бюро розслідувань: організаційно-правовий аспект	56	Захожай В. Б., Бурсов Р. В. Шляхи вдосконалення системи інформаційно-аналітичного забезпечення економічного стимулювання технологічного оновлення промислових підприємств.....	110
Кислий А. М., Чайка Р. А., Денисенко М. М. Зарубіжний досвід нормативного регулювання негласних слідчих (розшукових) дій.....	65	Захожай В. Б., Корецька О. В. Аналітична модель конкурентоспроможності підприємства в контексті його конкурентного технологічного потенціалу	120

Сафонова В. Є. Методичні аспекти оцінки ефективності управління ресурсним забезпеченням освітніх інновацій	125	<i>основные проблемы и особенности осуществления</i>	164
Алієв М. А. Проблеми переходу до інноваційного розвитку економіки Азербайджану	138	ПЕДАГОГІЧНІ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ	167
Колесник В. М., Колесник Н. В. Методичні підходи до класифікації витрат для потреб управління.....	146	Домбровская О. Коммуникативные особенности человека и проблемы их развития.....	167
Хусейн Марван Мужер Вплив сучасних інформаційних технологій на розвиток банківського маркетингу	151	Шантырь Е. Е. Интегративная теория личности	174
Ястремська Н. Є. Організація моніторингу конкурентних переваг банку в умовах невизначеності зовнішніх умов функціонування	156	Судакова О. С. Досвід психологічного супроводу при психотравмуючій події в умовах військових дій та артилерійських обстрілів	183
Константе Луис Фернандо Фрайре Управление персоналом в процессе формирования рыночной экономики:		Босак О. С. Агрессивна поведінка у підлітковому віці як соціальна проблема	189
		ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ.....	198

УДК 316.77 + 168.552

О. ДОМБРОВСКАЯ

Фонд “Добра Виоска”, г. Варшава

КОММУНИКАТИВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЧЕЛОВЕКА И ПРОБЛЕМЫ ИХ РАЗВИТИЯ

Наукові праці МАУП, 2016, вип. 49(2), с. 167–173

Коммуникационная компетентность является многоуровневой способностью, которая совмещает многие способности и навыки, такие как знание и умение пользоваться языком, социальные, интерактивные, культурные и когнитивные способности, что позволяют собеседникам пользоваться общей системой понятий. Автор анализирует сущность, специфику, особенности коммуникативной деятельности человека.

Рассматриваемая задача состоит в углублении понимания сущности и особенностей коммуникативной деятельности человека как базиса всестороннего формирования личности.

Исходными моментами для понимания сущности коммуникативных способностей ребенка (да и взрослого человека) является то, что связано с информацией и коммуникациями вообще. Если с информацией и понятием “информация” все более-менее ясно: имеется достаточно четкое определение сути явления, особенностей его влияния на личность, группу, общество и т. п., то с феноменом “коммуникация” дело обстоит сложнее. Понимания того, что это общение, обмен информацией, взаимовлияние и тому подобное недостаточно. Так, польская ученоя Lidia Grzesiuk указывает на шесть основных этапов непосредственно коммуникативного опыта (понимаемого как элементарная единица,

выделенная в процессе обмена информацией между двумя лицами): интенция, кодирование информации, осуществление передачи, получение передачи, раскодирование информации, интерпретация полученного сообщения [6].

Следует выделять также невербальную и вербальную коммуникации. Под невербальной коммуникацией подразумеваются все возможные способы передачи и обмена информацией, которые не являются вербальными. Невербальная коммуникация — это, прежде всего, язык тела, к которому относятся: мимика, позиция тела, жестикуляция, движения, вегетативные реакции, а также способ одевания, причесывания и макияж, использование духов. Большинство исследователей считают, что невербальные формы коммуникации включают экспрессивную, эмоциональную, архаичную и интерперсональную составляющие. Дело в том, что ком-

муникация невербальная возникла до языка, и поэтому, как мы считаем, включает более архаичное, основное содержание. Что касается вербальной коммуникации, то она связана с речью, языком. Именно использование языка как средства коммуникации, является отличительной чертой *homo sapiens*. По мнению таких исследователей, как Bruner, Clark czy Tomasello уникальной способностью человека является способность к децентрации, то есть к пониманию коммуникативных способностей других людей [7]. Для того, чтобы человек мог без препятствий участвовать в языковой коммуникации, ему необходимо иметь в распоряжении, как пишет Grabias (2000), определенного вида компетенции и навыки [9]. Языковая компетентность, как считает Grabias, зависит от трех типов компетентности:

- языковая компетентность, то есть бессознательное знание относительно построения правильных с точки зрения грамматики и имеющих смысл предложений;
- коммуникативная компетентность, то есть знание относительно использования языка в социальной группе;
- культурная компетентность, то есть знание относительно явлений действительности.

Перечисленные типы компетентности проявляются в так называемых языковых способностях, касающихся как понимания, так и умения говорить, и являющихся производными четырех способностей: системной, социальной, ситуационной и прагматической [8].

Системные способности связаны с языковой компетентностью, а остальные три группы связаны с коммуникативными способностями, которые иначе называют коммуникативной компетентностью. Grabias называет такие способности “реализационными”.

Развитие речи и языка может идти неправильно как в области языковой компетентности и способностей, так и в области компетентности и способностей коммуникативных. Нарушения языковой компетентности касаются, прежде всего, дислалии. Логопедиче-

ская терапия чаще всего концентрируется на улучшении системных языковых способностей. В этом аспекте нарушения речи наиболее заметны и очевидны, а также относительно просто их диагностировать, в сравнении с нарушениями прагматических, социальных и ситуационных коммуникативных способностей [4].

Формирование коммуникативной компетентности (прагматической) является длительным процессом. Так, E. Czaplewska и K. Kaczorowska-Bray указывают на определенные типичные для данного периода развития ребенка коммуникативные способности и навыки, которыми являются:

- улыбка, направленная к людям, обращаемая к ребенку при помощи слов и жестикуляции; в более поздний период указывание посредством направления взгляда на лицо, выбранное ребенком для контакта; приветствие знакомых ребенку лиц соответствующей вокализацией или жестами;
- протест, выражаемый вокализацией против действий со стороны окружения или наблюдаемых ребенком событий, которые вызывают его беспокойство; демонстрация отсутствия желания (не хочу больше, не люблю этого) посредством отворачивания или отбрасывания нежелаемого предмета;
- демонстрация интереса к предметам посредством направления на них взгляда, пробы достать рукой или усиленную вокализацию, усиление движений тела, установление глазного контакта;
- умение ждать очередных действий опекуна в игре, заключающейся в действиях, исполняемых попеременно ребенком и взрослым;
- умение привлекать внимание опекуна посредством вокализации, указания или других знаков с целью совместного познания окружения или получения информации;
- умение использовать слова и/или знаки с целью информирования о своих намерениях, например, передачи желания “*подними меня вверх*”.

Правильная выработка коммуникативных навыков в грудничковый период в огромной степени влияет на появление очередных коммуникативных навыков в дошкольный период.

Рассмотрим специфику прагматических коммуникативных способностей. К ним относятся в дошкольном возрасте:

- умение передавать с помощью слов или жестов просьбы о предметах или же просьба начать любимую игру, позднее просьба о помощи или разрешении;
- умение приветствовать знакомых словом или жестом;
- умение задавать вопрос с правильной интонацией;
- умение удерживать разговор в несколько очередей, позднее разговор по телефону;
- умение применять соответствующий способ говорить в зависимости от слушателя: например, с маленькими детьми иначе чем со взрослыми.

В школьном возрасте коммуникативные навыки выглядят так:

- инициирование разговора и ответ на инициативу со стороны других людей;
- принятие поочередно роли слушателя и говорящего (ожидание своей очереди);
- удерживание глазного контакта с собеседником и сосредоточение внимания на его высказываниях;
- формулировка и передача понятных для собеседника сообщений;
- продолжение разговора;
- выяснение языковых недоразумений;
- придерживание темы разговора;
- инициирование новой темы разговора, когда возникает такая потребность.

Таким образом, коммуникационная компетентность является многоуровневой способностью, которая совмещает многие способности и навыки, такие как знание и умение пользоваться языком, социальные, интерактивные, культурные и когнитивные способности, которые позволяют собеседникам пользоваться общей системой понятий.

В состав коммуникативной компетентности входит много отдельных компетентностей.

Лингвистическая компетентность, которая выражается в знании и использовании правил на всех уровнях языка: фонологическом (выразительность речи), морфосинтаксическом (использование слов, построение высказываний), а также семантическом (знание многозначности и синонимичности слов).

Когнитивные способности — это знания о мире и выражение их посредством языка, а также стремление к выяснению непонятного.

Изобразительные способности проявляются в использовании символических заменителей, отыгрывании роли другого лица, представлении изображений словами, а также разговор на абстрактные темы.

Регулирующая функция проявляется в осуществлении влияния на других (приглашение, предложение оказать помощь, просьба, сопротивление).

Информационная функция — это передача информации (повтор информации, дача инструкции, четкая передача мыслей).

Эвристическая функция проявляется в задавании вопросов (задавании вопросов по теме, использование различных вопросительных слов).

Экспрессивная функция — это выражение эмоций (называние эмоциональных состояний, рассказ о собственных и чужих переживаниях, проявление эмоций в высказывании).

Социолингвистические способности проявляются в использовании соответствующих форм высказываний относительно данного рода собеседника, использование речевых оборотов, связанных с типом ситуации встречи.

Интерактивные способности проявляются в умении использовать правила интеракции, касающиеся установления, поддержания и окончания разговора; принятие во внимание очередности голоса в разговоре, приспособление к состоянию собеседника.

Теперь обозначим проблематику формирования коммуникативной компетентности у детей.

Основное развитие коммуникативной компетентности у здоровых детей происходит между вторым и седьмым годами жизни. Однако, в области отдельных составляющих коммуникативной компетентности процесс развития в этот период не заканчивается. Так, если говорить о лингвистической компетентности, то основные лингвистические правила ребенок усваивает до шестого года жизни, но процесс усваивания специфических правил, связанных с другими составляющими коммуникативной компетентности, длится еще несколько лет.

До настоящего времени в Польше отсутствуют диагностические методики, позволяющие объективно диагностировать возможные нарушения коммуникативной компетентности хотя бы в одном из ее аспектов. Поэтому специалисты делают это на основании наблюдения и опроса — как непосредственного, так и опосредованного. Даже в случае диагностики, которая длится на протяжении нескольких визитов, нет возможности установить, насколько ребенок использует слова и предложения адекватно ситуации и положения собеседника. Специалисты стараются установить, развил ли ребенок и в какой мере перечисленные коммуникативные способности.

Существует большая популяция детей, функционирование которых в общественной группе затрудняют расстройства коммуникативной компетентности и отсутствие соответствующих коммуникативных навыков. Особенно они видны в группе детей с расстройствами из спектра аутизма, с синдромом Aspergera, с синдромом Williamsa, с ADHD, а также у детей со специфическими расстройствами речи и языка.

Украинские психологи А. П. Чуприков, Я. Т. Багрий в книге “Расстройства спектра аутизма” [3] обращают внимание на то, что родители таких детей чаще всего обращаются к специалистам в связи с тем, что их беспокоят следующие особенности поведения ребенка: стремление избежать общения, ограничение контактов даже с близкими людьми, неспособность играть с другими детьми, задержка речевого и интеллектуального

развития, отсутствие активного интереса к окружающему миру, стереотипность поведения, страхи, агрессия и самоагрессия. Таким образом, проблемы в коммуникации, низкий уровень коммуникативных навыков являются основополагающим признаком в клинической картине детей, страдающих аутизмом.

Если перечислить основные симптомы, выделенные Л. Каннером, которые характеризуют синдром аутизма, они до сих пор общепризнанны и описывают состояние аутизма в его “классической” форме, то легко заметить, что первые пять симптомов связаны с расстройствами в коммуникативной сфере.

1. Неспособность вступать в контакт с другими людьми. Это означает, что аутичный ребенок испытывает трудности в общении с другими людьми и проявляет больший интерес к неодушевленным предметам, чем к людям.

2. Задержка речевого развития. Некоторые аутичные дети так и не начинают говорить, у других же наблюдается задержка речевого развития.

3. Некоммуникативная речь. Несмотря на то, что аутичный ребенок может обладать речью, он испытывает трудности при использовании ее для значимой коммуникации.

4. Эхолалия. Повторение слов или фраз через какой-то период времени.

5. Перестановка личных местоимений. Ребенок вместо “я” употребляет “ты”. Например, мать: “Ты хочешь конфету?” Ребенок: “Ты хочешь конфету”.

Подчеркивается, что недоразвитие вербальной коммуникации не компенсируется у аутичных детей спонтанно путем использования вербальных средств (мимики, жестов).

Недоразвитие базовых коммуникативных навыков у аутичных детей начинается уже с малышнего периода.

Часто отсутствует глазной контакт, значительно запаздывает освоение указательных жестов, негативно-утвердительных движений головой, жестов “согласие–несогласие”, “приветствие–прощание”. Недоразвитие коммуникативных навыков в малышнем периоде приводит к коммуникативным

расстройствам в более поздних периодах развития. Большинство исследователей (Л. Каннер [6], Е. Мастюкова [2, 99–108, 258–164], О. Богдашина [1]) отмечают нарушения коммуникативного поведения при раннем детском аутизме, связанные с вербальной и невербальной коммуникацией.

Выраженность коммуникативных нарушений при аутизме варьирует от полного отсутствия речи и использования жестов (в глубоком аутизме) до людей, которые свободно говорят, но имеют особенности в просодии и прагматической стороне речи (синдром Аспергера) со всеми возможными промежуточными стадиями.

Исследователи отмечают следующие особенности речи и коммуникации детей спектра аутизма:

- задержка, остановка или регресс речевого развития без какой-либо компенсации за счет использования жестов;
- отсутствие реакции или слабая реакция на речь других (часто даже на собственное имя).

Кроме того, наблюдаются следующие особенности, связанные с нарушением речи, движений и т. п. Такие нарушения нами изучаются и детально объясняются, а потому следует указать еще на так называемые альтернативные методы коммуникации.

Вспомогательные и альтернативные формы коммуникации включают методы, облегчающие коммуникации для людей, которые не говорят (альтернативные методы), или людей, у которых недостаточна речь для эффективного общения с другими (вспомогательные методики).

Методики ААС могут быть полезными в коммуникации детей с дисфункцией артикуляционного аппарата (лица с детским церебральным параличом, лица после неврологических травм), лиц со специфическими расстройствами развития речи и языка (например, со специфическими расстройствами артикуляции, расстройствами экспрессии речи, или афазией), и для лиц с расстройствами спектра аутизма.

К методикам ААС относятся следующие методики:

Макатон.

Языковая система Макатон (официальная страница The Makaton Charity www.makaton.org) — это система, состоящая из жестов и графических символов. Жесты и символы этой системы могут использоваться вместе, или может использоваться одна из двух систем, могут также использоваться совместно с другими методиками ААС. Выбор зависит от пожеланий и потребностей человека, который пользуется программой.

В программе Макатон каждому понятию соответствует определенный жест и определенный графический символ. Ребенок учится одновременно речи и жестам, которые может использовать вместо речи. Собрано около 450 жестов и 450 графических символов, а также около 7000 дополнительных жестов и графических символов.

Пиктограммы.

Пиктограммы — это наиболее популярная и известная методика поддержки или альтернативной коммуникации для детей с аутизмом. Первые пиктограммы были созданы в Швеции. Пиктограммы представляют собой коммуникативную систему, состоящую из около 1000 картинок с белой фигурой на черном фоне.

Пиктограммы разработаны для двух групп пользователей в зависимости от степени понимания языка. Первая группа состоит из лиц, которые понимают вокальную речь. Вторая группа — это лица, которые учатся пониманию речи и знаков.

Picture Exchange Communication System (PECS) — “коммуникационная система обмена изображениями”.

Коммуникационная система обмена изображениями PECS — это модифицированная программа прикладного поведенческого анализа (АВА) по раннему обучению невербальной символической коммуникации. Данная программа не учит устной речи напрямую, однако такое обучение способствует развитию речи у ребенка с аутизмом (некоторые дети после начала программы PECS начинают использовать спонтанную речь). Программа PECS была разработана Программой Делавера по аутизму. Обучение системе PECS

происходит в естественной для ребенка среде, в классе или дома, во время его типичных занятий в течение дня. Обучение ребенка такой коммуникации происходит с использованием положительной поведенческой поддержки, которую называют “подход пирамиды”. Эта методика заключается в обучении ребенка коммуникации при помощи картинок, изображающих ситуацию. Например, если ребенок хочет есть, то выбирает картинку с едой и приносит. Эта методика хорошо зарекомендовала себя у детей с проблемами в инициировании коммуникации, в том числе у детей с аутизмом. Методика делает акцент на развитии интерактивности общения, благодаря тому, что ребенок выбирает картинку сам, приносит и показывает лицу, которое ему призвано помочь.

Характерной чертой системы PECS является то, что она не состоит из определенных систем символов. В ней могут использоваться как готовые пиктограммы, так и собственноручно сделанные фотографии. Методика влияет на развитие активной речи: из результатов исследований следует, что 60 % пятилетних детей начало пользоваться речью в первый год обучения PECS.

Технические средства в ААС.

Специалисты, работающие в ААС, разработали много видов оборудования, целью которого является облегчение коммуникации для лиц с различного вида ограничениями. Оборудование подразделяется на два вида систем.

Системы коммуникации, не требующие помощника, основаны на передаче сообщений при помощи тела пользователя, с использованием, например, жестов, языка тела и/или языка жестов.

Системы коммуникации с содействием требуют инструментов или оборудования в дополнение к телу пользователя. Методы коммуникации могут варьироваться от бумаги и карандаша до коммуникативных книг и досок, устройств, которые производят голосовой выход (устройства, генерирующие речь) и/или письменный выход. Электронные коммуникативные ассистенты позволяют пользователю использовать символы,

изображения, буквы и/или слова и фразы для создания сообщения. Некоторые устройства могут быть запрограммированы для производства различных разговорных языков ([http:// centralcoastchildrensfoundation.org/home/augmentative-communication-world-network/](http://centralcoastchildrensfoundation.org/home/augmentative-communication-world-network/)).

Методики коммуникации для глухонемых и людей с дефектами зрения.

Ниже представлены наиболее популярные в мире методики.

1. Международный стандартный ручной алфавит для лиц с дефектами слуха и зрения (International standard manual alphabet for the deaf-blind).

2. Табличка с выпуклым алфавитом (alphabet plate).

3. Перчатки с алфавитом (gloves for the deaf-blind).

4. Доска с алфавитом (Braille alphabet board).

5. Говорящий диск (talking disc).

6. Алфавит Лорма (Lorm).

7. Международная азбука Морзе.

Методы коммуникации для слабослышащих и глухих.

1. Фоножесты.

2. Язык глухонемых.

В заключение укажем на то, что рассмотренные проблемы коммуникативных особенностей человека представляют сегодня наибольший научный интерес, прежде всего, для психологов, социологов, медиков, специалистов других областей человеческих знаний.



Литература

1. Богдашина О. Аутизм: определение и диагностика / О. Богдашина. — Донецк: Лебедь, 1999.
2. Мастюкова Е. Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст) / Е. Мастюкова. — М.: Владос, 1997.
3. Чуприков А. Расстройство спектра аутизма: медицинская и психологическая помощь / А. Чуприков, А. Хворова. — Л., 2013.
4. Czapiewska E. Kompetencja komunikacyjna i jej zaburzenia u dzieci / E. Czapiewska, K. Kaczorowska.

Bray / red M. Mlynarska, T. Smereka, Logopedia. Teoria i praktyka. — Wrocław 2005.

5. Frost L. An introduction to PECS: The Picture Exchange Communication System / L. Frost, A. Bondy. — Newark, DE: Pyramid Educational Consultants, 1998.

6. Kanner L. Austic disturbances off affective contact / L. Kanner. — Nervous Child. — 1943.

7. Kurcz I. Psychologia języka i komunikacji / I. Kurcz. — Warszawa: SCHOLAR, 2000.

8. Grabias S. Logopedyczna klasyfikacja zaburzen mowy / S. Grabias // Audiofonologia. — 1994. — № 6. — S. 7–22.

9. Grabias S. Mowa i jej zaburzenia / S. Grabias // Logopedia. — 2000. — № 28. — S. 7–36.

10. Grzesiuk L. Zaburzenia komunikowania sie u neurotykow, ich poznawcze uwarunkowania i psychoterapia / L. Grzesiuk, K. Korpolewska. — Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 1988.

В контексте анализа сущности, специфики и особенностей коммуникативной деятельности человека выделены основные проблемы формирования коммуникативных способностей и возможностей как важной основы полноценной жизни личности.

У контексті аналізу сутності, специфіки та особливостей комунікативної діяльності людини виділено основні проблеми формування комунікативних здібностей і можливостей як важливішої засади повноцінного життя особистості.

In context of the analysis of the essence and the specific features of human communication there is highlighted the main problem of forming communicative abilities and opportunities as more important principles of healthy living individual.

Надійшла 18 березня 2016 р.

ИНТЕГРАТИВНАЯ ТЕОРИЯ ЛИЧНОСТИ

Наукові праці МАУП, 2016, вип. 49(2), с. 174–182

В научном мировоззрении отсутствует общепринятая интерпретация понятия личности. В основе представлений о личности человека на текущий момент лежит целый ряд теорий и представлений, которые характеризуются различными теоретическими подходами. Интегративная теория личности основывается на ключевых положениях интегративной психологии и включает в себя определение понятия личности, структуру личности, а также базовые понятийные категории, которыми она оперирует.

В психологическом научном мировоззрении существуют ключевые или отправные вопросы, которые на протяжении всего исторического периода развития психологии находились в центре внимания многих исследователей и в настоящее время также остаются актуальными. Это касается, прежде всего, интерпретации психологии как науки и ее фундаментальных понятий и терминов. В процессе своего становления, как научной дисциплины, психология разработала семь основных направлений или парадигм развития психологической мысли: физиологическую (экспериментальную) психологию, психоанализ, бихевиоризм, экзистенциально-гуманистическую психологию, трансперсональную психологию, коммуникативную психологию и, в завершении, интегративную психологию [7; 14]. Следует подчеркнуть, что интегративная психология со своими основными положениями: “энергичность” сознания, единство мира, человека, его тела и сознания выступает в определенной степени объединяющим началом всех направлений или парадигм психологического мировоззрения [1].

В рамках указанных направлений психологических парадигм в процессе исторического развития формировались и соответственные представления как о самой

психологии, так и о ее ключевых терминах и понятиях. Одной из таких базовых понятийных категорий в психологии является понятие “личность”, хотя этот термин сам по себе не является сугубо психологическим и довольно часто используется философией, социологией, педагогикой и другими общественными науками. При этом все они, прямо или косвенно, рассматривают человека как Личность во всем многообразии его профессиональных, социальных и бытовых проявлений [2; 13; 25; 33]. Личность — одна из центральных тем психологии, понятия “личность” и “личностное” имеют свою историю и понимаются по-разному [10]. В настоящее время в научном мировоззрении отсутствует общепринятая интерпретация понятия “личность”, что, безусловно, затрудняет теоретическое и, особенно, практическое использование этого термина в научном и социальном его приложении.

Вместе с тем, проблемы современного общества, нарастание кризисных явлений и необходимость в связи с этим разработки научно обоснованных решений по их преодолению, а также дальнейшее становление психологии и развитие других общественных наук настоятельно требуют, на наш взгляд, в нынешних условиях развития научного и социального мировоззрения выработку прин-

ципально новых подходов к интерпретации личности, как фундаментального понятия. Следовательно, необходима востребованная теория личности, которая по аналогии с интегративной психологией выступала бы объединяющим началом всех парадигм психологической мысли в контексте интерпретации понятия личности и способствовала бы единому подходу к пониманию этой базовой категории в других социальных и философских науках. Такую консолидирующую и приемлемую, с нашей точки зрения, теорию для научного мировоззрения и практического применения мы соответственно и назвали — Интегративная теория личности.

Прежде чем приступить к ее описанию, нам необходимо, безусловно, определиться, что же такое теория личности, и каковы ее основные функции и компоненты? Если говорить в целом, то теория личности, как и любая другая теория, это смысловой каркас или логическая схема, позволяющая объяснять те или иные явления или события. В нашем случае это касается основ человеческой природы, и назначение теории личности заключается в том, чтобы обеспечить интерпретацию и прогнозирование всех проявлений личностных качеств человека. При этом сама теория личности должна быть структурирована на соответствующие компоненты, которые сами по себе тоже являются понятийными категориями, обеспечивающие, в этом их главный смысл, последовательное и логичное объяснение настоящей и прогнозируемой поведенческой картины человека, как личности. На основании указанного выше подхода в Интегративную теорию личности следует включить следующие ее составляющие аспекты:

- определение понятия личности, отражающее смысл этого термина;
- структуру личности, как основополагающую характеристику поведенческих проявлений человека;
- категории понятий, которыми оперирует Интегративная теория личности.

В начале изложения предлагаемой нами Интегративной теории личности необходимо отметить, что термин “личность” (personality) происходит от латинского слова “persona”,

обозначающего маску, которую надевал актер в греческой драме. Люди склонны отождествлять личность человека с обаянием, популярностью или публичным имиджем. В основе научных представлений о личности в настоящее время лежат различные теоретические предпосылки и суждения: свобода — детерминизм, рациональность — иррациональность, холизм — элементаризм, конституционализм — инвайронментализм, изменимость — неизменность, субъективность — объективность, проактивность — реактивность, гомеостаз — гетеростаз и познаваемость — непознаваемость [28]. В большинстве из них личность рассматривается как определенная общая идея индивидуальных различий, как некая гипотетическая структура, а также как сущность, объясняющая стабильность форм поведения человека.

Основные теории личности хорошо описаны во многих источниках литературы [9; 12; 20; 24] и включают в себя следующие концепции:

1. Психодинамическая теория личности (З. Фрейд).
2. Аналитическая теория личности (К. Юнг).
3. Индивидуальная теория личности (А. Адлер).
4. Гуманистические теории личности (А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Фромм).
5. Эгопсихологические теории личности (Э. Эриксон, К. Хорни).
6. Когнитивно-поведенческие теории личности (Д. Уотсон, Б. Скиннер, Д. Келли, А. Бандура, Д. Роттер).
7. Диспозиционные теории личности (Г. Олпорт, Р. Кеттел, Г. Айзенк, В. Небылицин, В. Ядов).
8. Деятельностные теории личности (С. Рубинштейн, А. Леонтьев).

В рамках данной статьи нет необходимости, конечно, проводить аналитическую интерпретацию существующих теорий личности. Эта информация достаточно широко представлена на соответствующих ресурсах Интернета, а также в научной и научно-популярной литературе [17; 21; 24; 26]. Необходимо лишь подчеркнуть, что авторы

существующих концепций личности в свои теории вкладывали не только различные мировоззренческие подходы, но и под самой теорией личности исследователи, так сложилось исторически, понимали разные, по сути и содержанию, теоретические разработки.

Предлагаемая Интегративная теория личности, как было показано, прежде всего, вкладывает смысл в само понятие теории личности и лишь потом это понятие наполняется содержанием, а именно — определением, структурой и соответствующими понятийными категориями.

Таким образом, в первую очередь, необходимо сформулировать определение понятия “личность”. В настоящее время существует более сотни толкований этого термина, которые имеют далеко неоднозначную смысловую характеристику. Не будем останавливаться на всем многообразии существующих определений понятия “личность”. В этом нет необходимости в силу достаточно широкой распространенности этой информации в соответствующей литературе [6; 8; 22; 26] и на сайтах Интернета [11]. Здесь важно лишь подчеркнуть, что в настоящее время нельзя мириться с таким положением дел, когда многообразие и неоднозначность термина не только осложняет профессиональные взаимоотношения научных и практических специалистов, но и ставит довольно часто под сомнения результаты их работы и в первую очередь, конечно, это касается профессии психолога.

На основе имеющегося в свободном доступе соответствующего материала, в частности, основываясь на работах К. Платонова [18, 56], Д. Райгородского [23], Т. Щербак [32], разработано приведенное в статье автора [30] определение, которое, не отрицая ни в коем случае все многочисленные теоретические наработки психологии и других философских и социальных наук, создает, тем не менее, унифицированное базовое понятие Личности, которое приемлемо, по-видимому, для всех школ и направлений психологического, философского и социального научного мировоззрения.

В соответствии с этим определением, Личность — это всегда человек с творческим сознанием, т. е. с таким сознанием, которое наделено возможностью через чувство “Я” делать осознанный выбор тех или иных действий для реализации себя в конкретной жизненной ситуации. Решение любой проблемы и, тем более, преодоление тех или иных кризисных ситуаций всегда связано с осознанным выбором индивидуумом нового мировоззрения и приобретением новых личностных качеств. Делая этот выбор, человек и приобретает психологическую и социальную категорию Личности и задача психологов, социологов и даже философов сделать этот выбор наиболее рациональным.

Далее, исходя из того, что личность — это человек, как носитель творческого сознания, то необходимо вложить конкретный смысл в термин “сознание”, как понятийную категорию в Интегративной теории личности. Не вдаваясь в философскую и психологическую полемику понятия сознания, мы рассматриваем сознание как носителя психических процессов, что согласуется с разработками многих авторов [3; 15; 16; 33].

Именно сознание, как носитель психических процессов, находится в центре внимания всех направлений психологических и социальных наук, а также в различных философских изысканиях. Сознание безгранично в пространстве, времени и в своих возможностях, и поэтому нет смысла, на наш взгляд, давать ему научное определение. Ведь любое определение ставит конкретные рамки в отношении того или иного термина, а у сознания, как у научной категории этих рамок нет и, априори, быть не может, как нет границ у бесконечности пространства. Следовательно, в Интегративной теории личности сознание — это носитель конкретных исходных элементов психики человека — психических процессов. Именно они, психические процессы, являются основополагающим источником всех остальных психических явлений, состояний, свойств, образований и фактов. Этот перечень психических характеристик, источником которых являются психические процессы, в настоящее время имеют неодно-

значные терминологические толкования и многоликие классификационные характеристики [19]. И для того, чтоб интерпретировать все многообразие производных психических процессов, необходимо, в первую очередь, вложить конкретное понимание в сам термин “психический процесс”.

Интегративная теория личности рассматривает психический процесс, как определенное и однонаправленное свойство сознания. Смысловое содержание этого толкования раскрывается в работах [1; 3; 5; 30; 31].

Указанные группы психических процессов являются первоначальным источником всего многообразия психологических проявлений человека. В результате их функционирования формируется структура личности человека, которая по своей сути является производным продуктом тех или иных функциональных проявлений психических процессов. Структура личности состоит из следующих элементов:

- психика — совокупность всех психических процессов;
- интеллект — совокупность интеллектуальных психических процессов;
- восприятие — совокупность эмоциональных психических процессов;
- мотивация — потребность личности в духовных и материальных ценностях;
- самоактуализация — потребность человека в развитии личностных качеств;
- самооценка — притязания личности на реализацию своих потребностей;
- здоровье — способность противостоять социальным и природным факторам;
- характер — структура личности в действии, как выражение векторных свойств психики человека.

Таковыми свойствами могут быть: доброта, сила воли, агрессивность, альтруизм, эгоизм, конфликтность, щедрость и т. д. Перечень свойств характера может быть очень обширным. Никакая классификация не сможет отразить все многообразие человеческих характеров, хотя попытки их систематизировать существуют и могут, конечно, представлять собой определенный теоретический интерес.

Исходя из основных положений Интегративной теории личности (определения понятия личности, ее структуры и понятийных категорий), представляется целесообразным, также, интерпретация ключевых вопросов практической психологии, которые наиболее часто обсуждаются в научной литературе относительно понятия личности человека. Обозначим и последовательно рассмотрим их основные положения.

1. Формирование личности и возрастной период.

Формирование личности, как человека — носителя творческого сознания происходит на протяжении всей его жизни и связано с развитием всех психических процессов. При этом важно отметить, что возрастной период имеет особое значение для развития интеллектуальных психических процессов, которые в детском и юношеском возрасте развиваются, как и весь организм, наиболее интенсивно, о чем свидетельствует вся педагогическая и медицинская практика. Что касается эмоциональных, функциональных и духовных психических процессов, то их развитие не связано непосредственно с возрастом человека и может варьировать в своем прогрессе в зависимости от характерологических особенностей мотивации и самоактуализации, как производных составляющих всей психики человека. Можно здесь также подчеркнуть тот факт, что духовные психические процессы имеют тенденцию к наиболее интенсивному развитию в пожилом и преклонном возрасте человека, как показывает история теологического мировоззрения [27].

2. Главный (доминирующий) источник развития личности.

Развитие личности происходит на генетической и энергетической основе индивидуума человека под влиянием окружающей природной и социальной среды. Главными или доминирующими источниками развития личности могут быть и врожденные характеристики, и приобретенные качества личности человека, в зависимости от конкретной жизненной ситуации. Следовательно, нет никакой практической необходимости определять, что является главным или основным

источником развития личности, как нет необходимости, например, определять, что является более важным плюс или минус в процессе движения электричества.

3. Основополагающие (доминирующие) процессы в психике человека: сознательные (рациональные) или бессознательные (иррациональные)?

Сознание, как носитель психических процессов, представляет собой в соответствии с интегративной психологией целостное образование. Разделение сознания весьма условно и связано с отождествлением этого понятия с интеллектуальным психическим процессом “внимание”. Другими словами, на что направлен психический процесс внимание, то и является сознательным (рациональным), все остальное — бессознательное или иррациональное. Если бессознательное попадает в сферу психического процесса “внимание”, оно становится сознательным, т. е. осознанным или рациональным. Одна часть, так называемого бессознательного, легко попадает в фокус внимания, другая — только при использовании специальных психологических методов, третья — не может, пока, оказаться в сфере психического процесса “внимание” на данном уровне его развития и развития всей психики человека в целом, а четвертая составляющая сознания, видимо, вообще не подвластна психическому процессу “внимание” в силу целесообразности или в целях безопасности всего организма, так как интеллект человека не является совершенным инструментом управления всей существующей реальностью. Большинство психических процессов и связанных с ними поведенческих проявлений человека происходят в указанном выше смысле бессознательно, т. е. без участия психического процесса “внимание”. В фокус внимания попадают, как правило, уже результаты тех или иных психических процессов и связанных с ними поведенческих актов для их дальнейшего утверждения или корректировки интеллектом человека. Следовательно, доминирующими психическими процессами в структуре личности по отношению к поведенческим аспектам проявления являются так называемые бессознательные

психические процессы, так как это обеспечивает адекватную, с точки зрения затраченного времени, реакцию человека на постоянно изменяющиеся обстоятельства. Что касается корректировки поведенческих проявлений и формирования новых качеств личности, то доминирующими являются сознательные психические процессы, т. е. те, которые находятся в фокусе психического процесса внимания и могут анализироваться и видоизменяться (корректироваться) интеллектом человека.

4. Личность и решение проблем: свобода и контроль поведения.

Личность, как человек с творческим сознанием, всегда свободна в своем выборе, но это вовсе не означает, и это необходимо подчеркнуть, что личность свободна в получении результатов этого выбора. Результат выбора всегда будет отражать истину, не зависящую от желаний человека, в том числе и при решении его конкретной жизненной проблемы. Если процесс выбора — это творчество, в самом широком смысле этого слова, то какую смысловую нагрузку содержит в себе понятие “проблема”? Необходимо также вложить конкретную интерпретацию и в этот термин. Проблема в науке вообще — это концепция о незнании. Психологические проблемы — это, в первую очередь, душевные проблемы, проблемы эмоциональных состояний [4]. Есть, конечно, и другие определения, но не вдаваясь в полемику по данному вопросу, мы хотим подчеркнуть, что интерпретация любого понятия, в первую очередь, должна иметь свою конкретную практическую значимость. Поскольку психология и другие социальные науки стремятся, прежде всего, к развитию человека, как личности, т. е. к приобретению им необходимых личностных качеств, которые у него отсутствуют, то и понятие “проблема” должно включать в себя идентичную смысловую нагрузку. Другими словами, интерпретация проблемы, как понятия, должна отражать то качество личности человека, к которому нужно прийти в процессе развития психических процессов личности для решения конкретной проблемы. Следовательно, под проблемой в психологии не следует по-

нимать присутствие какого-то негативного фактора или наличие отрицательного эмоционального состояния. Перечисленные аспекты — это всегда результат проблемы, а не сама проблема. В Интегративной теории личности проблема — это всегда то, что отсутствует в личностных качествах человека, а не то, что присутствует в его жизни, это то, чему надо научиться, выработать в себе. Причина же проблемы — это всегда ошибочное убеждение, которое, как правило, не лежит на виду, на поверхности, а спрятано глубоко в подсознании, т. е. не находится в фокусе психического процесса внимания. При этом именно оно, это ошибочное убеждение и формирует нерациональный или неадекватный выбор человека в конкретной жизненной ситуации. Таким образом, проблема, как отсутствие требуемых личностных качеств, необходима человеку для его дальнейшего развития и совершенствования. Она не призвана причинять боль, а если и причиняет, так только для того, чтоб стимулировать, подталкивать индивидуума к личностному росту и развитию всего комплекса его психических процессов: интеллектуальных, эмоциональных, функциональных и духовных [30]. Поведенческие проявления человека всегда являются зеркальным или векторным отражением всего комплекса функциональных состояний его психических процессов. Следовательно, свое поведение человек не может контролировать усилием воли длительное время, так как воля человека является лишь одним из многочисленных свойств характера. Другие свойства характера, как структуры личности в действии, обязательно проявятся и дадут о себе знать, даже если человек будет, что называется, проявлять упрямство. Главный смысл контроля над своим поведением заключается именно в развитии личностных качеств, как необходимого условия решения той или иной проблемы. Другими словами, нельзя решить проблему лишь усилием воли, проблема однозначно и кардинально всегда решается в результате приобретения новых и более совершенных качеств психики человека. Поэтому свобода выбора и контроль над поведением — это две составляющие, две педали по

аналогии с современным автомобилем (газ и тормоз), предназначенные для эволюционного движения или развития психических процессов с целью формирования новых качеств личности, которые, в конечном счете, и формируют более рациональное поведение человека.

5. Реальность внутреннего мира человека.

Внутренний мир человека, как и его внешнее окружение, является субъективным отражением объективной реальности, как некий продукт функционирования человеческой психики, представляющей собой всю совокупность психических процессов. При этом именно такая субъективность отражения и есть та объективная реальность, которая изначально предназначается для развития человека, как личности. И эта реальность, объективная и субъективная одновременно, может быть исследована соответствующими психологическими методами, которые в свою очередь, все без исключения, являются субъективным отражением объективной реальности, так как созданы и интерпретируются интеллектом человека. Таким образом, реальность внутреннего мира человека — это есть не что иное, как совокупность функциональных состояний его психических процессов, которые отражают объективную реальность субъективными характеристиками психики. Это отражение и есть та Реальность, которая является исходной диспозицией в любом текущем настоящем времени для развития человека, как личности.

6. Психопатология и психосоматика.

В соответствии с интегративной психологией, как уже отмечалось, психический процесс — это движение или течение определенного вида энергии сознания. Мозг человека обеспечивает доступ к этому особому виду энергии и влияние на эту энергию силой или “энергийностью” доминирующей мысли, которая определяется (выбирается) человеческим интеллектом. Причины психопатологии и психосоматических заболеваний находятся в функциональном состоянии психических процессов, как особого вида движения энергии сознания. Эта энергия не может быть больной, ее движение может быть не совер-

шенным для данного индивидуума или даже искаженным по отношению к тем функциям, которые эта энергия (психические процессы) должны выполнять в сознании человека. Именно при таком искаженном течении энергии психических процессов и возникают патологические психические состояния, неврозы и психические заболевания человека. При психосоматических заболеваниях функциональное состояние психических процессов сказывается на энергетическом состоянии органов и тканей человека, что впоследствии приводит к различным функциональным нарушениям, а в дальнейшем — к органическим изменениям. Здесь следует отметить, что психотерапевты, невропатологи и, особенно, врачи-психиатры с помощью медикаментозного влияния, электрошока или даже хирургического вмешательства занимаются, главным образом, устранением или хотя бы уменьшением последствий влияния на организм искаженного движения энергии психических процессов. Но сама энергия остается здоровой, естественной, как ветер, который всегда нужен, полезен, но может причинять вред человеку при определенной силовой турбулентности движения или неблагоприятных условиях воздействия на организм. Как и, главное, чем можно лечить интеллектуальные, эмоциональные, функциональные и духовные психические процессы, которые представляют собой особый вид энергии сознания? Они всегда здоровы, как всегда здорова энергия ветра! Просто находятся на определенном уровне развития и функционального состояния. Поэтому речь не может идти о том, чтобы лечить эту энергию каким-либо терапевтическим воздействием. При всех патологических состояниях психики личности человека, как носителя творческого сознания, необходимо заниматься развитием психических процессов, как особого вида энергии сознания и относиться к ней, к этой энергии, в соответствии с законами мироздания, познание которых в области “энергийности” сознания (интегративная психология) только начинается. Полная характеристика принципиальных теоретических и практических отличий в деятельности психологов и

представителей врачебных специальностей в области психического здоровья человека представлена нами в соответствующей работе [29].

7. Основа психического здоровья и прогнозирование поведенческих проявлений человека.

Прежде всего, определимся с понятием “здоровье”. Не вдаваясь в полемику относительно интерпретации этого понятия в различных средствах научной и массовой информации, мы выделим главный смысл этой понятийной категории в рамках Интегративной психологии личности. Здоровье — это способность организма человека противостоять социальным и природным факторам окружающей среды. Следовательно, в основе психического здоровья человека лежит такое функциональное состояние психических процессов, которое может обеспечить адаптацию личности к окружающей, главным образом, социальной среде. В соответствии с интегративной психологией психические процессы, как движение особого вида энергии, о которой нам пока мало что известно, необходимо развивать, совершенствовать. И в первую очередь это относится к развитию интеллектуальных психических процессов, особенно в нынешних условиях постоянной интенсификации жизни и нарастанию кризисных явлений в современном обществе. Развитие психических процессов по пути их естественного эволюционирования — это и есть то главное условие, которое будет обеспечивать сохранение и укрепление психического здоровья человека. При этом прогнозирование его поведенческих проявлений может основываться только на соответствующих характеристиках психических процессов, их производных — структуры личности и конкретных векторных свойств характера человека.

Таким образом, основная концепция Интегративной теории личности включает в себя следующие положения:

- Личность — это человек, как носитель творческого сознания.
- Процесс творчества в практическом понимании этого слова представляет собой про-

цесс “выбора”, делая этот выбор, человек и приобретает психологическую и социальную категорию Личности.

– Сознание — носитель психических процессов.

– Психический процесс — однонаправленное свойство сознания. Психические процессы представляют собой исходные элементы всего многообразия психических проявлений человека. Классифицируются психические процессы на четыре группы: интеллектуальные, эмоциональные, функциональные и духовные.

Производным продуктом психических процессов является структура личности, которая состоит из следующих элементов:

- психика — совокупность всех психических процессов;
- интеллект — совокупность интеллектуальных психических процессов;
- восприятие — совокупность эмоциональных психических процессов;
- мотивация — потребность личности в духовных и материальных ценностях;
- самоактуализация — потребность человека в развитии личностных качеств;
- самооценка — притязания личности на реализацию своих потребностей;
- здоровье — способность противостоять социальным и природным факторам;
- характер — структура личности в действии, как выражение векторных свойств психики человека. Количество свойств характера бесконечное множество, как бесконечно много и самих сочетаний характеристик психических процессов.



Литература

1. Александров А. А. Интегративная психотерапия / А. А. Александров. — СПб.: Питер, 2009. — 352 с.
2. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. — СПб.: Питер, 2001. — 228 с.
3. Веккер Л. М. Психика и реальность: единая теория психических процессов / Л. М. Веккер. — М.: Смысл, 1998. — 670 с.
4. Виды психологических проблем [Электронный ресурс] // Психологос. Энциклопедия практической психологии. — Режим доступа: http://www.psychologos.ru/articles/view/vidy_psihologicheskikh_problem
5. Войнівська О. О. Актуальні психологічні проблеми релігійного звернення особистості в сучасному суспільстві / О. О. Войнівська // Наука і освіта. — 2004. — № 4–5. — С. 14–17.
6. Елисеев О. П. Практикум по психологии личности / О. П. Елисеев. — СПб.: Питер, 2001. — 560 с.
7. Ждан А. Н. История психологии. От Античности до наших дней / А. Н. Ждан. — М.: Академ. проект, 2004. — 576 с.
8. Капрара Дж., Сервон Д. Психология личности / Д. Капрара, Д. Сервон. — СПб.: Питер, 2003. — 640 с.
9. Клонингер С. Теории личности: познание человека / С. Клонингер. — СПб.: Питер, 2003. — 718 с.
10. Козлов Н. И. Личность [Электронный ресурс] / Н. И. Козлов // Психологос. Энциклопедия практической психологии. — Режим доступа: <http://www.psychologos.ru/articles/view/lichnost>
11. Козлов Н. И. Личность в психологии [Электронный ресурс] / Н. И. Козлов // Психологос. Энциклопедия практической психологии. — Режим доступа: http://www.psychologos.ru/articles/view/lichnost_v_psihologii
12. Куликов Л. В. Психология личности в трудах отечественных психологов / Л. В. Куликов. — СПб.: Питер, 2009. — 464 с.
13. Леонтьев А. А. Деятельность, сознание, личность / А. А. Леонтьев. — М.: Смысл, 2005. — 431 с.
14. Марцинковская Т. Д. История психологии / Т. Д. Марцинковская. — М.: Академия, 2001. — 538 с.
15. Немов Р. С. Психология. — Кн. 1. Общие основы психологии / Р. С. Немов. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. — 688 с.
16. Папуча М. В. Внутрішній світ людини та його становлення: дис. ... д-ра психол. наук / М. В. Папуча. — К.: Ін-т психології ім. Г. С. Костюка, 2013. — 400 с.
17. Первин Л. Психология личности: Теория и исследования / Л. Первин, О. Джон. — М.: Аспект Пресс, 2001. — 607 с.
18. Платонов К. К. Структура и развитие личности / К. К. Платонов. — М.: Наука, 1986. — С. 56–57.
19. Куликов Л. В. Психические состояния / Л. В. Куликов. — СПб.: Питер, 2000. — 512 с.
20. Реан А. А. Психология личности в трудах зарубежных психологов / А. А. Реан. — СПб.: Питер, 2000. — 320 с.
21. Психология личности: сб. ст. / сост. А. Б. Орлов. — М.: Вопросы психологии, 2001. — 192 с.
22. Реан А. А. Психология человека от рождения до смерти / А. А. Реан. — СПб.: 2002. — 656 с.
23. Райгородский Д. Я. Психология самосознания: хрестоматия / Д. Я. Райгородский. — Самара: Бахрах-М, 2003. — 672 с.

24. Сальваторе Мадди. Теории личности: сравнительный анализ / Сальваторе Мадди. — СПб.: Речь, 2002. — 539 с.
25. Фернхейм А. Личность и социальное поведение / А. Фернхейм, П. Хейвен. — СПб.: Питер, 2001. — 358 с.
26. Фрейджер Р. Большая книга психологии. Личность. Теории, упражнения, эксперименты / Р. Фрейджер, Д. Фейдимен. — СПб.: Прайм-Еврознак, 2008. — 704 с.
27. Хегглунд Б. История теологии / Б. Хегглунд. — СПб.: Светоч, 2001. — 370 с.
28. Хьелл Л. Теории личности (Основные положения, исследования и применение) / Л. Хьелл, Д. Зиглер. — СПб.: Питер Пресс, 2003. — 608 с.
29. Шантырь Е. Е. Вопросы образования и интерпретации профессий в сфере психологических услуг / Е. Е. Шантырь // Вестн. практич. психологии образования. — 2015. — № 1 (42). — С. 29–35.
30. Шантырь Е. Е. Унификации базовых понятий и терминов практической психологии [Электронный ресурс] / Е. Е. Шантырь // Психолог. — 2015. — № 2. — С. 99–117. — Режим доступа: http://e-notabene.ru/psp/article_14907.html DOI: 10.7256/2409-8701.2015.2.14907
31. Шеховцова Л. Ф. Мировоззренческие основания гуманистической и трансперсональной психологий / Л. Ф. Шеховцова // Христианское мировоззрение как основа психологического консультирования и психотерапии. — СПб.: Об-во православных психологов Санкт-Петербурга, 2009. — С. 24–32.
32. Щербак Т. І. Розвиток образу Я у період репрезентації інтелекту особистості: дис. ... канд. психол. наук / Т. І. Щербак. — Одеса, 2013. — 200 с.
33. Юнг К. Г. Человек / К. Г. Юнг. — М.: АСТ-Пресс, 2007. — 470 с.

Изложено содержание основной концепции Интегративной теории личности. Приведена классификация психических процессов и описана структура личности как их производного продукта.

Викладено зміст основної концепції Інтегративної теорії особистості. Наведено класифікацію психічних процесів і описана структура особистості як їх похідного продукту.

The content of the basic concept integrative theory of personality is described. Classification of mental processes and personality structure described them as the original product is given.

Надійшла 18 березня 2016 р.

О. С. СУДАКОВА

Міжрегіональна Академія управління персоналом, Маріупольський інститут

ДОСВІД ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ПРИ ПСИХОТРАВМУЮЧІЙ ПОДІЇ В УМОВАХ ВІЙСЬКОВИХ ДІЙ ТА АРТИЛЕРІЙСЬКИХ ОБСТРІЛІВ

Наукові праці МАУП, 2016, вип. 49(2), с. 183–188

Розглянуто результати емпіричного дослідження психічних змін особистості при психотравмуючій події, що пов'язана з військовими діями та артилерійськими обстрілами. Висвітлено досвід первинної психологічної допомоги та психологічного супроводу при психотравмуючій події, що пов'язана з такими подіями.

Сучасний рівень відносин у суспільстві в силу політично-економічної кризи, соціальної нестабільності, зниження рівня життя всіх верст населення країни створює середовище, що само по собі є кризовим для психіки людей і на доповнення — військовий конфлікт на Сході України. Військові дії та артилерійські обстріли, з психологічної точки зору, характеризуються наявністю сильного психотравмуючого впливу на психіку особистості. Тому, з очевидністю впливає багатозначність психологічних перевантажень, емоційно-стресової напруженості у деяких регіонах Східної України.

З метою вивчення проблеми психічних змін та реакцій особистості й вплив першої психологічної допомоги та психологічного супроводу при психотравмуючій події, що пов'язана з військовими діями та артилерійськими обстрілами проведено клініко-психологічне дослідження серед місцевих мешканців та ВПО селища міського типу Сартана. Дослідження проводилося поетапно впродовж 2015–2016 рр.

Сартана розташована на річці Кальміус у Донецькій області, фізична відстань від Донецька становить 90 км, а від Маріуполя — 18 км. Сартана одне з місць компактного проживання греків у Приазов'ї та вхо-

дить до переліку громад Діаспори греків в Україні. До початку російсько-української війни 2014 р. селище міського типу Сартана відносилось до Новоазовського району Донецької області. Після захоплення терористами Новоазовська та деяких територій Новоазовського району 27 серпня 2014 р., селище міського типу Сартана підпорядковано Раді Іллічівського району міста Маріуполя [8].

Проблему військових дій та артилерійських обстрілів загалом і в контексті дуже вузько висвітлено в психологічній літературі [1; 6]. У працях сучасних авторів питання психічних змін особистості при психотравмуючій події [7; 9–11], яка пов'язана з військовими діями та артилерійськими обстрілами розглядається лише в контексті загальної картини постановки проблеми. Психологічний супровід при психотравмуючій події дуже широко представлено в психологічній літературі [2–5], але психологічний супровід при психотравмуючій події, яка пов'язана з військовими діями та артилерійськими обстрілами у сучасних умовах немає наукового обґрунтування та досвіду реалізації. Водночас слід визнати недостатню досліджуваність руйнівного впливу на особистість психотравмуючої події, яка пов'язана з військовими

діями та артилерійськими обстрілами, особливо в умовах сьогодення.

Дослідимо психологічні зміни та реакції особистості, вплив першої психологічної допомоги та психологічного супроводу при психотравмуючій події, що пов'язана з військовими діями та артилерійськими обстрілами у мешканців селища міського типу Сартана.

За період військового конфлікту в Україні у Сартані постраждало приблизно 10000 місцевих мешканців та 2500 вимушено переміщених осіб (ВПО) з різних територій Донецької області. Приблизно 500 осіб загинуло, у тому числі ВПО. Досліджувану вибірку склали місцеві мешканці та ВПО чоловічої та жіночої статі у віці від 18 років.

Місцеві мешканці Сартани: віком від 18 до 55 років — 5427 осіб, серед яких чоловічої статі — 2160 (26 %) осіб, жіночої статі — 3267 (39 %) осіб; віком від 55 років — 2862 особи, серед яких чоловічої статі — 964 (12 %) особи, жіночої статі — 1898 (23 %) осіб. Загальна чисельність 8289 (100 %) осіб.

ВПО за місцем проживання Сартана: віком від 18 до 55 років — 1246 осіб, серед яких чоловічої статі — 514 (32 %) осіб, жіночої статі — 732 (46 %) особи; віком від 55 років —

342 особи, серед яких чоловічої статі — 49 (3 %) осіб, жіночої статі — 293 (19 %) особи. Загальна чисельність 1588 (100 %) осіб. Динаміка численності вибірки досліджуваних мешканців Сартани, (у %) наглядно представлена на рис. 1.

У місцевих мешканців Сартани встановлено: при психотравмуючій події, що пов'язана з військовими діями та артилерійськими обстрілами нервово-психічні порушення проявлялися в широкому діапазоні: від стану дезадаптації та невротичних, неврозоподібних реакцій; реактивних психозів до суїцидальних думок та спроб, алкоголізації й психосоматизації згодом. Важкість ураження залежала від багатьох чинників, а саме: віку, статі, рівня вихідної соціальної адаптації; індивідуальних характерологічних особливостей; додаткових обтяжливих факторів на момент психотравмуючої події, таких як самотність, піклування про дітей у багатодітних родинах, наявність хворих родичів, власна безпорадність: вагітність, інвалідність, хвороба; деструктивні відносини в сім'ї.

У 41 % досліджуваних прослідковано психічно-емоційні реакції: ступор; заціпеніння; апатія; страх; псевдо-смерть; поглиблення у свій особистий світ, свої переживання; без-

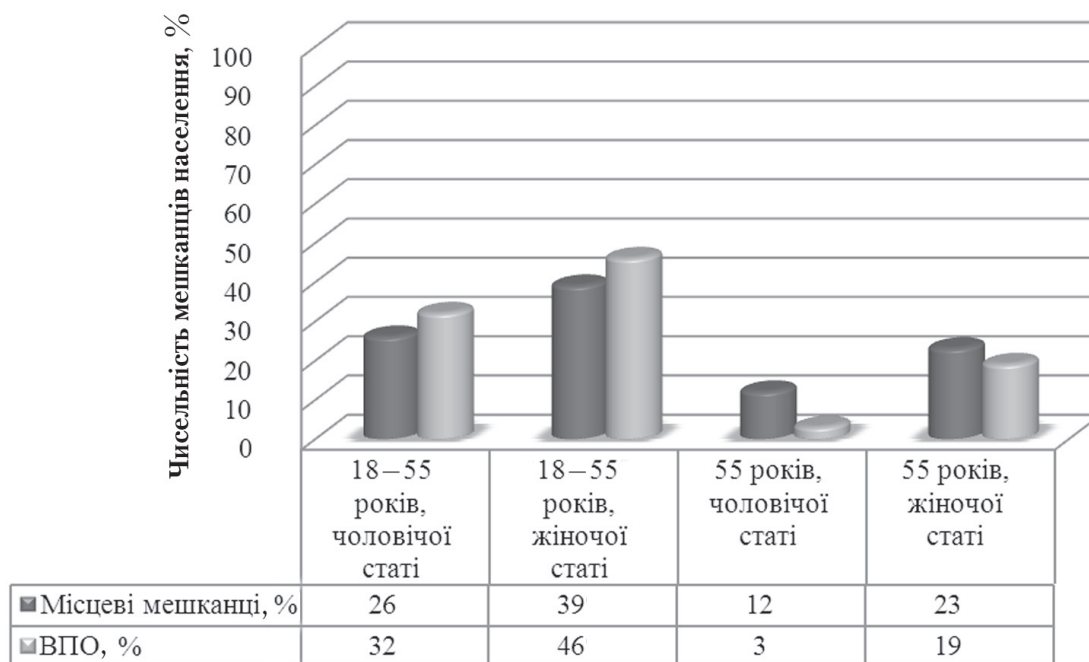


Рис. 1. Динаміка численності вибірки досліджуваних мешканців Сартани, %

соння; порушення інтеграції поведінки; депресивно афективні розлади; різкі болі в шлунку; мігрень.

У 39 % досліджуваних виявлено: агресія; постійні вибухи гніву, надмірна дратівливість; відчуття порожнечі або безнадійності відносно майбутнього; інтузії; відсутність інтересу до справ, які вже не приносять ні радості, ні задоволення; девіації поведінкових реакцій; посилення конфлікту з членами родини; тахікардія.

У 7,8 % мешканців прослідковано: рухове збудження; нервозність у відносинах з іншими людьми, нервова дрож; плач; істерика, панічні реакції; марення, галюцинації; кошмари; труднощі з концентрації уваги та запам'ятовування; неузгодженість між поведінковим процесом і результатом; перенапруга регуляторних механізмів; м'язова напруга.

У 0,7 % встановлено стани функціональної аритмії (людина легко адаптується до умов збройного конфлікту, екстремальність умов співзвучна з їх дисгармонійним психологічним станом). У деяких випадках прослідковувалася потреба у самоствердженні й конструктивній самореалізації.

У ВПО за місцем проживання Сартана: у 52 % встановлено: рухове збудження; нервозність у відносинах з іншими людьми, нервова дрож; плач; істерика, панічні реакції; марення, галюцинації; кошмари; труднощі з концентрації уваги та запам'ятовування; неузгодженість між поведінковим процесом і результатом; перенапруга регуляторних механізмів; м'язова напруга.

У 32,2 % досліджуваних виявлено: агресія; постійні вибухи гніву, надмірна дратівливість; відчуття порожнечі або безнадійності відносно майбутнього; інтузії; відсутність інтересу до справ, які вже не приносять ні радості, ні задоволення; девіації поведінкових реакцій (відхилення від зустрічей з людьми або відвідувань місць, що нагадують про перенесені травми); посилення конфлікту з членами родини; тахікардія.

У 15,8 % досліджуваних прослідковано психічно-емоційні реакції: ступор; заціпеніння; апатія; страх; псевдо-смерть; поглиблення у свій особистий світ, свої переживання;

безсоння; порушення інтеграції поведінки; депресивно афективні розлади; різкі болі в шлунку; мігрень. ВПО за місцем проживання Сартана стани функціональної аритмії, потреба у самоствердженні й конструктивній самореалізації не виявлено взагалі.

Погіршувала ситуацію в Сартані пролонгована загроза смерті, яка пов'язана із серйозною загрозою для життя або фізичній цілісності; тривога за інших та їх безпеку, а саме: серйозна загроза чи шкода дітям, дружині (чоловіку) чи іншим близьким людям; прагнення визначити справжню картину подій; споглядання того, як інша людина одержує серйозну травму чи була убита у результаті військових дій, обстрілів чи акту насильства.

Пролонгована загроза смерті, яка тривала проміжок часу, але якісно змінювала ментальність мешканців та формувала специфічне світосприйняття, де грані між добром і злом, героїзмом і злочином розмивалися або були відсутні взагалі. Однак змінилося не тільки ставлення мешканців Сартани до світу, а й відношення до самих себе та свого оточення. Чітко прослідковувалися трансформації особистості, що виражалися у порушенні міжособистісних відносин; утраті почуття емпатії, здатності любити, а також порушенням особистісної та сімейної ідентифікації.

У Сартані психогенний вплив обтяжувала не тільки пролонгована загроза смерті, а й опосередкована, пов'язана з її очікуванням. Психічні реакції не носили якогось специфічного характеру, проявлялися, скоріше, універсальними реакціями на небезпеку.

На наступному етапі проведено психологічну роботу, яку побудовано таким чином.

1. Надання первинної психологічної допомоги (кризова інтервенція).

2. Впровадження психологічної допомоги та психологічної роботи у цілому — для усвідомлення мешканцями Сартани всієї важливості та необхідності психологічної реабілітації при психотравмуючій події, що пов'язана з військовими діями та артилерійськими обстрілами.

3. Надання вторинної (кваліфікованої) психологічної допомоги (психокорекційні програми, тренінги).

4. Надання третинної (висококваліфікованої) психологічної допомоги, психотравмотерапія.

Потужні негативні фактори, що гальмували психотерапевтичний ефект у Сартані, — це:

- нескінченні військові дії та обстріли;
- родинні зв'язки. У Сартані кожен один одному родич, що поширює, а місцями має інфекційний характер психотравмуючого впливу втрати близьких або психотравматичної події, що своєю чергою охоплює всю громаду. Кожну втрату, або кризову ситуацію гостро переживає кожний мешканець Сартани;
- ВПО, які своїм нестабільним, критичним психо-емоційним станом, поглибленою та вторинною психотравмою вносили дисбаланс у громаду, провокуючи панічні атаки та різноманітні патологічні психічні стани.

Позитивні фактори в роботі з мешканцями Сартани:

- глибоке розуміння незвичного географічного, кліматичного й культурного середовища, вільне володіння культурною спадщиною та традиціями компактного проживання греків, що пришвидшило становлення довірливих відносин, налаштувало на позитивну взаємодію, та як наслідок — позитивний психотерапевтичний ефект;

- потужна єдність та родинні зв'язки в громаді, що прискорило розповсюдження інформації та поінформованість мешканців громади; збільшило обсяг населення, якому надано психологічну допомогу; систематизувало надання психологічної допомоги населенню Сартани; відновило в громаді взаємодію, взаємодопомогу та самовіддачу кожного мешканця громади, що в свою чергу прискорило процес психологічної реабілітації;

- авторитетний та шанований всією громадою Голова Сартани, який формував списки осіб, які постраждали від обстрілів та списки родичів I–III ступеня спорідненості, що своєю чергою не давало дисбалансувати психо-емоційний стан у громаді, а навпаки — підвищувало тенденції психологічної реабілітації.

З ВПО, які проживали та проживають на території Сартани, ускладнювала роботу поглиблена та вторинна психотравма, яка окрім класичних симптомів додатково виражалась

такими чинниками: ностальгією; незвичним географічним, кліматичним й культурним середовищем; особливостями взаємин місцевого населення; недостатністю інформації про реальне військово-політичне становище, динамічність та важкість прогнозування; невизначеність поняття “супротивник”; відсутність чіткого поділу фронту та тилу.

У процесі роботи з мешканцями Сартани, які не отримали першу психологічну допомогу й знаходились у стані довготривалої гострої психотравми, прослідковувалися психогенні стани:

1) непатологічні реакції: переважання емоційної напруженості; психомоторні, психовегетативні, гипотермічні прояви, збереження критичної оцінки того, що відбувається, і здатність до цілеспрямованої діяльності;

2) психогенні патологічні реакції: астенічний, депресивний, істеричний синдроми; зниження критичної оцінки того, що відбувається, і можливості цілеспрямованої діяльності;

3) психогенні невротичні стани: ускладнені невротичні розлади, такі як неврастенія, а саме: невроз виснаження, астенічний невроз; істеричний та невроз нав'язливих станів, депресивний невроз, у ряді випадків втрата критичного розуміння того, що відбувається, і можливості цілеспрямованої діяльності;

4) реактивні психози: затяжні афективно-шокові реакції, сутінкові стани свідомості з руховим збудженням або руховою загальмованістю; затяжні істеричні, депресивні, параноїдальні, псевдодементні синдроми.

Після психологічного супроводу населення Сартани проведено повторне дослідження психічних змін та реакцій особистості при психотравмуючій події, що пов'язана з військовими діями та артилерійськими обстрілами. Показники психічного стану населення Сартани, (у %) представлено на рис. 2.

Отже, проведене клініко-психологічне дослідження розглядаємої проблеми встановило, що серед місцевих мешканців Сартани (за вибіркою — 8289 (100 %) осіб) виявлено: у 41 % досліджуваних — апатію, псевдосмерть, поглиблення у свій особистий світ, безсоння, порушення інтеграції поведінки, депресивно афективні розлади; у 39 % до-

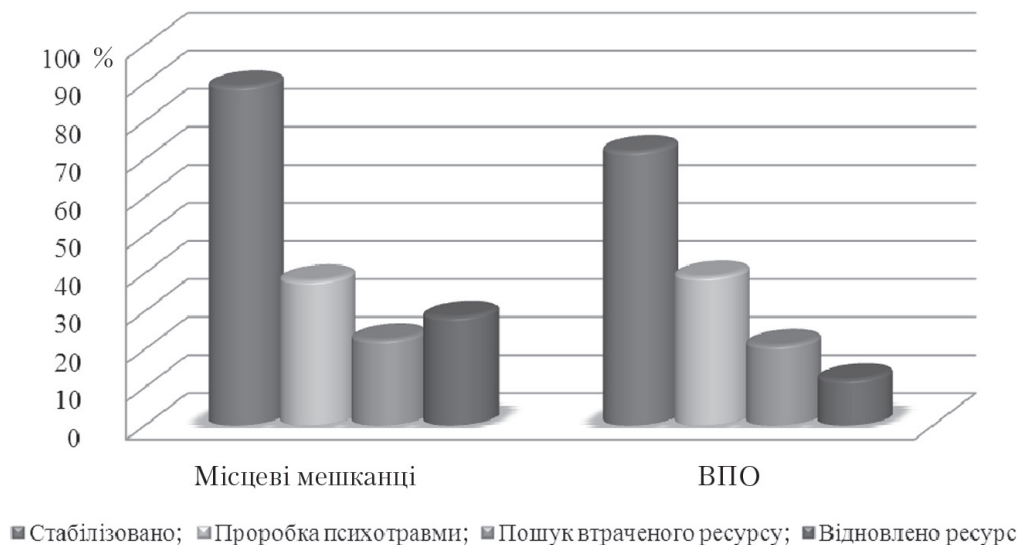


Рис. 2. Показники психічного стану населення Сартани, %

сліджуваних — агресію, постійні вибухи гніву, інтрузії, девіації поведінкових реакцій, посилення конфлікту з членами родини; у 7,8 % мешканців — рухове збудження, нервова дрож, істерика, панічні реакції, марення, галюцинації, кошмари, неузгодженість між поведінковим процесом і результатом. У 0,7 % встановлено стани функціональної аритмії (людина легко адаптується до умов збройного конфлікту, екстремальність умов співзвучна з їх дисгармонійним психологічним станом). У деяких випадках прослідковувалася потреба у самоствердженні й конструктивній самореалізації.

У ВПО за місцем проживання Сартана (за вибіркою — 1588 (100 %) осіб) встановлено: у 52 % ВПО — рухове збудження, нервова дрож, істерика, панічні реакції, галюцинації, кошмари, неузгодженість між поведінковим процесом і результатом; у 32,2 % досліджуваних — агресію, постійні вибухи гніву, інтрузії, девіації поведінкових реакцій, посилення конфлікту з членами родини; у 15,8 % ВПО — апатію, псевдосмерть, поглиблення у свій особистий світ, безсоння, порушення інтеграції поведінки, депресивно афективні розлади. Стани функціональної аритмії, потреба у самоствердженні й конструктивній самореалізації не виявлено взагалі.

Проведено психологічну роботу: надання первинної психологічної допомоги; впрова-

дження психологічної допомоги в цілому — для усвідомлення мешканцями Сартани всієї важливості та необхідності психологічної реабілітації при психотравмуючій події, що пов'язана з військовими діями та артилерійськими обстрілами; надання вторинної психологічної допомоги; надання третинної психологічної допомоги, психотравмотерапія.

Після психологічного супроводу населення Сартани та ВПО проведено повторне дослідження, яке встановило:

а) серед місцевих мешканців вдалось: стабілізувати 89 % постраждалих, з яких 38 % мешканців знаходяться у ситуаціях проробки психотравми у позитивній динаміці на різних етапах та стадіях; 22,5 % знаходяться у стадії пошуку втраченого ресурсу; 28,5 % відновили втрачений ресурс;

б) стосовно ВПО, які проживали та проживають на території Сартани, вдалось стабілізувати 72 % постраждалих, з них 39 % знаходяться у ситуаціях проробки психотравми у позитивній динаміці на різних етапах і стадіях; 21 % знаходяться у стадії пошуку втраченого ресурсу; 12 % ВПО, які відновили втрачений ресурс.

У процесі роботи з мешканцями Сартани, які не отримали першу психологічну допомогу й знаходились у стані довготривалої гострої психотравми, прослідковувалися психогенні стани: непатологічні реакції, пси-

хогенні патологічні реакції, психогенні невротичні стани, реактивні психози.

Перспектива подальших досліджень пов'язана з дослідженням проблеми психічних змін та реакцій особистості при психотравмуючій події та впливу першої психологічної допомоги та психологічного супроводу в умовах військових дій та артилерійських обстрілів в окремих регіонах Сходу України.



Література

1. Ахмедова Х. Б. Изменения личности при пост-травматическом стрессовом расстройстве: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.04 / Х. Б. Ахмедова. — М., 2004. — 304 с.
2. Виртц У. Жажда смысла: человек в экстремальных ситуациях. Пределы психотерапии / У. Виртц, Й. Цобели; [пер. с нем. Н. А. Серебренниковой]. — М.: Когито-Центр, 2012. — 169 с.
3. Левин П. А. Пробуждение тигра-исцеление травмы. Природная способность трансформировать экстремальные переживания / П. А. Левин, Э. Фредерик; [пер. с англ. Е. С. Мазур]. — М.: АСТ, 2007. — 316 с.
4. Малкина-Пых И. Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях / И. Г. Малкина-Пых. — М.: Эксмо, 2005. — 960 с.
5. Наконечный В. Д. Досвід організації психологічної роботи під час ведення збройних конфліктів, підготовки та виконання миротворчих завдань: зб. інформ.-аналіт. матеріалів / В. Д. Наконечний, В. С. Клименко, Н. І. Копаниця; за ред. І. М. Чубенка. — К.: Соц.-психол. центр Зб. сил України, 2013. — 56 с.
6. Павлик Н. В. Психологічна адаптація особистості в екстремальних умовах військової діяльності / Н. В. Павлик // Наук.-дослід. центр гуманітарних проблем Зб. сил України. — 2005. — Т. 8. — № 4. — С. 37–41.
7. Решетников М. М. Психологическая травма / М. М. Решетников. — СПб.: Восточно-Европ. Ин-т Психоанализа, 2006. — 322 с.
8. Селище міського типу Донецької області Сартана [Електронний ресурс] // Вікіпедія. — Режим доступу: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Сартана>
9. Сидоров П. И. Психология катастроф / П. И. Сидоров, И. Г. Мосягин, С. В. Маруняк. — А.: ИЦ СГМУ, 2007. — 656 с.
10. Трубицына Л. В. Процесс травмы / Л. В. Трубицына. — М.: Смысл, 2005. — 218 с.
11. Цуканова Е. В. Психологические механизмы поведения и деятельности личности в экстремальных условиях / Е. В. Цуканова. — М.: РСПИ, 1991. — 284 с.

Досліджено психічні зміни особистості при психотравмуючій події, яка пов'язана з військовими діями та артилерійськими обстрілами. Наведено результати дослідження психологічного супроводу при психотравмуючій події, що пов'язана з військовими діями та артилерійськими обстрілами.

Investigated psychic personality changes in the psycho-traumatic events associated with military operations and artillery shelling. The results of the study of psychological support at psycho-traumatic events associated with military operations and artillery shelling.

Исследованы психические изменения личности при психотравмирующем событии, которое связано с военными действиями и артиллерийскими обстрелами. Представлены результаты исследования психологического сопровождения при психотравмирующем событии, которое связано с военными действиями и артиллерийскими обстрелами.

Надійшла 13 квітня 2016 р.

АГРЕСИВНА ПОВЕДІНКА У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ ЯК СОЦІАЛЬНА ПРОБЛЕМА

Наукові праці МАУП, 2016, вип. 49(2), с. 189–197

Досліджуються підходи до дефініції агресії підлітків як соціального феномену, форми їхньої агресивної поведінки, її попередження та корекція.

Проблема агресії у соціумі завжди хвилювала людство. Агресія є невід'ємною частиною життя особистості та суспільства. Генеза цього поняття як феномену має досить великий спектр відображень. Але на основі аналізу наукових джерел можна виокремити два проблемних напрями чинників, що визначають зміст і критерії дефініції агресії особистості [6–8]. Це — “внутрішні” (індивідуально-психологічні, біологічні) і “зовнішні” (соціально-психологічні, ситуативні) чинники агресивної поведінки людини.

Методологічною та теоретичною основою дослідження даних проблем є концептуальні положення вітчизняних дослідників (Б. Ананьєв, Л. Виготський, Г. Костюк, О. Леонтьєв, Б. Ломов, С. Максименко, С. Рубінштейн) і зарубіжних науковців щодо феномену агресивної поведінки (Ю. Антонян, Е. Аронсон, А. Бандура, Л. Берковіц, Д. Доллард, С. Кудрявцев, Н. Левітов, Д. Майерс, Р. Мертон, Н. Міллер, А. Реан, Е. Фромм).

Незважаючи на достатню кількість досліджень агресії в людському середовищі, проблемними залишаються суттєві та змістовні питання її феномену, причини і чинники, що сприяють інтенсифікації та сповільненню виявів агресії різних категорій людей, особливо підліткового віку; форми та методи її запобігання.

Дослідимо учнів підліткового віку (сесіонників) двох шкіл м. Києва протягом п'яти років.

Обґрунтуємо агресію підлітків як соціальний феномен, форми їхньої агресивної поведінки, профілактику та корекцію агресивної поведінки дітей у підлітковому віці. Виявимо співвідношення між видами та формами агресії у підлітків, розробимо систему засобів запобігання та подолання агресивної поведінки школярів-підлітків.

Згідно з поставленою метою визначимо основні завдання:

- 1) аналіз феномену агресії, форм її прояву та соціально-психологічних факторів агресивної поведінки;
- 2) визначення рівнів агресивності та факторів агресивної поведінки в основних статевовікових групах учнівської молоді;
- 3) виявлення співвідношення між видами та формами агресії у підлітків, самооцінкою і стилями сімейного виховання;
- 4) розробка оптимально-інтенсивних превентивних форм, методів запобігання і подолання агресії підлітків.

На основі дослідження було використано теоретичний аналіз, вивчення і узагальнення педагогічного досвіду, індивідуальні і групові бесіди, тести, анкетування, психодіагностичні методики (тест-опитувальник видів та форм агресії Басса-Дарки, опитувальник “Батьків оцінюють діти” І. Фурманов, А. Алад’їн, Н. Фурманова), тести на визначення рівня самооцінки агресії, методи статистичного аналізу, інші методи, прийоми.

Відомо, що поняття “агресія” походить від латинського “aggressio”, що означає “нападати”. Воно здавна існує в Європейських мовах, однак ейдос, тезаурус даного терміна не завжди було адекватним як в ретроспективі, так і у поточному часі. Яскраво про це свідчать довідкові джерела.

До початку XIX ст. агресивною визначалася будь-яка активна поведінка, як доброзичлива, так і ворожа. Пізніше значення цього слова змінилося, стало більш вузько спрямованим. Під агресією стали розуміти ворожу поведінку по відношенню до оточуючих. Загалом агресія — це мотивована деструктивна поведінка, яка не адекватна нормам і правилам життєдіяльності, наносить як особисту, так і різнопланову шкоду людям, або викликає у них психологічний дискомфорт (негативні переживання, стан напруги, страху тощо).

Зі всього кола проблем людської агресії найважливішою є проблема агресії молоді (вважають 74 % опитуваних батьків учнів, аналіз літературних джерел [3; 7; 12]). Необхідно підкреслити: по-перше, що ця соціально-вікова група є не лише більш активна і динамічна у соціальній структурі суспільства, а й являє собою його майбутнє. По-друге, жорстокість та агресивність завжди були характерними рисами групового поводження підлітків та юнаків. По-третє, підліткова агресія, найчастіше, є наслідком загальної люті та зниженої самоповаги внаслідок пережитих життєвих невдач та несправедливостей. У свій час, М. Бердяєв підкреслював, що існування зла є величезна таємниця світового життя.

У процесі теоретичного і емпіричного дослідження при оцінюванні агресивних дій молоді часто використовують поняття “девіантна”, “делінквентна”, “асоціальна” або “антисоціальна” поведінка [5; 8; 11]. До першої відносять відхилення від правових норм (назвали 67 % з числа опитуваних учителів). Відомо, що девіантна поведінка — це будь-які відхилення від встановлених поведінкових норм. Але вона має як прямі, так і побічні руйнівні тенденції, тоді можна вести мову про антисоціальну (прямо направлена проти су-

спільства), або асоціальну поведінку (опосередковано зашкоджує суспільству). Прояви названих якостей виступають більш загальними поняттями, ніж агресія. Остання може виступати їх складовою, але не обов’язково.

Аналіз наукових досліджень, тести та опитування студентів вишів, класних керівників ЗОШ у змісті девіантної поведінки, агресивні дії людей можуть бути названі і як делінквентна поведінка (насильницькі кримінальні злочини), і як девіантна поведінка (бійки з однолітками і т. п.), і як нормальна адекватна поведінка (агресія в спорті, при самозахисті) [6; 9; 12].

Актуальність проблем різних видів і рівнів змін особистості неповнолітніх і їх характерологічних особливостей у науковців розглядається як дуже висока впродовж багатьох років. Хоча концептуальні підходи до них не однакові. Узагальнено логіко-суттєвий зміст їх має наступні напрями: біологічний — Е. Еріксон, Е. Кречмер, Ч. Ломброзо, С. Холл, В. Штерн; соціальний — М. Вебер, Е. Дюркгейм, Б. Крейхі, Е. Фром; психологічний — Ш. Бюлер, Е. Кречмер, К. Левіт, Ж. Піаже, Е. Шпрангер.

Так, стверджуючи, що головним законом психології розвитку особистості є біогенетичний “закон рекапітуляції”, Стенлі Холл обґрунтовує підлітковий вік як період “бурі і натиску”, що передбачає агресивну поведінку; внутрішніх і зовнішніх конфліктів, тобто прояву агресивності.

Е. Кречмер вважав, що між фізичним типом людини і особливостями її розвитку існує взаємозв’язок. На його думку, всіх людей можна розділити на два полюси: один є легко збуджуваний, хитливий по настрою, а це значить — більш схильний до відкритої агресії, а інший — шизоїдний, замкнутий, емоційно скований — прикрита агресія.

Проблеми агресивності у підлітковому віці тісно пов’язані і з оточенням, тобто життєдіяльністю особистості в соціумі. Це підтверджують дослідження. Наприклад, американський психолог Е. Еріксон обґрунтовує тісний зв’язок психіки людини і характеру суспільства, в якому вона живе. Визначає розвиток людини на основі трьох взаємоза-

лежних, хоча і автономних процесів: біологічного; психологічного (досліджування розвитку свідомого “Я”); соціального.

Важливе значення щодо обґрунтування проблем агресії мають дослідження Е. Шпрангера. Його висновок про те, що головна задача науковців — пізнання внутрішнього світу особистості, у тому числі агресивної поведінки підлітка, має уніфікований напрям діяльності, який повинен бути тісно пов'язаний з культурою й історією людства. Хоча вікова періодизація ним досить узагальнена, але зміст психофізіологічних процесів: відкриття свого “Я”, розвиток рефлексії, усвідомлення власної індивідуальності; криза, зв'язана з прагненням до звільнення від дитячих відносин залежності, заслуговують на значну увагу в плані як агресивності підлітків, так і шляхів її подолання.

Теорію Е. Шпрангера конкретизувала і розвила Шарлотта Бюллер, яка досліджувала специфіку психічних процесів розмежування біологічного і культурного на шляху дозрівання особистості. Її обґрунтування двох фаз перехідного віку: негативну і позитивну, мають важливе значення для рішення проблем профілактики і корекції агресивності у підлітковому віці. Розглянуті нею фази перехідного віку передбачають відповідну ступінь агресивності особистості учня.

Важливим є і визначення агресивної поведінки у підлітковому віці, що запропоновано й іншими науковцями. У процесі свого дослідження Курт Левіт виходив з того, що людське поведіння, у тому числі позитивні та негативні якості агресивності, є функція, з одного боку, особистості, а з іншого — навколишнього середовища.

Автор когнітивної теорії Ж. Піаже вважав, що перехідний вік (12–15 років) характеризується тим, що в цей період у підлітка дозріває здатність абстрагувати розумові операції від об'єктів, над якими ці операції виробляються. Ускладнення розумових дій впливає на всі інші сторони життя, у тому числі і на агресивність.

Позитивні і негативні якості підліткового віку, у тому числі агресивної поведінки досліджували класики вітчизняної психолого-пе-

дагогічної науки: В. Бехтерев, Л. Виготський, І. Кон, Д. Ельконін, Л. Божович, А. Леонт'єв, Т. Лубенець, А. Макаренко, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін. Перехідний вік особистості, вважав Л. Виготський, містить у собі два ряди процесів: натуральний — біологічне дозрівання організму, включаючи полове дозрівання, і соціальний — процеси навчання, виховання, тобто соціалізація у широкому розумінні слова. Згідно його генетичного закону культурного розвитку, всяка функція розвитку дитини з'являється на сцену двічі, у двох планах, спершу — соціальному, потім — психологічному. Отже, агресивна поведінка дитини формується на етапі інтеріоризації психіки шляхом “присвоєння” психікою структур зовнішньої діяльності. Засвоєні психічні якості проявляються на етапі екстеріоризації в соціумі. Отже, можна сказати, що агресія — зліпок соціального, тобто засвоєння дитиною суспільно-історичних способів зовнішньої і внутрішньої діяльності.

Ідеї Л. Виготського, розвинені його учнями, які стверджували, що через організацію зовнішньої діяльності (соціалізацію особистості) можна і треба організовувати діяльність внутрішню, тобто власне психічні процеси саморозвитку, подолання агресивної поведінки шляхом формування вольових зусиль подолання агресивності.

А. Леонт'єв і його послідовники впровадили принцип послідовної зміни трьох “ведучих видів діяльності” — гри, навчання і праці. Але виникають питання: “Яка саме діяльність є ведучою?”, “Які форми, методи даної тріади є більш оптимальними й інтенсивними?” Водночас, у цій тріаді важливе значення має мотиваційна сфера, яка є основним подразником агресивної поведінки. Про це свідчать і дослідження Л. Божович, яка поведінку людини визначає не зовнішньою ситуацією, а внутрішніми мотивами. Тому бажано в процесі превентивного виховання зосереджувати увагу на розвиток мотиваційної сфери дитини.

Г. Костюк, обґрунтовуючи випереджувальний характер навчання стосовно психічного розвитку дитини, підкреслював, що навчан-

ня не лише сприяє розвитку, а й залежить від нього. У цьому контексті варто зазначити, що знання підлітком якостей агресивності сприяють формуванню його позитивній свідомості і діяльності. Тобто, базуючись на здобутках психічного розвитку, навчання веде за собою розвиток позитивних якостей.

Аналіз концепцій і теорій розвитку особистості, вивчення його складової — агресії та агресивної поведінки, зарубіжними та вітчизняними науковцями засвідчив, що агресивність формується переважно у процесі ранньої соціалізації в дитячому та підлітковому віці. Отже, можна стверджувати, що саме цей вік найбільш сприятливий для профілактики і корекції. Дана теза стала основою нашого емпіричного дослідження агресивної

поведінки, її профілактики і корекції у семикласників ЗОШ.

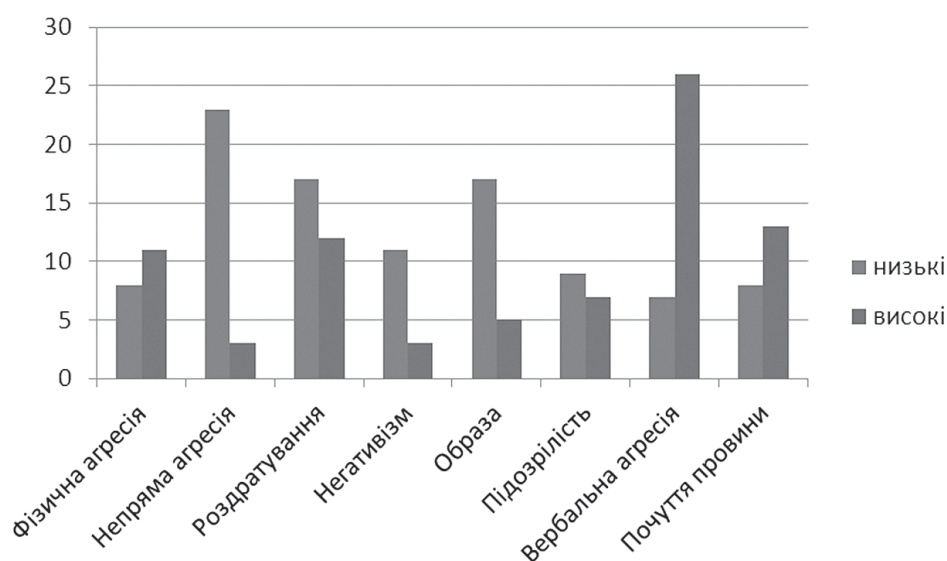
У процесі спостереження, бесід, анкет і тестів (у середньому кожного року 60 учнів) нами встановлено, що основна кількість конфліктів відбувається у школі. Із них 32 % — з учнями; 42 % — із учителями; 10 % — з адміністрацією школи; 16 % конфліктують з батьками. Основними формами прояву їх агресивної поведінки показано у табл. 1, хоча вона і не зовсім співпадає із загально прийнятими формами.

У процесі дослідження рівневої агресивної мотивації підлітків використано опитувальник Басса–Дарки. Результати за критеріями співвідношення високих та низьких показників наведені у діаграмі.

Таблиця 1

Узагальнені форми агресивної поведінки підлітків

№ пор.	Форма агресивної поведінки	Змістова характеристика прояву агресивної поведінки
1	Фізична агресія	використання фізичної сили проти іншої особи
2	Непряма агресія	плітки, злобні жарти, вибухи люті (крик, тупання ногами, биття кулаками по столу, ляскання дверима тощо)
3	Вербальна агресія	крик, вереск, сварка, погрози, прокляття, лайка
4	Роздратування	збудженість, запальність, різкість, грубість
5	Негативізм	неадекватна поведінка, зазвичай спрямована проти авторитету в класі або учителя, сталих законів і традицій
6	Образа	гнів проти однолітків, різноманітні наміри заподіяти їм шкоду
7	Підозрілість	недовір'я і обережність по відношенню до однокласників, наміри агресивної відповіді



З діаграми видно, що високий показник агресії переважає за шкалою “вербальна агресія”, низький — “непряма агресія”, що властиво підлітковому віку. Відповідно у виховному процесі щодо профілактики і корекції ми враховували дані результати.

У процесі емпіричного дослідження проблем агресивної поведінки, зокрема, зосереджено увагу на відмінності проявів агресивності у хлопців і дівчат. Хоча традиційно вважається, що хлопці більш схильні до проявів агресії, однак це не зовсім так. З табл. 2 видно, що середні значення проявів агресії хлопців і дівчат майже не відрізняються.

З метою оптимізації засобів профілактики і корекції агресивної поведінки учнів, з більш-менш яскравим проявом, їх розділили за якостями прояву на чотири групи. Були враховані певний тип поведінки і особистісні риси. До першої віднесено підлітків, у яких проявляються якості фізичної агресивності: егоїзм, байдужість до турбот інших, відсутність авторитетів, егоцентричність, цинічність, озлобленість, грубість, збудженість (16 % в експериментальних класах і 19 % — у контрольних).

Другу групу характеризували якості: індивідуалізму, бажання зайняти привілейоване положення за рахунок пригноблення слабших, імпульсивність, брехливість, дратівливість (28 % і 31 %).

До третьої групи віднесено підлітків, у поведінці яких перевагу мають якості непрямої

та вербальної агресивності: деформовані потреби, брехня, негативне відношення до однокласників, апатичність у всіх сферах життєдіяльності (38 % і 34 %).

Четверту групу об'єднує вербальна агресивність та негативізм із слабо деформованими потребами та обмеженим колом спілкування і відповідними якостями: безвільність, боязливість, мстивість, потреба у захисті більш сильних однокласників (17 % і 16 %).

Причини збільшення агресивних проявів серед дітей та молоді в нашій країні сьогодні тісно пов'язані із сьогоденною соціально-економічною й політичною нестабільністю у суспільстві — об'єктивно-суб'єктивні потреби. Водночас є і більш суб'єктивні причини, що пов'язані з конкретною ситуацією й умовами виховання у родині, недоліками в організації навчально-виховного процесу в ЗОШ.

В умовах навчального закладу засоби профілактики і корекції агресивної поведінки учнів є складовими загального процесу розвитку і формування особистості. Це — цілеспрямований зовнішній вплив і самовиховання особистості. Його протікання у школі неможливо без організованої взаємодії, співробітництва, партнерства учителя і учнів. Головною суттю взаємодії всіх суб'єктів процесу — є його спрямованість на активну різноманітну діяльність учня, його самореалізацію і самоствердження в ній.

Ту частину процесу профілактики агресивності учня у ЗОШ, яка знаходиться між двома

Таблиця 2

Середні значення проявів агресії

Показник	Хлопці	Дівчата
Фізична агресія	6,44	4,92
Непряма агресія	4,24	3,53
Роздратування	6,16	4,89
Негативізм	2,6	2,64
Образа	3,72	3,28
Підозрілість	5,16	5,04
Вербальна агресія	8	7,64
Почуття провини	6,08	6,11
Індекс ворожості	8,88	8,32
Індекс агресивності	20,56	17,43

корекціями, можна визначити як профілактичну виховну ситуацію. Вона містить у собі всі структурні компоненти цілісного процесу. Її основу складає етично-виховна дія, яка має своє виховне завдання, адекватний їй зміст, методи та засоби. До складу цього поняття входять безпосередні й опосередковані впливи. Серед них – впливи, організовані педагогічним колективом, вплив самої особистості учителя, окремого учня, класу. Загалом виховна ситуація є основним “відрізком” усього процесу профілактики і корекції агресивної поведінки учнів, а сам процес стає засобом запобігання агресії.

Педагогічний процес профілактики і корекції агресивної поведінки учнів в експериментальних класах ми будували на основі відповідних технологічних критеріїв цілей і завдань, змісту даного процесу, взаємодії вихователів і вихованців, застосованих методів і форм виховної діяльності, послідовності етапів (стадій) розвитку процесу в часі та ін. Так, за цільовим критерієм “технологія процесу” ми визначили його місію, тобто сукупність мети, завдань, на вирішення яких він спрямований.

Отже, на основі експериментального дослідження визначено, що критерії цілей, завдань, змісту відповідності педагогічних дій у цілісному виховному процесі передбачає наступність кількох логічно-структурних етапів: 1) ознайомлення з вимогами поведінки особистості як загалом, так і в школі; 2) формування комунікативних здібностей; 3) прищеплення загальнолюдських позитивних поглядів і переконань; 4) формування загальноморальної спеціальної морально-етичної спрямованості майбутнього громадянина; 5) запобігання прищеплення негативних морально-етичних якостей особистості шляхом самотворення, самовдосконалення підлітка як об’єкта і суб’єкта.

Перші два технологічні етапи здійснюються одночасно і передбачають психолого-педагогічний процес усвідомлення учнями норм і правил поведінки, їх взаємодія з учителями, одногрупниками тощо. Використовували різноманітні засоби, і в першу чергу, слово учителів про чесність, відношення до чужих,

своїх, державних речей, до одногрупників, приклади інших людей, особистий приклад учителя тощо. При цьому здійснювалася відповідна корекція процесу з урахуванням даних соціальних умов і психологічних особливостей учнів.

На третьому етапі визначено педагогічну технологію формування “Я-ставлення” учнів до норм, правил, комунікативних умінь і навичок, які пропонуються. Дуже важливо, щоб учень не просто розумів і осмислював те, що йому розповідають, показують чи просять зробити, а виявляв при цьому почуття. Він повинен відчувати і почуття жалю, і співчуття до тих, про кого розповідають, і почуття відповідальності за свою навчальну діяльність, повагу до учителя, який надає йому знання.

Четвертим етапом є формування поглядів і переконань. Це – етап сприйняття, засвоєння, усвідомлення і перетворення морально-етичних норм існування в особисте надбання. Це – потенціальна готовність до дії. Психолого-педагогічний процес формування переконань є дуже складним. Не кожне засвоєне поняття чи правильно сформоване позитивне уявлення переходить у переконання. Найбільш надійним шляхом формування переконань є організація передачі досвіду їх дії, створення ситуацій, які вимагають їх прояву, тренування з метою здійснення правильних дій.

П’ятий технологічний етап включає процес формування позитивних якостей особистості підлітка ЗОШ як об’єкта і суб’єкта самотворення, самовдосконалення. Він є основою сприяння інтелектуальному і творчому розвитку особистості. У підлітка формуються свідомість і самосвідомість, власне “Я”, що опосередковує всі виховні впливи. У цей час учень активізує самопізнання з метою самовиховання, самотворення, самовдосконалення.

Наступна технологічна структура – методика профілактики і корекції агресивної поведінки учнів, яку було визначено на виокремлені послідовних етапів процесу, але за іншим критерієм – зв’язку і залежностей між компонентами, які забезпечують інтенсифікацію всього процесу. Виділялась по-

слідовність його організації: а) проектування процесу, що включає визначення його місії; б) організація ціннісно-орієнтованої позитивної діяльності; в) регулювання і корекція між особистісного учнівського спілкування в процесі навчально-пізнавальної, іншої шкільної та позашкільної діяльності; г) контроль і підведення підсумків (установлення співвідношення між одержаними і запланованими результатами, аналіз досягнень і невдач, які необхідно усунути у майбутньому).

Профілактика і корекція агресивної поведінки учнів здійснюється у процесі навчання, виховання та безпосередньо самовдосконалення. Кожен із названих напрямів має свої специфічні форми, методи, засоби. У сукупності вони створюють операційно-діяльний компонент цілісного процесу самовдосконалення майбутнього громадянина. Так, на уроках вирішуються не тільки дидактичні завдання, а й виховні — формування, насамперед, загальнолюдських моральних якостей, у тому числі неагресивної поведінки. Але здійснюється це, головним чином, не через “словесні відступи”, а через організацію навчально-пізнавальної діяльності учня. Кожне заняття виховує в учнів позитивні морально-етичні якості працелюбства, шанобливого ставлення до учителя, навчальної дисципліни, однокласників, почуття відповідальності, етичної поведінки тощо. Назване відноситься не тільки до форм навчального процесу. У школі все повинно навчати і виховувати. А превентивний процес агресивної поведінки учнів повинен охоплювати когнітивну, афективну і психомоторну області особистості підлітка.

Окрім форм навчання в процесі профілактики і корекції агресивної поведінки підлітків у ЗОШ використовуються різноманітні цілеспрямовані форми виховного процесу. Їх умовно розділено на прості і комплексні. Прості — це ті форми, у яких зміст виховної дії розкривається, в основному, за допомогою одного засобу та одного методу. До них віднесено виступ, етичну бесіду, зустріч з цікавими людьми, диспут, умовляння, несхвалення тощо. Комплексні характеризуються складністю структури, різноманітністю використа-

них засобів, методів. Більш яскравими з них можуть бути: різноманітні тематичні ранки, вечори (музичні, літературні тощо), КВК, українські обрядові карнавали, конкурси, екскурсії, тренінги вмінь життєдіяльності у соціумі та ін.

У процесі дослідження встановлено, що профілактика і корекція агресивної поведінки підлітків у ЗОШ будуть ефективними тільки тоді, коли всі складові процесу: місія, тезаурус, форми, методи, засоби, прийоми у тісному взаємозв'язку формують у них потребу до позитивного морально-етичного самовдосконалення. Хоча підлітки по-різному ставляться до питань морально-етичного самовдосконалення. Умовно учнів з експериментальних і контрольних класів, за критеріями самовдосконалення, розподілено за типовими групами: 1) учні із яскраво вираженою потребою у самовдосконаленні з більш-менш сформованим прагненням на постійну і систематичну роботу над собою; 2) учні із сформованою настановою і з чіткою потребою до самовдосконалення (розуміють і переживають свої недоліки, шукають шляхи їх подолання, контролюють свою поведінку, але не достатньо цілеспрямовано); 3) учні, які загалом ніколи не задумувались про проблеми свого самовдосконалення, а у деяких із них створилось негативне відношення щодо формування своїх морально-етичних якостей. Для дослідження кожної групи у процесі експерименту застосовано відповідні як загальні, так і специфічні форми, методи.

Таким чином, у процесі теоретичного і емпіричного дослідження підліткової агресії отримано висновок, що в теоретичному плані ейдос, тезаурус, поняття агресії має бути визначено більш адекватно.

У підлітковому віці на прояв агресивної поведінки мають великий вплив соціально-економічні умови. Серед них особливе місце займає зниження життєвого рівня громадян, порушення сформованого балансу сил між інститутами виховання, криза традиційної системи цінностей. Хоча матеріальний достаток, високе соціальне становище батьків не завжди є гарантією дотримання дітьми норм позитивної поведінки. Тому варто підкресли-

ти, що у профілактичному процесі запобігання проявів агресії мають місце недоліки виховної роботи з підлітками.

Цей віковий період у силу своїх складностей і суперечностей є сенситивним для виникнення ситуацій, які порушують нормальний хід особистісного становлення, створюючи об'єктивні умови прояву агресивних тенденцій. Тому можливості превентивного виховного процесу набагато ефективніше інших засобів стримування. Наприклад, заходи правової профілактики повинні бути включені у свідомість підлітка, стати частиною його переконань. Форми, методи, прийоми гуманного виховання, відносини взаємної довіри і поваги руйнують асоціальні установки у неповнолітніх. Формують у них якості доброти, чуйності, співпереживання іншим.

Ефективними формами превентивної роботи з підлітками можуть бути: демонстрація прикладів різних моделей поведінки; рольові ігри з включенням виховних ситуацій, які дають можливість перевірити на практиці позитивну поведінку; формування зворотного зв'язку у вигляді реакції поведінки; методика перенесення позитивних якостей поведінки із навчальної ситуації в реальну життєву обстановку та ін.

Головними завданнями учителя, класного керівника у виховному процесі профілактики і корекції агресивної поведінки підлітків у ЗОШ являється: спонукання кожного учня до усвідомлення у своєму етичному розвитку та життєдіяльності позитивних і негативних сторін поведінки; формування у майбутнього громадянина України переконання, що необхідно свідомо, систематично і цілеспрямовано займатися власним самовдосконаленням позитивних загальнолюдських якостей; прищеплювати прагнення до аналізування і пра-

вильного оцінювання рівня свого морально-етичного розвитку, своєчасного коригування життєдіяльності.



Література

1. Афанасьєва В. В. Педагогічна профілактика агресивної поведінки підлітків в умовах загальноосвітньої школи / В. В. Афанасьєва // Соц. педагог.: теор. та практика. — 2010. — № 2. — С. 55–63.
2. Берн Ш. Гендерная психология / Ш. Берн: пер. с англ. — СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. — 320 с.
3. Бондаренко Г. Методи роботи соціального педагога: підруч. для соц. педагогів / Г. Бондаренко. — К., 2014. — 96 с.
4. Гріднева Т. В. Агрессия у подростков / Т. В. Гріднева // Вести психосоц. и коррек.-реаб. работы. — 2011. — № 4. — С. 80–87.
5. Дзюба Т. Агресивність: виявити і подолати (оцінювання індивідуальної агресивності за методом А. Асінгера) / Т. Дзюба // Завуч. — 2007. — № 13. — С. 19–21.
6. Дроздов О. Ю. Соціально-психологічні фактори динаміки агресивної поведінки молоді: дис. ... канд. психол. наук (19.00.05) / О. Ю. Дроздов. — Чернігів, 2003. — 225 с.
7. Крэйхи Б. Социальная психология агрессии / Б. Крэйхи: пер. с англ. — СПб.: Питер, 2003. — 336 с.
8. Онищенко Н. П. Корекція девіантної поведінки молодших школярів у процесі діяльності дитячих громадських організацій: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Н. П. Онищенко. — Переяслав-Хмельницький, 2003. — 229 с.
9. Плєскановська А. Попередження та корекція агресивності / А. Плєскановська // Відкритий урок. — 2011. — № 4. — С. 26–32.
10. Шебанова В. І. Діагностика та корекція агресивної поведінки молодших школярів з порушенням психічного розвитку: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.04 / В. І. Шебанова. — К., 2002. — 18 с.

Досліджуються підходи науковців до дефініції агресії підлітків як соціального феномену, форми їхньої агресивної поведінки, її попередження та корекція. Цей віковий період у силу своїх складностей і суперечностей є сенситивним для виникнення ситуацій, які порушують нормальний хід особистісного становлення, створюючи об'єктивні умови прояву агресивних тенденцій. Тому, можливості превентивного виховного процесу набагато ефективніше інших засобів стримування.

Approaches to the definition of aggression scientists teenagers as a social phenomenon, the forms of their aggressive behavior, prevention and correction is investigated. This age period because of their complexities and contradictions are sensitive to the emergence of situations that violate the normal course of personal development, creating objective conditions of display aggressive tendencies. Therefore, the possibility of preventive brought up process much more effective than other means of deterrence.

Исследуются подходы ученых к дефиниции агрессии подростков как социального феномена, формы их агрессивного поведения, ее предупреждение и коррекция. Этот возрастной период в силу своих сложностей и противоречий является сенситивным для возникновения ситуаций, которые нарушают нормальный ход личностного становления, создавая объективные условия проявления агрессивных тенденций. Поэтому, возможности превентивного воспитательного процесса намного эффективнее других средств сдерживания.

Надійшла 29 лютого 2016 р.