



ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

Випуск 11

ПСИХОЛОГІЯ ХХІ СТОЛІТТЯ: теоретичні та практичні дослідження



11, 2020

ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ ІНСТИТУТ
імені Блаженнішого Володимира, Митрополита Київського і всієї України
Приватного акціонерного товариства «Вищий навчальний заклад
«Міжрегіональна Академія управління персоналом»

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

**ПСИХОЛОГІЯ ХХІ СТОЛІТТЯ:
ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ
ДОСЛІДЖЕННЯ**

Випуск 11



Хмельницький - 2020

УДК 159.9
ББК 88.3
3 91

3 91 Психологія XXI століття: теоретичні та практичні дослідження : зб. наук. пр. / гол. ред. Л. Г. Білий. – Хмельницький : Вид-во Хмельниц. ін-ту МАУП, 2020. – Вип. 11. – 282 с.

У збірнику наукових праць «Психологія XXI століття: теоретичні та практичні дослідження» висвітлено актуальні соціально-психологічні проблеми: сучасні завдання і тенденції розвитку психології; актуальні проблеми психології особистості та індивідуальності; правова соціалізація особистості: соціально-психологічні аспекти; політичні процеси в політико-психологічному вимірі; трансформація сучасного українського суспільства: філософсько-психологічний аналіз; економічна сфера суспільства: психологічний аспект; практична психологія освіти XXI століття: сучасне бачення.

Рекомендовано науковцям, викладачам, учителям, студентам та всім, хто цікавиться психологічною наукою.

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Білий Л. Г., кандидат педагогічних наук, доцент, директор Хмельницького інституту МАУП (головний редактор); **Парандій В. О.**, кандидат історичних наук, доцент, директор Хмельницького економіко-правового коледжу МАУП; **Авсісевич А. В.**, доктор філософії в галузі права; **Вовк В. П.**, кандидат психологічних наук, доцент; **Грись А. М.**, доктор психологічних наук, професор; **Гуменюк А. Ф.**, кандидат економічних наук, доцент; **Говорун Т. В.**, доктор психологічних наук, професор; **Ковтун О. С.**, кандидат соціологічних наук; **Коцюк В. Д.**, кандидат історичних наук; **Любецька М. М.**, практичний психолог; **Малиновська М. М.**, клієнт-центрований терапевт, сімейний терапевт, травмотерапевт-консультант; **Мотозюк Л. М.**, кандидат психологічних наук, доцент; **Савчук Л. О.**, кандидат педагогічних наук, доцент; **Столяренко О. Б.**, кандидат психологічних наук, доцент; **Тафінцева С. І.**, кандидат педагогічних наук; **Федорчук В. В.**, кандидат педагогічних наук, доцент; **Чайковська О. М.**, кандидат психологічних наук; **Шепель І. М.**, соціальний педагог; **Шопша О. Л.**, кандидат психологічних наук; **Ярова М. В.**, кандидат педагогічних наук, доцент; **Олійник В. В.**, кандидат педагогічних наук, доцент (відповідальна за випуск).

РЕЦЕНЗЕНТИ:

Білошицький С. В., доктор політичних наук, доцент.
Матвійчук Т. В., кандидат психологічних наук, доцент.

Рекомендовано до друку рішенням Вченої ради
Хмельницького інституту Міжрегіональної академії управління персоналом
(протокол № 3 від 30 березня 2020 р.)

© Хмельницький інститут
Міжрегіональної Академії управління персоналом, 2020

ЗМІСТ

Білий Л. Г. ПРОФЕСІЙНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ МОЛОДІ: СУЧАСНИЙ ПОГЛЯД.....	8
Бевз Т. С., Тафінцева С. І. ПРОЯВИ «СОРОМ'ЯЗЛИВОСТІ» В ОНТОГЕНЕЗІ.....	9
Бобко С.С., Мельничук С.Л. КАРЛ ГЮСТАВ ЮНГ – РОДОНАЧАЛЬНИК АНАЛІТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ.....	18
Богдан М. Ю., Тафінцева С. І. ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНИХ СТЕРЕОТИПІВ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ.....	22
Вовк В. П. СПЕЦИФІКА ПСИХОЛОГІЧНОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ ПІДЛІТКІВ У ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ.....	32
Гжехулка О. В. ПСИХОЕМОЦІОНАЛЬНИЙ КЛІМАТ У ТУРИСТСЬКІЙ ГРУПІ.....	41
Гніздовська Д. Б. ІНВАЛІДНІСТЬ В ОСНОВНИХ ТЕОРЕТИЧНИХ МОДЕЛЯХ....	47
Дарморос О. В. СОЦІАЛІЗАЦІЯ ДІТЕЙ В ЗАКЛАДАХ ІНТЕРНАТНОГО ТИПУ	51
Дарморос О. Л. МІСЦЕ СПОРТУ В СИСТЕМІ РЕІНТЕГРАЦІЇ ТА РЕАБІЛІТАЦІЇ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ.....	54
Дебела Л. С., Тафінцева С. І. ПІДЛІТКОВИЙ ВІК. РЕКОМЕНДАЦІЇ БАТЬКАМ ЩОДО ПОКРАЩЕННЯ СПІЛКУВАННЯ З ДІТЬМИ У ЦЬОМУ ПЕРІОДІ.....	56

Драпак Л. С. МЕТОДИ АНАЛІЗУ ПОДОЛАННЯ ЕМОЦІЙНОГО СТРЕСУ ПІДЛІТКА.....	64
Дунець Л. М. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ІНТЕРЕСІВ У ПІДЛІТКІВ.....	68
Єгорова Р. О. СОЦІАЛЬНІ ТЕОРІЇ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ.....	75
Ішук Т. В. ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ.....	78
Каштанова О. Е. СУЧАСНИЙ СТАН ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ.....	86
Колісник А. О., Тафінцева С. І. КЛАСИФІКАЦІЯ БУЛІНГУ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ...	92
Костенко Д. В., Чернуха Н. М. СУТНІСТЬ ТА ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ ПРОФЕСІЙНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ.....	98
Кручиніна Т. Ю. ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ ВИЩИХ ПОЧУТТІВ В ІСТОРІЇ НАУКОВОЇ ДУМКИ.....	113
Любецька М. М. КОМП'ЮТЕРНА ЗАЛЕЖНІСТЬ ПІДЛІТКІВ: АКТУАЛЬНА ПРОБЛЕМА.....	119
Мазуренок Н. І. ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНИХ МІЖОСОБИСТІСНИХ ВЗАСМІН У СТУДЕНТСЬКИХ ГРУПАХ ПЕРШОКУРСНИКІВ ЗАКЛАДІВ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ.....	122

Марцінкевич О. В. НАДАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ОСОБИСТОСТІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ.....	128
Матвійчук Т.В. СТРЕСОСТІЙКІСТЬ ЯК ОСОБИСТІСНА ВЛАСТИВІСТЬ МАЙБУТНІХ ПРАЦІВНИКІВ СФЕРИ ОБСЛУГОВУВАННЯ.....	131
Мельничук С. Л. ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКА: ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ.....	136
Мотозюк Л. М., ОСОБИСТІСНИЙ ВПЛИВ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ НА ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ КОМУНІКАТИВНОГО ВПЛИВУ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ.....	143
Никитюк С. І. ВІТЧИЗНЯНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ДИСКУРС ПРО ПОНЯТТЯ «ЗАОЧНА ОСВІТА» ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ.....	151
Олійник В. В. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ.....	156
Оліх Г. І. ЕКОНОМІЧНА ПСИХОЛОГІЯ КОРОНАВІРУСУ.....	159
Охман О. В. ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ВІКТИМНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ.....	162
Переписний В. В. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ЕКСКЛЮЗІЇ.....	167
Петрушенко О. О. ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ МОЛОДІ.....	171

Рудюк Н. М. СІМ'Я ЯК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН.....	179
Столяренко О. Б., Бабюк Т. Й. ПРОФЕСІЙНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ СІЛЬСЬКОЇ ШКОЛИ.....	182
Тафінцева С. І. ВПЛИВ ФІЗИЧНОГО «Я» НА САМООЦІНКУ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ.....	189
Тришньовський А. М., Тришньовська О. А. ПСИХОЛОГО-ПСИХІАТРИЧНІ АСПЕКТИ ПІДЛІТКОВОЇ ЗЛОЧИННОСТІ В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА.....	197
Устинова С. М. СИМВОЛДРАМА ЗА ДОПОМОГОЮ ГІПНОЗУ АБО НАВІЮВАННЯ ЧЕРЕЗ СИМВОЛИ.....	202
Федух Г. Я., Малькут Л. О. ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ПРЕДМЕТІВ ДОДАТКОВОЇ СПЕЦІАЛІЗАЦІЇ.....	209
Чайковська О. М., Мельник Л. П. ВПЛИВ СІМ'Ї НА СОЦІАЛІЗАЦІЮ ПІДЛІТКІВ.....	214
Черкасова-Лиса П. Д. РОЛЬ ТЕМПЕРАМЕНТУ В ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ЛЮДИНИ ТА ПИТАННЯ КОРЕКЦІЇ ПСИХОДНАМІЧНОЇ НЕКОНГРУЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ.....	220
Черкасова Т. М. ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ САМОІЗОЛЯЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ КАРАНТИНУ.....	231

Шевчук Л. І. ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ ПІДЛІТКІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ.....	239
Шепель І. М. РОЗВИТОК ПОЗИТИВНИХ МЕНТАЛЬНИХ РИС ДІТЕЙ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ.....	243
Юкальчук Т. А., Тафінцева С. І. ФОРМУВАННЯ САМОСВІДОМОСТІ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ.....	249
Яремчук М. І., Тафінцева С. І. ФЕНОМЕН ДРУЖБИ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ.....	261
Ярова М. В. ВПЛИВ ДУХОВНОЇ МУЗИКИ НА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ.....	267
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ.....	276

Л. Г. Білий,
кандидат педагогічних наук, доцент
(м. Хмельницький)

ПРОФЕСІЙНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ МОЛОДІ: СУЧАСНИЙ ПОГЛЯД

Нині проблема професійного самовизначення молоді є актуальною. Вибір професії є важливим кроком у майбутнє, від якого залежить все подальше життя людини. Дорослим необхідно допомогти молодій особистості правильно обрати свій професійний шлях, щоб отримувати духовне, моральне та матеріальне задоволення від обраної професії.

Готовність до свідомого вибору професії – це складне структурне утворення взаємопов'язаних і поєднаних переконаннями морально-вольових якостей особистості, способів поведінки, знань про професії, практичні вміння і навички, сформовані у відповідності з вимогами суспільства й можливостями освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти.

Готовність до свідомого вибору професії включає:

- моральну готовність (прагнення максимально проявити свої сили, здібності у праці);
- психологічну готовність (свідомий вибір професії у відповідності з наявними здібностями та можливостями);
- практичну готовність (загальні та ппполітехнічні знання, спеціальні вміння й навички) [1; 2].

На сучасному етапі розуміння професійного самовизначення охоплює проблеми взаємозв'язку професійного самовизначення із загальним життєвим самовизначенням особистості, впливів на особистість навколишнього соціального середовища, професійного становлення і необхідність активної життєвої позиції людини.

Виникнення професійного самовизначення охоплює весь період навчання дитини в школі і складається з таких етапів: первинного вибору професії; первинного орієнтування в різних сферах праці; професійного навчання (освоєння обраної професії); самореалізації людини в праці (часткова або повна). Є такі основні фактори професійного самовизначення: позиція родини; позиція однолітків; позиція шкільного педагогічного колективу; особисті професійні та життєві плани; здібності та їх прояви; орієнтація на

суспільне визнання; поінформованість про ті або інші професійні діяльності [3].

Отже, професійне самовизначення молоді пов'язане як з життєвим досвідом, так і з її уявленням про майбутнє. Молодим особистостям потрібно замислитися над важливістю свідомого вибору професії з урахуванням бажань, можливостей і реалій ринку праці.

Список використаних джерел та літератури:

1. Барановский А. Б., Потапенко Г. М., Щекин Г. В. Система методов профессиональной ориентации. Основы профессиональной ориентации: Учебно-методическое пособие. Киев, 1991. 2. Проблема професійного самовизначення молоді [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://ru.osvita.ua/vnz/reports/sociology/30006>. Назва з титул екрану. 3. Синякова В. Б. Професійне самовизначення особистості [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://kyivobl.man.gov.ua/zakhody/Poradi_psihologa/PROFESIJNE_SAMOVIZNACHENNJA_OSOBISTOSTI. Назва з титул екрану.

Т. С. Бевз,

здобувач вищої освіти

Науковий керівник: С. І. Тафінцева,

кандидат педагогічних наук

(м. Хмельницький)

ПРОЯВИ «СОРОМ'ЯЗЛИВОСТІ» В ОНТОГЕНЕЗИ

Постановка проблеми. Соціальна компетентність особистості вже досить довгий час знаходиться у фокусі уваги сучасної психології. Серед факторів, що впливають на формування компетентнісних якостей, перш за все, виділяються труднощі спілкування в соціумі. Відомо що сором'язливість є однією з найпоширеніших і найбільш складних проблем міжособистісних відносин. Вона породжує масу зрадницьких побічних ефектів. Серед них такі, як проблема знайомства з новими людьми, негативні емоційні стани в ході спілкування, труднощі в вираженні своєї думки, зайва стриманість, невміле представлення себе, скутість в присутність інших людей та ін. Сором'язлива людина постійно незадоволена собою, рідше знаходить роботу, що дозволяє задіяти свої реальні

здібності, повільніше будує успішну кар'єру, важче заводять дружні і чи любовні стосунки.

Аналіз публікацій та досліджень. Як окрема самостійна властивість особистості, сором'язливість у вітчизняній психології практично не вивчалася, за винятком робіт Є. Бойцової, А. Добровича, І. Кона, В. Куніцин, Н. Шінгаєва. У зарубіжній психології слід особливо відзначити дослідження таких вчених, як Л. Галігузова, Ф. Зімбардо, К. Ізард, Є. Ільїн, А. Лук, А. Мендельсон, А. Нечай, Т. Сорокіна та ін. Зокрема, Ф. Зімбардо досліджував питання суті сором'язливості, її види та способів подолання. К. Ізард, А. Лук, А. Мендельсон, А. Нечай займалися вивченням зовнішніх і внутрішніх її проявів. Л. Галігузова, Є. Ільїн, Т. Сорокіна досліджували вікові особливості сором'язливості у дітей та підлітків, залишаючи поза увагою юнацький вік. Дослідники К. Ізард, Є. Ільїн, А. Лук, А. Мендельсон, А. Нечай вивчали сором'язливість як емоцію чи емоційний стан. Також, незважаючи на актуальність проблеми та проведені дослідження, сором'язливість як характерологічна риса особистості залишається недостатньо вивченою.

Мета статті: розкрити особливості проявів сором'язливості на різних вікових етапах розвитку особистості.

Виклад основного матеріалу. Сором'язливість – це характерологічна риса особистості, яка проявляється в різних формах: може бути і легкий дискомфорт, і незрозумілий страх, і навіть глибокий невроз.

Найчастіше прояви сором'язливості можна спостерігати у дітей дошкільного віку. Ймовірно, це пов'язано з тим, що дорослі люди можуть самостійно подолати свою сором'язливість або навчитися її ретельно приховувати. Дітям ж недоступно високе самовладання і вміння аналізувати свій внутрішній стан, використовувати захисні механізми.

У психології виділено три види проявів сором'язливого поведінки дошкільнят: по-перше, це зовнішні спостережувані способи поведінки, які як би сигналізують оточуючим: «Я сором'язливий». Для нього характерна невпевненість, яка проявляється в очікуванні неуспіху в ускладнених ситуаціях; по-друге, це фізіологічні симптоми тривожності, наприклад, фарба сорому; по-третє, це найсильніші відчуття обмеженості і самозосередження.

У різних людей форми прояву сором'язливості розрізняються в залежності від віку, що викликали сором'язливість причин і реакції

оточуючих. Сором'язливість може проявлятися в тій чи іншій мірі – від легкого збентеження при спілкуванні з незнайомими людьми до повного уникнення спілкування і появи глибоких неврозів [9].

Сором'язлива дитина не вміє і не наважується вступати в контакти з іншими, малознайомими і незнайомими, людьми. Вона губиться при зверненні до неї дорослих (за винятком близьких родичів), насилу відповідає на питання, розмовляє і спілкується вибірково, тільки за своїм вибором. У дитячому закладі така дитина адаптується вкрай повільно, з великими труднощами. Активні контакти з вихователем нерідко залишаються недоступними їй до закінчення закладу дошкільної освіти: вона не може поставити питання вихователю, навіть самі необхідні. Не зрозумівши завдання вихователя, така дитина не наважується перепитати і в той же час боїться не виконати то, що потрібно, в результаті виконує завдання настільки неправильно, що викликає подив, сміх дітей і незадоволення вихователя [4; 5].

Такі діти особливо вразливі, чутливі і тому ставлення до них має бути м'яке, тепле, емпатійне.

Сором'язлива дитина дуже часто буває настільки боязка, скута, що створюється враження, що вона не в змозі впоратися навіть з найпростішим завданням. Але її невдачі пояснюються не тим, що вона не знає, як діяти, а тим, що її будуть лаяти. Таким дітям потрібно досить багато часу, щоб ознайомитися із завданням, зрозуміти, що від неї вимагається, який повинен бути результат. А якщо дорослий починає квапити, то дитина, як правило, взагалі припиняє роботу. Після кількох таких випадків діти починають відмовлятися або ухилятися від виконання будь-яких завдань.

Сором'язливі діти схильні до навіювань: вони добре відчують ставлення до себе дорослого, його емоційний настрій.

Існує багато причин, якими обумовлено виникнення сорому і сором'язливості, також існує багато конкретних обставин у різні вікові періоди, які викликають сором як реакцію на конкретну ситуацію.

Найчастіше сором'язливість у дітей дошкільного віку викликають знання про людей, які певними параметрами відрізняються від них, мають владу, контролюють потік необхідних ресурсів. Або ж це люди, настільки близькі, що можуть дозволити собі критику на їхню адресу. Такими можуть бути друзі, батьки, родичі, люди старшого віку, незнайомці, представники протилежної

статі, авторитетні особистості (викликають у дітей сором'язливість через свій статус або знання) [10].

Спостереження показують, що набута в ранньому дитинстві сором'язливість зазвичай зберігається протягом усього молодшого шкільного віку. Але особливо чітко проявляється на п'ятому році життя. Саме в цьому віці у дітей формується потреба в шанобливому ставленні до них з боку дорослого [11].

Сором'язливість дітей дошкільного віку виникає ще в зв'язку з підготовкою їх до школи, тобто приблизно в 6 років. Низький рівень розвитку спілкування, замкнутість, труднощі в контактах з іншими людьми – і дорослими, і однолітками – заважають дитині включитися в колективну діяльність, стати повноправним членом групи в дитячому садку або в шкільному класі. Дитина гостро реагує на зауваження, ображається на жарт, іронію в свою адресу, в цей період їй особливо потрібні похвала і схвалення дорослого.

Дорослим необхідно поводити себе особливо уважно і делікатно по відношенню до сором'язливої дитини [4]. Допомогти дитині подолати сором'язливість, сформувані у неї необхідні способи спілкування: залучити в спільні ігри і колективні заняття – спільне завдання педагогів і батьків. Однак в старшому дошкільному і молодшому шкільному віці до неї приступати може бути пізно. До моменту вступу до школи у сором'язливої дитини вже складається певний стиль поведінки, своєрідна поведінка в соціумі. Однак усвідомлення своєї сором'язливості не тільки не допомагає, але, навпаки, заважає дитині її подолати, оскільки характерною особливістю таких дітей є яскраво виражена невпевненість в собі і занижений рівень домагань. Дитина не в силах подолати свою сором'язливість, так як не вірить в свої сили, а те, що вона фіксує увагу на цих рисах свого характеру і поведінки, ще сильніше її сковує. Допомогти соромливій дитині можуть тільки дорослі, причому чим раніше вони почнуть це робити, тим краще [3].

Вчені, психологи і педагоги, які вивчають питання сором'язливості дітей дошкільного віку (Е. Гаспарова, Л. Галигузова, Н. Богачкін), виділяють ряд особливостей прояву сором'язливості дітей, як фізіологічних, так і психічних. Викладені вище аспекти призводять до висновку, що сором'язливість можна виявити, тільки вивчивши ці елементи в сукупності, при безпосередньому аналізі зовнішнього прояву через спостереження і психічного – через тестування дітей і анкетування батьків і вихователів [1; 3; 4].

Школа, без сумніву, залишається тим місцем, де дитяча сором'язливість розквітає пишним цвітом. У книзі «Дитяча подорож» її автор Герберт Яріс і психолог Джуліас Сігал дуже доступно пояснили вплив уявлення дитини про саму себе на її розвиток. Розвиток дитини, впевненої у своїх силах і здібностях, йде абсолютно іншим шляхом, ніж розвиток невпевненої дитини. За їхніми словами, більшість дитячих сумнівів і страхів виникають звичайно ж всередині дитини, але «зовнішнє оточення дитини може або посилити ці страхи, або скоротити їх. Саме дорослим, що оточують дитину, під силу зробити так, щоб в її серце вже ніколи більше не оселилися нові страхи і сумніви». А дитяче уявлення про свої здібності і уміння, на думку авторів книги, закріплюється саме в школі.

«Вплив вчителів на уявлення дитини про саму себе може бути величезним», – пишуть вони. В даному випадку приводяться в дію кілька психологічних чинників: бажання догодити людині, наділеного владою і авторитетом; потреба в увазі та підтримці; залежне становище дитини; очевидна система заохочення і покарання. Саме ця комбінація різних чинників, що наповнює шкільну атмосферу, на думку авторів, і створює уявлення дитини про себе. Вплив вчителів величезний. Він величезний тому, що в шкільний час учитель замінює батьків, саме тому дитина в першу чергу від учителя чекає допомоги і підтримки.

Що відбувається з дитиною, коли очікувана допомога і підтримка обертається чимось зовсім іншим? Однак в кожній школі є вчителі, які просто не вміють відповідати на потреби дітей. Від вчителя залежить в цілому вплив школи на розвиток дитини. Як часто порядок ставиться на перше місце і дитяча безпосередність трактується як «погана поведінка». Як влучно підмітила в своїй книзі «Міф про щасливу дитину» психолог К. Кляйн, потребами дітей в школах постійно нехтують за те, що вони поведуться як діти. Презирство, яке вчителя вкладають в подібних випадках в слово «дитина», автоматично вселяє дитині презирство до самої себе. Більш того, вимагаючи від дитини занадто багато чого, а потім критикуючи її за те, що вона не змогла це зробити, не тільки призводить до того, що дитина починає соромитися самої себе, але також вона починає недооцінювати свої реальні можливості. Кляйн пише: «Через критику вчителів, які постійно сиплються на голови учнів, школа часто стає місцем, де дитина не відчуває нічого, крім сорому». Що найважливіше, саме в школі дитина повинна вчитися спілкуванню з

ровесниками. Дитина, яка відвідувала дитячий садочок, має перевагу перед іншими, яка полягає в тому, що у неї була можливість в тій чи іншій мірі розвинути навички спілкування з іншими дітьми. Однак багато дітей вступають до початкової школи, не маючи такого досвіду. Природно, що першою реакцією такої дитини від нової обстановки стає шок. А якщо дитина не вміє правильно налагоджувати контакти з оточуючими, її доля – самотність. Якщо ж вона при цьому в чомусь відрізняється від інших дітей, то її не тільки відкидають, але і роблять предметом загальних насмішок.

Що ще гірше, сором'язливі учні дуже часто не отримують належної підтримки з боку вчителів у своїх починаннях і спробах бути більш активними. Навіть коли їм вдається подолати сором'язливість і взяти участь в загальному обговоренні, вони зустрічають зовсім інше вчительське ставлення, ніж активні та наполегливі учні, іноді їх просто ігнорують [7].

Сором'язливість – явище набагато більш поширене, ніж прийнято вважати у суспільстві. Дослідження показують, що майже половина молодих людей страждає від сором'язливості, а в віці від 12 до 14 років сором'язливими є 50% хлопчиків і 60% дівчаток [6].

Розповіді соромливих хлопчиків і дівчаток про себе являють сумну картину. Хлопчики відчують, що вони занадто високі, занадто товсті, занадто слабкі, дуже негарні і, взагалі, менш симпатичні, ніж їх несором'язливі однокласники. Аналогічно сором'язливі дівчатка описують себе як худих/товстих, непривабливих і менш розумних, ніж їх подруги. Все це визначає найбільш важливий аспект самовідчуття цих дітей: вони сприймають себе як «менш популярних», ніж їх несором'язливі товариші. А це жахливо, особливо для хлопчиків. Жоден з них не вважає себе «популярним», а три чверті з них стверджують, що вони «непопулярні».

У суспільстві сором'язливі діти часто уникають контакту з іншими. Вони постійно відчують якийсь неспокій і вважають себе гірше інших дітей. Вони часто коливаються в прийнятті рішень, не проявляють ініціативи, не затверджують і не захищають себе. Нерідко вони неадекватно подають себе; їх навички спілкування бідні, а «тілесний мова» занадто смиренна[2].

Таким чином, сором'язлива дитина-підліток часто потрапляє в замкнуте коло. Його манери та поведінка вказують на неприйняття іншими, що, по суті, як раз робить це неприйняття більш імовірним.

Чим більше він сторониться інших або відкидається ними, тим більша ймовірність того, що він залишиться сором'язливим внаслідок недостатності практики або позитивного зворотного зв'язку.

Сором'язливість у підлітковому віці часто пов'язана з такими властивостями характеру, як боязкість, совісність, нерішучість, незручність, повільність, невпевненість в своїх силах, тривожність, схильність до сумнівів, страхів, підозрливості, сором'язливість, переживання своєї неприродності. Все це разом становить почуття, переживання, комплекс власної неповноцінності, через якого людина прагне залишатися подалі від відповідальних занять, ділового, практичного спілкування з людьми. Соромливому підлітку важче, ніж іншим, виступати перед слухачами (наприклад, відповідати біля дошки), важче познайомитися з людьми, включитися разом з ними в якусь гру. Важко йому запитати незнайомих, як куди проїхати, попросити вчителя пояснити незрозуміле питання, важко взагалі про що-небудь просити, важко вимагати в магазині здачу, навіть якщо вона значна тощо.

Всі сором'язливі підлітки схожі. Вони відчувають одні й ті ж почуття в спілкуванні з іншими людьми: скутість, ніяковість, страх почати або підтримати розмову. Ці почуття особливо посилюються, якщо вони потрапляють в несподівану ситуацію спілкування, в незнайоме товариство чи у велику компанію.

Нерідко сором'язливий підліток, розмовляючи з малознайомою людиною, нав'язливо уявляє собі в цей час, як він сам при цьому виглядає – як рухає ротом, вимовляючи слова, як киває головою, як ніяково перебирає щось руками, представляє, що співрозмовнику все це може здатися дивним, ненормальним. Від цих суб'єктивних тривожних уявлень сам ще більше напружується, червоніє, пітніє, не знає, куди подітися – і ще більше тепер лякається, що будуть думати про нього. Тільки з близькими сором'язливий підліток здатний по-справжньому розкритися душевно і тілесно; а інколи, і може навіть ображати близьких своєю дратівливістю, командувати ними [3].

Особливо часто в підлітковому віці сором'язлива дитина бунтує (усвідомлено, а частіше несвідомо), ненавидячи свою сором'язливість, несміливість, рабську готовність підкорятися тому, хто сильніший. Це виражається у сплесках відчайдушній хоробрості з заплющеними очима, навіть агресивності й нахабства (так звана зверхкомпенсація сором'язливості, або «нахаби від сором'язливості»).

Вона постійно соромиться своєї несміливості, бажаючи від неї позбутися, мучиться від сумнівів, нерішучості і сумує, що народилася такою боягузливою. Однак, коли настає справжня небезпека (бій, бійка або іспит), у сором'язливої дитини, як правило, спрацьовує захист таким чином, що вона, ясно розуміючи, що відбувається навколо, не здатна в цей час боятися, її здатність боятися як би вимикається приємним задерев'янінням. І завдяки цьому вона в небезпеці нерідко поводить себе продумано-хоробро [5].

Сором'язливість часто маскується механізмом спонтанної психологічної компенсації і гіперкомпенсації у вигляді показної розбещеності, навмисною грубості, навіть схильності до хуліганських вчинків. Такі хлопці, сподіваючись стати більш вільними, незалежними, сміливими, часто тягнуться в компанії, угруповання, де культивується сила, а головними аргументами вважаються кулак і ненормативна лексика. Таким чином, сором'язливість у підлітковому віці може потворно трансформуватися, мутувати в нахабство, девіантну поведінку.

Важливо відрізнити сором'язливу дитину від дитини, яка просто менш екстравертована і віддає перевагу усамітненню. Поведінка деяких підлітків зовні нагадує поведінку соромливих, але самі вони такими не є.

На думку багатьох дослідників, у підлітковому віці сором'язливість більше спостерігається у дівчаток ніж у хлопчиків. Так наприклад, Ф. Зімбардо наводить дані, які свідчать про те, що в підлітковому віці до сором'язливості схильні більше дівчатка, ніж хлопчики. Серед учнів четвертих-шостих класів кількість тих, хто в даний момент є сором'язливим, становить 42%. Хлопчики і дівчатка схильні оцінювати себе приблизно однаково. А ось серед учнів сьомих і восьмих класів цей показник зростає до 54%, переважно за рахунок дівчаток. Ймовірно, потреба бути популярним серед однолітків і високо оцінюватися за параметрами фізичної (сексуальної) привабливості більш жорстко запрограмована у дівчаток-підлітків, ніж у хлопчиків [6].

Юнацька сором'язливість – вікове явище, часто проходить з появою досвіду міжособистісних контактів. Ситуативна сором'язливість – варіант короточасних труднощів у спілкуванні, може виникати у людини будь-якої статі, віку, професії і є швидкоплинним станом емоційної і психічної напруженості. Однак сором'язливість може набути форми постійної особистісної риси, яка

зберігається протягом життя незважаючи на інтенсивний характер міжособистісного спілкування. У цьому випадку говорять про особистісну сором'язливість. Вона не проходить з віком, людина змушена до неї пристосовуватися, виробляти способи зняття нервово-психічної напруги і своєрідні поведінкові стереотипи, що дозволяють полегшити процес взаємодії з соціумом. Основними ознаками, що характеризують поведінку людини, яка сигналізує про сором'язливість є: небажання вступати в бесіду, скрутний або навіть неможливий контакт очей, уникнення людей, безініціативність. Така поведінка утруднює соціальне спілкування і міжособистісні контакти. Все це веде до замкнутості людини. Сором'язливість має негативні наслідки не тільки в соціальному плані, а й негативно впливає на розумові процеси. Сором'язливість вводить людину в такий стан, який характеризується загостренням самосвідомості і специфічними рисами сприйняття себе. Людина здається собі безпорадною, скутою, емоційно засмученою тощо. Сором'язливість супроводжується тимчасовою нездатністю мислити логічно і ефективно, а нерідко відчуттям невдачі, поразки.

Юнацький егоцентризм часто породжує псевдоінтимність, коли люди весь час говорять про себе, свої почуття і переживання, не чуючи співрозмовника. Говорити про себе їм куди приємніше, ніж слухати. У суспільстві сором'язливі юнаки часто уникають контакту з іншими. Вони постійно відчувають якийсь неспокій і вважають себе гірше за інших юнаків, часто коливаються в прийнятті рішень, не виявляють ініціативи. Нерідко вони неадекватно підносять себе; їх навички спілкування бідні, а «тілесна мова» занадто смиренна. Їх манери та поведінка вказують на неприйняття іншими, що, по суті, якраз робить це неприйняття більш імовірним. Чим більше юнак сторониться інших або відкидається ними, тим більша ймовірність того, що він залишиться сором'язливим внаслідок недостатності практики або позитивного зворотного зв'язку [8].

Висновок. Сором'язливість спостерігається на різних вікових етапах розвитку особистості. Найчастіше прояви сором'язливості можна спостерігати у дітей дошкільного віку. Ймовірно, це пов'язано з тим, що дорослі люди можуть самостійно подолати свою сором'язливість або навчитися її ретельно приховувати. Дітям ж недоступно високе самовладання і вміння аналізувати свій внутрішній стан, що дозволяє боротися з проблемою.

Перспективою подальших досліджень даної проблеми є розробка профілактики та корекція сором'язливості на різних вікових етапах розвитку особистості.

Список використаних джерел та літератури:

1. Галигузова Л. Н. Застенчивый ребенок. *Дошкольное воспитание*. 2000. № 4. С. 116-120.
2. Гаврилова Т. А. Новые исследования особенностей подросткового и юношеского возраста. *Вопросы психологии*. 1972. №2. С. 25-37.
3. Галигузова Л. Н. Психологический анализ феномена детской застенчивости. *Вопросы психологии*. 2000. № 5. С. 28-38.
4. Гаспарова Е. Застенчивый ребенок. *Дошкольное воспитание*. 1989. № 3. С. 71-78.
5. Дубровина И. В. Формирование личности в переходный период: От подросткового к юношескому возрасту. М., 1987., С. 36-38.
6. Зимбардо Ф. Застенчивость (что это такое и как с ней справиться). СПб: Питер Пресс, 1996. 256 с.
7. Зимбардо Ф., Рэдл Ш. Застенчивый ребёнок: как преодолеть детскую застенчивость и предупредить её развитие. М.: АСТ: Астрель, 2005. 294 с.
8. Изард К. Эмоции человека. М., 1978. 272 с.
9. Мишина Е. Застенчивый ребенок. Как преодолеть страх общения. СПб.: Питер, 2012. 128 с.
10. Филиппова Л. В, Молостова Н. Ю, Кольцова И. Н, Прима Е. В. Формирование социальной уверенности у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Новгород: ННГАСУ. 2009. 421 с.
11. Шишова Т. Л. Как преодолеть детскую застенчивость. Застенчивый невидимка. СПб.: Речь, 2007. 120 с.

С. С. Бобко,

здобувач вищої освіти

Науковий керівник: С.Л. Мельничук,

кандидат психологічних наук

(м. Хмельницький)

**КАРЛ ГЮСТАВ ЮНГ – РОДОНАЧАЛЬНИК
АНАЛІТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ**

Постановка проблеми. В усі часи поставало питання знання самої людини, розуміння властивостей і механізмів її поведінки, законів її психічної діяльності, фактів і умов її розвитку та формування, постає й по сьогоднішній день, одним із найбільш значимих частин професійних компетентностей вчителя, одну з основ його педагогічної діяльності. В розв'язанні цього завдання велику роль відіграє аналітична психологія, засновником якої є Карл Гюстав Юнг.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ключові питання аналітичної психології досліджували також учні Юнга: Е. Нойман, М.-Л. фон Франц, Дж. Кемпбел. Серед дослідників творчості Юнга, які торкалися цієї проблематики, можна згадати Г. Вера, В. Зеленського, К. Гаяра, Р. Фрейджера, Дж. Фрейдімана та інших. Так, Г. Вер, відомий дослідник творчості К. Юнга,

Мета статті – розглянути, на основі тверджень К. Г. Юнга суть аналітичної психології, та його роль у формуванні цього напрямку.

Виклад основного матеріалу. Карл Густав Юнг (26 липня 1875 – 6 червня 1961) – швейцарський психоаналітик, психолог, філософ культури, родоначальник аналітичної психології.

Аналітична психологія – це підхід до психотерапії та глибинного аналізу з позицій традиції, заснованої швейцарським психіатром К.Г. Юнгом. Цей підхід вирізняється своїм акцентом на ролі символічного та духовного досвіду в житті людини та спирається на юнгіанські теорії архетипів та існування глибинного психічного простору або колективного несвідомого.

За К.Г. Юнгом життя людини нерозривно пов'язане із самостановленням, це процес, який вимагає від особистості доволі вагомих зусиль та уважності у разі, коли людина прагне досягти вищого рівня усвідомлення світу, подорослішати і позбутися інфантильних страхів перед світом внутрішнім та зовнішнім. Важливу роль у цьому процесі відіграє “внутрішній голос”, що має сильний вплив на внутрішні процеси, думки та судження людини.

Колективне несвідоме утворюється з різних рівнів, що визначаються загальнолюдською, національною та расовою надбанням. Центральними значеннями є «сліди минулого», тобто досвід тваринних предків людини. Колективне несвідоме виявляється у вигляді архетипів. К. Юнг називав архетипи первинними образами, оскільки вони пов'язані з міфічними і казковими темами. Він також вважав, що архетипи організовують не лише індивідуальну, але і колективну фантазію (наприклад, лежать в основі міфології народу, його релігії, визначаючи психологію народу, його самосвідомість). Через нав'язування певних архетипів культура впливає і на становлення людини, її індивідуальної психіки. К. Юнг зарахував до архетипів основні складові структури особистості, виділяючи такі елементи: Персону, Его, Тінь, Аніму (у чоловіків), Анімус (у жінок) і Самість.



Персона – це власне «Я», це та частина особи, яку ми «відкриваємо» світу, якими ми прагнемо бути в очах оточуючих. Персона включає і типові для нас ролі, стиль поведінки і одяг, манеру говорити, мислити, одягатися, це характер, соціальна роль, здатність самовиражатися у суспільстві.

Его - центр свідомості, і саме «Его» відіграє провідну роль у свідомому житті: створює відчуття усвідомленості і послідовності наших думок та дій, відповідає за зв'язок свідомого і несвідомого. Его формує цілісне і усвідомлене сприйняття власної особи.

Тінь – центр особистого несвідомого, сюди відносяться бажання, переживання, тенденції, що заперечуються індивідумом як несумісні з існуючими соціальними стандартами. При цьому, чим більше домінує Персона в структурі особистості, тим більшою є Тінь, оскільки людині необхідно витіснити в несвідоме все більшу кількість нереалізованих бажань. Юнг не вважав за можливе просто позбавитися від Тіні, не визнавати її, оскільки вона – природна частина особистості і людина без Тіні так само неповноцінна, як і без інших частин душі. Найшкідливіше, з його погляду, не помічати, ігнорувати Тінь, тоді як уважне ставлення до Тіні, прагнення до аналізу її змісту допомагають подолати її негативний вплив.

Аніма (у чоловіка) або Анімус (у жінки) – це саме ті частини душі, які відображають інтерсексуальні зв'язки, уявлення людини про протилежну стать.

Самість – архетип цілісності особистості, самаість об'єднує свідоме і несвідоме, що взаємно доповнюють одне одного до цілісності. К. Юнг відводив архетипу «самості» центральну роль як потенційному центру особистості, на відміну від «Его», як центру свідомості.

Особисте несвідоме складається з переживань, що були колись свідомими, але потім стали забутими або витісненими зі свідомого. За певних умов вони стають усвідомленими. Структурні одиниці особистого несвідомого являють собою сукупність почуттів, думок та спогадів.

К. Юнг створив типологію особистості, в основі якої лежить спрямованість людини на себе або на зовнішнє. Відповідно до цього він розподіляв людей на інтровертів та екстравертів. Інтроверти в процесі індивідуалізації звертають більше уваги на внутрішню частину своєї душі, будують свою поведінку на основі власних ідей, власних норм і переконань. Екстраверти, навпаки, більше орієнтовані на Персону, на зовнішню частину своєї душі, вони легше встановлюють соціальні зв'язки і краще усвідомлюють, що відбувається навколо них. Щодо походження типів, то, за К. Юнгом, вони визначаються не обставинами життя людини, а її природженими властивостями.

Висновки. Отже, згідно аналітичної теорії, особистість – це сукупність природжених і реалізованих архетипів, а структура особистості визначається індивідуальною своєрідністю співвідношення окремих властивостей архетипів, рівнями несвідомого і свідомого, а також екстра- або інтровертованістю особистості.

Список використаних джерел та літератури:

1. Антологія сучасного психоаналізу / Під ред. А. В. Россохіна. М.: Ін. Пс. РАН, 2000. 2. Богословский В.В., Ковалёва А.Г., Степанова А.А.: Общая психология, М.,1981. 3. Киричук О.В., Роменець В.А.: Основи психології (підручник), К.,1997. 4. Скрипченко О. В., Лисянська Т. М., Скрипченко Л. О. «Довідник з педагогіки і психології». (навч. посіб. для викл., аспірантів та студ). К., 2000.

М. Ю. Богдан,
здобувач вищої освіти
Науковий керівник: С. І. Тафінцева,
кандидат педагогічних наук
(м. Хмельницький)

ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНИХ СТЕРЕОТИПІВ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІСІ

Успішне розв'язання завдань, пов'язаних з розвитком нашого суспільства та реформування освітньої галузі в Україні, потребує значної уваги до питань формування особистості та створення сприятливих умов для її розвитку. У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях дедалі частіше розглядається процес формування особистості як представника певної статі, як носія певних вихідних якостей, що визначають зміст поведінки індивіда як чоловіка або жінки.

Дослідження підліткової стадії вікового розвитку залишається актуальним не тільки тому, що зміни, які відбуваються на цій віковій стадії, є визначальними для подальшого шляху життєдіяльності особистості, але й тому, що на розвиток підлітків більшою мірою, ніж на інші вікові групи, впливають переміни, що відбуваються у суспільстві, у якому вони живуть.

Підлітковий вік – віковий період, коли актуалізуються гендерні проблеми. Зміна тіла підлітка, поява в нього вторинних статевих ознак і еротичних переживань сприяють формуванню статевої ідентичності дорослої людини, у якій відповідність загальноприйнятим зразкам маскулінності-фемінності відіграє провідну роль. Пубертат є вирішальним етапом формування гендерної ідентичності. Становлення не тільки гендерної ідентичності, але й сексуальної ролі – проблема, що виникає перед людиною та вирішується ним протягом пубертатного періоду [7, с. 149].

Дійсно, підлітковий вік пов'язаний з перебудовою організму – статевим дозріванням. Підліток змушений постійно пристосовуватися до фізичних і фізіологічних змін, що відбуваються у його організмі, переживати «гормональну бурю». Посилений інтерес підлітка до змін, що відбуваються в організмі в процесі статевого дозрівання, якісно міняє систему його взаємин з оточуючими людьми. У результаті статевого дозрівання розширюється сфера сексуальних переживань, виникає підвищений інтерес хлопчиків і дівчаток один до одного.

Образ-Я чоловік/жінка (який(а) повинен (повинна) подобатися представникам протилежної статі) посилено конструюється підлітком під впливом різних факторів і міцно вбудовується в загальну Я-концепцію.

Статеве дозрівання, як стверджує І. Кон, є стержнем, навколо якого структурується самосвідомість підлітка. Потреба переконуватися в нормальності свого розвитку знаходить силу домінуючої ідеї. Всі хлопчики й дівчата оцінюють власні ознаки мужності й жіночності. Від того, як складаються знання підлітка про себе, як формується переживання свого «фізичного Я» взагалі й статевого зокрема, залежать багато сторін його майбутнього відношення до самого себе й до оточуючих людей [2]. І саме гендерні стереотипи задають траєкторії життєвого шляху й стандарти способу життя особистості, і актуалізуються у підлітковому віці.

Адже сьогоднішні підлітки живуть в умовах інтенсивної трансформації суспільства, яка здійснює сильний вплив на розвиток їх особистості. Усі ці обставини потребують привернення уваги до проблеми розвитку особистості підлітків, зокрема до аналізу гендерних стереотипів як явища, що регулюється соціально-нормативною системою культури суспільства.

Гендерний стереотип – це спрощений, стійкий, емоційно забарвлений образ поведінки і рис характеру чоловіків чи жінок. Стереотипи проявляються в усіх сферах життя людини: самосвідомості, міжособистісному спілкуванні, міжгруповій взаємодії, Гендерні стереотипи часом набагато сильніші від расових. Усучасному світі в суспільній свідомості і практиках взаємодії гендерні стереотипи розглядаються як «істинні» і часто, трансформувавшись у цінності, формують нормативні образи «істинної» фемінінності, маскулінності. Таким чином, існуюча норма поведінки перетворюється на припис. Гендерні стереотипи визначають статусні характеристики чоловіків і жінок, закріплюючи домінуюче становище чоловіків і дискримінаційні практики щодо жінок [5, с. 179].

М. Ткалич виділяє декілька груп гендерних стереотипів. До першої вона відносить стереотипи маскулінності-фемінінності. Стереотипному уявленню маскулінності приписуються «активно-творчі» характеристики, інструментальні риси особистості, як-от: активність; домінантність; впевненість у собі; агресивність; логічне мислення; здатність до лідерства [5, с. 180].

Фемінінність навпаки, розглядається як «пасивно-репродуктивне начало», що проявляється в експресивних особистісних характеристиках: залежності; турботливості; низькій самооцінці; емоційності [5, с. 181].

Маскулінні характеристики зазвичай протиставляються фемінінним, розглядаються як протилежні, взаємодоповнюючі:

- стереотип перший – явно завищена оцінка всього того, що стосується чоловічої статі. В основі цього стереотипу лежить здатність чоловіка активно змінювати, перетворювати оточуючий світ. Статева сила, потенція і продуктивність визначає обличчя культури, тому чоловіча стать і виглядає ціннішою;

- стереотип другий – це подвійний стандарт статевої моралі з переважним забезпеченням свободи знову ж таки для чоловіків. Чоловіча стать активніша і цінніша – отже, їй і більше свободи в шлюбно-сімейних стосунках. По суті – ця свобода не що інше, як схвалення полігамних орієнтацій чоловічої статі;

- стереотип третій – диференціація мужності і жіночності у сексуальній поведінці і статевій самосвідомості. Визначаючिवідмінність статей, культура вбачає сенс цієї відмінності не лише у відтворенні людини, але й у забезпеченні суто людських потреб-наслодах і коханні;

- стереотип четвертий ставить більш жорсткі вимоги до формуваннястатевої ідентифікації чоловіків, причому передовсім з боку самечоловічого оточення конкретного індивіда. Це – зворотній бік високоїцінності чоловічої статі і визнання за нею активного начала;

- стереотип п'ятий стосується проституції як транскультурного явища в умовах різних культур. Полігамні потяги чоловіків значною міроюзадовольняються завдяки проституції [5, с. 181].

Друга група гендернихстереотипів включає уявлення про розподіл сімейних і професійних ролей між чоловіками і жінками. Для жінки значущою соціальною роллю вважається роль домогосподарки, матері.Жінці приписується перебування у приватній сфері життя – дім, народження дітей, на неї покладається відповідальність за взаємини в сім'ї. Чоловікам приписується активність у громадському житті, професійний успіх, відповідальність за забезпечення сім'ї [5, с. 181].

Третя група гендерних стереотипів визначається специфікою змісту праці. Відповідно до традиційних уявлень вважається, що жіноча праця має носити виконавський, обслуговуючий характер, бути частиною експресивної сфери діяльності. Жінки найчастіше працюють у сфері торгівлі, охорони здоров'я, освіти. Для чоловіків можлива творча і керівна робота, їх праця визначається в інструментальній сфері діяльності [5, с. 181].

Четверта група стереотипів пов'язана із привабливістю. Критеріями оцінювання жінок визначають стрункість, тендітність, чоловіків – силу та атлетичність [5, с. 181].

Отже, основні стереотипні погляди на жінку в патріархальному суспільстві, які засвоюються дітьми підліткового віку, можна сформулювати так:

- жінка не повинна бути розумною (розум жінки полягає в тому, щоб приховувати його від чоловіка);

- у жінки існує особливе жіноче щастя (аби вдома з дітьми і чоловіком все було добре);

- жінка повинна підлаштуватися під чоловіка, забезпечувати його спокій і комфорт (що і як треба зробити, щоб чоловік був задоволений);

- жінка повинна терпіти і зберігати важкі для неї стосунки (тобто миритися з насиллям стосовно неї і дітей, заради яких часто і декларується збереження сім'ї);

- жінка повинна мати обов'язковий набір психологічних якостей (добра, ніжна, слухняна, залежна, м'яка, слабка тощо);

- жінка повинна бути красивою, доглянутою (при цьому існує експлуатація жіночого образу в рекламі модного одягу, косметики та інших товарів), щоб добре влаштуватися в житті, тобто вдало вийти заміж;

- жінці дозволяється відкрита емоційна реакція і навіть прояв вербальної агресивності, капризність. Вважається, наприклад, що чоловік повинен бути витриманим, врівноваженим, безпристрасним у взаєминах з іншими людьми. Жінка ж може дозволити собі каприз, а коли її образять, вона може і поплакати. Більша емоційність жінок є одним з стійких Гендерних стереотипів;

- жінка повинна бути молодою і необтяжена дітьми, щоб успішно просуватися в кар'єрі [1; 2; 4; 5].

Цінним в рамках нашого дослідження є наукові розвідки І. Кона, який виділяє деякі особливості гендерної поведінки підлітків:

1. Поділ любові й сексу. Підліткова мрія любові і образ ідеальної коханої часто позбавлені сексуального змісту, а образ, на який проєктуються еротичні фантазії, нерідко являє собою тільки сексуальний об'єкт, позбавлений інших характеристик. Іноді цей еротичний образ може бути загальним для групи підлітків (в 13-14 років). Засобом «заземлити» хвилюючі їхні еротичні переживання (до яких вони психологічно й культурно часто не підготовлені) є брудні сальні анекдоти й порнографія.

2. Експериментальний характер підліткової сексуальності. Відкриваючи свої сексуальні здібності, підліток намагається досліджувати їх з різних сторін. Тому в цьому віці спостерігається велика кількість випадків поведінки, що відхиляється, що у більшості випадків є природнім експериментуванням.

3. Масова мастурбація. Підліткова мастурбація є засобом розрядки статевої напруги, що викликана фізіологічними причинами. Також вона стимулюється психічними факторами: прикладом однолітків, бажанням пізнати себе, перевірити свої можливості, одержати задоволення. Ш. Берн говорить, що помірна мастурбація зазвичай носить характер саморегуляції статевої функції та є нешкідливою [1]. І. Кон же говорить про декілька побічних ефектів мастурбації. По-перше, оргазм у цьому випадку позбавлений комунікативного початку, що становить важливий бік дорослої сексуальності. По-друге, почуття провини в підлітка, що викликане уявленнями, які глибоко сидять у підсвідомості про порочність і небезпеку мастурбації. І останнє, фантастичні образи можуть створити нереалістичний еталон, у порівнянні з яким реальний досвід може розчарувати підлітка.

4. Гендерні взаємини, як ознака дорослішання. Для підлітків власні переживання, усвідомленні у світлі стереотипної гендерної ролі, іноді важливіші, ніж об'єкт прихильності. Цим і пояснюється значимість думки однолітків власної статі. І. Кон наводить приклад «епідемії закоханості»: коли в класі з'являється пара, як закохуються всі. Інтимна близькість так само може бути засобом самоствердження.

5. Поширеність гомоеротичних почуттів. Підліток має потребу в сильних емоційних прихильностях. Але психологічна близькість до осіб протилежної статі проблематична у зв'язку з власною незрілістю й численними соціальними обмеженнями. Також в підліткових еротичних контактах більшу роль відіграють ситуативні фактори. А до причин, названих І. Коном, сьогодні варто додати моду, що

поширюється масовою культурою, на гомосексуальність. Гомоеротичні почуття в підлітковому віці найчастіше епізодичні й до кінця пубертатного періоду припиняються (в 15-16 років) [2].

Разом з тим, соціальний прогрес, демократизація стосунків між статями, стирання меж між «чоловічими» і «жіночими» професіями нівелюють багато відмінностей, які здавались раніше природними, змінюють також нормативні уявлення про чоловічі і жіночі ролі. Гендерні стандарти, які були характерними для традиційного суспільства, вже не є ідеальною моделлю для сучасних чоловіків і жінок. У сучасному суспільстві для хлопчиків чоловіча модель є менш виразною: повсюдна фемінізація виховання в сім'ї і в школі не дає їм наочних конструктивних чоловічих моделей. Проте у хлопчиків є сильна мотивація оволодіння цією роллю (в нашій маскулінно орієнтованій культурі чоловіча роль оцінюється вище за жіночу). Дівчатка мають більш доступну модель, проте немає сильної мотивації їй наслідувати. Ці зміни відбуваються досить швидко і викликають у людей адаптивне напруження, яке супроводжується психологічним дискомфортом. Наприклад, виховання дівчинки, яке ґрунтується на традиційному розумінні жіночності, може зробити її поганою матір'ю – пасивною, безпомічною і залежною. Альтернативна схема дозволяє людині опиратись тиску домінантної культури і дозволяє залишатись поза гендерних схем, хоча оточуючий світ їх і пропонує [3, с. 173].

З. Фрейд, М. Абрахам, К. Юнг, Г. Салліван [6] встановили, що діти, які поведуться строго відповідно до вимог їх гендерної ролі, часто відрізняються нижчим інтелектом і меншими творчими здібностями. Тому Ш. Берн [1] вважає, що виконання ролі мужності має не лише позитивні сторони, але й негативні. Більше того, коли ситуація вимагає прояву «жіночих» якостей і дій, у чоловіка, що строго дотримується чоловічої ролі, може виникнути чоловічий гендерно-рольовий стрес чи, за Д.Маерсом – гендерно-рольовий конфлікт, характерними ознаками якого є:

- обмеження емоційності – труднощі у виразі своїх емоцій чи заперечення права інших на їх вираження;
- гомофобія – побоювання гомосексуалів;
- потреба контролювати людей і ситуації, проявляти владу;
- обмеження сексуальної поведінки і демонстрації прив'язаності;
- нав'язливе прагнення до змагальності й успіху;

– проблеми з фізичним здоров'ям, що виникають через неправильний спосіб життя [6].

На індивідуально-особистісному рівні це проявляється в негативній самооцінці поведінки і життєдіяльності суб'єкта, коли особистість не відповідає гендерним стереотипам (придушення, зовнішнє і внутрішнє).

Гендерна рівність і культурне різнобарв'я можуть інколи викликати протиріччя одне з другим при їхньому зіткненні, але повага культурного різноманіття не потребує безумовного прийняття всіх культурних звичаїв. Основу гармонійності кросс-культурної узгодженості складають передусім універсальні цінності: гендерна і рольова рівність. А відтак, постає проблема створення умов для саморозвитку особистості молодшого школяра у процесі гендерного виховання незалежно від статі. При цьому слід враховувати, що дівчинка і хлопчик мають різні статеві можливості для самореалізації в сучасному суспільстві. А дія гендерних стереотипів робить цю різницю ще вагомішою [1].

Формування гендерних стереотипів безпосередньо впливає на формування гендерних ролей і гендерної ідентичності, виступаючи в якості когнітивної структурної частини даних елементів психологічної статі. На основі гендерних уявлень і стереотипів, засвоєння статевих ролей формується статева самосвідомість індивіда. Засвоєння підлітком неадекватних уявлень про себе як представника певної статі, про статеві і рольові відмінності між хлопчиками і дівчатками спричиняє викривлення всіх структурних елементів психосексуального розвитку особистості і може призвести до порушення сексуальної орієнтації в майбутньому.

Механізми формування гендерних стереотипів у дітей підліткового віку висвітлені в ряді зарубіжних та вітчизняних теоретичних концепцій розвитку. Аналіз цих концепцій та їхня класифікація представлені у публікаціях вітчизняних та зарубіжних дослідників [4; 5; 6]:

1. Методологічною базою теорії моделювання психоаналітична концепція ідентифікації З. Фрейда. За цією теорією статевої рольові стереотипи дитини формуються на підсвідомому рівні в результаті наслідування нею поведінки дорослих представників своєї статі (в першу чергу когось з батьків). І якщо об'єктом ідентифікації і наслідування є представник однієї з дитиною статі, то статевої рольовою і психосексуальною орієнтацією відбувається у потрібному напрямі.

2. Теорії соціального навчання. В даній теорії вирішального значення набувають механізми стимулювання, підкріплення із зовнішнього середовища: у хлопчиків заохочують маскулінну поведінку і засуджують фемінну, а в дівчаток – навпаки. В результаті у дітей поступово формуються стереотипи про тип «хлопчачої» і «дівчачої» поведінки, що проявляється в їх гендерній орієнтації. А думку А. Бандури і Р. Волтерса, батьки навчають, тренують дитину, перш ніж дитина сама не буде здатна спостерігати і розрізняти моделі обох статей. Рольова диференціація статі починається відразу після народження дитини, коли малюків одягають в різні кольори, наділяють різними іграшками і таке інше, що вказує на статеву приналежність як самій дитині так і оточуючим. А. Бандура стверджує, що моделлю своєї статі є не конкретна особа (тато або мати) чи особи, а абстрактний образ представника чоловічої або жіночої статі, який формується на основі статеворольових уявлень в процесі перенесення у внутрішній план суспільних гендерних стереотипів. Такий абстрактний образ моделі своєї статі формується на основі багатьох спостережень за представниками як своєї, так і протилежної статі, і в результаті підкріплення і заохочення типової для статі поведінки з сторони значимих дорослих і ровесників, й засудження нетипової.

3. Когнітивна теорія. Згідно цієї теорії статева диференціація є наслідком засвоєння дитиною когнітивних структур. Засновник когнітивної теорії Л. Колберг вважає, що основи стевих установок безпосередньо формуються не біологічними інстинктами і не довільними нормами культури, а організацією пізнавальної сфери дитини у відповідності з її статевою роллю. Отже, базові компоненти психологічної статі дітей не є пасивним продуктом соціального навчання. Вони формуються в результаті активного відображення дитиною власного досвіду у своїй свідомості. Л. Колберг вважає, що формування статеворольової орієнтації залежить від загального інтелектуального розвитку дитини і, що цей процес пов'язаний з приписуванням дитиною себе до певної статі. Адже гендерні стереотипи існують в свідомості у вигляді схем, за допомогою яких організується і структурується інформація. Статева типізація і рольова диференціація поведінки відбувається завдяки тенденції до групування інформації. Представники когнітивної теорії вважають, що внаслідок конкретності мислення молодшого школяра і недостатньої переробки інформації, статеві ролі дітей строго

регламентовані. Гнучкість виникає тільки тоді, коли досягається певний рівень когнітивного розвитку. На думку Л. Колберга, певні риси батьків можуть гальмувати або полегшувати статеву типізацію дітей. Наприклад, владність і авторитет батька в сім'ї і водночас його сердечність в стосунках з сином сприяють статевій типізації сина. А в сім'ях, де домінує мати, сини меншою мірою маскулінні.

4. «Нова психологія статі». Представники даної теорії вважають, що основна роль в формуванні психологічної статі і гендерної ролі належить соціальним очікуванням суспільства, які виникають у відповідності з конкретно соціально-культурною матрицею ізнаходять своє відображення в процесі виховання. Д. Стокард та М. Джонсон стверджують, що біологічна (хромосомна і гормональна) стать, тобто вроджена, може лише допомагати визначити потенційну поведінку дитини, а головне – стать психологічна, соціальна, яка засвоюється за життя і на формування якої впливають расові, класові й етнічні варіанти гендерних ролей і відповідні ним соціальні очікування.

Представники «нової психології статі» доводять, що гендерна орієнтація дітей формується в результаті засвоєння соціальних гендерних стереотипів, які в концентрованому вигляді представлені в сімейних стосунках (в першу чергу між батьком і матір'ю). Наслідуючи поведінку батьків та інших дорослих, молодші школярі засвоюють і стереотипи гендерної поведінки і відтворюють її в колі однолітків.

5. Стадіальна теорія. Основою теорії є вчення Ж. Піаже про стадії розвитку інтелекту дитини. Згідно з цією теорією дитина спочатку засвоює стандарти соціальної поведінки завдяки пізнанню і виконанню правил, і лише потім здійснює перехід від об'єктивної, зовнішньої відповідності до суб'єктивної, внутрішньої (тобто від ролі до ідентичності). Дитина приблизно до 2–2,5 років навчається відповідній поведінці, потім засвоює фізичні і поведінкові прояви маскуліності і фемініності від оточуючих і до 5–6 років, усвідомивши незворотність своєї статевої приналежності, слідує поведінці своєї статі. Науковець підкреслює, що засвоєння соціальних гендерних ролей залежить, в першу чергу, від загального рівня розвитку інтелекту, пізнавальних психічних процесів. Основна причина деформації гендерної поведінки і орієнтації вбачалася не стільки в генетичних і гормональних факторах, не в поведінці батьків і гендерних стереотипах маскуліності-фемініності, скільки в

індивідуальних інтелектуальних можливостях індивіда об'єктивно сприйняти, згрупувати і засвоїти інформацію.

Отже, на основі теоретичного аналізу проблеми нашого дослідження можна зробити такі висновки:

- жіночі та чоловічі ролі залежать від багатьох соціально-культурних умов і змінюються від культури до культури;

- уявлення про мужність-жіночність є неоднаковим для різних епох, в різних економічних і соціальних умовах, національних прошарках населення, культурних традиціях;

- кордони між сімейними, соціальними і громадськими ролями статей постійно змінюються, що накладає відбиток на уявлення про «я-концепцію» і «я-образи» чоловіка та жінки;

- формуюча сила культурних сподівань та очікувань проявляється в підлітковому віці в уявленнях про те, як повинні поводитися чоловік і жінка;

- в процесі статевої соціалізації дитини-підлітка і засвоєння нею гендерних ролей формується індивідуальний гендерно-рольовий тип поведінки;

- психологічна стать дитини активно формується в дитинстві, збагачується й ускладнюється на кожному етапі розвитку, актуалізується у підлітковому віці та завершується в основному у юнацькому віці;

- у підлітковому віці формуються статево-рольові орієнтації, гендерні стереотипи щодо орієнтації на маскулінні, фемінні та андрогінні цінності, але гендерно-рольовий тип поведінки залишається ще незавершеним.

Список використаних джерел та літератури:

1. Берн Ш. М. *Гендерная психология. Законы мужского и женского поведения.* СПб: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. 320 с.
2. Кон И. С. *Психология половых различий. Вопросы. психологии.* 1981. № 2.
3. Курдибаха О. М. Гендерні стереотипи як чинники особистісної ідентифікації підлітків у процесі соціалізації. *Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент.* Вип. 16. 2014. С. 169-175.
4. Обухова Л. Ф. *Детская психология: теории, факты, проблемы.* Изд. 3-е, стереотип. М.: Тривола, 1998. 352 с.
5. Ткалич М. Г. *Гендерна психологія: навч. посібник.* К.: Академвидав, 2011. 248 с.
6. Фейджер Р., Фейдман Дж. *Личность: теории, упражнения, эксперименты.* СПб, 2004. 704 с.
7. Шевченко Н. В. Проблема засвоєння гендерних ролей в підлітковому віці. *Зб. наук. пр. Хмельницького ін-ту соціальних технологій Університету «Україна».* 2010. № 2. С. 149-152.

В. П. Вовк,
кандидат психологічних наук, доцент
(м. Хмельницький)

СПЕЦИФІКА ПСИХОЛОГІЧНОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ ПІДЛІТКІВ У ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Підлітковий вік у силу своєї специфічності й складності викликає багато запитань науковців: психологів, педагогів і батьків. В умовах сучасної школи й більш розвиненої структури психологічної допомоги постає питання надання ефективної допомоги дітям підліткового віку. Питання полягає в пошуку ефективних шляхів, недовготривалих та не громіздких як для практичного психолога, так і для самого підлітка психотехнік.

Серед усіх напрямів співпраці психолога з дітьми підліткового віку необхідно виділити психолого-консультаційну роботу.

Практичному психологу під час своєї роботи доводиться допомагати підлітку в рішенні проблем, пов'язаних із процесом розвитку самосвідомості в цьому віці. Це обумовлено тим, що основним предметом роботи практичного психолога є внутрішній світ людини, а основним завданням – допомога людині в досягненні гармонії цього внутрішнього світу, в розвитку її здібності до самовдосконалення й самореалізації.

Проблема ефективної психологічної допомоги саме дітям підліткового віку, дітям “групи ризику” є однією з найактуальніших у науковій психологічній літературі. Вона набуває особливого значення в умовах сучасного життя, де дитині-підлітку постійно доводиться переживати не лише труднощі свого віку, а й проблеми які виникають у сім'ї й у середовищі, що його оточує.

Аналіз наукових праць із проблеми дослідження дозволив виділити провідні аспекти її вивчення. Так, зокрема, дослідженням готовності психолога до професійної діяльності займалися такі вчені, як І. Томаржевська, І. Солійчук; формуванням готовності психологів до психологічного консультування – О. Бондаренко, В. Панок, Н. Чепелева; професійної готовності майбутніх психологів до роботи з проблемними клієнтами – Н. Берегова; формуванням готовності майбутніх психологів до консультативної взаємодії зі старшокласниками – Я. Чаплак та ін.; серед науковців, які займалися

проблемами консультування саме дітей-підлітків – В. Гарбузова, О. Ліщинську, Н. Максимова.

Психологічне консультування посідає в роботі практичного психолога значне місце. Досить часто цей вид діяльності психолог обирає як основну форму роботи. Психологічне консультування, на нашу думку, – це вид професійної психологічної допомоги, який передбачає надання клієнту необхідної психологічної інформації та створення відповідних умов для пошуку шляхів вирішення клієнтом своєї актуальної життєвої проблеми.

Психологічне консультування – це область професійної діяльності психолога, яка порівняно недавно в нашій країні виділилася як самостійна сфера діяльності разом із такими традиційними формами роботи, як наукові дослідження, викладання психології, психологічна корекція й психодіагностика.

Психологічне консультування як область практичної психології включає глибоке й різностороннє психологічне вивчення клієнтів. Для цього психоконсультанту необхідно знати й уміти користуватися різноманітними психологічними методиками й тестами. В області психоконсультування розроблені специфічні прийоми й процедури надання такого виду психологічної допомоги людям [6, с. 24].

Консультування як основний вид психологічної практики має мету – надання допомоги клієнту в розв’язанні проблем психологічного характеру.

Психологічне консультування розв’язує такі основні завдання:

1. Уточнення (прояснення) проблеми, з якою зіткнувся клієнт.
2. Інформування клієнта про сутність його проблеми, про реальний ступінь її серйозності.
3. Вивчення психологом особистості клієнта з метою з’ясування того, чи зможе клієнт самостійно справитися з виниклою в нього проблемою.
4. Чітке формулювання порад і рекомендацій клієнту з приводу того, як найкращим чином розв’язати його проблему.
5. Надання поточної допомоги клієнту в вигляді додаткових практичних порад.
6. Навчання клієнта тому, як краще всього попередити виникнення в майбутньому аналогічних проблем (завдання психопрофілактики).

7. Передача психологом клієнту елементарних, життєво необхідних психологічних знань і умінь (психолого-просвітницьке інформування клієнта) [6, с. 14].

М. Семаго [8] пропонує визначити поняття “психологічне консультування” та зміст цієї діяльності таким чином:

- розглядати психологічне консультування як виключно комунікативний процес, у рамках якого клієнт (батьки, учитель або учень) одержує необхідну психологічну інформацію, що в свою чергу дозволяє створити умови для його адекватної соціально-психологічної адаптації;

- основним параметром розрізнення консультування від інших видів психологічної допомоги (психокорекції чи психотерапії), слід вважати короточасність його проведення – кількість зустрічей психолога з клієнтом від 1 до 5 (інколи до 7), інакше консультування перетворюється в психокорекцію чи психотерапію;

- виходячи з основної мети психологічного консультування, а саме створення умов для позитивних змін в житті клієнта, слід розглядати консультативну діяльність як конфіденційно-особистісний процес, орієнтований виключно на окрему особистість;

- з огляду на основну мету консультування, крім інформаційних цілей під час консультації можуть також реалізовуватись психокорекційні та психотерапевтичні цілі – нейтралізація хворобливо-напруженого стану клієнта, заспокоєння тощо;

- визначення психологічного консультування як конфіденційно-особистісної діяльності, орієнтованої на конкретну особу, дозволяє відділити психологічне консультування від психологічної просвіти, яка може відбуватися в вигляді семінарів чи групових обговорень і не передбачає індивідуально-орієнтованого підходу [8].

Термін “консультація” використовується в різних контекстах, стосовно до різних типів служб. Тому насамперед необхідно розвести поняття “психолог-консультант” і “практичний психолог, який займається консультуванням як одним із видів своєї діяльності”. Спостерігається тенденція запозичення основних принципів, підходів, положень діяльності психолога освіти з близьких галузей практичної психології, насамперед із сімейного консультування. Але кожна з них має свою специфіку.

На думку І. Дубровіної [7], консультативна робота в дитячому садку, школі чи іншому навчальному закладі має принципову різницю від тої, яку здійснює психолог у консультативних центрах. Психолог освіти знаходиться безпосередньо всередині того соціального організму, де зароджуються, розвиваються як позитивні, так і негативні сторони взаємовідносин учнів та вчителів, ті чи інші їх якості, успіхи та невдачі тощо. Він бачить кожну дитину чи дорослого не самого по собі, а в складній системі міжособистісної взаємодії та здійснює консультування в сукупності з іншими видами діяльності – діагностикою, корекцією, психологічною просвітою.

Специфікою психологічного консультування в освітніх навчальних закладах є його сконцентрованість на вирішенні професійних проблем. У процесі консультації розглядаються переважно ті моменти, які мають відношення до вирішення головної мети психологічної служби освіти – максимально сприяти збереженню та укріпленню психічного та психологічного здоров'я кожної дитини. Дорослі, педагоги та батьки, консультуються тому, що вони мають відношення до дитини. Їх проблеми розглядаються тільки в зв'язку з проблемами дітей, а не самі по собі.

Клієнтами психолога, який працює в консультативному центрі, можуть бути як дорослі, так і підлітки старше 14 років. У якості клієнта практичного психолога, який працює в навчальному закладі, виступають або конкретний учень або група школярів. Що стосується дорослих учасників навчально-виховного процесу – педагогів, адміністрації, вихователів, батьків, – то вони повинні розглядатися як суб'єкти психологічного супроводу, які беруть участь у цьому процесі разом із психологом на принципах співробітництва, особистої та професійної відповідальності.

Консультування підлітка психологом має свою специфіку. Їого консультація починається тоді, коли відчиняються двері кабінету й на порозі з'являється збентежений підліток, а закінчується тоді, коли радісний клієнт востаннє зачиняє ці двері й робить упевнений крок у “нове життя”.

Крім традиційного “вузького” розуміння психологічного консультування як бесіди консультанта з клієнтом, можливим є “широке” розуміння процесу психологічного консультування. Воно включає й діагностику, й корекцію, які в цьому випадку є засобами допомоги клієнтові у розв'язанні його проблеми [1; 2; 3].

Консультування в школі включає й діагностику, й корекцію підлітка. Але не можна говорити про алгоритм діяльності психолога як його покрокові рекомендації. Про алгоритм консультування шкільного психолога можна говорити тільки як про орієнтир у послідовності етапів процесу.

У процесі консультування шкільного психолога виділяють три етапи: а) початковий; б) основний, робочий; в) заключний, корекційний.

Консультуючи, психолог виконує зовнішні дії (бесіда з клієнтом, тестування, корекція) й внутрішні (роздуми з приводу одержаної інформації, ухвалення рішення тощо).

Перший етап складається з трьох стадій:

I стадія – встановлення емоційного контакту з клієнтом.

II стадія – повідомлення клієнтом мети свого приходу.

III стадія – формулювання проблеми.

Уміння встановити з клієнтом емоційний контакт є надзвичайно важливим для психолога-консультанта. Від цього залежить успіх (або невдача) усієї подальшої роботи з клієнтом. Після знайомства й встановлення емоційного контакту клієнт, як правило, повідомляє мету свого приходу до психолога. Часто її формулюють плутано, нечітко, з обвинуваченнями на адресу інших осіб – учителів, батьків, друзів.

Для того, щоб консультування було ефективним слід дотримуватись таких основних принципів:

1. Принцип добровільності. Важливо, щоб консультація будувалась на добровільних засадах. Значно ефективнішими будуть результати консультування в випадку, коли ініціатива належить клієнтові. Самостійне звернення до психолога свідчить про те, що клієнт усвідомлює наявність проблеми й мотивований на її вирішення.

2. Принцип конфіденційності. Практичний психолог освітнього навчального закладу відрізняється від психолога-консультанта позашкільного психологічного центру насамперед своїм місцем у структурі шкільних відносин: він є членом педагогічного колективу, у якому всі добре знають один одного, батьки та учні постійно спілкуються між собою. Тому шкільний психолог повинен бути пильним та обережним щодо “утікання інформації”. Інтимно-особистісні подробиці, які обговорюються під час консультації, повинні бути відомі тільки психологу й клієнту. Неприпустимо

обговорення проблем своїх клієнтів будь із ким із працівників школи, з батьками чи учнями. Порушення принципу конфіденційності призведе до того, що кількість бажаючих проконсультуватися значно зменшиться, або таких зовсім не буде.

3. Принцип нейтральності. Необхідність вироблення нейтрального ставлення до клієнта та його проблеми зумовлена тим, що під час консультації психолог повинен зрозуміти, прийняти та відчувати позиції всіх учасників життєвої проблемної ситуації, при цьому бути об'єктивним і не бути для одних суддею, а для інших захисником. Треба створити такі умови, щоб учасники проблемної ситуації зуміли самі вирішити існуючі труднощі, домовились між собою, зрозуміли один одного.

4. Принцип персоніфікованості. Форма консультативної бесіди, її тривалість, манера психолога підтримувати розмову, вироблені рекомендації – всі ці компоненти психологічного консультування в першу чергу залежать від клієнта. Консультативний процес повинен бути максимально наближеним до клієнта, спрямований на вирішення його проблеми. Отже центром консультативного процесу є клієнт та його проблема.

5. Принцип професіоналізму. Цей принцип застосовується в таких консультативних ситуаціях:

- у випадках обов'язкового консультування – коли життєва ситуація, в якій знаходиться учень, стає для нього небезпечною та загрозливою; коли після проведення діагностичного обстеження в учня виявлені спеціальні здібності або особливості, про які не знають дорослі й це негативно впливає на його розвиток;

- у випадках, коли клієнт наполегливо відмовляється від консультації;

- у випадках неможливості вирішення проблеми психологічними засобами: практичний психолог повинен усвідомлювати, що він не чарівник, який може подолати будь-які труднощі.

6. Принцип співробітництва. Слід пам'ятати, що ефективне консультування – це процес, який виконується разом із клієнтом, а не замість клієнта.

Серед ефективних, дієвих методів які можна використовувати в процесі психологічного консультування підлітка, на нашу думку, є епістолярна психотехніка – листи до пацієнта. Враховуючи проблеми,

з якими найбільш часто зустрічається психолог-консультант при спілкуванні з підлітками, в роботі пропонуються такі листи:

1. Лист підлітку, який не подобається сам собі.
2. Лист сором'язливому підлітку.
3. Лист підлітку, в якого часто буває поганий настрій і все дратує.
4. Лист підлітку, який знаходиться в стресовій ситуації.
5. Лист підлітку, який страждає неврозом.
6. Лист підлітку, що страждає психосоматичним захворюванням.
7. Лист підлітку з протиправною поведінкою.

Психологічне консультування здійснюється в площині різних теоретико-методологічних підходів, серед яких найбільш відомими, за визначенням В. Менделевича [5, с. 264-269], є такі способи надання психологічної допомоги:

- раціональна психотерапія – метод, спрямований на навчання (шляхом переконання на засадах логічної аргументації) раціональному мисленню, уникненню логічних помилок із метою попередження появи невротичних симптомів;

- логотерапія – напрям гуманістичного спрямування терапії ноогенних неврозів, що має за мету відновлення втраченого людиною в силу певних причин (моральні шукання, конфлікт совісті, “екзистенційна криза” тощо) смислу життя;

- психологія самореалізації, основною ідеєю якої є психологічна стратегія максимального використання у житті власного особистісного потенціалу;

- позитивна психотерапія, що спирається на принцип наявності в людини здатності до саморозвитку й гармонійності;

- когнітивна терапія, що розглядає механізми виникнення різних емоційних феноменів у зв'язку з наявними в клієнта відхиленнями (“когнітивними викривленнями”) в оцінці реальної дійсності;

- раціонально-емотивна психотерапія, націлена на викорінення когнітивних викривлень та “ірраціональних установок і думок”.

Зважаючи на особливості вікового розвитку та нормативні задачі психічного розвитку підлітків, найбільш ефективними в здійсненні психологічного консультування цієї категорії суб'єктів

навчально-виховного процесу можна вважати психологію самореалізації та позитивної психотерапії.

У контексті психології самореалізації основна увага практичного психолога-консультанта має бути спрямована на актуалізацію особистісного потенціалу, що містить:

- внутрішню природу людини, її індивідуальну самість у вигляді основних потреб, здібностей, індивідуально-типологічних особливостей;

- потенційні можливості, а не реальні стани, реалізація яких детермінована екстра психічними чинниками: цивілізацією, сім'єю, оточенням, освітою тощо;

- здатність пізнати власні потреби й можливості;

- здатність приймати себе;

- потреба в любові.

Основними цілями позитивної психотерапії визнані змінення уявлень людини про себе, свої актуальні й базисні здібності; пізнання традиційних для особистості, її родини й культури механізмів подолання конфліктів; розширення цілей життя людини, виявлення резервів і нових можливостей для подолання конфліктних та складних життєвих ситуацій. Транскультурні порівняння зумовлюють напрацювання в клієнта розуміння відносності життєвих цінностей, навичок позитивного інтерпретування певних проблем, формування особистісної гармонійності [5, с. 266-267].

Основними напрямками роботи практичного психолога з підлітками в зв'язку з переживанням ними кризи Г. Прихожан називає такі:

- надання підліткам допомоги в розумінні того, що з ними відбувається, й напрацюванні конструктивних форм подолання кризи;

- створення умов для продуктивного вирішення кризи: роз'яснення батькам і педагогам причин кризи й особливостей підліткового періоду, закладених у ньому можливостей і небезпек, допомога в формуванні оптимальних моделей взаємовідносин між дітьми і дорослими;

- своєчасна діагностика крайніх, непродуктивних форм “кризи незалежності”, “кризи залежності” й надання необхідної психологічної допомоги;

- диференціація “нормативних” проявів, що свідчать про вікову кризу, від проявів, що свідчать про значні відхилення в розвитку й вимагають втручання інших спеціалістів [7, с. 313].

Важливо також враховувати, що в кризові періоди навіть ті підлітки, які зазвичай не викликають у дорослих хвилювання, можуть потребувати особливої уваги, допомоги з боку психолога.

Індивідуальне консультування підлітків базується переважно на принципі діалогічного спілкування й паритетних стосунків, спрямованих на вивчення конкретної психологічної ситуації та її спільного розв'язання з використанням методів мовленнєвої терапії. “Ефективність консультування в цьому віці здебільшого зумовлена здатністю психолога стимулювати внутрішній діалог, що розглядається як важливий фактор розвитку”, – наголошує І. Малкіна-Пих [4, с. 360-361].

При цьому особливого значення набувають такі аспекти взаємовідносин між підлітком і консультантом, як безумовне прийняття підлітка таким, який він є, уміння консультанта виявляти емпатію, бути щирим, конгруентним. Консультування підлітків здійснюється згідно із загальноприйнятою схемою консультування:

- встановлення контакту з підлітком за допомогою вербальних і невербальних засобів (голос, жести, поза, слова);

- запит підлітка: опис труднощів і бажаних змін в собі, конкретних людях, ситуації;

- діагностична бесіда: пошук причин труднощів (часто – із застосуванням батареї проєктивних методик “Неіснуюча тварина”, “Малюнок сім’ї”, “Сім’я тварин”, “Автопортрет”, “Ранні спогади” тощо);

- інтерпретація: словесно сформульована гіпотеза консультанта щодо можливих причин труднощів підлітка (ефективним є метод “аналізу чужих проблем”);

- реорієнтація: спільне напрацювання конструктивних способів подолання труднощів (переведення проблеми “з пасиву в актив”) [9, с. 106 -111].

У роботі з підлітками необхідно постійно пам’ятати про значну асинхронність розвитку, різноманітність форм і умов навчання в період підліткового віку. Тому всі орієнтири проведення консультативної роботи з підлітком слід розглядати лише як рекомендації (І. Малкіна-Пих, Г. Прихожан, О. Хухлаєва).

На основі викладеного вище ми дійшли висновків про те, що: підлітковий вік, в якому знаходиться його особистість, у більшості випадків потребує психологічного втручання. Серед найбільш дієвих методів взаємодії практичного психолога й підлітка можна виділити

психологічне консультування. Крім того, підлітки, приходячи на консультацію, здебільшого напружені, перебувають у депресивному, тривожному стані. В такому разі під час консультації психолог зобов'язаний: заспокоїти підлітка, зняти внутрішнє напруження, спонукати його оптимістично подивитися на життя.

Список використаних джерел та літератури:

1. Васьківська С. В. Основи психологічного консультування: навчальний посібник. Київ: Четверта хвиля, 2004. 273 с. 2. Вачков И. В. Групповые методы в работе школьного психолога: Учебно-методическое пособие. Москва: "Ось-99", 2002. 243 с. 3. Горностай П. П., Васьковская С. В. Теория и практика психологического консультирования: Проблемный подход. Киев: Наукова думка, 1995. 156 с. 4. Малкина-Пых И. Г. Возрастные кризисы: справочник практического психолога / И. Г. Малкина-Пых. Москва: Эксмо, 2004. 896 с. 5. Менделевич В. Д. Психология девиантного поведения: учеб. пособ. / В. Д. Менделевич. Москва: МЕДпресс, 2001. 432 с. 6. Немов Р. С. Основы психологического консультирования: Учебник, Москва, ВЛАДОС, 1999. 528 с. 7. Практическая психология образования: Учеб. пособие для вузов / Под ред. И. В. Дубровиной. Москва: Просвещение, 2003. 480 с. 8. Семаго М. М., Семаго Н. Я. Организация и содержание деятельности психолога специального образования: Методическое пособие. Москва: АРКТИ, 2005. 187 с. 9. Хухлаева О. В. Основы психологического консультирования и психологической коррекции: учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. Москва: Академия, 2001. 208 с.

О. В. Гжехулка,
викладач
(м. Хмельницький)

ПСИХОЕМОЦІОНАЛЬНИЙ КЛІМАТ У ТУРИСТСЬКІЙ ГРУПІ

Туристичні групи – це тимчасові неформальні реальні об'єднання людей, вони можуть бути великими та малими. Як правило, вони перебувають на початковому рівні розвитку, оскільки планова туристична група частіше всього є цілком випадковим об'єднанням людей – кожний особисто купує ваучер на туристичну мандрівку. Однак можуть об'єднуватись і в асоціації, і колективи, певна частина їх подорожує з друзями, колегами чи членами родини. Випадковість вибору визначає вельми нестійкі групові норми, що встановлюються в туристичній групі. Крім того, під час відпочинку

серед незнайомих кожен веде себе максимально вільно, не турбується про небажане негативне враження від своїх вчинків.

Членство у туристській групі може бути підтверджене на підставі бажання заявника, підкріпленого запрошенням чи особистим проханням, і за кожним членом групи зберігається право вийти з її складу. Це є свідченням того, що внутрішня структура групи, взаємовідносини і норми поведінки в ній визначаються не правилами субординації і службовою дисципліною, а спільною метою подорожі, характером і особистісними якостями членів туристської групи.

Метою даної статті є теоретичне дослідження психоемоціонального клімату у туристській групі.

Однією з важливих характеристик туристичної групи є її психологічний клімат, тобто у конкретній групі домінуючим є відносно стійкий психічний настрій, який формується на основі психічного відображення умов життя і діяльності в особистій взаємодії членів колективу [3, с. 53]

В умовах підготовки команди (групи) до туристських подорожей особливе значення надається психологічній готовності учасників. Туристська група, перебуваючи тривалий час на маршруті, розв'язує всі завдання життєзабезпечення самостійно. Туристів важливо заздалегідь привчити до труднощів, які тралляються в поході (складні метеорологічні умови, природні перешкоди та ін.), виховувати здатність швидко приймати рішення у складній обстановці, формувати психологічну стійкість колективу в несприятливих умовах. Значний ефект досягається у спільних тренуваннях учасників групи, походах вихідного дня, змаганнях із різних видів туризму. У створенні позитивного психологічного мікроклімату в групі багато залежить від керівника (викладача, тренера). На маршруті всі рішення керівника є законом для учасників, а їх правильність і своєчасність гарантує успішне і безаварійне проходження маршруту.

Психологічна підготовка туриста – педагогічний процес, спрямований на формування позитивних морально-вольових якостей і вміння долати труднощі, які виникають у поході.

Особистість керівника справляє істотний вплив на виховний процес. Найважливіші позитивні якості педагога: емоційна стабільність (відсутність змін настрою або вміння приховувати їх); цілеспрямованість у роботі; оптимістична реакція на труднощі; послідовність у застосуванні психологічного стимулювання

(використання підбадьорень, заохочень частіше, ніж докорів і негативного оцінювання); здатність постійно підтримувати високий моральний стан групи на маршруті і на тренуванні; інтелігентність; уміння налаштовувати туристів на реалізацію намічених цілей; здатність надати допомогу будь-якій туристській групі, яка потрапила в аварійну ситуацію.

Формуванням соціально-психологічного клімату в групі необхідно управляти. Тривала підготовка учасників туристських походів до роботи в автономних умовах, добір людей, спільне тренування, узгодженість групи, матеріально-технічне забезпечення, загальні завдання членів колективу є основою успіху. Тільки дружна та згуртована команда може подолати складний маршрут [1, с. 83].

Прикладне значення виховання особистісних якостей туриста полягає у забезпеченні його всебічного фізичного розвитку в єдності з духовним формуванням. У тренувальних і похідних умовах виховуються морально-вольові якості особистості: сміливість і рішучість, терплячість, наполегливість, ініціативність, дисциплінованість. Виховання цих якостей повинно входити до основного змісту підготовки туриста.

Успіх туристського походу багато в чому залежить від готовності його учасників до самостійних і спільних дій у ситуаціях, що вимагають морально-вольової стійкості, психологічної сумісності, здатності до колективної взаємодії, вміння підтримувати певну психологічну атмосферу в колективі, спрямовану на максимально ефективне функціонування групи при подоланні маршруту чи на індивідуальну і колективну мобілізацію на випадок екстремальних ситуацій.

Психологи вважають, що під час встановлення контактів не існує універсальних засобів і правил, насамперед потрібно орієнтуватися на людину, з якою спілкуєшся, на той емоційний стан, у якому вона перебуває.

Аналіз власних почуттів може позитивно вплинути на уміння ефективно взаємодіяти з почуттями співрозмовників як у рамках групової туристичної подорожі, так і поза ними. При цьому розширюються знання про почуття й емоції, розвиваються здібності не оцінювати їх, а сприймати такими, якими вони є, та уміння реагувати на емоції співрозмовника. Крім того, формуються навички управляти вираженням своїх почуттів, емоцій і емоційними реакціями

Туристська подорож вимагає від її учасників значних витрат не лише фізичної, а й психічної енергії. З практики відомий ряд прикладів, коли добре фізично і технічно підготовлені туристи не могли досягти поставленої мети через невміння уникнути психічних зривів і конфліктів. Тому володіння механізмами формування психологічного клімату в туристській групі, знання ситуацій, що здатні призвести до конфлікту, вміння попередити його чи знайти з нього правильний вихід сприятимуть успішному здійсненню подорожі без неприємностей і розчарувань, без травм і нещасних випадків [4, с. 68].

Головними факторами стійкого позитивного психологічного функціонування туристської групи є: володіння методикою добору учасників походу; вивіреність методів керівництва групою та її рольова мікроструктура.

Звичайні складові життєдіяльності людини в соціальному середовищі в умовах туристського походу набувають якісно іншого значення і вимагають комплексної психологічної підготовки.

Комплексна психологічна підготовка до туристського походу включає індивідуальну, групову і спеціальну підготовку.

Індивідуальна психологічна підготовка передбачає формування гармонійно розвиненої, психічно стійкої особистості, що здатна витримувати значні фізичні навантаження і нервово-психічне напруження. Особливі вимоги висуваються до психологічної підготовки керівника туристської групи.

Групову психологічну підготовку полягає у формуванні психологічно стійкого туристського колективу, в якому нормою стосунків між людьми є колективна взаємодопомога і взаємопідтримка, і який здатен функціонувати протягом тривалого періоду, часом у складних природних умовах. Групову психологічну підготовку є найважливішою і водночас найскладнішою частиною комплексної психологічної підготовки учасників туристського походу.

Спеціальна психологічна підготовка спрямована на оволодіння прийомами подолання стресового стану, паніки і страху в аварійних та екстремальних ситуаціях, вироблення психологічної здатності до роботи в різних умовах зовнішнього середовища, виховання готовності до дії і волі до життя адаптовано до природних умов, рівня соціально-економічного розвитку, політичної ситуації,

етнопсихологічних характеристик і стереотипів поведінки населення регіону подорожі.

Визначальна роль у формуванні особистості, її індивідуальних особливостей, а тим самим у створенні психологічного клімату в групі належить характеру – системі основних, найбільш окреслених якостей людини, що виявляються в її індивідуальних діях, поведінці, спілкуванні з іншими людьми [2, с. 28].

Характер визначається типом вищої нервової діяльності та умовами індивідуального життя людини (побутом, родом діяльності, вихованням і навчанням). Знання особливостей характеру людини дає уявлення про її суттєві риси що, відзначаючись певною сталістю, кожний раз у заданій послідовності виявляються через її вчинки, ставлення до праці, до себе і до інших людей, до суспільних і особистісних цінностей.

У психології розрізняють чотири рівні вияву характеру:

- ставлення людини до колективу, до інших людей, до суспільства, природи (доброта, чуйність, вимогливість, колективізм, патріотизм – байдужість, безпринципність, заздрість, злорадність, егоїзм);

- ставлення людини до праці (працьовитість, наполегливість, ініціативність, сумлінність, акуратність, ледачість, байдужість до роботи і ухиляння від її виконання, неухажливість, поверховість);

- ставлення людини до самої себе (почуття власної гідності, самокритичність, скромність – сором'язливість, скритність зарозумілість);

- ставлення до речей (акуратність – неохайність).

Своєрідним стрижнем характеру є воля. Воля безпосередньо пов'язана з твердістю характеру, послідовністю, цілісністю, наполегливістю й рішучістю.

Риси особистості стають рисами характеру лише тоді, коли вони відповідають трьом вимогам: чітка визначеність, взаємопов'язаність, послідовний вияв у різних видах діяльності. Риси характеру поділяють на моральні (чуйність, делікатність), вольові (рішучість, наполегливість, твердість), емоційні (запальність, вираженість, безтурботність). Серед позитивних рис характеру – моральність, цільність, твердість, врівноваженість [7, с. 98].

Самовиховання передбачає формування позитивних рис і викоренення негативних. Самовиховання доцільно проводити в кілька етапів, кожний з яких спрямований на виконання певних завдань. На

першому етапі людина аналізує свій характер, визначає риси, які необхідно виправити або яких треба взагалі позбутися. Другий етап – складання програми самовиховання. Третій етап – оволодіння здатністю до самонаказу (тобто вміння примушувати себе поводитись так, а не інакше), що є необхідною якістю, зокрема, туриста, оскільки в польових, експедиційних умовах, туристських походах і подорожах дуже часто доводиться робити не те, що хочеться, а те, що треба.

Серед найважливіших індивідуальних психологічних особливостей, що визначають відмінність однієї людини від інших – темперамент

Темперамент не може не впливати на характер стосунків людини з іншими людьми, її сприйняття всього, що відбувається в навколишньому середовищі. За цими параметрами темперамент можна визначити як здатність людини активно чи пасивно ставитись до зовнішнього середовища. З цього погляду холерик – людина активна. Він не пристосовується до середовища, а намагається пристосувати його до себе. Це поширюється як на соціальне, так і на природне середовище. Для холерика характерне прагнення підкреслити свою виключність. Сангвінік також прагне чимось виділитися. Він легко пристосовується майже до будь-якого середовища, до будь-яких змін у ньому. Оптиміст, він легко вступає в контакт з людьми і долає побутові труднощі. Він завжди сподівається на краще. Меланхоліки і флегматики – люди пасивні. Вони здатні пристосуватись лише до вузького соціального і природного середовища (сім'я, коло друзів, власне помешкання, дача) і майже не потребують більш широкого спілкування [6, с. 118].

Висновки. Отже, туристська група створюється не на базі певного трудового колективу (хоча подібні випадки можливі), а формується з однодумців. Як правило, туристська група створюється кожний раз для нового походу, і тривалість її “життя” звичайно не перевищує тривалості походу, включаючи підготовку до нього, і деякий час після його завершення. Найбільш стійким утворенням у групі є її організаційне ядро у складі 1-3, іноді 5 найбільш досвідчених туристів, які є постійними учасниками туристських походів і подорожей.

Одним із суттєвих факторів, що становлять потенційну небезпеку для учасників туристського походу, є підвищене нервово-психічне навантаження, втома, нервовий зрив, що можуть бути

викликані різними обставинами. Уникнути цього можна за умови врахування відповідних особливостей людської психіки.

Коли людина відпочиває в нормальних, звичних для неї умовах – “комфортній зоні”, її мозок тримає під контролем лише основні фактори життєдіяльності: дихання, серцебиття та ін. В похідних умовах, і особливо в екстремальних ситуаціях, діяльність її мозку значно активізується. Вона спрямована на аналіз обстановки, прийняття відповідних рішень, що мобілізує весь організм на боротьбу за своє життя всіма можливими способами.

Список використаних джерел та літератури:

1. Квартальнов В.А., Федорченко В.К. Туризм социальный: история и современность. – К.: Вища шк. 2008. – 234 с. 2. Корольчук М. С. Соціально-психологічне забезпечення діяльності у звичайних та екстремальних умовах / М. С. Корольчук, В. М. Крайнюк. – Київ : «Ніка-Центр», 2006. – 580 с. 3. Лукашевич О.Н. Психология туризма: концептуальное определение. – К.: КУТЕП, 2014. – 228 с. 4. Організація туризму : підруч. / І. М. Писаревський, С. О. Погасій, М. М. Покоłodна та ін. ; за ред. І. М. Писаревського. – Х. : ХНАМГ, 2008. – 541 с. 5. Сокол Т. Г. Основи туристичної діяльності : підруч. / За заг. ред. В.Ф. Орлова. – Київ : Грамота, 2006. – 264 с. 6. Соціальна психологія груп. Прикладна соціальна психологія. – Київ : Либідь, 2006. – 560 с. 7. Технології роботи організаційних психологів: Навч. посіб. / За наук. ред. Л.М.Карамушки. – К.: Фірма «ІНКОС», 2005. – 366 с.

Д. Б. Гніздовська,
магістрантка
(м. Хмельницький)

ІНВАЛІДНІСТЬ В ОСНОВНИХ ТЕОРЕТИЧНИХ МОДЕЛЯХ

Необхідність вивчення існуючих теоретичних моделей інвалідності має багато підстав. До найважливіших, на нашу думку, належать такі: по-перше, наукова, що полягає в необхідності удосконалення існуючого знання щодо інвалідністю, з метою підвищення ефективності соціальної роботи з відповідною групою людей; по-друге, концептуальні моделі є у першу чергу системою понять, що описують той чинний аспект соціальної реальності. Тобто, вони впроваджують у суспільну практику відповідний словник, який визначає і ставлення людей до конкретного феномену,

у тому числі інвалідності. Якщо, наприклад, концепція в інвалідності акцентує увагу на певних дефектах фізичного чи психічного розвитку, то вона здатна в межах буденної свідомості формувати негативне сприйняття людей з інвалідністю. Саме це є механізмом набуття науковими термінами негативних конотацій.

Так, наприклад, тривалий час слово “інвалід” вживалося разом з такими поняттями, як “маргінал”, “соціальний аутсайдер”, “неповноцінна людина”, “дефектна людина” тобто стало образливим словом. Це свідчить про низький соціальний статус інвалідів та відображало негативне ставлення в суспільстві до цієї категорії осіб. Такі умови формують і особливості самосприйняття людей з даним статусом. Зокрема, Джон Джойнер, наголошував, що семантика слова “disabled” – недієздатний – змушує людей формувати відповідне ставлення щодо таких людей, а це накладає відбиток і на самих інвалідів. Він пропонує називати таких людей протилежним словом “abledpeople” або “people with abilities”, тобто людьми, які мають здібності, і потребують особливих умов для їх розвитку [3].

Заслужовує на увагу той факт, що поряд із поняттями “інвалід”, “інвалідність” використовуються у науковій літературі і практичній роботі соціальних працівників так і дефініції, як “люди з особливими потребами”, “люди з обмеженими фізичними можливостями”, “люди з інвалідністю”, “люди з функціональними обмеженнями”. І хоча ці терміни не є законодавчо закріпленими, але в законодавчих документах їх намагаються використовувати все частіше [1].

Потреба в інноваційних дефініціях знаменує зміну розуміння інвалідності. Якщо раніше поняття “інвалідність” трактувалось як “функціональне порушення органів чуття” або “фізичні недоліки”, то у наш час воно означає несприятливе становище, в якому може опинитися людина-інвалід внаслідок тих чи інших дефектів розвитку. Але незважаючи на зміну словника описання інвалідності, залишається проблема відповідального використання навіть оціночно нейтральних термінів. Так, наприклад, у публікаціях ЗМІ можна зустріти таке словосполучення як “інклюзивні люди” [2]. Таке використання термінів сприяє негативному вирізненню окремих соціальних груп. Таким чином, теоретична модель інвалідності, як система концептів набуває не тільки суто наукових функцій, але й латентних (прихованих) функцій соціального оцінювання.

Щодо конкретних моделей інвалідності, то традиційно при

визначені цього явища фахівці враховують ступінь і якість первинного дефекту (стану хвороби), час настання інвалідності, вікові та статеві особливості психофізичного розвитку, ступінь працездатності або непрацездатності. Відповідно до цього, визначені такі групи інвалідів:

- за віком (діти-інваліди, молоді інваліди, дорослі інваліди, інваліди похилого віку);

- за походженням інвалідності (інваліди від народження або інваліди дитинства, інваліди праці, інваліди війни, інваліди за загальним захворюванням);

- за видами захворювання та обмежень (особи з розумовими обмеженнями, особи з сенсорними та фізичними обмеженнями, тобто з порушенням зору та сліпі, зі слабким слухом і глухі, з обмеженнями мовлення, глухонімі, з порушеннями опорно-рухового апарату, хворі на дитячий церебральний параліч);

- особи із внутрішніми захворюваннями, особи з нервово-психічними захворюваннями [3].

Цей підхід до розуміння проблеми інвалідності акцентує увагу на відмінностях у поведінці та становищі інвалідів і осіб, які до цієї групи не належать. Проте основою соціально-педагогічної допомоги людям з особливими потребами має бути система заходів, яка зменшувала би (або повністю усувала би) згадані відмінності шляхом певного впливу на організацію фізично-трудових, освітніх та соціально-культурних процесів, учасниками яких й повинні бути і особи з особливими потребами, і особи без цих потреб.

Підходи до організації роботи з інвалідами відображають різні аспекти розуміння сутності інвалідності. Аналіз цих підходів здійснила російський професор О.І. Холостова, виділивши медичну, соціальну, політико-правову і культурну моделі інвалідності [18].

За її визначенням, медична модель тлумачить інвалідність як дефект – психічний, фізичний, анатомічний (постійний або тимчасовий), що призводить до стійкої дезадаптації осіб з особливими потребами.

Соціальна модель трактує інвалідність як зменшення здатності людини “соціально функціонувати у суспільстві”, що призводить до “обмеження її життєдіяльності”. Ця модель передбачає вирішення проблем інвалідів через створення системи соціальних служб для надання допомоги цій категорії осіб.

У контексті політико-правової моделі проблеми інвалідності

розглядаються як захисту прав осіб з особливими потребами, що передбачає можливість участі цих інвалідів, на рівні з іншими людьми, у суспільному житті й наголошує на обов'язку держави та суспільства сприяти усуненню соціальної несправедливості щодо цієї категорії населення.

Поряд з медичною, соціальною та політико-правовою моделями інвалідності О. І. Холостова пропонує як інноваційну культурну модель, що ґрунтується на “культурному плюралізмі”.

У межах цієї моделі визнається як право будь-якої людини, у тому числі й інвалідів, бути невід'ємною частиною суспільства та брати активну участь в усіх аспектах його життя.

Концепція культурного плюралізму базується на ідеї унікальності кожної особистості, її права на самореалізацію та самовираження.

Серед моделей інвалідності є ще такі: моральна, благодійна, реабілітаційна, економічна, британська, модель Handicap, культурна, правозахисна.

Таким чином, враховуючи вищезазначене, варто відзначити, що усі означені теоретичні моделі володіють високим пізнавальним потенціалом. Але найбільш придатною для формування позитивного суспільного ставлення до інвалідності є модель культурного плюралізму, яка акцентує увагу на унікальності кожного індивіда та мінімізує ризик оціночного вирізнення тієї чи іншої соціальної групи. Такий підхід більш сприятливий для формування інклюзивного суспільства та його окремих інститутів, таких як освіта.

Список використаних джерел та літератури:

1. Корнієнко С. Теоретичний аналіз спеціального понятійного апарату на відповідність завданням забезпечення прав дітей-інвалідів в Україні. 2. *Вісник національної академії державного управління*. Соціальна і гуманітарна політика. 2011. №3. С. 271-277. URL.: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadu_2011_3_38 (Дата звернення: 29. 02. 2020). 3. Хмельницький очима інклюзивних людей. *Місто*: веб-сайт. URL.: <https://mistotv.com/37681/> (дата звернення: 04.03.2020). 4. Холостова Е., Кононова Л. Технологии социальной работы: учебник для бакалавров. Москва: Дашков и Ко. 2013. 458 с.

СОЦІАЛІЗАЦІЯ ДІТЕЙ В ЗАКЛАДАХ ІНТЕРНАТНОГО ТИПУ

В умовах посилення дискусії щодо майбутнього закладів інтернатного типу в Україні актуалізується потреба у глибокій рефлексії досвіду виховання у них. Науковий інтерес до цієї проблеми традиційно високий. Але незважаючи на широкий інтерес до відповідної проблематики, все ж існуючі знання залишаються фрагментарними та сконцентрованими на критиці інтернатних закладів. Таким чином, виникає потреба більш ґрунтовного аналізу процесу соціалізації в закладах інтернатного типу.

До основних недоліків інтернатного виховання відносять 1) неправильну організацію спілкування дорослих та дітей; 2) недосконалість навчально-виховних програм, які не компенсують дефектів розвитку, що є наслідком відсутності сім'ї; 3) недиференційований підхід до вихованців у процесі виховання і навчання; 4) обмеженість конкретно-чуттєвого досвіду дітей, причиною чого є мала кількість і одноманітність сенсорних подразників; 5) постійне перебування в умовах колективу і як наслідок відсутність особистого простору, усамітнення, самостійності у виборі тощо [4, с. 102].

До недоліків психічного розвитку дітей в умовах інтернатних закладів відносяться такі: 1) дезадаптація, яка проявляється у надмірній критичності до оточуючих, униканні відповідальності, емоційному дискомфорті, неприйнятті себе; 2) психоемоційні стани вихованців інтернатів залежать від таких факторів, як відсутність тепла й опіки, що мають місце у сім'ї, несприятлива статусно-рольова структура дитячих спільнот в інтернаті негативно впливають як на психічний стан, так і на соціальні компетенції. Також варто відзначити часті прояви відчуття ізоляції, самотності, непотрібності, тривожності та фрустрації; 3) результатом виховання в закладах інтернатного типу часто є формування типу особистості, для якого притаманні низький рівень самооцінки, саморегуляції, конфліктність та низький рівень комунікативної компетентності. Означені фактори негативно впливають на здатність до соціальної інтеграції та самостійного життя поза закладом [2, с. 26-27].

Крім психологічних недоліків а кож варто означити й організаційні, до яких відносять жорстку регламентацію часу, формальну організацію середовища, обмеженість неформального зовнішнього спілкування [1, с. 16].

Переваги процесу соціалізації в закладах інтернатного типу. Першими ефективними прикладами виховання в умовах закладів інтернатного типу у вітчизняній педагогічній практиці були трудові колонії на чолі із А. С. Макаренком. Педагогічний досвід Макаренка у вихованні безпритульних дітей був визнаний не лише у нашій країні, але й у світі. Досвід Макаренка показав ефективність подібних закладів у кризових умовах. Його концепція виховання, яка заклала підвалини радянської та української педагогіки і сьогодні не втратила актуальності. До її основоположних принципів варто віднести такі: 1) самоврядування: створення життєздатних, автономних дитячих колективів, здатних до самостійного забезпечення основних потреб; 2) демократичність: управління колективами здійснюється і самими дітьми, які обираються за допомогою демократичних процедур; 3) самоорганізація: спільність цінностей та відповідальності перед іншими зменшують необхідність примусового управління, створюючи умови для самоорганізації та добровільної ініціативності; 4) повага до особистості та індивідуальності: полягає у створенні умов для реалізації потенцій кожної окремої особистості у трудовій, культурній, дозвіллевій сферах; 5) солідарність: розподіл відповідальності та орієнтація на взаємодопомогу. Хоча концепція Макаренка є колективістською, але вона жодним чином не применшувала значущість особистості.

Важливою особливістю концепції Макаренка і створених на її основі виховних закладів була її органічна поєднаність із загальносуспільними цілями. Таким чином, виховні заклади мали як локальні виховні цілі, так і орієнтовані на конкретну виховну мету, що мала загальносуспільний характер [5].

Варто наголосити, що і сучасні дослідження [3] соціалізації в умовах інтернатних закладів демонструють те, що цей процес має низку значних переваг, попри загальну впевненість у зворотньому.

Виходячи з цього, на наше переконання, до основних переваг соціалізації в умовах інтернатного закладу слід віднести такі: 1) соціально-психологічний клімат: попри те, що зараз в українській педагогіці, соціальній роботі та в громадській думці домінує переконання в тому, що соціально-психологічний клімат в

інтернатних закладах є більш деструктивним, дослідження показують, що це не завжди так і часто відносини між дітьми і педагогами вирізняються взаємодопомогою та загалом є сприятливими; 2) соціальні зв'язки: в закладах інтернатного типу, крім педагогів, основним агентом соціалізації виступає колектив однолітків. Як і для будь-яких колективів характерним є виникнення мереж тісних соціальних контактів, які можуть тривати довгий час. Так дружні стосунки, що виникають в інтернатах часто розвиваються і після закінчення закладу, що сприяє полегшує випускникам процес інтеграції у суспільство та початок самостійного життя. Переваг не є вичерпним.

Висновки. Отже, проведений аналіз показує, що вітчизняна сучасна наукова література сфокусована на негативних аспектах соціалізації в умовах закладів інтернатного типу. На нашу думку, це є свідченням ідеологічності української педагогіки та соціальної роботи, яка, таким чином, підлаштовується під державний наратив щодо неефективності системи інтернатів. Тому, сьогодні виникає нагальна необхідність у більш об'єктивному дослідженні процесу соціалізації в інтернатах, який, як показує аналіз, має достатньо переваг, що з різних причин (в тому числі ідеологічних) сьогодні ігноруються.

Список використаних джерел та літератури:

1. Бережна Л. До проблеми соціалізації дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, у закладах інтернатного типу. *Гуманітарний вісник. Педагогіка.* №28. 2012. С. 16.
2. Дейниченко Л. Психологічні особливості соціалізації підлітків, які навчаються в закладах інтернатного типу. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Психологія.* №2 (2). 2014. С. 26-27.
3. Життєвий шлях випускників інтернатних закладів, дитячих будинків сімейного типу та прийомних сімей / Балакірева О. та ін. *detdom.info*: веб-сайт. URL: https://www.detdom.info/download_files/Finale_report_18_10_2010.pdf (Дата звернення: 21.03.2020).
4. Кахіані Ю., Бондарчук А. Заклад інтернатного типу як суб'єкт соціально-педагогічної діяльності. *Молодий вчений.* № 10.1 (50.1). 2017. С. 102.
5. Макаренко А. С. Педагогическая поэма. *Библиотека Гумер*: веб-сайт. URL: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/makar/index.php (Дата звернення: 20.03.2020).

О. Л. Дарморос,
магістрант
(м. Хмельницький)

МІСЦЕ СПОРТУ В СИСТЕМІ РЕІНТЕГРАЦІЇ ТА РЕАБІЛІТАЦІЇ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ

Вітчизняна практика соціальної роботи із учасниками бойових дій виробила цілий комплекс досить ефективних соціально-психологічних та соціально-педагогічних технологій реабілітації військовослужбовців. Але особливої актуальності набувають технології, що дозволяють налагодити ефективний процес не лише соціально-психологічної, але й фізичної реабілітації. Варто наголосити, що є не правильним розділяти психічне (ментальне) та фізичне в процесі реабілітації. Як правило, цей процес повинен охоплювати психосоматичні аспекти повернення військовослужбовця до мирного життя. Відповідно, виникає запит на технології, що початково орієнтовані на комплексне вирішення проблем військовослужбовців. В якості такої технології можемо розглядати спорт.

Військовослужбовці, що мають поранення, при поверненні до мирного життя стикаються з комплексом проблем: соціальних, економічних, психологічних та фізичних. У цьому контексті спорт необхідно розглядати, як технологію комплексну. З одного боку, заняття спортом є частиною фізичної реабілітації, з іншого спорт – це специфічна соціальна практика, що організована за принципом гри. Така особливість спорту дозволяє залучатись у діяльність та взаємодії із іншими, що в цілому полегшує процес соціальної реінтеграції. Спортивні заходи, що організовуються для військовослужбовців, сприяють і консолідації самої ветеранської спільноти.

Для ефективної організації процесу реабілітації та реінтеграції через спорт, ключову роль відіграє і правова база, яка наразі в Україні вдосконалюється. Так, 20 березня 2019 року прийнято розпорядження Кабінету Міністрів України, «Про затвердження Плану заходів на 2019 рік та наступні роки, спрямованих на розвиток фізкультурно-спортивної реабілітації учасників бойових дій, які брали участь в антитерористичній операції, у заходах із забезпечення національної безпеки і оборони, відсічі і стримування збройної агресії Російської Федерації у Донецькій та Луганській областях». Реалізація цього

розпорядження сприяє розвитку фізкультурно-спортивної реабілітації учасників бойових дій в АТО/ООС, створюючи підґрунтя для нових можливостей підвищити рівень соціального захисту учасників бойових дій, в тому числі з інвалідністю, а також створити умови для занять фізичною культурою і спортом [1].

Крім цього, ще у середині травня 2018 року тодішній Президент Петро Порошенко підписав указ «Про розвиток спортивної реабілітації учасників бойових дій» [4], що було позитивно сприйнято лікарями та психологами, які працюють із військовими. Адже досвід інших країн, зокрема США, показав, що заняття спортом є надзвичайно важливими не лише для фізичної, а й психологічної соціальної реабілітації ветеранів.

Психологічні дослідження показують, що для успішної та швидкої реабілітації колишнім військовим необхідно заповнити екзистенціальний вакуум, чому сприяє спорт, задаючи цілі та мету життя.

Важливо також не монополізувати спорт державою, а створювати умови і для активізації у цьому напрямку громадянського суспільства. Успішним прикладом у цьому контексті є, наприклад, діяльність Національної ради спортивної реабілітації захисників України. До неї належать 5 асоціацій за такими напрямками: легка атлетика, водні, зимові, ігрові і силові види спорту. Але важливим є також партнерство громадських та державних організацій. Зокрема, Національна рада співпрацює із Федерацією легкої атлетики України та Федерацією футболу України. Спільні угоди передбачають проведення марафонів, національних чемпіонатів з футболу, Кубку Нескорених, чемпіонатів із футзалу, а також підготовку до міжнародних турнірів.

Досвід міжнародних спортивних змагань [3] серед поранених ветеранів сприяє формуванню міжнародної підтримки не лише реабілітації українських військовослужбовців, але й загалом формуванню проукраїнської міжнародної коаліції.

Таким чином, спорт у контексті реабілітації та реадaptaції військовослужбовців відіграє роль специфічної технології, яка включає психологічний, фізичний та соціальний аспекти життя військовослужбовця в мирних умовах.

Список використаних джерел та літератури:

1. Про затвердження плану заходів на 2019 та наступні роки, спрямованих на забезпечення розвитку фізкультурно-спортивної реабілітації

учасників бойових дій, які брали участь в антитерористичній операції, у заходах із забезпечення національної безпеки і оборони, відсічі і стримування збройної агресії Російської Федерації у Донецькій та Луганській областях. *Урядовий портал*: веб-сайт: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennya-planu-zahodiv-na-2019-ta-nastupni-roki-spryamovanih-na-zabezpechennya-rozvitku-fizkulturno-sportivnoyi-reabilitaciyi-uchasnikiv>. (Дата звернення: 20. 01. 2020). 2. Спорт заради життя. Як працює реабілітація бійців АТО. *Центр громадського моніторингу та контролю*: веб-сайт. URL.: <https://naglyad.org/uk/2018/08/27/sport-zaradi-zhittya-yak-pratsyuye-reabilitatsiya-bijtsiv-ato>. (Дата звернення: 02. 02. 2020). 3. Українські військові відправляться у США на марафон морської піхоти. *Главком*: веб-сайт. URL.: <https://glavcom.ua/country/society/ukrajinski-viyskovi-vidpravlyatsya-u-ssha-na-marafon-morskoji-pihoti-514962.html> (Дата звернення: 02. 02. 2020).

Л. С. Дебела,
здобувач вищої освіти
Науковий керівник: С. І. Тафінцева
кандидат педагогічних наук
(м. Хмельницький)

ПІДЛІТКОВИЙ ВІК. РЕКОМЕНДАЦІЇ БАТЬКАМ ЩОДО ПОКРАЩЕННЯ СПІЛКУВАННЯ З ДІТЬМИ У ЦЬОМУ ПЕРІОДІ

Підлітковий вік є першим перехідним періодом від дитинства до зрілості. Якісні зміни, що відбуваються в інтелектуальній та емоційній сферах особистості підлітка (інтенсивний, нерівномірний розвиток і ріст організму, особистісні новоутворення та ін.) породжують новий рівень його самосвідомості, потреби у самоствердженні, рівноправному і довірливому спілкуванні з ровесниками і дорослими. Інтенсивний статевий розвиток зумовлює виникнення статевого потягу і пов'язані з ним переживання й інтереси.

Усе це є підставою для виокремлення підлітків в особливу соціально-психологічну, демографічну групу з характерними для неї настановами, цінностями, нормами і манерами поведінки, які утворюють специфічну субкультуру.

Підлітковий вік охоплює період від 11–12 до 14–15 років, що відповідає середньому шкільному вікові, тобто 5–9 класам сучасної

школи. У цей період в особистості дитини відбуваються складні і суперечливі зміни, на підставі чого його ще називають важким, критичним, перехідним. Така оцінка зумовлена багатьма якісними змінами, які нерідко пов'язані з докорінним ламанням попередніх позицій, особливостей активності, інтересів і стосунків дитини. Відбуваються вони за порівняно короткий час, здебільшого бувають несподіваними і надають процесові розвитку стрибкоподібного, бурхливого характеру. Майже завжди ці зміни супроводжуються появою у підлітка суб'єктивних труднощів. Ускладнюється і його виховання, оскільки підліток не підкоряється ефективним щодо молодшого школяра впливам дорослих, у різних формах проявляє непослух, опір і протест (упертість, грубість, негативізм, замкненість) [3].

Підлітковий вік називають перехідним і тому, що у цей період відбувається перехід від дитинства до юності, від незрілості до зрілості. Ця особливість проявляється в фізичному, розумовому, моральному, соціальному та духовному розвитку особистості [10].

У підлітковому, як і в молодшому шкільному віці, основним соціальним середовищем дитини залишається школа. Зовнішні умови розвитку тісно пов'язані із внутрішніми. На основі вищого, ніж у молодших школярів, рівня психічного та особистісного розвитку відбуваються докорінні зміни у змісті і співвідношенні основних мотиваційних тенденцій особистості підлітка. На цьому етапі у дитини виникає специфічний комплекс потреб, що виражається в прагненні знайти своє місце у групі ровесників, вийти за межі школи та приєднатися до життя і діяльності дорослих.

Своєрідність соціальної ситуації розвитку підлітка полягає у включенні його в нову систему стосунків, спілкування з дорослими та ровесниками, в опануванні нових соціальних функцій. У школі це виявляється передусім у необхідності налагодження у зв'язку з предметним навчанням стосунків не з одним, а з багатьма вчителями, врахування особистісних якостей кожного з них і їх нерідко суперечливих вимог. Усе це, як зазначала Л. Божович, зумовлює нову позицію учнів щодо вчителів, своєрідно емансипує їх від безпосереднього впливу дорослих, робить їх самостійнішими. Найголовніша зміна в соціальній ситуації розвитку підлітка, на її думку, породжена роллю в його житті групи ровесників. Тому в навчально-виховній роботі з підлітками необхідно враховувати важливість для їх поведінки і діяльності думки однолітків [9].

Суттєві фізичні зміни, зростання організму, які фіксує в собі підліток викликають формування центрального особистісного новоутворення віку -почуття дорослості.

Почуття дорослості – центральне особистісне новоутворення підлітка, що виражається через суб'єктивне ставлення до себе як до дорослого, уявлення себе дорослою людиною

Почуття дорослості підлітків не є обов'язково усвідомлюваним. Однак, воно є специфічною формою самосвідомості представників цього віку, соціальною за змістом та походженням. Будучи закономірною ознакою формування особистості, дане новоутворення виникає у підлітків навіть за протилежних умов виховання дорослими: як авторитарного підходу, регламентації всієї поведінки дитини, так і за умов її значної свободи та самостійності [4].

Почуття дорослості у підлітків проявляється з неоднаковою яскравістю і в різних формах: 1) наслідувально-поведінкова; 2) діяльнісна; 3) інтелектуальна; 4) світоглядна; 5) статева.

Діяльнісна форма фігурує за фактові участі підлітка в справах дорослих (спілкуванні, праці тощо); світоглядна виявляється як наявність власної точки зору і вміння її відстоювати. Високий рівень ерудиції, обізнаності підлітка в певній сфері виражає інтелектуальну форму. Зацікавленість протилежною статтю, романтична захопленість хлопця чи дівчини, прагнення налагодити стосунки з представником протилежної статі – це вияви статевої форми почуття дорослості. І нарешті, наслідування підлітком зовнішніх манер поведінки дорослих, копіювання їх звичок (часто негативних, на кшталт паління, вживання алкоголю) відображає наслідувально-поведінкову форму.

Часто ці вияви мають змішаний характер, тобто у одного підлітка виявляється декілька різних форм одночасно [8].

Почуття дорослості конкретного підлітка формується різними темпами, залежно від дії зовнішніх факторів, які поділяють на: *стимулюючі*: інтенсивний інформаційний потік; акселерація; виховний вплив дорослих; *гальмівні*: обмеженість у спілкуванні з дорослими; ретардація; гіперопіка дорослих.

Почуття дорослості найбільше проявляється у прагненні підлітка до самостійних поглядів, рішень та вчинків. Дане прагнення розповсюджується на спілкування підлітка з дорослими і ровесниками. Важливо, чи визнають вони «дорослість» підлітка.

Одним із виявів почуття дорослості є потреба підлітка у самоствердженні.

Потреба у самоствердженні – спрямованість підлітка на пошуки, виявлення та реалізацію своєї індивідуальності, унікальності в системі соціальних зв'язків

Настрій підлітків коливається між сяючим оптимізмом і найпохмурішим песимізмом.

Важка обстановка в родині, конфлікти з дорослими та ровесниками, проблеми навчання

Поява даної потреби є свідченням переходу підлітка на наступний етап соціалізації – індивідуалізацію. Сутність самоствердження підлітка пояснюється прагненням до підтвердження самоцінності, бажання бути гідним уваги й отримати визнання інших, набутти впевненості в собі [3].

Підлітковий період є одним із ключових етапів становлення емоційно-вольової регуляції особистості. Однак відбувається це складно, суперечливо. Так, для підлітків характерна легка збудливість, різкі зміни переживань та настрою, причому без особливо значимих причин. Перепади емоційних переживань можуть бути швидкими, радикально протилежними і навіть поєднувати амбівалентні емоції чи почуття. Представники даного вікового періоду є дуже чутливими у ставленні інших до себе, водночас здатними до сильних емоційних прив'язаностей та самопожертви. Так званий підлітковий комплекс емоційності поєднує в собі сентиментальність і вражаючу байдужість, хворобливу сором'язливість з розв'язністю, бажання бути визнаним іншими з прагненням до усамітнення. Водночас переживання підлітка стають глибшими, багатограннішими і сильнішими, він краще, ніж молодий школяр може керувати своїми емоційними станами. Спілкування з однолітками формує моральні почуття учня основної школи, навчання в школі збагачує інтелектуальні та естетичні.

Коли особистість підлітка формується в несприятливих умовах, у нього можуть розвинути асоціальні почуття. Агресивну емоційність підлітка провокує неадекватне ставлення дорослих – ігнорування або недоброзичливе ставлення до його потреб та прагнень [7].

Емоційна сфера підлітків дуже суттєво впливає на мотивацію їх поведінки та вольову регуляцію. В даному віковому періоді зміцнюється сила волі, зростає самовладання, розвиваються

самостійність та наполегливість у випадку позитивної мотивації. Але через неправильне розуміння частиною підлітків сили волі, вони схильні до впертості, негативізму, нерозумних перевірок власного самовладання. В цілому ж в підлітковому віці зростає тенденція особистості організовувати себе, прагнення до самовиховання позитивних вольових якостей. Становлення вольової регуляції підлітків залежить від типу його стосунків зі значимими дорослими (приміром, авторитарний виховний стиль може «зламати» волю або ж, навпаки, викликати стійкий негативізм підлітка щодо оточуючих).

Впродовж становлення особистості підлітків відбувається освоєння ними нового соціального простору і паралельно пізнання власних якостей. Бурхливе фізичне зростання та оновлення соціальної ситуації розвитку підлітка викликають ґрунтовні зміни його самосвідомості. В цьому віці формується Я-концепція, підліток починає усвідомлювати свою неповторність, в його свідомості [5].

Орієнтація підлітка на самооцінку пов'язана з його прагненням до самостійності й незалежності, із самоповагою та вимогливістю до себе.

Відбувається переорієнтація з зовнішніх оцінок дорослих та внутрішні. Розгортається формування нового Я-образу особистості підлітка, пов'язаного з фіксацією змін зовнішності та соціального статусу. В учня основної школи оновлюється диференціація Я-образу на Я-реальне (теперішні якості та властивості) та Я-ідеальне (образ себе в майбутньому).

В зв'язку з потужним прагненням до самопізнання, значними спробами розібратися в собі, підліток стає чутливим до думки інших про себе, гостро сприймає критику та бурхливо реагує на неї. Така реакція виявляє вразливість підлітка, нестабільність його самооцінки. Хоча внаслідок рефлексії зростає критичність і адекватність самооцінки підлітка, однак спостерігається її дисбаланс з рівнем домагань, який має завищений характер. За думкою Костюка, самооцінка підлітком своїх успіхів в учінні і праці може вступати в конфлікт з його власними домаганнями, які він не в змозі реалізувати. Ця ситуація спричинює переживання учнем основної школи афекту неадекватності.

Самооцінка в підлітковому віці набуває ролі регулятора поведінки та діяльності, активатора самопізнання, самовиховання і має наступні характерні особливості [4]:

1. Поглиблення змістового компоненту самооцінки за допомогою самоаналізу.

2. Переорієнтація з навчання на фізичні якості та взаємини з ровесниками.

3. Зростання критичності та адекватності.

4. Залежність від оцінок значимого оточення.

5. Часткове відокремлення від зовнішніх оцінок.

6. Зниження впливу батьків та підвищення впливу ровесників.

7. Акцент на оцінці моральних якостей та волі.

8. Нестійкий характер пов'язаний з досягненням успіху та невдачами.

9. Поширений вплив самооцінки на статус успішності діяльності.

Умовним піком переходу від дитинства до дорослості можна вважати переживання підлітком кризи 13 років, з якою традиційно пов'язують головні труднощі підліткового віку. Науковці по-різному тлумачать існування та зміст даного психологічного явища.

Таким чином, можна сказати, що підлітковий вік є складним у процесі дорослішання людини, адже під час нього відбуваються як психологічні та і фізіологічні зміни. У даному періоді важливою думкою є оточуючого кола, а не батьків також в деякій мірі не стабільна поведінка, адже дитина переживає кризу 13 років в неї змінюються світогляди та відбувається переоцінка цінностей.

Індивідуальний підхід у вихованні підлітків повинен ґрунтуватися на врахуванні потреби ставлення до дитини як до особистості, відмінностей у статі, темпераменті, інтелекті, здібностях і характері.

Намагаючись допомогти підліткові пережити цей важкий для нього етап зрілості, передусім слід встановити з ним щирі, довірливі стосунки, допомогти усвідомити, що його розуміють, поділяють його переживання, цінують і поважають його таким, яким він є. Прихильність дорослих знімає напругу в міжособистісних стосунках, допомагає підліткові подолати замкнутість у власному внутрішньому світі, підтримує його позитивне ставлення до власного Я, висвітлює часто йому невідомі, але схвалювані іншими якості його особистості [6].

Загальними шляхами оптимізації поведінки підлітка є:

– підтримка зусиль, спрямованих на досягнення поставленої мети;

- заохочення і розвиток організаторських здібностей;
- надання допомоги у виборі занять (спорт, захоплення, танці, малювання тощо);
- можлива колективна критика, якщо в ній є потреба;
- підтримка лідерських зусиль, допомога в діловому і особистісному плані;
- розвиток естетичних нахилів, підтримка захоплень, уподобань, соціального інтелекту;
- звернення уваги на вольові якості підлітка (наполегливість, рівень досягнень);
- виважений, толерантний контроль з боку дорослих над підлітком;
- ставлення до підлітка у будь-якому разі має бути спокійно-доброзичливе;
- потрібна допомога у важких ситуаціях;
- залучення в позитивно соціальні групи із сильним впливовим лідером;
- необхідно хвалити підлітка за старанність;
- побудова взаємин дорослого та підлітка повинна базуватися на повазі та високій вимогливості;
- по можливості не допускати зазнайства у дитини, вчити її цінувати інших, адекватно реагувати на навколишнє, вміти спокійно сприймати невдачі;
- більше потрібно наголошувати на позитивних сторонах життя в сім'ї та школі, виховувати почуття співпереживання та небайдужості до чужої долі, не нервуватись і не озлоблюватись, не допускати виникнення конфліктів [1].

Рекомендації батькам щодо покращення спілкування з дитиною у підлітковому віці:

1. Інтерес. З'ясуйте, що подобається вашій дитині. Коли ваш підліток був дитиною, можна знайти щось, чим можна було б з ним займатися. Але коли вони дорослішають, вам доведеться докласти додаткових зусиль, аби довідатись, що подобається вашим дітям. Можливо, це буде не просто, але здатність співвідносити схильності й антипатії вашої дитини є важливою частиною побудови відкритих стосунків з нею. Пам'ятайте: щоб бути гарним батьком вам також потрібно бути гарним другом.

2. Строгість або суворість. Чимало підлітків опираються правилам і обмеженням. Вони думають, що вже дорослі, що можуть

про себе подбати. Хоча це почасти й так, підліткам усе ще потрібні обмеження. З новими бажаннями вони можуть заподіяти собі значної шкоди, якщо не стримуватимуть себе відповідальністю. Дайте зрозуміти вашій дитині, що в неї буде більше волі, але при цьому й більше відповідальності. Воля без відповідальності безглузда. Вам варто допомогти своїй дитині навчитися планувати події наперед. Ви не повинні робити це за підлітка; просто спрямуйте його.

3. Спілкуйтеся щодня. Щоденне спілкування є важливим для підтримки відкритості між вами. Ваша дитина буде розкутішою, довірятиме вам, якщо ви спілкуватиметеся з нею щодня. Довіра ґрунтується на практиці. Її можна збудувати тільки на багатогранних відносинах, на гарному спілкуванні. Навчіться пізнавати світ, у якому живе ваш підліток, поставте себе на його місце, і ви зможете не тільки досягти довіри у стосунках, але й краще зрозуміти його поведінку. Щоденне спілкування покаже вашій дитині, що ви дбаєте про неї. Це дуже важливий фактор, тому що підлітки почуваються комфортніше з батьками, які активно залучені в їхнє життя. Інакше підлітки можуть звернутися до ненадійний однолітків за порадою або настановами. Дуже важливо, щоб батьки надавали їм тепло й турботу, що їм так потрібно. Підлітковий вік триває не вічно, тому не треба зациклюватися на ньому, що ваша дитина завжди залишиться важким підлітком. Натомість сконцентруйте свої сили й увагу, допоможіть дитині впоратись з її проблемами і стати відповідальним дорослим.

4. Терпіння та прийняття. Коли йдеться про виховання підлітка, ваше терпіння дуже важливе. Бути терплячим важко, тому що часто батьки прагнуть побачити результати негайно. Але у більшості випадків дитині просто необхідно перерости таку поведінку. Загалом, якщо зможете знайти в собі терпіння та прийняття, то керуватимете ситуацію значно краще.

5. Упереджу вальний підхід. Лише ви помітили що в дитини з'явилися проблеми, вам необхідно починати діяти негайно. Негайний початок дій покаже підлітку, що ви не збираєтесь сидіти, склавши руки, й дозволити йому уживати наркотики, алкоголь або займатися іншими речами, яких ви не схвалюєте. Упереджувальний підхід може скоротити глибину і тривалість проблем вашого підлітка.

6. Єдиний фронт. У багатьох випадках батьки не сходяться в думках про те, яке рішення їм необхідно прийняти щодо ситуації, в яку потрапила їхня дитина. У жодному разі не розказуйте про це своєму синові чи доньці. Ви маєте завжди демонструвати «єдиний

фронт». Коли дитина зрозуміє, що ви дієте спільно, однією командою, і вона не зможе втекти під захист одного з батьків, ваші плани допомогти матимуть більші шанси на успіх.

Отже, підлітковий вік є дійсно складним періодом у житті кожного із нас, адже ми змінюємось як і фізично так і психологічно, змінюються погляди, інтереси, авторитети у житті. Ці всі новоутворення можуть призводити до різкої зміни настрою та не вмінню контролювати свої емоції, а це може призвести до проблем у спілкуванні з оточуючими. Але розуміння цього всього близькими їх підтримка є важливим фактором щоб налагодити гарні відносини з людьми, що нас оточують.

Список використаних джерел та літератури:

1. Загальна психологія: Навч. вид. / За ред. О. В. Скрипченко. К.: АПН, 1999. 463 с.
2. Руденко Л. Міжособистісні стосунки як чинник соціального становлення особистості. *Наукові записки УКУ*. 2014. Ч. 4 : Педагогіка. Психологія, вип. 1. С. 198-207.
3. Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія: навч. посіб. 2-ге вид., доповн. К. : Академвидав, 2011. 384 с.
4. Сергєєнкова О. П., Столярчук О. А., Коханова О. П., Пасека О. В. Вікова психологія : навч. посіб. К.: ТОВ «Центр учбової літератури». 2012. 384 с.
5. Скрипченко О. В. Вікова та педагогічна психологія: Навч. посібник. К. : Просвіта, 2001. 416 с.
6. Слободченко Л., Шкіряк-Нижник З. Психологічні особливості підлітків та шляхи оптимізації позитивних форм самоствердження підлітків в сучасних умовах (огляд літератури). *Научно-практический журн*. 2008. № 1(3). С. 25-30.
7. Цимбалюк І. М. Психологія спілкування: Навч. посіб. К.: ВД «Професіонал», 2004. 304 с.
8. Шибутани Т. Социальная психология. Ростов-на-Д.: Феникс, 1999. 539 с.
9. Шихарев П. Н. Современная социальная психология. М., 1999. 208 с.
10. Щотка О. П. Вікова психологія. Вид. 2-ге, доп. і переробл. Ніжин : НДУ ім. М.Гоголя, 2008. 309 с.

Л. С. Драпак,
кандидат фізико-математичних наук, доцент
(м. Хмельницький)

МЕТОДИ АНАЛІЗУ ПОДОЛАННЯ ЕМОЦІЙНОГО СТРЕСУ ПІДЛІТКА

Доволі часто стресом називають стан, що виникає внаслідок потреби, надзвичайних ситуацій, конфліктів. Однак це не зовсім так.

У 1936 році канадський учений Ганс Сельє визначив стрес як реакцію організму на зміну внутрішнього або зовнішнього середовища. Будь-які зміни в житті змушують організм напружуватися, готуватися до дій у нових умовах. Навіть уявні зміни можуть викликають стрес. Різні впливи, які викликають стрес, називаються стресовими факторами. Вони поділяються на: *фізіологічні* (біль, голод, висока, низька температура, спрага, тиск) і *психологічні* (інформаційні та емоційні). Люди можуть відчувати стрес через вимушений голод або голодування для схуднення, від надміру їжі і пиття. Так само, як від голоду або переїдання, людина може страждати від спеки або холоду, від самотності і постійної присутності інших людей, у результаті конфлікту. Стрес виникає, коли важливі потреби людей залишаються незадоволеними.

Людина перебуває у стресовому стані, поки не задовольнить свої потреби. Насамперед мають задовольнятися фізіологічні потреби – людина не може жити без їжі і води. Поки людина не відчуває себе в безпеці від голоду, холоду, вона не може належно дбати про інші потреби вищого порядку. Задоволення базових потреб дає змогу людям дбати про реалізацію більш «високих» потреб.

Щойно потреби нижчого рівня задовольняються, людина починає потребувати задоволення потреб вищого рівня. Однак і потреби вищого рівня можуть стати домінуючими (найважливішими). Наприклад, у підлітковому віці стає домінуючою потреба належності до групи. Заради цієї потреби підлітки можуть пожертвувати багатьма іншими потребами. В табл. 1 приведені основні потреби людей.

Таблиця 1

Потреби	Приклади стресових факторів
Фізіологічні	Голод, спрага, нестача сну, сильний холод або сильна спека, розумова і фізична втома, надміру швидкий темп життя або його різка зміна.
У безпеці, захисті, порядку, стабільності	Страхи і тривоги: страх втратити роботу, провалитися на іспиті, страх смерті, побоювання несприятливих змін в особистому житті, страх за здоров'я близьких і т.д.
У любові й належності до групи	Моральна або фізична самотність, втрата близьких людей або їхні хвороби, проблеми з друзями, нерозділене кохання.
У повазі і самоповазі	Несправедливе ставлення до людини або її близьких,

	крах кар'єри, немога реалізувати свої амбіції.
Естетичні	Відсутність гармонії і краси у житті.
Когнітивні	Незадоволена потреба у знаннях, відсутність доступу до інформації.
У самореалізації	Немога реалізувати своє покликання, займатися улюбленою справою.

Причини емоційного стресу підлітків дуже різноманітні. Серед них, зокрема, такі:

- незадоволення своєю зовнішністю (вага, зріст, зовнішність, незграбність, слабкість, характер, здібності);
- ситуація в родині (часті сварки, насилля, алкоголізм, розлучення, смерть близької людини);
- стосунки з однокласниками і вчителями (зміна школи, завищені вимоги, неуспішність, суперництво, відсутність друзів);
- закоханість (як взаємна, так і нерозділена);
- небезпечні захоплення (залучення до поганих компаній, вживання наркотиків, алкоголю).

Ознаки так званого емоційного вигорання представлені в табл. 2.

Таблиця 2

Фізичні	Емоційні	Інтелектуальні
втрата енергії; хронічна втома; часті і тривалі застудні захворювання; головні болі; проблеми зі сном; порушення травлення, різка втрата або збільшення ваги; «повернення» до минулих захворювань	дратівливість; посилені або ослаблені реакції; безпорадність; депресія.	нав'язливі думки; негативне (песимістичне мислення); проблеми із зосередженням уваги, висловленням думок; зниження працездатності.

Методи подолання підліткового стресу :

Існує безліч ефективних і цілком безпечних способів, що допомагають керувати стресами. Керувати – означає «впливати, контролювати, змінювати в бажаному напрямку, долати».

Розрізняють *фізичні, емоційні, інтелектуальні й духовні* способи керування стресом.

Фізичні способи керування стресом

Фізичні вправи допомагають майже відразу. Навіть фізична активність щодня по 20 хвилин значно покращує самопочуття. Особливо корисні плавання, біг, рухливі ігри на свіжому повітрі (футбол, волейбол, теніс, бадмінтон). *Раціональне харчування*. Корисно їсти овочі, у яких містяться потрібні для подолання стресу вітаміни й мінерали. *Відпочинок і сон*. Щовечора треба лягати в один і той самий час. Перед сном потрібно провітрити кімнату, прийняти теплу ванну або душ і випити склянку трав'яного чаю або молока з медом.

Емоційні способи керування стресом

Стрес потрібно «проговорити» – висловити свої почуття словами, розповісти про них близькій людині – другові, подрузі, батькам. Проблема, обговорена кілька разів, поступово «зітреться». Можна записати свої думки й почуття. Викладені на папір, вони втрачають свої руйнівні властивості. Щоб заспокоїти емоції, варто відволіктися від них. Допомагають заспокійлива музика, ігри, відпочинок на природі, вправи на релаксацію.

Інтелектуальні способи керування стресом

Планування часу та позитивне мислення – неодмінні складові профілактики стресів. Організована людина робить набагато більше, ніж та, яка діє хаотично і хапається відразу за кілька справ. Найважливіші і термінові справи зі списку потрібно виконувати в першу чергу. *Позитивне мислення* послаблює емоційне напруження, допомагає знайти ефективне рішення і діяти відповідно до обставин. Узагальнена формула позитивного мислення звучить приблизно так: «Було б добре, якби ми завжди отримували те, що хочемо. Ми робимо для цього все можливе. Однак якщо попри наші зусилля бажання не виконуються, ми звичайно відчуваємо розчарування, але не впадаємо у відчай, не панікуємо, не зневажаємо себе та інших людей».

Духовні способи керування стресом

Кожна людина прагне знайти своє призначення, замислюється над сенсом життя, проблемами справедливості. Такі думки можуть посилювати стрес. Ті, хто усвідомив своє призначення або вірять у безсмертя душі, простіше переживають період духовного становлення. Вони легше заспокоюються після пережитих випробувань, трагічних подій, чи то важких захворювань.

Висновки. З літературних джерел встановлено, що емоційна сфера людини пов'язана з психологічним станом людини, який може бути цілісний або порушений. Отже порушення психологічного стану людини і є стресом. Можна впевнено сказати, що підлітки, окрім вікової кризи, переживають і стресовий стан. Але цьому стану можна протидіяти, з ним можна успішно боротися. Стрес не є чимось фатальним, і його можна перемогти. Стрес – це індивідуальна реакція, ставлення кожної людини до певної ситуації, її думки та почуття. Змінюючи свої думки, людина отримує можливість цілком змінити своє відчуття й знизити рівень стресу. Отже, реакція на ситуацію залежить від людини, від її думок, якими можна керувати.

Список використаних джерел та літератури:

1. Щербатых Ю. В. Психология стресса / Ю. В. Щербатых. М.: Эксмо, 2006.
2. Основи здоров'я: Підручник для 7 класу [Електронний ресурс] / І. Д.Бех, Т. В. Воронцова, В. С. Пономаренко, С. В. Страшко. К.: Алатон, 2016. Режим доступу до ресурсу: <https://drive.google.com/drive/folders/0Bzt9FAqrO9Wcc0N0dk1oVmxBtBE0>.
3. Павлютенков Є.М. Конфлікти : сутність і подолання. Стрес у педагогічній діяльності / Є.М. Павлютенков, В.В.Крижко В.Ф.Калашин. Х.: Вид. група «Основа», 2008. 224 с.

Л. М. Дунець,
кандидат психологічних наук, доцент
(м. Житомир)

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ІНТЕРЕСІВ У ПІДЛІТКІВ

Економічні та соціальні зміни у суспільстві впливають і на формування у підлітків інтересу до вибору професії в умовах ринкової економіки.

Початок навчання вчорашніх учнів у вищих навчальних закладах характеризується інтересом до майбутньої професії та якісно новою, складною соціальною роллю, яку вони починають виконувати.

Розвиток інтересу до певного виду діяльності у наукових дослідженнях розглядається як динамічний багатоплановий процес, що детермінує різноманітність підходів до визначення його сутності. Теоретико-методологічні основи інтересу висвітлюються у роботах

таких психологів, як Л. Божович, Л. Виготський, Г. Костюк, С. Рубінштейн та ін.

Проблемі озброєння школярів необхідними знаннями для орієнтації у світі професій, уміннями об'єктивно оцінювати свої індивідуальні особливості; узагальнення уявлень з профорієнтації присвятив свої праці Б. Федоришин.

Обґрунтування теоретичних і методичних основ профорієнтації молоді досліджував Є. Клімов, системний підхід до профорієнтації школярів – В. Сахаров, Н. Степаненков; суспільно-значущі мотиви вибору професії – Є. Павлутенков та ін.

Сьогодні науковці досліджують професійні інтереси підлітків у двох основних напрямках. По-перше, вивчають особистісні характеристики, які впливають на розумову працездатність особистості. По-друге, досліджують і зовнішні фактори, які впливають на розумову діяльність (середовище для праці і відпочинку, температура, освітлення та ін.).

Слід зазначити, що питання формування інтересу до професії науковці вивчали в основному в 70-80 роки ХХ ст. На сучасному етапі їм приділяється недостатньо уваги.

Дана стаття має на меті теоретично дослідити та з'ясувати формування професійних інтересів у підлітків.

Науковець Е. Еріксон визначив, що підлітковий вік та юність триває від 13 до 18 років. Дитинство закінчується і призводить до формування ідентичності. Особистість включається в нові соціальні групи. Цілісна ідентичність дозволяє підліткам та юнацтву вирішити головні завдання – самовизначення і вибір життєвого шляху. Коли ж не вдається усвідомити себе і своє місце в світі, спостерігається дифузність ідентичності. Вона характеризується інфантильним бажанням якомога довше не вступати у доросле життя, ворожим неприйняттям соціальних ролей, що є бажаними для сім'ї та суспільства (чоловічої або жіночої, національної, професійної); зневагою до всього вітчизняного, прагненням «стати нічим» (якщо це є останній спосіб самоствердження) [4, с. 63].

Підлітковий вік характеризується інтенсивним розвитком інтелектуальних здібностей, формуванням професійних інтересів. Школярі починають обмірковувати свою майбутню професію. У процесі навчання їхні інтереси розподіляються із врахуванням здібностей та практичних навичок. У способах засвоєння навчального матеріалу пізнавальні психічні процеси починають набувати якісно

інших характеристик. У мисленні виявляється здатність до абстрагування, утворення нових понять. Стійкого характеру набувають процеси уваги, пам'яті та інтелектуальна працездатність.

Підлітки мають схильність до теоретизування з проявом ознак особистісного егоцентризму. Аналізуючи ті або інші сторони оточуючого життя, вони не просто констатують їх, а намагаються при цьому показати свою позицію, особисту участь у можливих змінах цих явищ, виявляючи своєрідність егоцентризму підліткового мислення [1].

На думку автора, ставлення школярів до майбутньої професії, яке виникає ще в період підготовки до неї в процесі навчання у школі, має розглядатись як одна з важливих соціальних і психологічних характеристик особистості.

Потреба особистості у певній діяльності називається *нахилом* [1]. Про нахили ми говоримо тоді, коли майбутня робота уже подобається молодій людині, захоплює її (рис. 1).

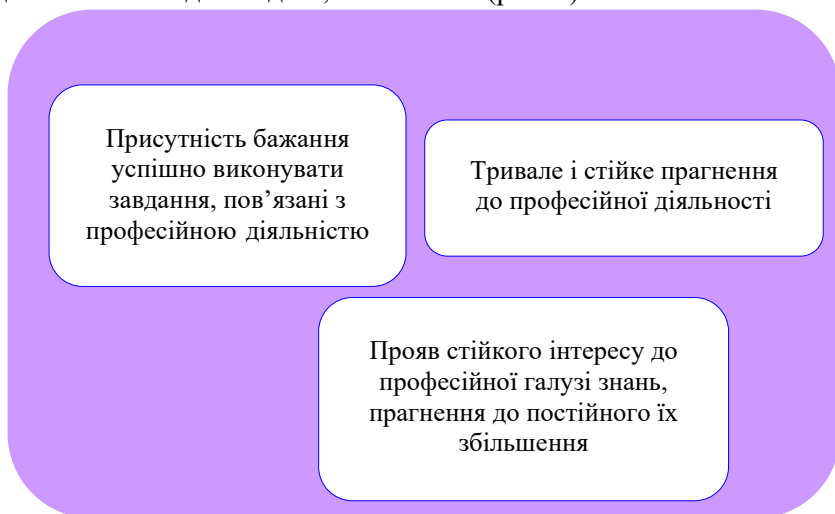


Рис. 1. Зовнішні прояви нахилу підлітка до професійної діяльності

Ознакою нахилу підлітка до професійної діяльності є *інтереси*. У них проявляється пізнавальна потреба та пізнавальна спрямованість школяра на оволодіння професією і пов'язана з позитивним емоційним станом. Своєчасний вияв інтересів сприяє професійному визначенню учня, що і допомагає здійснити професійний вибір.

Для визначення професійних інтересів особистості можуть використовуватись спеціальні анкети та опитувальники. Психологічна практика свідчить, що інколи інтереси і нахили підлітків виражені неяскраво. А деколи ж, навпаки, настільки чисельні, що важко виділити головні стрижневі від побічних, тимчасових.

У такому випадку допомогу може надати проведення психодіагностичного дослідження рівня розвитку професійних здібностей. Високий рівень розвитку таких здібностей можна розглядати як показник розташованості до певного виду діяльності, що може служити свідченням присутності нахилу та інтересу до неї.

Безпосередній вияв професійних інтересів, які виступають основою професійно спрямованої мотивації підлітка і, які вказують на відповідні нахили, проводиться за допомогою диференційно-діагностичного опитувальника (ДДО), запропонованого Є. А. Клімовим, в основі якого лежить психологічна класифікація професій [2]. Сутність її полягає в тому, що в залежності від особливостей основного предмета праці всі професії поділяються на п'ять головних типів: “людина-природа”, “людина-техніка”, “людина-людина”, “людина-знакові системи”, “людина-художній образ”. Знаючи місце професії, обраної школярем, в даній класифікації і основні вимоги до неї, можна правильно і своєчасно визначити професійні інтереси і нахили підлітка.

Для діагностики професійних інтересів та нахилів можна застосовувати крім методики ДДО Є. А. Клімова і методику “Карта інтересів” (модифікована методика А.Є. Голомштока) [2].

Для того, щоб отримати інтегральні показники, дані обстеження ранжуються за кожною характеристикою двох вище наведених методик. Після цього визначаються середні ранги об'єднаних показників. Відповідність ряду показників п'яти напрямків нахилів, які визначаються за методикою ДДО Є. А. Клімова, до ряду показників нахилів за методикою “Карта інтересів” оформляється у таблицю (табл. 1)

Таблиця 1

Професійне спрямування нахилів за методикою ДДО Є. А. Клімова

<i>Професійне спрямування нахилів за методикою ДДО Є. А. Клімова</i>	Людина-природа	Людина-техніка	Людина-знакова система	Людина-художній образ	Людина-людина
<i>Професійне спрямування</i>	Геологія і географія,	Фізика, електро- і	Математика	Мистецтво	Педагогіка, філологія,

нахилів за методикою "Карта інтересів"	біологія, хімія, зоологія	радіотехніка, техніка			журналістика, юриспруденція, історія, медицина, сфера обслуговування, військова справа, спорт
--	---------------------------	-----------------------	--	--	---

Рангове місце кожного з таких показників, які об'єднують обидві методики, узагальнено характеризує професійне спрямування нахилів підлітка. Така процедура певною мірою звільняє результати опитувань від випадковостей, що нерідко трапляються через особливості формулювання того чи іншого опитувальника або через настроїв досліджуваного під час експерименту. Такий узагальнений показник, на думку автора, вказує на широту і загальний прояв інтересів.

Успіх у професійній діяльності значною мірою визначається необхідним комплексом здібностей. Проте інтерес є стимулятором тієї діяльності, в якій дані здібності проявляються, фільтруються та удосконалюються. У зв'язку з цим професійний інтерес може розглядатись як своєрідний індикатор відповідних здібностей [2, с. 81-82].

Спостереження автора, проведені за підлітками, дозволяють стверджувати, що учні старших класів школи у своїй безпосередній навчальній діяльності більше звертають увагу на ті предмети, які певним чином пов'язані з їхніми інтересами і набуттям майбутньої професії. У процесі навчання в них формуються ознаки того типу мислення, із яким надалі буде пов'язана практична діяльність. Адже провідною рисою розвитку інтелекту в підлітковому віці є формування визначеного стилю мислення, що відображає здібність до вибору і систематизації знань. Наприклад, школяр цікавиться такими навчальними дисциплінами, як інформатика, українська мова та має з цих предметів позитивні оцінки. Вибір ним подальшої форми навчання пов'язаний із придбанням навичок професійної діяльності, де необхідним є застосування знань, отриманих у школі. Так, наприклад, формування стилю мислення майбутнього правоохоронця або психолога буде здійснюватися в процесі навчання і подальшій професійній діяльності. Усе це створює передумови для формування світогляду особистості.

Реалізація професійних інтересів та нахилів, застосування знань, здібностей теоретичного мислення на практиці і формування навичок предметної діяльності визначають наступну життєву позицію

молодої людини в здійсненні своїх професійних намірів.

У рамках головного виду діяльності для підліткового віку характерним є, поряд із формуванням професійних інтересів, пошук свого «я» і спроби реалізувати себе в різноманітних заняттях, безпосередньо не пов'язаних із навчанням. У багатьох підлітків конкретні захоплення стають домінуючими, що відсуває навчання на другий план, а інколи істотно змінює їхнє життя. У зв'язку з цим можливе зниження успішності, конфліктні ситуації з педагогами, батьками.

Для більшості школярів характерні інтереси, захоплення і заняття, пов'язані з розвитком фізичних якостей. Це зумовлено періодом інтенсивного фізичного розвитку, потребою в біологічній руховій активності.

За даними опитування студентів 5-ти навчальних груп 1-го курсу, проведеного у Державному університеті «Житомирська політехніка», заняття фізичною культурою у них посідає перше місце. При цьому 27% опитаних регулярно займаються фізичною культурою і спортом.

Загальний аналіз даних показав, що майже десята частина опитаних (10,3%) не мають визначених стійких інтересів і захоплень. Інтелектуальні заняття такі, як читання книг, підготовка домашніх завдань, робота за ПК, написання рефератів, де можна проявити творчі здібності, захоплюють 52% першокурсників. Невелика кількість опитаних (4,4%) віддає перевагу заняттям, які не потребують серйозних духовних і фізичних зусиль, а орієнтовані швидше на пасивний відпочинок. На жаль, інтереси і захоплення, спрямовані на духовний розвиток відтиснуті на задній план. Відвідують концерти, вистави, музеї, виставки лише 6,3% опитаних.

Проте якісні зміни, які відбуваються у підлітковому віці, об'єктивно ведуть до значного розширення сфери інтересів особистості. Поряд із навчанням, актуальним є самовизначення, а також з'ясування своєї соціальної ролі в різноманітних мікросоціальних оточеннях, товаристві в цілому. Це особливо помітно серед учнів 1-го курсу, коли спостерігається яскраво виражене прагнення особистості визначити своє місце в житті, товаристві, стосунках із одногрупниками і викладачами. Самоактуалізація і самовираження особистості здійснюються при безпосередній участі студентів у громадському житті групи, університету.

Виконання громадських доручень з урахуванням

індивідуально-психологічних відмінностей першокурсників сприяє формуванню колективу, неформальних відносин. Порівняно із молодшими і середніми класами школи, де соціальна роль і статус особистості дитини багато в чому визначається вчителем, у групах університету відзначається прагнення студентів уже самостійно визначити свій особистісний статус у групі. При цьому одні студенти досягають цього шляхом прояву інтересів до навчання, інші – до спорту, а треті – за допомогою прилучення до шкідливих навичок (тютюнопаління, вживання алкоголю та ін.) та асоціальної поведінки (участь у конфліктах, суперечках) тощо [3].

Важливим є те, що для багатьох підлітків обраний вид активності і професійної діяльності наповнюється новим змістом. Усе це і відображає особливості їхніх інтересів, рівень соціальної зрілості й адаптації в колі однолітків та дорослих.

Формування та прояв інтересів здійснюється в конкретному соціальному оточенні підлітка. У цих умовах визначається його соціальний статус і роль, відбувається залучення до трудової діяльності, у якій може проявитися активність, самостійність.

Саме в умовах діяльності в різноманітних сферах економіки молоді люди входять у систему реальних професійних взаємин, започатковують для себе можливість ширшого спілкування, у тому числі і професійного, апробації своїх творчих здібностей.

Доцільно організована праця дозволяє підліткові по-новому осмислити значення отриманих знань і можливості застосування їх на практиці, визначити коло своїх професійних інтересів і остаточний вибір майбутньої професії. Включення студентів університету в трудову діяльність на практиці здійснює позитивний вплив і на їхню психічну сферу, дозволяє зняти емоційну напруженість, ліквідувати незадоволеність, конфліктність тощо.

Таким чином, професійні інтереси не просто виступають як ланцюжок нахилів і прагнень, а й як система стимулів, що виявляє ставлення особистості до професійної діяльності, сприяє розвитку кругозору, надбанню професійних знань; покращує пізнавальну активність, викликає прагнення оволодіти професійною справою, служить однією з найважливіших умов творчого ставлення до професії.

Отже, своєчасне формування професійних інтересів у підлітків дозволить їм перейти на новий соціальний щабель зрілості. А інакше, такі школярі не зможуть знайти себе ні в навчанні, ні поза ним. Вони

спробують самоактуалізувати себе в тих відносинах і сферах діяльності, у яких виявлять прояв заохочення і найменший опір. Важливо, щоб підлітки були охоплені таким соціальним оточенням, яке суттєво та позитивно впливало б на формування їх професійних інтересів.

Список використаних джерел та літератури:

1. Кон И. С. Психология ранней юности / И. С. Кон. – М. Просвещение, 1989. – 207 с. 2. Кон И. С. Психология старшеклассника / И. С. Кон. – М. Просвещение, 1980. – 191 с. 3. Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія: Навч. посіб. / М. В. Савчин, Л. П. Василенко. – К.: Академвидав, 2005. – 360 с. 4. Токарева Н.М. Основи вікової психології: навч.-метод. посіб. / Н.М. Токарева, А. В. Шамне. – Кривий Ріг, 2013. – С. 63.

Р. О. Єгорова,

магістрантка

(м. Хмельницький)

СОЦІАЛЬНІ ТЕОРІЇ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ

Девіації постійно супроводжують розвиток будь-якого суспільства. Як правило, загострення проявів девіантності на рівні особистості, групи чи суспільства, пов'язане із кризовими станами соціальної системи. Так як українське суспільство ми можемо назвати кризовим, розуміння феномену девіантної поведінки стає завданням надзвичайно актуальним. Отже, виникає необхідність осмислення основних теоретичних напрацювань стосовно цього феномену.

Девіантна поведінка окремої людини або групи в соціальній теорії розглядається в контексті таких більш масштабних явищ як соціальна дезорганізація та соціальна аномія.

Загалом, розуміння соціальної аномії у сучасних теоріях фокусується навколо теорії аномії Е. Дюркгейма та Р. Мертона.

Так, Р. Мертон визначає п'ять основних типів пристосувань, притаманної індивіду відповідно до культурних норм та цілей (наприклад, фінансового успіху), що діють у суспільстві, а також легітимними (інституціональними) засобами їх досягнення.

До цих типів належать: *конформність*, *тобто* досягнення цілей, що визначаються культурою, засобами схваленими та прийнятими суспільством; *інновація*, тип який вступає у жорстку

суперечність із наявними інституціональними нормами, що виявляється в ідеї виправданості досягнення цілі за допомогою будь-яких засобів. Інновація передбачає використання нелегітимних засобів досягнення мети. Найбільш притаманна вона для нижчих суспільних прошарків, які мають найобмеженіші можливості або не мають їх взагалі, хоча Мертон категорично відмовляється від ідеї зумовленості не правової поведінки бідністю; *ритуалізм* – це виконання усіх інституціональних приписів та норм, що забезпечується відмовою від слідування культурним цілям або суттєве заниження їх значимості. Даний тип притаманний найбільше нижчому середньому класу, що є результатом особливості соціалізації для цього прошарку, де постулюється нормативність та дисципліна. Така поведінка реалізується в рамках інституціоналізованих норм, але з точки зору її відповідності культурним зразкам – вона виявляється не легітимною; *ретритизм*, як тип пристосування, що характеризується неприйняттям, запереченням і культурних цілей й інституціональної структури суспільства; *бунт* – поведінка спрямована не лише на знищення існуючих суспільних принципів, а на їх принципову заміну.

Соціальна девіація є однією з основних форм дезорганізації. Загалом, девіантну поведінку можна визначити як поведінку, що відхиляється від загальноприйнятих, найбільш поширених і усталених норм в певних спільнотах в певний період їх розвитку [3, с. 532.]. У соціальній теорії вивчення девіацій відбувається в основному у межах таких підходів:

Теорія культурного переносу. Ряд вчених підкреслює схожість між способом вироблення девіантної поведінки і способом вироблення будь-якого іншого стилю поведінки. Одним із перших до такого висновку прийшов Г. Тард, ще в кінці XIX ст. сформулював теорію наслідування для пояснення девіантної поведінки. Тард стверджував, що злочинці, як і «порядні» люди, імітують поведінку тих індивідів, з якими вони зустрічалися в житті, яких знали або про які чули. Але на відміну від законослухняних громадян вони імітують поведінку злочинців.

Представники Чиказької школи соціології виявили, що в окремих кварталах міста рівні злочинності залишалися стабільними протягом багатьох років, не дивлячись на зміни в етнічному складі населення. Таким чином, кримінальна поведінка може передаватися від одного покоління до іншого, тобто молодь, яка живе в зонах

високої злочинності, засвоює злочинні моделі поведінки. Більш того, коли в ціра йони в'їжджають представники інших етнічних груп, їх дітям девіантні моделі поведінки передаються від місцевої молоді. В межах цієї теорії варто виокремити також теорію *диференціальної асоціації*, яка підкреслює роль соціальної взаємодії в процесі формування поглядів і вчинків людей. Зокрема, індивіди стають правопорушниками в тій мірі, в якій вони належать оточенню, що слідує девіантним ідеям, мотивуванням і методам.

Прихильники *теорії конфлікту* намагаються відповісти на питання: «яка соціальна група зуміє висловити свої принципи в законах суспільства і змусити членів суспільства підкорятися цим законам?» та «чому структура суспільства дає переваги одним соціальним групам, а інші групи залишаються в не вигідному становищі і навіть клеймуються за переступ закону?» Походження конфліктологічного підходу сходить до марксистської традиції, згідно з якою правлячий клас експлуатує і грабує народні маси і при цьому примудряється уникнути відплати за свої злочини. Такі девіації, як алкоголізм, зловживання наркотиками, насильство в сім'ї, сексуальна розбещеність і проституція – є продуктами моральної деградації і пригніченні бідних, жінок, представників етнічних меншин.

Прихильники *теорії стигматизації* (відгрец. Stigmo – клеймо) взяли за основу головну ідею конфліктології, згідно з якою індивіди часто не можуть порозумітися один з одним, так як розходяться в своїх інтересах і поглядах на життя; при цьому і, хто стоять при владі, мають можливість висловлювати свої погляди і принципи в нормах, які керують інституційним життям, і з успіхом навішують негативні ярлики на порушників цих норм, які створюють умови, що ведуть до вторинної девіації – девіантної поведінки, що виникає у відповідь на санкції з боку інших. Крім цього, тих, хто отримав клеймо правопорушників загальний осуд і ізоляція підштовхнуть до девіантної групи, що складаються з людей, доля яких схожа на їх власну. Участь у девіантній субкультурі – це спосіб впоратися з критичною ситуацією, знайти емоційну підтримку і оточення, де тебе приймають таким, який ти є [2, с. 234].

Загалом, до основних форм девіантної поведінки належать наступні: 1) самогубства; 2) проституція; 3) гомосексуалізм; 4) наркотизм; 5) злочинність [4]. Поряд із поняттям девіантної поведінки використовується поняття делінквентної поведінки. Категорія «делінквентна поведінка» запозичена із зарубіжної соціології, де в

основному використовується «делінквентність» (delinquency), що є родовою для визначення соціально-негативної поведінки, пов'язаної із порушенням правових та інших норм [1, с. 62-66]. Делінквентна поведінка є формою девіантної поведінки та має ряд особливостей: 1) це один з найменш визначених видів поведінки, що відхиляється; 2) делінквентна поведінка регулюється переважно правовими нормами; 3) протиправна поведінка визнається однією з найбільш небезпечних форм девіацій, оскільки загрожує громадському порядку; 4) така поведінка особистості активно обговорюється і карається в будь-якому суспільстві; 5) протиправна поведінка за своєю суттю означає наявність конфлікту між особистістю і суспільством. Суть делінквентної поведінки полягає в порушенні прав або створенні перешкод реалізації чийось суб'єктивних прав, у відмові від виконання соціальних зобов'язань, виражених в юридичній формі, що слідує з визначення правової норми [5].

Список використаних джерел та літератури:

1. Барабаш О. Поняття та види делінквентної поведінки людини. Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Юридичні науки. 2017. № 865. С. 62-66. URL.: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vnulpurn_2017_865_11. (Дата звернення: 13.04.2020).
2. Волков Ю. Социология: учебник. М.: Гардарики, 2003. 512 с.
3. Громов И. А., Мацкевич И. А., Семёнов В. А. Западная социология. М.: ООО «Издательство ДНК», 2003. С. 532.
4. Социологический словарь / под. ред. Г.В. Осипов, Л.Н. Москвичев. М. 2014. С. 414.
5. Хвостенко Н. К вопросу о понятии «Делинквентное поведение» несовершеннолетних и его сущности. Вестник шадринского государственного педагогического ун-та. №2 (43) 2013. С.205-208. URL.: <http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2013/2013-2-43.pdf> (Дата звернення: 14.04.2020).

Т. В. Ішук,
старший викладач
(м. Хмельницький)

ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Питання психології здібностей завжди перебували в центрі уваги вітчизняних і зарубіжних фахівців. Це одна з найважливіших і найактуальніших наукових проблем, оскільки здібності є

характеристикою індивіда з точки зору психічних явищ, які зумовлюють успішність його діяльності. Отже, про здібності можна говорити як про психічні явища, які визначають результативну складову діяльності. Спостережливість чи комунікативність, активність чи сенситивність, відповідальність чи рішучість вважають здібностями (а не сприйманням, спілкуванням, темпераментом, характером), якщо вони є чинниками успішної діяльності особистості.

В науковій літературі відслідковуються різні підходи до визначення змісту поняття. Так, О.В. Скрипченко характеризує здібності як індивідуально-психологічні особливості, що є суб'єктивними умовами успішного виконання певного різновиду діяльності. Вони проявляються у швидкості, глибині та міцності оволодіння засобами і прийомами діяльності [4, с. 205].

Першу спробу дати визначення поняття «творчі здібності» або «креативність» (від лат. creatio – творення) зробив американський психолог Фромм. На його думку, творчі здібності – це здатність дивуватися і пізнавати, вміння знаходити рішення в нестандартних ситуаціях; це спрямованість на відкриття нового і здатність глибокого усвідомлення свого досвіду [6].

Основними показниками творчих здібностей є швидкість і гнучкість думки, оригінальність, допитливість, точність, самостійність і критичність.

Швидкість думки характеризується кількістю ідей, які виникають в учня підліткового віку за одиницю часу. Гнучкість думки – це здатність швидко і без внутрішніх зусиль переключатися з однієї ідеї на іншу; бачити, що інформацію, отриману в одному контексті, можна використати і в іншому. Для гнучкості є характерним розвинута навичка переносу (транспозиції). Вона забезпечує вміння легко переходити від одного класу явищ, що вивчаються, до іншого, долати фіксованість методів вирішення, своєчасно відмовлятися від сформульованої гіпотези, бути готовим до інтелектуального ризику.

Оригінальність – це здатність дитини до генерації ідей, які відрізняються від загальноприйнятих, до парадоксальних, несподіваних рішень. Вона пов'язана з цілісним баченням усіх зв'язків і залежностей, непомітних під час послідовного логічного аналізу.

Здатність дивуватися, відкритість та інтерес до усього нового характеризує таку якість, як допитливість.

Для школярів-підлітків, які наділені творчими здібностями, характерна сміливість як здатність приймати рішення в ситуаціях невизначеності, не лякатися власних висновків і доводити їх до кінця, ризикуючи особистим успіхом та авторитетом [2, с. 79].

Творчі здібності тісно пов'язані з загальною спрямованістю особистості. Співвідношення спрямованості особистості й рівня розвитку творчих здібностей неоднозначне: високий рівень цього виду здібностей суттєво впливає на стиль поведінки та формування особистості. Ще більше значення має той факт, що розвиток досліджуваного виду здібностей в значній мірі визначається умовами виховання, особливостями сформованості особистості, її спрямованістю, яка або сприяє розкриттю здібностей, або, навпаки, призводить до того, що здібності не реалізуються. В основі однакових досягнень при виконанні будь-якої діяльності можуть лежати різні здібності, водночас одні й тіж самі здібності можуть бути умовою успішного здійснення різних видів діяльності. Це забезпечує можливості широкої компенсації здібностей.

Вихідною передумовою для розвитку здібностей є ті природні задатки, з якими дитина з'являється на світ. Задатки, будучи спадковими властивостями периферичного і центрального нервового апарату, є суттєвими передумовами здібностей людини, але лише передумовами. Задатки багатозначні, вони можуть розвиватися в різних напрямках, перетворюючись на різні здібності. Будучи передумовою успішної діяльності підлітків, їх здібності водночас тією чи іншою мірою становлять продукт діяльності. В цьому проявляється взаємозалежність здібностей особистості і її діяльності [7, с. 416].

Задатки бувають різних видів. Одні з них не визначають ні змісту здібностей, ні рівня можливих досягнень; вони лише надають своєрідності процесу розвитку творчих здібностей, полегшують або утруднюють їхній розвиток. До цієї категорії задатків можна віднести, наприклад, типологічні властивості нервової системи. Інші задатки впливають на змістовий бік здібностей.

Тільки за умови високих задатків здібності можуть розвиватися дуже швидко навіть у несприятливих життєвих обставинах. Втім, і найкращі задатки самі по собі, автоматично не забезпечують високих досягнень. З іншого боку, і за відсутності хороших задатків людина може за певних умов досягнути значних успіхів у відповідній діяльності. Труднощі багатьох неуспішних учнів цього віку є наслідком не їхньої розумової або фізичної

меншовартості, а швидше їх уявлень про себе як про нездібних до успішного навчання. «Ніщо так не сприяє успіхові, як упевненість у ньому, і ніщо так не визначає невдачу, як свідоме її очікування» [8, с. 23].

У психології характеризують дві сторони розвитку творчих здібностей – загальну й особистісну. Аналіз, проведений Б.М.Тепловим, свідчить про те, що, незважаючи на наявність у здібностях загальнопсихологічного, «родового», вони завжди є суто індивідуальними [9].

Із творчими здібностями тісно пов'язані нахили, тобто вибіркова спрямованість індивіда на певну діяльність, що спонукає нею займатися. В основі цієї спрямованості лежить стійка потреба. Нахили і творчі здібності нерідко збігаються. Науковці пояснюють це явище індивідуальними проявами активності й саморегуляції особистості. В одних випадках активність виступає як «надмір енергії», дає змогу безпосередньо, без особливих зусиль витримувати значне нервово-психічне навантаження. Активність іншого спрямування – плануючого характеру – спирається на довільність: вона проявляється вибірково і найбільш ефективна в тих різновидах діяльності, які не потребують швидких реакцій, протікають за спокійних умов.

Творчі здібності характеризуються як індивідуально-психологічні особливості, тобто такі якості, якими школярі-підлітки відрізняються між собою. Кожна здібність особистості є складною її властивістю. Будучи внутрішньою спроможністю школяра виконати ті вимоги, що їх ставить певна діяльність, вона спирається на низку інших властивостей. До них необхідно, насамперед, віднести життєвий досвід дитини, знання, вміння та навички.

Здібною і творчою є та особистість підліткового віку, яка може розв'язати і розв'язує завдання, людина, котра володіє засобами, необхідними для його розв'язання, технікою роботи в тій чи іншій галузі. Здібності спираються на наявні в неї знання, вміння та навички, на ті системи тимчасових нервових зв'язків, що лежать в їх основі. Творчі здібності розвиваються в процесі формування цих зв'язків, набуття школярами цього віку знань, умінь та навичок.

Між здібностями дитини і життєвим досвідом існує складний взаємозв'язок. Здібності залежать від досвіду. Відсутність необхідних знань та умінь затримує розвиток і вияв творчих здібностей [2, с. 59].

Кожна здібність являє собою синтетичну властивість школяра, яка охоплює цілу низку часткових властивостей у певному їх поєднанні. До цих властивостей належать уважність учня, його здатність тривало і стійко зосереджуватися на завданні, на об'єкті своєї діяльності. Невід'ємними складовими рисами творчих здібностей дитини є такі властивості, як чутливість, сприйнятливність до зовнішніх впливів, спостережливість. Будь яка здібність включає певні якості пам'яті людини. Особливо важливе значення при цьому мають такі її риси, як швидкість запам'ятовування, його міцність, повнота, готовність, точність відтворення. Зазвичай в учнів з високим рівнем розвитку творчих здібностей спостерігається і добра пам'ять.

Особливо важливу роль у структурі здібностей відіграє здатність учня підліткового віку мислити, розкривати безпосередньо не дані зв'язки предметів і явищ об'єктивної дійсності, доходити до глибокого розуміння їхньої суті, їхніх законів. Вагоме значення мають при цьому такі якості мислення як широта, глибина, ясність думки, послідовність, самостійність, критичність, вільність від шаблонних способів розв'язування завдань, здатність змінювати ці способи відповідно до конкретної ситуації, швидко зосереджувати сили свого розуму на нових завданнях і активно, енергійно працювати над їхнім розв'язанням. Якості мислення і пов'язаної з ним мови посідають важливе місце в структурі творчих здібностей до художньо-літературної, мистецької, музичної та іншої діяльності.

Творчі здібності кожного підлітка характеризуються не тільки різноманітними пізнавальними, а й емоційними властивостями. Так, характерною ознакою творчих здібностей дитини є її емоційна реакція на переглянутий кінофільм, поетичні враження, здатність емоційно відгукуватися на літературні твори, переживати їх. Емоційна вразливість стає характерною рисою й інших творчих здібностей [3, с. 48].

Успішне виконання школярем навчальних завдань вимагає також умінь переборювати труднощі. Це підтверджує наукове положення зв'язку творчих здібностей учня з його вольовими якостями, а саме: його ініціативністю, рішучістю, наполегливістю, вмінням володіти собою тощо.

Кількісні виміри творчих здібностей характеризують міру їх вираженості. З метою розвитку творчих здібностей важливо знати їх видову класифікацію та характеристику. Здібності поділяють на види передусім за змістом і характером діяльності, в якій вони

виявляються. За цим критерієм розрізняють загальні й спеціальні здібності.

Загальними називають здібності людини, що тією чи іншою мірою виявляються у всіх видах її діяльності. Такими є здібності до навчання, загальні розумові здібності людини, її здібності до праці. Вони спираються на загальні вміння, необхідні в кожній галузі діяльності, зокрема такі, як уміння усвідомлювати завдання, планувати й організовувати їх виконання, використовуючи наявні в досвіді людини засоби, розкривати зв'язки тих речей, яких стосується діяльність, оволодівати новими прийомами роботи, переборювати труднощі на шляху до мети.

Під спеціальними здібностями розуміють здібності, що виразно виявляються в окремих спеціальних галузях діяльності (наприклад, філологічній, літературній, музичній, спортивній тощо) [9].

Розрізнення загальних і спеціальних здібностей має умовний характер. Власне, йдеться про загальні і спеціальні сторони в здібностях людини, які існують у взаємозв'язку. Загальні здібності виявляються в спеціальних, тобто здібностях до якоїсь певної, конкретної діяльності. З розвитком спеціальних здібностей розвиваються і загальні їх сторони. Високі спеціальні здібності мають у своїй основі достатній рівень розвитку загальних здібностей. Так, високі поетичні, музичні, артистичні та інші здібності завжди спираються на високий рівень загальних розумових здібностей. Разом з тим, за приблизно одного й того самого розвитку загальних здібностей люди часто різняться за своїми спеціальними здібностями. Учні, які мають високі загальні здібності до навчання, нерідко виявляють їх однаковою мірою щодо всіх шкільних предметів. Водночас одні з них виявляються особливо здібними до малювання, інші – до музики і т.д. [5, с. 71].

Кожна здібність має свою структуру, в ній розрізняють провідні й допоміжні властивості. Так, провідними властивостями творчих здібностей є особливості творчої уяви та мислення; яскраві наочні образи пам'яті; розвиток естетичних почуттів; почуття мови; в математичних – уміння узагальнювати; гнучкість процесів мислення; легкий перехід від прямого до зворотного ходу думки; у художніх – особливості творчої уяви і мислення; властивості зорової пам'яті, що сприяють створенню і збереженню яскравих образів; розвиток естетичних почуттів, що проявляються в емоційному ставленні до

сприйнятого; вольові якості особистості, що забезпечують перетворення задуму в дійсність.

В науково-психологічній літературі вирізняють такі рівні здібностей: репродуктивний (забезпечує високе вміння засвоювати знання, оволодівати діяльністю); творчий (забезпечує створення нового, оригінального). Слід, однак, зважати на те, що кожна репродуктивна діяльність має елементи творчості, а творча діяльність включає і репродуктивну, без якої вона неможлива.

Належність особистості до одного з трьох людських типів: «художнього», «мислительного» і «проміжного», на думку І.П.Павлова, суттєвою мірою визначає особливості її творчих здібностей [6].

Відносна перевага першої сигнальної системи в психічній діяльності людини характеризує художній тип, відносна перевага другої сигнальної системи – мислительний тип, певна їх рівновага – середній тип людей. Ці відмінності в сучасній науці пов'язуються також з функціями лівої (словесно-логічний тип) і правої (образний тип) півкуль головного мозку.

Художньому типові властива яскравість образів, мислительному – перевага абстракцій, логічних конструкцій. У однієї й тієї самої людини можуть бути різні здібності, але одна з них більш значуща за інші. Водночас у різних людей спостерігаються одні й ті самі здібності, які не однакові за рівнем розвитку [1].

Вищим рівнем прояву творчих здібностей учнів до певної діяльності є талант. А.В.Петровський зазначає, що талант – це поєднання здібностей, які дають людині змогу успішно, самостійно й оригінально виконати певну складну трудову діяльність.

Талант – це високий рівень розвитку здібностей, насамперед, спеціальних. Це сукупність здібностей, що дають змогу одержати продукт діяльності, який вирізняється новизною, високим рівнем досконалості і суспільною значимістю. Вже в дитячому віці можуть проявитися перші ознаки таланту в галузях музики, математики, лінгвістики тощо. Формування і розвиток таланту значною мірою залежить від суспільно-історичних умов життя і діяльності людини. Талант може проявитися в усіх сферах людської діяльності. Для розвитку таланту велике значення мають працьовитість і наполегливість. Для талановитих людей характерна потреба в занятті певним видом діяльності, яка часом проявляється в захопленні обраною справою.

Поєднання здібностей, які є основою таланту, в кожному випадку буває особливим, властивим тільки певній особистості. Про наявність таланту слід робити висновок за результатами діяльності людини, які мають вирізнятися принциповою новизною, оригінальністю підходу. Талант дитини підліткового віку обумовлений потребою у творчості.

Найвищим рівнем творчих проявів особистості, що втілюється у творчості і має історичне значення для життя суспільства є геніальність. Геній, образно кажучи, створює нову епоху у своїй царині знань. Для генія характерні творча продуктивність, оволодіння культурною спадщиною минулого і водночас рішуче подолання старих норм і традицій. Геніальна особистість своєю творчою діяльністю сприяє прогресивному розвитку суспільства [4, с. 281].

Отже, творчі здібності – це властивості індивідуальності, які забезпечують успішність виконання певної діяльності. Вони мають багаторівневу природу, а тому ґрунтуються на відповідних задатках, потребують систематичності і наполегливості їх розвитку, передбачають ставлення підлітка до них як до засобу самореалізації та розв’язання життєво важливих завдань.

Список використаних джерел та літератури:

1. Варій М.Й. Психологія: навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.], (2-ге вид.). К.: Центр учбової літератури, 2017. С. 119-121.
2. Видра О.Г. Вікова і педагогічна психологія. Навч.посіб. К.: Центр учбової літератури, 2017. 112 с.
3. Вопросы психологии способностей / Под ред. В.А. Крутецкого. М.: Просвещение, 1973. 216 с.
4. Дуткевич Т.В. Загальна психологія. Теоретичний курс [текст] навч.посіб. К.: Центр учбової літератури, 2016. 388 с.
5. Загальна психологія: Підруч. для студентів вищ. навч. закладів / За загальн. ред. акад. С.Д. Максименка. К., 2004. 192 с.
6. Калошин В.Ф. Проблемне навчання – перспективний напрям формування творчих здібностей учнів. *Управління школою*. 2008. №16. С.3-6.
7. М’ясоїд П.А. Загальна психологія. К.: Вища школа, 2004. 487 с.
8. Русинка І. І. Психологія: навч.посіб. – 2-ге. вид., переробл. і доповн. К.: Знання, 2011. 407 с.
9. Фоміна Н.В. Формуємо творчу особистість *Управління школою*. 2008. №11. С.24-28.

О. Е. Каштанова,
вчитель вищої категорії
(Хмельницький район)

СУЧАСНИЙ СТАН ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ

Молодь – це майбутнє нашої країни. Тому важливо створити умови для підвищення рівня конкурентоспроможності молодих фахівців на ринку праці. Для цього необхідно змінити модель професійної орієнтації учнівської молоді відповідно до їх здібностей та потреб ринку праці, зробити її системною та ефективною; а також узгодити ринок освітніх послуг та ринок праці конкретного регіону, створити розвинуту мотиваційну систему в закладах вищої та середньої освіти, орієнтовану на постійне навчання та самовдосконалення людини протягом усього життя, формування соціальної та професійної суб'єктності у учнівської та студентської молоді, активного відношення до себе, до свого життя та до майбутньої професії. Важливою проблемою є формування професійного самовизначення у самої молоді людини, з одного боку, умовам регіонального ринку освітніх послуг та ринку праці, з іншого – здібностям, потребам та інтересам самого школяра. Саме активна життєва позиція та реальність запитів до майбутньої професії у школярів дозволить підвищити рівень їхньої конкурентоспроможності на ринку праці. У зв'язку з цим змінюються вимоги до суб'єктів, які здійснюють професійну орієнтацію серед учнів загальноосвітніх шкіл, щодо цілей, завдань та методів цієї роботи[1, с. 16].

Вибір майбутньої професії – це дуже складний процес професійного самовизначення, який є однією з істотних інтегральних якостей, які набуває молода особа в процесі соціалізації. Професійне самовизначення, що є частиною цілісного самовизначення людини, не має чітких тимчасових кордонів, воно продовжується протягом усього життя. Під впливом змін професійне самовизначення актуалізується як особистісний процес, реагуючи на зміни умов професійної діяльності, науково-технічного розвитку або зовнішнього втручання. Як динамічний процес професійне самовизначення формує індивідуальну систему основних професійних та особистісних компетенцій, які дозволяють адаптуватись у сучасних соціально-економічних умовах. З одного боку, проблема професійного

самовизначення розглядається як процес розв'язання задач, які суспільство ставить перед людиною, які їй необхідно вирішити протягом певного періоду часу, з іншого, як процес прийняття рішень, через які людина формує і оптимізує баланс власних здібностей і уподобань з вимогами розподілу праці у суспільстві. Таким чином професійне самовизначення може бути ефективним за умови досягнення єднання особистості та можливості власного розвитку [3, с. 32].

Для учнівської молоді професійне самовизначення пов'язане з орієнтацією у світі професій, розумінням своїх власних фізичних, психічних та соціальних можливостей, формуванням адекватних, реалістичних професійних намірів, які відповідають наявним здібностям, знанням, вмінням тощо. Це формування свого майбутнього професійного образу шляхом аналізу своєї особистості, наявних ресурсів, загального життєвого самовизначення особистості тощо. Треба зауважити, що проблема вибору професії виникає перед молодюю особою в той час, коли вона не має достатнього досвіду та стикається з динамізмом сучасності, а процес професійного самовизначення доволі складний і його ефективність детермінують сукупність об'єктивних та суб'єктивних чинників.

Успішність майбутнього життєвого шляху кожної людини залежить від правильного спрямування процесу професійного самовизначення та визначення інструментарію, адаптованого до сучасних вимог.

В умовах ринкової економіки зростають вимоги не тільки до рівня професійних компетентностей працівників, а й до вміння безпомилково та безпечно працювати у напруженому темпі протягом усього робочого часу.

Досить часто вибір майбутньої професії є не завжди усвідомленим, відбувається під впливом «модних» тенденцій, за наполягання батьків тощо. Відсутність знань щодо вимог і потреб ринку праці, можливостями реального працевлаштування, необізнаність із сучасними видами професійної діяльності, особистісна неготовність до самостійного професійного вибору та подальшого професійного саморозвитку є причинами невдалого професійного самовизначення особистості, її невпевненості у своєму професійному майбутньому. Тому проблема професійної орієнтації молоді з метою усвідомленого та практично обґрунтованого вибору успішного майбутнього фаху є надзвичайно актуальним питанням.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Результати досліджень свідчать про багатогранність обговорюваної проблеми, зокрема про різний рівень виразності професійного самовизначення, який залежить від усвідомлення так званого трикутника вибору професії: «хочу» – «можу» – «потрібно». Про системний підхід до професійної орієнтації в сучасних умовах та необхідність побудови професійно-особистісних моделей професійного самовизначення молоді велась дискусія у праці. У багатьох працях обґрунтована необхідність використання різноманітних форм та методів профорієнтаційної роботи та обговорено місце професійного самовизначення у структурі соціального самовизначення і роль принципів соціалізації у професійному самовизначенні проблеми професійного самовизначення студентів у вищих навчальних закладах розглядалися у праці. Підсумовуючи треба відзначити, що на сьогодні достатньо актуальною є проблема самовизначення учнів, бо в більшості прийняття ними рішень, а саме вибір професії здійснюється в значній мірі під впливом батьків чи вчителів, а не самостійно. Успішне професійне самовизначення можливе за умови повноцінного психічного і особистісного розвитку школяра, сформованості його мотиваційної сфери, наявності розвинених інтересів, нахилів і здібностей, достатнього рівня самосвідомості, що вимагає ефективної роботи з підготовки учнів до вибору професії, як органічної частини всього навчально-виховного процесу і повинно починатися вже в молодших класах.

Проблема професійного самовизначення довгий час не розглядалася і не вивчалася як самостійний напрям. Тривалий час питання профорієнтації ототожнювались з соціальним замовленням суспільства, щодо підготовки фахівців конкретних галузей. Професія (від латинського *professio* – офіційно вказане заняття, спеціальність) – вид праці, занять, що потребує певної підготовки і є джерелом існування. Професія характеризується системою знань, умінь і навичок, властивих певній людині.

Слід зазначити, що термін «самовизначення» вживається у психолого-педагогічній літературі в самих різних значеннях. Так говорять про самовизначення особистісне, соціальне, життєве, професійне, моральне, сімейне, релігійне тощо.

Самовизначення- це встановлення людиною власних особливостей, можливостей, здібностей, вибір критеріїв, норм оцінювання себе. Одночасно, це складний процес розвитку людини.

Його структурними елементами є різновиди самовизначення (особистісне та професійне), що постійно взаємодіють [4, с. 99-101].

Особистісне самовизначення – це вибір життєвої позиції, визначення перспектив у діяльності та сімейних планах, а також перехід від однозначної ролі (учня) до соціально диференціальних ролей. Особистісне самовизначення відбувається переважно у підлітковому віці.

Професійне самовизначення – це складний динамічний процес орієнтації особистості у професійно-трудовому середовищі, розвитку та самореалізації духовних і фізичних можливостей, формування адекватних професійних намірів і планів, реалістичного образу себе, як професіонала.

Виникнення професійного самовизначення охоплює весь період навчання дитини в школі і складається з таких етапів: первинного вибору професії, для якого характерні диференційовані уявлення про світ професій, ситуативні уявлення про внутрішні ресурси, необхідні для певної діяльності, нестійкість професійних намірів. На цьому етапі у особистості ще не виникає запитань про зміст професії та умови роботи.

На другому етапі виникають і формуються професійні наміри і первинне орієнтування в різних сферах праці. Наступний етап – професійне навчання: освоєння обраної професії. Заключний етап – самореалізація людини в праці (часткова або повна), пов'язана з виконанням або не виконанням професійних очікувань.

Особливої актуальності питання професійного самовизначення набуває у підлітковому та юнацькому віці

Основними факторами професійного самовизначення є: позиція родини; позиція однолітків; позиція шкільного педагогічного колективу; особисті професійні та життєві плани; здібності та їх прояви; орієнтація на суспільне визнання; поінформованість про ті або інші професійні діяльності [6, с. 67-78].

Отже, професійне самовизначення особистості пов'язане не стільки з життєвим досвідом, скільки з її уявленням про майбутнє. Важливим показником професійної перспективи, її реалістичності виступає зв'язок життєвих і професійних очікувань, ціннісних орієнтацій і життєвої мети з професійними планами, здатність пов'язати їх з актуальною життєвою ситуацією.

Оскільки кінцевою метою навчання за будь-якою професією є можливість працевлаштуватись, реалізуватись як професіонал та

отримувати гідну платню. Тому бажання працювати за обраною професією є однією з ознак задоволеністю нею.

Окрім бажання навчатись за отриманим фахом і відповідними природними здібностями та навиками, отриманими у навчальному закладі, суттєве значення мають пропозиції на ринку праці. Дійсно, недостатня кількість організацій чи підприємств, де зможуть працевлаштуватись майбутні випускники, зумовлює низьку частку серед студентів 5-го курсу, які мають намір працювати за фахом. Так, значна частина п'ятикурсників може вказати, що кількість таких установ, у яких вони зможуть працювати за своєю професією, є малою, або їх практично немає. Решта може вважати, що їх є достатня кількість.

Таким чином, підтверджується необхідність проведення профорієнтаційної роботи серед школярів – майбутніх студентів ще до вибору майбутнього фаху, яка повинна враховувати не тільки визначення природних схильностей до певних професій, а й ознайомлення із можливостями працевлаштування, попитом на ринку праці, рівнем заробітних плат, умовами праці тощо. Зокрема, вимагає подальших досліджень проблема рівня виразності професійного самовизначення, який залежить від усвідомлення так званого трикутника вибору професії: «хочу» – «можу» – «потрібно» кожною молодою людиною, та формування її активної життєвої позиції у реалізації поставленої мети через адекватне самооцінювання.

В свою чергу використання системного та комплексного підходів у профорієнтації, які базуються на науково-методичній основі, дозволить сформувати основу раціонального розподілу трудових ресурсів, вибору життєвого шляху молоддю та адаптації її до світу професій і потреб ринку праці.

Новою формою включення учнівської молоді у світ майбутньої професії може стати волонтерська діяльність, як одна з основних форм прояву соціальної активності, направленої на організацію добровільної праці учнівської молоді [8]. Волонтерство не тільки приносить соціальну користь суспільству й спрямоване на вирішення соціальних проблем, але й розвиває уміння та навички учнівської молоді, задовольняючи потреби у спілкуванні та самоповазі. Відбувається усвідомлення власної потреби та розвиток важливих особистісних якостей.

У сучасному світі професійна орієнтація потребує створення певних умов для професійного самовизначення, допомоги у виявленні

професійних інтересів, нахилів, визначення реальних можливостей у освоєнні тієї чи іншої професії, з урахуванням стану здоров'я для успішної соціальної діяльності в суспільстві та активної адаптації до ринку праці.

Отже, треба змінювати систему взаємодії державних органів, соціальних інститутів, закладів освіти, які безпосередньо беруть участь у реалізації ефективної професійної орієнтації. Завдання суб'єктів професійної орієнтації повинно стати формування у учнівської молоді необхідних компетентностей та соціально-значущих якостей для підвищення рівня їхньої соціально-професійної суб'єктності та знайомства зі світом професії за допомогою системи тренінгів, наставництва, професійних екскурсій та волонтерської діяльності.

Список використаних джерел та літератури:

1. Копьев А. Ф. Особенности индивидуального психологического консультирования как диалогического сплуквания : Автореф. дис. . канд. психол. наук. М., 1991. 18 с. 2. Хом'юк І. В. Теоретико-методичні засади формування базового рівня професійної мобільності майбутніх інженерів : монографія / Хом'юк І. В. Вінниця : УНІВЕРСУМ. Вінниця, 2012. 380 с. 3. Хом'юк В. В. Проблеми та перспективи багаторівневої вищої професійної освіти / В. В. Хом'юк // «Теоретичні та практичні аспекти розвитку сучасної педагогіки та психології» : зб. тез наук. робіт учасників міжнар. науковопрактичної конф. (Львів, 26 черв. 2015 р.). Львів : ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2015. С. 99–103. 4. Педагогіка безпеки. 2017. № 1 6. Варнавських Н. М. Проблеми професійного самовизначення молоді на сучасному етапі ринкових перетворень / Н. М. Варнавських // Педагогіка і психологія. 2002. № 4– С. 109–115. 5. Хом'юк І. В. Професійна орієнтація як засіб забезпечення професійної мобільності / І. В. Хом'юк // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. Суми : Сумський держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка, 2010. Вип. № 8(10). С. 318–326. 6. Лозовецька В. Т. Професійна орієнтація молоді в умовах сучасного ринку праці : [монографія] / В. Т. Лозовецька. Київ, 2012. 157 с.

А. О. Колісник,
здобувач вищої освіти
Науковий керівник: С. І. Тафінцева,
кандидат педагогічних наук
(м. Хмельницький)

КЛАСИФІКАЦІЯ БУЛІНГУ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Постановка проблеми. Протягом багатьох років привертає увагу проблема насильства і агресії серед підлітків. Масштаб цих явищ не перестає дивувати. Британські вчені дали цьому явищу визначення «булінг». На жаль, у XXI столітті це явище набуло особливої актуальності. Однак, незважаючи на крайню значимість проблеми булінгу, у вітчизняній науковій літературі вона залишається мало дослідженою. Отже, ця проблема є актуальною як в практичному, так і в теоретичному відношеннях.

Актуальність вивчення цього явища у наш час обумовлюється тим, що по-перше, збільшується кількість фіксованих випадків даного явища. Так, за даними західних, а саме норвезьких дослідників було виявлено, що 12,5% учнів піддавалися регулярним нападам агресії з боку однолітків кожного дня; 17,2% учнів – один раз на тиждень; 13,7% учнів – один раз на місяць та 28,9% учнів – один чи два рази на рік. За даними турецьких дослідників від 10% до 30% дітей та молоді залучені в процес булінгу. За даними грецьких досліджень 2000 років від 15% до 30% учнів піддаються постійній та систематичній агресії з боку однолітків. За даними британських дослідників 27% учнів початкової школи піддаються знущанням та 10% учнів середньої школи.

Аналіз досліджень та публікацій. Серед скандинавських вчених дану проблему досліджували Д. Олвеус, А. Пікас, Е. Роланд, П. Хайнеманн та ін. Згодом проблемою булінгу зацікавилися британські вчені, такі як: Д. Лейна, В. Ортона, Д. Таттума та ін. Проблемою булінгу у середній школі займалися Н. Данкансон, П. Махоні, П. Рандолл, Дж. Салісбері та ін. В Україні питання булінгу вивчали К. Абслямова, А. Борщевська, С. Бурова, М. Дмитренко, А. Король, О. Лавриненко, Л. Лушпай, В. Синьов, С. Стельмах та ін.

Теоретико-методологічні засади поняття булінгу висвітлено у працях зарубіжних вчених, зокрема К. Кампулаєна, Д. Корнелла,

Х. Лейманна, Р. Лоубера, К. Паура, І. Ресанена, Д. Хей та ін. Проблеми булінгу в дитячому середовищі присвячені роботи О. Біляєвої, С. Крутової, О. Ожیهвої, В. Петросянца, І. Сидорчук. Булінг як наслідок агресії досліджували А. Бандура, Р. Берон, А. Браун, О. Маурер, Н. Міллер, Д. Річардсон, З. Фройд, З. Холл та ін.

Проблемою профілактики шкільного булінгу займалися Д. Ольвеус, А. Пікас, Е. Роланд, Е. Руланн, К. Салміваллі, П. Хайнеманн та ін. Питання булінгу щодо дітей досліджували О. Асмолова, Б. Братуся, Т. Драгунової, В. Знакова, Н. Левітова, Н. Михайлової, Л. Семенюк, Н. Солдатенко, Д. Фельдштейна та ін. Булінг в освітньому середовищі став предметом досліджень М. Алексєнко, Є. Дубровської, Е. Кіричевської, К. Коруби, Д. Ольвеуса, М. Ясеновської та ін.

Мета статті: розкрити та охарактеризувати види булінгу.

Виклад основного матеріалу. На основі численних емпіричних досліджень психологи і педагоги розрізняють чимало відтінків булінгу. Однак протягом певного відрізка часу може відбуватися перетворення одного виду на інший, оскільки між останніми немає жорсткої межі. Іноді комплекс насильницьких дій може носити два або більше забарвлень, особливо це виявляється під час згаданого вже перетворення одного виду на інший. Наприклад, нерідко школярі звіряче знущаються з об'єкта переслідування через особисті мотиви (заздрощі, помсту тощо), знімаючи це на відео, аби продати запис в мережі Інтернет і, задовольнивши жагу до приниження слабшого, водночас заробити грошей у такий відверто жорстокий спосіб [2]. У цілому ж умовна класифікаційна система розрізнення видів шкільного булінгу являє собою результат скрупульозного вивчення практичними психологами та педагогами матеріалів опитувань та глибинних інтерв'ю з багатьма суб'єктами системи загальної середньої освіти.

1. За суб'єктним складом булінг поділяється на одноосібний та колективний (моббінг). Згідно з матеріалами масштабного соціологічного дослідження, проведеного у школах чотирьох областей України протягом 2011 р., опитані учні, зокрема, відмітили доволі загрозливий рівень частоти проявів організованого насильства з боку груп дітей. Так, 48% респондентів підтвердили скоєння щодо них психічного або фізичного насильства з боку груп однолітків, а 42% зізналися, що аналогічних дій завдають компанії старших дітей. Такі результати сьогодні свідчать про недостатню організованість дітей, відсутність позитивного наставництва в школі, що призводить

до формування підлітками власних мікросоціумів за принципом «зграї» [4] .

2. За способом вчинення булінг поділяють на прямий та непрямий. Як зазначає швейцарський дослідник А. Гуггенбюль, пряме (контактне, безпосередньо застосоване до жертви) фізичне й вербальне насильство набагато частіше використовують хлопці, у той час як непрямий булінг, а саме – соціальна депривація, плітки та змови є улюбленими методами дівчат [3].

3. За критерієм мети й змісту шкільне насильство умовно поділяється на простий булінг та хейзинг – сучасний еквівалент ритуалу ініціації, який існує переважно в закритих воєнізованих та інтернатських закладах освіти. Ці так звані перевірки на витривалість, пов'язані з перенесенням болю та страждань, на переконання психологів, сприймаються хлопцями як акти подолання власного боягузтва й пихи, демонстрація справжньої чоловічої витримки [1] . Однак превалюючим змістом та метою хейзингу є приниження й знущання з ініційованих. Ритуали, до яких примушують нових членів спільноти, варіюються від нелюдських моральних публічних принижень – наприклад, з'їсти шурячі екскременти, дозволити групі помочитися на себе, публічно пройти оголеним – до грубого фізичного й сексуального насильства. Нерідко такі обряди закінчуються тяжкими травмами, а іноді й летальними випадками. Одна з найбільших проблем запобігання хейзингу – утаємниченість ритуальної діяльності, адже інформування дорослих про такі події щиро вважається негідним «справжнього чоловіка». Відмітимо також, що горезвісна кривава пострадянська дівіщица в лавах армії є прямою спадкоємицею шкільного хейзингу [1] .

4. За характером вчинюваних дій булінг поділяється на фізичний, психічний, сексуальний та економічний. Ця класифікація не передбачає вичерпного переліку, а лише наводить найхарактерніші види насильства, виявлені шкільними психологами та педагогами, а також батьками жертв і дослідниками проблем системи освіти.

Під фізичним булінгом розуміємо умисне заподіювання одним індивідом іншому побоїв, тілесних ушкоджень, що може призвести або призвело до смерті постраждалого, порушення фізичного чи психічного здоров'я, заподіювання шкоди його честі й гідності. Так, до нього найчастіше відносять штовхання, запотиличники, копняки, нанесення побоїв, примусове закриття у приміщенні, а також

катування шляхом умисного завдання болю, страждань, позбавлення жертви їжі, води тощо.

До психічного булінгу відносимо дії, заподіяні через вербальну агресію (словесні образи, некоректні висловлювання, чутки, наклепи, прізвиська, погрожування), невербальну агресію (жести, міміку, погляди), виключення з групи (ігнорування, ізолювання, зневажання), непряму агресію (інші підбурюють) або шкоду, заподіяну через електронну пошту, SMS-повідомлення. Психічне насильство, на жаль, теж не є винятком в учнівському середовищі в усьому світі. Його прояви варіюються від глузування, образ, пліток, наклепів до жорстокого приниження людської гідності, злісного висміювання та колективної ізоляції або бойкоту, що унеможливорює стабільний духовний розвиток дитини, робить її вразливою та може призвести до широкого діапазону соціальних і психічних девіацій.

Сексуальне насильство – протиправне посягання одного індивіда на статеву недоторканість іншого, а також дії сексуального характеру щодо неповнолітніх. Даний вид булінгу зустрічається рідше, але не є винятковим, зокрема, вульгарна поведінка або жести непристойного характеру, мацання статевих органів, примушення до публічного оголення та відверті сексуальні домагання.

До економічного насильства відносимо навмисне позбавлення одним індивідом іншого житла, їжі, одягу та іншого майна чи коштів, на які постраждалий має право, що може призвести до його смерті, викликати порушення фізичного чи психічного здоров'я. Економічний булінг, проблема якого сьогодні, в умовах розквіту корисливої злочинності неповнолітніх, як ніколи актуальна. Його причина здебільшого – банальна заздрість до багатших учнів, бажання легко підживитися та за допомогою залякування здобути грошей для розваг; зрідка – мета зайвий раз познущатися з уже підкореної жертви. Найтиповішими проявами такої поведінки називають вимагання у слабшого грошей, цінних речей, їжі під загрозою застосування фізичного насильства, шантажу, псування або знищення речей (іноді – найцінніших, улюблених) об'єкта цькування.

5. Кібербулінг – це новітня форма протиправної поведінки, яка виявляється в агресивних, жорстоких діях з метою дошкулити, нашкодити, принизити людину, використовуючи інформаційно-комунікаційні засоби: мобільні телефони, електронну пошту, соціальні мережі тощо.

У науковій літературі за проблемою дослідження, виокремлено вісім типів поведінки, притаманних для кібербулінгу:

1) суперечки або флеймінг (англ. flaming – пекучий, гарячий, полум'яний), – обмін стислими гнівними й запальними репліками між двома чи більше учасниками шляхом використання комунікаційних технологій. Здебільшого вони розгортаються в «публічних» місцях Інтернету, на чатах, форумах, дискусійних групах, інколи перетворюються на тривалу війну. На перший погляд, флеймінг – це боротьба між рівними, однак за певних умов вона теж може набрати форм нерівноправного психологічного терору. Так, неочікуваний випад може спричинити сильні емоційні переживання в жертви, насамперед тоді, коли вона не знає, хто з учасників яку позицію обстоюватиме, чи схвалить її думку значущі учасники;

2) напади, постійні виснажливі атаки (англ. harassment) – переважно це залучення повторюваних образливих повідомлень, спрямованих на жертву (наприклад, потік СМС-повідомлень на мобільний телефон, постійні дзвінки) з перевантаженням персональних каналів комунікації. На відміну від суперечок, атаки триваліші й односторонні. У чатах чи на форумах напади також трапляються; в онлайн-іграх їх використовують здебільшого гріфери (grieffers) – група гравців, які ставлять за мету не перемогу в певній грі, а знецінення ігрового досвіду інших учасників;

3) обмовляння, зведення наклепів (denigration) – розповсюдження принизливої неправдивої інформації з використанням комп'ютерних технологій. Це можуть бути текстові, повідомлення, фото, пісні, які змальовують жертву в образливій формі. Жертвами можуть ставати не тільки окремі підлітки, оскільки подеколи розсилають списки (наприклад, «хто є хто», або «хто з ким спить» у класі, школі), створюють спеціальні «книги для критики» (slam books), у яких розміщують жарти про однокласників, а також наклепи, перетворюючи гумор на техніку «списку групи ненависті», з якого обирають мішені для вправлень із власної злоби, роздратування, агресії тощо;

4) самозванство, перевтілення в певну особу (impersonation) – переслідувач позиціонує себе як жертва, використовуючи її пароль доступу до акаунту в соціальних мережах, блогу, пошти, системи миттєвих повідомлень тощо, а потім здійснює негативну комунікацію. Організація «хвилі зворотних зв'язків» відбувається, коли з адреси жертви без її відому відправляють ганебні провокаційні листи її

друзям і близьким за адресною книгою, а потім жертва неочікувано отримує гнівні відповіді. Надзвичайно небезпечним є використання імперсоналізації проти людей, що належать до «списку груп ненависті», адже це наражає на реальну небезпеку їхнє життя;

5) ошуканство, неправомірне одержання конфіденційної інформації та її подальше розповсюдження (outing & trickery) – отримання персональної інформації в міжособистісній комунікації та передавання її (текстів, фото, відео) в публічну зону Інтернету або поштою тим, кому вона не була призначена;

6) відчуження (остракізм), ізоляція. Будь-яка людина, передусім у дитинстві, сприймає себе або в якійсь групі, або поза нею. Бажання входити в групу стає мотивом низки вчинків підлітка. Виключення із групи сприймають як соціальну смерть. Що вищим є ступінь виключення особи із взаємодії (наприклад, у грі), то гірше вона почувається, нижчою стає її самооцінка. У віртуальному середовищі виключення також спричиняє емоційні негаразди, аж до цілковитого емоційного занепаду дитини. Онлайн відчуження можливе в будь-яких типах середовищ, де використовують захист пароллями, формують списки небажаної пошти чи друзів. Кіберостракізм виявляється також через зволікання зі швидкою відповіддю на миттєві повідомлення чи електронні листи;

7) кіберпереслідування – це приховане вистежування переслідуваних і тих, хто тиняється без діла поруч, яке зазвичай учиняють анонімно, з метою організації злочинних дій на кшталт спроб згвалтування, фізичного насильства, побиття. Відстежуючи через Інтернет необережних користувачів, злочинець отримує інформацію про час, місце та всі необхідні умови здійснення майбутнього нападу;

8) хепіслепінг (від англ. happy slapping – щасливе ляскання) – порівняно новий вид кібербулінгу, який започатковано в англійському метро, де підлітки, прогулюючись пероном, раптово ляскали один одного, а інший учасник знімав це на мобільну камеру. Згодом будь-які відеоролики, у яких записано реальні напади, стали називати хепіслепінгом. Відеоролики нападів з метою гвалтування чи його імітації інколи ще називають хоппінгом (поширений у США). Їх розміщують в Інтернеті для загального перегляду без згоди жертви. Інша форма хепіслепінгу – це передавання сюжетів мобільними телефонами. Спершу як жарт, хепіслепінг може завершитися трагічно, як це сталося з 18-річним Трістоном Крістмасом, якого група хлопців

побила для того, щоб зняти відео для Інтернету, а коли він, ударившись головою, помирав, лежачи на підлозі, убивця та спостерігачі пішли продовжувати вечірку [5].

Висновки й перспективи подальших розвідок. Отже, що булінг – явище, що може виникнути в більш-менш організованих, сталих дитячих колективах (особливо у колективі підлітків), стосується і впливає на всіх його учасників, призводячи до порушення освітнього процесу в школі, викликає тривалі наслідки для особистості, інколи віддалені в часі. Тому постає гостра потреба усвідомлення того, що ця проблема є; підготовки фахівців з певними теоретичними знаннями, спеціальними вміннями, навиками для виявлення, попередження та подолання такого негативного соціально-психолого-педагогічного явища, як булінг.

Список використаних джерел та літератури:

1. Бердышев И. С. Школьный кризис и права ребенка. Психотерапевтические рекомендации учителям и родителям в отношении «проблемных» учеников. СПб.: Анима, 2011. С. 19. 2. В российских школах модная забава: снимать пытки на видео и продавать их в Интернете URL: <http://www.newsru.com/russia/22mar2007/nasilie.html>. 3. Гугтенбуль А. Зловещее очарование насилия. Профилактика детской агрессивности и жестокости и борьба с ними. СПб.: Акад. проект, 2000. С. 18. 4. Дубровська Є., Ясеновська М., Алексеєнко М. Насильство в школі: аналіз проблеми та допомога, якої потребують діти та вчителі у її розв'язанні. *Відновне правосуддя в Україні*. 2011. № 1. С. 79-103. 5. Найдюнова Л. А. Кібербулінг або агресія в Інтернеті: способи розпізнання і захист дитини [Електронний ресурс] : метод. рек. Київ, 2011. 34 с.

Д. В. Костенко,

асистент кафедри іноземних мов математичних факультетів

Н. М. Чернуха,

*доктор педагогічних наук, професор
(м. Київ)*

СУТНІСТЬ ТА ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ ПРОФЕСІЙНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Питання професійної соціалізації особистості заважди були і наразі залишаються незаперечно актуальними як для освітньої

діяльності закладів вищої освіти, так і ринку праці, відповідно до викликів часу.

Перш за все, звернемося до феномену «особистість». Особистість являє собою унікальний феномен, тому вчені формулюють найрізноманітніші і багатогранні визначення цього поняття: з точки зору психології, соціології та педагогіки.

Г. Оллпорт в своїй роботі розглядав близько 50 визначень поняття «особистість», сам описуючи особистість як сутність людини, внутрішнє – щось, визначав характер взаємодії індивідуума з навколишнім середовищем [1]. К. Юнг: виділяв в особистості три складових компонента: її, особисте несвідоме, колективне несвідоме і стверджував, що рівновага цих компонентів може бути досягнена в процесі індивідуалізації за допомогою реалізації індивідуальних унікальних особливостей людини. У розумінні Д. Келлі особистість – це унікальна форма усвідомлення життєвого досвіду, притаманна кожному індивідууму [2]. Е. Еріксон розглядав ряд психосоціальних криз, через які людина проходить протягом свого життя, а результатом цих криз вважав сформовану особистість [3]. Р. Кеттел представляв 16-факторну модель особистості, яка виступає як сукупність рис, ментальних сутностей, що відповідають за узгодженість поведінки [4]. Дослідник Б. Скіннер, який під особистістю розумів результат взаємодії і взаємовпливу індивіда та навколишнього середовища і Е. Фромм, вважав, що на особистість особливий вплив мають соціальні і культурні фактори [5]. Визначення поняття особистості, запропоновані західними вченими, можна розглянути з двох позицій. Ряд вчених вважають, що вроджені якості і здібності, відповідно до яких розвивається і формується особистість, переважають над її соціальними властивостями. Представники іншого бачення розуміють особистість як якийсь продукт, цілком сформований в ході набуття соціального досвіду.

Деякі вчені розглядають феномен особистості як «сукупність суспільних відносин, що реалізуються в різноманітних діяльностях» (А. Леонтьєв), «активний, відповідальний, що володіє здатністю до тимчасової регуляції життя і вирішенню життєвих протиріч суб'єкт життя» (К. Абульханова), «суб'єкт суспільної поведінки і комунікації» (Б. Ананьєв), «суб'єкт соціальних відносин і свідомої діяльності» (М. Гамезо), «громадський індивідум» (А. Петровський).

Ми поділяємо визначення особистості, яке було запропоноване соціологом В. Ядовим: «Особистість – це цілісність

соціальних властивостей людини, продукт суспільного розвитку і залучення індивіда в систему соціальних відносин за допомогою активної діяльності і спілкування» [6]. Дослідник В. Ядов, який заперечує наявність у індивідуума вроджених здібностей, схильності і темпераменту, які, без сумніву, впливають на формування певних рис особистості. Однак вчений вважає, що особистість не є тільки біологічною істотою, завдяки набуттю нею соціального і культурного досвіду. На формування особистості, на його думку, впливають такі чинники: біологічна спадковість; фізичне оточення; культура; груповий досвід; унікальний індивідуальний досвід.

На формування особистості, на думку деяких вчених-дослідників, особливий вплив мають: культура, індивідуальний і груповий досвід. Кожне суспільство пропонує своїм членам якийсь унікальний і особливий досвід, культурні зразки і культурні цінності, які не можуть запропонувати інші суспільства. Соціальний досвід, як один з головних складових процесу соціалізації, характерний для всіх членів даного суспільства, веде до виникнення особистісної моделі, яка є типовою для багатьох членів даного суспільства.

Для будь-якого суспільства є прийнятною соціабельна особистість, тобто така людина, яка відносно легко йде на контакт з іншими людьми, готова співпрацювати з ними, але при цьому володіє практичними навичками.

З аналізу психологічних, педагогічних і соціологічних наукових робіт кінця XIX – початку XX століть можна зробити висновок, що процес взаємодії особистості і суспільства завжди знаходився в центрі уваги вчених. Процес соціалізації та його окремі розділи вивчають педагоги, психологи, філософи, соціологи, етнографи та ін.

Проблема процесу соціалізації особистості почала вивчатися в кінці 40–50 років XX століття в роботах американських соціальних психологів А. Бандури, Дж. Кольмана, А. Парку, В. Уолтерса, Ф. Гіддінгс ін. Саме Ф. Гіддінгс вперше ввів в науковий обіг термін «соціалізація» – «процес розвитку соціальної природи людини» [7]. До реєстру американської соціологічної асоціації цей термін був введений в 1956 році, що означало офіційне прийняття його в наукових колах і посилення вивчення цього процесу. У 60–70-ті рр. XX ст. проблема соціалізації особистості стала розглядатися в наукових дослідженнях західних вчених. Самостійної міждисциплінарної галуззю досліджень соціалізація стає до середини

XX століття. Слід зазначити, що раніше практично всі дослідники, що займалися питанням соціалізації, розглядали розвиток і адаптацію людини в дитинстві, отрочстві і юності. Наразі, процес соціалізації розглядається вченими як явище, яке стосується дорослих людей і навіть літніх, а не тільки фокусується на адаптації молодих людей, підростаючого покоління.

У концепціях зарубіжних дослідників, які досліджують процес соціалізації, можна виділити два напрямки. Критерієм такого поділу є активна або пасивна роль людини, яку вона відіграє в процесі соціалізації. В рамках першого підходу, який вчені назвали суб'єкт-об'єктним, особистість щодо суспільства виконує роль об'єкта. Даного підходу дотримуються наступні вчені: Г. Тард з теорією наслідування, У. Джеймс та М. Вебер з теорією соціалізації, Р. Мертон, П. Сорокін та інші [8; 9; 10; 11].

У суспільствознавстві до кінця 70-х років переважав парсоновський підхід, що представляє ідеї Т. Парсонса. На думку Т. Парсонса, соціалізація, яка відбувається з народження людини в родині, є основою для подальшого функціонування людини. Вчений зазначає, що саме в ній виникають мотиваційні установки особистості [12].

Проаналізувавши наукову літературу, можна зауважити, що такі автори, як В.Гуд, Б. Уолт під терміном «соціалізація» розуміють «процес засвоєння людиною методів, ідей, вірувань, цінностей, норм специфічної культури, в якій вона знаходиться, і адаптації їх як частину власної особистості» [13]. У міжнародному словнику освітніх термінів є близьке визначення цієї думки, якої дотримуються Г. Пейдж, А. Маршалл, Дж. Томас: «Соціалізація – це процес засвоєння ролей і очікуваної поведінки в стосунках з родиною і суспільством і розвиток задовільних зв'язків з іншими людьми» [14].

Відтак, розглянуті позиції суб'єкт-об'єктного підходу до вивчення процесу соціалізації вказують на провідну роль суспільства. Особистість в рамках цього підходу виступає пасивним учасником, пристосовується до умов навколишнього середовища, суспільства, в якому вона знаходиться.

Прихильники іншого підходу – суб'єкт-суб'єктного, якими є вчені школи символічного інтеракціонізму, і одним з представників якого виступає автор теорії «дзеркального Я», Ч. Кулі, вирішальну роль в соціалізації відводиться взаємодії індивідів, які один до одного виступають як «дзеркало» його Я. Завдяки індивідуальній та груповій

взаємодії «дзеркальне Я» соціалізується всередині родини і групи однолітків, всередині свого суспільства [15].

Дж. Мід, продовжуючи дослідження в цьому напрямку, заявляв, що «багатство і своєрідність наявних у того чи іншого індивідуального «Я», реакцій і способів дій залежать від різноманітності і широти систем взаємодії, в яких «Я» бере участь. У той же час тільки активна роль індивіда в процесі соціалізації сприятиме формуванню самостійної і здатної до співпраці особистості» [16].

Особливої уваги заслуговує концепція І. Таллмена «Соціалізація для соціальних змін». У І. Таллмена, професора відділення соціології Вашингтонського університету, інтерес викликав процес соціалізації, що відбувається всередині родиниза умов соціокультурного середовища. Під процесом соціалізації він розуміє процес засвоєння індивідуумом соціальних ролей, різних позицій за допомогою взаємодії один з одним [17].

Теорії самоактуалізації А. Маслоу і К. Роджерса, які називають еволюційним підходом до проблеми соціалізації, акцентують увагу на вдосконаленні особистості, яка відбувається в результаті подолання криз, що виникають на її життєвому шляху в ході вирішення проблемних ситуацій [18; 19].

Слід зазначити, що в роботах соціальних психологів і соціологів питання соціалізації розкриваються досить повно, в той час, як в педагогічній науці, метою якої було вивчення змісту і методів навчання і виховання, це поняття сприймалося довгий час досить критично. Неприйняття педагогічною наукою соціалізації було не випадковим, оскільки педагоги побоювалися, що поняття «соціалізація» витіснить одну з головних категорій педагогіки – виховання. Така ситуація була викликана тим, що не були достатньо чітко визначені і розмежовані два цих близьких, але не однозначних, поняття.

Психологічні аспекти проблеми соціалізації досліджували в першій половині XX століття такі вчені, як Л. Виготський і Д. Ельконін. Так, дослідник Л. Виготський, піднімаючи питання про взаємодію особистості і середовища, підкреслював діалектична взаємодія двох відносно автономних, але нерозривно пов'язаних один з одним рядів розвитку – натурального і соціального. Л. Виготський застерігає від помилки прийняття середовища лише за середовище розвитку. Він вважає помилкою, коли середовище «розглядається як

щось зовнішнє відносно дитини, як сукупність об'єктивних, безвідносно до дитини існуючих умов, які впливають на нього. Людина в будь-якому віці активна в середовищі і вибіркова, переломлює його через себе «. Вказуючи на значний потенціал соціального середовища в становленні особистості, він вводить найважливіше для психології і педагогіки поняття «соціальна ситуація» розвитку дитини [20]. Д. Ельконін також підкреслював зв'язок між індивідуумом і суспільством, порівнюючи його зі зв'язком двох однакових світів, побудованих за одним і тим же законом [21].

Ретроспективний аналіз праць з соціалізації особистості минулих часів вказує на різновекторне вивчення цього феномену психологами, педагогами, соціологами (В. Андреєнкова, Л. Буєва, Р. Гурова, І. Кон, А. Леонтьєв, А. Мудрик, Б. Паригін, А. Петровський, С. Рубінштейн, Л. Столович та ін.).

Перше визначення поняття «соціалізація» асоціювалося з процесом входження в соціальне середовище і процесом засвоєння соціальних норм і цінностей. Так, соціолог і психолог І. Кон визначає соціалізацію як «засвоєння індивідом соціального досвіду, в ході якого створюється особистість» [22, с. 234], а Б. Паригін, основоположник наукової соціальної психології, під соціалізацією розуміє «входження індивіда в соціальне середовище, пристосування до неї, освоєння певних ролей і функцій» [23, с. 57].

Відомий психолог Б. Ломов, розмірковуючи про вищезазначених процесах, взаємопов'язаних між собою і взаємообумовлених, як елементах, що представляють суть соціалізації, пише: «з одного боку, особистість все більше включається в систему суспільних відносин, опановує суспільним досвідом, присвоює його, робить своїм надбанням. З іншого боку, долучаючись до різних сфер життя суспільства, особистість разом з тим набуває і все більшої самостійності, відносної автономності, тобто її розвиток в суспільстві включає процес індивідуалізації» [24, с. 200]. Тому, з позиції двостороннього характеру процесу соціалізації вчені підкреслюють вплив суспільства на особистість та її активну роль.

Варто взяти до уваги те, що процес і результат «зустрічної активності» суб'єкта і соціального середовища виступає як соціальна адаптація [25]. Під адаптацією розуміють пристосування особистості людини до існування в людському суспільстві завдяки узгодженню

вимог цього суспільства до потреб, інтересів, мотивів самої людини. Соціальна адаптація проявляється у взаємодії та активній діяльності людини з оточуючими її людьми. Важливо зауважити, що в успішній соціальній адаптації велику роль відіграють: освіта, виховання і професійна діяльність. Отже, соціальна адаптація, виступаючи одночасно процесом і результатом перетворення індивіда в соціальну істоту і проявляючись на певному шаблі її активної діяльності, сприяє наступному етапу соціалізації – відокремленню.

Зазначимо, відокремлення, як процес автономізації людини в соціумі, може виступати ціннісною, емоційною і поведінковою автономією, результатом якої виявляється потреба людини в збереженні власних поглядів і цінностей, наявність емоційної прихильності, здатність самостійного вирішення проблем, в самовдосконаленні, самореалізації, самовизначенні, самоствердженні. Отже, відокремлення є важливим етапом розвитку особистості – становленням індивідуальності.

Поділяємо позицію теоретиків і практиків про те, що як результат, успішна соціалізація має передбачає баланс між «зустрічною активністю» і відокремленням людини в суспільстві незважаючи на внутрішнє між мірою адаптації і ступенем відособлення людини в суспільстві.

Викладене розуміння сутності соціалізації справедливе в рамках суб'єкт-суб'єктного підходу. В рамках суб'єкт-об'єктного підходу сутність соціалізації трактується тільки як адаптація людини в суспільстві, як процес і результат перетворення індивіда в соціальну істоту [26].

Продуктивною, незаперечно слушною для наукових досліджень є позиція ряду науковців (І. Бех, С. Болотов, А. Вербицький, Ю. Ірхіна, О. Леонтович, Ю. Лотман, В. Нароліна) про те, що процес оволодіння особистістю професійними знаннями, вміннями і навичками, інтеграції до професійного середовища, засвоєння професійного досвіду, прийняття цінностей професійного оточення з подальшим активним розвитком, самореалізацією, самовдосконаленням через професійну діяльність є професійною соціалізацією, яка є однією зі сторін соціалізації особистості [23].

Незважаючи на величезний інтерес дослідників до проблеми професійного становлення, слід зауважити, що відсутнє міждисциплінарне осмислення феномену професійної соціалізації в педагогіці в зв'язку з тим, що ця проблема була вперше виокремлена

соціологами на початку XX століття і до певного часу розглядалася в рамках науки соціології.

Вперше розпочав вивчення професійного становлення Т. Парсонс, який в своїх роботах говорить про професійний розвиток і зміцнення професійної структури як про сутність сучасного суспільства. Розглядаючи дисципліни, що викладаються в дослідних інститутах і університетах, він розглядає їх як сукупність знань, що відображають зв'язок суспільства і освіти, які виступають як елемент культурної системи [27].

Теоретичне осмислення проблеми професійної соціалізації представлено також в працях таких відомих соціологів XX століття як, М. Вебер, Е. Дюркгейм, Ч. Кулі, Д. Лайт, П. Сорокін, Г. Спенсер та ін.

Особливий інтерес, в рамках нашого дослідження мають роботи соціолога І.С. Кона, який зробив значний вклад в психологію розвитку і соціологію молоді, позначивши молодь як важливу соціальну групу і детально розглянувши процес її соціалізації.

Психологи Б. Ананьєв, О. Конопкін, А. Леонтьєв, Н. Пряжников В. Шадриков займалися питаннями інтеграції особистості в професійну діяльність.

Теоретико-методологічні основи підготовки фахівців професійної освіти досить ґрунтовно розроблені в педагогічній науці такими відомими вченими, як В. Анісімов, Т. Базарова, С. Батишев, В. Масленникова, П. Осипов, Е. Ткаченко, Ю. Шаронін і ін.

Роль навчального закладу в процесі соціалізації визначається в дослідженнях Б. Бім-Бада, Л.Виготського, Р. Гурова, Г. Мухаметзянова, В. Мухіної, Т. Парсонса, Е. Еріксона та інших вчених.

Аналіз дисертаційних робіт, пов'язаних з розглядом професійної соціалізації студентів, виявив різні підходи до визначення даного феномену.

Так, дослідник А. Морозова визначає досліджуваний феномен як двосторонній процес інтеріоризації соціальних норм, притаманних певному професійному середовищу і самоідентифікації особистості, яка усвідомлює свою суб'єктно-об'єктну роль у взаємодії з професійним середовищем [28].

А. Валєєва розглядає професійну соціалізацію як багатогранний процес, який складається з декількох елементів,

пов'язаних з утриманням, стабільністю, динамікою і місцем здійснення професійної соціалізації [29].

Нас цікавить ідея Е. Самойлової щодо професійної соціалізації молодих педагогів, які виступають в період навчання об'єктами, а в професійній діяльності суб'єктами соціалізації, навчаючи і виховуючи учнів, сприяючи постійній передачі та відтворенню культурних цінностей [30].

Е. Прохорова передбачає, що спеціально організовані педагогічні умови для успішної професійної соціалізації студентів будуть сприяти формуванню такої інтегративної якості особистості, як соціально-професійна компетентність, що дозволяє адекватно вирішувати професійні завдання в будь-яких ситуаціях соціального контексту [31].

Т. Затєєва вважає професійну соціалізацію процесом інтеріоризації професійних норм і цінностей, а показниками успішної соціалізованості до професійного співтовариства – активність у професійній сфері, сформовані професійно значущі якості та професійну індивідуальність [32].

Згідно трирівневої теорії професійної соціалізації молоді Л. Пробст, що включає особистісний, груповий і інституційний рівні, професійна соціалізація представлена у вигляді концептуальної конструкції, що має крос-культурний, професійний, соціальний характер. Під професійною соціалізацією дослідник розуміє взаємодію індивідів, соціальних груп і соціальних інститутів, що сприяють розвитку професійної культури [33].

На думку С. Разуваєва, професійна соціалізація включає розвиток і самореалізацію людини, за допомогою засвоєння і відтворення професійної культури. Ми поділяємо погляди дослідника, що професійна соціалізація повинна виступати в якості одного з провідних завдань професійної освіти [34].

На думку Н. Пряжнікова, основним завданням професійної соціалізації є знаходження особистісного сенсу в виконуваній трудовій діяльності в певній культурно-історичній ситуації, що становить значний інтерес для нашого дослідження, тому що розширення індивідуального досвіду спілкування людини з представниками різних культур в процесі професійної соціалізації сприяє їхньому культурному становленню, виникненню культурної ідентичності, а також розвитку здатності до діалогового, міжособистісного та міжкультурного спілкування.

Підтримуємо думку про те, що, оптимальним визначенням, за аналогією з терміном «соціалізація» в дефініціях Г. Андрєєвої і А. Мудрика, незважаючи на обмеження проходження цього процесу в стінах навчального закладу, виступає наступне визначення професійної соціалізації – процесу засвоєння особистістю суспільних норм і правил, соціальних умов, системи професійних знань, а також процесу відтворення системи соціальних зв'язків за рахунок суб'єктної діяльності, активного включення індивіда в професійну сферу міжособистісного і міжкультурного спілкування [6]. Говорячи про критерії результативності професійної соціалізації студентів, слід зазначити відсутність єдиної думки серед вчених.

Серед показників ефективності професійної соціалізації дослідники позначають: рівень засвоєння професійної освітньої програми, сформованість професійних і соціально-особистісних якостей, професійну ідентичність, професійну придатність, професійну зрілість і т. п.

Ми поділяємо думку про те, що серед важливих критеріїв професійної соціалізації виступає професійне самовизначення особистості. Погоджуючись з Б. Ананьєвим, вважаємо студентський вік сензитивним для професійного самовизначення. Справедливою є думка, що необхідно, щоб під час професійної освіти у студентів «переважно завершилося їх професійне самовизначення, тобто сформувалося ставлення до себе як до суб'єкта власної професійної діяльності» [35].

Освітні установи, на думку С. Беличова, є своєрідними носієм зовнішньої системи різних соціальних норм, ідеологічних, етичних, колективних, політичних установок, що виконують функції зовнішніх регуляторів поведінки індивіда, які в процесі соціалізації повинні бути переведені в систему внутрішньої регуляції. Роль «моста» між зовнішніми регуляторами, нормами і звичаями, традиціями і внутрішніми регуляторами, психологічним станом готовності до певних поведінкових реакцій відіграють вищезгадані соціально-психологічні механізми соціалізації [36].

Розмірковуючи про важливість освітнього закладу, необхідно згадати такий механізм професійної соціалізації як міжособистісний, що функціонує в процесі активної взаємодії студента з суб'єктивно значущими для нього особами, в процесі відтворення громадських зв'язків, професійних умінь, якими він опановує і які засвоює.

Тут доречно думка М. Шиловой про важливість ролі в соціалізації особистості і її соціальної інтеграції ситуацій міжособистісної взаємодії з агентами соціалізації, спрямованої на досягнення взаєморозуміння, відтворення культурних цінностей і мотивацію поведінки в суспільстві. Вчений бачить основний сенс соціалізації в «формуванні комунікативної особистості як необхідної умови її соціальної адаптивності» і називає такі важливі «комунікативні вміння» як «... уміння уважно слухати і активно обговорювати проблему, аргументувати свою думку в групі, висловлювати співрозмовнику емпатію і т.п.» [37]. Всі перераховані вище уміння пов'язані з процесом спілкування, який слід розглядати як один їх соціально-психологічних способів професійної соціалізації, за допомогою якого навчається включається в систему суспільних відносин і засвоює соціальний досвід, норми та цінності свого оточення, професійні навички і вміння.

Варто взяти до уваги, що у загальній та віковій психології способи соціалізації розкриті в такому близькому понятті, як «провідна діяльність», в якому знайшов своє вираження принцип діяльнісного підходу.

За визначенням О.Леонтьєва, «провідна діяльність – ця така діяльність, розвиток якої обумовлює найголовніші зміни в психічних процесах і психологічних особливостях особистості дитини на даній стадії його розвитку» [38, с. 506].

У понятті «провідна діяльність» відображені якісні зміни, які відбуваються під її впливом в психіці й особистості підлітка, а зміст самої ведучої діяльності обумовлюється його віковими психологічними особливостями.

У ситуаціях міжособистісного спілкування в освітньому просторі відбувається рівноправна суб'єкт-суб'єктна взаємодія, передача соціального досвіду, збереження традицій через спеціально організовані процеси навчання і виховання на заняттях і в позаурочний час, що сприяють оволодінню студентами повним комплексом соціальних ролей дорослої людини: професійних, громадянських, сімейних і громадянських.

Розглядаючи цілі і завдання навчання іноземним мовам в навчальному закладі, погоджуючись з Л. Щербой, ми вказуємо на той факт, що викладання цієї дисципліни є навчанням діяльності, яка відбувається в студентському колективі. Специфіка іноземної мови як

навчальної дисципліни полягає у формуванні оволодіння мовою і міжособистісним спілкуванням [39].

Ми поділяємо погляди А. Миролюбова, який стверджує, що «мовні знання важливі не самі по собі, а як засіб формування вміння отримувати або повідомляти інформацію». Значення іноземної мови полягає в тому, що вона виступає засобом формування комунікативних умінь, отже, може виступати засобом розвитку навичок спілкування [40]. Інші особливості цієї дисципліни позначає І. Зимня, називаючи її безпредметною, безмежною і неоднорідною. Неоднорідність полягає, на думку І. Зимньої, в існуванні різних аспектів мови – мовної системи, одиниць мови; під безмежністю розуміється різний рівень досягнення комунікативних умінь і необмежений предметний зміст сфер спілкування та тематики. Безпредметність дисципліни вказує на функцію мови як носія інформації, яка може містити відомості про історію, політику, культуру країн мови, що вивчається або зовсім інші відомості з інших галузей знань [41].

У зв'язку з тим, що повноцінне спілкування неможливе тільки в результаті вміння користуватися мовним матеріалом, загальна мета навчання іноземної мови включає розвиток здатності і готовності вступати в міжкультурне спілкування, іншими словами, пов'язана з завданням формування міжкультурної компетентності. Вміння міжособистісного спілкування та міжкультурної компетентності, що формуються в процесі навчання іноземної мови і спрямовані на досягнення взаєморозуміння між учасниками діалогового спілкування, розвиваються через їх особистісні переживання і, перебуваючи під контролем сформованих в соціумі норм і оцінок, функціонують в контексті різноманітного досвіду людини, зумовлюють важливу роль соціальної інтеграції особистості і розширюють можливості її професійної соціалізації в суспільстві.

В якості критеріїв і показників соціалізованості вченими пропонуються: ставлення людини до суспільства, соціально-важливої діяльності (А. Волохів); ступінь активності життєвої позиції (Т. Мальковська); спрямованість особистості на предмет соціальних відносин (Б. Титов); ступінь сформованості соціального досвіду (Н. Голованова) [42; 43; 44]. Основним результатом успішної професійної соціалізації стає професійне самовизначення, розвиток певної системи якостей, як показника соціальної зрілості

(інтелектуальної, професійної, моральної, світоглядної та ін.) і прагнення бути активними членами суспільства.

У процесі професійної соціалізації навички міжособистісного і міжкультурного спілкування сприяють формуванню особистісних, комунікативних, ключових професійних умінь, засвоєнню соціального досвіду, норм і цінностей культури.

Аналіз праць вчених дозволив виділити декілька положень, які мають значення для досліджуваної нами проблеми. Особистість містить в собі не тільки сукупність отриманих від народження особливостей психіки (темпераменту, характеру, почуттів та ін.), Але і відображає соціальну природу людини як суб'єкта соціокультурного життя, визначає його як носія індивідуального начал в контексті соціальних відносин і спільної діяльності. Двосторонній процес, в якому особистість входить в соціальне середовище, засвоює соціальний досвід, а потім демонструє його за рахунок своєї активної діяльності, називається соціалізацією. Джерелом розвитку особистості в процесі соціалізації, за Л. Виготським, вважаємо спілкування і співробітництво особистості з іншими суб'єктами соціуму основних інститутів соціалізації (родина, навчальний заклад і т. д.) [20]. Завдяки діяльнісному характеру цього розвитку, людина в ситуаціях міжособистісного спілкування привласнює різні цінності матеріальної та духовної культури, виявляє свої цілі, норми і цінності.

Відтак, провідною діяльністю у професійній соціалізації студентів є міжособистісне спілкування в рамках освітньої діяльності, що здійснюється в освітньому середовищі закладу вищої освіти.

Таким чином, в процесі професійної соціалізації особливу роль слід надавати її інституційному та міжособистісному механізмам, які реалізуються в процесі спілкування студентів з суб'єктивно значущими для них особами в освітньому закладі. Міжособистісне спілкування, його стиль і зміст є універсальним засобом професійної соціалізації особистості, тому що саме в сфері спілкування здійснюється залучення людини в систему суспільних відносин, оволодіння суспільним досвідом, успішна життєва і професійна самореалізація кожної людини.

Список використаних джерел та літератури:

1. Антонова О. Є., Маслак Л. П. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – С. 81–109. 2. Kelly G.A. A theory of personality: the psychology of personal constructs. New York: W.W. Norton,

1963. 190 р. 3. Эриксон Э. Детство и общество. СПб.: Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996. 592 с. 4. Cattell R. B. Structured personality learning theory. New York: Praeger, 1983. 5. Мудрик А.В. Социальная педагогика : учеб. для студ. пед. вузов / А. В. Мудрик; под ред. В. А. Сластенина. 2-е изд., испр. и доп. М. : Академия, 2000. 192 с. 6. Янкина Н. В. Формирование межкультурной компетентности студента университета: дис... д-ра пед. наук: спец. 13.00.08 – теория и методика профессионального образования / Н. В. Янкина. – Оренбург, 2006. – 360 с. 7. Giddings, F. H. The Principles of Sociology: An Analysis of the Phenomena of Association and of Social Organization. 3 rd edn. N. Y.; L.: MacMillan & Co., Ltd. XXVI, 476 p. 8. Джеймс У. Психология в беседах с учителями / У. Джемс. СПб.: Питер, 2001. 160 с. 9. Битянова М. Р. Організація психологічної роботи в школі / М. Р. Битянова. – М. : Досконалість, 1997. 10. Knapp-Potthoff A. Interkulturelle Kommunikation fähig keit als Lernziel / A. Knapp-Potthoff // Aspekte interkulturelle kommunikation fähigkeit / Hrsg. A. Knapp-Potthoff, M. Liedke. – Munchen, 1997. 181-205 ss. 11. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – №10. – С. 8–14. 12. Parsons T. Social Structure and Personality. Glencoe: The Free Press, 1964. 13. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: МГУ, 2002. 14. Thomas A. (1993): Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns. In: (Ed.): Kulturvergleichende Psychologie. Eine Einführung. Göttingen: Hogrefe, 337- 424. 15. Кули Ч.Х. Социальная самость. В кн.: Американская социологическая мысль. М.: МГУ, 1994. 16. Мид М. Культура и мир детства. М.: Наука, 1999. 134 с. 17. Tallman I., Marots-Baden R., Pindas P. Adolescence Socialization in Cross-cultural Perspective: Planning for Social Change. N. Y., 1983. 18. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Питер, 2008. 352 с. 19. Леонтьев А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Смысл, 1997. – 351 с. 20. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М: Высш. шк., 1990. – 119 с. 21. Липа Н. В. Зміст виховання толерантності у полікультурному просторі / Н. В. Липа // Розвиток освіти в полікультурному регіоні : міжнарод. наук.-пр. конф., 9–11 квіт. 2009 р.: докл. – Ялта, 2009. – Вип. 5., ч. 2. – С. 53–55. 22. Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання : [навч. посіб.] / В. І. Лозова, Г. В. Троцько. – Х. : ОВС, 2002. – 400 с. 23. Манько В. М. Дидактичні умови формування у студентів професійнопізнавального інтересу до спеціальних дисциплін / В. М. Манько // Соціалізація особистості : зб. наук. пр. Нац. пед. ун-ту ім. М. Драгоманова. – К. : Логос, 2000. – Вип. 2. – С. 153–161. 24. Ломов Б.Ф. Проблема общения в психологии. М.: Наука, 1982. 280 с. 25. Парыгин Б.Д. Анатомия общения. СПб.: Изд-во В.А. Михайлова, 1999. 300 с. 26. Марущак О. М. Поняття компетентності у педагогічній діяльності / О. М. Марущак // Креативна педагогіка: [наук.-метод. журнал] / Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки «Полісся». –

Житомир, 2016. – Вип. 11. – С. 97 – 108. 27. Parsons T. The Professions and Social Structure (1939) // Parsons T. Essays in Sociological Theory (Revised Edition). New-York The Free Press, 1966. p. 34-46. 28. Морозова А.В. Профессиональная социализация студентов вузов в условиях модернизации институтов образования / дис ... канд. социол. наук: 22.00.04 / А.В. Морозова. Тула, 2004. 237 с. 29. Валеева А.В. Профессиональная социализация современной российской студенческой молодежи в технических вузах: на примере г. Казань: дис ... канд. социол. наук: 22.00.04 / А.В. Валеева. Казань, 2007. 216 с. 30. Самойлова Е.В. Профессиональная социализация молодых учителей: на материалах Республики Мордовия: дис ... канд. социол. наук: 22.00.04/Е.В. Самойлова. Саранск, 2007. 169 с. 31. Прохорова Е.А. Профессиональная социализация студентов экономических направлений подготовки в вузе: дис ... канд. пед. наук / Владикавказ, 2016. 175 с. 32. Затева Т.Г. Профессиональная социализация педагогического вуза в процессе самостоятельной работы: дис ... канд. пед. наук: 13.00.08/ Т.Г. Затева. Владикавказ, 2016. 175 с. 33. Пробст Л.Э. Профессиональная социализация школьной молодежи в современной России: дис ... д-ра социол. наук: 22.00.04/ Л.Э. Пробст. Екатеринбург, 2014. 34. Разуваев С.Г. Профессиональная социализация в условиях многоуровневого образовательного комплекса: дис ... д-ра пед. наук: 13.00.01/ С.Г. Разуваев. Екатеринбург, 2015. 35. Мильруд Р. П. Компетентность в изучении языка // Иностранный язык в школе. 2004. – № 7. – С. 30–37. 36. Беличева С.А. Превентивная психология в подготовке социальных педагогов и психосоциальных работников. СПб.: Питер, 2012. – 336 с. 37. Наролина В. И. Межкультурная коммуникативная компетентность как интегративная способность межкультурного общения специалиста / В.И. Наролина // Электронный журн. «Психологическая наука и образование». – 2010. – № 2. – С. 1–13. 38. Кассирер Э. Философия символических форм / Эрнст Кассирер. – Т. 1. – М. – СПб. : Университетская книга, 2001. – 270 с. 39. Шишов С.Е. Качество образования как объект мониторинга в информационном обществе // Образование и наука. 2008. № 5. С. 33-44. 40. Миролубов А.А. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / под ред. А.А. Миролубова. Обнинск: Титул, 2010. 464 с. 41. Зимняя И. А. Ключевые компетенции: новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42. 42. Дзуличанская Н. Н. Организационно-педагогические условия повышения профессиональной компетентности обучающихся в системе непрерывного естественнонаучного образования [Электронный ресурс] / Н. Н. Дзуличанская // Наука и образование. – 2011. – № 3. – Режим доступа: <http://technomag.edu.ru/doc/170201.html>. – Назва з екрана. Дата звернення: 15.01.2018. 43. Триандис Г.К. Культура и социальное поведение. М.: Изд-во Форум, 2007. 384 с. 44. Гуревич П. Культурология : учебник. / П. Гуревич. – М.: Гардарики, 2005. 280 с.

ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ ВИЩИХ ПОЧУТТІВ В ІСТОРІЇ НАУКОВОЇ ДУМКИ

Сучасні уявлення про моральність, людяність і духовність свідчать про драматичний процес руху від традиційної психокультури до нової – психокультури вільного, демократичного суспільства. Очевидно, що масштаб і глибина психодуховних та соціоментальних трансформацій, які в нас відбуваються, досліджуються недостатньо як у філософсько-культурологічному, так і в науково-психологічному плані.

Проблема почуттів бере свій початок ще в працях стародавніх мислителів, філософів. Давньогрецькі філософи були переконані, що сприймання людиною краси – необхідна сходинка до пізнання істини, а отже – розвитку інтелектуальних, моральних та естетичних почуттів. Той, хто знає та відчуває, вчили вони, не творить зла, адже світлий розум та чисте серце не засміятъ природи.

У своїй праці «Нікомахова етика» Арістотель підкреслює утилітарний характер нижчих, практичних доброчинностей, які поділив на вищі і нижі. Серед них він виділяє три чесноти: мудрість, справедливість, мужність, а найвища доброчинність – споглядання прекрасного для своєї власної душі, своїх дій [4, с. 21].

В основу дослідження психології вищих почуттів покладено ідеї М. Бахтіна, М. Бубера, В. Біблера, а також фундаментальні теоретико-методологічні концепції С. Рубінштейна, Л. Виготського, Г. Ковальова, Т. Флоренської та ін.

Діалогічна філософія, представлена культурно-гуманітарною концепцією М. Бахтіна і релігійно-філософською системою М. Бубера, має значний науковий потенціал, а тому її можна вважати фундаментальною основою для психологічного вивчення вищих почуттів і переживань.

М. Бахтін виходить з того, що діалог є єдиним способом сходження до «глибини душі людської». Осягнути духовну сутність людини можна, передусім, шляхом спілкування з нею, шляхом діалогу.

Діалог може здійснюватися на тілесному, душевному й духовному рівнях, причому духовний діалог втілює в собі вічні потреби людини. Для М. Бахтіна різниця між монологічним і діалогічним ставленням до світу та людини пов'язана з різницею предметно-речового й особистісно-духовного ставлення до них.

М. Бубер також вбачає сутність людини у її взаємозв'язку з іншими людьми й постулює визначальну й універсальну ситуацію людського існування як різницю між двома модусами буття, які виражаються «Я – Ти» [1, с. 37].

Джерела й підстави інтересу об'єктно-діалогічного підходу до філософсько-психологічних проблем моралі й людяності знаходимо у духовно-етичній філософії та гуманітарно-антропологічній психології. У працях її представників простежується міцна етико-моральна домінанта.

Так, В. Біблер переконаний, що вищі почуття нерозривно пов'язані з моральністю, яка спочатку вкорінена в культурі, в трагедії й катарсисі людського буття, в поезії творчості і, звичайно, у вільній волі та розумі індивіда, що відображається в структурі особистості [13, с. 37].

Особливу увагу розвитку різних почуттів приділяв Я. Коменський. Зокрема, видатний педагог формулює 16 правил мистецтва розвивати моральність. Серед доброчинності на перший план він ставить мудрість, поміркованість, мужність, справедливість. «Тільки внутрішньо вільна людина може бути моральною, – вважав він, – оскільки може свідомо прийняти на себе людські права і обов'язки, діяти по совісті, а не з примусу або страху» [3, с. 165].

В. Белінський вважав найважливішою складовою формування особистості високий рівень розвитку її почуттів. «Знаряддя виховання повинна бути любов, а метою – людяність...». У своїх численних працях чимало уваги він приділяв розкриттю психологічних особливостей формування вищих почуттів [13, с. 50].

П. Блонський основою розвитку почуттєвої сфери вважав стосунки між дитиною і дорослим, моральні впливи на дитину, що ґрунтуються на гуманному, довірливому ставленні, повазі до її особистості. Він наголошував, що педагог виховує насамперед тим, як він мислить і говорить, відчуває та діє. Найефективніше виховання, як правило, апелює до внутрішніх сил дитини, діє на неї через зовнішні чинники, але, так би мовити, зсередини [6, с. 13].

В теорії розвитку вищих психічних функцій Л. Виготського говориться, що людська психіка має нижчі (природні, натуральні) й вищі (складні, культурні, опосередковані, штучні) психічні функції, а сам психічний розвиток, на думку вченого, прямує до перетворення суспільних відносин на «вищі» психічні функції. За всіма вищими психічними функціями та їх відносинами генетично стоять соціальні відносини, реальні відносини між людьми. Всі вищі психічні функції є «зліпок з соціального», вони є «інтеріоризованими відносинами соціокультурного порядку». Оскільки моральні почуття є соціальними за своїм предметним змістом і способом свого розвитку, то їх можна назвати «двічі соціальними» й «двічі людськими» або «людино-людськими» [7, с. 197].

Людські емоції і почуття найяскравіше виражають духовні запити і прагнення людини, її ставлення до дійсності, – вважав К. Ушинський. У праці «Людина як предмет виховання» він писав: «Ніщо – ні слова, ні думки, ні навіть вчинки наші не виражають так ясно і правильно нас самих і наше ставлення до світу, як наші почуття; у них відчувається не характер кожної думки, не окремого рішення, а всього змісту душі нашої та її ладу. Удумках наших ми можемо самі себе обманювати, але почуття наші скажуть нам, що ми таке: не те, чим ми хотіли бути, але те, що ми таке насправді» [12, с. 217].

На думку І. Павлова, однією з фізіологічних основ почуттів є динамічні стереотипи, тобто утворені за життя системи тимчасових нервових зв'язків. Він зазначав: «Тут виникають почуття важкості та легкості, бадьорості та стомленості, задоволення і прикрості, радості, торжества і відчаю тощо. Мені здається, що часто такі почуття при зміні звичайного способу життя, при припиненні звичайних занять, при втраті близьких людей мають своє фізіологічне підґрунтя значною мірою в зміні, в порушенні старого динамічного стереотипу й у складності становлення нового» [8, с. 73].

Значні напрацювання методів впливу на особистість з метою формування у неї вищих почуттів, моральних норм та цінностей є у творчій та педагогічній спадщині В. Сухомлинського: «Об'єкт нашої праці – найтонші сфери духовного життя особистості, яка формується, – розум, почуття, воля, переконання, самосвідомість. Впливати на ці сфери можна тільки так само – розумом, почуттями, волею, переконанням, самосвідомістю. Найважливіші інструменти

нашого впливу на духовний світ школяра – слово вчителя, створення обставин, у яких найяскравіше виражаються почуття» [11, с. 75].

До свідомості учня необхідно доносити благородство, чистоту ідей (підпорядкування особистих інтересів громадським, благородній меті, повага до людської гідності, турбота про людей, допомога і взаємодопомога), враховуючи його вік, сили й можливості. Адже роль окремих складників духовного життя – інтелекту, вольових зусиль – змінюється залежно від віку.

У молодшому шкільному віці вирішальну роль у формуванні, утвердженні й дієвості думки, що спонукає до активних вольових дій, відіграє, на думку В. Сухомлинського, яскравість і виразність тих предметів і явищ, за допомогою яких вихователь намагається донести до свідомості вихованців певну ідею. Чим переконливіше для дитини передаються у конкретній картині, образі істотні риси явища, тим помітніші почуття, що їх переживає дитина, тим зрозумілішою стає їй абстрактна думка, тим більше прагне дитина виявити свою активність [11, с. 362].

За переконаннями В. Сухомлинського, спілкуванню педагога та школярів має бути притаманна духовна єдність, без якої виховання нагадує блукання в темряві. Азбука моралі засвоюється у дитинстві разом з пізнанням світу, тому зробити її життєвою є найважливішим завданням педагога. Застерігаючи від формалізації процесу виховання, В. Сухомлинський наголошував на важливості активізації почуттів дітей, оскільки кожна людина повинна пройти «емоційну школу», «школу виховання добрих почуттів». Його практичний досвід гармонійно поєднує переконливе слово, читання художніх творів для дітей, пояснення суті норм загальнолюдської моралі, бесіди на естетичні теми, створення різноманітних інтелектуальних ситуацій [11, с. 305].

На думку низки вчених, наукове використання поняття «почуття» слід обмежувати лише випадками вираження людиною свого позитивного або негативного, тобто оцінного ставлення до певних об'єктів. О. Петровський пише, що «почуття – це пережите в різній формі внутрішнє ставлення людини до того, що відбувається в її житті, що вона пізнає або робить» [9].

О. Леонтьєв вважає почуття особливим підкласом емоційних явищ. Він відрізняє почуття від емоцій їхнім предметним характером, яке виникає в результаті специфічного узагальнення емоцій, пов'язаних із конкретним об'єктом. Виникнення предметних почуттів

виражає формування стійких емоційних відносин, своєрідних «емоційних констант» між людиною та об'єктом [7, с. 105].

Видатний психолог С. Рубінштейн першим сформулював основоположні ідеї етико-онтологічного підходу у сфері психології морально-етичних явищ. Вибудовуючи ієрархію рівнів у сфері емоцій і почуттів, С. Рубінштейн відносить моральні почуття, разом з естетичними й інтелектуальними, до вищих рівнів цієї ієрархії, а саме до рівнів почуттів, які є узагальненими. По суті, йдеться про вищі почуття людини, які мають ціннісний зміст і виступають як світоглядні почуття людини.

С. Рубінштейн у своїй роботі «Основи загальної психології» пише, що людина відноситься певним чином до того, що її оточує, і це відношення її до світу, до того, що вона відчуває, і відбувається у формі безпосереднього емоційного переживання. Вчений виділяє такі види вищих почуттів, як моральні, естетичні, інтелектуальні, практичні [10, с. 138]. Науковець також вважав, що в емоційних проявах особистості можна виділити три сфери: її органічне життя, інтереси матеріального характеру і потреби. Він визначив їх як органічну чутливість, предметні почуття й узагальнені світоглядні почуття. До органічної чутливості відносяться, на його думку, елементарні задоволення і незадоволення [10, с. 146].

Цікавий той факт, що А. Лук дотримується іншої думки, тому що вважає, що термін «емоційний стан» однаковою мірою належить і до почуттів, і до емоцій. Згідно з його точкою зору, існує чотири основні форми емоційних станів, що розрізняються силою і тривалістю: почуття, афекти, пристрасті, настрої [1, с. 133].

У сучасній науково-психологічній літературі за змістом вищі почуття поділяють на чотири великі групи, узагальнено які ми подаємо на рис. 1 [2, с. 187].

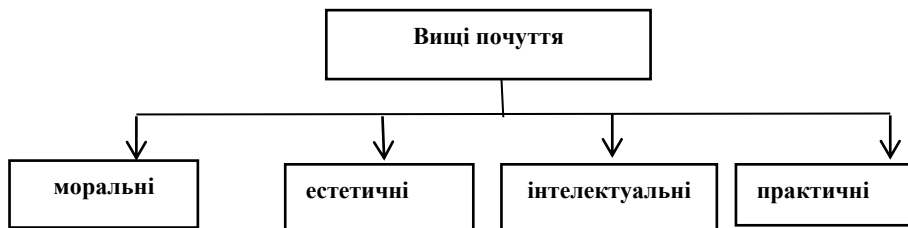


Рис. 1. Вищі почуття

Як показали дослідження Л. Славіної, Л. Божович, М. Волокітіної, Л. Висотіної, П. Розмислова, стосунки, що складаються у школяра з класом, багато в чому визначаються і тими почуттями, які він переживає у процесі його успішного навчання [4, с. 304].

Б. Анан'єв наголошував, що відносини стають дедалі більш незалежними від оцінки вчителя і їх основу становлять сформовані почуття.

В наш час наукова думка зосереджується на дослідженні таких важливих проблем як розвиток моральних почуттів у процесі ознайомлення дітей з навколишньою дійсністю (Є. Радіна); зв'язок морального і розумового виховання на матеріалі ознайомлення з працею дорослих (Г. Лєскова); розвиток вищих почуттів у грі (Д. Менджерницька, Р. Жуковська, Ф. Левін-Щиріна); виховне значення трудової діяльності для дітей молодшого шкільного віку як умови розвитку практичних почуттів (З. Борисова, Л. Порембська); виховання моральних почуттів в процесі колективних взаємин дітей (О. Булатова, Т. Маркова, В. Нечаєва та ін.) [3, с. 56].

Почуття є особливою формою ставлення учня до явищ навколишньої дійсності, яка обумовлена їх відповідністю або невідповідністю потребам людини. Почуття, як емоційне ставлення людини до різноманітних явищ, виявляються в характері цього відношення і залежать від індивідуально-психологічних особливостей особистості, її моральних переконань та внутрішнього світу.

Почуття надзвичайно різноманітні і багатогранні як за своїм змістом, так і за значенням. Коли психологи ХІХ століття намагалися створити каталог почуттів, вони зіткнулися з великими труднощами, так як види і прояви почуттів нескінченні. Нові умови особистого та суспільного життя, нові обставини породжують нові почуття. Нова за своїм характером і змістом діяльність є джерелом нових переживань і формування нових почуттів [5].

Завдяки зусиллям українських науковців багато зроблено щодо пізнання особливостей прояву почуттів в процесі діяльності, формування вольових якостей (В. Котирло), виховання гуманних почуттів і взаємин у дітей С. Качківська, С. Ладивір, Ю. Приходько) [4].

Отже, проблема формування вищих почуттів хвилювала філософів-мислителів, психологів та педагогів протягом усієї історії людства. Значний внесок у розкриття даного питання здійснили такі

вчені як П.Блонський, А.Макаренко, В.Сухомлинський, А.Виноградова, Л.Артемова та багато інших.

Список використаних джерел та літератури:

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 2008. 340 с. 2. Виховання духовності особистості : навч.-мет. посіб. / ред. М. Й. Боришевський. К.; Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. 104 с. 3. Вікова та педагогічна психологія: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. /авт. кол.: О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. 3-тє вид. випр. та доп. К. : Каравела, 2012. 400 с. 4. Гиппенрейтер Ю.Б., Фаликман М.В. Психология мотивации и эмоций. Хрестоматия по психологии. М.: АСТ: Астрель, 2009. 702 с. 5. Захарова В.С. Формування моральних почуттів. *Початкова школа*. 2010. № 10. С. 64. 6. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. СПб: Питер, 2001. 252 с. 7. Ліфарєва Н. В. Психологія особистості [Текст]. К. : Центр навч. літ., 2003. 392 с. 8. Павелків Р. В. Загальна психологія: підруч. К. : Кондор, 2012. 576 с. 9. Петровский А.В. Возрастная и педагогическая психология. М.: Просвещение, 1989. С.217–237. 10. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М. : Педагогика, 1976. 424 с. 11. Сухомлинский В. А. Избранные педагогические сочинения. М., 1980. Т. 2. 366 с. 12. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения в 2-х т. М.: педагогика, 1974. Т.1. 502 с. 13. Хрестоматия по психологии. Учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / Сост. В. В. Мироненко, под ред. А. В. Петровского. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Просвещение, 1987. 447 с.

М. М. Любецька,

*кандидат наук з державного управління
(м. Хмельницький)*

КОМП'ЮТЕРНА ЗАЛЕЖНІСТЬ ПІДЛІТКІВ: АКТУАЛЬНА ПРОБЛЕМА

Серед багатьох актуальних психологічних проблем, з якими звертаються люди на «Телефон довіри» є проблеми, пов'язані з комп'ютерною залежністю підлітків. На даний момент збільшується кількість дітей і підлітків, які вміють працювати з комп'ютерними програмами, в тому числі і грати в комп'ютерні ігри.

Разом із тим безсумнівним позитивним значенням комп'ютеризації слід зазначити і негативні наслідки цього процесу, що впливає на соціально-психологічне здоров'я дітей і підлітків.

Негативним наслідком цього процесу є комп'ютерна залежність. Зростає чисельність дітей і підлітків з психічними розладами та психологічними порушеннями, спричиненими надмірним захопленням комп'ютерними іграми.

Перші ознаки комп'ютерної залежності підлітків:

- пропуски шкільних занять через комп'ютерну гру вдома або відвідування комп'ютерного клубу;
- просиджування біля комп'ютера у нічний час;
- приймання їжі під час комп'ютерної гри;
- асоціювання себе з героями комп'ютерних ігор;
- відсутність інших захоплень, крім комп'ютерних ігор;
- віддавання переваги комп'ютерним іграм, а не спілкуванню;
- загальний час, проведений за грою, перевищує час виконання домашніх завдань, прогулянок, спілкування з батьками і однолітками, інших захоплень;
- підліток не уявляє, чим себе зайняти, коли комп'ютер не працює;
- конфлікти з батьками та їх шантажування у відповідь на заборону проводити час за комп'ютером.

Звісно, комп'ютерна залежність не настільки соціально небезпечна, як алкоголізм або наркоманія, але також може нанести шкоду особистості. У підлітка, яка за власним бажанням прикута до комп'ютера, починаються проблеми з реальністю. Порушується соціальна адаптація, стає важко знаходити спільну мову, спільні теми з іншими людьми (однолітками). До психічних проблем додаються фізіологічні: головні болі, зміни тиску, біль в очах, ломота в костях. Багатогодинне перебування перед монітором може викликати порушення зору, зниження імунітету, втомленість, безсоння. Крім того довге перебування у сидячому положенні сильно впливає на хребет, що викликає болі в попереку й проблеми з постановою.

Головною причиною виникнення комп'ютерної залежності у дітей вважають недостатнє спілкування і взаєморозуміння з батьками і однолітками. Ігри для них – це шлях самоствердитися, бо у віртуальному світі, все залежить тільки від твого уміння грати, а не від особистих якостей та умінь. Виникає ілюзія, що ти чогось досягаєш, а в житті може бути навпаки.

Виділяють такі стадії залежності:

Стадія легкого захоплення. Коли дитина-підліток один чи кілька разів пограла у рольову комп'ютерну гру, вона входить у смак, їй починає подобатися комп'ютерна графіка, звук, сам факт імітації реального життя чи якихось фантастичних сюжетів.

Стадія захоплення. Фактором, що свідчить про перехід підлітка на цю стадію формування залежності, є поява в ієрархії потреб нової потреби – грати в комп'ютерні ігри. Гра в комп'ютерні ігри на цьому етапі має систематичний характер.

Стадія залежності. Залежність може оформлятися в одній з двох форм: *соціалізованій та індивідуалізованій*. Соціалізована форма ігрової залежності відрізняється підтримкою соціальних контактів із соціумом (хоча переважно з такими ж ігровими фанатами). Ці гравці люблять грати за допомогою комп'ютерної мережі один з одним. Ця форма залежності менш згубна для психіки, ніж індивідуалізована форма. Людина не відривається від соціуму, не усамітнюється в собі.

Профілактика комп'ютерної залежності у підлітків:

1. Привчайте підлітка правильно ставитися до комп'ютера, як до технічного пристрою, за допомогою якого можливо отримати знання і навички, а не як до засобу отримання емоцій.

2. Розробляйте з дитиною правила роботи за комп'ютером: 20 хв комп'ютерної гри, 30 хв. заняття іншими видами діяльності.

3. Не дозволяйте підлітку їсти і пити біля комп'ютера.

4. Не дозволяйте дитині грати в комп'ютерні ігри перед сном

5. Домовляйтеся з підлітком виконувати ці правила.

6. Обговорюйте покарання у разі, якщо підліток порушить домовленість.

7. Коли дитина дотримується ваших вимог, обов'язково скажіть їй про свої почуття радості та задоволення. Таким чином закріплюється бажана поведінка.

8. Не використовуйте комп'ютер як засіб для заохочення дитини. Під час хвороби і вимушеного перебування вдома комп'ютер не повинен стати компенсацією.

9. Допомагайте підлітку долати негативні емоції, які завжди присутні в житті кожної людини (розчарування, сум, образа, агресія тощо) і які можуть підштовхнути дитину отримати полегшення за комп'ютерною грою.

10. Більше живого спілкування!

Проте, якщо Вам важко самотійно справитись з комп'ютерною залежністю своєї дитини-підлітка можна

скористатися послугами кваліфікованих спеціалістів психологів Центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді або ж зателефонувати на цілодобову Службу «Телефон довіри» за номером 15-50 або 0671331550.

Н. І. Мазуренок,
старший викладач кафедри іноземних мов
(м. Хмельницький)

ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНИХ МІЖОСОБИСТІСНИХ ВЗАЄМИН У СТУДЕНТСЬКИХ ГРУПАХ ПЕРШОКУРСНИКІВ ЗАКЛАДІВ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ

У студентському колективі міжособистісні відносини характеризують взаємозв'язки, що об'єктивно проявляються в особливостях і способах взаємних впливів, які здійснюють студенти один на одного в процесі сумісної навчальної діяльності і спілкування.

Міжособистісні взаємини – це система установок, орієнтацій, очікувань, стереотипів і інших диспозицій, через які особистості сприймають і оцінюють один одного. Ці диспозиції опосередковуються змістом, цілями, цінностями і організацією сумісної діяльності і виступають основою формування соціально-психологічного мікроклімату в колективі [4, с. 55-58].

Багатогранні відносини, що виникають між студентами в процесі навчання, спілкування, складають дві основні системи: систему ділових відносин і систему особистих стосунків, які обумовлюються симпатією, підтримкою, співчуттям, взаємодопомогою, антипатією тощо, здійснюючи значний вплив і на життя кожного студента, і на діяльність групи в цілому. Саме особисті взаємовідносини є одним з важливих факторів емоційного мікроклімату групи, «емоційного благополуччя» її членів [3, с. 24].

Кожен студент у колективі займає певне місце не тільки в системі ділових відносин, а й в системі особистісних. Особисті взаємовідносини ніким не встановлюються, вони складаються стихійно в силу цілої низки психологічних обставин. Статус студента може бути благополучним: він відчуває себе прийнятим у групі,

симпатію зі сторони своїх одногрупників і сам їм симпатизує. Така психологічна ситуація сприймається особистістю як відчуття єдності з групою, яке в свою чергу створює впевненість у собі, «захищеність». Неблагополуччя у взаємовідносинах із одногрупниками може бути джерелом ускладнень у формуванні особистості. Стан психологічної ізоляції негативно впливає на успішність навчальної діяльності, професійного становлення. Як показують дослідження, такі студенти часто входять у колективи з негативною спрямованістю, вони погано вчаться, в спілкуванні частіше всього афективні, грубі [3, с. 25-26].

Студенти по-різному ставляться до своїх одногрупників. Ця вибірковість у відносинах призводить до того, що підлітки займають різні місця у системі особистих взаємовідносин, мають різне емоційне самопочуття. Таким чином, міжособистісні взаємини є динамічною системою, де кожен студент в процесі професійного становлення займає певне місце.

Система особистих взаємовідносин має свою структуру, яка хоч ніде офіційно не зареєстрована, дуже важлива в психологічному і педагогічному контекстах. Окрім відхилень «відповідальності», яка встановлюється між дітьми, як членами студентського колективу, існують відхилення іншого типу. Це відхилення більшої чи меншої симпатії, більшої чи меншої прихильності. Такі негативні явища тісно пов'язані між собою, взаємодіють один з одним, впливають один на одного. Система особистих взаємовідносин створює суттєвий вплив на формування студентських груп першокурсників [4, с. 56].

Особисті взаємовідносини, що існують у студентських групах, сприяють виникненню невеликих мікрогруп, які відіграють значну роль у житті колективу. Іноді вони є для студентів більш значущими, ніж актив групи, в них складається своя етика, свої вимоги до особистості. І якщо ця групова етика суперечить вимогам педагогів, вимогам колективу, вона стає «змістовим бар'єром» між викладачами та студентами.

Різні системи взаємовідносин складаються всередині колективу, взаємодіють між собою певним чином. Вони можуть більш чи менш співпадати, а можуть і в значній мірі відрізнятися. Так, наприклад, один студент-староста не користується симпатіями одногрупників, знаходиться у стані психологічної ізоляції. І навпаки, інший студент, який не має ніяких зобов'язань і суспільних доручень, фактично є психологічним центром, «лідером» групи [4, с. 57].

Важливе значення має статус як місце суб'єкта в системі міжособистісних взаємовідносин, що визначає його права, обов'язки і привілеї. В різних групах один і той самий індивід може мати різний статус. Суттєві розбіжності в статусі, який набуває індивід в групах, що відрізняються за рівнем групового розвитку, змісту діяльності і спілкування, часто стає причинами фрустрації, конфлікту тощо. Важливими характеристиками статусу є престиж і авторитет як своєрідна міра визнання навколишніми заслуг студента [5, с. 30].

Лідер є членом групи, за яким вона визнає право приймати рішення в значимих для неї ситуаціях, тобто найбільш авторитетна особистість, що відіграє значну роль в організації спільної діяльності, регулювання взаємовідносин у групі. В наукових джерелах характеризуються різні класифікації лідерів: 1) за змістом діяльності (лідер, який стимулює і лідер, що виконує); 2) за характером діяльності (універсальний і ситуативний лідер); 3) за спрямованістю діяльності (емоційний і діловий лідер) і т.д. Лідер одночасно може бути і старостою групи, а може і не бути. На відміну від старости, якого іноді цілеспрямовано вибирають, а частіше призначають і який є відповідальним за стан справ в очолюваному ним колективі, має право підтримувати і вказувати на недоліки учасників навчальної діяльності. Він не наділений особистими повноваженнями, які визначаються за межами групи, і на нього не покладені офіційні обов'язки. Якщо староста групи і її неофіційний лідер втілюють собою один і той же образ, то взаємовідносини між ними можуть сприяти ефективності навчальної діяльності і гармонізації життя групи або ж, навпаки, набувати конфліктного характеру [5, с. 31].

Для лідера типовою системою прийомів впливу на підлеглих є стилі лідерства, як-от: авторитарний (жорсткі способи впливу або управління), демократичний (колегіальність, підтримка чийсь ініціативи та ін.), анархічний (відмова від управління, відсторонення від керівництва тощо). Учені акцентують увагу на тому, що стиль лідерства є наслідком рівня групового розвитку. Він залежить також від змісту спільної навчальної діяльності, яка лежить в основі міжособистісних стосунків у студентській групі [5, с. 31-32].

Типовим для груп вищого рівня розвитку є колективістський стиль лідерства, який передбачає відповідальність старости-лідера перед колективом і свідоме підпорядкування йому, повновладдя і самодіяльність колективу, адекватна відповідальність, максимальна демократичність у взаємовідносинах старости і студентів, здатність

до децентрації. Студентським групам, де проявляється авторитарний стиль лідерства, властивий бюрократичний централізм, що характеризується максимумом централізації і мінімумом демократичності. При низькій соціальній цінності факторів, які визначають відносини між студентами, можливий також анархічний стиль лідерства.

Звертаючись до проблеми міжособистісних взаємин, науковці значну увагу приділяють психологічному мікроклімату колективу. Більшість дослідників цього питання умовно поділяють чинники, які визначають зміст та створення психологічного мікроклімату, на чинники мікросередовища та макросередовища.

Під мікросередовищем розуміють «поле» повсякденної діяльності людей, ті конкретні матеріальні й духовні умови, в яких вони працюють. До чинників мікросередовища Л. Орбан-Лембрик відносить: особливості матеріально-економічних, технологічних, санітарно-гігієнічних та організаційно-педагогічних умов навчання; особливості формальної структури у колективі та її співвідношення з неформальною структурою; стиль спілкування викладачів зі студентам, їх психологічна сумісність, культура [9, с. 608].

Під макросередовищем розуміється великий соціальний простір, оточення, у межах якого знаходиться та здійснює свою життєдіяльність особистість. Сюди належить, перш за все, соціально-економічний розвиток країни, специфіка конкретного етапу розвитку, ступінь демократизації суспільства та інші фактори макросередовища, які впливають на всі сторони життєдіяльності колективу та особистості в сучасних умовах. Л. Орбан-Лембрик, визначаючи чинники макросередовища, що впливають на формування позитивного психологічного мікроклімату студентських колективів, виокремлює: особливості розвитку суспільства в конкретний історичний період; статус фахової передвищої освіти в суспільстві; особливості діяльності та стилю керівництва органів управління (обласних, міських, районних департаментів освіти); соціально-психологічні особливості територіального району, в якому функціонує освітня організація; характер впливу вторинних колективів закладів фахової передвищої освіти на первинні колективи [9, с. 608]. Глибока соціально-політична, економічна нестабільність розвитку нашого суспільства, матеріально-фінансові проблеми є причиною песимізму, відсутності бажання творити, невпевненості у

завтрашньому дні, що не сприяє формуванню позитивних міжособистісних взаємин.

Важливим чинником формування позитивних міжособистісних взаємин у студентських групах першокурсників є стиль взаємодії викладача зі студентами: вміння швидко адаптуватися до нових змін у суспільстві; модернізовувати освітньо-виховний процес відповідно до вимог сьогодення; впроваджувати активні методи педагогічної взаємодії та управлінської діяльності; налагоджувати особистісні взаємини на гуманістичних засадах. Якщо у колективі освітнього закладу панує атмосфера гуманності, діловитості, творчості, взаємодопомоги, то така ж атмосфера буде панувати й у студентському колективі [3, с. 98].

Для формування позитивних міжособистісних взаємин у студентському колективі відомий американський психолог Роберт Марзано радить:

- звертатися до студентів на ім'я;
- допомагати студентам відчутти свою значущість, що вони сприймаються як повноцінні суб'єкти і викладачем, і ровесниками;
- не показувати власного поганого настрою, частіше використовувати виховні та методичні можливості гумору;
- працювати з оптимістичною установкою, вірою в студента;
- бути щедрим на похвалу;
- використовувати педагогічний такт як засіб гармонізації спілкування;
- відкрито розмовляти зі студентами про їх інтереси, потреби, бажання;
- забезпечувати психолого-педагогічну підтримку;
- спиратися на сильні сторони особистості [2, с. 156].

Позитивні міжособистісні стосунки в значній мірі залежать від того, як педагог підтримує студентів, забезпечує їх успіхи в різних видах діяльності. Про стан емоційного комфорту, захищеності свідчить те, як студент переживає почуття задоволення успіхом, безпеки, свою значимість для інших, неповторність. Усе це є основою для позитивного особистісного зростання, активізації саморозвитку тощо [8, с. 39-40].

Звичайно, не завжди вдається розрізнити активність першокурсників від проявів знервованості, підтримати чи покарати студента за впертість, чи, навпаки, заспокоїти його, радіти за його успіхи у навчанні чи аналізувати їх. Тому важливо обрати правильну

поведінку, яка б стала припущенням, прогнозуванням позитивного розвитку кожної особистості та сприяла б формуванню позитивних міжособистісних взаємин у студентських групах.

Також немає єдиного погляду науковців-практиків на шляхи вдосконалення педагогічної взаємодії зі студентом у зв'язку з швидкими змінами його психічного стану. Проте, у педагогів і психологів немає жодних сумнівів у тому, що позитивні міжособистісні взаємини впливають на емоційний стан кожного студента й колективу взагалі [8, с. 41].

Емоційні стани в студентських групах виконують важливі функції: об'єднують, згуртовують його членів, допомагають установлювати контакти. Проте колективні емоції можуть виконувати функцію психологічного тиску на особистість. У цьому випадку студент підпорядковує свої дії, переживання відвертій чи прихованій вимогливості викладачів, одногрупників, батьків.

У емоційних станах завжди відображаються потреби, ставлення до себе та інших людей, до загальнолюдських цінностей. Окрім того, у практиці педагогічної діяльності є випадки, коли саме настрій, емоційний стан студентського колективу вирішують ефективність тієї чи іншої справи. Таким чином, можна зазначити, що емоційне життя колективу реалізується в емоційних станах, з яких і складається психологічний мікроклімат та психологічна атмосфера діяльності студентської групи [8, с. 50].

Не менш важливим для формування позитивних міжособистісних взаємин є гуманізація системи взаємовідносин, що склалася в колективі: прояв доброзичливості, симпатії, взаємодопомоги, довіри тощо. Соціальні психологи розглядають цей чинник як емоційний настрій колективу, в якому на емоційному рівні відображаються взаємини, що склалися в колективі, характер співпраці, ставлення до навколишнього життя. Так, психологічний комфорт у процесі навчальної діяльності залежить від того, як складаються взаємини між педагогами і студентами, студентів між собою, педагогом і батьками, між різними суб'єктами та об'єктами [7, с. 15].

Гуманні стосунки між педагогом та студентами є першоосновою взаєморозуміння, позитивного самопочуття, найповнішого розкриття можливостей кожної особистості. Вони є тією пріоритетною основою, завдяки якій можна побудувати ефективну систему фахової підготовки творчої, компетентної

особистості. Вони закладають фундамент для взаєморозуміння, позитивного настрою, душевної рівноваги, найповніше розкривають природний потенціал кожної особистості, сприяють якості освітньо-виховного процесу.

Таким чином, позитивні міжособистісні взаємини мають велике значення, оскільки забезпечують об'єднання студентів у згуртований колектив; надають простір для прояву й розвитку здібностей, інтересів, нахилів; сприяють розвитку творчої самореалізації кожної особистості.

Список використаних джерел та літератури:

1. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. М.: Изд. Дом Шалвы Амонашвили, 1995. 496 с. 2. Андреева Г.М. Богомолова Н.Н., Петровская Л.А. Зарубежная социальная психология XX столетия [Текст]. М.: Аспект Пресс, 2001. 288 с. 3. Аникеева Н.П. Психологический климат в коллективе. М.: Просвещение, 1989. 224 с. 4. Боришевский М.Й. Взаємини в учнівському колективі і формування особистості. К.: Рад. шк., 1998. 158 с. 5. Гришанов А.К., Цуркан В.Д. Социологические проблемы адаптации студентов младших курсов. *Психолого-педагогические аспекты адаптации студентов к учебному процессу в вузе*. Кишинёв, 1990. С.29–41. 6. Кучерук О.Я. Аналіз процесу адаптації студентів-першокурсників до навчання у ВНЗ. *Педагогічний дискурс: зб. наук. пр. / гол. ред. І.М. Шоробура*. Хмельницький, ХГПА, 2010. Вип. 8. С.104–107. 7. Назаренко Г.І., Філіппова Н.О. Створення позитивного психоемоційного клімату в шкільному колективі. Методичний посібник для вчителів, психологів, керівників навчальних закладів. Харків: ХОНМБО, 2008. 176 с. 8. Науково-методичні проблеми формування оптимального педагогічного клімату в шкільному колективі: Монографія / Т.О. Грабовська, В.С. Демчик, Т.І. Шевченко, О.С. Слісаренко, Є.С. Спіцин, С. Ставські. К.: МАУП, 1999. 134 с. 9. Орбан-Лембрик Л.Е. Психологія управління. Навч. посіб. Івано-Франківськ: «Плай», 2001. 695 с.

О. В. Марцінкевич,
магістрантка
(м. Хмельницький)

НАДАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ОСОБИСТОСТІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Надання психологічної допомоги особистості є однією із основних цілей роботи практичного психолога. Зростання різного роду надзвичайних ситуацій, міжнаціональних конфліктів, соціальних

і екологічних катастроф диктує необхідність в більшій мірі приділяти увагу психологічній допомозі особистості. Як зазначає Н. Козлов, психологічна допомога – це професійна підтримка і сприяння, надані людині, сім'ї або соціальної групи у вирішенні їх психологічних проблем, соціальної адаптації, саморозвитку, самореалізації, реабілітації, подоланні складної психологічної ситуації [1].

Проблема надання психологічної допомоги особистості є надзвичайно актуальною у сучасному суспільстві. Сьогодення характеризується швидкими змінами, неочікуваними ситуаціями, катаклізмами, що і викликає потребу у підтримці й допомозі людині. Від неї залежить ефективність діяльності людини в надзвичайній ситуації, а також важкість і тривалість психологічних наслідків, що впливають на її власний психологічний стан.

Зростає актуальність питання надання психологічної допомоги людям різного віку з різноманітними проблемами. Дана проблема розглядалася, вивчалася і досліджувалася такими зарубіжними психологами, як: К. Роджерс, З. Фройд, А. Адлер, К. Юнг, Е. Берн, Б. Скінер, Р. Мей й ін., так і вітчизняними. Серед дослідників даної проблеми також слід назвати Ю. Альошина, Р. Немова, Б. Мещерякова, С. Васьківську, О. Бондаренко, А. Елізарова, О. Сапогова, А. Юпітова, Н. Обозова, А. Копйова й ін.

Зміст поняття «психологічна допомога» охоплює таку психологічну практику, полем діяльності якої є сукупність питань і проблем, що є складовою психічного життя людини. Відтак, психологічна допомога є галуззю та способом діяльності, що призначені сприяти людині у розв'язанні різних проблем, породжених її душевним життям у соціумі. Відтак, розуміння проблематики психологічної допомоги пов'язане із розумінням психіки як такого простору людського буття, різноманітність і багатогранність якого визначається сукупністю проблем в діяльності відповідного спеціаліста, а саме:

- міжособистісні стосунки;
- емоційні внутрішньоособистісні (як глибинні, так і ситуативні) конфлікти і переживання;
- проблеми соціалізації (вибір професії, створення сім'ї, різні форми суспільних посилянь);
- проблеми персоналізації, тобто весь спектр емоційно-змістового життя людини як суспільної істоти, наділеної психікою.

Як зазначають у своїй праці В.П. Москалець та І.Е.Ковальська, зміст психологічної допомоги полягає у забезпеченні емоційної, змістової і екзистенційної підтримки людини у важких ситуаціях, що виникають в ході її особистісного чи соціального буття [2, с. 2, 3].

На думку психолога Лідії Шнейдер, поняття «психологічна допомога» у широкому значенні включає в себе багатообразність теорій і практик, що варіюються від специфічного застосування такого методу, як глибинне інтерв'ю, до багатоманітних технік соціально-психологічного тренінгу, понять та методів медичної психотерапії, без яких відношення психолога-консультанта і його клієнта можуть легко втратити сенс, а сама психологічна допомога – перетворитися у просте вираження співчуття й моралізацію. Поняття «психологічна допомога» у вузькому значенні відображає, за Шнейдер, деяку реальність, деяку психосоціальну практику, полем діяльності в якій є сукупність питань, труднощів і проблем, що стосуються психічного життя людиною [2, с. 3].

За визначенням одного з провідних фахівців у галузі практичної психології О. Бондаренка зміст психологічної допомоги полягає у забезпеченні емоційної, смислової та екзистенційної підтримки людини або суспільства в ситуаціях ускладнення, які виникають під час їх особистісного та соціального буття» [3, с. 10]. Тобто психологічна допомога є певною реальністю, психосоціальною практикою, полем діяльності якої є сукупність питань, ускладнень та проблем, що стосуються психологічного життя людини.

У сучасній психологічній науці існує багато теоретичних концепцій та методів надання психологічної допомоги. Не дивлячись на певні відмінності, більшість із них обґрунтовані й мають право на існування. Різноманітність підходів і концепцій, безумовно, розширює можливість психологічної допомоги в цілому. Вибір же конкретної теоретико-методологічної парадигми, на основі якої здійснюється психологічна допомога, залишається за спеціалістом, який виконує цю роботу, і є важливою умовою його особистої професійної відповідальності. Необхідно, щоб такий вибір робився усвідомлено, з урахуванням власних індивідуальних переваг, підготовленості й компетентності [4].

Отже, звернення особистості щодо отримання психологічної допомоги – це перший крок, який свідчить про її реальне бажання щось змінити у собі, у своїх особистих стосунках чи у професійному житті, і цей крок робить це бажання більш реальним.

Список використаних джерел та літератури:

1. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://psychologis.com.ua/psihologicheskaya_pomosch.htm Козлов Н.І. Назва з титул. екрану. 2. Москалець В. П., Ковальська І. Е. Психологічна допомога особистості у суспільстві сьогодення: спроба актуалізації. Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України, 2014 Вип. 4. 219 с. 3. Бондаренко О. Ф. Психологічна допомога особистості: Навч. посіб. для вузів / О. Ф. Бондаренко. Харків: Фоліо, 2002. 237 с. 4. Кораблина Е. П. Психологическая помощь как профессиональная деятельность практического психолога // Психологические проблемы самореализации личности / Под ред. Г. С. Никифорова, Л. А. Коростылевой. – СПб. : Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2001. Вип. 5, С. 171-182.

Т. В. Матвійчук,

*кандидат психологічних наук, доцент
(м. Хмельницький)*

СТРЕСОСТІЙКІСТЬ ЯК ОСОБИСТІСНА ВЛАСТИВІСТЬ МАЙБУТНІХ ПРАЦІВНИКІВ СФЕРИ ОБСЛУГОВУВАННЯ

Актуальність. Незважаючи на стрімкі процеси глобалізації на ринку праці, актуальними завжди залишатимуться професії, які потребують творчого підходу та креативності. Саме до таких сфер відноситься ресторанне обслуговування та сервіс, сфера торгового обслуговування та ін. У сьогоднішньому різноманітті товарів, може орієнтуватися далеко не кожна пересічна людина. Тому часто порада продавця, його професійна консультація та спеціальні знання можуть стати в нагоді. Але часто умови, в яких працюють фахівці сфери обслуговування, не завжди спокійні, іноді їх можна охарактеризувати як стресові.

Головною особливістю праці на підприємствах сфери обслуговування є те, що сервісні службовці знаходяться в постійному контакті з клієнтом, в тривалому контакті набагато більше, ніж, наприклад, під час обслуговування покупця продавцем в магазині. Сервісний службовець повинен бути більш підготовлений психологічно до процесу обслуговування, ніж працівники інших сфер, від його фізичного і психологічного стану залежить якість послуги,

що надається. Він повинен пам'ятати, що враження клієнта складається з найдрібніших його дій.

Уперше термін «стрес» використали в галузі фізики, де їм визначили будь-яку напругу, тиск або силу, що надавалась системі. Термін «стрес» у фізіологію та психологію вперше у 1932 році ввів Уолтер Бредфорд Кеннон у своїх роботах з універсальної реакції «боротись чи втікати». Досить часто авторство терміну передають відомому канадському фізіологу Гансу Сельє, проте використовувати поняття стрес він почав лише у 1946 році для пояснення загальної адаптаційної напруги.

Погляди на сутність поняття «стрес» серед дослідників різняться. Стрес розглядають як:

- реакцію (комплекс реакцій) організму на різні за своїм характером подразники (Г. Сельє, Ж. Годфруа, О. Полякова);
- особливий вид емоційogenних ситуацій, у яких можуть з'явитися порушення адаптації (П. Фресс);
- вимогу до адаптивних здібностей людини (Д. Фонтана, Д. Гібсон, Дж. Грінберг);
- особливий функціональний, психологічний, фізіологічний стан організму (М. Фогіел, Р. Немов, Н. Фетіскін, В. Суворова, А. Маклаков);
- причину погіршення фізичного та психічного здоров'я (Л. Китаєв-Смик, Ю. Александров, А. Колман, Ф. Меєрсон, В. Ніконов).

У зарубіжній психології, насамперед російській, вивченням такого феномена, як стресостійкість, займалися Л.М. Аболін, Є.П. Ільїн, А.К. Маркова, Л.М. Мітіна, С.В. Суботін, О.І. Щербаков та ін. На сьогоднішній день у вітчизняній психологічній науці налічується обмежена кількість робіт, присвячених дослідженню даної проблеми. Зокрема, вивченням стресостійкості як професійно важливої якості педагога займалися В.Ф. Калашин, В.М. Корольчук, В.М. Крайнюк й ін.

Коли особистість потрапляє у легку стресову ситуацію або знаходиться у ній досить нетривалий час, її ресурси мобілізуються. Це перша фаза стресу. На наступній фазі людина порівняно легко адаптується до нових умов. Але якщо ситуація триває досить довго: тиск навіть невеликих неприємних обставин триває або подразники настільки сильно впливають, що впоратись з ними не вдається, настає дистрес – виснаження, втрата сил та порушення здоров'я.

Істотним моментом сучасного життя суспільства, а професійної діяльності у сервісній економіці зокрема, є постійний вплив на людину стрес-факторів. При цьому основною проблемою є не сам вплив стрес-факторів (оскільки існування людини неможливе без них), а їхня різноманітність за природою походження, тривалістю й інтенсивністю впливу, специфічністю реакцій.

Однакові стресові ситуації та стресори можуть по-різному впливати на різних людей. Серед характеристик, що впливають на реакцію на стрес, можна виділити:

- вплив на життя, значимість;
- інтенсивність і тривалість стресової події;
- знак події: позитивність – негативність;
- окремий стрес або кумуляція стресових подій;
- об'єм змін, які тягне за собою стресова подія;
- передбачуваність появи події та пов'язана з цим можливість підготовки до подолання;
- новизна стресової ситуації та ступінь її усвідомленості;
- контрольованість події;
- емоційність людини;
- досвід переживання подібних ситуацій;
- статеві-вікові характеристики;
- достатність ресурсів стресостійкості [1].

Успішність виконання професійних обов'язків у екстремальних умовах, збереження працездатності та здоров'я особистості після впливу екстремальних чинників зовнішнього середовища забезпечує передусім висока стресостійкість особистості [2].

Г. Нікіфоров узагальнює стресори у професійній діяльності в кілька груп, кожна з яких об'єднана спільним фактором [3].

1. Стресори, пов'язані з організацією і змістом професійної діяльності:

- надмірне перевантаження, напружена психічна діяльність чи явне недовантаження в обсязі виконуваної роботи;
- одноманітність або складність виконуваної роботи;
- підвищена відповідальність;
- необхідність приймати занадто багато рішень;
- відсутність або мала участь у процесі прийняття рішень;
- новизна, реорганізація на роботі;
- неефективна організація робочого місця;
- зміна тривалості або умов праці;

- фізичні фактори (температура, шум, багатолюдність);
- раптове або систематичне відволікання уваги (несподівані подразники або постійний вплив перешкод і, як наслідок, розвиток передчасного стомлення);

- стурбованість наслідками помилкових дій, страх зробити помилку тощо.

2. Стресори, пов'язані із професійною кар'єрою:

- проблема статусу;
- зміна службових обов'язків;
- перехід на іншу роботу;
- незадоволеність перспективою;
- недостатність необхідних професійних знань і умінь;
- перспектива скорочення (звільнення, безробіття) або передчасного виходу на пенсію;

- фрустрація через досягнення межі своєї кар'єри тощо.

3. Стресори, пов'язані з оплатою праці:

- відсутність ясності в оплаті праці;
- переживання невідповідності між витратами сил на виконувану роботу і її оплатою;
- нерівна оплата.

Постійне прагнення людства до прогресу ускладнює це різноманіття, що призводить до складності прогнозування появи і розвитку в людини стресових станів, оскільки їх, як наслідок, теж безліч (професійний, інформаційний, комунікативний стреси і т. п.). У зв'язку із цим набуває значущості вивчення стресостійкості як властивості людини протистояти негативному впливу факторів і розвитку патологічних станів.

Стресостійкість – інтегративна властивість особистості, що забезпечує здатність до соціальної адаптації, збереження значимих міжособистісних стосунків, успішної самореалізації, досягнення важливих цілей, збереження працездатності і здоров'я [4].

Це завдання є досить складним, оскільки стресостійкість можна розглядати з різних позицій: біологічних, психологічних, соціальних, медичних і т. п. Відповідно, інформації відносно даної проблеми теж досить багато. Безумовно, це, з одного боку, є позитивним моментом, оскільки дозволяє аналізувати все різноманіття проявів стресостійкості людини, але, з іншого боку, виникають труднощі, зумовлені складністю їх одночасного врахування. У результаті в

більшості випадків одержувані дані носять диференційований характер, що знижує їхню цінність.

Характеризуючи прояви професійного стресу фахівців сфери обслуговування, слід відмітити, що вони численні й різноманітні.

Аналізуючи проведення дослідження, виявлено, що до основних із них на поведінковому рівні належить фрустрація, яка виражається в постійному незадоволенні, розчаруванні та роздратуванні фахівця, котрі супроводжуються емоційним напруженням, постійним занепокоєнням, заклопотаністю й нервозністю, його невпевненістю в собі, що може бути ознакою професійного та емоційного вигорання. Такий фахівець із високою особистісною тривожністю має більш низьку самооцінку та, захищаючи себе від несприятливих умов професійної діяльності, досить часто вдається до авторитарного стилю комунікації, проявляючи при цьому власну озлобленість й агресію як фізично, так і вербально.

Водночас серед проявів професійного стресу фахівця на психологічному та фізіологічному рівнях виокремлюють загальне нездужання, депресію, хронічну втому, втрату сну. Вищеописані прояви не тільки погіршують загальний стан здоров'я фахівця сервісної економіки і його професіоналізм, а й значною мірою знижують ефективність професійної діяльності, виступаючи не найкращим прикладом для наслідування поведінки свого наставника дітьми [5].

На сучасному етапі розвитку психології існує досить багато способів подолання професійного стресу фахівців, до яких належать соціальна підтримка, різноманітні тренінги, психотехнічні ігри та вправи тощо. Протевсі вони в основному спрямовані на зняття наслідків стресу. Пріоритетом же має бути формування стресостійкості фахівця сфери обслуговування, особливо під час їх навчання у ВНЗ, яка забезпечить мінімізацію окреслених вище наслідків. При цьому, як зазначають науковці, основною психологічною умовою формування стресостійкості майбутніх фахівців повинен бути розвиток їх позитивного ставлення до себе, до професійної діяльності та її учасників. Фахівець, що володіє адекватною самооцінкою, здатний впоратися з різними стресовими ситуаціями, пов'язаними з професійною діяльністю. У фахівців сервісної економіки, які позитивно сприймають себе, підвищується впевненість у власних силах, проявляється прагнення до активного

саморозвитку та самореалізації, що підвищує ефективність їх професійної діяльності.

Висновки. Стресостійкість як особистісна властивість може вироблятися і розвиватися, але тільки у випадку, якщо це робиться цілеспрямовано. Розвиток стресостійкості, своєю чергою, є однією з базових складових формування емоційної компетентності майбутнього фахівця сервісної економіки. Саме цей аспект є однією з важливих задач підготовки майбутніх фахівців сервісної економіки у Хмельницькому кооперативному торговельно-економічному інституті.

Список використаних джерел та літератури:

1. Лебідь Н. Стресостійкість як особистісна властивість керівників-лідерів закладів середньої освіти : навч. посіб. / Н. Лебідь. – К. : ДП «НВЦ «Пріоритети», 2016. – 36 с.
2. Орбан-Лембрик Л. Е. Психологія управління : навч. посіб. / Л. Е. Орбан-Лембрик. – К. : Академвидав, 2003. – 567 с.
3. Психология здоровья : учебник для вузов / под ред. Г. С. Никифорова. – СПб. : Питер, 2006. – 607 с.
4. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности : учеб. пособ. / под ред. Г. С. Никифорова, М. А. Дмитриевой, В. М. Снеткова. – СПб. : Речь, 2003. – 347 с.
5. Корольчук М.С. Психофізіологічні засади дослідження стресостійкості особистості / М.С. Корольчук. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.nbuu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchdpu/psy/2011_94/Korol1.pdf.

С. Л. Мельничук,

кандидат психологічних наук

(м. Хмельницький)

ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКА: ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Для виявлення умов і механізмів, які формують становлення особистості доцільно вивчати підлітковий період. За думкою вчених, перехід від дитинства до дорослості завжди має гострий, інколи драматичний хід. В ньому часто відбивається напрям соціального розвитку суспільства. «Виявляючи гострий інтерес до сучасності, підліток шукає своє місце в навколишньому світі, тонко сприймаючи усі відхилення і недоліки у діяльності, поведінці конкретних людей і суспільних інститутів. Тому дисгармонія соціально-економічного

розвитку суспільства чітко позначається на особистісному становленні підлітків», – наголошує Д.І.Фельдштейн [6].

Отже, з одного боку, для цього складного періоду показові негативні прояви, дисгармонійність особистості, згортання і зміна усталених інтересів дитини, протестуючий характер поведінки по відношенню до дорослих. З іншого боку, підлітковий вік відрізняється і масою позитивних факторів: зростає самостійність дитини, більш різноманітними та змістовними стають відносини з іншими дітьми і дорослими, значно розширюється й істотно змінюється сфера її діяльності, розвивається відповідальне ставлення до себе і до інших людей. Таким чином, головне в даному періоді – це вихід особистості на якісно нову соціальну позицію, в якій реально формується її свідоме ставлення до себе як до члена суспільства [6].

Порушену нами проблему в психологічній літературі розглянуто дуже детально. Так, питанням про межі підліткового віку займалися: Д.Б.Ельконін, І.С.Кон, Г.М.Прихожан, Ф. Райс; формування особистості підлітка та кризи підліткового віку досліджували в своїх роботах Л.І.Божович, Л.С.Виготський, Д.Б.Ельконін, І.С.Кон, А.О.Кронік, В.С.Мухіна, Н.Ю.Максимова, Дж.Мід, Т.М.Титаренко, Г.Салліван; соціальну функцію сім'ї та її роль у створенні основ свідомості, системи ставлень підлітка вивчали Б.Г.Ананьєв, Г.М.Андрєєва, Е. Еріксон, І.С.Кон; особливості впливу шкільного оточення вивчали А.М.Алексюк, Л.М.Зюбіна, О.В.Киричук, А.В.Фурман; дружні стосунки, як і інші форми міжособистісних взаємин досліджували: А.Г.Грецов, І.С.Кон, Г.Крайг, Р.Селман, І.В.Страхов; аномальними моментами в розвитку особистості підлітка займалися: Р.Кертис, К.Міллер, Р.Розенталь; поняття життєстійкості, як компонента особистості вивчали: С.А.Богомаз, Д.А.Леонтьєв, М.В.Логінова, С.Мадді.

Почуття дорослості стає центральним новоутворенням підліткового віку. Воно зв'язано з етичними нормами поведінки. З'являється моральний кодекс, який диктує підліткам стиль поведінки і взаємин з ровесниками. Моральний розвиток набуває суттєвих змін саме у підлітковому віці. Інтелектуальні зміни дозволяють розвиватися власній ієрархії цінностей, яка починає впливати на поведінку підлітка.

Ж. Піаже виявив, що в період між 12 і 13 роками моральний розвиток особистості набуває нового сенсу, коли значущими стають цінності та ідеали, що виходять за рамки його конкретного життя

(соціальна справедливість, свобода, дружба, любов, щирість – всі ці поняття для підлітків емоційно забарвлені, особистісно значущі) [8].

Розвиток ціннісних орієнтацій підлітка характеризується їх ускладненням, збільшенням лібералізації, зростанням особистісної незалежності. Ціннісні орієнтації починають складатися в складну і стійку систему, яка визначає становлення активної життєвої позиції [8].

Підлітковий вік – період розвитку потреб, спрямованості особистості, оформлення ідеалів. Основними потребами підліткового віку є: потреба у самовираженні; потреба уміти щось робити; потреба щось значити для інших; потреба рівноправного спілкування з дорослими; посилення статевої ідентифікації.

Центральним новоутворенням підліткового віку є новий рівень самосвідомості – «Я-концепція», – система уявлень людини про саму себе, яка включає усвідомлення своїх фізичних, інтелектуальних, характерологічних, соціальних та інших властивостей; самооцінку; суб'єктивне сприйняття зовнішніх чинників, що впливають на власну особистість.

Майже у третини підлітків виникає «оперативна самооцінка», яка визначає самоставлення підлітка в даний момент, що ґрунтується на співставленні своїх особливостей з певними нормами, що виступають для нього як ідеальні форми його особистості.

Негативне ставлення до власної особистості значною мірою пов'язане з тим, що підліток дивиться на себе нібито ззовні, інтеріоризуючи уявлення і оцінки дорослих, в яких позитивні сторони особистості представлені абстрактно, а негативні – конкретні і різноманітні.

Самооцінка підлітка носить суперечливий характер: з одного боку, підліток одночасно сприймає себе як дорослого і як маленьку дитину, з іншого – спостерігається поєднання конкретної ситуативної і загальної самооцінки, коли кожна позитивна і кожна негативна окрема самооцінка миттєво набуває глобального характеру [7].

До кінця підліткового періоду самооцінка може стати значним регулятором поведінки індивіда. Змінюється, порівняно з молодшим шкільним віком, значущість різних якостей особистості. У молодших підлітків ще зберігається орієнтація на якості, які проявляються у навчальній діяльності, але основним критерієм оцінки себе та іншого стають морально-психологічні особливості особистості, що проявляються у взаєминах з іншими. Основним критерієм оцінки себе

стають морально-психологічні аспекти взаємовідносин. Зміст і характер уявлення про себе безпосередньо залежить від міри включеності школяра в різні види діяльності та від досвіду спілкування з ровесниками і дорослими [3].

Новоутворенням підліткового віку є розвиток рефлексії. Рефлексія - мисленнєвий процес, спрямований на аналіз, розуміння, усвідомлення себе: власних дій, поведінки, мови, досвіду, почуттів, здібностей, характеру, стосунків тощо.

Д.І. Фельдштейн виявив динаміку розвитку рефлексу в 10-11 років предметом рефлексивних очікувань підлітка виступають окремі вчинки. В 12-13 років головним стає аналіз рис власного характеру і особливостей взаємостосунків з людьми. В 14-15 років у структурі особистісної рефлексії істотно підвищується критичність підлітків щодо себе [4].

Для підліткового періоду характерний пошук ідентичності, що означає усвідомлення підлітком самого себе, безперервності у часі власної особистості та виникнення, у зв'язку з цим, відчуття, що інші також це визнають. Підліток вперше прагне пізнати власну індивідуальність, зрозуміти, яким він є і яким він хотів би бути. Образи «Я» різноманітні, вони відображають різноманіття життя підлітка. Зрозуміти себе допомагають друзі. Після пошуків себе, особистісної нестабільності, у дитини до кінця підліткового віку уявлення про себе стабілізуються і утворюють цілісну систему внутрішньо узгоджених уявлень про себе – «Я – концепцію».

Цей етап соціалізації відрізняється не тільки найбільш вираженою індивідуалізацією, але і самодетермінацією, самоуправлінням особистості. Підлітковий період пов'язаний з виникненням самосвідомості як усвідомлення себе в системі суспільних відносин, розвитком соціальної активності і соціальної відповідальності. Важливою стороною самосвідомості виступає потреба у самовираженні, що виявляється в спрямованості його особистості на виділення і реалізацію своєї унікальності в системі соціальних зв'язків. Для цього періоду характерним є прагнення до самоствердження, самореалізації та самовиховання. Самовиховання стає можливим завдяки тому, що у підлітків розвивається саморегуляція [8].

Самосвідомість підлітка вже включає в себе всі компоненти самосвідомості дорослої особистості. Підліток сенситивний до свого духовного розвитку, тому він починає інтенсивно просуватися в

розвитку всіх ланок самосвідомості. Підлітка починає хвилювати він сам у своєму фізичному і духовному втіленні. «Яким я можу постати перед іншими?» актуальне запитання для нього. У зв'язку з цим його хвилює тіло, обличчя, ім'я.

Особливою формою підліткової самосвідомості є почуття дорослості, яке визначається як новоутворення свідомості, через яке підліток порівнює себе з іншими, знаходить зразки для засвоєння, будує свої стосунки з людьми, перебудовує свою діяльність. Це стрижнева особливість особистості, яка виражає нову життєву позицію підлітка стосовно себе, людей, світу [3].

Домінуючими потребами підліткового віку, на думку Д.Б.Ельконіна є: потреба в спілкуванні з однолітками, потреба в самоствердженні, потреба бути і вважатися дорослим. Ця потреба у підлітків задовольняється в спілкуванні з дорослим: підлітку важлива не стільки сама по собі можливість самостійно розпоряджатися собою, скільки визнання оточуючими дорослими цієї можливості і принципової рівності з точки зору прав [7].

В підлітковому віці відбуваються суттєві зміни мотивації: на перший план виходять мотиви, пов'язані з формуванням світогляду, з планами майбутнього життя. Структура мотивів характеризується наявністю певної системи супідрядних мотиваційних тенденцій на основі провідних суспільно значущих і мотивів, що стали цінними для особистості. На думку Л.І.Божович, в мотиваційній сфері знаходиться головне новоутворення перехідного віку [2].

Л.С. Виготський вважав проблему інтересів ключовою для підліткового періоду. Він виокремив дві фази підліткового віку, пов'язуючи їх зі змінами у сфері інтересів:

- в негативній фазі відбувається згортання, відмирання попередньої системи інтересів, з'являються сексуальні потяги, звідси
- зниження працездатності, погіршення успішності, грубість, підвищена дратівливість підлітка, незадоволення самим собою, занепокоєння;
- позитивна фаза характеризується зародженням нових ширших і глибших інтересів, розвивається інтерес до психологічних переживань інших людей, до власних переживань, звернення підлітка в майбутнє реалізується у формі мрії [3].

Підліток – ще не цільна зріла особистість. Особистісна нестабільність проявляється у боротьбі протилежних рис, прагнень. Для підлітків характерні: реакція емансипації (тип поведінки, за

допомогою якої підліток хоче вийти з-під опіки дорослих), реакція захоплення (захоплення в цей період дуже різноманітні: інтелектуально-естетичні; тілесно-мануальні; накопичення; азартні; лідерські), реакція групування з ровесниками (бажання належати до певної групи), реакція відмови (пасивно-оборонний тип реакції опозиції) [8].

Крім цього, виокремлюють особливу форму підліткового егоцентризму: підлітку складно диференціювати предмет свого мислення і мислення інших людей, внаслідок інтенсивного аналізу і оцінки себе у нього виникає ілюзія, нібито інші люди безперервно оцінюють його поведінку, зовнішність, спосіб мислення, почуття. Типова вікова особливість – схильність перебільшувати і хворобливо реагувати на власні реальні чи уявні тілесні недоліки.

Подолання підліткового егоцентризму відбувається в міру розвитку близьких довірливих стосунків з однолітками, які діляться власним емоційним досвідом..

У підлітків виникає гостра боротьба мотивів (чи робити те, що потрібно, чи те, що хочеться), після чого відбувається створення наміру і, нарешті, його виконання. Однак такого роду довільна поведінка є дуже складною, вона вимагає такої перебудови мотиваційної сфери, в результаті якої значущий мотив набуває більшої сили і перемагає всі інші мотиви, які впливають на людину [7].

Різнманітні труднощі переслідують підлітка також і при створенні і виконанні наміру. Успішній регуляції своєї поведінки тут заважає низка особливостей їхньої особистості. Пізніше, коли ситуативна емоція послаблюється, слабшає і намір підлітка виконати прийняте рішення.

Всі ці труднощі пояснюються тим, що підлітки проявляють «слабкість волі», здавалося б, більшу, ніж молодші школярі. Останні досягають довільності поведінки або в результаті афективного прагнення зберегти свою позицію школяра, або під впливом також дуже афективного прагнення заслужити схвалення дорослих. Підлітки, відчуючи труднощі в довільності організації своєї поведінки, ставлять перед собою в якості спеціальної задачі виховання волі і вироблення у себе вольових якостей особистості.

Особливості розвитку волі полягають у її неорганізованості, дії за найсильнішим мотивом. Водночас уміння володіти собою високо цінується підлітком, а відсутність необхідних вольових

якостей викликає стурбованість. За словами Л.С. Виготського, не слабкість волі, а відсутність чи слабкість мети дезорганізовує поведінку підлітка: необхідні важливі життєві цілі, які виходять за межі негайних справ і розваг, особистісно значущі для підлітка [7].

Емоційна сфера характеризується більшою яскравістю, силою, стійкістю. Підлітки частіше відчувають сильні позитивні чи сильні негативні емоції і рідше знаходяться в нейтральному стані. Емоції мають тенденцію до «самопідкріплення» (неусвідомлюване бажання зберегти ту чи іншу емоцію, як позитивну, так і негативну), що свідчить про ригідність емоцій підлітка, їх інертність. У цей період підвищена потреба в емоційній насиченості, у прагненні до відчуттів (звідси любов до голосної музики, ризиковані форми поведінки). Вияв емоцій бурхливий і безпосередній, підлітки часто не можуть стримувати радість, гнів.

Особливість емоційного реагування – порівняно легке виникнення емоційної напруги. В цей період спостерігаються досить часті і тривалі афективні реакції. Особливістю афекту є повне поглинання ним, своєрідне звуження свідомості, коли емоції повністю блокують інтелектуальний план і відбувається їх розрядка у вигляді викиду. В підлітків у кризовий період часто зустрічається «афект неадекватності» – емоційна реакція більшої сили з незначного приводу, що пов'язано з протиріччям між низькою самооцінкою підлітка і високим рівнем домагань.

Таким чином, новоутвореннями особистості підлітка є:

- почуття дорослості; становлення нового рівня самосвідомості («Я-концепція», рефлексія); стійкість емоцій і почуттів [1];

- досягнення значної вольової саморегуляції, засвоєння нових значущих цінностей, безвідносно до поглядів референтних осіб, зростання довіри до групи однолітків, потреба впливати на інших, зростання стійкості до фрустрацій;

- потреба в самостійності, підвищення вимог до самого себе, поглиблення самооцінки, прийняття на себе відповідальності;

- заміна гедоністичних мотивів, більш віддаленими цілями, які спрямовані на досягнення в майбутньому певного соціального статусу [8].

Отже, створення спільності в житті дорослого і підлітка, розширення сфери їх співробітництва і змістових контактів як основи переходу до нового типу стосунків є важливою проблемою у

формуванні підліткаї необхідною та обов'язковою умовою розгортання процесу наuczіння його бути дорослим. Поступово вводити підлітка у світ дорослого повинні безпосередні батьки і вчителі. Підлітковий вік не є часом патологій, і тому завданням батьків і вчителів є поступове введення підлітка у світ дорослості.

Список використаних джерел та літератури:

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология / Г. С. Абрамова. М.: Академ, проект, 2001. 704 с. 2. Божович Л. И. Избранные психологические труды / под ред. Д. И. Фельдштейна. М., 1995. 210 с. 3. Вікова і педагогічна психологія / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. 2-ге вид., допов. К.: Каравела, 2009. 400 с. 4. Поліщук В. М. Вікова та педагогічна психологія / В. М. Поліщук. Суми, 2007. 330 с. 5. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка: пер. с фр. и англ. / Ж. Пиаже. М.: Педагогика-Пресс, 1994. 528 с. 6. Реан А. А. Психология подростка / под ред. А. А. Реана. СПб., 2012. 432 с. 7. Савчин М. В. Вікова психологія / М. В. Савчин, Л. П. Василенко. К.: Академвидав, 2006. 360 с. 8. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://studfile.net/preview/5111045/page:24>. Назва з титул екрану.

Л. М. Мотозюк,

кандидат психологічних наук, доцент

(м. Хмельницький)

ОСОБИСТІСНИЙ ВПЛИВ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ НА ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ КОМУНІКАТИВНОГО ВПЛИВУ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Соціальна робота є складним процесом, що вимагає міцних знань соціології, психології, педагогіки, медицини, правознавства, економіки, теорії управління та інших галузей, її ефективність значною мірою залежить від самого соціального працівника, його вмінь, досвіду, особистих якостей.

Різноманітні професійні вимоги до спеціаліста з соціальної роботи впливають з таких його головних функцій: діагностичної, прогностичної, правозахисної, організаційної, профілактичної, соціально-медичної, соціально-педагогічної, технологічної, соціально-побутової і комунікативної [1, с. 76].

Комунікативна функція передбачає встановлення контактів з клієнтами, організацію обміну інформацією, формування єдиної

стратегії взаємодії сприймання і розуміння іншої людини. Фундаментальне значення мають знання і досвід, на них ґрунтується вміння впливати на інших людей. Багато важать, зокрема, здібності, навички інтерв'ювання, тактовного надання підтримки, встановлення зворотного зв'язку, послідовність і наполегливість, терпеливість і витримка, самоконтроль, щира зацікавленість, спрямовані на досягнення перемін у поведінці та стосунках між соціальним працівником і клієнтом [5, с. 28].

Стрімкий розвиток фахової підготовки соціальних працівників, зростання значення соціальної роботи щодо подолання суспільних проблем та соціально небезпечних явищ, зумовлює потребу узагальнення тенденцій розвитку як соціальної роботи, так і фахової підготовки соціальних працівників щодо їх якостей, вмінь та навичок. Особливого значення в структурі компетенцій майбутнього соціального працівника набуває культура комунікативного впливу, яку необхідно формувати ще під час навчання у закладі вищої освіти.

Майбутній соціальний працівник має бути гуманним, поважати людину, яка потребує допомоги, підтримати її професійно і морально, надихнути на подолання труднощів, вселити віру у власні сили й можливість повернення до гідного життя. Сучасний соціальний працівник має володіти арсеналом організаційних, соціально-педагогічних і психологічних засобів, щоб ефективно використовувати людські ресурси, створити згуртовану, творчу, цілеспрямовану команду для реалізації визначеної стратегії. У професійному спілкуванні соціальному працівнику надзвичайно важливо знаходити індивідуальний підхід до кожної людини в залежності від того, які мотиви у неї домінують. Це передбачає частіше за все мистецтво поєднання різних способів звернення у залежності від ситуації. Вибір кращих актів комунікативної поведінки залежить від ситуації, що склалася, ділових відносин, психологічних типів особистості, індивідуально-особистісних характеристик, тощо [1, с. 88].

Ряд дослідників визначають комунікативну культуру як рівень сформованості міжособистісного досвіду, тобто навченості взаємодії з оточуючими, який потрібний індивіду, щоб у межах своїх здібностей і соціального статусу успішно функціонувати у відповідному суспільстві.

Комунікативна культура є основною структурною складовою професіоналізму майбутнього соціального працівника, вона є умовою

і передумовою ефективності професійної діяльності, показником професійної компетентності і професійного самовдосконалення. У своєму об'єктивному значенні комунікативна культура являє собою діючий у суспільстві культурний код спілкування, характерними особливостями якого є упорядкованість, системність, вербалізованість, нормативність, моральність тощо.

Науковці розглядають комунікативний вплив, як внутрішню комунікативну установку комунікатора стосовно себе і реципієнта, вербальні і невербальні особливості повідомлення, характеристики комунікативного простору спілкування, складові соціально-психологічного середовища [4, с. 30].

Структурні компоненти культури комунікативного впливу, закладаючись у особистість майбутнього соціального працівника в ході професійного навчання та спілкування, динамічно розвиваються при переході на нові рівні розвитку психологічної організації особистості.

Процес здобуття освіти у вищій школі – явище складне, багатогранне, динамічне. Його специфіка зумовлюється передусім розширеним спілкуванням, найбільшою, на думку Антуана де Сент Екзюпері, розкішшю на світі. Для викладача ця розкіш – не що інше, як професійна необхідність. За допомогою спілкування здійснюється взаємовплив двох рівноправних суб'єктів – викладача й студента. Ефективність комунікативного впливу буде лише в тому випадку, коли у викладача переважатимуть позитивні естетичні почуття як показник людяності, гуманності, творчості, а відтак – працездатності та її результативності. Комунікативний вплив викладача вищої школи є поєднанням таланту й майстерності, що акумулює в собі кращі традиції і досвід багатьох поколінь, розвиває і підсумовує природні задатки студентів дає їм необхідні знання й навички, організовує і розвиває талант, робить гнучкими і чутливими до будь-якого творчого завдання [6, с. 225].

Аналізуючи досвід педагогічної діяльності представників педагогічної школи, варто сказати, що викладачеві недостатньо знань основ наук і методики освітньої роботи. Незаперечний той факт, що всі знання і практичні уміння викладача можуть передаватися студентам лише завдяки живому й безпосередньому комунікативному впливу. Для багатьох викладачів очевидна істина: студенти нерідко переносять ставлення викладача на предмет, який він викладає. На цих стосунках вибудовуються складна й об'ємна піраміда навчання і

виховання, через них відбувається проникнення педагога в душевний світ студентів, щоб виробити у них первинні навички творення власної особистості. Саме ці взаємовідносини, їх мистецькі, моральні, психологічні, технологічні складники не завжди усвідомлюють педагоги як вартісний засіб удосконалення їхньої педагогічної діяльності [4, с. 20].

Основою педагогічної майстерності викладача є його мовлення, яке є складовою комунікативного впливу. Це інструмент професійної діяльності педагога, за допомогою якого можна розв'язати різні педагогічні завдання: зробити складну тему заняття цікавою, а процес її вивчення привабливим; створити іншу атмосферу спілкування в аудиторії, встановити контакт, досягти взаємопорозуміння зі студентами; сформувати в них відчуття емоційної захищеності, вселити в них віру в себе [2, с. 36].

Вимоги до комунікативного впливу викладача зумовлені насамперед функціями, які воно виконує в педагогічній діяльності: комунікативна функція – встановлення і регуляція взаємовідносин між викладачем та студентами, забезпечення гуманістичної спрямованості розвитку студентів; психологічна функція – створення умов для забезпечення психологічної свободи студента, прояву індивідуальної своєрідності його особистості; зняття соціальних затисків, які заважають цьому; пізнавальна функція – забезпечення повноцінного сприймання навчальної інформації студентами, формування в них особистісного, емоційно-ціннісного ставлення до знань; організаційна функція – забезпечення раціональної організації навчально-практичної діяльності студентів [3, с. 9].

На основі інструментарію спілкування можна виділити основні компоненти комунікативного впливу:

- сприйняття і розуміння іншої людини та вміння «подавати себе», самовиражатися;
- вміння наближувати власну точку зору із точкою зору співрозмовника;
- вміння керувати спілкуванням, вносити в нього потрібні корективи.

Ці вміння виступають як узагальнена властивість особистості – товариськість. Педагогічний комунікативний вплив містить у собі завдання і засоби взаємодії зі студентами, прийоми самоаналізу.

Виділяють такі етапи комунікативного впливу: орієнтація в ситуації спілкування; прояв ініціативи або комунікативна атака;

самоконтроль у спілкуванні; здійснення спілкування, аналіз його результатів.

Ці вміння також є важливими психологічними показниками професійної компетентності педагога: інтерес до особистості того, кого навчають; однакове співробітництво з усіма студентами; педагогічний такт; товарииськість; знання гуманістичних норм своєї професії і дотримання їх.

Важлива психологічна характеристика педагога – творчість у спілкуванні, пошук нових завдань і способів взаємодії зі студентами. У процесі спілкування педагог опановує новими сторонами професійної позиції: «психотерапевт»; гуманіст; фасилітатор [7, с. 235].

Індивідуально-психологічні особливості тих, кого навчають, і педагогічні ситуації вимагають від викладача вищої школи бути витриманим, тактовним, вміти володіти собою. Сукупність усіх цих якостей визначається як емоційна стійкість, її відсутність – одне з істотних протипоказань педагогічної професії.

Зязюн І. А. так описує доцільну комунікативну поведінку педагога: «Мовлення викладача має відповідати низці педагогічних вимог, а саме: бути логічним, доступним, чітким, переконливим. І річ тут не тільки в тому, щоб забезпечити активне сприйняття його студентами. Педагогічна доцільність мовлення викладача на певному етапі заняття полягає в тому, щоб не тільки передати студентам знання, а й сформувати в них емоційно-ціннісне ставлення до них, викликати потребу керуватися цими знаннями у своєму житті, зробити їх основою власних переконань. Розв'язати це завдання викладач зможе лише тоді, коли він буде не просто інформувати, транслювати знання, а й впливати на свідомість, почуття студентів, спонукати їх до співроздумів і співпереживань під час сприйняття навчального матеріалу. Основним засобом діяльності викладача при цьому є мовлення» [4, с. 24].

Поставимо запитання: «Чи завжди можна зустріти такого викладача, який володіє відповідним комунікативним впливом?». На жаль, у масовій викладацькій практиці – не завжди. Ми можемо спостерігати заняття, на яких мовлення викладача перенасичене штампами, сухими фразами з підручника; воно не спрямоване на студентів, не звернене до їхнього розуму, серця, а в кращому випадку орієнтує на засвоєння мінімуму навчальної інформації. Знання студентів залишаються формальними. Невиразне мовлення викладача,

невідповідність його невербальної поведінки (міміки, пантоміміки, пози) змістові того, про що він говорить, не сприяють активізації навчального слухання студентів. У таких випадках кажуть, що викладач не створив умов для того, щоб студенти змогли осмислити знання як особисту цінність. Викладач не спонукав їх до роздумів над почутим, не збудив емоційних переживань, почуттів, які супроводжували б процес пізнання нового. Скажімо так – особистість студента, його мотиви навчання, орієнтації, інтелект, емоційно-вольова сфера не були включені повністю в процес сприйняття нових знань. Якусь нову інформацію студенти отримали, але ці знання лишилися в їхній свідомості лише як сума абстрактних понять, не пов'язаних з їхнім реальним буттям, інтересами, хоча зазначимо, що формально викладач свою функцію виконав, виклавши студентам програмний матеріал.

Сучасна психологія педагогічної майстерності виділяє такі основні методи комунікативного впливу – пасивний і агресивний. Пасивний метод полягає в тому, щоб фокусувати увагу аудиторії на своїй особистості. Послідовним, логічно струнким роздумом, поміркованою почуттєвістю збирається увага аудиторії в єдину педагогічну дію. Агресивний метод протилежний пасивному. Цим шляхом ідуть сильні, розумні, експресивні педагоги. Їх почуття і воля звільняються через інтелект могутнім плином і миттєво привертають до себе увагу аудиторії. З тренованою переконаністю такий педагог неначе гіпнотизує слухачів. Хоч у цілому гіпнотизування й короточасне, однак різними засобами його можна підтримувати стільки, скільки потрібно для розв'язання педагогічної задачі. Інколи для цього використовуються темпоритми і своєрідна педагогічна монотонність. За допомогою яких педагог ніби «врубуються» у свідомість слухачів, присипляючи, а потім напружуючи її, доводячи себе і слухачів до кульмінації почуттєвих переживань. Ця кульмінація і сприяє формуванню установок і переконань особистості, їх вияви зумовлюються тренованістю педагога, рівнем його психотехніки [7, с. 240].

На ефективність пізнавальної діяльності студентів впливає також їх самопочуття на занятті, психолого-емоційний стан. Студенти, які відчують себе впевнено, спокійно, розкуто, активніші в пізнанні, мають більше можливостей для творчої діяльності. Тому зрозуміла думка сучасних вчених про те, як важливо створити на занятті кожному умови для успіху. У розв'язанні цих завдань

величезне значення має мовлення викладача, стиль його комунікативної поведінки. Якщо воно будується на засадах коректності, поваги до студента, розуміння його індивідуальності, то краще забезпечується його розвиток, тому що він відчуває себе особистістю, в його діяльності зацікавлені викладачі, інші студенти.

Протилежний ефект виникає тоді, коли мовлення викладача перенасичене наказами, заборонами, що супроводжуються інтонаціями незадоволення, роздратованістю, «вчительськими» виразами кшталт «помовчіть», «перестаньте», «сидіть тихо», «припиніть», «закрийте роти». Не надає натхнення студентам і звичка деяких викладачів перебивати відповіді оціночними репліками негативного характеру «Ви, як завжди, нічого не робите», «І куди тільки дивляться ваші батьки?», «Вам цього не зрозуміти» тощо. На перший погляд ці безвинні викладацькі вислови дисциплінарного характеру мають на меті застерегти студентів від непередуманих дій. Однак таке сприйняття мовлення вчителя помилкове. Воно призводить не тільки до руйнування відносин між викладачем та студентом, а й до зниження пізнавальної активності студентів, а інколи й інтересу до навчання взагалі. Нерідко студенти, знаючи особливості такої мовленнєвої поведінки викладача, вже ніяк не реагують на зауваження навіть тоді, коли вони доцільні.

Педагогічний процес ставить перед пересічним педагогом вимогу – він, педагог, повинен володіти арсеналом засобів для донесення студентам свого досвіду. Ці засоби завжди індивідуальні, неповторні. Крім слів, голосу, інтонації, в розпорядженні педагога є ще жест, рух, ритміка тощо. Але найперше і найвагоміше – очі! Насамперед вони допомагають приковувати до себе увагу.

Дослідник проблем поведінкової активності, педагог В. А. Кан-Калік пропонує дотримуватися певних загальних правил для оптимізації спілкування зі студентами: до аудиторії заходити бадьорим, упевненим, енергійним; загальне самопочуття в початковий період спілкування бадьоре, продуктивне, впевнене; наявний комунікативний настрій: яскраво виражена готовність до спілкування; енергійно виявляється комунікативна ініціатива, емоційний настрій на діяльність, прагнення передати цей стан студентам; в аудиторії створюється необхідний емоційний настрій; здійснюється органічне керування власним самопочуттям у проведенні заняття і спілкуванні з студентами (рівний емоційний настрій, здатність до керування самопочуттям, незважаючи на

несприятливі обставини, тощо); домагатися продуктивності спілкування; здійснюється керування спілкуванням (оперативність, гнучкість, відчуття власного стилю спілкування, уміння поєднувати спілкування з методом впливу); мова (яскрава, образна, педагогічно доцільна, висококультурна); міміка (енергійна, виразна, педагогічно доцільна); пантоміміка (виразна, адекватна жестикуляції, пластична, насичені емоційно жести) [6, с. 223].

Отже, при формуванні культури комунікативного впливу у майбутніх соціальних працівників слід опиратись на визнання пріоритету особистості викладача у навчально-виховній діяльності закладів вищої освіти. Саме особистісний чинник є тією психологічною компонентою, що вносить індивідуальне «забарвлення» в педагогічне спілкування. Зміни в освіті зумовили і зміни до особистості викладача вищої школи, його професійної компетенції, здатності орієнтуватися у зростаючих інформаційних потоках, уміння ефективно використовувати засоби комунікації, створювати оптимальні умови для особистісного розвитку студента. Педагог виробляє свої індивідуальні засоби, користуючись якими він гранично наближається до почуття піднесення досягає найвищого ступеня. Керуючи студентським колективом, спрямовуючи його діяльність, педагог повинен володіти певними якостями, що сприяли б його сумісності з колективом і окремими студентами, які входять до нього. Передусім це: педагогічна мудрість в організації взаємин зі студентами; уміння оперативно й вірно орієнтуватися у мінливих умовах педагогічного спілкування, знаходити відповідні комунікативні засоби, які відповідали б його індивідуальності, ситуації спілкування та індивідуальним особливостям студентів; чутливість та уміння підтримувати зворотний зв'язок у комунікації; висока культура, яка засвідчує вміння викладача реалізовувати власні можливості в спілкуванні з іншими людьми, здатність сприймати, розуміти, засвоювати, передавати зміст думок, почуттів, прагнень у освітньому процесі. У спілкуванні педагог повинен обов'язково збагачувати майбутніх соціальних працівників інтелектуально, морально, естетично, діяльнісно.

Список використаних джерел та літератури:

1. Андрющенко А. И. Институционализация социальной работы как науки и профессии в Украине. *Социальная работа: история, теория, практика*. Мариуполь: ДВНЗ «ПДТУ», 2015. с. 75-90.
2. Гузій Н.В. Основи педагогічного професіоналізму: навчальний посібник. К.: НПУ ім.

М.П.Драгоманова, 2004. 155 с. 3. Зязюн І. А. Цілісний методологічний підхід у педагогічному науковому дослідженні. *Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи: матер. IV Міжнар. наук.-практ. конф.* Хмельницький, 2011. С. 8-15. 4. Зязюн І. А. Компетенції і компетентності – домінантні складові психологічного досвіду особистості. *Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації : матеріали методологічного семінару.* Київ : Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014. Ч. 1. С. 19-32. 5. Поліщук В. Професійна підготовка фахівців для соціальної сфери: зарубіжний досвід: посібник. Тернопіль, 2002. 222 с. 6. Романовська Л. І. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності та позитивні тенденції такого процесу в Україні // *Зб наук. пр. Хмельницького ін-ту соціальних технологій Університету «Україна».* 2013. № 2 (8). С. 224–227. 7. Фаріна Я.О. Суб'єктивні чинники переходу об'єкту педагогічного впливу у вищій школі в суб'єкт освітнього процесу. *Мультиверсум.* 2009. Вип. 77. С. 233-243.

С. І. Никитюк,
старший викладач
(м. Кам'янець-Подільський)

ВІТЧИЗНЯНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ДИСКУРС ПРО ПОНЯТТЯ «ЗАОЧНА ОСВІТА» ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Вже протягом 90-х років в Україні заочна освіта (ЗО) виконує освітні потреби тисяч людей, серед яких: випускники ВНЗ, які були не в змозі закінчити стаціонарну програму, але хочуть завершити навчання для отримання ступеню; професіонали, які мають бажання оновити і розширити свої знання і вміння; випускники коледжів, які намагаються вдосконалити свою освіту, перейшовши на її вищий щабель; випускники вищої школи, які вирішили перекваліфікуватись чи вивчити додаткові курси; та просто люди, які цікавляться вивченням різних курсів для збагачення особистих знань

У підготовці вчителів іноземних мов (ІМ) виокремились тенденції оновлення змісту заочної підготовки, її пріоритетності й розширення, акцентування усвідомлення й аналізу майбутніми і працюючими вчителями власної педагогічної діяльності.

Аналіз літературних та Інтернет-джерел свідчить, що О. Василенко, А.П.Гризуліна, П.А. Жильцов, В. Зубко, Т.І. Койчева, К.В. Корсак, П. Круглов, О.Малінко, Л.Ф. Михайленко,

В.І. Овсянніков, П.Н. Османова, О.Б. Разумова, Л.Н. Тарасюк, Л.О. Торяник, К.М. Цейкович, М.Д. Ярмаченко розглядали тенденції розвитку ЗО, зокрема для вчителів ІМ.

Питання розвитку ЗО іноземних мов (ІМ) не є новим. З огляду на подальший розвиток цієї форми навчання, намагатимемося визначити термін «заочна освіта» у вітчизняному науковому дискурсі, що є метою статті.

Для подальшої роботи над нашим дослідженням подаємо наразі тлумачення ЗО українськими науковцями.

М.Д. Ярмаченко трактує заочну освіту як одну з форм безперервної освіти, що отримала найбільше розповсюдження у системі вищої і середньої спеціальної освіти, де студенти відвідують короткий курс настановних лекцій. Хід подальшого засвоєння навчання контролюється і спрямовується викладачем із допомогою перевірки самостійно виконуваних письмових робіт [6].

О. Василенко визначає ЗО як самостійне індивідуально-групове навчання, яке стабілізує освітню систему в період соціальних перетворень [1].

У дисертаційному дослідженні Л. Ф. Михайленко подано психолого-педагогічні особливості підготовки майбутніх учителів математики за заочною формою навчання:

- процес навчання для студента заочної форми навчання є додатковою діяльністю щодо основної – трудової;
- засвоєння теоретичних знань студентами відбувається паралельно із узагальненням і систематизацією практичних знань;
- кожен студент заочної форми навчання, який працює за фахом, більшою або меншою мірою усвідомлює, у розв'язуванні яких професійно-педагогічних завдань він відчуває труднощі і яких знань йому бракує для їх подолання [5].

Відомий дослідник різноманітних галузей освіти К. В. Корсак варіанти «заочна» і «дистанційна» вважає синонімами стосовно всіх форм і видів освіти без тривалого (чи безперервного) безпосереднього особистого впливу викладача на студентів у навчальному приміщенні чи поза ним [4].

На думку Т. І. Койчевої, заочна форма характеризується досить жорстким регламентом настановчих занять, міжсесійної роботи, екзаменаційно-залікових сесій, переліком дисциплін для вивчення, обмеженням використання засобів новітніх технологій, особливо у міжсесійний період; незначним контактним часом [3].

Сучасна енциклопедія освіти під редагуванням В.Г. Кременя подає таке визначення заочної освіти. Заочна освіта – це форма підготовки і підвищення кваліфікації спеціалістів без відриву від виробництва, в основу якої покладено цілеспрямовану діяльність (роботу) студента на основі надання йому максимальної інформації. ЗО виконує три взаємопов'язані завдання: компенсує недоліки попередньої підготовки; адаптує відповідно до сучасних умов мінливого світу; а також розвиває творчий потенціал людини, забезпечує всебічний, гармонійний розвиток особистості, формує потреби у знаннях і в роботі над собою [2].

Так, українські науковці визначають ЗО як індивідуально-групову підготовку без відриву від професійної діяльності, переважно у ВНЗ, із настановчим, заліково-екзаменаційним контролем, обмеженим контактним часом, впливом викладачів та використанням новітніх технологій.

Завдяки створенню нових типів нетрадиційних навчальних закладів з переважно заочною формою навчання (відкритих університетів); зростанню можливостей, прагнення покращити якість життя, індивідуальне вдосконалення і розвиток; віддаленості місця проживання від навчальних закладів; розвитку комунікаційних технологій, засобів зв'язку, а й, відповідно, нових вимог до спеціаліста, що змушує людей з вищою освітою або перекваліфіковуватися або отримувати інший фах; повністю відмінний від попереднього, студентський контингент подорослішав, у нього з'явилася потреба у демократичному доступі до навчання, що й визначило кількісне зростання студентів-заочників у Великій Британії.

Зміни ринкових орієнтирів в освіті висунули пріоритетність формування професійних навичок учителів. У підготовці вітчизняних вчителів ІМ виокремилися тенденції оновлення змісту заочної підготовки, її пріоритетність й розширення, усвідомлення й аналіз майбутніми і працюючими вчителями власного педагогічного досвіду.

Ще однією тенденцією є підняття статусу заочної форми навчання через оновлення змісту педагогічної підготовки вчителів ІМ у руслі формування європейської єдності.

У наш час перспективи розвитку і шляхи вдосконалення системи ЗО привертають усе більшу увагу. Інтереси суспільного розвитку роблять необхідним максимальне охоплення дорослого

населення країни різними видами навчання (заочною, вечірньою, дистанційною). Швидке застаріння знань, поява нових і зникнення старих професій змушує підвищити рівень освіти і кваліфікацій дорослого населення впродовж усього періоду його життя. У зв'язку з цим виникає зацікавленість заочною формою навчання вчителів [2, с. 10].

Так, подавши тлумачення ЗО у вітчизняних дослідженнях, узагальнюємо їх у таблиці 1.

Таблиця 1

Заочна освіта у вітчизняних і зарубіжних дослідженнях

Педагогічний словник за редакцією М.Д.Ярмаченка	Одна з форм безперервної освіти, що отримала найбільше розповсюдження у системі вищої і середньої спеціальної освіти, де студенти відвідують короткий курс настановних лекцій.
Василевської І.В.	Навчання на відстані із застосуванням як традиційних прийомів у вигляді виконання письмових робіт, так і останніх досягнень інноваційних технологій (відео-, CD-записів, локальних мереж, Інтернет-конференцій, тощо).
Койчева Т.І.	Форма освіти, що характеризується досить жорстким регламентом настановчих занять, міжсесійної роботи, екзаменаційно-залікових сесій, переліком дисциплін для вивчення, обмеженням використання засобів новітніх технологій, особливо у міжсесійний період; незначним контактним часом.
Сучасна енциклопедія освіти під редагуванням В.Г. Кременя	Форма підготовки і підвищення кваліфікації спеціалістів без відриву від виробництва, в основу якої покладено цілеспрямовану діяльність (роботу) студента на основі надання йому максимальної інформації.

Можемо зробити висновок, що вітчизняні автори наголошують на тому, що ЗО має регламентований характер, поєднує навчальний режим із професійною діяльністю, інформаційні

технології є допоміжним засобом у процесі оволодіння знаннями, уміннями та навичками.

Можна свідчити, що ЗО визначається як сучасна модифікована навчальна форма, що застосовується, як правило, у системі професійної освіти з використанням різних інтерактивних зв'язків (у тому числі, й інформаційних технологій) викладачів і студентів.

Так, ЗО має інноваційний характер; її структури і процедури, що застосовуються, знаходяться на стадії переосмислення та відновлення; рівень її ефективності у деяких країнах ще не досить високий; ЗО припускає інший тип організації підготовки у порівнянні з традиційною; стиль управління повинен відповідати його основним характеристикам; залежність від зовнішніх чинників є одночасно й її перевагою (дозволяє розширити сферу охоплення населення заочною формою освіти), і недоліком (ставить у залежність від різних установ і організацій).

Заочна освіта створена свого часу як доповнення до денної, набрала сили й стала однією з форм набуття спеціальності чи підвищення знань і кваліфікації. Така система освіти практично незамінна для груп людей, вимушених поєднувати професійну діяльність з навчанням. ЗО має свої особливості – майже виключає адаптаційний період, який повинен пережити спеціаліст на виробництві після завершення навчального курсу на денному відділенні (як це трапляється у більшості випадків); великий попит ЗО має у тих спеціалістів, які володіють певними навичками самостійної роботи і вже мають вищу освіту та перекваліфіковуються відповідно до соціально-економічних змін; для передавання інформації застосовуються сучасні технічні засоби навчання; стимулювання двостороннього зв'язку з метою отримання можливості для студента консультуватися зі своїм тьютором.

Сучасна європейська освіта стала продуктивною, тобто зорієнтованою на формування активності того, хто навчається, перетворення його на суб'єкта цього процесу. Студент-заочник стає творцем свого власного професійного становлення, реалізуючи отримані знання на практиці. Так, у ЗО можливість вчитися впродовж життя є вірогіднішою, забезпечуючи таким чином вищий рівень та потенціал, аніж у традиційної освіти.

Заочна система освіти вчителів ІМ допоможе особистості розвиватися впродовж усього життя людини, а не короткого проміжку

часу, заохочуючи поліваріантність мислення, стимулюючи безперервний професійний розвиток і творчу діяльність. У перспективі заочна форма освіти повинна стати постійним супутником людини, необхідною умовою її всебічного і гармонійного просування, що сприятиме появі нових досліджень, пов'язаних із цією проблемою.

У статті зроблена спроба розкрити варіанти поняття «заочна освіта» в умовах підготовки вчителів іноземних мов вітчизняними авторами. Вказуються можливі перспективи розвитку цієї освітньої системи.

Список використаних джерел та літератури:

1. Василенко О. Вища заочна освіта в Україні: етапи розвитку // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. 2003. Вип. 3-4. С. 165-173.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В.Г. Кремень. К.: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
3. Койчева Т.І. Підготовка майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей як тьюторів для системи дистанційної освіти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Т.І. Койчева. Одеса, 2004. 21 с.
4. Корсак К.В. Вища заочна освіта // Сучасні системи вищої освіти: порівняння для України. К.: НаУКМА, 1997. С. 83-102.
5. Михайленко Л.Ф. Система методичної підготовки вчителів математики у вищому навчальному закладі за заочною формою навчання: дис. ...кандидата пед. наук: 13.00.04 / Михайленко Любов Федорівна. Вінниця, 2005. 235 с.
6. Педагогічний словник / [За ред. Ярмаченка М.Д.]. К., 2001. 516 с.

В. В. Олійник,

кандидат педагогічних наук, доцент

(м. Хмельницький)

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Нині проблема дорослості підлітків є актуальною. Розвиток ціннісних орієнтацій підлітка характеризується зростанням особистісної незалежності. Ціннісні орієнтації складають стійку систему, яка визначає становлення активної життєвої позиції особистості.

Зауважимо, що в підлітків почуття дорослості проявляється по-різному. Обов'язком дорослих є: допомога дітям в пошуку

культурних засобів вираження почуття дорослості; спонукання підлітка до виявлення його сильних і слабких сторін; допомога досягти успіху.

Учена Т. Драгунова виділяє такі види дорослості підлітків:

- наслідування зовнішніх ознак дорослості (куріння, вживання алкоголю, використання косметики, наслідування дорослим в одязі і зачісці);

- прагнення підлітків-хлопчиків відповідати уявленню про «справжнього чоловіка», виховувати в себе силу волі, витримки;

- соціальна дорослість (складається в ситуаціях співробітництва дорослого і підлітка як помічника);

- інтелектуальна дорослість (розвиток стійких пізнавальних інтересів) [3].

Виокремимо основні потреби підлітків: у самовираженні; уміти щось робити; щось значити для інших; рівноправне спілкування з дорослими; посилення статевої ідентифікації.

Зазначимо, що підлітковий вік є складним у житті особистості. Межа молодшого шкільного віку і підліткового є кризовою. Саме в цей період відбувається криза самооцінки. Підлітки незадоволені собою, оцінюють себе через власні вимоги. Відбувається становлення «Я», тобто: потреба в самостійності; підвищення вимог до самого себе; поглиблення самооцінки, прийняття на себе відповідальності.

Учені вирізняють дві категорії підлітків – молодші і старші. У поведінці молодших переважають дитячі риси, їх цікавить зовнішня сторона життя дорослих. Вони недостатньо усвідомлюють власні дії, не прагнуть до самоаналізу, не визнають своєї провини. Старші підлітки навпаки ставляться до своїх вчинків більш свідомо, схильні до самоаналізу, їх цікавить не лише зовнішня сторона в житті дорослих, але й їх внутрішній світ і духовні якості [2].

Характерною особливістю підлітків є те, що вони відкриті для спілкування як з однолітками, так і дорослими. Їхня замкнутість зумовлена відчуттям – нерозуміння їх, переживання несправедливості чи неповаги до себе. Вони намагаються відкрити себе з кращого боку, заслужити схвальних відгуків від інших. Підкреслимо, що страх показати своє незнання або невміння веде до надмірної сором'язливості. А все це приховується в підлітка розв'язністю, грубістю, щоб прикрити внутрішню невпевненість.

Саме в цьому віці важливим є подальший розвиток почуттів як узагальнених і відносно стійких переживань – інтелектуальних,

моральних, естетичних тощо. Почуття стають тривалішими і стійкішими. Формуються моральні почуття, завдяки чому норми поведінки можуть ставати ефективним поштовхом до дій.

Підлітковий вік є важливим періодом у розвитку ідеалів особистості. Саме ідеали стають взірцем для наслідування, правилом, у відповідності з яким намагаються діяти підлітки.

Переживання підлітків носять позитивний характер, тобто ті, які пов'язані з самореалізацією, з активною роботою по розвитку власної особистості.

Також цей вік характеризується емоційною нестабільністю та імпульсивністю поведінки. Підлітки спочатку роблять, а потім думають про зроблене, хоч і усвідомлюють при цьому, що слід було б поступити навпаки.

Значного розвитку набувають вольові якості – наполегливість, досягнення мети, вміння долати перешкоди і труднощі.

Психолог Л. Виготський виділив дві фази підліткового віку, пов'язуючи їх зі змінами у сфері інтересів:

- в негативній фазі відбувається згортання, відмирання попередньої системи інтересів (зниження працездатності, погіршення успішності, грубість, підвищена дратівливість, незадоволення самим собою);

- позитивна фаза характеризується зародженням нових ширших і глибших інтересів, розвивається інтерес до психологічних переживань інших людей, до власних переживань (звернення підлітка в майбутнє реалізується в формі мрії) [3].

Отже, в цей період прослідковується усвідомлення дитиною своєї індивідуальності, змінюється її ставлення до навколишнього світу, до себе, до інших людей. Підлітковий вік являє собою період формування особистості і характеризується наявністю різноманітних психологічних проблем.

Список використаних джерел та літератури:

1. Психологічні особливості розвитку особистості у підлітковому віці. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://studfile.net/preview/5111045/page:24>. Назва з титул екрану.
2. Формування особистості підлітка. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://vkba.zz.mu/gallery/pidlitok.pdf>. Назва з титул екрану.
3. Розвиток особистості в підлітковому віці [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://pidru4niki.com/1256060737100/psihologiya/rozvitok_osobistosti_pidlitkovomu_vitsi. Назва з титул екрану.

Г. І. Оліх,
старший викладач
(м. Хмельницький)

ЕКОНОМІЧНА ПСИХОЛОГІЯ КОРОНАВІРУСУ

Увесь світ охопила єдина, велика, спільна проблема – COVID-19. Вірус торкнувся фактично усіх сфер життєдіяльності людини та відобразився на загальнодержавних показниках. Після спалаху коронавірусу, міжнародна спільнота зазнала змін таких, як наприклад після пандемій чуми 14-15 століть, революцій 18-19 століть, двох світових воєн 20 століття тощо. Вказана ситуація має як позитивне, так і негативне відображення. Позитивне у тому, що такі глобальні зміни у поєднанні із негативними економічними, екологічними наслідками, завжди несли за собою потужніший розвиток людства і пробудження свідомості людей. Проте, негативне відображення проявляється у тому, що пандемії доволі суттєво впливають на психічний стан людей, який є чинником більшості всесвітніх, загальнодержавних та міжнародних процесів.

Цей аналіз присвячений вивченню «психології» економічних процесів світу.

Вказана проблематика вже історично досліджувалась на прикладі історично відомих пандемій, проте наразі аналізу піддається саме поведінка особи (групи осіб) під час розвитку COVID-19.

Україна входить у світову економічну кризу, яка зазначала посилення через пандемією коронавірусу на фоні декількох позитивних моментів. Золотовалютні резерви України складають близько 26 мільярдів доларів, і вони найбільші починаючи з 2012 року [1].

У банківському секторі тепер відсутні дисбаланси як наслідок виведення з ринку проблемних банків. Напрямки експорту є більш диверсифікованими, ніж раніше, частина нових галузей (ІТ) та базових (АПК і торгівля) є досить стабільними, а за деякими показниками – показують зростання.

Коронавірус поширився доволі швидко та поширився на Європу, Іран, США та інші держави. Поширення вірусу знайшло своє відображення і на економічних показниках держав. Практично весь час фондові ринки передових держав світу падали більше ніж на 3% в день. А з самого початку поширення вірусу (28 лютого) відбувся

масовий обвал фондових ринків. Саме в той період світовий фондовий ринок втратив більше ніж \$5 трлн [2].

Коронавірус став причиною однієї із найбільш сильних та вагомих світових криз в сучасній історії. Промисловий індекс Китаю впав до 35,7 пунктів. [3] Для порівняння, навіть у період кризи 2008 року індекс знизився до 38,8. Змін зазнали і інші показники.

Постає питання, що слугувало цьому причиною. Пропонуємо розглядати саме «психологічні» аспекти економічних процесів.

Зрозуміло, що у світі панує певна невизначеність як щодо тривалості пандемії, так і щодо її наслідків для економіки. До початку пандемії COVID-19 зростання ВВП України цього року очікувалося на рівні 3,6%, проте коронавірус все змінив [5].

Якщо розглядати ці процеси на прикладі саме України, то варто описати ситуацію всебічно.

В Україні підприємства (малий та середній бізнес) мають меншу «фінансову подушку». Без кредитування таким підприємствам важко буде протриматися і два місяці.

Варто розуміти, що зтяжні карантинні заходи вбивають більшість невеликих бізнесів у країні. Зниження економічної активності – це зниження доходів населення. Людей наразі фактично позбавляють засобів до існування. Хтось виплачує заробітну плату, звісно, але є і скорочення виплат, інколи їх відсутність зовсім.

Чим більш тривалими будуть карантинні заходи, тим менше ресурсів буде створюватись в роботодавців для утримання співробітників. Обов'язково будуть скорочення, зменшення зарплати, безробіття.

В ситуації з коронавірусом та карантинними заходами розвинені економіки все одно можуть підтримувати самі себе, країни вкладають державні гроші для того, щоб не допустити критичної ситуації. Однак в Україні таких коштів немає.

Кандидат психологічних наук, гештальт-психотерапевт Антон Федорець, пояснив, що психіка сприймає пандемію як раптову втрату опори [5].

Унікальність пандемії полягає перш за все в тому, що все змінилося для всіх одночасно. Зараз опору вибило в усіх, і це суттєво ускладнює ситуацію. До кого б ми не звернулись, навряд чи ми знайдемо того, у кого все чудово, та він має можливість допомогти.

Таким чином, навантаження на психіку виникає відразу через три чинники:

– шок локальний (на рівні проблем конкретної людини – втрата роботи, невизначеність майбутнього, важкість переживання карантину);

- шок масовий (усім складно, неможливо знайти опору зовні);
- невидимість і неконкретність небезпеки [5].

Можна помітити, що в умовах пандемії і карантину люди насправді почуваються та поведуться по-різному: хтось лютує, хтось нервує, хтось відчуває страх.

У стані шоку та стресу активізується лімбічна система, тобто давні відділи мозку, які відповідають за прості реакції «бий – біжи – завмири», неокортекс просто не встигає відрегулювати й осмислити поведінку. Саме тому хтось «завмирає» від жаху (ціпеніє і не може робити навіть звичні справи); хтось починає «бити» (гнівається на світ, на владу, на людей у соцмережах); хтось намагається втекти – фізично (виїхати до села, якомога далі від мегаполіса) або інформаційно (відписується від усіх новин). У середньому люди регресують до тих способів поведінки, які їм звичні та зрозумілі.

Ажіотаж і паніка через запровадження карантину – одна з причин послаблення гривні. Люди масово кинулися скуповувати валюту. Скуповувати валюту почали і юридичні особи. Таким чином на коливання курсу більше вплинули саме психологічні аспекти. Одним із чинників спричинення кризи є саме послаблення валюти.

Таким чином, необхідно розуміти взаємозв'язок сприйняття психікою людей загальнодержавних та світових процесів. Дійсно, рушієм всього є людина, і як показав аналіз навіть рушієм економіки світу. Пандемія 2020 року дала всім зрозуміти, що людська паніка впливає на прийняття особою рішень, а такі рішення є підґрунтям всього. Якщо бажаємо стабільності економіки, варто розпочати із сприйняття пандемії та прийняття обдуманих рішень в будь-яких ситуаціях.

Список використаних джерел та літератури:

1. Офіційний веб-сайт Національного банку України [Електронний ресурс]. Режим доступу до ресурсу: <https://bank.gov.ua/ua/news/all/mijnarodni-rezervi-ukrayini-u-sichni-zrosli-mayje-na-1-mlrd-dol-ssha>. 2. Чорний понеділок: фондові ринки показали рекордне з 2008 року падіння [Електронний ресурс] // ЕКОНОМІЧНА ПРАВДА. 2020. Режим доступу до ресурсу: <https://www.epravda.com.ua/news/2020/03/10/657842>. 3. Національне бюро статистики Китаю [Електронний ресурс]. Режим доступу до ресурсу: http://www.stats.gov.cn/tjsj/zxfb/202002/t20200229_1729136.html.

4. МВФ прогнозує падіння ВВП України до «мінус» 7,7% через коронавірус [Електронний ресурс] // УКРІНФОРМ. Режим доступу до ресурсу: <https://www.ukrinform.ua/rubric-economy/3005490-mvf-prognozuje-padinna-vvp-ukraini-do-minus-77-cerez-koronavirus.html>. 5. Пояснення кандидата психологічних наук, гештальт-психотерапевта Антона Федорець [Електронний ресурс] // Платформа Treatfield. Режим доступу до ресурсу: https://www.treatfield.com/?utm_source=google&utm_medium=cpc&utm_campaign=1578418768&utm_content=296469783540&utm_term=treatfield&utm_content=id|kwd-589564178040|cid|1578418768|aid|296469783540|gid|5772839777|pos|src|g_|dvc|c|dvcmdl|reg|9061016|rin|9061013|target|mac|ple&gclid=Cj0KCQjwj7v0BRDOARIsAGh37iqHHJvIzai8O3I20XXEnnFgLXOBzgVXxzavvGpEa4nn2OZcR_Yq_FMaAvT8EALw_wcB.

О. В. Охман,
кандидат юридичних наук, доцент
(м. Хмельницький)

ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ВІКТИМНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ

Дослідження характеристики віктимної поведінки підлітків є надзвичайно важливим та актуальним питанням кримінології сьогодення. Не зважаючи на надзвичайно велику кількість досліджень у цій сфері, деякі питання і досі не досліджені повною мірою. Одним із них можна вважати всебічне вивчення психологічної характеристики жертви злочину та вплив останньої на формування злочинного наміру майбутнього злочинця. Нажаль, доволі часто наявна ситуація, коли ролі жертви у вчинюваному щодо неї злочину приділяється дуже мало уваги, але фактично всі науковці наголошують на важливості ролі потерпілого у формуванні мотивації майбутнього злочинця. Ритм та стиль життя, норми та правила, які диктує сучасне суспільство, все збільшує необхідність в самореалізації підлітків призводить до різноманітних проявів віктимності в їх поведінці. Деякі люди ніби створені для того, щоб притягувати до себе насильство.

Одним із завдань сучасної віктимології є вивчення процесів віктимізації та віктимності підлітків з метою забезпечення безпеки людей від реальних або потенційних злочинів та попередження

злочинності. Віктимність проявляється у різних сферах життєдіяльності людини, особливо в кримінальних, екстремальних та складних ситуаціях, пов'язаних із небезпекою, фізичним та психічним насиллям, зокрема, у міжособистісних стосунках. Напружені взаємовідносини між злочинцем та жертвою, безпорадність та невміння захистити себе, страх жертви часто суттєво впливають на рішучість злочинця вчинити злочин, заподіяти шкоду, образити слабшого. Дослідження зв'язку між жертвою злочину та особою, яка його вчиняє, може стати по-перше, реальним підґрунтям прогнозування кримінальної дійсності, по-друге, виявлення не тільки майбутніх злочинців, а і потенційних жертв [1, с. 181]. Отже, дослідження психологічних характеристик віктимної поведінки підлітків з різноманітними типами віктимності постає актуальним питанням.

Останнім часом у кримінологічній літературі вивчення поведінки жертв злочинів, що має провокаційно-стимулюючий характер і є поштовхом до вчинення конкретних злочинів набуває все більшої актуальності. Це зумовлено цілою низкою обставин, до основної з яких варто віднести те, що приводом до злочинного посягання та важливою умовою, що полегшує його вчинення, у багатьох випадках є поведінка потерпілого підлітка. А.В. Брижак зазначає, що саме потерпілий своїми необережними, а іноді і провокаційно-протиправними діями створює криміногенну обстановку, тим самим полегшуючи настання злочинного наслідку [2, с. 86].

Дослідженням питання віктимології загалом та жертв злочинів зокрема присвячували свої публікації доволі багато науковців, а саме І. Даньшин, О. Джужа, М. Куць, В. Малков, Д. Рівман, В. Туляков, Б. Холист та інші. Не зважаючи на значну кількість наукових досягнень у досліджуваній сфері, у науці досі так і не вироблено єдиного підходу до розуміння ролі жертви у вчинюваному щодо неї злочину, не запропоновано уніфіковану типологію поведінки жертв злочинів, яка впливає на злочинну поведінку винного. Проте зауважимо, що навіть поняття віктимності тлумачиться дослідниками неоднаково.

Більшість джерел визначають віктимність як можливість особи стати жертвою злочину в ситуації, коли такі наслідки могли б і не настати, якби жертва виявила здоровий глузд, обережність та обачність у вирішенні тих чи інших проблем. Віктимність, на думку

О. М. Джужи, – це здатність людини ставати жертвою злочину, що безпосередньо пов'язана з будь-якими особливостями особи та поведінки самого потерпілого або виниклими на цій основі специфічними взаєминами зі злочинцем [3, с. 104].

З точки зору теорії кримінології, жертви злочинів можуть бути такими, що усвідомлюють чи не усвідомлюють своє становище через різні обставини; стійкими (які неодноразово зазнають нападу) та випадковими (коли особа була об'єктом одноразового злочинного посягання). Роль жертви у кримінологічному механізмі злочину може бути різноманітною – від нейтральної до максимально провокуючої злочинця на вчинення злочину. Звідси можемо визначити поняття віктимності особи, а саме віктимність підлітка (індивідуальна віктимність) – це об'єктивно притаманна людині здатність, схильність в певних обставинах стати жертвою злочину [4, с. 93].

Вважається, що віктимність має дві складові, з одного боку, її пов'язують з проблемами соціалізації особи, а з другого – природне походження віктимності, пов'язане з фізіологічними особливостями, патологічним станом психіки підлітків, що суттєво підвищує їх уразливість перед злочинним посяганням.

У кримінологічній віктимології існує три види віктимності: індивідуальна, групова і масова [3, с. 105]. Коротко охарактеризуємо кожний вид. Найбільш поширеною вважається індивідуальна віктимність, що передбачає сукупність фізіологічних, психічних і соціальних ознак, які створюють певні умови і мотивують підлітків наражатися на небезпеку стати жертвою злочину. Отже, підліток своїми діями і власною поведінкою стає об'єктом злочинного посягання. За загальним правилом індивідуальна віктимність формується до вчинення злочину, а утворюється під час виникнення конкретної життєвої ситуації. Деякі вчені вважають, що момент її виникнення та реалізація злочинного посягання можуть збігатися. Групова віктимність характеризується проявами окремої категорії підлітків за певних обставин наражатися на небезпеку заподіяння злочинної шкоди. Наприклад, жертвою шахраїв може стати кожен, але найчастіше це люди похилого віку або підлітки. Жертвами насильства в сім'ї є дружина і діти. Серед жертв зґвалтувань лідирують жінки молодого віку. Масова віктимність формується на державному рівні та поширюється у різних сферах суспільного життя, зокрема, криміналізацією нових суспільно небезпечних діянь,

великою частиною латентних злочинів і їх жертв, загальним станом підлітка у соціумі та захищеності його прав у державі.

Щодо визначення психологічної характеристики віктимної поведінки підлітка, її слід розглядати як дії або вчинки молодшої особи в конкретних життєвих ситуаціях. Саме віктимна поведінка підлітка впливає на мотивацію та рішення злочинця вибрати саме його жертвою свого злочинного посягання. На нашу думку, саме віктимна поведінка підлітка в конкретних життєвих ситуаціях відіграє неоднакову роль у механізмі злочинного посягання. З одного боку, вона може викликати мотив злочину, вчинення якого взагалі не планувалося, а з другого – створює умови, які полегшують досягнення мети злочинного посягання.

Науковці В.В. Голін та Б.М. Головкін визначають окреме поняття квазі-віктимної поведінки, а саме – квазі-віктимною є така поведінка, що не виходить за межі загальноприйнятих норм моралі, правил безпеки і не мотивує людей на неправомірні дії. Так, природний плач новонародженої дитини не викликає неадекватних реакцій у нормальних людей, однак дехто із батьків сприймає його з ненавистю, що обумовлює фізичну розправу на дитиною. Особи, які опинилися у безпорадному стані через інвалідність, мотивують нормальних людей прийти на допомогу, решту – проявити байдужість. Натомість злочинці розцінюють таких людей як легкодоступну жертву, що надихає на заподіяння їй шкоди заради досягнення протиправних цілей [5, с. 137].

Повністю згідні з класифікацією віктимної поведінки А.Ф. Зелінського, який здійснює її, враховуючи характер такої поведінки: провокуюча (демонстрування багатства, екстравагантна зовнішність, неправильна поведінка дівчини, що створює уявлення про її доступність, тощо); конфліктна, коли потерпілий створює конфліктну ситуацію або бере активну участь у конфлікті, що виник (є ініціатором бійки або вступає в бійку на боці однієї зі сторін). Особливими різновидами такої поведінки є необхідна оборона, затримання злочинця, правозахисна активність; легковажна (довірливість і наївність неповнолітніх та інших осіб, що неспроможні опиратися нападаючому, створення аварійних ситуацій на шляхах пішоходами й водіями тощо) [6, с. 213].

В. Туляков пропонує дещо іншу класифікацію поведінки жертв злочинів, ґрунтовану на характеристиці мотивації провідної віктимної активності особи (потенційної жертви), виокремлюючи:

1) імпульсивну жертву, що характеризується переважаючим несвідомим почуттям страху, пригніченістю реакцій і раціонального мислення у відповідь на напади правопорушника; 2) жертву з утилітарно-ситуативною активністю, так звані добровільні жертви, рецидивні, що потрапляють в кримінальні ситуації в силу своєї діяльності, статусу, необачності в ситуаціях, які вимагають розсудливості; 3) настановну жертву, це агресивна жертва, яка схильна до істерик, зухвалої поведінки, яка провокує злочинця на дії у відповідь; 4) раціональну жертву, так звана жертва-провокатор, що сама створює ситуацію вчинення злочину і сама ж потрапляє в цю пастку; 5) жертву з ретретистською активністю, тобто це пасивний провокатор, який своїм зовнішнім виглядом, способом життя, підвищеного тривожністю і доступністю підштовхує злочинців до вчинення правопорушень [7, с. 132, 133].

Підсумовуючи, можна констатувати, що, не зважаючи на значну різноманітність наведених вище підходів, вони не суперечать та не протиставляються один одному, а, навпаки, доповнюють один одного, з різних сторін характеризуючи такий складний кримінологічний феномен, як віктимна поведінка жертви злочину. Завершуючи дослідження щодо психологічної характеристики віктимної поведінки підлітків, ми доходимо висновку, що віктимність поведінки підлітка – це сукупність уроджених або соціально набутих ним властивостей чи життєвих обставин, які привертають увагу злочинця та формують у нього злочинний намір вчинити злочин саме відносно цієї особи.

Отже, можемо зробити висновок, що віктимна поведінка підлітка та його характеристика як особи часто значною мірою впливають на формування злочинного наміру майбутнього злочинця, а подеколи й породжують злочин. Відтак, як видається, чіткіше та активніше впливаючи на осіб, які за своїми моральними, соціальними, правовими та іншими характеристиками мають реальну можливість стати жертвами злочинних посягань, можна було б досягти істотного зниження кількості злочинів, або хоча б знизити негативні наслідки таких посягань.

Список використаних джерел та літератури:

1. Шевченко Л. О. Психологічні характеристики віктимної особистості. *Вісник Кримінологічної асоціації України*. 2013. № 5. С. 181-185. URL: http://files.visnikkau.org/200001350-be6f7bf698/Visnyk5_23.pdf.
2. Брижак А. В. Загальнотеоретична характеристика віктимологічних

факторів крадіжок, поєднаних з проникненням у житло. *Наше право*. № 10, 2013. С. 86-91. URL: file:///C:/Users/Yevhen/Downloads/Nashp_2013_10_15.pdf. 3. Кримінологія: підручник / заг. ред. І.Г. Богатирьова, В.В. Топчія. Київ: ВД Дакор, 2018. 352 с. URL: http://ir.nusta.edu.ua/jspui/bitstream/doc/2878/1/3102_IR.pdf. 4. Кримінологія: Підручник / За заг. ред. Л.С. Сміяна, Ю.В. Нікітіна. Київ: Національна академія управління, 2010. 496 с. 5. Голіна В. В., Головкін Б. М. Кримінологія: Загальна та Особлива частини. Навчальний посібник. Харків: Право, 2014. 513 с. 6. Кримінологія: підручник / А.М. Бабенко, О.Ю. Бусол, О.М. Костенко та ін.; за заг. ред. Ю.В. Нікітіна, С.Ф. Денисова, Є.Л. Стрельцова. 2-ге вид., перероб. та допов. Харків: Право, 2018. 416 с. URL: http://ir.nusta.edu.ua/jspui/bitstream/doc/2883/1/3107_IR.pdf. 7. Туляков В. Виктимологія. Социальные и криминологические проблемы. Одесса: Юридична література, 2000. 336 с.

В. В. Переписний,
магістрант
(м. Хмельницький)

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ЕКСКЛЮЗІЇ

Сьогодні в українській освіті та суспільстві розгорнувся широкий дискурс щодо проблеми інклюзії. Але, на наше переконання, сьогодні уявлення про феномен інклюзії досить обмежене, що впливає на якість соціальної політики, а також стримує поширення цінностей інклюзивності в українському суспільстві. Обмеженість таких уявлень полягає у першу чергу у недостатній увазі (а отже і розумінні) до феномену соціальної ексклюзії, причин та соціальних механізмів соціального виключення.

Таким чином, виникає нагальна потреба у рефлексії існуючого знання щодо соціальної ексклюзії (соціального виключення).

Найбільш ґрунтовно проблема соціальної ексклюзії постала у 70-х роках минулого століття у Франції. Саме там вперше почали використовувати термін «Соціальна ексклюзія», щоправда тоді його вживали лише для позначення соціально незахищених категорій населення (безхатченків, безробітних та ін.) [3]. Тобто на той час, уявлення про ексклюзію зводилося в основному до проблем безробіття та жебрацтва.

Сам термін з'явився в процесі еволюції уявлень і аналітичних категорій, які описували процеси, що призводять до кризи чи розриву соціальних зв'язків людей з суспільством [4]. Окрім того, якщо ми проведемо аналіз наукової літератури, то побачимо що термін ексклюзія, абсолютно рівнозначний поняттю соціальне виключення. Натомість термін соціальне виключення має багато варіантів своєї інтерпретації, серед яких, соціальне вилучення, соціальна ізоляція, соціальна ексклюзія. Довгий час дослідники не могли однозначно визначити та дійти згоди щодо трактування та інтерпретації поняття соціальне виключення. При цьому і сам термін на той час був не дуже поширеним, оскільки навіть у англійських словниках цей термін з'явився не так швидко.

Разом із терміном, виникла і концепція соціальної ексклюзії, котра на початку стала спробою пояснення західноєвропейськими вченими проблем бідності та маргіналізації. А після того як ця концепція була опрацьована в розвинутих європейських країнах, вона охопила більш широку проблематику і розглядалася як відображення розриву соціальних і символічних зв'язків між окремими особами та суспільством і нездатністю держави до встановлення солідарності [5]. Причиною цього стало те, що визнання бідності у Європі ставило під загрозу репутацію країн та політику загального добробуту, яка декларувала зникнення цього явища. Оскільки у деяких країнах існування бідності вважалося політично некоректним, то концепція соціальної ексклюзії була більш зручною, тому що у значній мірі виводила проблему на індивідуальний рівень та поодинокі випадки. Однак якщо бідність розглядається як певний стан або положення, то, соціальна ексклюзія більшою мірою сконцентрована на процесі та багатфакторності, тобто це більш динамічна та ширша концепція.

Це підтверджують і слова колишнього Президента Європейської Комісії Ж. Делора, котрий в 1993 році заявив, що, «хоча ексклюзія включає бідність, однак бідність не зовсім можна вважати ексклюзією, оскільки ексклюзія, це більш широка концепція, що ввібрала в себе і недолік прав, і обмежений доступ до інститутів, який розподіляє ресурси» [1]. Таким чином можна стверджувати що відтоді концепція соціальної ексклюзії, стала охоплювати більш широке коло питань, серед яких не лише проблеми майнової нерівності чи шансів на ринку праці, але й такі як механізми маргіналізації, дискримінації за етнічними, расовими, релігійними ознаками чи ознакою особливих фізичних потреб.

Європейська концепція соціальної ексклюзії – це багатофакторна концепція, що розкриває механізми виключення індивідів та груп з участі в соціальному обміні.

Вона орієнтується на захист прав, які були зафіксовані практично у всіх міжнародних конвенціях, у тому числі у Європейській соціальній хартії. Продовжуючи тему європейського погляду на ексклюзію, слід сказати що Європейська Комісія та Рада Європи на сьогодні пов'язують соціальну ексклюзію з неадекватною реалізацією соціальних прав індивідів чи соціальних груп.

Соціальна ексклюзія – явище, нерозривно пов'язане з процесами ідентифікації та самоідентифікації. Людям властиво поділяти оточуючих на «своїх» і «чужих». Завдяки цьому відбувається визначення людини до певної групи, що має дві складові: по-перше, сама людина має зараховувати себе до цієї групи, а, по-друге, ця група має визнати таку приналежність. За відсутності перешкод, людина приєднується до цієї групи та залучається до спільних з нею дій (що формує інклюзію).

Відокремлення чужих, не приєднаних до певної групи чи спільноти, власне і формує ситуацію ексклюзії. Соціальне виключення (або ексклюзія) на практиці супроводжується стигматизацією індивідів та соціальних груп, та призводить до самоізоляції, маргіналізації ідентичності і відбивається у стандартизованих моделях соціальної поведінки ізольованих.

Задля уникнення подібних ситуацій західні дослідники запропонували перелік громадянських прав, котрі не можна порушувати. Це права на:

- професійну допомогу при народженні,
- на безпечний та здоровий життєвий простір,
- на адекватне харчування ,на політичну участь,
- на економічне продуктивне життя,
- на захист від безробіття,
- на гідну старість та пристойне поховання [2].

В українських реаліях соціальне виключення або ексклюзію можна розглядати за типом поселення сільського та міського. Якщо для міського типу поселення найважливішим фактором ексклюзії є розрив соціальних зв'язків, самотність, то для сільського, це перш за все відсутність об'єктів інфраструктури, і звісно територіальна відірваність від засобів комунікації та благ цивілізації. Для нашої

країни характерні такі ознаки соціального виключення або ексклюзії як:

- відсутність необхідної медичної допомоги у разі виникнення потреби;
- обмежений доступ до освіти;
- обмеженість задоволення культурних потреб;
- обмеження свободи слова, віросповідання;
- неможливість обирати місце проживання в межах країни;
- обмеження членства у громадських (або релігійних) організаціях;
- відсутність вільного часу та можливостей для організації дозвілля;
- ненормальні стосунки в родині, з друзями та знайомими, на місці роботи, навчання [7].

Ці ознаки є ключовими на нашу думку, оскільки вони дають змогу зрозуміти сутність явища *соціальне виключення* (ексклюзія). Спираючись на ці ознаки соціальне виключення (ексклюзію) на нашу думку, можна розуміти як обмеження, недолік прав, а також розрив зв'язків із суспільством.

У проекті Закону України «Про соціальну роботу», від 2004 року, термін «соціальне виключення» визначається як «реальне або уявне, повне чи часткове вилучення суспільством зі своїх лав однієї особи або групи людей, позбавлення чи обмеження їх доступу до суспільних ресурсів, структур і інститутів» [6].

Таким чином можемо зробити наступні висновки: по-перше, саме поняття «соціальна ексклюзія», рівнозначне поняттю «соціальне виключення» і має багато варіантів свого перекладу; по-друге, якщо, на початку свого становлення у 70-х роках минулого століття ексклюзія концентрувалася лише на процесах бідності та безробіття, то потім вона з роками, поступово переросла у багатофакторну та багатовекторну європейську концепцію соціальної ексклюзії, що стосується комплексу феноменів, зокрема: прав людини, недоліку прав, браку участі у суспільних процесах або їх обмеження та ін.; по-третє, ексклюзія або соціальне виключення це реальне або уявне, повне чи часткове вилучення суспільством зі своїх лав однієї особи або групи людей, позбавлення чи обмеження їх доступу до суспільних ресурсів, структур і інститутів.

Список використаних джерел та літератури:

1. Абрахамсон П. Социальная эксклюзия и бедность. *Общественные науки и современность*. 2001. № 2. С. 158-166.
2. Європейська політика і соціальне партнерство в ЄС: довідник / за заг. ред. Н.Г. Діденко. Донецьк: ДонДУУ, 2012. 150 с.
3. Овчарова Л. М. Причини та форми прояву соціальної ексклюзії у сучасному українському суспільстві. *Молодий вчений*. 2017. №10.
4. Оксамитна С., Хмелько В. Соціальна ексклюзія в Україні на початковій стадії реставрації капіталізму. *Київський міжнар. ін-т соціології*: веб-сайт: https://www.kiis.com.ua/materials/articles/social%20exclusion_Oksamytna_Khmelko.pdf (Дата звернення: 18.03.2020).
5. Попова Т.Л. Соціальне залучення: концептуальні підходи до визначення. *Державне управління: теорія та практика*. 2013. № 1.
6. Проект Закону України «Про соціальну роботу» від 04.10.2004. *Верховна рада України*: веб-сайт: http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_2?pf3516=6210&skl=5 (Дата звернення: 22. 03. 2020).
7. Рєвнінцева О. Соціальне виключення: проблеми визначення та дослідження. *Журн. Демографія та соціальна економіка*. 2008. № 1.

О. О. Петрушенко,

кандидат філологічних наук, доцент

(м. Хмельницького)»

ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ МОЛОДІ

Упродовж останніх років в нашій державі відбуваються значні зміни в соціальній, економічній, культурній, освітній і політичній сферах, які зумовлюють необхідність удосконалення існуючих традиційних форм і методів підготовки молоді до самостійного і свідомого вибору майбутньої професії. Більшість молодих людей, обираючи майбутню спеціальність, орієнтуються на те, щоб професія була престижною та добре оплачуваною, і забувають про той факт, що громадське визнання професій з часом змінюється. Так само, як і змінюється попит на «престижні» спеціальності на ринку праці.

Вибір професії для кожної молодої людини – це вибір свого місця в житті, подальшого шляху навчання і праці. Проблема професійного самовизначення молоді посідає важливе місце у педагогічній та віковій психології, оскільки стосується вирішального моменту у життєвому становленні особистості. Особливої

актуальності вона набуває у ранньому юнацькому віці. У зв'язку з цим, центральним і досить складним завданням вищого професійного училища є формування в учнівської молоді, яка вже свідомо вибрала собі професію – подальшого оволодіння нею. Вирішення цього завдання багато в чому залежить від активної позиції самих учнів, від усвідомленості себе суб'єктом власного життя, прагнення до особистісної самореалізації, вміння виважено і самостійно приймати відповідальні рішення. Тому вивчення професійного самовизначення учнів у ранньому юнацькому віці може відкрити нові шляхи його оптимізації.

Варто зазначити, що професійне самовизначення та вибір професії є основою самоствердження людини в житті, тому що саме цим визначається інтегральний соціальний статус індивіда: до якої соціальної групи він буде належати, який стиль життя обирати, де й з ким він буде працювати. Досить часто сучасні випускники шкіл приходять до ситуації вибору професії без певної мотивації, знань про світ професій, маючи неясні уявлення про свою майбутню спеціальність.

Важливою передумовою успішного професійного самовизначення є чітка сформованість в особистості професійно-важливих якостей – окремих психічних, психологічних і фізичних властивостей, які відповідають вимогам певної професії і сприяють успішному оволодінню нею. Підготовка до свідомого вибору професії передбачає активне формування таких психологічних якостей як здібності, інтереси, ціннісні орієнтації, прагнення, професійні плани, ідеали, переконання.

Акцентуємо увагу на тому, що досить часто вибір майбутньої професії школярами є не завжди ними усвідомленим, відбувається під впливом «модних» тенденцій, за наполяганням батьків тощо. Відсутність знань щодо вимог і потреб ринку праці, можливостями реального працевлаштування, необізнаність із сучасними видами професійної діяльності, особистісна неготовність до самостійного професійного вибору та подальшого професійного саморозвитку є причинами невдалого професійного самовизначення особистості, її невпевненості у своєму професійному майбутньому [9]. Тому проблема професійної орієнтації молоді з метою усвідомленого та практично обґрунтованого вибору успішного майбутнього фаху є надзвичайно актуальним питанням.

Метою дослідження є розкриття сутності проблеми професійного самовизначення молоді, виявлення чинників, які сприятимуть вдалому вибору майбутньої професії відповідно до вроджених природних здібностей, схильностей і можливостей якомога повнішої реалізації у вибраному напрямку діяльності та їх подальшого професійного спрямування під час навчання у вищих професійних училищах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження проблеми професійного самовизначення молоді та чинників, які на нього впливають, здійснювали спеціалісти різного спрямування: психологи, педагоги, соціологи та інші. Результати досліджень свідчать про багатогранність обговорюваної проблеми, зокрема про різний рівень виразності професійного самовизначення.

Так, проблема професійного самовизначення молоді знайшли своє осмислення в теоретичних дослідженнях І. Бежа, І. Зязюна, Н. Ничкало, П. Перепелиці, В. Рибалки, В. Семиченка, та ін. Проблема психологічної регуляції професійного самовизначення поступово вичленовувалась у розробках таких вітчизняних психологів, як О. Голомшток, Є. Клімов, В. Моргун, Д. Ніколенко, В. Синявський, В. Сластьонін, Б. Федоришин та ін. Проблеми професійного самовизначення молоді досліджували в своїх роботах Н. Пряжников, В. Сидоренко, Л. Божович, О. Мельник, С. Чістякова та інші вчені.

Однак у сучасному науковому дискурсі поняття «професійне самовизначення» не є однозначним. Так, деякі автори (Є. Головаха, А. Голомшток, В. Осовський та ін.) професійне самовизначення ототожнюють із професійною орієнтацією, використовуючи дані поняття як синоніми [2; 3; 10]. Існують також різні варіанти тлумачення терміна «професійне самовизначення». Так, наприклад, С. Іконнікова та В. Лісовський позначають цим терміном процес входження підрастаючого покоління в систему трудових суспільних відносин [7; 8]. Я. Дідковська розглядає професійне самовизначення молоді як «процес її інтеграції в соціально-професійну структуру суспільства, що реалізується на особистісному рівні через вибір індивідом варіантів професійного розвитку» [5].

Отже, на сьогодні проблема самовизначення учнів є достатньо актуальною, бо в більшості прийняття ними рішень, а саме вибір професії здійснюється в значній мірі під впливом батьків чи вчителів, а не самостійно. Успішне професійне самовизначення можливе за умови повноцінного психічного і особистісного розвитку учня,

сформованості його мотиваційної сфери, наявності розвинених інтересів, нахилів і здібностей, достатнього рівня самосвідомості, що вимагає ефективної роботи з підготовки учнів до вибору професії, як органічної частини всього навчально-виховного процесу і повинно починатися вже в молодших класах.

Виклад основного матеріалу. Вибір професії впливає на подальше життя, можливість самореалізації та задоволення, яке людина отримуватиме чи не отримуватиме від своєї роботи. Важливо вибрати професію, яка відповідає вродженим природним схильностям [11].

Варто зазначити, що професійне самовизначення випускника школи не завжди виявляється у стійкому виборі професії, що пов'язано з певною системою життєвих цінностей, які трансформуються в активно-суб'єктну позицію і спрямовані на оволодіння професії, яка, на його думку, є престижною. Невміння учнів реально оцінити ситуацію на ринку праці та низький рівень знань і умінь, призводять до нереалізованості у професійному плані. Тому, для усвідомленого вибору майбутньої професії викладачі ДНЗ «Вище професійне училище № 11 м. Хмельницького» постійно проводять профконсультації з учнями 9 та 11 класів м. Хмельницького та Хмельницького району. Кваліфіковані викладачі та педагоги, які мають високий фаховий рівень підготовки та великий досвід викладання за своїми спеціальностями здійснюють профконсультаційні роботи з молоддю і батьками, в процесі якої уточнюються професійні наміри, даються рекомендації по вибору професії, повідомляється інформація про шляхи подальшого підвищення кваліфікації, ознайомлюють з професіями, які можна отримати по закінченню ВПУ № 11, а саме: «Слюсар з ремонту колісних транспортних засобів. Токар». «Слюсар з ремонту колісних транспортних засобів. Рихтувальник кузовів», «Рихтувальник кузовів. Електрозварник на автоматичних та напіваавтоматичних машинах», «Офісний службовець(бухгалтерія). Агент з постачання», «Овочівник. Оператор технологічного устаткування в спорудах захищеного ґрунту. Продавець продовольчих товарів». Наш педагогічний колектив чітко усвідомлює, що тільки постійна довготривала профорієнтаційна робота зі школярами дозволяє забезпечити орієнтацію молоді на робітничі професії і відібрати до закладу підготовлену, професійноорієнтовану, соціально і морально зрілу молодь.

Вибір професії – одне з найважливіших стратегічних рішень у житті людини і складна комплексна проблема. Це складний акт самовизначення – свідомого вибору суб'єктом життєвої позиції, яка стає вирішальним чинником у виборі способів розв'язання тих чи інших життєвих проблем. За методами вирішення та за змістом робота по професійному самовизначенню молоді – це соціально-економічна та психолого-педагогічна проблема, результати якої відображаються і на економічному рівні.

Професійне самовизначення – це складний динамічний процес орієнтації особистості у професійно-трудовому середовищі, формування адекватних професійних намірів і планів, реалістичного образу себе, як професіонала. Це процес прийняття особистістю рішення щодо вибору майбутньої трудової діяльності (вибір професії, професійного навчального закладу, місця працевлаштування).

Професійне самовизначення полягає в усвідомленні особистістю себе як суб'єкта конкретної професійної діяльності і передбачає:

1) самооцінку людиною власних індивідуально-психологічних якостей та зіставлення своїх можливостей з психологічними вимогами професії до спеціаліста;

2) усвідомлення своєї ролі в системі соціальних відносин і своєї відповідальності за успішне виконання діяльності та реалізацію своїх здібностей;

3) саморегуляцію поведінки, спрямованої на досягнення поставленої мети [6].

Професійне самовизначення – це багатомірний процес, який можна розглядати з різних точок зору:

– як сукупність завдань, які суспільство ставить перед особистістю, яка формується, і які дана особистість повинна вирішити за певний період часу;

– як процес поетапного прийняття рішень, за допомогою яких індивід формує баланс між своїми побажаннями та нахилами, з одного боку, і потребами суспільства – з іншого;

– як процес формування індивідуального стилю життя, частиною якого є професійна діяльність.

Зауважимо, що основним структурним компонентом професійного самовизначення є наявність професійного плану – обґрунтоване уявлення про вибрану сферу трудової діяльності, про способи оволодіння майбутньою професією і перспективи

професійного росту. Професійний план – це складова життєвого плану – уявлення людини про бажаний спосіб життя, тобто про соціальний, професійний, сімейний статус, а також про шляхи і способи його досягнення.

Готовність до свідомого вибору професії – це складне структурне утворення взаємопов'язаних і поєднаних переконаннями морально-вольових якостей особистості, способів поведінки, знань про професії, практичні вміння і навички, сформовані у відповідності з вимогами суспільства й можливостями навчально-виховного процесу в школі [1, с. 46].

Готовність до свідомого вибору професії включає в себе наступні складові:

- моральну готовність – усвідомлення суспільного й особистісного значення праці, прагнення максимально проявити свої сили, здібності у праці, позитивне ставлення до різних видів праці;

- психологічну готовність – свідомий вибір професії у відповідності з наявними здібностями та можливостями. Стан психологічної готовності включає усвідомлення людиною своїх потреб, вимог суспільства, колективу, поставлених цілей; прогнозування прояву своїх інтелектуальних, емоційних, мотиваційних та вольових процесів, оцінку співвідношення своїх можливостей, рівня домагань і необхідності досягнення певного результату;

- практичну готовність – загальні та політехнічні знання, загально-трудова та спеціальні вміння й навички.

Основними компонентами готовності до свідомого вибору професії виступають:

- 1) загальне позитивне ставлення до праці;
- 2) знання певного кола професій, їх змісту, вимог, шляхів отримання професії та перспектив професійного росту;
- 3) сформованість професійних інтересів;
- 4) адекватна самооцінка;
- 5) сформованість мотиваційної сфери;
- 6) наявність спеціальних здібностей;
- 7) практичний досвід;
- 8) збалансованість інтересів, здібностей і нахилів, їх відповідність вимогам професії до особистості;
- 9) відповідний стан здоров'я;

10) сформованість моральних якостей, які відповідають вимогам професії;

11) професійна придатність – сукупність психолого-педагогічних і психофізіологічних особливостей людини, необхідних для досягнення задовільних з точки зору суспільства успіхів у праці при наявності спеціальних знань, умінь і навичок, а також отримання власного задоволення від самого процесу праці.

Ключовими завданнями професійного самовизначення слугують наступні орієнтації:

- сформувати установку на власну активність та самопізнання як основу професійного самовизначення;

- ознайомити зі світом професій, потребами ринку праці, правилами вибору професії;

- забезпечити самопізнання та сформувати «образ-Я» як суб'єкта майбутньої професійної діяльності;

- сформувати вміння зіставляти «образ-Я» з вимогами професії до особистості та потребами ринку праці, створювати на цій основі професійний план і перевіряти його;

- сформувати вміння аналізу різних видів професійної діяльності, враховуючи їх спорідненість за психологічними ознаками та схожістю вимог до людини;

- створювати умови для перевірки можливостей самореалізації в різних видах професійної діяльності шляхом організації професійних проб;

- забезпечити розвиток професійно важливих якостей;

- сформувати мотивацію та психологічну готовність до зміни професії і переорієнтації на нову діяльність;

- виховувати загальнолюдські та загально-професійні якості, розумні потреби.

Отже, самореалізація молодих людей, вдалий вибір ними майбутньої професії може бути здійснений за умови виявлення природних здібностей і схильностей та проведення успішної профорієнтаційної роботи у шкільному віці ще до вибору навчального закладу для подальшого навчання. Про складність вирішення цього питання свідчить аналіз професійних ризиків сучасного студентства, загострення яких зумовлене масовістю та комерціалізацією вищої освіти на фоні зміни цінностей освіти, зокрема надання їм відтінків інструменталізму та прагматизму [4].

Виконане дослідження показує, що ефективність формування професійної свідомості прямо пропорційно залежить від своєчасного та системного впливу певних факторів на її професійний вибір. Тому необхідне поновлення розробки наукових основ професійної орієнтації у відповідності з вимогами сучасного стану соціально-демографічної й професійно-кваліфікаційної структур українського суспільства і перспективами їх розвитку. У свою чергу, науково обґрунтована професійна орієнтація повинна бути побудована на глибокому соціологічному аналізі природи професійного самовизначення сучасної молоді – вивченні чинників та мотивів професійного самовизначення та їх системного взаємозв'язку [1, с. 47].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Аналізуючи погляди різних учених, які досліджували проблему професійного вибору, можна зробити висновок, що професійне самовизначення – це не лише процес прийняття рішень щодо вибору професійної діяльності, але й одна з форм активності особистості, за якої вона виступає суб'єктом власної життєдіяльності. Як наслідок цього, професійне самовизначення є засобом реалізації суб'єктивних властивостей особистості, стилю її життя, і багато в чому залежить від власної активності учнів, від їх життєвої позиції. Таким чином, професійне самовизначення розпочинається з вибору професії, але на цьому не закінчується, бо людина протягом всього життя стикається з неперервною серією професійних виборів (в процесі професійного навчання, при виборі спеціалізації, визначенні шляхів підвищення кваліфікації, при переорієнтації на іншу професію тощо). Протягом всього професійного життя людини відбувається продовження, поглиблення, уточнення професійного самовизначення, корегується в ході самоаналізу сприйняття себе як професіонала, переглядається відношення до професії і себе в ній. Тобто закінчення професійного підготовки, отримання певної професії не призводить до припинення професійної орієнтації на цьому етапі зводиться до стимулювання продовження освіти, саморозвитку, підвищення кваліфікації досягнення вершин професіоналізму.

Таким чином, одержані результати підтверджують необхідність проведення профорієнтаційної роботи серед школярів – майбутніх студентів ще до вибору майбутнього фаху, яка повинна враховувати не тільки визначення природних схильностей до певних

професій, а й ознайомлення із можливостями працевлаштування, попитом на ринку праці, рівнем заробітних плат, умовами праці тощо.

Список використаних джерел та літератури:

1. Вдовенко І. С. Професійне самовизначення учнів та їхнє професійне спрямування під час навчання у ВПУ / І. С. Вдовенко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова, Педагогічні науки: реалії та перспективи. Вип. 51, 2015, Серія 5. С. 46-51. 2. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи / Е. И. Головаха. К. : Наук.думка, 1988. 144 с. 3. Голомшток А. Е. Выбор профессии и воспитание личности школьника / А. Е. Голомшток. М. : Педагогика, 1979. 160 с. 4. Дейнеко О. О. Професійні ризики сучасного студентства як компонент суспільного ризику: особливості ризиків фаз професійного буття / О. О. Дейнеко // Український соціум. 2013. Вип. 4 (47). С. 26–38. 5. Дидковская Я. В. Динамика профессионального самоопределения студентов / Я. В. Дидковская // Социологические исследования. 2001. № 7. С. 132–136. 6. Закатнов Д. О. Професійне самовизначення старшокласників : методичний посібник / Д. О. Закатнов, О. В. Капустіна. К. : КНЕУ, 2003. 96 с. 7. Иконникова С. Н. Становление и развитие личности молодого человека (социологический аспект) / С. Н. Иконникова. М. : Знание, 1972. 40 с. 8. Лисовский В. Т. Эскиз к портрету (Жизненные планы, интересы, стремления советской молодежи) / В. Т. Лисовский. М. : Молодая гвардия, 1969. 208 с. 9. Лозовецька В. Т. Професійна орієнтація молоді в умовах сучасного ринку праці : [монографія] / В. Т. Лозовецька. Київ, 2012. 157 с. 10. Оссовский В. Л. Профессиональное самоопределение и трудовой путь молодежи / В. Л. Оссовский, Л. А. Аза, А. И. Вишняк, Е. И. Головаха. К. : Наук. думка, 1987. 304 с. 11. Писаревська С. В. Деякі особливості формування професійної мотивації молоді / С. В. Писаревська // Вісник Житомирського держ. ун-ту ім. Івана Франка: Педагогічні науки. Вип. 4 (86). С. 106. 12. Проблема професійного самовизначення молоді. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://ru.osvita.ua/vnz/reports/sociology/30006>.

Н. М. Рудюк,
магістрантка
(м. Хмельницький)

СІМ'Я ЯК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН

Нині важливою є проблема сімейної політики. У науково-довідковій, психолого-педагогічній літературі поняття «сім'я»

тракується як об'єднання людей, що пов'язані шлюбом або кровною спорідненістю, спільністю побуту та взаємною моральною відповідальністю, соціальна необхідність в якому обумовлена потребою суспільства у фізичному та духовному відтворенні населення [1].

Як мала соціальна група сім'я розглядається в межах явищ, про які нагромаджено великий за обсягом матеріал у соціальній психології (процеси комунікації, інтеграції, соціальної перцепції, механізми і концепції групової динаміки тощо).

Зауважимо, що поняття «сім'я» і «шлюб» тісно пов'язані. Шлюб – укладений та суспільно зареєстрований союз двох людей з метою створення та підтримання родинних взаємин. Для шлюбно-сімейних відносин на основі чесної контрактної системи характерним є те, що обоє – і чоловік, і дружина чітко уявляють, чого вони хочуть від шлюбу, розраховують на певні матеріальні вигоди, які, як правило, фіксують у шлюбному контракті [2, с. 9, 10].

Учені виділяють функції – особливі форми життєдіяльності, пов'язані із задоволенням потреб сім'ї:

- економічну, що спрямована здебільшого на забезпечення матеріальних, господарсько-побутових потреб;
- регулятивну, що полягає в регулюванні стосунків між членами сім'ї на основі моральних норм через первинний соціальний контроль, реалізацію особистого авторитету і влади;
- репродуктивну, що спрямована на народження дітей і продовження людського роду;
- сексуальну, що передбачає реалізацію сексуальних стосунків подружжя, досягнення ними сексуального задоволення;
- виховну, що реалізується у трьох аспектах – первинна соціалізація дитини; постійний вплив дітей на їхніх батьків, а також систематичний виховний вплив сімейної групи на кожного свого члена;
- комунікативну, що задовольняє потреби членів сім'ї у спілкуванні і взаємодії один з одним і соціумом, багато в чому визначаючи характер сприйняття останнього;
- рекреативну, що передбачає організацію дозвілля і відпочинку;
- психотерапевтичну, що реалізується у двох аспектах – «погладжування» (ласка й увага один до одного) і «резонування» (розуміння і допомога один одному в оцінюванні позицій з важливих

проблем, підтримування іншого в його самореалізації й особистісному розвитку) [3; 2, с. 6].

У психолого-педагогічній літературі виділено різні типи сімей. Так, за структурою влади розрізняють авторитарні, демократичні та ліберальні сім'ї. Авторитарна сім'я характеризується суворим підпорядкуванням одного з подружжя іншому і дітей батькам. Демократична сім'я заснована на взаємній повазі членів сім'ї, спільному вирішенні всіх важливих питань. У ліберальній сім'ї спостерігається відстороненість, відчуженість членів сім'ї один від одного, байдужість до почуттів іншого.

За демографічною ознакою сім'я визначається за:

- кількістю дітей – багатодітна, середньодітна, малодітна, бездітна сім'я;
- наявністю чи відсутністю шлюбної пари – повна чи неповна сім'я;
- наявністю чи відсутністю у складі сім'ї старших і побічних родичів – складна чи нуклеарна (від лат. *nucleus* – ядро) сім'я.

Залежно від ступеня негараздів розрізняють сім'ї:

- конфліктні, в яких виникають суперечності між інтересами, потребами, бажаннями членів сім'ї, що породжує сильні і тривалі негативні емоції; кризові, де потреби та інтереси стикаються особливо різко, оскільки стосуються найважливіших сфер життєдіяльності сім'ї;
- проблемні, що потребують допомоги в конструктивному розв'язанні конфліктів, у подоланні об'єктивних складних життєвих ситуацій (наприклад, відсутність житла і засобів для існування) при збереженні загальної позитивної сімейної мотивації [3, с. 362]. Сім'я все більше поступається нуклеарному типу. Також існують реструктуровані сім'ї (сім'я повторного шлюбу, де є діти від першого шлюбу; сім'ї з прийомними дітьми); сім'ї з дітьми з особливими потребами; неблагополучні сім'ї.

Нині сформувалась так звана «культура малодітності», тобто переважає модель сім'ї з однією-двома дітьми. В Україні сім'я із трьома й більше дітьми як модель відсутня вже протягом трьох поколінь.

Зауважимо, що суспільство й держава зацікавлені в тому, щоб розлучень було менше, а шлюбно-сімейні відносини розвивалися стабільно. Розлучення в будь-якому разі свідчить про неміцність і

руйнування сімейних зв'язків і тому об'єктивно не може розглядатися як явище позитивне.

Отже, сім'я є складовою розвитку держави. З плином часу відбуваються зміни у функціях сім'ї: одні втрачаються, інші коригуються відповідно з новими соціальними умовами, треті стають допоміжними.

Список використаних джерел та літератури:

1. Сім'я як соціально-психологічний феномен [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://allref.com.ua/uk/skachaty/Simya_yak_social-psihologichniiy_fenomen. Назва з титул екрану. 2. Психологія сучасної сім'ї: навч. посіб. / О. А. Столярчук. Кременчук: ПП Щербатих О. В. 2015. 136 с. 3. Основні функції сучасної сім'ї [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://stud.com.ua/53431/sotsiologiya/osnovni_funktsiyi_suchasnoyi_simyi. Назва з титул екрану. 4. Ренке С. О. Сім'я як соціально-психологічний феномен / С. О. Ренке. Збірник наук. пр. КПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України. 2010. Вип. 9. С. 357-364.

О. Б. Столяренко,

кандидат психологічних наук, доцент

Т. Й. Бабюк,

кандидат педагогічних наук, доцент

(м. Кам'янець-Подільський)

ПРОФЕСІЙНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ СІЛЬСЬКОЇ ШКОЛИ

Останніми роками соціально-економічний розвиток нашої країни супроводжується формуванням такого ринку праці, для якого характерне зростання безробіття, загострення конкуренції, виникнення нових складних вимог до рівня підготовки фахівців, які були би здатні швидко адаптуватися до умов сучасного виробництва. Вирішення означених проблем тісно пов'язано з активізацією процесу професійного самовизначення особистості ще під час шкільного навчання. Як вказують вітчизняні психологи [2; 4; 5] потреба у професійному самовизначенні виникає на межі старшого підліткового та молодшого юнацького віку і зумовлена логікою особистісного та соціального розвитку підлітка. Методично правильно організована

підготовка школярів до майбутньої професійної діяльності є одним з провідних чинників запобігання та подолання педагогічної занедбаності учнів, особливо в умовах сучасної сільської школи.

Значущість процесу організації професійного самовизначення особистості висвітлено в працях вітчизняних вчених І. Беха, Г. Балла, Є. Клімова, О. Мельника, В. Рибалки, М. Тименка, В. Сидоренка, Б. Федоришина. Учені розглядали різні аспекти формування готовності школярів до праці, зокрема до сільськогосподарського профілю (Р. Гарбич, О. Губенко, В. Дрижак, Р. Личечко, М. Руденко, Л. Тименко, О. Тополь, В. Хільковець). У теорію практичної підготовки старшокласників вагомий внесок зробили такі відомі вчені: В. Алфімов, В. Васенко, О. Коберник, І. Колосок, А. Кучерявий, В. Сидоренко. Результати їх наукових досліджень дозволяють стверджувати, що більшість випускників сільських шкіл не мають достатньої трудової та психологічної готовності до сільськогосподарської праці.

На думку Л. Лісогор [6, с. 59], основною причиною такої ситуації є те, що сьогодні чимало батьків, намагаючись створити сприятливі умови для розвитку підлітка, звільняють його від домашніх обов'язків, відгороджують від участі в суспільно корисній праці. Загалом, учні сільських шкіл не байдикують дома, бо господарство вимагає постійної праці усіх членів родини. Але часто поза увагою батьків залишається вироблення навичок культурного способу життя, формування моралі, правосвідомості, розвиток вищих психічних функцій. Багато сучасних сімей виховання підростаючого покоління зводять до того, щоб нагодувати та одягнути дитину не гірше за інших. У таких родинах діти нерідко стають «жертвами» домашньої профорієнтації: їх орієнтують на «престижні» професії, часто авторитарно, без урахувань можливостей дитини та її бажань.

О. Вітковська [5, с. 34] вважає, що для вирішення проблеми допрофесійної підготовки учнів у навчальних закладах сільської місцевості необхідно розробити сучасні науково обґрунтовані методики практичної підготовки старшокласників до сільськогосподарської діяльності. Їх слід сформувати, виходячи з того, що зміст допрофесійної освіти учнів загальноосвітньої школи має охопити знання, вміння й навички, які стосуються галузі виробництва, переробки та реалізації сільськогосподарської продукції, та забезпечити мотивацію готовності старшокласників до такого роду діяльності.

Як стверджує В. Васильков [4, с. 59] вибираючи шляхи розв'язання означеної педагогічної проблеми, обов'язково слід брати до уваги характерні ознаки та умови функціонування конкретної сільської школи, тобто: специфіку сільського способу життя і праці, сучасний стан розвитку основних галузей виробництва та механізації, сезонність робіт у сільському господарстві, малу наповнюваність класів більшості шкіл, низький рівень матеріальної бази та інші характеристики навчального закладу певної місцевості. До того ж необхідно зважати на індивідуальні особливості школярів.

У повсякденній консультативній практиці щодо професійного самовизначення учнівської молоді психологи здебільшого користуються психологічною класифікацією запропонованою Є. Клімовим. Суть її полягає в тому, що залежно від особливостей основного предмета праці усі існуючі професії поділяються на п'ять основних типів: діономічні («людина – природа»), технономічні («людина – техніка»), соціономічні («людина – людина»), сигнономічні («людина – знакова система»), автономічні («людина – художній образ»). У свою чергу, професії п'яти типів поділяються на підтипи, які різняться психофізіологічними вимогами до працівників.

Дана класифікація зручна для вибору майбутньої професії, тому що будується за основними її ознаками: мета праці, її засоби (ручні, машинно-ручні, автоматизовані, апаратні), умови (звичайний «побутовий» мікроклімат, на відкритому повітрі, у незвичних умовах, з підвищеною моральною відповідальністю).

У наших дослідженнях, проведених у школах Кам'янець-Подільського району, було встановлено, що коли до завершення навчання у школі залишився один семестр, 28,3% випускників ще не визначилися з вибором професії. Основні причини такої ситуації: мала кількість робочих місць із бажаної спеціальності (23,7%), неможливість в умовах села отримати достовірну інформацію про майбутню професію (18,5%), відсутність відповідної системи профорієнтації (21, 4%).

Думка батьків щодо вибору професії виявилася визначальною для 66,2% досліджуваних учнів. Вибір професії, вказаної батьками, для більшості випускників сільських шкіл пов'язується або з безвихіддю, або з можливостями матеріального забезпечення. Однією з причин нестійкості вибору професії у старшому шкільному віці є передусім великий вплив батьків і родичів, які мають свою думку щодо подальшого життя рідної дитини. Порадами вчителів

скористались лише 2% учнів, які й обрали професію педагога.

Згідно результатів нашого дослідження, юнаки віддають перевагу професіям юриста, програмувальника, економіста, військового, рідше – педагога. Серед робітничих і сільськогосподарських професій на першому місці – будівельник, водій автотранспорту, продавець, кравчиня, охоронець. 38,3% випускників сільських шкіл бачать своє майбутнє лише за кордоном у якості обслуговуючого персоналу. Дає привід для тривоги факт, що молодь села практично не приваблюють сільськогосподарські професії. Збираються стати фермерами лише 12% опитаних, причина – допомогти батькам.

Проведене дослідження показало зміни сільської молоді в поглядах на професію, тривожні для народного господарства й суспільства: орієнтація на «вигідні» спеціальності може спричинити значний відтік молоді з провідних галузей сільського господарства.

Кількість випускників, які не мають наміру вчитись далі, а одразу ж будуть включені у процес матеріального виробництва майже однакова серед 9 та 11-класників (16,3% та 17,2% відповідно). Усього 12 % учнів, налаштовані самостійно заробити кошти для того щоб продовжити освіту та здобути бажану професію.

Про зміст обраної професії, про здібності, яких вона потребує від працівника випускники сільських шкіл практично не мають уявлення, і не безпідставним є припущення, що сільська школа ще не повною мірою готує учнів до свідомого вибору професії. Лише третина старшокласників під час обстеження демонструє стійку ієрархію ціннісних орієнтацій. В інших вони або недостатньо диференційовані, або недостатньо стійкі. Водночас, рівень особистісних і соціальних вимог завищений. Високий рівень споживчих очікувань не підкріплений такими самими високими професійними прагненнями. У багатьох випускників бажання заробляти якнайбільше не узгоджене із психологічною готовністю до кваліфікованої та продуктивної праці, що може у майбутньому призвести до розчарувань, депресії та дезадаптації в суспільстві.

Як бачимо, профорієнтаційна робота в сільській школі потребує нагального пошуку нових форм і методів. Вона може і повинна бути включеною до цілісної системи шкільної навчально-виховної роботи з учнівською молоддю. Головною метою школи є підготовка учня до виходу в самостійне життя після закінчення школи. Професійне самовизначення учня є за своєю сутністю

найважливішою складовою його підготовки до самостійного життя. Але ж при цьому йдеться не про будь-яке самовизначення, а про таке, що найкраще узгоджується з інтересами самої особистості, не випадковими і ситуативними, а тими, що відповідають кращій реалізації творчого й виконавського потенціалу в трудовій діяльності.

Вітчизняні вчені [1; 4; 7] стверджують, що для успішного здійснення професійного самовизначення, зокрема для реалізації виділених вище завдань, необхідно, щоб профорієнтаційна робота проводилась комплексно, у тісному взаємозв'язку освітнього округу, сім'ї, школи та вишу.

В.Мелешко [7, с. 152] зазначає, що роботу з професійної інформації потрібно проводити в такий спосіб, щоб інформаційний матеріал слугував основою формування в учнів необхідних знань про професії та про свій внутрішній світ, умінь зіставляти те й інше. Потрібно, щоб ці знання і вміння використовувались ним для прийняття обґрунтованих рішень із питань власного професійного самовизначення. А це означає, що в процесі ознайомлення з професійною інформацією в учня має бути сформована активна профорієнтаційна позиція як форма його готовності до професійного самовизначення.

Досить позитивною рисою сьогодинішнього освітнього простору стало створення освітніх округів, які розглядаються як науково обґрунтована структура, що забезпечує раціональне використання інноваційних технологій та специфіки діяльності закладу, яка корелює з потребами та вимогами суспільства. Такі освітні округи, особливо у сільській місцевості, мають сприяти задоволенню освітніх потреб населення, вирішувати проблеми організації профільного навчання, створювати сприятливі умови для використання інтелектуальних, творчих і матеріальних ресурсів, що позитивно позначиться на реалізації завдань професійного самовизначення школярів.

Організацію профільного навчання в загальноосвітній школі зумовлюють соціально-економічні зміни в сільськогосподарському виробництві, яке все більше потребує спеціалістів високої кваліфікації. А оскільки стати висококваліфікованим робітником можна лише маючи вузьку спеціалізацію, то використання профільного навчання при підготовці майбутніх фахівців сільського господарства є найбільш правильним і доречним. Саме воно сприяє задоволенню освітніх потреб, утвердженню принципів професійного

самовизначення кожного школяра і зумовлене зростаючими вимогами суспільства до професійної компетентності майбутніх працівників. Це особливо актуально стосовно шкіл сільської місцевості, у більшості яких профільне навчання складно організувати через недостатню розробленість у педагогічній науці його дидактичних засад; також не в усіх сільських школах можливо організувати необхідний профіль навчання через малу наповнюваність класів та слабку матеріально-технічну базу навчального закладу.

Зважаючи на таке сучасне явище, як малокомплектність сільських шкіл, іншим шляхом підготовки майбутніх фахівців сільського господарства є організація позаурочної гурткової роботи учнів. У процесі гурткової роботи можна успішно реалізувати принцип зв'язку навчання з життям, із продуктивною працею, успішно формувати й виховувати любов до фермерського господарства, розвивати спостережливість, ініціативу й самостійність школярів, творче та шанобливе ставлення до праці. Але й у цьому випадку, навіть у школах з належною матеріальною базою, важко забезпечити вимоги професійного самовизначення старшокласників. Адже бракує вчителів, які повністю теоретично й практично підготовлені до керівництва багатьма профілями,

На думку Л.Лісогор [6, с. 62], основною умовою ефективної підготовки майбутніх фахівців у сфері сільського господарства є забезпечення навчального процесу спеціально підготовленими педагогічними кадрами відповідного профілю. Сьогодні для навчання основ ведення фермерського господарства багато шкіл вимушені запрошувати фахівців з виробництва, які не мають відповідної методичної підготовки, не спроможні повноцінно виконувати виховну і профорієнтаційну роботу. На нинішньому історичному етапі розвитку України загальноосвітнім навчальним закладам потрібен учитель, який глибоко усвідомлює місце і значення фермерського господарства в житті держави і свого регіону, обізнаний зі специфікою навчально-виховного процесу. Такий педагог має навчати старшокласників шляхом використання сучасних педагогічних технологій методично грамотно, цікаво і отримувати задоволення від зробленого, бути зацікавленим в економічних результатах продуктивної праці. Окрім цього, він повинен не лише добре володіти навчальним матеріалом, а й реально впливати на формування у старшокласників готовності до сільськогосподарських

Отже, перед педагогічним колективом сільської школи постає

непросте завдання стимулювати розвиток в учнів тих психологічних характеристик, які за своєю сутністю є передумовами успішного професійного навчання й успішної професійної діяльності в найближчому майбутньому. Але для цього потрібно насамперед визначитися зі змістом професійно значущих індивідуальних особливостей особистості кожного школяра, а також із можливостями, умовами і напрямками їх розвитку. Педагогічні працівники повинні здійснювати професійну орієнтацію на основі інтеграції психолого-педагогічних впливів та прогнозування особистісного розвитку учня вже у підлітковому віці, що, безперечно, сприятиме всебічному виявленню можливостей молодих людей у майбутній трудовій діяльності, навчить їх бути конкурентноздатними, орієнтуватись у світі, де швидко змінюються запити і можливості.

Список використаних джерел та літератури:

1. Балл Г. Психолого-педагогічні засади професійної орієнтації школярів // Професійна діагностика. 2005. С. 4–19.
2. Барабаш Ю. Г. Психолого-педагогічні основи вибору професії : навч. посіб. Луцьк : РВВ «Вежа Волинського держ. університету ім. Лесі Українки», 2003. 201 с.
3. Бех І. Д. Виховний потенціал позашкільної освіти // Теоретико-методичні основи виховання творчої особистості в умовах позашкільних навчальних закладів : зб. матеріалів наук.-практ. конф. Київ, 2006. С. 4–6.
4. Васильков В. М. Соціально-психологічні питання професійного самовизначення старшокласників у сучасних умовах // Педагогіка і психологія. 2009. №3. С. 59.
5. Вітковська О. В. Професійне самовизначення особистості і практичні аспекти професійної консультації : монографія Київ : Наук. світ, 2001. 91 с.
6. Лісогор Л. С. Працевлаштування випускників в умовах економічної кризи // Демографія та соціальна економіка. 2009. № 2. С. 58–67.
7. Мелешко В. Функціонування освітнього округу як механізм оновлення шкільної мережі у сільській місцевості // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Умань : ПП Жовтий О. О. 2012. Вип. 43. С. 150–156.
8. Мельник О. В. Ефект самодостатності: від професійних домагань до власного успіху // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. пр. Кіровоград : ЗВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2012. Вип. 16, кн. 1. С. 190.

С. І. Тафінцева,
кандидат педагогічних наук
(м. Хмельницький)

ВПЛИВ ФІЗИЧНОГО «Я» НА САМООЦІНКУ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

В умовах сучасного стану нашого суспільства, переорієнтації політичних, соціально-економічних відносин, а також виникнення постійних стресових ситуацій не тільки ставлять високі вимоги до інтелектуального і емоційно-вольового потенціалу особистості, але й позначаються на становленні й розвитку самооцінки особистості. Це надає особливого значення дослідженням, спрямованим на отримання інформації про поведінку, діяльність, спілкування людини, необхідною складовою яких стають соціальні та оціночні утворення.

Будучи важливою складовою поведінки особистості, самооцінка впливає на формування образу соціальної дійсності, визначає характер контактів з нею, передбачає рівень довіри до різних джерел інформації, ставлення до них, забезпечує організацію зворотних зв'язків у всіх формах і видах взаємодії. Самооцінка має важливе значення для успішної навчальної діяльності, професійної орієнтації, вибору життєвого шляху та власного ставлення до дійсності. Від того, чи адекватно особистість сприймає себе чи має певні «деформації» у ставленні до себе, залежить її майбутнє.

Для підліткового віку є характерним становлення свого специфічного світогляду. В цей період ще не усвідомлюється в повному обсязі суб'єктивність своїх домагань і об'єктивність своїх можливостей. Неадекватна самооцінка зумовлює невідповідне ставлення до себе, чим породжує проблеми в майбутньому, коли людина вже доросла і, певним чином, автономна.

Саме негативне емоційне ставлення до вад зовнішності може деформувати особистість, знижуючи самооцінку, викликаючи тривожність і депресивні стани. Особливо гостро ці процеси відбуваються у підлітковому і юнацькому віці. Але проблема становлення образу фізичного Я, його вікової динаміки, психологічних чинників виникнення деформацій і пов'язаних з ними негативних емоційних станів залишаються недостатньо розробленою.

Самооцінка в підлітковому віці стає важливим фактором психічного розвитку підлітка, регулятором і мотивом поведінки. Вона

виконує регулятивну й захисну функції, впливає на поведінку, взаємини з іншими. Вона відображає ступінь задоволення чи незадоволення собою, створюючи основу для сприймання власного успіху чи поразки, досягнення цілей певного рівня, прийняття (самоповага) чи неприйняття (самозневага) себе як особистості. Від рівня самооцінки залежить активність особистості, прагнення до самореалізації.

Предметом самосприйняття та самооцінки виступають не лише різноманітні особистісні прояви, здібності та взаємини з соціумом, а й власне тіло [17]. Адже сучасні умови життя висувають підвищені вимоги до особистості, в тому числі і до її зовнішнього вигляду, тому важливим завданням сучасної психологічної науки є виявлення причин, що призводять до викривленого образу фізичного «Я» та стурбованості зовнішнім виглядом.

Певні характеристики тілесної організації (зріст, вага, статура), на думку багатьох дослідників [4; 8], виступають важливими чинниками не лише загального психоемоційного розвитку, а й як вагомі детермінанти визначення індивідом майбутньої траєкторії життєвого шляху.

Конкретні дослідження образу фізичного «Я» у пострадянській та вітчизняній психології представлені в даний час різними напрямками, в яких виявлені вікові, статеві та соціальні фактори самосприйняття тіла (О. Гусева, О. Кікенежді, М. Колоскова, В. Куніцина, О. Мотовилін, І. Слободянюк, Р. Моляко, О. Черкашина, В. Цуркіна та ін.); проаналізовані клінічні аспекти порушення образу фізичного «Я» (А. Дорожевець, О. Соколова, Н. Коваленко, А. Тіунова та ін.); виявлені психофізіологічні характеристики схеми тіла (Б. Ельконін, О. Лисіна, А. Налчаджян, Т. Нечитайло та ін.).

У зарубіжній психології образ фізичного «Я» досліджується через вивчення його меж; зовнішності; залежності особливостей самоставлення до тіла від стану свідомості, віку, культурних стереотипів, коефіцієнта розумового розвитку, самооцінки; тіла як носія певного символічного значення.

Слід зауважити, що у психологічній науці не існує єдиного терміну, а вживається ряд понять, що характеризують однакові чи близькі за змістом психічні явища. Найбільш поширеними є поняття «образ фізичного Я» (або «образ тілесного Я») та «образ тіла». Образ тіла – уявлення особистості про зовнішність, про ступінь естетичності будови тіла (А. Реан) [12]. У сучасній довідниковій літературі з

психології наводиться визначення образу тіла, як системотворчого структурного елементу образу «Я», уявлення про себе в аспекті тілесності.

У наукових студіях також вживається конструкт «схема тіла» – психологічна структура, в якій відображена конструкція власного тіла людини. Лише завдяки її наявності можлива успішна координація рухів різних частин тіла людини [12]. Є. Соколова чітко розмежовує поняття «схема тіла», що описує стабільне і постійне знання про своє тіло та «образ тіла», яке розглядається як результат свідомого або несвідомого психічного відображення, як певна розумова картина свого тіла [14]. У дослідженнях Р. Бернса [3], В. Століна [15] та ін. підкреслюється, що розміри тіла і його форма служать найважливішим джерелом формування уявлення про власну «Я-концепцію» і цілісне «Я».

Образ фізичного «Я» або образ тіла, як уявлення про соматичну організацію, є одним з образів «Я», включених у когнітивну складову «Я-концепції». Сформоване уявлення і ставлення до образу тіла є одним з яскравих прикладів самопрезентації, яка відображає цінність тіла як такого, а також існуючі в суспільстві соціокультурні еталони [14]. Формування образу фізичного «Я» відбувається в результаті впливу соціально-психологічних чинників і представляє собою подвійний процес. З одного боку це вплив соціуму, який виражається в судженнях, думках, уявленнях, стереотипах, стандартах, з іншого це самостійне осмислення і диференційовано-вибіркове опрацювання власних критеріїв, установок, оцінок, уявлень, пов'язаних з тілесної зовнішністю і функціями тіла [1]. Досвід переживання власного тіла вважається першим кроком на шляху здобуття своєї ідентичності і формування «Я-концепції» [3; 15].

Як зазначає А. Черкашина, образ фізичного «Я» як соціальний феномен має ряд особливостей, які виражаються критеріями зовнішньої привабливості [18]. Фізична краса проявляється в двох планах: зовнішньому (сукупність анатомічних, функціональних і соціальних характеристик) і внутрішньому (здоров'я, яке є важливим чинником регуляції поведінки щодо зміни свого фізичного «Я»). Зовнішні та внутрішні характеристики складають єдине ціле, яке виражається в красі та гармонії тіла [13]. Слід зауважити, що сучасні образи, норми і стандарти тіла, що відображають соціальні критерії

привабливості перебувають під пресингом засобів масової інформації [5].

Слідом за розпізнаванням своєї зовнішності виникає проблема її оцінки. Для позначення аспекту, пов'язаного зі ставленням до себе останнім часом все частіше вживається поняття «самоставлення». Структуру цього психологічного феномену можна відобразити наступним чином: по-перше, існує деякий узагальнене самоставлення (самоповага, самооцінка), яке є цілісним, одновимірним і універсальним утворенням, що виражає ступінь позитивного ставлення індивіда до власної уяви образу «Я»; по-друге, це узагальнене самоставлення певним чином інтегрується з приватних самооцінок, відповідно до їх суб'єктивної значущості самооцінки [13]. Основним механізмом формування самооцінки вчені [5; 11] вважають процес соціального порівняння, критерієм якого виступає соціальний еталон, а при його відсутності найближче соціальне оточення.

У своєму дослідженні А. Черкашина виділяє чотири емоційні компоненти макроструктури самоставлення: самоповага, самоприйняття, аутосимпатія й очікуване ставлення інших людей; та дві підсистеми, кожна з яких специфічно пов'язана зі змістом «Я»: систему самооцінок і систему емоційно-ціннісних відносин [18]. Система самооцінок виконує функцію порівняння з іншими («Я» у порівнянні з іншими), а емоційно-ціннісна система сигналізує про суб'єктивну значущість цих самооцінок [15].

Ставлення до себе з погляду задоволення своїм тілом, різними його частинами та індивідуальними особливостями є істотним компонентом складної структури самосвідомості й здійснює величезний вплив на самоповагу і самореалізацію особистості в усіх сферах життя від публічної до інтимної. Прийняття себе передбачає прийняття свого тіла таким, яким наділила людину природа [11, с. 65]. Саме тому, образ власного тіла є дуже важливий компонентом підліткової самосвідомості. У цей віковий період особливого значення набуває правильно сформоване уявлення про себе.

У підлітковому віці організм знаходиться у активній стадії свого розвитку. Фізичні зміни в період статевого дозрівання вимагають побудови нового образу тіла. У середньому шкільному віці ступінь і адекватність усвідомлення свого фізичного «Я» є однією з важливих внутрішніх умов, яка хоча й опосередковано, але бере

активну участь у формуванні індивідуальних особливостей особистості.

Підлітковий період розглядається як перехід від залежного дитинства до самостійної й відповідальної діяльності дорослого, оволодіння новими соціальними ролями, формування ціннісних орієнтацій, виникнення проблем, пов'язаних зі вступом у самостійне життя. Наявність стійких особистісних особливостей, цінностей, світогляду, самоставлення, засвоєння гендерних стереотипів і поведінки, сформовані уявлення про власну соматичну організацію, усвідомлення естетичного й фізичного впливу своєї зовнішності на оточуючих та на основі цього сформована оцінки своїх можливостей як особистості є фундаментом подальшого розвитку людини та її успішної самореалізації. Неадекватне уявлення про свій образ фізичного «Я» може призвести до розладів здоров'я, неадекватної поведінки, стати причиною комплексу неповноцінності або появи патологічної симптоматики.

Як зазначає у своєму дослідженні А. Тіунова, кінець 20-го і початок 21-го століть ознаменувалися підвищеною увагою і стурбованістю щодо питань, пов'язаних з дестабілізацією образу тіла [16]. За останні три десятиліття відмічається стійка тенденція зростання серед населення розвинених країн незадоволеності власною зовнішністю, особливо пропорціями фігури і вагою [6]. Ступінь цього невдоволення мало залежить від реальних антропометричних показників (наприклад, люди з низькою вагою можуть вважати себе надмірно повними) [16]. Все наполегливіше ЗМІ популяризують думку про те, що цінність людини полягає в її красі, що красиве тіло забезпечує її привабливість, а атрибутом краси є худорлявість [5].

Соціальна оцінка з огляду на фізичні критерії породжує низку психологічних проблем, оскільки образ тіла значним чином впливає на формування самооцінки. На сьогодні вимоги до ідеального тіла часто є дуже специфічними. Ш. Берн наводить такі дані: 85% жінок через певні невідповідності не можуть відповідати еталонам тілобудови, що пропонуються зовнішніми впливами, зокрема, засобами масової інформації (сучасна «модель» тендітніша від середньостатистичної жінки на 23%) [2]. Починаючи з 1920-х років, західно-європейським ідеалом жіночого тіла став, так званий, «хлопчачий» силует [5]. Більшість культур віддають перевагу ідеалам тілобудови, що відображають чітку гендерну вираженість.

Р. Моляко вказує на те, що для західно-європейської культури притаманна привабливість худорлявих жінок та V-подібних форм чоловічого тіла [10]. Подібна тенденція первинної оцінки зовнішності людини є типовою й для України.

Особисті проблеми, пов'язані з викривленим сприйманням власного тіла, стають дедалі актуальнішими для сучасного суспільства. Як було зазначено нами вище, особливо характерними вони є у підлітковому віці. Особливо небезпечними для здоров'я юнаків та дівчат є хворобливі тенденції самоставлення до образу фізичного «Я». Мова йде про дисморфоманію (переконаність (уявна ідея) про наявність фізичного недоліку) та дисморфофобію (в перекладі з грецької – «нав'язливий страх тілесної деформації») – це форми психологічного розладу, що характеризуються нав'язливими переконаннями людини про наявність у неї якогось дефекту зовнішності, уявного або перебільшеного. М. Коркіна визначала дисморфофобію як нав'язливий страх невротичного характеру, пов'язаний з реальними або вигаданими фізичними вадами [9]. Предметом переживань служать; малий зріст, пропорції тіла, вторинні статеві ознаки [6]. Окрім цього, невдоволення досить часто зосереджується на формі носа, вух, чола, губ, щелепи, зубів, ніг, рідше живота і стегон, наявності пігментації та вроджених плям.

Загалом, можна стверджувати, що, так звані транзиторні реактивні дисморфофобії, тією чи іншою мірою зустрічаються у всіх юнаків та дівчат, особливо при наявності у них сензитивної акцентуації. Зокрема, вікова зміна тембру голосу, вікові висипання на шкірі, загальна постава в період інтенсивного зростання, різкі коливання маси тіла, пов'язані з діенцефальними порушеннями при закінченні статевого дозрівання, – все це створює сприятливий ґрунт для дисморфофобії.

Підкреслюючи своєрідність синдрому дисморфоманії в юнацькому періоді, М. Коркіна [9] зазначала, що в цих випадках буває дуже важко «виявити чіткі відмінності між хворобливою переконаністю в наявності фізичної вади і звичайним людським реагуванням на свою зовнішність». На основі тривалої практики дослідниця виділила три основні діагностовані групи:

- 1) особистісні реакції (при акцентуації характеру);
- 2) психопатичні реакції і
- 3) реактивну юнацьку (підліткову) дисморфоманію [9].

Психологічні реакції, пов'язані з підвищеною увагою до своєї зовнішності, на думку вченої, відрізняються від патологічних, насамперед, тим, що у здорових юнаків та дівчат думки про свою зовнішність:

- 1) не посідають домінуючого становища в ієрархії цінностей;
- 2) не визначають поведінку особистості, її життєвий устрій;
- 3) не шкодять нормальній соціальній адаптації [9].

А усвідомлення дитиною своєї зовнішності корелює з її самопочуттям, впливає на характер її взаємин з однолітками та довколишніми, на сприйняття й оцінку себе та інших. На безпосередню залежність процесу формування цілісного образу «Я» від особливостей самооцінки індивідом власної тілесної організації вказує І. Кон: чим вища самооцінка зовнішності, тим вищий рівень самооцінки особистості [7].

Отже, спеціальний аналіз уможливив дійти висновку, що під образом тіла розуміється інтегральне психологічне утворення, яке виникає на основі сприйняття людиною свого тіла, уявлення про його фізичні характеристики, оцінки функцій і зовнішнього вигляду та ставлення до нього, фізичне «Я» як складний біосоціальний комплекс, який складається з досвіду функціонування людини як фізичного об'єкта, оцінок з боку соціального оточення, а також існуючих сучасних норм, уявлень, стереотипів має вирішальне значення на формування самооцінки особистості, особливо у підлітковому віці.

Проведений аналіз наукової літератури свідчить про існування в підлітків інтенсивних переживань щодо власної зовнішності. Образ фізичного «Я» є тілесно-чуттєвою основою свідомості, яка включає в себе ментальне уявлення про тіло (думки, емоції, знання) і, яка утворює зорову картину, в основі якої знаходяться образи – враження людини про себе. Дослідники доводять, що порушення образу тіла пов'язане з віковими змінами і специфікою сприймання власного тіла може спричиняти змінене ставлення до нього, набувати характеру видозмінених станів, до яких, перш за все, фахівці відносять дисморфофобії та дисморфоманії. В їх основі лежить хворобливе уявлення про образ свого тіла, дисморфоманічні переживання, негативне ставлення до свого тіла і нереалістичний (недосяжний) образ «ідеального» тіла. При цьому, порушення образу тіла є стрижневим феноменом у розвитку психопатологічних розладів, що дозволяє розглядати їх як окремі види порушення образу тіла.

Список використаних джерел та літератури:

1. Арет А. Я. Очерки по теории самовоспитания. М.: Фрунзе, 1961. 126 с.
2. Берн Ш. М. Гендерная психология: Пер. с англ. СПб.: Прайм-Еврознак, 2001. 320 с.
3. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М.: Прогресс, 1986. 420 с.
4. Бюлер Ш. Что такое пубертатный период? *Педология юности*: сб. статей. М., Л., 1931. URL: [http://sbiblio.com/biblio/archive/buler_chno/\(дата_звернення_15.03.2020\)](http://sbiblio.com/biblio/archive/buler_chno/(дата_звернення_15.03.2020)).
5. Грошев И. В. Образ женщины в рекламе. *Женщина. Гендер. Культура*. М.: МЦГИ, 1999. С. 331-343.
6. Дорожевец А. Н. Искажение образа физического Я у больных ожирением и нервной анорексией: автореф. дис. ... канд. психол. наук. МГУ им. М. В. Ломоносова. М., 1986. 19 с. URL: [https://www.disscat.com/content/iskazhenie-obraza-fizicheskogo-ya-u-bolnykh-ozhireniem-i-nervnoi-anoreksiei_\(дата_звернення_20.03.2020\)](https://www.disscat.com/content/iskazhenie-obraza-fizicheskogo-ya-u-bolnykh-ozhireniem-i-nervnoi-anoreksiei_(дата_звернення_20.03.2020)).
7. Кон И. С. В поисках себя. Личность и её самосознание. М.: Политиздат, 1984. 335 с.
8. Коржова В. Ю. Психологическое познание судьбы человека. СПб.: Из-во РГПУ Союз, 2012. 154 с.
9. Коркина М. В., Цивилько М. А., Марилев В. В. Нервная анорексия. М.: Класс, 2016. 176 с.
10. Моляко Р. В. Психокорекційні стратегії деформації Я-образу зовнішності в юнацькому віці. *Практична психологія та соціальна робота*. 2004. № 6. С. 78-80.
11. Нечитайло Т. А. Формування позитивного образу фізичного «Я» в підлітковому віці. *Психологічні перспективи*. Луцьк: ВНУ. 2009. Вип. 14. С. 61-67.
12. Реан А. А. Психология личности: Социализация, поведение, общение. М.; СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. 416 с.
13. Скугаревский О. А., Сивуха С. В. Образ собственного тела: разработка инструмента для оценки. *Психологический журнал*. 2006. № 2. С. 40–48.
14. Соколова Е. Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности. М.: МГУ, 2009. 216 с.
15. Столин В. В. Самосознание личности. М.: Изд-во МГУ, 1983. 284 с.
16. Тіунова А. О. Вплив порушення сприйняття власного тіла на особистісний розвиток підлітка. *Історія та сучасний стан педагогічних та психологічних наук*: мат. Міжн. наук.-практ. конф. У 2 частинах. Ч. II. К.: ГО «Київська наукова організація», 2014. С. 109.
17. Тхостов А. Ш. Психология телесности. М.: Смысл, 2017. 287 с.
18. Черкашина А. Г. Образ физического Я в самоотношении девушек 17-18 лет. Самара, 2014. 197 с.

А. М. Тришньовський,
*лікар-психіатр, кандидат медичних наук,
професор кафедри медичної психології та психокорекції*
О. А. Тришньовська,
*магістр управління персоналом
(м. Донецьк)*

ПСИХОЛОГО-ПСИХІАТРИЧНІ АСПЕКТИ ПІДЛІТКОВОЇ ЗЛОЧИННОСТІ В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА

Криміналізація сучасного українського суспільства здебільшого пов'язана з духовною деградацією переважної більшості громадян, інфантилізацією, зросійщенням, деструктивним впливом засобів масової інформації, занепадом рідних національних цінностей та традицій, економічною кризою, домінуванням аморального світогляду та створенням конфліктного класового суспільства. Розвиток соціальних мереж та їхня доступність дозволяють злочинцям, у т.ч. малолітнім, поширювати та рекламувати та узгоджувати свої правопорушення тим самим, підсилюючи загальну криміногенність. Корумповані керівники держави кримінально-олігархічного походження за останні три десятиліття не переймалися вихованням підростаючого покоління, його морально-патріотичним здоров'ям, відродженням рідної духовності, фізичним та психіатричним здоров'ям, внаслідок чого ситуація погіршується.

Цілком закономірно, що така етнопсихіатрична катастрофа виникла в умовах постгеноцидного, постпенітенціарного, постколоніального соціуму, де впродовж століття колонізатори проводили цілеспрямоване знищення духовної спадщини та усіх етнокультурних, елітарних надбань українського народу та заміщували психотропними сурогатами.

Автор працював керівником пенітенціарної медицини у Донецькій області, де зібрано унікальний науковий дослідницький матеріал в Маріупольській дитячій виправній установі, Приазовській жіночій виправній колонії № 107, Торецькій виправній колонії № 2, Селидівській виправній колонії № 82, Маріупольському слідчому ізоляторі.

На сьогоднішній день стрімкий ріст правопорушень, особливо підліткових та молодіжних, показує безглуздість боротьби зі злочинністю шляхом застосування лише традиційних методів та жорстких покарань. Велика кількість досліджень впливу покарань на людей, які вчинили злочин, показала, що немає ніяких ознак, які б свідчили про те, що покарання допомагає людям змінитися на краще. Навпаки, природною реакцією на жорстокість стає ще більша жорстокість та агресія, що призводить тільки до зростання рівня злочинності та рецидивів.

Підліткова злочинність почала з'являтися ще в дев'яностих роках ХХ століття, коли на поверхню життя вийшли малоосвічені, але агресивні кримінальні елементи, які під керівництвом колишньої комуністично-комсомольсько-гебешної номенклатури грабували й ділили між собою народне майно [6]. Вони й сформували перші банди багатіїв, які народили олігархів. В суспільстві запанувала аморальність кримінального світу, яка оспівувалася та рекламувалася у дешевих кінофільмах, піснях, субкультурі. У такій отруйній соціальній атмосфері для підлітків ці «господарі життя» свідомо й несвідомо стали зразками суперменів. Діти приймають злочинну систему цінностей за належне й хочуть будувати власне життя, забуваючи про мораль і норми поведінки, сповідуючи хижацькі інстинкти [1].

Рівень злочинності неповнолітніх зростав до 1995 р. включно, після чого почав поступово знижуватися за абсолютними показниками (у 1990 р. зареєстровано 28 819 злочинів за участю неповнолітніх, у 1995 р. – 41 648; 2000 р. – 37 239; 2002 р. – 32 335; 2003 р. – 30 950). Підліткова злочинність дала потужний імпульс для зростання злочинності дорослих.

За даними на 2014 р., питома вага злочинів неповнолітніх у загальному масиві зареєстрованих злочинів у Донецькій області становила для убивств 5,5%; тяжких тілесних ушкоджень – 5,7%; зґвалтувань – 9,7%; розбоїв – 15,3%; грабежів – 16,2%; крадіжок – 13,5 %; хуліганства – 8,9 %. Значна частка злочинів неповнолітніх розглядається дорослими як прояв вікової незрілості, бешкетництва. Тож про багато з них не повідомляється правоохоронним органам, що призводить до збільшення їх латентності.

Для структури злочинності неповнолітніх характерні такі риси [2]: частка тяжких насильницьких та корисливо-насильницьких злочинів неповнолітніх становить 10% і порівняно стабільна; у структурі злочинності неповнолітніх переважають крадіжки, грабежі,

хуліганства (до 4/5 від усіх учинених злочинів); зростає поширеність організованих форм злочинної діяльності. До негативних тенденцій розвитку злочинності неповнолітніх належать: організованість злочинності неповнолітніх (з одного боку, за прикладом дорослої, з другого, за допомогою дорослої); збільшення темпів зростання злочинності неповнолітніх; зростання питомої ваги злочинності неповнолітніх у структурі загальної злочинності; збільшення злочинів, пов'язаних з наркотиками; зростання технічної оснащеності неповнолітніх злочинців.

Для неповнолітніх злочинців характерні істотні викривлення моральної та правової свідомості: тлумачення совісті, виходячи з особистих бажань або групової солідарності; орієнтація на швидке отримання задоволення; послаблення почуття сорому, нестриманість, брутальність і нечувана жорстокість, нестійкість та несамокритичність; байдужість до переживань і страждань інших людей; прагнення самоствердитися за рахунок більш слабких; погляд на законодавчі заборони як формальні; ігнорування соціальної ролі закону, він протиставляється доцільності, а групові норми нормам закону; неадекватне розуміння дозволеної та недозволеної поведінки; формування ворожого й недовірливого ставлення до правоохоронних органів; значне послаблення вольових якостей; поширена переконаність у можливості уникнути покарання за вчинене тощо. Питома вага осіб чоловічої статі серед неповнолітніх злочинців становить 90-95%. Частка неповнолітніх дівчат, які вчиняють злочини, – 5-10%. Культурно-освітній рівень більшості неповнолітніх злочинців істотно нижчий порівняно з однолітками. Значна частина неповнолітніх – це ті, що погано навчаються, а також особи, які залишили школу. У 2014 р. в Україні структура контингенту неповнолітніх злочинців була такою: які не працюють і не вчаться – 45 %; учні шкіл та інших освітніх установ – 43%; ті, що працюють – 12%.

До загально-соціальних причин та умов, які сприяють поширенню злочинності неповнолітніх, належать [3]: значний розрив у матеріальному забезпеченні дітей, вихідців із різних соціальних груп (соціальне розшарування); бездоглядність як відсутність належного контролю з боку сім'ї та освітніх установ за поведінкою, зв'язками, проведенням часу неповнолітніх. Вона відзначається в 4/5 випадків злочинів неповнолітніх; безпритульність неповнолітніх потерпілих, яка сприяє створенню ситуації та приводів для злочинів;

низький рівень роботи освітніх установ (формалізм, нечесність, непрофесіоналізм, нехтування індивідуальним підходом до виховання та навчання тощо); розпад системи працевлаштування підлітків; відсутність достатньої мережі клубних, спортивних і громадських установ для підлітків; проникнення в середовище молоді стандартів буденної поведінки, не сумісних з ціннісними орієнтаціями нашого суспільства (культ сили, жорстокості, культ наркотиків, сексу, проституції тощо); тривала відсутність занять у неповнолітніх, які залишили навчання, також зумовлює виникнення антигромадських поглядів і звичок, які можуть реалізуватися в ситуативних злочинах або спричинити входження до злочинної групи; збільшення частки дітей і підлітків з відставанням в інтелектуальному вольовому та психічному розвитку. Фактори, пов'язані з близьким оточенням неповнолітніх: незадовільні умови виховання в сім'ї. Істотні дефекти сімейного виховання наявні в більшості випадків негативного формування особи та подальшого переходу на злочинний шлях конкретних підлітків. У 30-40% випадків злочинів неповнолітніх відмічається негативний вплив з боку батьків та інших старших членів сім'ї; відсутність (тимчасова чи тривала) в батьків можливості забезпечувати мінімально необхідні потреби дітей. Наразі близько 30 млн громадян мають прибутки нижчі від прожиткового мінімуму. У таких родинах виникають настрої безнадійності, соціальної заздрості й озлобленості через важке матеріальне становище. За відсутності соціальної підтримки ці обставини формують мотивацію злочинів – крадіжок, хуліганства та ін.; негативний вплив найближчого оточення – побутового, навчального, виробничого, як однолітків, так і дорослих. Негативно вплинути на поведінку підлітка можуть певні ситуації, що породжують у нього неправильне уявлення про допустимість і безкарність злочинних дій, котрі свідчать про розрив між словами та вчинками самих вихователів тощо; підбурювання з боку дорослих злочинців, що стається в 30% випадків. Нерідко така ситуація пов'язана з попереднім втягненням у пияцтво, азартні ігри, інші форми до злочинної антигромадської поведінки в поєднанні з пропагандою «переваг» життя злочинців.

Серед суб'єктів профілактики злочинності та злочинів неповнолітніх можна виділити [4]: органи державної влади й органи місцевого самоврядування, що забезпечують програмування, планування, правове регулювання та ресурси цієї діяльності, контроль за її здійсненням і результатами; інститути соціального виховання –

родину, школу, трудовий колектив, установи культури та дозвілля, що здійснюють у взаємодії та в межах компетенції профілактику виникнення викривленої позиції дітей і підлітків, корекцію таких криміногенних чинників, якщо вони можуть бути нейтралізованими за допомогою педагогічних або інших виховних засобів; органи захисту й соціальної, психолого-педагогічної, медичної та правової допомоги дітям і підліткам, які перебувають у несприятливих життєвих умовах; правоохоронні органи загалом та їх спеціалізовані підрозділи й служби зокрема.

Система профілактики злочинності неповнолітніх має такі завдання [1]: 1) оздоровити середовище та допомогти неповнолітнім, які опинилися в несприятливих умовах життя та виховання, ще до того, як негативний вплив цих умов позначиться на їхній поведінці (етап ранньої профілактики);

2) не допустити переходу на злочинний шлях і забезпечити корекцію осіб зі значним ступенем дезадаптації, що вчиняють правопорушення незлочинного характеру (етап безпосередньої профілактики);

3) не допустити переходу на злочинний шлях та створити умови для корекції поведінки осіб, які систематично здійснюють правопорушення, характер й інтенсивність яких вказують на ймовірність учинення злочинів у найближчому майбутньому (етап профілактики дозлочинної поведінки);

4) запобігти рецидивові злочинів підліткам, які раніше вчиняли злочини (профілактика рецидиву).

Таким чином, неповнолітній правопорушник являє собою [5]:

- складну систему з яскраво вираженими і досить гострими запереченнями, контрастами та протилежностями;

- непослідовність поведінки, внутрішньо нестійку систему з різко вираженою залежністю від ситуації;

- ситуація, як правило, характеризується конфліктами, які вимагають швидких рішень, заснованих на моральних і правових принципах;

- яскраво виражену подвійність моралі та дисгармонії моральних і правових уявлень, поглядів, почуттів;

- грубі порушення моральних, правових та інших соціальних норм як прояв конфлікту між суспільством і особистістю.

Отже, злочин і злочинця необхідно розглядати в філософській діалектичній єдності і боротьбі протилежностей. Допоки влада у

суспільстві повністю корумпована і криміналізована по вертикалі і по горизонталі, допоки архітектоніка суспільства стоїть на фундаменті насильства та порушення усіх норм моралі, духовних цінностей та традицій, до тих пір криміналізація населення буде продовжуватися, починаючи з шкільного, підліткового, юнацького віку і закінчуючи рецидивами та деградацією старших поколінь. Єдиний вихід – духовна революція, прихід до влади високоморальних, патріотичних, компетентних керівників, націоналізація центральних телеканалів, люстрація ЗМІ та етична цензура, створення нової політичної еліти та відновлення рідних генетичних цінностей – рідна мова, рідна духовність, рідна держава. Врятування підростаючого покоління – надважлива проблема сучасної України.

Список використаних джерел та літератури :

1. Васильківська І. Запобігання злочинності неповнолітніх в Україні: деякі аспекти // Право України. – 2004. – №1. – С. 95-98. 2. Заросинський Ю., Заросинський О. Причини і умови злочинності неповнолітніх потребують теоретичного і практичного розроблення // Право України. 2004. №3. С. 64-67. 3. Ковальчук Ю.І. Розвиток особистості неповнолітнього правопорушника / Ю.І.Ковальчук // Вісн. Луган. Акад. внутр. справ МВС, 2002. Вип. 3. С. 169-174. 4. Прозуметов Л.М. «Неповнолітні: злочинність, особливості кримінальної відповідальності». Томськ: вид. ТГУ. 2006. С. 8. 5. Фіцула М.М., Парфенович І.І., Відхилення у поведінці неповнолітніх: шляхи їх попередження / М.М.Фіцула, І.І.Парфенович. Тернопіль : «Навч. книга-»Богдан», 2008. 432с. 6. Юридична психологія : Підруч. для студ. юрид. вищ. закл. і фак. / В.Г.Андросюк, Л.І.Казміренко, Я.Ю.Кондратьєв та ін.; За заг. ред. Я.Ю.Кондратьєва. К. : Вид. Дім «Ін Юре», 1999. 352 с.

С. М. Устинова,
магістрантка
(м. Хмельницький)

СИМВОЛДРАМА ЗА ДОПОМОГОЮ ГІПНОЗУ АБО НАВІЮВАННЯ ЧЕРЕЗ СИМВОЛИ

На деякі слова та терміни людина реагує неочікувано, так наприклад, коли більшість чує «психотерапія» – стає ніяково, а «гіпноз» викликає страх та заціпеніння. Але поєднання гіпнотичного трансу та терапії призводить до глибинної корекції психологічного

стану індивіда. Один із таких методів психокорекції є «Символдрама».

Метод символдрами базується на принципах глибинної психотерапії, в якому застосовуються проєктивні методики та застосовується психоаналіз. Даний вид психотерапії також називають кататимно імагінативним методом, де кататимність це процес мислення через призму емоцій, а імагінація – динамічний процес, який відбувається на двох рівнях – психічному та фізіологічному, під час якого клієнт уявляє, переживає, відчуває та усвідомлює свій внутрішній світоустрій за відсутності зовнішньої стимуляції, окрім приємного навіювання з боку психотерапевта. Також це кататимне переживання образів, так як людина в трансовому стані працює зі своєю підсвідомістю, змінює внутрішні цінності та своє ставлення до них.

На сеансі за методом символдрами, коли психотерапевт, за допомогою розслаблюючої техніки, наприклад індукції німецького психіатра Іоганна Шульца, вводить клієнта в неглибокий транс, то останній, за допомогою супроводу психотерапевта починає мислити образами на символічному рівні. Образи, мотив яких задає терапевт, можуть змінюватись, доповнюватись та програватись у думках та на словах пацієнта, так як кожний з них має свою трактовку і згодом проробляється у розмовній бесіді, яка в свою чергу, образи з підсвідомого рівня виводить у свідомість. А за допомогою техніки релаксації регулюється психологічний та фізіологічний стани, тобто аутогенне тренування потрібно для розслаблення тіла, а згодом, для того щоб передати це розслаблення в свідомість шляхом візуалізації.

Символдраматичний напрям психотерапії називають методом «сновидінь на яву», який базується на принципах глибинної психології. В ньому використовується особливий спосіб роботи з уявою, для того щоб зробити наочними несвідомі бажання людини, її фантазії, конфлікти і механізми захисту, а також перенос і опір. Який безумовно відповідає ментальності, характеру, традиціям та очікуванням характерним для українських клієнтів, які орієнтовані на емоційно-образне переживання і вирішення психологічних конфліктів.

Система кататимного переживання образів базується на двох основних положеннях:

1. Людина здатна розвивати у своїй уяві фантастичні роздуми та уявлення, які відомі не тільки як нічні сновидіння, а ще як денні

фантазії. За допомогою своєї імагінативної здатності людина може щоразу наново створювати свій образ, виходячи з самого себе, та пізнавати себе в процесі тонкого діалектичного процесу.

2. У результаті емпіричних спостережень, які містять фантазії образів, розроблений ряд специфічних правил та закономірностей. Вони підпорядковані первинному процесу за допомогою не інтерпритуємого впливу [4].

Метод кататимного переживання образів (КПО) наближений до глибинної психотерапії та визнає без свідому психодинамічну символіку сновидінь, інстинктивні імпульси ОНО, захисні уявлення Я, інстанції НАД-Я, регресивні процеси. Але, Ханскарл Льюйнер, який започаткував даний метод, визнає, що символдрами не достатньо для більш повної та глибинної психотерапії. Тому символдраматисти використовують ігрові терапії дитини, в психодрамі по Я.Л. Морено та елементи гештальт-терапії. Між сеансами, де клієнт занурений в імагінація, терапевт веде психотерапевтичні бесіди по К.Роджерсу та деяким стратегіям поведінкової терапії, наприклад по Й.Вольпе. Так, Х.Льюйнер заявляє, що в основу «сновидінь на яву» може бути покладена люба глибинно-психологічна концепція, у тому числі екзистенційно-аналітичний метод. На сьогоднішній час, незважаючи що КПО багато чому завдячує вченню К.Юнга, повністю орієнтується на психоаналіз З.Фрейда та його послідовників Х.Когута, О.Ф.Кернберга.

Одним із перших мотивів, які використовуються у символдрамі, є так званий «тест квітка» чи мотив луг, дається, як правило, по закінченні збору глибинно-психологічного анамнезу, наприкінці першого чи другого сеансу. Терапевт за допомогою тесту та мотиву досягає п'яти цілей:

1. З'ясування того, чи може клієнт працювати з образами; на думку німецького психотерапевта Гюнтера Хорна, символдрама більше рекомендується людям з депресивною та істеричною структурою особистості, а також тим, хто в дитинстві мав позитивний досвід укладання мамою в ліжечко (зокрема, тому, що символдрама певною мірою відтворює цей досвід).

2. Навчальна мета – показати людині, що саме від неї вимагається; навчити, як працювати з образами (в кінці необхідно похвалити клієнта за якесь конкретне “досягнення” в роботі); як показує практика, від заняття до заняття образи пацієнта стають все яскравішими.

3. Отримання психотерапевтом першої діагностичної інформації (для формування терапевтичних гіпотез).

4. Отримання ресурсного підживлення пацієнтом – задоволення архайчних потреб.

5. Терапевтична мета – підтримуючі, «допомагаючи» дії в образі щодо квітки, емоційна корекція [5].

Тест повинен показати, чи може пацієнт утворювати повноцінні кататимні образи, і якою мірою це йому вдається. Дійсно, вражає той факт, що майже всі пацієнти (навіть з доволі важкими порушеннями) легко справляються з цим тестом і уявляють собі квітку чи луг.

Небагато згадок про «гіпноз» я знайшла у книзі Х.Льойнера «Кататимное переживание образов». Там йшлося про додаткові методи, які повинен знати та освоїти символдраматист, так наприклад терапевт повинен мати базові знання по загальній глибинній психології, в області медичної психології, клінічної психології та патопсихології. Також автор та засновник говорить про те, що кандидату, який вивчає метод КПО, необхідно освоїти методи психічного розслаблення, а також аутотренінг. Він повинен володіти розслаблюючим навіюванням. Але, як зазначає Х.Льойнер, це не означає, що цей метод можливо зрівняти з гіпнозом або іншими методами навіювання ззовні.

А чому не поєднати метод символдрами з гіпнозом?

Невже гіпноз настільки прагматично орієнтований метод, як заявляє Х.Льойнер? Чи можливо зробити терапію більш ефективною та менш тривалішою за допомогою навіювань ззовні (які насправді також робить символдраматист, пропонуючи щось змінити в образі, або впливати так чи інакше на образ клієнта, тим самим психокоректувати чи надати ресурс)?

Залишимо собі у пам'яті той факт, що в першій половині XIX ст. дослідниками гіпнозу слово «уява (воображение)» було замінено на «навіювання (внушение)». А в сучасному гіпнозі суттєвих змін не було, лише термінологічний апарат став більш складним. Наприклад, Нансійська школа гіпнозу, яка виграла спір між науковими школами на дану тему, головою якої був Іполіт Бернгейм, дотримувалась тієї думки, що всі прояви гіпнозу зводяться до навіювання та прояву впливу на уяву людини. «Заберіть уяву пацієнта та авторитет гіпнотизера, і у вас нічого не вийде», – так говорили в Нансі.

На даний час, у психології гіпноз – це терапевтичний метод, що передбачає введення пацієнта в стан глибокої релаксації, який дозволяє йому зосередитись на власній підсвідомості. У такому стані добре відчувуються зв'язки між думками, почуттями й учинками. У зв'язку з активнішою підсвідомістю під час сеансу гіпнозу, метод дозволяє аналізувати приховані думки, почуття і спогади людини [3].

В клінічних умовах спеціалісти можуть використовувати свої навички спілкування для того, щоб сприйняття навіювання стало більш вірогідним, ніж той, який дає сам клієнт. Гіпнотерапевт направляє опит суб'єкта, але тільки в тій ступені, в якій клієнт це дозволяє. Гіпноз – це відносини взаємного сприйняття [7].

Існує багато видів і класифікацій гіпнозу, ось декілька з них:

1. Класичний (директивний) гіпноз – пряме навіювання;
2. Еріксоновській гіпноз – вплив на людину опосередковано, не директивно;
3. Прихований гіпноз – непомітний вплив, передбачаючи маскування навіювань;
4. Фармакологічний гіпноз – за допомогою препаратів;
5. Апаратний гіпноз – з використанням спец техніки;
6. Шокові методи гіпнозу – коли навіювання можна робити одразу;
7. Сугестія – подача інформації сприймаємої без критичної оцінки, що впливають на нервово-психологічні процеси [6].

Мілтон Еріксон, психіатр та психотерапевт, який спеціалізувався на медичному гіпнозі, основоположник цілого напрямлення відомого як еріксоновський гіпноз, завжди наголошував на різниці понять «наведення трансу» та «використання трансу». А транс, як відомо, це особливий стан, який робить більш інтенсивним терапевтичні взаємовідносини та зосереджує увагу пацієнта на декількох аспектах внутрішньої реальності; транс не забезпечує прийняття навіювань.

Транс – це «стан доступу». Активність лівого півкулі (свідомого) трохи знижується, активність правої півкулі (несвідомого) – збільшується [1].

Транс можливо розуміти в самому широкому сенсі слова як внутрішньо направлені стани, в яких багато фокусів уваги, так характерних для нашої звичайної поведінки свідомості, обмежені до порівняно невеликої кількості внутрішніх реалій. Із-за цього

обмеження у кількості фокусів навчання новому може відбуватись в трансі більш інтенсивно, так як пацієнта не переривають стимулами, які не відносяться до діла та не обмежують його звичайних систем відліку [2].

Таке відношення Мілтона Еріксона до ведення гіпнотерапії та його формулювання поняття «трансу» говорять нам про те, що транс розглядається як внутрішньо направлений стан, в якому перебуває клієнт. В цьому видозміненому стані, людина може пропрацювати свої психологічні травми на підсвідомому рівні.

Дуже схоже взяв собі за основу Х.Льойнер, символдраматичні терапевти також працюють з підсвідомістю клієнта в трансовому стані, тобто після розслаблюючої індукції Шульца, коли людина сидить або лежить у напівтемряві із заплющеними очима, а терапевт задає їй мотив, підтримуючи, а інколи направляючи клієнта.

Однак фундаментальним для підходу Еріксона є його точка зору на те, що проблеми пацієнтів зв'язані з придбаними обмеженнями. Ціль еріксоновського трансу – змусити пом'якшити ці придбані обмеження звичайних систем відліку пацієнта, щоб дозволити діяти широкому спектру їх несвідомих можливостей [2].

В свою чергу Х. Льойнер зазначає, спираючись на З.Фрейда і К.Г.Юнга, що у сновидіннях образно зашифровано несвідоме, тим не менш виражено точно, усвідомлено, та найчастіше його без труднощів можна зрозуміти. Сновидіння слугує компенсацією несвідомого повсякденного життя. Людська уява також здатна в творчій несвідомій формі вирішувати проблеми. В ході психотерапії при допомозі сновидінь на яву пацієнту стає все більш і більш ясно [4].

На нашу думку, закономірним було б поєднання методу символдрами з еріксоновським гіпнозом. При цьому за допомоги методу сновидінь на яву можна швидко діагностувати проблематику, гіпнозом поглибити відчуття та одразу пропрацювати психотравму. Згодом прибрати установки, блоки та упередження і найголовніше навчити свідомість клієнта працювати несвідомо, тобто без усвідомлення процесів.

Для демонстрації вищевикладеного можу запропонувати приклад ведення терапії з клієнтом Я.П.

Перший сеанс: зібраний анамнез; сформований запит; виявлені тригери, тюрізми, захисні механізми та базові установки.

Другий сеанс:

- релаксація по Шульцу;
- заглиблення у підсвідомість;
- каталепсія руки, для контролювання глибини трансу;
- після підготовчої роботи потрібно вибудувати взаємини свідомого та несвідомого, було запропоновано можливість зараз відправитись, куди тільки захочеться, та перенести себе в любую ситуацію. можливо відчувати воду, можливо поплавати в ній. Тобто перенести свідомість клієнта в інші обставини;

– для несвідомого функціонування потрібно дозволити свідомості відступити у бік, було запропоновано навіть не слухати голос терапевта, так як несвідоме саме його почує, підсвідомість може намагатися робити все, що хоче, але при цьому свідомий розум нічого важливого зараз робити не буде. Тобто на рівні свідомості Я.П. не звертає уваги на терапевта, а несвідоме обов'язково зачіпиться за слова, свідомість відвернена, а робота проходить на рівні несвідомого;

– проведення мотиву луг та струмок, по методу символдрами, така собі «кататимна гідротерапія». Де проходило опрацювання відносин «мама – дитина», «оральний дефіцит»;

- пропрацювання абреакції на рівні тіла, через вібрації;
- підміна негативних установок на позитивні;
- гіпнокоучинг або ресурсування клієнта, ми зруйнували старі нейронні зв'язки і збудували нові; (Ми звертаємось до частини нас самих – до нашого внутрішнього розуму, до без свідомого – з проханням віднайти наш власний ресурс) [1]

– вихід з гіпнозу.

Після проведеного сеансу ми звільнили клієнта від звичних установок, упереджень та блоків свідомості, тепер навчання може і буде відбуватись на автономному, що називається, несвідомому рівні. Використовуючи таку методику терапевт на початку сеансу звільняє розум від зайвих набутих обмежень і лише згодом допомагає клієнтам використовувати їх унікальний життєвий досвід та асоціації, для того щоб створити і перебудувати себе із середини, на несвідомому рівні, без посередництва свідомо направлено мислення. Транс таким чином, є активним процесом несвідомого навчання, частково схожим з процесом латентного навчання або навчання без усвідомлення, яке опитувалося у експериментальній психології DeeseandHulse. Це зовсім відрізняється від грубого уявлення про гіпноз, як про пасивний та регресивний стан, в якому пацієнт є маріонеткою терапевта.

Список використаних джерел та літератури:

1. Гинсбург М., Яковлева Е. Эриксоновский гипноз: систематический курс. 3-е изд. М.: Независимая фирма «Класс», 2019. 264 с.
2. Эриксон М., Росси Э., Росси Ш. Гипнотические реальности Наведение клинического гипноза и формы косвенного внушения / Пер. с англ. М.А.Якушиной. М.: Независимая фирма «Класс», 2000. 352 с.
3. Клейман Пол, Психологія 101: факти, теорія, статистика, тести і таке інше! Вид-во «ХКФ Глобус», 2016. 240 с.
4. Лейнер Ханскарл Кататимное переживание образов Основная ступень Ведение в психотерапию с использованием техники сновидений на яву // Семинар / Перевод с немец. Я.Л.Обухов Изд. «ЭЙДОС» М., 2002. 253 с.
5. Обухов Я.Л., Сапіжак О.М. Тест «Цветок» // Символ и Драма: сцена психологического пространства: Ил. сб. науч.-практ. ст. Харьков: Новое слово, 2002, С. 203-210.
6. Шпарь В.Б. Професійний гіпноз. КК «Клуб сімейного дозвілля» Харків-Белгород 2008 р. 317 с.
7. Япко Майкл. Трансовая работа: Введение в практику клинического гипноза / Пер. с англ. Г. Бутенко. М.: Психотерапия, 2013. 720 с.

Г. Я. Федух,
старший викладач
(м. Хмельницький)
Л.О. Малькут,
вихователь ГПД
(смт Чорний Острів)

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ПРЕДМЕТІВ ДОДАТКОВОЇ СПЕЦІАЛІЗАЦІЇ

Постановка проблеми. Метою відродження української школи має стати формування творчої особистості. Для цього необхідно створити максимально сприятливі умови для вияву здібностей і таланту дитини, для її повноцінного життя на кожному з вікових етапів та самовизначення. Початкова школа покликана забезпечити моральне становлення особистості дитини, розвиток її здібностей, сформувані бажання й уміння вчитися, створити умови для повноцінного оволодіння загально-навчальними вміннями і навичками, самовираження в різних видах діяльності, що сприятиме розвиткові ініціативи, уяви, фантазії, творчого мислення [3].

А виховати творчу особистість учня може тільки творчий учитель. «Школа українська буде успішна, якщо до неї прийде успішний учитель», – зазначено в Концепції Нової української школи [5].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженнями проблеми творчої особистості педагога в Україні займаються вчені Н.В. Кічук, С.О. Сисоєва, які вважають, що особистість сучасного вчителя характеризується спрямованістю на творчість, інтелектуальною активністю. Ще В.О. Сухомлинський зазначав, що робота вчителя – це творчість, а не буденне насичення дітей готовими знаннями. У своїй праці «Розмова з молодим директором» він зазначає, що розвиток творчості вчителя певною мірою залежить від якості внутрішкільного управління [8].

М.Д.Нікандров та інші науковці виокремлюють основні умови перетворення діяльності вчителя у творчу: усвідомлення себе як творця в педагогічному процесі, значення власної педагогічної діяльності, її мети; сприймання вихованця як особистості в педагогічному процесі; усвідомлення власної творчої індивідуальності.

На думку багатьох вчених, важливе значення у розвитку мотивації вчителя до творчої діяльності має оцінка його роботи. Так, автор Є. Березняк зазначав, що «оцінка роботи вчителя – не самоціль, вона має бути засобом, який стимулює його діяльність». Він порівнює працю вчителя з працею митця, «сповненого пошуків, піднесень, а інколи й невдач» [2].

Вивчивши теоретичні положення наукових досліджень, досвіду педагогів-практиків, можна констатувати, що творча активність найчастіше розглядається у двох аспектах: як стихійний процес творення нового і як сукупність властивостей особистості, які забезпечують її залучення у цей процес. Особливу увагу науковці акцентують на самостійності мислення студента, бо тільки у творчій активності найяскравіше виявляється його індивідуальність.

Творчість дає людині можливість актуалізувати свої потреби, інтереси, здібності, знаходити форми вияву індивідуальної активності. Творче самовираження сприяє усвідомленнюособистісної ваги, емоційному розкріпаченню зростанню впевненості у власних силах. З огляду на це дедалі більшої теоретичної та практичної значущості набуває залучення студентів до творчої діяльності,

створення необхідних умов для формування творчої активності студентів [3].

Мета статті – висвітлити ефективні форми роботи студентів на заняттях з предметів додаткової спеціалізації, спрямовані на формування творчої особистості майбутнього вчителя початкової школи.

Виклад основного матеріалу. Головна мета української системи освіти – формувати покоління, здатне навчатися протягом життя, створювати цінності громадянського суспільства, «критично мислити, ставити цілі та досягати їх, працювати в команді, спілкуватися в багатокультурному середовищі та володіти іншими сучасними вміннями» [5]. В інших державних документах, що регулюють освітній процес, проблемі розвитку особистості приділяється чимало уваги, зокрема наголошено на необхідності створення умов для особистісного розвитку і творчої самореалізації кожного громадянина України.

Сучасній початковій школі України потрібен учитель з високим рівнем професійної компетентності, особистість, яка здатна до професійної творчості. Науковці і, звичайно, вчителі-практики вважають, що в умовах компетентісної освіти вчитель має бути творчою особистістю.

Доктор педагогічних наук С. Сисоева наголошує, що творчій особистості притаманні такі якості, як сміливість, готовність до ризику, самостійність, ініціативність, впевненість в своїх силах та здібностях, цілеспрямованість, наполегливість, вміння завершити розпочату справу, працелюбність, емоційна активність. Учителі-практики до цих творчих якостей додають ще й відповідальність, толерантність, інтелігентність тощо [8].

Тому сьогодні досить важливим є становлення творчої особистості майбутнього вчителя, підготовка конкурентоспроможного, компетентного спеціаліста в галузі початкової освіти відповідно до потреб сучасного суспільства. Такий спеціаліст має бути здатний забезпечити високий рівень навчання та виховання молодших школярів, що передбачає також розвиток їхніх творчих можливостей.

Формування творчої особистості може відбуватися лише за певних психолого-педагогічних умов, які сприяють творчій діяльності студентів та стимулюють їх творчу активність. Тому створення творчої атмосфери на заняттях, доброзичливість викладачів і

студентів, відсутність категоричних оцінок – обов’язкова умова ефективної підготовки студентів до творчої педагогічної діяльності. Творча особистість формується тільки у творчій діяльності, яка забезпечується створенням на кожному занятті творчої ситуації [7].

Як переконає досвід, найдоцільнішим є залучення студентів до творчої самостійної роботи. Так, на заняттях з методики гурткової та клубної роботи студенти розробляють навчальні програми та календарні плани різнопрофільних гуртків та клубів, моделюють теоретичні та практичні заняття, складають програми та сценарії конкурсних програм, квестів, оглядів дитячої творчості, інших форм масової роботи з дітьми.

Формуванню творчої особистості вчителя сприяє вивчення технологій «Створення ситуації успіху», колективного творчого виховання проектних та ігрових технологій. Студенти, працюючи індивідуально чи в творчих групах, створюють та презентують творчі проекти, моделюють власні виховні системи, розробляють ігрові та конкурсні програми, сценарії пізнавальних, художньо-естетичних, спортивно-оздоровчих та інших колективних творчих справ, наповнюють цікавими для молодших школярів матеріалами «Скарбнички дитячих ігор».

Важливу роль у формуванні творчої особистості майбутнього вчителя початкової школи відіграє навчальна дисципліна «Історія дитячого та юнацького руху». На лекціях, семінарських та практичних заняттях студенти знайомляться з дитячими об’єднаннями та організаціями, створюють власні Програми та Положення дитячих об’єднань з врахуванням віку дітей, особливостей регіону, традицій та звичаїв нашого народу; розробляють їх структуру, органи самоврядування, моделюють символи атрибути та ритуали того чи іншого об’єднання.

Значний вплив на формування творчої особистості вчителя має вивчення та використання в практичній діяльності досвіду учителів початкової школи міста, області та України. Так, на семінарських заняттях студенти презентували, а на практичних – використали елементи досвіду учителів Поніківського НВК О.Онищенко, І.Назарчук та С.Зеленської (Урок мужності «З Україною в серці») [6], вчительки ЗОШ № 24 м. Хмельницького Н.Бурової (квест для 1-класників «Інтелектуальний фейерверк») [1], вчительки Курінського НВК Чернігівської області В.Скребець (дослідницький проект «Моя Батьківщина – Україна») [9], вчительки Шепетівської

ЗОШ №6 Н.Стецюк (творчий проєкт «Буду я природі другом») [10], вчительки Баланівської ЗОШ Вінницької області Л.Ляшишиної (творчо-пошуковий проєкт «Символи моєї Батьківщини») [4] та багато інших.

Завдання, спрямовані на розвиток творчої особистості, викликають у студентів інтерес до навчання, вчать самостійно знаходити та аналізувати інформацію, забезпечують ситуацію успіху. Такі види роботи стимулюють розвиток активності й самостійності майбутніх педагогів. Кожна особистість має змогу розкрити свої творчі здібності, нахили, подолати невпевненість.

Автор О. Павлик вважає, що творчість студентів – здебільшого суб'єктивно значуща творчість, результати якої не завжди бувають соціально значущими і новими об'єктивно. В суб'єктивній творчості новизна полягає в тому, що студент самостійно підходить до створення уже відомого, до суб'єктивно своєрідної комбінації старого. Об'єктивна соціальна значущість такої творчості полягає в тому, що в процесі творчої діяльності, з одного боку, реалізуються творчі можливості студента, а з іншого здійснюється їх розвиток, що змінює самого суб'єкта творчості, тому що «саме творчість є умовою становлення, самопізнання і розвитку особистості» [7].

Висновки та перспективи подальших розвідок. Багаторічна практика та наукові дослідження показують, що формування творчої особистості майбутнього вчителя здійснюється в усіх сферах освітньої діяльності: на лекціях та практичних заняттях, насичених різноманітними творчими завданнями, що потребують креативності мислення, нестандартності у вирішенні поставлених проблем; під час написання курсових робіт, виконання і презентації творчих та дослідницьких проєктів, участі в студентських науково-практичних конференціях, фестивалях педагогічної майстерності, олімпіадах з педагогіки та фахових методик тощо. Різноманітність освітньої діяльності дає можливість вияву виховного потенціалу особистості, особливостей не лише інтелектуальної, а й емоційно-вольової сфери. Формується ціннісна складова особистості майбутнього вчителя, удосконалюється творчий потенціал, здатність до саморозвитку, самовиховання та самовдосконалення, творчої активності, що дає змогу досягти прогресивних, соціально значущих творчих результатів; формуються вміння і готовність здійснювати ініціативні,

новаторські ідеї, використовувати творчість у будь-якому виді діяльності.

Список використаних джерел та літератури:

1. Бурова Н. Інтелектуальний феєрверк. *Початкова школа*. 2019. №10. С. 32-33.
2. Гекало Л. Розвиток творчого потенціалу педагога. *Початкова школа*. 2018. № 12. С. 1-3.
3. Ковальова В. Становлення та розвиток творчої особистості молодшого школяра засобами інноваційних педагогічних технологій. *Початкова школа*. 2016. № 6. С. 5-8.
4. Ляшишина Л. Символи моєї Батьківщини. *Початкова школа*. 2019. № 8. С. 43-45.
5. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. К., 2016. 34 с.
6. Онищенко О. Урок мужності «З Україною в серці». *Початкова школа*. 2018. № 5. С. 5-7.
7. Павлик О. Формування творчої особистості майбутнього вчителя початкової школи в умовах вузівської освіти. *Початкова школа*. 2015. № 10. С. 29-31.
8. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості. Підручник. К.: Міленіум, 2006. 346 с.
9. Скребець В. Моя Батьківщина – Україна. *Початкова школа*. 2018. № 7. С. 60.
10. Стецюк Н. Буду я природі вірним другом. *Початкова школа*. 2018. № 5. С. 63.

О. М. Чайковська,

кандидат психологічних наук

Л. П. Мельник,

кандидат педагогічних наук, доцент

(м. Кам'янець-Подільський)

ВПЛИВ СІМ'Ї НА СОЦІАЛІЗАЦІЮ ПІДЛІТКІВ

У статті розглянуто особливості впливу неповних сімей на соціалізацію підлітків. Обґрунтовано значення сім'ї в розвитку особистості дитини, визначено основні соціально-психологічні особливості та проблеми неповних сімей, вплив цих проблем на формування особистості підлітка, який проживає у неповній родині. Емпірично досліджено основні труднощі, які гальмують процес соціалізації дітей підліткового віку, що проживають у неповних сім'ях.

Ключові слова: сім'я, неповні сім'ї, неблагополучні сім'ї, особистість, підлітки, соціалізація.

Постановка проблеми. В умовах розбудови української державності надзвичайно актуальною є проблема соціалізації

підлітків, що зумовлено пошуком оптимальних шляхів підготовки їх до самостійного життя. На сьогодні в Україні спостерігаються негативні тенденції в усіх сферах життєдіяльності людини: високий рівень безробіття, деградація моральних цінностей, соціальна дезадаптація, низька правова захищеність дітей, підлітків та їх сімей, що призводить до низького рівня соціальної компетентності підлітків. Виховання дітей у неповній сім'ї має низку специфічних труднощів економічного, соціального та психолого-педагогічного характеру.

Особистісний розвиток дитини, її соціалізація значною мірою детерміновані соціальними умовами, серед яких, безумовно, провідна роль належить сім'ї.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемам сімейного виховання присвячено чимало вітчизняних наукових досліджень. А саме питання типології сімей, її специфіка, основні проблеми та види соціально-психологічної допомоги перебували у центрі уваги багатьох видатних і відомих вчених: А. Адлера, Е. Берна, Л. Виготського, Е. Еріксона, З. Фрейда, К. Хорні, К. Юнга та ін. Їх дослідження стали теоретичною й методологічною базою фундаментальних і прикладних розробок проблематики сім'ї у вітчизняній психології, здійснених В. Дружиніним, О. Захаровим, Д. Ісаєвим, Г. Костюком та ін.

Творчими засадами соціалізації дитини, розумінням соціального розвитку індивіда як процесу життєтворчості, становленню його соціальної компетенції займаються І. Єрмаков, Г. Несен, Л. Сохань та інші.

Проблеми сімейної соціалізації на сучасному етапі досліджують такі вчені: А. Антонов, Ф. Ар'єс, Т. Гурко, В. Єлізаров, Т. Титаренко та ін.

Мета статті – теоретично та емпірично обґрунтувати значення сім'ї в розвитку особистості дитини, визначити основні соціально-психологічні особливості та проблеми неповних сімей, вплив цих проблем на формування особистості підлітка, який проживає у неповній родині.

Виклад основного матеріалу. Найпершою структурною одиницею суспільства, яке закладає основи особистості людини, є сім'я. Сім'я – це осередок суспільства, що є великою цінністю, яку створила людина. Адже саме в сім'ї здійснюється перша соціалізація особистості, і тут же закладаються основи людських відносин.

Дитина, народжуючись і виховуючись у сім'ї, набуває такий досвід спілкування, який вона збереже протягом усього свого подальшого життя.

Особливістю сьогоденної структури сім'ї є постійне збільшення кількості неповних сімей (частіше материнських), джерелом яких є, як правило, розлучення і позашлюбні народження.

Т. Зубкова вважає, що неповна сім'я – мала соціальна група, спільно мешкаючих одного з батьків і його дітей (дитини), що утворилася в результаті розлучення, смерті чоловіка або жінки, народження або всиновлення дитини поза шлюбом, у якій відповідальність за виховання й соціалізацію дітей несе, як правило, один з батьків [1].

Специфічний спосіб життя з одним з батьків відчутно відбивається на виховному процесі. Життя в неповній сім'ї – джерело численних психолого-педагогічних, медико-соціальних, соціально-правових та матеріально-побутових проблем. Особливо гостро ці проблеми можуть проявлятися в період вступу дитини в підлітковий вік, який знаменується якісним зрушенням у розвитку, відбуваються глибокі фізіологічні, психологічні та моральні перетворення, змінюється соціальна ситуація розвитку, статусна структура взаємин з оточуючими.

Неповнота сім'ї передбачає, що сім'я стикається зі специфічними труднощами, які впливають на процес виховання і, отже, на формування особистості. Ці проблеми негативно впливають на членів сім'ї і перешкоджають їх адекватному функціонуванню в суспільстві.

І. Кон підкреслює, що неповна сім'я створює труднощі різного характеру у адекватній соціалізації дітей в сім'ї, але водночас висловлює думку, що відсутність одного з батьків не виключає можливості нормального розвитку дитини [2].

Переважає більшість соціальних і психологічних характеристик підлітків, які виховуються в неповній сім'ї, засвідчує про негативний характер наслідків, що впливають на особистість дитини. Так, всі без винятку фахівці, що працюють з наслідками розпаду сім'ї, відзначають високий рівень тривожності, властивий підліткам [3; 4; 5].

Основними проблемами неповної сім'ї є проблеми родинного дискомфорту дитини, у дитини розвиваються комплекси різного

характеру, відсутність внутрішньої гармонії, що врешті-решт призводять до психологічних зрушень тощо.

Проведене емпіричне дослідження дозволило визначити основні труднощі, які гальмують процес соціалізації дітей підліткового віку, що проживають у неповних сім'ях. З метою дослідження було використано наступні методики: опитувальник особистісної адаптованості школярів А. Фурмана, «Шкала явної тривожності» СМАС, дослідження самооцінки за методикою Д. Рубінштейна.

Дослідження проводилося на базі Кам'янець-Подільського НВК № 3 в 2018-2019 році. В експериментальному дослідженні взяли участь 40 дітей, 6-7 класів. З метою порівняння результатів в дослідженні взяли участь 20 дітей з повних сімей та 20 дітей, які виховуються у неповних сім'ях.

Найбільша кількість підлітків, охоплених діагностикою, які виховуються у повних сім'ях належать до середнього рівня адаптованості до визначених образів. Загалом адаптованість виявлена у 60% підлітків. Неадаптованість у сумарному визначенні (невизначений і очевидний підрівні) характерна для 25% респондентів, а дезадаптованість – 15%. Дані наведені в таблиці 1.

Таблиця 1

Результати дослідження за методикою А.В. Фурмана

Вид соціально-психологічної адаптації	Рівні функціонування особистісної адаптованості	Кількість підлітків, що виховуються у повних сім'ях, %	Кількість підлітків, що виховуються у неповних сім'ях, %
I – адаптованість	1. а) Максимальний	–	–
	б) дуже високий	–	–
	2. Високий	15%	–
	3. Середній	35%	10%
	4. Низький	10%	15%
II – неадаптованість	5. Невизначений	10%	25%
	6. Очевидний	15%	10%
III – дезадаптованість	7. Ситуативний	10%	–
	8. Стійкий очевидний	5%	35%
	9. а) Критичний	–	5%
	б) суперкритичний	–	–

Підраховуючи результати дослідження ми виявили, що для підлітків, які мають лише одного із батьків адаптованість властива у 25% випадків, неадаптованість проявляється у 35% учнів та дезадаптованість виявлена у більшості досліджуваних, а саме 40%.

Спираючись на отримані результати ми спостерігаємо негативний вплив неповної сім'ї на адаптацію підлітка. Більша кількість дітей позначила нейтральне ставлення до батьків, що дає нам підстави вважати, що сім'я не бере активної участі у житті дитини, дитина змушена самотійно вирішувати проблеми, у неї немає тієї підтримки, яка має бути зі сторони обох батьків.

Для встановлення співвідношення основних систем особистісної взаємодії, які є причиною формування особистісної тривожності у дітей, що проживають у неповних сім'ях, ми використали методика-опитувальник, складену на основі методики А. Прихожан.

В результаті проведеного експериментального тестування за даною методикою було визначено, що діти, які виховуються в неповних сім'ях мають високий рівень тривожності, порівняно з дітьми, які виховуються у повних сім'ях. Результати дослідження наведені у таблиці 2.

Таблиця 2

Результати дослідження за методикою «Шкала явної тривожності CMAS»

Стан тривожності	Кількість підлітків, що виховуються у повних сім'ях, %	Кількість підлітків, що виховуються у неповних сім'ях, %
Стан тривожності випробуваному не властивий	10%	–
Нормальний рівень тривожності	65%	15%
Трохи підвищена тривожність	25%	15%
Явно підвищена тривожність	–	25%
Дуже висока тривожність	–	45%

Отже, високий рівень тривожності – виражається у підвищеній занепокоєності у навчальних ситуаціях у класі, очікуванні поганого ставлення до себе, негативного оцінювання з боку вчителів та однолітків. Вона виявляється у почутті невпевненості у собі, беззахисності, безпомічності, безсилля перед реальними (об'єктивними) чи уявними (суб'єктивними) зовнішніми чи внутрішніми чинниками, які містять небезпеку і загрозу самооцінці,

рівню домагань, задоволенню основних потреб тощо (чи сприймаються як такі). Середній або оптимальний рівень тривожності – діти у цілому спокійні, врівноважені, соціально адаптовані, проте у стресових ситуаціях, ситуаціях публічного виступу, незнайомій для себе ситуації вони будуть відчувати деяке занепокоєння. Однак воно не буде порушувати їх соціальну адаптацію. Низький рівень тривожності – діти, які, умовно кажучи, «надміру спокійні». Подібна нечутливість до неблагополуччя носить, як правило, компенсаторний, захисний характер і перешкоджає повноцінному формуванню особистості.

За результатами дослідження самооцінки за методикою Д. Рубінштейна з'ясовано, що у підлітків, які виховуються у неповних сім'ях переважає низька самооцінка (60%), що свідчить про невпевненість у собі та неблагополуччя у розвитку особистості. Результати дослідження наведені у таблиці 3.

Таблиця 3

Результати дослідження самооцінки за методикою Д. Рубінштейна

Показник самооцінки	Кількість підлітків, що виховуються у повних сім'ях, %	Кількість підлітків, що виховуються у неповних сім'ях, %
Висока самооцінка	25%	15%
Середній рівень самооцінки	65%	25%
Низька самооцінка	10%	60%

За отриманими результатами дослідження варто зазначити, що вплив сімейного виховання у неповній сім'ї формує у дитини занижену або низьку самооцінку, що негативно відбивається на психологічному здоров'ї дитини, її міжособистісному спілкуванні та утруднює процес соціалізації підлітків.

Висновки. Отже, за результатами дослідження, дітям підліткового віку, які виховуються у неповних сім'ях у порівнянні з підлітками, що виховуються в повних сім'ях притаманні: підвищений рівень тривожності, занижена самооцінка, емоційне відчуження від одного із батьків, який не перебуває у сім'ї, дезадаптація, нижчий рівень емоційного благополуччя у сім'ї, порівняно з дітьми цього ж віку з повних сімей.

Психологічна дисгармонійність внутрішньо-сімейного життя після перетворення сім'ї у неповну, нездатність батьків налагодити конструктивні взаємозв'язки в умовах розлучення негативно

впливають на емоційний стан дитини це і підтверджують результати дослідження.

Отримані дані в ході дослідження, вказують на проблеми, що мають місце в неповних сім'ях, так як відсутність одного з батьків накладає відбиток на становлення особистості підлітка. Всі виявлені в дослідженні відхилення в позиціях підлітків з неповних сімей підвищують ступінь ризику при їх взаємодії з соціальним оточенням, деформують розвиток особистості підлітка.

Таким чином, незважаючи на значну увагу дослідників до організації соціально-психологічної роботи з неповними сім'ями, недостатньо розробленими залишаються критерії ефективності функціонування системи надання соціально-психологічних послуг сім'ям, розробка та опрацювання загальнодержавних програм, методик, моделей та технік роботи з дітьми та підлітками з неповних сімей.

Список використаних джерел та літератури:

1. Зубкова Т.С. Организация и содержание работы по социальной защите женщин, детей и семей. Москва : Изд. центр «Академия», 2004. 224 с.
2. Кон И.С. Ребёнок и общество. Москва : Академия, 2003. 336 с.
3. Личко А. Е. Типы акцентуаций характера и психопатий у подростков. Москва : Апрель-пресс, Эксмо-пресс, 1999. 416 с.
4. Опалюк О.М., Сербалюк Ю.В. Основи соціалізації особистості. Кам'янець-Подільський : Абетка, 2011. 138 с.
5. Юрченко І.В. Функціонально неповна сім'я: характерні риси та проблеми. *Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія.* – Івано-Франківськ: ВЦВ ЦІТ, 2008. Вип. 13. Ч. 2. С. 207–216.

П. Д. Черкасова-Лиса,

*здобувач вищої освіти 1 курсу
спеціальності «Психологія»*

Науковий керівник: Т. М. Черкасова,

*старший викладач
(м. Хмельницький)*

РОЛЬ ТЕМПЕРАМЕНТУ В ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ЛЮДИНИ ТА ПИТАННЯ КОРЕКЦІЇ ПСИХОДНАМІЧНОЇ НЕКОНГРУЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Сучасна психологічна наука стрімко розвивається. Переглядаються, уточнюються, систематизуються і доповнюються

психологічні теорії минулого, висуваються нові гіпотези, презентуються нові наукові концепції. Деякі питання, що здавались ґрунтовними і всеохоплюючими, як закони Ньютона у фізиці, доповнюються новими вченнями. Одним з таких «розроблених» в минулому питань певний час вважалося питання темпераменту, але нові теоретичні і практичні дослідження показали, що нам належить ще багато чого дізнатись про нього.

Говорячи про темперамент, зазвичай мають на увазі психічні відмінності між людьми – розходження за глибиною, інтенсивністю, стійкістю емоцій, емоційною вразливістю, темпом реакції, енергійністю дій та іншими динамічними, індивідуально-стійкими особливостями психічного життя, поведінки та діяльності людини. Проте темперамент і сьогодні залишається багато в чому спірною і невирішеною проблемою. Однак, при всьому розмаїтті підходів до проблеми, вчені-теоретики і практики визнають, що темперамент – біологічний фундамент, на якому формується особистість як соціальна істота [2].

Темперамент відбиває динамічні, переважно вроджені аспекти поведінки, тому його властивості найбільш стійкі і постійні в порівнянні з іншими психічними особливостями людини. Він майже не змінюється впродовж життя і виявляється у всіх сферах життєдіяльності людини.

Темперамент як вроджена стійка властивість людської психіки є однією з найважливіших структурних одиниць психодинамічної організації психічної діяльності, особистості що визначає реакцію даної людини на інших людей та на події, що з нею відбуваються [6]. Він є індивідуальною особливістю динаміки, тобто інтенсивності, швидкості та емоційного забарвлення психічних процесів та станів і основою для розвитку характеру.

І оскільки, темперамент характеризує динамічність особистості, хоча від нього й не залежить її спрямованість, моральні якості, переконання, зацікавлення, розумові задатки й здібності, він має свої властивості, які позитивно або негативно впливають на поведінку [6]. Розрізняють такі основні властивості темпераменту, як сенситивність, реактивність, пластичність, ригідність, резистентність, екстравертованість та інтровертованість [3].

Сенситивність (лат. *sensus* – відчуття) – міра чутливості до явищ дійсності, що стосуються особистості. Незадоволення потреб, конфлікти, соціальні події в одних людей викликають яскраві реакції,

страждання, а інші ставляться до них спокійно, байдуже. Відомий радянський психолог Б. Ананьєв вважав, що сенситивність пов'язана з орієнтувальною рефлекторною діяльністю і входить до структури темпераменту. Вважається, що існують не лише окремі різновиди чутливості як потенційні властивості окремих аналізаторів, а й загальний для певної людини спосіб чутливості, що є властивістю сенсорної організації людини загалом. Сенситивність, на думку Б. Ананьєва, – порівняно стійка особливість особистості, в якій виражається тип нервової системи людини і яка відіграє свою роль у здібностях людини до різних видів діяльності [6; 3].

Реактивність (лат. ге – проти і *activus* – діючий) – це особливість реагування особистості на різноманітні подразники, що впливає на темп, силу та форму відповіді, а найяскравіше – на емоційну вразливість, і відбивається на ставленні особистості до навколишньої дійсності та до самої себе. Високий рівень реактивності притаманний холерикам, низький – флегматикам [6]. Реактивність як особливість темпераменту виразно виявляється при психічних травмах – у реактивній депресії (пригніченість, рухова та мовна загальмованість), в афективно-шокових реакціях (реакції на катастрофи, аварії, паніка), для яких характерна або безладна рухова активність, або повна загальмованість, ступор [3].

Пластичність (грец. *plasticos* – скульптурний) виявляється у швидкому пристосуванні до обставин, що змінюються. Завдяки пластичності певні сторони психічної діяльності перебудовуються або компенсуються завдяки пластичності вищої нервової діяльності. Слабкість, невірноваженість або недостатня рухливість типу нервової системи за належних умов життя та виховання набирають позитивних якостей [3]. Пластичними є лише сангвініки [6].

Ригідність (лат. *rigidus* – застиглий) – особливість, протилежна пластичності, складність або нездатність перебудовуватися при виконанні завдань, якщо цього потребують обставини. У пізнавальній діяльності ригідність виявляється в повільній зміні уявлень при зміні умов життя, діяльності; в емоційному житті – у залякlostі, млявості, нерухливості почуттів; у поведінці – у негнучкості, інертності мотивів поведінки та морально-етичних вчинків при цілковитій очевидності їх недоцільності [3]. Ригідність в тій чи іншій мірі притаманна холерикам, флегматикам та меланхолікам [6].

Резистентність (від лат. *resistentia* – опір, протидія) – міра здатності опиратися негативним або несприятливим обставинам.

Досить яскраво ця особливість виявляється у стресових ситуаціях, при значному напруженні в діяльності. Одні люди здатні опиратися найскладнішим умовам діяльності або обставинам, що несподівано склалися (аварії, конфлікти, асоціальна бrawада), а інші розгублюються, легко здають позиції, стають нездатними продовжувати роботу, хоча за звичайних умов з ними цього не трапляється, незважаючи на втому, важкі умови праці.

Екстравертованість та інтровертованість – спрямованість реакцій та діяльності особистості назовні, на інших (екстравертованість) або на саму себе, на свої внутрішні стани, переживання, уявлення (інтровертованість). Вважають, що екстраверсія та інтроверсія як властивості темпераменту – це прояви динамічних, а не змістових сторін особистості. Екстравертованим типам властиві сила і рухливість нервових процесів і у зв'язку з ними імпульсивність, гнучкість поведінки, ініціативність. В інтровертованого типу переважають слабкість та інертність нервових процесів, замкнутість, схильність до самоаналізу, а тому йому властиві ускладнення соціальної адаптації [3]. Холерики і сангвініки – екстраверти, а флегматики й меланхоліки – інтроверти [6].

Незалежно від рівня усвідомленості і саморегулювання, темперамент впливає на всі психологічні, розумові та часто фізичні дії, зокрема: на оцінку діяльності і її контроль; швидкість появи процесів психіки і реакцій; інтенсивність реагування; темп, ритм і швидкість будь-якої роботи; схильність до дисципліни. Саме тип темпераменту знаходиться в основі поведінки, оскільки є вродженою характеристикою особистої і постійним базисом психіки [7].

Отже, від темпераменту людини залежать формально-динамічні аспекти поведінки, які не пов'язані із змістом діяльності. Ці аспекти поділяються на дві групи:

1. Група емоційності, до неї належать:

- нейротизм (уникнення нових чи невизначених ситуацій, висока потреба в соціальній підтримці);
- імпульсивність (дії, які не підкріплені минулими планами або раціональними рішеннями);
- самовпевненість (впевненість в своїх силах).

2. Група активності, до неї належать:

- витривалість, енергійність, здатність витримувати довгу/інтенсивну діяльність;

– швидкість інтеграції актів поведінки, а саме пластичність (легкість переключення з одного виду діяльності на інший) і адаптивність до змін;

– поведінкова орієнтація на певний тип регуляторів поведінки. Наприклад, орієнтація на враження, орієнтація на інших людей.

Від темпераменту людини також залежать:

– швидкість виникнення психічних процесів (наприклад, швидкість сприйняття, швидкість мислення, тривалість зосередження уваги тощо);

– пластичність та стійкість психічних явищ, легкість їх зміни і переключення;

– темп і ритм діяльності;

– рівень тривожності;

– інтенсивність психічних процесів (наприклад, сила емоцій, активність волі);

– спрямованість психічної діяльності на певні об'єкти (екстраверсія або інтроверсія) [6].

Важливу роль відіграє тип темпераменту в діяльності людини. Адже діяльність (трудова, навчальна, ігрова) висуває вимоги не лише до знань і рівня розумового та емоційно-вольового розвитку особистості, а й до типологічних особливостей нервової системи, а, отже, і до темпераменту людини [6].

Залежно від змісту та умов діяльності сила, врівноваженість і рухливість нервової системи (темпераменту) особистості виявляються по-різному, відіграють позитивну або негативну роль. Там, де потрібна значна працездатність, витривалість, краще виявляє себе сильний тип нервової системи, а де слід виявити співчутливість, лагідність, краще виявляє себе слабкий тип нервової системи [1].

Неврівноваженість холерика шкодить там, де потрібно виявити стриманість, терплячість. Надто повільний темп рухів, повільне, монотонне мовлення флегматика не сприяє успішності діяльності, де потрібно виявити рухливість, швидкість впливу на інших. Слабкість збудливості та гальмівні дії, що властиві меланхоліку, спричиняють боязкість, нерішучість, перешкоджають встановленню контактів з іншими. Схильність сангвініка до захоплення новим, до нудьги при одноманітній, хоча й важливій діяльності, знижує активність, постійно викликає потяг до нового, модного [1].

Дослідженнями доведено, що на основі однакових властивостей вищої нервової діяльності можна сформувати істотно різні динамічні особливості особистості: у слабого типу нервової діяльності – силу дій, у неврівноваженого – врівноваженість, у інертного – жвавість, рухливість. Такі зміни настають під впливом змістовного боку діяльності. Шляхом вправ можна досягти певного рівня гальмування, слабкості, інертності чи нестриманості рухів, але утворені в такий спосіб позитивні дії: сила, врівноваженість, рухливість не усувають повністю природженої слабкості, неврівноваженості або інертності нервової діяльності. В екстремальних умовах звичне здебільшого втрачає силу, у дію вступають природні особливості типу нервової системи, властивої людині: слабкість, гальмівність, збудливість, які виявляються в розгубленості, ступорному стані, безпорадності, надмірній збудливості, втраті самовладання [1].

Стиль діяльності кожної людини значною мірою залежить від типу вищої нервової діяльності, що входить до структури її темпераменту. Отже, у професійній орієнтації та підготовці до праці молоді потрібно зважати на особливості темпераменту [1].

Виділяють наступні властивості типів темпераменту, які негативно позначається на якості діяльності:

1. Сангвінік: схильність сангвініка до захоплення новим, до нудьги при одноманітній, хоча й важливій діяльності, постійний потяг до незвичного, погана зосереджуваність та концентрація на чомусь одному, легке відволікання уваги на зовнішні впливи знижує активність у діяльності. Їхня безтурботна веселість є сприятливою щодо безвідповідальності, неорганізованості, низької дисципліни.

2. Холерик: неврівноваженість холерика шкодить там, де потрібно виявити стриманість, терплячість. Їх емоційна вибуховість, дратівливість, роздратованість деструктивно впливають на взаєморозуміння з колегами, керівниками, підлеглими, клієнтами, адже це провокує конфлікти.

3. Флегматик: надто повільний темп рухів, монотонне мовлення, низька мобілізація флегматика не сприяє успішності діяльності, де потрібно виявити рухливість, швидкість впливу та реакції.

4. Меланхолік: слабкість збудливості та гальмівні дії, що властиві меланхоліку, спричиняють боязкість, нерішучість, перешкоджають встановленню контактів з іншими. Вони швидко

виснажуються, характеризується надмірною тривожністю та розгубленістю [6].

Властивості типів темпераменту, які негативно позначаються на ефективності діяльності, можуть значною мірою компенсуватись. Основним чинником є мотивація та похідні від неї самоорганізація та саморегуляція. В такому випадку виробляється ефективний індивідуальний стиль діяльності. Однак, є такі спеціальності, в яких невідповідні їм темпераментальні властивості компенсувати не можливо [6].

Таким чином є важливим аспектом психологічної та профорієнтаційної роботи діагностика темпераменту та його врахування в корекційній роботі й життєдіяльності особистості. При невірному виборі професії та життєвого шляху може виникнути психодинамічна неконгруентність. Вона являє собою намагання особистості поводитись не так, як було б найближче до її природніх (вроджених) психофізіологічних характеристик та особливостей нервової системи.

В радянській літературі часто піднімалося питання «зміни» темпераменту за рахунок розвитку протилежних якостей. Наприклад, інтровертам меланхолікам рекомендували побільше бути в компанії, не боятися й практикувати публічні виступи та ін. В сучасній гуманістичній психології, зокрема українській, постало питання правильності таких рекомендацій та «ціни» таких змін. Ряд досліджень показав невиправданість та шкідливість таких експериментів. Особливо травмуючий вплив може завдати неправильний вибір професії, здійснений на підґрунті боротьби із своїм темпераментом.

Для виявлення психодинамічної неконгруентності необхідно зіставити очікувані конгруентні прояви особистості з реальним психодинамічними даними властивостей особистостей. Розглянемо деякі основні прояви психодинамічної неконгруентності особистості та способу її життя для кожного типу темпераменту [5, с. 38-46].

Так, для неконгруентних представників холероїдної групи це така комбінація властивостей особистості, як амбіверсія-інтраверсія, вузька мотивація, емоційна лабільність для “чистих” холероїдів та емоційна стабільність для тих холероїдів, що наближуються до типу чистого сангвініка, низький рівень розвитку комунікативних й організаційних схильностей.

Для неконгруентних представників сангвіноїдної групи це комбінація таких властивостей, як інтраверсія, звужена мотивація, емоційна стабільність, низький рівень розвитку комунікативних і організаційних схильностей.

Для неконгруентних представників меланхолічної групи це комбінація таких властивостей, як екстраверсія, емоційна стабільність, широка мотивація і розвинуті комунікаційні схильності.

Для неконгруентних представників флегматичної групи дана комбінація включає екстраверсію, емоційну лабільність, широку мотивацію і розвинуті комунікативні схильності.

Виходячи з наведених вище даних, можна виділити групи занять і професій, що є потенційно шкідливими, несприятливими в плані здоров'я для певних типологічних груп, і яких слід уникати учням і студентам, щоб запобігти погіршення свого стану.

Так, для холериків такими є усі професії і заняття, що пов'язані з малою рухливістю, звуженим колом спілкування, малою енергоємністю, приміром, професії бухгалтера, диспетчера, художника тощо, а найбільш сприятливими – соціолога, філолога, менеджера, хореографа, актора, педагога, спортсмена тощо.

Те ж саме можна сказати і про представників сангвіноїдної групи, для яких сприятливими є такі профілі, як управлінський, побутово-обслуговуючий, лінгвістичний тощо. їм не підходять посади підлеглих, керіваних, тих, кого ведуть.

Для меланхоліків протипоказані професії, пов'язані з надмірною рухливістю, соціальною активністю, публічним спілкуванням, відповідальністю, конфліктами тощо, тобто професії педагога, актора, менеджера, економіста, юриста, управлінця тощо. Навпаки, для них підходять "індивідуальні", "кабінетні", "сидячі" професії – природничо-наукового, комп'ютерно-інформаційного, дизайнерського, мистецтвознавчого, художньо-естетичного профілів, народних ремесел тощо, але за умов чіткого дотримання режиму праці і відпочинку [5].

Те ж саме можна сказати і про флегматиків, для яких шкідливими є "швидкісні", "комунікаційні" профілі, професії, заняття, приміром, хореографа, менеджера, спортсмена, водія, лектора тощо. Найбільш доцільними для них є професії історика, археолога, архіваріуса, перекладача (письмового, а не розмовного плану), мистецтвознавця, кабінетного вченого тощо.

Вказані вище види комбінацій особистісних якостей інверсивно, “контрастно” неконгруентних підлітків і юнаків можуть бути доповнені варіантом так званої пролонгованої особистісної неконгруентності, коли притаманні представникові того чи того типу темпераменту якості підсилюються, загострюються. Приміром, флегматик стає ще більш флегматичним, тобто більш замкненим, повільнішим, емоційно інертнішим тощо. В такому випадку негативні патогенні тенденції виникають внаслідок ще більшої невідповідності між межовими психодинамічними якостями таких індивідів і динамічними (швидкість, енергетика) вимогами професії і життя [4].

Отже, ціною неправильного, з точки зору можливостей конкретного типу темпераменту, вибору підлітком виду занять, профілю навчання, а далі, юнаком, професії, може стати поява ризику виникнення психосоматичних відхилень і хвороб. Повторимо ще раз, що відповідно до вказаних несприятливих, неконгруентних умов для деяких неконгруентних холероїдів можуть бути властиві такі психосоматичні хвороби, як холецистит, і гепатит, для сангвіноїдів – інфаркт і артрит, для врівноважених (цей тип темпераменту був уведений в обіг Б.Й. Цукановим) – хвороби легенів і нирок, для меланхолоїдів – інфаркт та інсульт (а при особливо несприятливих умовах, приміром, при генетично успадкованій хворобливості, худобі тощо, для флегматоїдів – виразка шлунку.

За даними досліджень, в тому числі проведеного у 2003 році за участю 174 старшокласників, що поступали у Київський природничо-науковий ліцей №145 МОН України, більше третини підлітків (36,8%) мали на момент вступного тестування гостру неконгруентність з явними психосоматичними відхиленнями і хворобами. Вони були виділені у кризові групи, з якими шкільний психолог мав працювати після зарахування до ліцею.

При виявленні на основі психологічної діагностики психодинамічної неконгруентності особистості провідні українські науковці, зокрема Л.В. Помиткіна, В.В. Рибалка, рекомендують розробити індивідуально та сімейно орієнтовану програму корекції або компенсації негативних наслідків невідповідності здійснюваної діяльності психофізіологічним особливостям особистості і в першу чергу її темпераменту [5; 4].

У разі наявності застарілої, необоротної неконгруентності, якщо конгруентно орієнтована корекція утруднена або до кінця неможлива, використовуються методи компенсації, амортизації

патогенної дії неконгруентності, в якості яких виступає комплекс соціальних, психологічних, поведінкових, біопсихологічних амортизаторів [5, с. 53].

Ці засоби амортизації діють у режимі динамічного врівноваження, синхронно або постнаслідково, пом'якшуючи негативні наслідки патогенної психодинамічної неконгруентності.

Дія амортизаторів полягає у знятті властивого для неконгруентності напруження. В консультативній практиці поступово визначилась певна низка видів амортизації. Як такі виділяються випадкові (що знаходяться і використовуються батьками і дітьми інтуїтивно, спонтанно, шляхом “спроб і помилок”) та систематичні (що є результатом спеціальної цілеспрямованої роботи батьків і самої дитини, а також психолога), псевдоамортизатори (алкоголь, нікотин, наркотики, девіантна поведінка, секс тощо) та справжні (любов у всіх її проявах, плідна творчість, високе мистецтво, духовні пошуки і знахідки, позитивні емоції і почуття задоволення від інтелектуального, трудового, професійного успіху, гумор, адекватна типові темпераменту фізична культура, улюблене хобі тощо) зовнішні та внутрішні, неусвідомлювані та усвідомлювані, епізодично та регулярно діючі, фрагментарні та комплексні, штучні та природні тощо [4].

В ході компенсації слід здійснювати перехід від штучних до природних, від псевдоамортизаторів до справжніх, від зовнішніх до внутрішніх, від неусвідомлюваних до усвідомлюваних, від випадкових до систематичних, від фрагментарних до комплексних, від епізодичних і регулярних амортизаторів, в цілому – до цілісного конгруентного способу життя особистості [5].

Така програма компенсації здійснюється в режимі розподілу функцій між психологом, клієнтом та його батьками і близькими, з відпрацюванням деяких завдань як в умовах безпосередньої консультації, співбесіди, так і в постконсультаційному режимі – вдома, в сім'ї, у школі, позашкільних, вищих навчальних закладах тощо.

Так, якщо молода людина неправильно, але свідомо обрала професію, не може від неї відмовитись і приречена платити певну патогенну “ціну” за неадекватний щодо типу темпераменту напрямок професійного самовизначення, то їй слід порадити свідомо використовувати той чи той тип амортизатора, щоб динамічно компенсувати негативну дію факторів неконгруентності. Слід

відзначити, що такий механізм зняття патогенного тиску з боку факторів неконгруентності несвідомо використовується у масовому порядку людьми, за що, у випадку застосування, приміром, псевдоамортизаторів (алкоголь, паління, наркотики тощо) людина мусить розплачуватися ланцюгом нових хвороб. Усунення з самого початку цієї низки причин і наслідків в умовах професійного та життєвого самовизначення молодих людей може зберегти їх здоров'я у майбутньому [5].

У випадку необхідності з клієнтами та його близькими проводиться тренінг з підвищення рівня психодинамічної конгруентності особистості та її способу життя, який включає такі етапи:

а) усвідомлення клієнтом та його референтним оточенням необхідності психологічного консультування, корекції і компенсації психодинамічної неконгруентності особистості;

б) надання клієнту конкретної інформації про його психодинамічно неконгруентний стан, його причини і патогенні наслідки;

в) розробка консультантом разом з клієнтом та його близькими плану першочергових антипатогенних дій та перспективної програми саногенних заходів, проекту гармонійного життя;

г) визначення конкретних умов, інструментальних засобів, режимів ефективного втілення плану, програми і проекту конгруентного способу життя;

д) емоційний контроль і послідовне закріплення усіх складових конгруентного способу життя особистості [5].

Отже, психологічна, психотерапевтична, профорієнтаційна робота з дітьми та дорослими обов'язково має враховувати тип темпераменту і особливості його прояву в житті клієнта.

Список використаних джерел та літератури:

1. Властивості темпераменту [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://studfile.net/preview/5128609/page:4>. 2. Методи діагностики властивостей темпераменту [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://allreferat.com.ua/uk/psuhologiya/kursovaya/761>. 3. Основні властивості темпераменту; Загальна... [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://studentbooks.com.ua/content/view/1280/51/1/1>. 4. Помиткіна Л.В. Корекція особистісних дисгармоній психодинамічно не конгруентних старшокласників. Автореф. дисертації на здоб. наук. ступеня канд. психол.

наук. – К.: ІПППО АПН України, 2004. – 24 с. 5. Рибалка В.В. Особистісно центроване консультування клієнтів із патогенною психодинамічною неконгруентністю: Методичний посібник. – К.: Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України, Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПН України, 2005. – 58 с. 6. Темперамент – Вікіпедія [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Темперамент>. 7. Типи темперамента: хто такі сангвиники, холерики... [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://znaj.ua/ru/society/286791-tipi-temperamentu-korotkiy-i-prostir-rozbir>.

Т. М. Черкасова,
старший викладач
(м. Хмельницький)

ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ САМОІЗОЛЯЦІ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ КАРАНТИНУ

Враховуючи ситуацію, що склалась у результаті пандемічного поширення COVID19, актуальним і доцільним в першу чергу для психологічної практики є розуміння тих процесів, що відбуваються в психіці особистості під час карантину, і зокрема як проявляється дія різноманітних психологічних захистів в цій ситуації.

Наші співгромадяни намагаються зрозуміти себе в цій непростій ситуації й на «просторах інтернету» (зокрема на сторінці Гештальт клубу), нажаль без авторства, з'явилася наступна класифікація людей по їх відношенню до коронавірусу [1]:

1. Егоїсти: «Мені все одно, адже мені немає 60 років».
2. Стривожені: «Все набагато гірше, ніж ви думаєте».
3. Панікери: «Ми всі помremo! Кінець світу близько! Срочно купувати тушонку, згущене молоко і туалетний папір!».
4. Антипанікери: «Кругом одні панікери».
5. Математики: «Вірус розмножується по експоненті!», «Заражено всього 0 цілих кілька десятих від усього населення».
6. Вірусологи: «Вірус набагато смертельні ший від грипу», «Вірус безпечніше грипу».
7. Расисти: «Вірус заражає тільки китайців», «В усьому винні китайці».
8. Товариські: кожен десять хвилин пишуть твіти про те, як їх здоров'я і як вони себе почувають.

9. Любителі ризику: «Зараз їду в метро, за результатами відпишуся, якщо буду живий».

10. Гумористи: «Коронавірус при переході кордону Росії перетворюється в ГРВІ».

11. Антигумористи: «І як ви тільки смієте жартувати, коли вмирають люди?».

12. Опозиціонери: «Уряд реагує занадто повільно», «Уряд в боротьбі проти вірусу зневажає наші права і свободи».

13. Лоялісти: «Уряд все робить грамотно, може тільки поаплудувати чіткій і злагодженій роботі».

14. Свідки апокаліпсису: «Планета очищується від сміття, ім'я якому людство».

15. Економісти: «Основний удар відчуває економіка».

16. Революціонери: «Це початок кінця капіталізму».

17. Мізантропи: «Нарешті можна відпочити і не бачити цих клятих людей».

18. Інтроверти: «Сидіти вдома і ні з ким не спілкуватися? – Ну нарешті хоч щось, що я вмію досконало робити».

19. Статистики: «На дорогах щороку гине 100 тисяч (від грипу гине мільйон в рік), але всім начхати».

20. Прихильники теорій змови: «Це все змова масонів (рептилоїдів, виробників туалетного паперу, авторів мемів про вірус».

21. Заспокоювачі інших: «Так, справи кепські, але думаю, варто відволіктися – подивіться тільки на цього котика».

22. Заспокоювачі себе: «Я не панікую, а 500 рулонів туалетного паперу, 300 кілограм гречки і 200 банок тушонки все одно коли-небудь стануть в нагоді, та й квартиру прикрашають».

23. Ті, кому війна – рідна мати: «Унікальний оберіг від коронавірусу всього за 5000 гривень».

24. Розсудливі: «Вірус – не катастрофа, але і не те, від чого можна відмахнутися. Потрібно дотримуватися визначених заходів безпеки і не порушувати карантин, щоб зменшити ризик зараження і знизити тим самим навантаження на систему охорони здоров'я».

25. Ті, хто класифікує людей по їх відношенню до коронавірусу.

Власне дуже дотепно перераховані можливі варіанти різних позицій стосовно ситуації, що склалася, й реагування на загрозу коронавірусу. В цілому ж, з точки зору психології можна всі ці реакції

співвіднести з дією механізмів психологічних захистів й відповідно поділити на такі групи:

1. Ігнорування того, що відбувається. Це відповідає включенню психологічного захисту витіснення. Це механізм психологічного захисту, який перекидає проблему з області свідомості в область підсвідомого, але не видаляє її з психіки людини, таким чином, емоційна напруженість і травмуючий вплив проблеми на організм зберігається [3]. Так, клієнтка Л. розповідає, що перебуває в стані постійної тривоги, але питання «коронавірусу» її не цікавить, а більше турбує як повернути собі стан спокою, який був раніше. В часі погіршення самопочуття співпадає з початком карантину.

2. Ще один механізм психологічного захисту, що блокує інформацію – придушення – це відмова віддавати собі звіт в неприємних і небезпечних думках, які вже проникли в свідомість, і формулювати їх. Специфіка дії механізму придушення полягає в тому, що на відміну від витіснення, коли витісняється вся хвороблива ситуація, при придушенні виключається тільки частина переживання [3]. До цієї категорії відносяться клієнти, які впевнені, що існує реальна загроза від нового захворювання, але саме вони напевно не постраждають, оскільки мають щеплення від інших інфекційних захворювань, міцний імунітет, особливу групу крові та інше. Вони придушують свою тривогу постійними міркуваннями та розмовами про те, що їх біда не торкнеться.

3. Переміщення – розрядка придушених почуттів. При цьому почуття ворожості, спрямовується на об'єкт менш небезпечний, ніж той, який викликав негативні емоції. Такі люди починають боротися проти співгромадян, які повернулися з-за кордону, тому що простіше спрямувати свою агресію на реальний видимий об'єкт, ніж на невидимий коронавірус.

4. Ще один захисний механізм – десакралізація. Він полягає в тому, що люди, особливо підлітки, зневірюються в загальнолюдських цінностях і моралі і починають їх активно відкидати. Вони відчують себе обдуреними, їм здається, що їх власне життя і життя найближчого оточення тече за іншими законами. Зазвичай, такі особи активно поширюють думку, зокрема роблять відповідні пости в соціальних мережах, про те, що людство є «вірусом» по відношенню до землі, і тому треба «очистити» землю від шкідливого впливу людської цивілізації.

5. Психологічний захист у вигляді ідеалізації навпаки пов'язаний, перш за все, із завищеною емоційною самооцінкою чи оцінкою іншої особи. Це передбачає завищену оцінку суб'єкта захоплення, який наділяється широким спектром позитивних якостей, утому числі і не властивих йому [2]. При цьому слід зазначити, що від такої «досконалості» до болісного розчарування іноді буває один крок. Такі особи спочатку піднесено розхвалюють керівництво, лікарів, рятувальників, представників системи освіти, а потім з неменшим запалом розказують про їх помилки та недосконалість.

6. Звинувачення інших осіб в тому, що відбувається. Тут зазвичай спрацьовує дуже відомий в психологічній практиці є механізм проєкції, коли людина ніби переносить свої якості на оточуючих, не усвідомлюючи їх в собі самій. При цьому вона може несвідомо досить точно «відстежувати негатив» в інших людях [2]. До цієї категорії можна віднести наприклад тих, хто вважає, що поширення нового захворювання спричинене змовою спецслужб і застосуванням нової біологічної зброї.

7. Ідентифікація здійснюється на основі встановлення емоційного зв'язку з іншою особистістю, групою людей [5]. Це реакції на зразок: «ми всі разом», відповідні висловлювання та пости в соціальних мережах.

8. Ще один розповсюджений вид захистних механізмів психіки – реактивні утворення – запобігання вираження неприємних або неприйнятних для особистості думок, почуттів або вчинків шляхом перебільшеного розвитку протилежних прагнень. Іншими словами, відбувається трансформація внутрішніх імпульсів в їх протилежність. Наприклад, жалісність чи дбайливість можуть розглядатися як реактивні утворення по відношенню до несвідомої черствості, жорстокості або емоційної байдужості, так само трансформується ненависть в любов, прихильність в презирство, ворожість в дружелюбність [2]. Але при цьому зачасту відчувається «подвійне дно» в поведінці особистості. Це наприклад, особи, які розповідають або пишуть історії про те, які віддані собаки (можуть роками чекати загиблого хазяїна), які ніжні до своїх дітей леви, але при цьому проглядає друге дно – нарікання на те, що люди зрадливі, жорстокі та інше. Розпізнати такі історії з «подвійним» сенсом можна за емоціями, які вони породжують – вони зазвичай викликають не стільки прихильність до тварин про яких йдеться в розповіді, як злість на людей

9. При психологічному захисті шляхом знецінення відбувається відмова від колишнього бажання або його трансформація в інше, більш досяжне. Класичний приклад такого знецінення наводиться в байці М.А. Крилова «Лисиця і виноград». Лисиця не діставшись до винограду, каже, що він кислий і його не дуже-то й хотілося. За цим механізмом знецінення власних промахів та особистих невдач формує персональні уявлення про те, що неприємність, яка трапилася – це «ніщо» і не має ніякої вартості [2]. У побуті знецінення дуже часто функціонує у формі іронії. Наприклад, це жарти такого роду: «Невідомо скільки триватиме карантин, добре, що я ще не викидав ялинку – знадобиться для зустрічі прийдешнього Нового року».

10. Раціоналізація – це спроби довести (з метою самоствердження), що власна поведінка є раціональною і виправданою, а тому й соціально схвалюваною. Це пошук переконливих доказів для недостатньо схвалюваних дій і бажань. Е.Фромм помітив, що раціоналізація є способом «залишитися в стадії» і відчувати себе особистістю. Наприклад, цей механізм включається коли учень пояснює, що не зробив домашнє завдання тому, що був зайнятий дуже важливішими справами [2]. Також це пояснення, що в даної особи є певні надзвичайно важливі справи, які виправдовують порушення карантину.

11. Часто доводиться стикатися з психологічним захистом типу заперечення при тяжких, загрозливих для життя або соціальному статусу людини захворюваннях (онкологічних, венерологічних, кардіологічних і психічних). При цьому, інтенсивність психологічного захисту є показником інтенсивності і важкості проблеми [3]. Саме із-за включення цього механізму деякі особи звертаються запізно по допомогу в медичні заклади. Так, людина з симптомами ГВІ виходить на роботу, гуляє, відвідує магазини, бо це «не може бути COVID19».

12. Компенсація – це прикриття власних слабкостей підкресленням бажаних рис або подолання неповноцінності в певній сфері надмірними досягненнями у інших сферах. Це онтологічно найпізніший і дуже складний захисний механізм. Він призначений для стримування почуття смутку, горя з приводу реальної чи уявної втрати, нестачі, неповноцінності [5]. Компенсація передбачає спробу виправлення або знаходження заміни того, чого не вистачає. Наприклад, особа, яка звикла бути «на виду», отримувати постійну

увагу на роботі, починає завзято проводити вебінари, наради, «заочні» тренінги та інше у великій кількості в мережі Інтернет або готувати і постити фотографії різних страв, щоб отримати схвалення таким чином.

13. Ще один цікавий механізм психологічного захисту – інтроекція – це процес, в результаті якого сигнал, що йде ззовні помилково сприймається як той, що приходить зсередини. Вони можуть проявлятися в нереалістичних очікуваннях від інших людей і від себе, в прагненні жити за чужими правилами та ін. Зокрема, Ф.Перлз, вважав, що інтроектор робить те, що інші хочуть, щоб він зробив. Даний механізм психологічного захисту включається в ситуаціях, коли людина позбавлена можливості або бажання аналізувати, порівнювати, спростовувати, сумніватися, доводити, а вважає за краще приймати на віру думки та висловлювання інших людей [2]. Наприклад, твердження: «моя тітка сказала, що імбир допомагає від коронавірусу, а якщо ще їсти багато цибулі та часнику, то взагалі не захворієш...». При цьому запитання, про те, чому тітка так думає і звідки вона це взяла, зазвичай в клієнта не виникає.

14. Ретрофлексія – це проєкція навпаки. Вона виражається в самоконтролі і самодисципліни (Д. Рейнуотер) і забезпечує тип контролю, що захищає особистість «від зовнішніх вторгнень і впливів на її переживання і почуття». Як і багато захисних механізмів особистості, ретрофлексії починають формуватися в дитинстві. За влучним висловом Ф. Перлза людина з ретрофлексивним захисним механізмом робить собі те, що хотіла би зробити іншим: б'є себе по руці або штовхає стілець, замість того, щоб вдарити когось. Вища форма ретрофлексії – самогубство [2].

Одним із проявів ретрофлексії є перенесена агресія. Вона, на думку багатьох дослідників, лежить в основі багатьох психосоматичних захворювань. Цей механізм найбільше характерний для інтровертірованих, інтернальних або боязких (бояться світу, схильних до депресивних реакцій) осіб які, як правило, беруть надмірну відповідальність на себе. Такі люди перебуваючи в депресивному стані намагаються «вижати» з себе більше турботи про інших. Вони віддано готують уроки з дітьми, паралельно здійснюючи ремонт квартири, і час від часу миють під'їзд з хлоркою, коли всі лягають спати. Зазвичай це призводить до виснаження і значного погіршення здоров'я, що робить людину вразливою до різних захворювань.

15. Дефлексія (відхилення) – захисний механізм, спрямований на припинення контакту і посилення ізоляції людини, як від інших, так і від її власного досвіду. При цьому людина абстрагується від ситуації, відпускає репліки не по суті. Даний механізм часто виникає в результаті того, що трапилися в минулому досвіді індивіда та пов'язаних з ним недовіри й страху, оберігаючи особистість від емоційних зривів [5]. Зазвичай, така людина, при спробах інших членів сім'ї поговорити з нею про те, що відбувається, переводить розмову на щось інше, вмикає музику гучніше, зачинається в кімнаті в т.п.

16. Типовим проявом психологічного захисту є втеча у фантазії, віртуальну реальність, що забезпечує задоволення нездійснених бажань в уяві [5]. Це і постійне перебування в ігровому просторі, і поглядання 10 сезонів улюбленого серіалу з ранку до ночі, і алкоголізм, і вживання наркотичних речовин.

17. Перехід на більш простий рівень функціонування. При дії даного механізму можна бачити, як люди вибирають для психічної адаптації «зануритись» у дитинство. В першу чергу такий механізм характерний для істеричних особистостей, тому що однією з їх основних рис є інфантилізм, тому що повернення до дитячих реакцій для такої особистості більш природне.

Помітною ознакою механізму регресії є прагнення дуже сильно спростити світ, зробити його зрозумілим. А у ситуації тривалого дистресу (наприклад, соціальних катаклізмів) одним із проявів регресії можуть стати спрощення форми поведінки, прагнення зняти з себе відповідальність [3].

18. Цікавий механізм психологічного захисту – розщеплення «Я» (зазвичай його називають просто «розщепленням»). Будь-якій неблагополучній групі, тим більше підлітковій, імпонує ідея пошуку лиходія, проти якого її «хороші» члени повинні боротися. Даний механізм може бути дуже ефективним в своїй захисній функції зменшення тривоги і підтримки самооцінки. Але, звичайно, розщеплення завжди тягне за собою спотворення бачення світу та людей, і в цьому полягає його небезпека [2]. При цьому, наприклад, вся увага членів сім'ї спрямовується на «перевиховання» того, родича, яких «заважає всім нормально жити в цих тяжких умовах».

19. Спроби логічного структурування дійсності і її пояснення, що відповідає психологічному захисту інтелектуалізації. Захист за допомогою інтелектуалізації здійснюється через підвищену увагу до

процесу міркування, при практичній відсутності зв'язку цих роздумів і реальної поведінки. Наприклад, емпатія в процесі мислення поєднується з реальною байдужістю до близьких, оточуючих людей. А. Фрейд пояснювала таку особливість тим, що це не спроба вирішити завдання, поставлене реальністю, а скоріше спосіб зняти напругу, насторожене ставлення до чуттєвих процесів і намагання перевести їх на рівень абстрактного мислення [2]. Наприклад, це розмови про те, що необхідно допомагати незахищеним категоріям населення, без будь-якого намагання принести ліки та їжу бабці-сусідці або допомогти купити продукти самотній матері з маленькою дитиною.

20. Заняття творчою діяльністю, вивчення чогось нового – психологічний захист сублімація. Саме цей психологічний захист підштовхує багатьох людей в умовах самоізоляції вивчати нову іноземну мову, малювати, пробувати писати вірші та музику і т.п.

Зауважимо, що дія механізмів психологічного захисту покликана перш за все допомогти людині відчувати себе психологічно більш комфортно. Тому необов'язково з цим щось робити, якщо дані психологічні захисти не призводять до часткової дезадаптації або порушення важливих соціальних зв'язків.

Сам термін «психологічний захист» позначає міцний поведінковий патерн (схему, стереотип, модель), утворений з метою забезпечити охорону «Я» від усвідомлення явищ, що породжують тривогу [2]. Отже, ці механізми охороняють особистість від усвідомлення негативних емоційних переживань, сприяють збереженню психологічної стабільності і вирішенню внутрішньоособистісних конфліктів, що є дуже важливим особливо зараз в умовах переживання світової пандемії.

Психологічної допомоги потребують особи, які відчувають сильний дискомфорт, тривогу, депресію, або переживають погіршення стосунків з близькими в наслідок дії захисних механізмів.

При цьому в офіційній позиції УСП щодо надання психологічної допомоги населенню в ситуації карантинних протиепідемічних заходів (від 15.04.2020р.) зазначається, що «найважливішим кроком у організації ефективної системи надання психологічної допомоги населенню є введення важливої опції – первинної діагностики. Йдеться про чітко структуроване первинне інтерв'ю з фахівцем, котрий на основі отриманих даних зможе коректно скерувати особу, що звернулась по допомогу, до психолога

(психологічне консультування), психотерапевта (психотерапія), психіатра (медикаментозне лікування)» [4].

Отже, необхідно чітко розрізняти психологічні проблеми самоізоляції особистості в умовах карантину, відрізняти їх від психічних порушень, а також вчасно діагностувати ступінь прояву перших під час психологічного консультування та психокорекції.

Список використаних джерел та літератури:

1. Классификация людей по их отношению к коронавирусу... [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://gestaltclub.com/articles/umor/12919-klassifikacia-ludej-po-ih-otnoseniu-k-koronavirusu>.
2. Психологические защиты [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://liniyalubvi.org.ua/page/advice/psyprotection.html>.
3. Соложенкин В.В. Психологические основы врачебной деятельности : [учеб. для студ. высших учеб. завед.]. – М. : Академический проект, 2003. – 304 с.
4. Сторінка у Facebook УСП-Українська спілка психотерапевтів-професійний розвиток в спільноті [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.facebook.com/groups/usp1996/permalink/3098733426838195>.
5. Формування особистості підлітка: сучасні реалії: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції [Хмельницький, 25 квіт. 2018 р.] / гол. ред. Л. Г. Білий. Хмельницький : Вид-во Хмельниц. ін-ту МАУП, 2018. 173 с.

Л. І. Шевчук,

старший вчитель математики

(м. Хмельницький)

ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ ПІДЛІТКІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

В сучасних умовах навчання школярів гостро постала проблема в області навчання основної маси підлітків, тому одним з центральних завдань сучасної школи є формування в підлітків такої мотивації, яка б допомагала їм у навчальній роботі на уроках математики. Особливо це стосується учнів старших класів, які, в основному, вже визначилися щодо своєї майбутньої професії. Учителі, зазвичай, намагаються переконати підлітків у тому, що математичні знання необхідні в будь-якій професії та просто у житті кожної людини, але якщо в учня немає мотивів вивчати математику або ці мотиви слабкі, його навчання перетворюється на суцільну

муку. Уникнути цієї проблеми можна лише одним способом – своєчасно сформулювати дієві мотиви навчання підлітків [1, с. 26].

Навчальний процес підлітків супроводжується не тільки процесом засвоєння знань, оволодіння вміннями й навиками, але й процесом виховання особистості кожного учня, розвитку його суспільно-соціальної й творчої активності. Відсутність мотивації до навчального процесу на уроках математики часто веде до стійкої неуспішності та інтелектуальної пасивності підлітків. Щоб навчити учня, потрібно не просто передати йому знання математики, а й викликати у нього відповідну активність та зацікавленість. Найважливішим структурним елементом такої активності є мотивація, в якій проявляється ставлення підлітків до навчання.

Мотивація у теперішній час розглядається як реалізація мотиву у конкретній діяльності в процесі вибору можливих дій, спрямованих на досягнення певних цілей. В свою чергу мотив – спонукання або прагнення досягнення мети та усвідомлення дії щодо її досягнення [2]. Формування навчальної мотивації підлітків на уроках математики не тільки забезпечує високу ефективність їх навчання, але й має моральний аспект, а у кінцевому результаті вона виступає як реалізація потреби бути особистістю. Отже, мотивація – загальна назва процесів, методів, засобів спонукання учнів до продуктивної пізнавальної діяльності, активного засвоєння змісту освіти.

Цілком справедливо відзначав В.О. Сухомлинський: «Найстрашніше лихо для школи, лихо для суспільства, якщо молодій людині не хочеться знати...» [3]. Саме тому проблема формування мотивації навчання як одного із основних напрямків педагогічної діяльності вчителя-математика на шляху оптимізації навчання і виховання підлітків за останні роки стала об'єктом пильної уваги вчених і вчителів. У навчальному процесі необхідною є така організація навчальної діяльності, за якої зростала б пізнавальна активність учнів як умова їхньої успішності, їхня вибіркова мотиваційна спрямованість, без якої неможливе засвоєння складних, особливо фізико-математичних знань. У підлітків мотивація до навчально-пізнавальної діяльності посилюється, адже змінюється співвідношення між конкретно-образним та абстрактним мисленням на користь останнього, а також змушує вимога складання ЗНО з математики. Уміння оперувати гіпотезами під час вирішення інтелектуальних завдань є найважливішим досягненням підлітків для

аналізу навколишнього світу та кращих можливостей самореалізації. Головне завдання мотивації навчання – така організація навчальної діяльності, яка максимально сприяла б розкриттю внутрішнього мотиваційного потенціалу особистості підлітка.

На думку Т. Війчука процес формування мотивації навчання школярів на уроці можна розділити на три етапи [4, с. 91]:

1) Етап «пробудження» мотивації. На початковому етапі уроку вчитель може використовувати кілька видів спонукань учнів: актуалізувати мотиви попередніх досягнень, викликати мотиви відносної незадоволеності, посилити мотиви орієнтації на майбутню діяльність, посилити мимовільні мотиви подиву, допитливості.

2) Етап підкріплення і посилення мотивації. Тут вчитель орієнтується на пізнавальні та соціальні мотиви, викликаючи інтерес до декількох способів розв'язування задачі та їх зіставлення, до різних способів співпраці з іншою людиною.

3) Рефлексивно-оціночний етап. Це так званий етап закінчення уроку на якому важливо, щоб кожен учень вийшов з навчальної діяльності з позитивним особистим досвідом і, щоб в кінці уроку виникла позитивна установка на подальше навчання. Важливим на цьому етапі є посилення оціночної діяльності самих учнів у поєднанні з оцінкою вчителя.

Зовсім іншої думки В.П. Бондаревський, який для виховання глибокого інтересу до знань радить таку систему мір: підбір вчителем яскравих фактів, цікавих відомостей, використання особистих спостережень учнями, їх уявлень, фантазій; складання завдань творчого характеру; навчання умінням і навичкам роботи з різною літературою; організація змагань, конкурсів [5, с. 16].

Формуванню навчальної мотивації підлітків на уроках математики безпосередньо сприяють загальна атмосфера творчості в школі і класі, включення учня в колективні форми організації різних видів діяльності, співробітництво між учителем та учнем, допомога вчителя у вигляді порад, залучення учнів до оцінювання власної діяльності. На нашу думку, до шляхів формування мотивації на уроках математики можна віднести:

- 1) мотивацію навчальної діяльності шляхом бесіди;
- 2) мотивацію навчальної діяльності шляхом створення проблемної ситуації;
- 3) мотивація навчальної діяльності шляхом використання технології «Мозкова атака»;

4) мотивація навчальної діяльності шляхом використання творчих завдань;

5) мотивація навчальної діяльності шляхом створення ситуації успіху;

6) мотивація навчальної діяльності шляхом використання проектної технології;

7) мотивація навчальної діяльності шляхом активізування самостійного мислення.

На формування навчальної мотивації також великий вплив має продумана система заохочень підлітків за успіхи. Заохочення повинні відповідати реальним успіхам і відображати не стільки здібності учнів, скільки прикладені ними зусилля, а покарання повинні відігравати стимулюючу роль. Дуже важливо, щоб вчитель заохочував досягнення учня, не порівнюючи їх з результатами інших учнів, а з його ж власними. Результатом такого методу навчання є зростання привабливості успіху, впевненості у своїх силах і як підсумок – позитивна мотивація та успішне навчання підлітків.

Таким чином, першочерговими завданнями вчителя на етапі формування навчальної мотивації підлітків на уроках математики є з одного боку, наповнення змісту навчання цікавим, інтелектуальним та особистісно значущим матеріалом, а з іншого – підтримка позитивних емоцій, та стимулювання методами оціночного заохочення.

Обов'язковим є формування в підлітків позитивних мотивів навчання, що надають процесу отримання математичних знань значущий для учня зміст, у контексті якого його власна пізнавальна діяльність ставала б сама по собі важливою ціллю і без чого подальше навчання може виявитися просто неможливим. Для створення всіх умов досягнення взаємодії з підлітками на уроках математики, потрібно забезпечити таке їх формування, яке б підтримувало ефективну і плідну навчальну діяльність кожного учня впродовж навчання у старших класах і було б основою для його самонавчання та самовдосконалення в майбутньому. Отже, навчальна мотивація підлітків на уроках математики – це система пізнавальних мотивів, тобто сукупність, комплекс усіх спонукань до знань, допитливості, пізнавальної потреби, навчальної діяльності, зацікавленості до наукового пізнання та пошуку істини.

Список використаних джерел та літератури:

1. Лук'янова М. Психологія навчальної мотивації школярів. Відкритий урок: розробки, технології, досвід. 2006. №3/4. С. 26–32.

2. Тлумачний словник української мови. Найповніший тлумачний словник української мови онлайн V&V Project. 2010-2012. URL: <https://eslovnyk.com/%D0%BC%D0%BE%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F>. 3. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5-ти т. Т.4. К.: Рад. шк., 1977. 530 с. 4. Війтюк В., Роман Л. Шляхи формування мотивації учнів на уроках математики. Молодь і ринок. №11 (94). 2012. С 90–93. 5. Губа Т.А. Формування мотивації до глибокого засвоєння знань на уроках математики. Шкільний навчально-методичний вісник. Трав. 2011 (№13-14). С. 15–20.

І. М. Шепель,
соціальний педагог
(м. Хмельницький)

РОЗВИТОК ПОЗИТИВНИХ МЕНТАЛЬНИХ РИС ДІТЕЙ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

На сучасному етапі одним із головних завдань нашого суспільства і, насамперед, системи освіти є створення і реалізація психологічних умов, що забезпечують розвиток кожної особистості. Саме тому актуальними стають світоглядні аспекти життєдіяльності, які лежать в основі менталітету кожної людини.

Науковий інтерес до проблем ментальності активізувався в середині ХХ ст. завдяки дослідженням французьких учених Ж. Люб'є і Р. Мандру. В роботах цього періоду значна увага, при визначенні поняття, відводилась історичним умовам, як фактору формування ментальності. Посилаючись на традиції французької історичної школи «Аналів», автори пов'язували поняття з «духом» певного часу. В 1958 році цей термін з'явився в енциклопедичних довідниках. Зокрема, психологічний словник дає таке визначення менталітету, що це спосіб мислення, світосприйняття, психологія окремої особи, соціальної групи, національної спільноти [3].

Значну увагу дослідженню поняття «ментальності» та «менталітету» приділяють українські вчені. Так, ментальність як чинник відродження та формування національної свідомості українського народу, розглядали психологи, філософи Андрій Бичко, Ігор Бичко, Вілен Горський, Роман Додонов, Юрій Канигін, Олександр Киричук, Віктор Москалень, Ігор Старовойт, Вікторія Храмова та інші. Предметом більшості сучасних досліджень виступає

національний менталітет, як узагальнююча категорія, яка вбирає в себе зміст етнопсихологічних і етноідеологічних чинників, нерозривно пов'язана з історичними умовами розвитку, географічним середовищем, соціально-політичними орієнтирами, що відображають зміну народних світовідчуттів. Історична доля представляється як вирішальний чинник формування основних ідей життя [2].

Сучасні науковці розглядають ментальність як систему, яка поєднує три структурні компоненти – емоційний, пізнавальний, поведінковий.

Емоційний (емотивний) – емоційні стани, які передують виникненню вербального та поведінкового компонентів, сприяючи систематизації знань і появі певної поведінки.

Когнітивний (вербальний) – знання про об'єкти і ситуації життєдіяльності, що є результатом набуття індивідуального життєвого досвіду (навчання).

Поведінковий (конативний) призводить до актуалізації елементарних фіксованих установок, етнічних та ціннісних орієнтацій. Тобто ментальна установка виявляється в діях і вчинках людини, оскільки вчинок є єдиною структурою, що відповідає реальним цілісним проявам самореалізації людини як особистості, індивіда, громадянина [4].

Національний менталітет є продуктом певної культури. Складаючись, формуючись і виробляючись історично, менталітет упродовж конкретного відрізка історії являє собою сукупність соціально-психологічних якостей і рис, суму детермінуючих поведінкових реакцій, які є певною цілісністю, що виявляється в усіх сторонах даної людської спільності та її індивідів. До ментальних рис українців відносять такі: працьовитість, охайність, ощадливість, гостинність, високий рівень статевої моралі, особливе прагнення до освіти, товариськість, коректність, прив'язаність до землі та традицій, здібності до культури, творчості, любов до дітей, постійність у родинних взаєминах, прагнення жити духовним життям, глибока шана до предків, мужність, повага до жінки-матері, лицарське ставлення до дівчини, ліризм, пісенність, гумористичність, здоровий оптимізм, вічне прагнення до волі й незалежності. Поряд з цими рисами характеризуються і такі негативні риси: взаємне непорозуміння, сварки, легковажність, невизначеність, мрійництво, імпульсивність, індивідуалізм [5].

Так, у контексті проблеми ментальності в Хмельницькому палаці творчості дітей та юнацтва було проведено анкетування, результати якого характеризують сприйняття позитивних і негативних рис підлітками:

Позитивні риси	% респондентів, що відзначили цю рису	Негативні риси	% респондентів, що відзначили цю рису
Гостинність	23,6	Жадібність	24,2
Працьовитість	21,9	Заздрість	21,4
Щедрість	11,6	Лінощі	16,3
Доброта	10,1	Байдужість	10,9
Хазяйновитість	9,3	Лукавство	8,0
Чесність	7,1	Хвалькуватість	6,1
Почуття гумору	6,5	Непередбачуваність	4,1
Гнучкість	4,0	Нерозсудливість	3,5
Товариськість	1,8	Неорганізованість	2,7
Співчутливість	1,5	Упертість	2,8
Сміливість	1,5		
Емоційність	1,1		

Одним із стимулів розвитку позитивних ментальних рис підлітків є мотивація. Займатися саморозвитком неможливо, не маючи позитивної мотивації. Про наявність мотивації до якої-небудь діяльності свідчить прагнення до її здійснення. Якщо здобувач освіти постійно і систематично самостійно навчається, кажуть, що в нього спостерігається мотивація до навчання. У спортсмена, який прагне досягти високих результатів, високим є рівень мотивації досягнень. Прагнення до самоствердження є вагомим мотиваційним чинником, який спонукає людину розвиватися. Наступним стимулом є заохочення до діяльності. Заохочення – метод вираження суспільного схвалення поведінки і діяльності особистості. Цей метод закріплює позитивні навички і звички. Дія заохочення ґрунтується на активізації позитивних емоцій. Саме заохочення закріплює у підлітків такі ментальні риси, як впевненість, відповідальність, старанність, чесність, товариськість, працьовитість, патріотизм тощо. Адже особистість завжди відчуває потребу в оцінці її діяльності з боку іншої людини, щоб співвіднести цю оцінку з самооцінкою. Б.Г. Ананьєв цю потребу характеризує як вияв особистістю потреби у спілкуванні й соціальному стимулюванні свого розвитку.

Ще одним позитивним стимулом є соціальна підтримка. Соціальна підтримка включає в себе чотири компоненти: по-перше, це емоційна підтримка (впевненість в тому, що про тебе хтось турбується); по-друге, це оціночна підтримка (соціальне порівняння і відповідь на запитання, чи правильно я ставлюсь до того чи іншого явища); по-третє, це інформаційна підтримка (інформація про те, як сприймати явища); по-четверте, це інструментальна підтримка (отримання конкретної дієвої допомоги) [2].

Важливу роль у розвитку та саморозвитку позитивних рис підлітків відіграє етнічна ментальність. Етнічна ментальність виявляється у домінуючому життєвому настрої людини, у характерних особливостях світосприйняття, у системі моральних вимог, норм, цінностей і принципів виховання, у формах взаємин між людьми, у сімейних засадах, у ставленні до природи та праці, в організації побуту, свят. У процесі онтогенезу етнічна ментальність розвиваються під впливом зовнішніх і внутрішніх чинників та умов. До таких внутрішніх чинників і умов належать:

- ✚ Філогенетична спадковість, що виявляється у формі вродженої інтроверсії вищих психічних функцій, у сприйнятті навколишньої дійсності, за умови домінування емоцій і почуттів над волею та інтелектом;

- ✚ Обсяг і глибина життєвого досвіду, що засвоюється у результаті процесу навчання, впливаючи на рівень самоактуалізації особистості;

- ✚ Індивідуальні особливості психічних характеристик (пам'яті, емоцій, почуттів, мислення, емпатія, воля), що інтегрують фізичний, інтелектуальний і духовний потенціали особистості;

- ✚ Вчинкова активність індивіда: якщо індивід сам не включається у життєдіяльність групи, то процес розвитку його ментальності знижується.

Зовнішніми стимулами розвитку в етнічній ментальності виступають:

- ✚ Традиції родини. Як відомо, особисте несвідоме, що впливає на свідому життєдіяльність дорослої людини, інколи навіть у супереч її волі та розуму, значною мірою формується під впливом переживань у ранньому дитинстві (від 1 року до 3 р.). Родинне середовище, типи стосунків дитини з батьками, сестрами і братами зумовлюють напрямок становлення ментальних настанов, що обов'язково виявлятимуться у специфіці її поведінки, в

оптимістичному чи песимістичному світосприйнятті, в егоїзмі або альтруїзмі, у ставленні до керівників та підлеглих, до авторитетів і влади, до приятелів та жінок, дружин, чоловіків і дітей. Важливою умовою привласнення духовних цінностей є характер взаємодії у сім'ї, особливо, специфіка спілкування дітей з батьком та матір'ю (довіра, чуйність, увага до дитини, педагогічний такт) і динамічність стимулювання-гальмування активності дитини;

✚ Форми та зміст взаємодії з референтною групою (найбільш значущою у порівнянні з іншими). Важливою умовою привласнення національної культури є можливість реалізувати у референтній групі свої прагнення, розкрити власну індивідуальність, отримати підтримку, уявлення про реальне життя та своє місце в ньому;

✚ Зміст і форми взаємодії з педагогічним колективом навчально-виховного закладу в особі вчителя, вихователя, психолога, соціального педагога. У присвоєнні цінностей навчального закладу важливу роль відіграє форма і стиль керівництва навчально-виховним процесом;

✚ Форми та зміст взаємодії індивіда із засобами масової комунікації. Ефективність взаємодії засобів масової інформації і загальнолюдських цінностей забезпечується за тієї умови, якщо засоби масової комунікації відкривають можливість для сприймання чогось нового [4].

Важливу роль у розвитку позитивних ментальних рис підлітків відіграє і ментальний інструментарій, тобто поняття і категорії етнокультури – мова, звичаї, обряди, вірування, мистецтво, мораль). В Україні здавна дотримувались надзвичайно високих вимог щодо морального ставлення людини до себе – порядність, чесність, совість, правдивість, справедливість, працелюбність, гідність, честь, дотримання слова, вірність (громадянська, товариська і подружня); до інших людей – повага до старших, свого родоводу, тактовність, толерантність, ствердження гуманних стосунків, гостинність; до праці – повага, любов до вільної праці, чесна праця, шана праці, побожне ставлення до хліба, вдячність землі. Ці ідеї, ідеали, погляди, норми поведінки, збагачені тисячолітнім досвідом мудрості народу, несуть могутній моральний потенціал, який слугує успішному засвоєнню загальнолюдських цінностей, тобто стає позитивним стимулом розвитку та саморозвитку особистості [6].

У сучасних умовах оновлення системи освіти значно підвищилася і роль психологічної служби у вирішенні багатьох

проблем, однією із них є проблема розвитку позитивних ментальних рис особистості. Дитина починає формуватися як особистість, зазнає значних впливів різноманітних джерел. Зміна або розширення соціальних вимог до підлітків часто провокує різноманітні відхилення в поведінці, негативних вчинків, рис характеру.

Зміна негативних ментальних рис та розвиток позитивних ментальних рис особистості можлива через традиційні та інтерактивні форми. Працівники психологічної служби в своєму арсеналі мають значну кількість традиційних та інтерактивних форм роботи, а саме: бесіди, консультації, розвивальні та корекційні заняття, психодрама, соціодрама, ділові ігри, круглі столи, тренінги, рольові ігри, дискусії, диспути, відеоекскурсії, акції, форум-театр, віртуальні екскурсії, проектні технології тощо. Такі форми роботи дають змогу: створити умови для активної пізнавальної діяльності; підвищити рівень мотивації до розвитку та саморозвитку; виробляти вміння приймати нестандартні рішення; аналізувати й оцінювати свої. Крім того, вони сприяють згуртуванню учасників, мають значні переваги перед традиційними формами роботи. Їхня оригінальність, новизна викликають інтерес, використання ігрових методів допомагає зняти суб'єктивні бар'єри в спілкуванні (побоювання помилитися, прийняти неправильне рішення тощо). Вони охоплюють весь потенціал людини: рівень та обсяг її компетентності (соціальної, емоційної та інтелектуальної), самостійність, здатність до прийняття рішень, взаємодії, сприяють формуванню адекватної самооцінки.

Отже, внутрішніми стимулами розвитку позитивних ментальних підлітків є їх потреби, мотиви, інтереси та установки. Важливу роль у формуванні особистості відіграє етнічна ментальність та ментальний інструментарій (тобто, поняття і категорії етнокультури – мова, звичаї, обряди, вірування, мистецтво, мораль), адже саме вони несуть могутній моральний потенціал, який слугує успішному засвоєнню загальнолюдських цінностей, тобто стає позитивним стимулом розвитку та саморозвитку особистості підлітків. Результатом є зміна негативних ментальних рис (адже, перевірений поколінням досвід орієнтує людей на те, що слід використовувати і розвивати, а чого уникати, як утвердитися в довкіллі), а згодом набуття і підвищення компетентностей, які допомагають вирішувати низку завдань, обраної підлітками майбутньої професії.

Список використаних джерел та літератури:

1. Лопушинський І. Формування національного менталітету – нагальне завдання сучасної Української держави // Вісник Нац. академії держ. управління при Президентові України. 2006. № 3. С. 207-213. 2. Патлах І.М. Розвиток теорії ментальності в контексті української історико-філософської традиції // Гуманітарний вісник Запорізької держ. інженерної академії. 2001. Вип. № 5. С. 36-43. 3. Приходько Ю.О., Юркевич В.І. Психологічний словник-довідник: Навч. посіб. Київ : Каравела. 2012. С. 102-103. 4. Савицька О.В., Співак Л.М. Етнопсихологія: Навч. посібник. – Київ : Каравела. 2011. С. 50-70. 5. Стражний О.С. Український менталітет: Ілюзії. Міфи. Реальність. Київ : «Книга», 2008. 368 с. 6. Юшкевич Ю. С. Аксіологічна складова української ментальності та механізми її збереження / Ю. С. Юшкевич // Наукове пізнання : методологія та технологія. 2012. №1 (28). С. 140–144.

Т. А. Юкальчук,

здобувач вищої освіти

Науковий керівник: С. І. Тафінцева,

кандидат педагогічних наук

(м. Хмельницький)

ФОРМУВАННЯ САМОСВІДОМОСТІ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Початок підліткового періоду характеризується якісним зрушенням у розвитку самосвідомості: в підлітка починає формуватися позиція дорослої людини, поява якої означає, що він суб'єктивно вже вступив у нові стосунки з оточуючим світом дорослих, зі світом їх цінностей [18].

Крім того, підлітковий вік є сенситивним для розвитку самосвідомості особистості. У підлітків виникає інтерес до себе, якостей своєї особистості, потреба оцінити, порівняти себе з іншими, розібратися у своїх почуттях і переживаннях. На основі розвитку самосвідомості, зростання вимог до себе, нового становища серед ровесників і старших у них з'являється прагнення до самовиховання. Вони намагаються розвинути в собі позитивні якості, подолати негативні риси. Але порівняно невеликий життєвий досвід і ще не сформований життєвий світогляд нерідко породжують суперечності між потребою у самовихованні і невмінням реалізувати її.

«Підліток ... не розуміє сам себе. Він ще не став єством для себе. Він знаходиться у стані становлення. Але він перестав вже бути

еством у собі. «В собі» і «для себе» у нього роз'єднані: в цьому основний факт перехідного віку і основна риса його структури. Стан зрілості характеризується злиттям того і іншого моменту» [5]. Цей приведений фрагмент з відомої роботи Л.С. Виготського «Педологія підлітка» є хрестоматійним визначенням того, що в психології вважається центральним моментом розвитку особистості у підлітковому віці. Пізнання себе, формування на цій основі певного ставлення до себе, самоствердження, зміна самооцінки – усе це та багато інших явищ узагальнені в одному понятті: «самосвідомість».

Становлення самосвідомості в цей період визначає певне соціальне зростання по відношенню до визначення нової «внутрішньої позиції», в основі якої лежить прагнення бути відповідальним за себе, свої особистісні якості, свої погляди і здатність самостійно відстоювати власні переконання. Підліток сензитивний до свого духовного зростання, а тому він починає інтенсивно просуватися в розвитку всіх ланок самосвідомості. Самосвідомість у цьому віці вже включає в себе всі компоненти самосвідомості дорослої людини. Інша річ, якого рівня вони досягають у своєму розвитку в підлітка і які з них займають центральне місце у структурі його особистості.

Тут необхідно наголосити на тому, що визначення центрального новоутворення підліткового віку має свою історію. До сучасного часу в поглядах психологів існують різні точки зору щодо вирішення цього питання. Так, беручи до уваги позиції найбільш відомих дослідників підліткового віку, слід зазначити, що ще на початку цього століття Е. Шпрангер визначив такі новоутворення як: відкриття «Я», виникнення рефлексії та усвідомлення своєї індивідуальності. Тобто у розвитку самосвідомості підлітка має формування власного образу фізичного Я – уявлення про свій тілесний образ, порівняння та оцінювання себе з точки зору еталона «мужності» або «жіночості». Цей образ є основою різноманітних захоплень дітей. Хлопці, наприклад, починають займатися спортом, особливо силовими його видами, що забезпечують зміцнення фізичної сили. Дівчата захоплюються ритмічною гімнастикою, щоб бути стрункими, привабливими, розкутими. Останнім часом у деяких дівчат-підлітків спостерігається нервова анорексія (грец. an (позначає заперечення) і orexis – апетит) – прагнення виглядати худими, страх перед зайвою вагою. Попри те що їх вага і так менша норми, вони починають обмежувати себе в їжі, перевантажують себе фізичними

вправами, іноді вживають проносні засоби. Прагнення відповідати ідеалові стрункої жінки перетворюється на хворобливу манію, може спричинити цілковите фізичне виснаження, навіть загрожувати життю. В окремих дівчаток-підлітків, як і в дорослих жінок, спостерігається нервова булімія (грец. *bus* – бик і *limis* – голод) – втрата контролю за своїм харчуванням, аж до приступів ненажерливості. Після таких приступів дівчата переживають почуття огиди до себе, докори сумління, депресію.

Уявлення про свою зовнішність не випадково є чи не найважливішим у самосвідомості підлітка. Воно пов'язане з тим, що ознаки дорослості найяскравіше виявляються у зміні його тіла. Саме зовнішні ознаки дорослості визначають його статус у товаристві ровесників [12].

Надмірна увага до образу фізичного Я у самосвідомості підлітка є тимчасовим, однак природним, нормальним, суб'єктивно значущим явищем. Знаючи це, дорослі повинні уникати нетактовних, іронічних оцінок його зовнішності. Адже будь-яка негативна публічна характеристика його дорослим може спричинити важкі психічні травми, наслідки яких нерідко проявляються через багато років [18].

Відповідно за Л. Виготським домінуючими є два новоутворення – це розвиток рефлексії і на її основі – самосвідомості [5]. Фундаментальним досягненням особистості в перехідний період за Ж. Піаже [17] є децентрація, тобто можливість розглядати світ з точки зору того, як його можна змінити. Ряд психологів (А. Геззел, К. Левін, Е. Еріксон, П. Блос) до психосоціальних новоутворень у даному періоді відносять пубертатний розвиток, перетворення соціалізації, становлення ідентичності. Л. Божович надавала особливої значущості розвитку мотиваційної сфери [4]. За її позицією, головним новоутворенням середнього шкільного віку є мотив досягнення певного положення (статусу) в групі однолітків. Д. Ельконін [6] відзначав, що центральне новоутворення підліткового віку – це прагнення бути і вважатися дорослим. І. Кон виділяє в якості найважливішого новоутворення почуття дорослості [8]. Дослідники даного віку І. Дубровіна, А. Прихожан, Н. Толстих віддають перевагу найважливішій потребі особистості підлітка, яка виступає як центральне новоутворення – потреби в неформальному, інтимному спілкуванні [14]. Більшість українських психологів (М. Савчин, Ю. Трофімов) схиляються до думки, що саме почуття дорослості виступає специфічним новоутворенням самосвідомості підлітка,

стрижневою особливістю його особистості – її «структурним центром» [16; 18]. Серед багатьох особистісних утворень, притаманних підлітку, особливої уваги заслуговує «почуття дорослості», як особливої форми самосвідомості.

Почуття дорослості виникає на основі розвитку особистісної рефлексії. Підліток завдяки останній прагне осмислити і переосмислити свої домагання на визнання; визначитися у соціальному просторі – осмислити свої права і обов'язки: переосмислити для себе ретроспективу власного життєвого досвіду, проаналізувати значущість реального – «тут і тепер», заглянути в особисте майбутнє. Він зацікавлено рефлексує на себе та інших, співвідносячи притаманні йому особливості з проявами однолітків і дорослих [16].

Отже, почуття дорослості – це ставлення підлітка до себе як до дорослого, уявлення себе якоюсь мірою дорослою людиною. У зв'язку з цим, у підлітка виникає внутрішнє прагнення (яке в нього постійно закріплюється) – якомога швидше ствердитися у світі дорослих. Це прагнення створює для нього виключно нову внутрішню, суб'єктивну ситуацію особистісного розвитку.

Суб'єктивна сторона почуття дорослості підлітка визначається на основі рефлексивного аналізу самого себе. Як відомо, саморефлексія має дві сторони: когнітивну і емоційну. Когнітивна виявляється у суб'єктивному визначенні підлітком особистісних рис, вчинків, поведінки, міжособистісних взаємодій. Когнітивне ставлення до себе – це оцінка багатств внутрішнього світу, якими є власні думки, уявлення, фантазії, вольові якості, а також те, як вони співвідносяться з світом дорослих. Емоційний бік пов'язаний з оформленням емоцій, переживань, що спрямовані на самого себе [18].

Одночасно з внутрішніми, суб'єктивними проявами у підлітків виникають і зовнішні, об'єктивні особливості проявів даного почуття.

Нова позиція просуває підлітка по шляху оволодіння всіма доступними для нього зовнішніми формами і атрибутами дорослого життя. Підлітки копіюють поведінку дорослих, які мають найбільший авторитет в їхньому колі. Сюди входять мода, умови відпочинку, манера поведінки. Неважко помітити, як хлопчик, що не так давно вільно рухався, почав ходити перевальцем, засунувши руки глибоко в кишені і спльовуючи через плече. У нього можуть з'явитися цигарки і обов'язково – нові висловлювання. Дівчатка починають запопадливо ставитися до одягу, зачісок, косметики, прикрас. Наслідування

зовнішніх атрибутів дорослих не обмежується одягом і манерами. Запозичення «дорослості» йде і по лінії розваг і романтичних взаємин. Незалежно від змісту цих взаємин, копіюються «дорослі» форми: побачення, записки, прогулянки в ліс, поїздки за місто, дискотеки і т. ін. [11].

У взаєминах зі старшими підліток претендує на рівноправність і може йти на конфлікти, відстоюючи свою «дорослість». Почуття дорослості виявляється і в прагненні до самостійності, бажанні обмежити якомога більше сторін свого життя від «зазіхань» батьків. Особливо це стосується взаємин з однолітками і навчання. Крім того, з'являються власні погляди, смаки, оцінки, власна лінія поведінки. Своє прихильне ставлення до рок-музики, співака чи спортивного вірця підліток може відстоювати з великою жагою, незважаючи на протилежні позиції старших [11].

Особливості проявів почуття дорослості залежать від того, в якій сфері і якого характеру набуває самостійність підлітка: у взаєминах з однолітками чи батьками, у використанні вільного часу, в організації домашніх справ чи цікавих розваг. Важливо і те, чи задовольняє його формальна самостійність, зовнішня сторона дорослості, чи він прагне до самостійності реальної, що відповідає внутрішньому, глибокому почуттю. Суттєво впливає на це почуття і система взаємин, в яку включений підліток, – визнають чи не визнають його «дорослість» батьки, вчителі, однолітки.

Як особлива форма самосвідомості, почуття дорослості в цілому відображає нову життєву позицію підлітка у ставленні до себе, людей, світу; визначає специфіку спрямованості і зміст його соціальної активності; систему нових прагнень та емоційних реакцій. Специфічна соціальна активність виявляється у збільшенні спрямованості до засвоєння норм, цінностей і способів поведінки, які існують у світі дорослих [11].

Важливою стороною самосвідомості підлітка виступає також потреба у самоствердженні. Генезис даного феномену отримав обґрунтування у роботах Л. Божович, яка розглядала самоствердження як одну з важливих мотиваційних ліній цього віку [4].

Самоствердження – це закономірно виникаючий атрибут соціалізації підлітка, що виявляється в спрямованості його особистості на виділення і реалізацію своєї «самості» (унікальності) в системі соціальних зв'язків. Постійні взаємодії з однолітками

породжують у підлітка прагнення зайняти гідне місце серед них. Потреба в самоствердженні настільки сильна, що заради визнання себе однолітками, підліток здатний на будь-які вчинки: він може поступитися своїми поглядами і переконаннями, може здійснити дії всупереч своїм моральним установкам [18]. Потребою в самоствердженні можна пояснити і трансформації естетичної сторони образу «Я». В залежності від історичного часу, покоління підлітків стверджуються по-різному. Так, характерним є самоствердження за рахунок зовнішності: підлітки то відпускають довге волосся, то стрижуть його фасонно, то бриються наголо. В одязі віддають перевагу або дуже вузькому стилю, або носять, навпаки, хламиди. В сучасний час з'явилася нова тенденція: розмальовувати обличчя різними смужками, зображеннями, захисними символами; наносити на тіло татуювання і символічні тексти [14].

Мотив самоствердження часто визначає психологічну залежність підлітка від однолітків. Разом з тим він ефективно може поєднувати егоцентричну позицію: «Я не такий, як усі», «Я не типовий представник...», «Не плутайте мене з іншими» з позицією конформіста: «Я буду діяти, як усі», «Ми всі так думаємо...». Полярні позиції визначають суперечливість самоутвердження підлітків, що може демонструвати різне в поведінці: від глибинної ідентифікації з іншими до різкого відчуження від них; від альтруїзму до жорстокості; від страху смерті до нестямного ризику; від захопленості життям до суїциду. Всі ці позиції можуть переломлюватися в самосвідомості підлітка і виступати як умови реалізації його домагань на визнання, як самоствердження [14].

Взагалі, сутність самоствердження підлітка пов'язана з відчуттям своєї «самості» і «відокремленості» від інших; з прагненням до рольового самовизначення; з потребою бути самоцінним, визнаним, незалежним; «показати» себе, стати предметом уваги інших; відстояти особистісну гідність; досягнути переваг; мати владу над собою та іншими; набути впевненості у собі. На процес самоствердження підлітка дуже сильно впливає його самооцінка.

Особливості самооцінки впливають на всі сторони життя підлітка: на емоційне самопочуття і взаємини з оточуючими, на розвиток творчих здібностей і на успіхи в навчанні. При низькій самооцінці підліток недооцінює свої можливості і прагне до виконання тільки самих простих завдань, що заважає його

самоствердженню. При завищеній самооцінці він може переоцінювати свої можливості і братися за ті справи, які не в змозі виконати, що також стає не дуже сприятливим засобом ствердження [11].

Сьогодні найбільшу турботу науковців [11; 12; 18] викликають не ті підлітки, у яких самооцінка дуже висока, а ті, в кого вона середня чи низька. На подібних самооцінках ґрунтуються середні і низькі домагання. Такі підлітки ні до чого не прагнуть, нічого не хочуть, мало на що реагують. Шлях до саморозвитку і самоствердження у цієї категорії підлітків закритий. Психологи вважають, що найбільш продуктивною є висока і дуже висока самооцінка підлітка, яка перевищує його реальні можливості. І підлітки з таким типом самооцінки характеризуються здатністю ставити перед собою складні і достатньо віддалені цілі і прикладати вольові зусилля для їх досягнення.

Однак в період дорослішання, у більшості випадків, будь-яка самооцінка має нестійкий характер. Ця обставина робить підлітка мало захищеним від зовнішніх впливів. Часто можна помітити нічим немотивовані реакції підлітків на, здавалося б, незначні, але справедливі зауваження оточуючих. Так, на спокійне прохання вчительки підняти з підлоги папірці, які дівчинка ненароком розкидала біля парти, та раптом почала грубити, шпурляти на підлогу зошити, а потім вибігла із класу. Або після незначного зауваження батька про те, що математичну задачу можна було б вирішити набагато коротшим способом, підліток червоніє, починає хвилюватися, а потім кричить: «Вас просто вчили по-іншому, а зараз тільки так треба робити!» [18].

Такі гострі емоційні реакції спостерігаються тоді, коли в самооцінці підлітка стикаються дуже високі домагання і сильна невпевненість у собі. Цей феномен має назву «афект неадекватності». Підлітки з таким афектом хочуть бути у всьому першими, навіть тоді, коли ця вищість не має для них ніякого сенсу. «Афект неадекватності» не тільки перешкоджає правильному ставленню підлітка до себе, але й викривляє його зв'язки з довкіллям, виробляє установки на очікування від інших каверз, недобррозичливості. Будь-яку, навіть нейтральну, ситуацію вони схильні сприймати як погрозливу. Особливо складними для них бувають ситуації перевірок компетентності – тести, екзамени, будь-який контроль знань.

Найбільш яскравим зовнішнім проявом, за яким можна розпізнати цей феномен, виступає неадекватна реакція на свою невдачу. Неуспіх не просто ігнорується підлітком, але, що вражає, може навіть підвищити його самооцінку. Замість реального розвитку здібностей, які могли б привести до успіху, він може створювати надуманий «образ Я». Наприклад, не вирішивши завдання, підліток починає пояснювати це нетривіальним підходом до його вирішення, яке він, начебто володіючи особливими аналітичними здібностями, запропонував, кинувши виклик простому рішенню, доступному кожному. Підліток не тільки не аналізує невдачі, він закриває очі на різні прорахунки і знаходить ніби об'єктивні пояснення своїм невдачам, більше того – може стати у позицію звинувачувана. Ясно, що такі ситуації ніяк не сприяють самоствердженню.

Характерно, що у взаєминах оцінки у цих підлітків можуть бути спрямовані не на особистісні риси, поведінку, діяльність, а на повинність: «Я повинен», «Так треба», «Так прийнято». Часто такі оцінні позиції приймаються без критики і можуть проявлятися в ціннісних орієнтаціях і поведінці [11].

Усвідомлення себе, становлення Я-образу підлітка пов'язані з формуванням образу Іншого. Найчастіше таким значущим іншим є ровесник, спілкування з яким особливо важливе. Однак ця особливість має специфічні прояви: когнітивно прості підлітки (дуже схематично, поверхово аналізують внутрішній світ людини) ідентифікують себе з широким колом однолітків, акцентуючи подібності між собою і всіма ними; когнітивно складні (в аналізі внутрішнього світу людини прагнуть проникати в суть найрізноманітніших аспектів людської особистості) – уподібнюють себе лише деяким ровесникам, підкреслюючи одночасно власну відмінність від них. Загалом, ідентифікацію себе з однолітками переживають усі підлітки, вона є етапом формування їхнього Я-образу.

І все ж таки, саме в період дорослішання людина більше звертається до свого «Я» і прагне самоствердитися. Часто на передній план в самооцінці підлітка виступає фіксація на реальних чи уявних інтелектуальних і вольових недоліках. «Некрасивий», «нерозумний», «безвільний» та інші оцінки можуть звучати з його вуст. Порівняння з однолітками, яке він робить, може також обернутися проти нього. Все це і дасть поштовх для розвитку особистісної рефлексії, яка спрямовує як на переживання з приводу власної недосконалості, так і

на мотивацію до самовдосконалення, самоствердження і самопізнання.

Головні мотиваційні лінії даного вікового періоду пов'язані з активним прагненням до саморозвитку. Це і самовираження, і самопізнання, і самовиховання. Самовиховання стає можливим у перехідному віці завдяки тому, що у підлітків розвивається саморегуляція. Дуже розповсюдженим способом саморегуляції сучасних підлітків є спрямованість на розвиток у самих себе вольових якостей. Загальна логіка такого розвитку проявляється наступним чином: від вміння керувати собою, концентрувати зусилля, витримувати і витримувати великі навантаження до здатності керувати діяльністю і добиватися в ній необхідних результатів. За цією логікою змінюються і ускладнюються прийоми розвитку вольових рис. На початку даного віку підлітки по-доброму заздять і перебувають у захваті від тих, хто володіє певними вольовими якостями. Надалі у підлітків з'являється бажання мати такі якості у себе і, насамкінець, у середині підліткового періоду вони приступають до самовиховання. Найбільш активним періодом самовиховання у підлітків вважається вік від 13 до 15 років [18].

Таким чином, в процесі пошуків свого «Я» (цінностей, ідеалів, поглядів), набуття ідентичності, самоствердження і саморозвитку у підлітків на рівні самоусвідомлення формується система внутрішньо узгоджених уявлень про себе, образів «Я» – «Я- концепції».

«Я-концепція» – це система уявлень про самого себе або «установка відносно власної особистості». У перехідний період це є динамічна психологічна величина, яка дуже залежна від глобальних суспільних відносин та змін безпосереднього соціального оточення зокрема. Формування «Я-концепції» підлітка відрізняється від становлення «Я» та ідентичності [16].

«Я-концепція» розвивається під впливом первинного досвіду соціалізації в сім'ї. З віком в її становленні набувають значення позасімейні фактори: школа, однолітки, суспільство. «Я-концепція» – це результат взаємодій біологічних, психологічних і психосоціальних факторів в ході особистісного зростання людини. Перш за все це основа почуття самоцінності особистості підлітка, яке є важливим в формуванні його особистого становища у суспільстві. Пізнання себе, своїх особистісних якостей призводить до формування кількох образів «Я». Різні аспекти Я, які виникають у самосвідомості підлітка,

відображають різнопланові уявлення про себе – як реальні, так і ідеальні [12].

Реальні уявлення про власну зовнішність, привабливість чи відсутність її, уявлення про свій розум, здібності в різних галузях, про силу характеру, комунікабельність, доброту чи жорсткість та інші якості, поєднуючись, утворюють значне нашарування в «Я-концепції» – так зване «реальне Я». «Реальне Я» підлітка завжди пов'язане з оцінним уявленням про себе: когнітивним, вольовим і поведінковим. Для нього завжди важливо знати, який він є насправді і наскільки значущі його індивідуальні особливості. Оцінка своїх якостей залежить певною мірою від системи цінностей, які склалися під впливом суспільних інститутів (сім'ї, школи; міста, села; групи однолітків, друзів тощо). Між тим «Реальне Я» не передбачає, що в цілому «Я-концепція» підлітка реалістична і позитивна. Адже важливу роль в її формуванні відіграє і власна точка зору, і власна оцінка. Так, дослідження «важких» підлітків, які потрапили в сферу уваги правових організацій, засвідчують, що їх уявлення про себе позитивні. Вони виділяють у себе такі якості як: впевненість у собі, тенденцію до ризику, відсутність боязкості, вміння відстояти себе, прагнення до успіху. Однак усі ці якості розвиваються на фоні негативної «Я-концепції», яка визначає асоціальність поведінки молодих правопорушників [18].

Існує багато інших форм «Я-концепції»: фантастичне, динамічне, майбутнє Я. Особливу значущість для розвитку особистості підлітка має «ідеальне Я». Це самооцінка особистістю підлітка самого себе у відповідності з бажаннями («Яким би я хотів бути»). При високому рівні домагань і недостатньому усвідомленні своїх можливостей «ідеальне Я» може сильно відрізнятись від реального [12]. Адже підлітком переживається дистанція між ідеальним образом і справжнім своїм становищем, що призводить до невпевненості у собі, зниженню самоповаги. У взаємовідносинах, як правило, такий підліток проявляє образливість, впертість, агресивність. Коли ж ідеальний образ уявляється досяжним, він завжди спонукає до саморозвитку.

Підлітки не тільки прагнуть розвинути у собі бажані якості. Вони спрямовані на досягнення можливого – мріють про те, якими вони будуть у близькому майбутньому. По-перше, в уявленнях відбуваються «примірювання» різноманітних ролей, тобто закріплюється позиція рольового самовизначення. По-друге, в кінці

перехідного віку виникає особистісне утворення – самовизначення. Воно вже відрізняється від простого прогнозування свого майбутнього життя, від мрій, пов'язаних з бажаним, можливим. Самовизначення утворюється на стійких інтересах і прагненнях підлітка, коли він враховує всі свої можливості і зовнішні обставини; воно спирається на світогляд підлітка, який формується, і пов'язане з вибором професії. Однак істинне самовизначення не закінчується в цей періоді остаточно формується в юнацькому віці, завершуючи останній етап онтогенетичного розвитку особистості дитини [11].

Багато підлітків все ж відчують потребу в професійному самовизначенні. Вони починають з наростаючою зацікавленістю придивлятися до багатьох професій. Здійснивши попередній вибір, підлітки оцінюють різні види діяльності з точки зору власних здібностей і нахилів, враховуючи при цьому суспільну цінність власного вибору [12].

Ідея вибору життєвого шляху, вибору ціннісних орієнтацій, свого ідеалу, свого друга, своєї професії стає основною метою підлітків. Зрозумівши глибинний смисл і цінність вибору, як самостійного і вольового акту, вони прагнуть до ствердження власного «Я», власних починань, набувають особистісної ідентичності, розвивають «Я-концепцію» і виявляють готовність брати на себе відповідальність за власний вибір.

Ще одна важлива характеристика свідомості підлітків – висока сензитивність до опанування системою прав і обов'язків. Більшість з них зорієнтована на розвиток почуття відповідальності за себе та інших, на необхідність самостійно приймати рішення в повсякденному житті, в екстремальних ситуаціях, а також на здійснення громадянського вибору. Для багатьох цілком доступне і можливе засвоєння змісту поняття честі і обов'язку як громадянських обов'язків перед суспільством. Підліток здатний зрозуміти і прийняти значення вибору як елементу сучасної культури [18].

Отже, підлітковий вік – це період, коли людина «проростає» з дитинства у новий стан, переживаючи початок становлення своєї особистості. У цей період відбувається інтенсивний розвиток особистості у двох напрямках: 1) прагнення до засвоєння і оволодіння діапазоном соціального простору (від підліткових груп до життя в країні та за її межами); 2) прагнення до особистісної рефлексії на свій внутрішній, інтимний, світ (через автономію від близьких).

Важливо відмітити, що в підлітковому віці намічається ще більший, ніж у дитинстві, розрив у тому, як різні підлітки проходять шлях від природної інфантильності дитинства до поглибленої рефлексії і вираженої індивідуальності. Одні підлітки, незалежно від хронологічного віку, складають враження «малих дітей», а інші – інтелектуально, морально і соціально відповідальних людей. Це типовий для нашого часу і нашої культури розподіл діапазону вікового спектру на два рівні, де на нижньому розташовані інфантильні діти, а на верхньому – ті, хто своїми психологічними досягненнями символізує потенційні можливості даного віку. Саме такі підлітки демонструють здатність не бути поглинутими суспільством і можуть входити в нього з викликом, гарячкуватістю підлітковості, не даючи суспільству використовувати їх за своїми потребами. Такі підлітки достатньо успішно зорієнтовані в цінностях життя і, володіючи розвинутою рефлексією, здійснюють свідомий пошук рішень будь-яких особистісно чи соціально значущих проблемних ситуацій.

Тенденція до особистісного зростання починає проявлятися саме у підлітковому віці, коли людина, відкриваючи себе, докладає зусиль до становлення своєї індивідуальності.

Список використаних джерел та літератури:

1. Аверин В. А. Психология детей и подростков. СПб: Изд-во В.А. Михайлов. 1998. 379 с.
2. Байярд Р. Т., Байярд Д. Ваш беспокойный подросток. М.: Просвещение, 1991. 224 с.
3. Бех И. Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Наук. метод. посіб. Київ, 1998. 240 с.
4. Божович Л. И. Особенности самосознания у подростков. *Вопросы психологии*. 1955. № 1.
5. Выготский Л. С. Педология подростка. Собр. соч. в 6-ти т. Т.4. Детская психология. М.: Педагогика. 1984. С. 5-242.
6. Эльконин Д. Б. Взрослость, ее содержание і форми проявления у подростков-пятиклассников. Хрестоматия по детской психологии: от младенца до подростка. М.: Моск. псих-соц. инстит., 2005.
7. Кле М. Психология подростка. М.: Педагогика. 1991. 176 с.
8. Кон И. Психология ранней юности. М. : Просвещение, 1989.
9. Наш проблемный подросток: учеб. пособ. / Научн. ред. Л.А. Ретуш. СПб.: Союз, 1999. 144 с.
10. Психологические особенности самосознания подростка / под ред. М. Й. Борышевского. К.: Вища шк., 1980. 168 с.
11. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. СПб.: Питер, 2000. 624 с.
12. Ремиштитд Х. Подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления личности. М.: Мир, 1994. 320 с.
13. Трудный подросток: причины и следствия / Под ред. В.А. Татенко. К., 1985. 165 с.

14. Формирование личности в переходный период: от подросткового к юношескому возрасту / Под ред. И. В. Дубровиной. М.: Педагогика, 1987. 184 с. 15. Цукерман Г. А. Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов. М. Рига, 1995. 239 с. 16. Психологія: підручник / за ред. Ю.Л.Трофімова. К.: Либідь, 2008. 560 с. 17. Пиаже Ж. Генетическая эпистемология. СПб.: Питер, 2004. 18. Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія: навч. посіб. К.: Академвидав, 2005. 360 с.

М. І. Яремчук,
здобувач вищої освіти
Науковий керівник: С. І. Тафінцева,
кандидат педагогічних наук
(м. Хмельницький)

ФЕНОМЕН ДРУЖБИ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Поставлена проблема взагалішому вигляді. Останні дослідження психологів доводить, що саме в підлітковому віці провідною діяльністю є міжособистісне спілкування з однолітками, і проблеми, які виникають у освітньому процесі, найчастіше пов'язані з проблемами у стосунках з ровесниками. Весь свій вільний час вони проводять у колі друзів, однолітків. Підлітки хочуть знайти собі однодумця, з яким можна було б поділитися особистим. Спілкуючись з однолітками, молоді люди не лише більш охоче розвивають пізнавальну предметну діяльність, а й формують найважливіші навички міжособистісного спілкування і моральної поведінки. Тому проблемами міжособистісних відносин та зокрема формування почуття дружби займаються багато вчених і ці проблеми є актуальними на сьогоднішній день.

Мета: Дослідити теоретичні аспекти феномену дружби у працях вітчизняних і зарубіжних вчених.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. З кінця XIX століття і до сьогоднішнього дня у зарубіжній та вітчизняній психології існує достатня кількість досліджень по проблемах феномену дружби, історії її розвитку, а саме у таких працях вчених як: А. Адлера, Г. Андрєєва, Т. Драгунова, Д. Ельконіна, І. Кон, В. Казанська, І. Каїрова, А. Мудрика, Л. Петровська, В. Роменець, Р. Селіванова, В. Семиченко, Н. Скотна, І. Страхов, І. Стрелкова,

Я. Український, В. Фомічова та ін. В дослідженнях пропонуються численні стадії, етапи та рівні процесу дружби, а багатозначність терміну «дружба» примушує дослідників використовувати більш однозначні визначення цього поняття.

Виклад основного матеріалу дослідження. Підлітковий вік охоплює період від 11–12 до 14–15 років, що відповідає середньому шкільному вікові, тобто 5–9 класам сучасної школи. У цей період в особистості дитини відбуваються складні і суперечливі зміни, на підставі чого його ще називають важким, критичним, перехідним або ж як називають багато психологів сензитивним. Підлітковий вік характеризується різкими змінами, що виражається у прагненні бути самостійним, незалежним від соціального оточення: батьків, учителів та інших дорослих. Переходячи до нового рівня світосприйняття, підлітки більше уваги приділяють відношенням з однолітками [11].

Головне психологічне надбання цього періоду – відкриття власного внутрішнього світу. Одна з причин стрімкого зростання потреби у дружніх відношеннях у підлітків – формування відчуття власного «Я». Для цього періоду характерний помітний розвиток почуття особистої дружби, справжньої потреби у дружньому спілкуванні. «Не уявляю собі життя без дружби»; «Дружба – це найкраще, що може бути в людини», – вважають підлітки. Мотиви дружби стають більш глибокими. Дружать на ґрунті спільних інтересів, захоплень, спільної діяльності, взаємної поваги і симпатії, довіри і розуміння, споріднених поглядів і смаків. Д. Ельконін і Т. Драгунова говорять про наявність спеціальної діяльності з пошуку друга, що носить, за їх термінологією, «орієнтовно споживчий» характер [3]. Дружні стосунки в підлітковому віці є більш глибокими, змістовними і стійкими, носять емоційно напружений характер. Припинення дружніх стосунків часто сприймається дуже болісно. «Був хороший друг. Його батьків перевели в інше місто, він поїхав, і будь який інтерес до життя пропав», «Моя улюблена подруга поїхала, і мені ніщо не мило». Потрапивши в таку ситуацію, багато підлітків закриваються в собі, втрачають інтерес до навчання, можуть виникати суперечки з батьками, вчителями та однолітками. Все це негативно впливає на особистість дитини, на її ставлення до оточуючих тощо.

Дружні та товариські взаємини досліджували багато вчених, психологів, педагогів. Зокрема, І. Страхов, який розрізняє три основні форми взаємовідносин підлітків – товарищескість, товариство і дружбу, які є важливим фактором розвитку їх особистості. Товарищескість

передбачає виконання разом спільних справ, контакти в навчальній роботі, у трудовій діяльності, у проведенні дозвілля, взаємодопомога різних видів. Все це су проводиться специфічною емоційною атмосферою спілкування[9].

Товариство – більш складне явище. Його психологічною основою є почуття колективізму, єдність думок з різних питань, атмосфера товариської співпраці, інтелектуальне спілкування як широкий і вільний обмін думками, судженнями, а також такий емоційний чинник як прихильність один до одного, почуття взаємної симпатії.

Психологічний словник в широкому розумінні визначає дружбу як особистісні стосунки між людьми, які обумовлені духовною близькістю, загальними інтересами. В силу того, що в дружбі велику роль грають емоційні переживання, її формування та розвиток залежить від частоти контактів, належності до однієї групи, спільної діяльності[5].

Відомий соціолог І. Кон визначав дружбу, як позитивні міжособистісні відносини, засновані на взаємній прив'язаності, повній довірі, спільності інтересів, щирості та безкорисливості їх учасників, постійній готовності кожного з них у будь-який момент прийти на допомогу один одному [7].

На думку дослідників[1; 7; 8] життєві завдання кожної людини концентруються навколо трьох сфер життєдіяльності: праці, дружби та любові, успішна реалізація яких гарантує високу якість та повноту самореалізації особистості, відчуття своєї гармонійності, ідентичності та успішності.

Р. Немов приблизно так трактує дружбу, як процес формування привабливості, потягу однієї людини до іншої, що супроводжується життєвими ціннісними орієнтаціями [8].

Отже, дружба– це взаємини між людьми, засновані на довірі, взаємних симпатіях, загальних інтересах і захопленнях. Дружба більш вибіркова, більш інтимно, передбачає тісне зближення підлітків, тісний психологічний контакт, довірливість стосунків. Це відрізняє дружбу від близькості, від товаришкості, де взаємини формуються у спільноті, необхідністю виконувати спільну справу.

Дружба підлітків ґрунтується на єдності потреб та інтересів, цілей і прагнень, спільності в розумінні різних питань. Справжня дружба підлітків носить активно дієвий характер, що проявляється в готовності допомогти другу, добро зичливій критиці його недоліків.

Товариство і дружба широко поширені серед дітей різного віку, але, як зазначає І. Страхов, на стадії підліткового віку дружба за своєю структурою і функціями представляє новий рівень розвитку цієї форми взаємовідносин, служить взаємодоповненням і збагаченням особистості друзів, усвідомлення якостей своєї особистості, само виховання і в результаті – моральному розвитку підлітків [9].

Для підлітків стосунки з товаришами однолітками – це відношення принципової рівності, що дозволяє дітям бути рівноправними учасниками всіляких справ. Ставлення дитини до однолітків (особливо до друзів) будується згідно з певними нормами дорослої «моралі рівності», а в основі стосунків з дорослими все ж таки є «дитяча мораль» послуху. В результаті чого можливі такі наслідки: через стосунки з однолітками в підлітковому віці більш повно проявляється, так зване, спілкування співробітництво. Стосунки з дорослими стають менш значущими для формування особистості підлітка та його дорослості; спілкування з однолітками приносить підліткам більше духовного задоволення, ніж з дорослими. Відомий педагог В. Сухомлинський писав, що вже у 13–14 літніх підлітків основою дружби, частіше стають духовні інтереси і потреби, ніж захоплення якимось іншим видом праці [10, с. 219]. Отже, спілкування стає суб'єктивно більш необхідним і значущим.

У дружбі підліток починає визначати орієнтири, життєво важливі для його поведінки, постійно порівнюючи те, що він робить, з тим, що від нього чекають інші. Дружба з певною групою однолітків виникає з різних причин. Якщо в значущій групі, з якою спілкується підліток, цінується сила, витривалість, спритність тощо, то він об'єднується з однолітками, які мають ці фізичні якості. Така дружба сприяє тому, що підліток буде займатися фізичними вправами або спортом. Він буде відчувати себе захищеним. В основі такої дружби лежить навіювання, підліток хоче бути таким же, як інші, тому наслідує манеру поведінки та спілкування. Ще один варіант: підліток тягнеться до однолітків, які цінують його за якусь якість (розум, комунікабельність, вміння добре грати в шахи або шашки і т. п.). Його особа стає важливою для інших, і він відчуває себе потрібним. Така дружба розвиває навички управління, командування. Підліток стає більш впевненим і відчуває себе лідером і спілкування підлітків при цьому відбувається у формі домінування. Третій варіант підліткової дружби: обидва (або декілька) мають однаковий потенціал і стають

лідерами. У такій дружбі взаємодія підлітків приймає форму змагання або боротьби. Така дружба стає значущою на довгі роки. Буває і так, що підлітки взаємодіють, то домінуючи над одним, то підкоряючись іншому. Очевидно, така дружба швидше за все може бути збитковою і нести у собі заряд неконструктивності (хуліганства, асоціальності, жорстокості та ін.) [6, с. 75-79].

Аналіз та узагальнення наукових джерел за проблемою дослідження, виявив, що дружба з погляду нормативних очікувань проходить три стадії розвитку підлітковому віці: перша – ситуативні відносини у зв'язку із загальною діяльністю, територіальною близькістю, взаємною оцінкою; друга стадія – договірний характер відносин – неухильне дотримання правил дружби й високих вимог до характеру друга; та третя стадія «внутрішня психологічна» стадія першорядного значення набувають особистісні риси: вірність, щирість, чесність[1; 6; 9].

Дослідниками було висунуто ряд теорій, які пояснюють принципи виникнення і розвитку дружби серед підлітків. Однією з розповсюджених є теорія Кергоффа-Девіса. Згідно цієї концепції взаємини в своєму розвитку проходять ряд своєрідних фільтрів, психологічний зміст визначається як типом відношень (дружні) так і етапом розвитку взаємин. Якщо учасник не пройшов через будь-який фільтр, взаємовідношення в них припиняються або зберігаються вимушено. Позитивні ж почуття партнерів один до одного або зникають. Або змінюються неприязню і ворожістю. Показники дружби будуть змінюватися в залежності від того, на якому етапі в даний момент знаходяться взаємини (який фільтр проходять). Одні і ті ж фактори на одному етапі можуть позитивно впливати на дружбу та сприяти виникненню симпатії, на інших негативно або діяти тільки в поєднанні з будь-якими іншими факторами, або не діяти взагалі [4].

Отже, розвиток уявлень в психологічній науці про дружбу у підлітковому середовищі є неоднозначним та дискусійним, йде від розуміння загальних цілей, інтересів особистості під час взаємин з іншою особистістю.

Висновки. Розглядаючи вищезгадані питання, можна прийти до висновку, що дружба для підлітків відіграє важливу роль у формуванні майбутньої особистості, розвитку самосвідомості, формування відчуття власного «Я». Саме у підлітковому віці спілкування з однолітками стає для підлітка провідним мотивом діяльності, так що на другий план можуть відсуватися і спілкування з

дорослими, і навіть навчання. У групі можна порівняти себе з іншими, оцінити свої успіхи та невдачі, зайняти належне положення, одержати визнання, повагу серед однолітків; своїми діями (не тільки соціально-позитивними) затвердитися в їхніх очах.

Тому підліток прагне до виховання таких якостей, що найбільше цінуються однолітками в цей період: знання, кмітливість, сміливість, уміння володіти собою, фізична сила, і усунення негативних властивостей жадібності, егоїзму. У підліткових групах сформується більш диференційована соціальна орієнтація і соціальне сприйняття.

В процесі вивчення спадщини видатних психологів, педагогів, філософів в історії розвитку даної проблеми ми прийшла до висновку, що роль дружби для самих підлітків дозволяє виділити дві характеристики: пошук психологічної близькості і взаєморозуміння (інтимність) і прояв відданості і підтримки у взаєминах. Дружба в підлітковому віці забезпечує ряд аспектів психологічного благополуччя:

- близькі дружні відносини забезпечують можливість для дослідження свого «Я» і розвитку глибокого розуміння іншої людини. Підвищується чутливість до позиції, переживань, потреб себе і іншого, розвивається здатність до емоційної децентрації;

- близькі дружні відносини стають підставою для формування соціальних, в тому числі близьких відносин в майбутньому. Відбувається розвиток комунікативної компетенції, формуються якості, необхідні для побудови ефективного спілкування з іншими людьми в старшому віці. Наявність дружніх відносин в підлітковому віці є важливим кроком у розвитку інтимності і готовності довіряти і бути тим, кому можна довіряти;

- близькі дружні відносини підтримують при стресах в повсякденному житті. Наявність підтримки, переживання прийняття і поваги, турботи з боку іншого в складній ситуації сприяють підвищенню самооцінки, впевненості в собі, готовності впоратися з проблемною або конфліктною ситуацією. Почуття підтримки сприяє зниженню рівня тривожності і почуття самотності;

- близькі дружні відносини можуть позитивно впливати на ставлення до навчальної діяльності, школі і шкільної активності. Наявність шкільних друзів дозволяє успішніше адаптуватися до шкільного життя і в ряді випадку сприяє залученості в освітній процес [2].

Дружба, таким чином, є інструментом вирішення завдань розвитку підліткового віку, забезпечуючи саморозкриття і самопізнання, формування ідентичності особистості на основі активного самодослідження, отримання зворотного зв'язку від партнера і порівняння себе з однолітком як рівнозначним і рівноправним партнером.

Список використаних джерел та літератури:

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология. М.: Академпроект, 2001. 704 с.
2. Берк Л. Развитие дитини. 6-е изд. СПб.: Питер. 2006. 1056 с.
3. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков / Под ред. Д. Б. Эльконина, Т. В. Драгуновой. М., 1967. 360 с.
4. Варій М. Й. Психологія особистості: Навч. пос. К.: Центр учбової літератури, 2008. 592 с.
5. Зинченко В. П., Мещеряков Б. Г. Большой психологический словарь. Москва; СПб., 2008. 857 с.
6. Казанская В. Г. Подросток. Трудности взросления. СПб.: Питер, 2006. С. 75-79.
7. Кон И. С. Дружба. 4-е изд., доп. СПб.: Питер, 2005. 330 с.
8. Немов Р. С. Психология. Общие основы психологии. 2004. 920 с.
9. Страхов И. В. Психологические типы дружбы подростков Вопросы психологической типологии. Саратовский государственный педагогический институт, 1971. 22 с.
10. Сухомлинский В. А. Рождение гражданина. М.: Молодая гвардия, 1971. 219 с.
11. Психологія підлітка. Сайт Калитянської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів. URL: <https://kalitaschool.jimdofree.com/соціально-психологічна-служба/психологія-підлітка/> (дата звернення: 18.03.2020).

М. В. Ярова,

*кандидат педагогічних наук, доцент
(м. Хмельницький)*

ВПЛИВ ДУХОВНОЇ МУЗИКИ НА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Зростання потреби в духовно-багатому суспільстві, зокрема в духовно-розвиненому й культурно-самодостатньому підростаючому поколінні зумовлено сучасними тенденціями не тільки в нашій державі, а й у політичному, економічному, соціокультурному житті більшості країн світу. Ці тенденції пов'язані, насамперед із нехтуванням загальнолюдських орієнтирів, ідеалів, смаків, уподобань. За таких обставин, формування естетичних орієнтирів особистості, в

яких гармонійно відбивається її духовні особливості, життєтворчі цінності, виступають одним зі шляхів становлення різнобічно розвиненої, цілісної особистості.

Здатність людини до сприймання естетичних ознак, явищ, предметів навколишнього світу впливає на людське спілкування, взаємовідносини. Зважаючи на те, що краса, гармонія є основою людських взаємних стосунків, спілкування з довершеним у житті й мистецтві впливає на прояви добра, духовності. Відчуття й розуміння неповторності кожної миті та життєвих явищ пов'язані з людськими почуттями та переживаннями, а також художнім досвідом як чинником цілеспрямованого розвитку особистості.

Вітчизняна система освіти містить значні можливості активізації процесу становлення й розвитку особистості, спроможної до високоморальних вчинків і духовно насичених дій. Під таким кутом зору формування естетичних почуттів, художніх смаків, здібностей і вподобань під час художньо-естетичного навчання й виховання стає одним із провідних завдань сучасної освіти.

Головним критерієм розвитку особистості є духовність людини. Розвиток духовності є одним із найважливіших пріоритетів у освіті. Під духовністю людини розуміється її здатність розрізняти пріоритети в житті, цінності та підпорядковувати їм свої вчинки, поведінку. Духовність – це найвища цінність людської душі, серце особистості. Духовність О. Ухтомський розглядає як цілеспрямованість, невтомність, занепокоєння, напруженість, енергію, яка спрямована на пошук істини. “Люди не стільки великі тим, що “перетворюють світ”, скільки тим, що відкривають нові галузі істини, які в світі досі ще не відомі” [8, с. 398].

Отже, на думку автора, духовність – це практична діяльність людини, яка орієнтована перш за все на перевтілення самої себе, на створення духовного організму. Можливою одиницею аналізу останнього є функціональний орган індивіда, який трактується як будь-яке тимчасове поєднання його сил котре здатне здійснити певне досягнення.

Проблеми духовного впливу мистецтва на особистість розглядалися Е. Алексюювим, Б. Ананьювим, С. Анісімовим, І. Волковим, Л. Виготським, О. Горбачовою, С. Горбенко, В. Діденком, М. Каганом, В. Матонісом, В. Медушевським, Н. Ничкало, О. Рудницькою та ін.

Роль духовної музики в суспільному розвитку, її естетичні риси досліджували Н. Кисельова, І. Кошміна, С. Коломзіна, Медушевський, Л. Москальова та ін. Досвід вивчення творів духовної музики учнями узагальнювали Н. Гульніцька, І. Григорчук, М. Лисенко, М. Маріо, О. Рудницька та ін.

У сучасній соціокультурі музика посідає перше місце в структурі художніх уподобань молоді. За подібною картиною сховані складні протиріччя сприйняття ціннісних орієнтацій в музичному мистецтві. Більшість людей віддають перевагу естрадно-розважальній музиці, яка не потребує інтелектуальних та моральних зусиль для розуміння. Вони не сприймають її як художньо цілісний твір. Вона відіграє роль фону. Музика виявляє здатність кожної людини переживати складні почуття, дає людям моральні сили, виховує мужність, віру в життя, красоту, збагачує почуття й інтелект. На сьогоднішній день процес навчання повинен бути взаємопов'язаним, представляти собою тісний зв'язок, синтезувати духовні прагнення наукових та духовних прагнень.

Музичне виховання стимулює й корегує природний розвиток особистості підлітка, оскільки під впливом почуттів задоволення та радості, які виникли завдяки контакту з музикою, зростає напруженість і активність психічних процесів. Творчі музичні завдання сприяють виникненню пошукової діяльності особистості, яка потребує розумової активності.

Гуманізація освіти, якій за останні часи приділяють багато уваги зосереджує свою увагу на розвиток творчих здібностей індивіда, кращих його особистісних якостей. Особливо важливо пробудити інтерес підлітка до пізнання. Музика сприяє пізнанню та оцінці дійсності, викликає естетичну насолоду, емоції та думки, активізує творчі здібності, рухові реакції.

У розвитку особистості підлітка музичне виховання не повинно бути вторинним чи допоміжним, воно повинно бути головним. Фантазію та здатність до переживання слід розвивати ще в дошкільному віці. Людина ніколи не втратить те, що було закладено в ранніх роках життєвого досвіду.

Загальна музична освіта, як правило, закінчується для особи в підлітковому віці із завершенням викладання предмету “Музичне мистецтво”, а також коли учень завершує навчання в музичній школі. Надалі формування особистості через духовну музику

старшокласниками може продовжитися в шкільних і позашкільних гуртках, студіях тощо.

Вагоме місце в формуванні особистості в підлітковому віці, на нашу думку, належить духовній музиці.

Серед науковців існує декілька підходів до розуміння змісту поняття “духовна музика”: – духовна музика розглядається як церковна, що є обов’язковою частиною православного богослужіння. М. Маріо, І. Григорчук, Л. Москальова, Л. Радковська та ін. духовну й церковну музику вживають як синоніми й уточнюють цей термін.

Так, М. Маріо розглядає її як високопрофесійний церковний хоровий спів культового призначення, що має теологічний зміст, характеризується єдністю слів і мелодії, освітньовиховними впливами на особистість: єдність морально-патріотичного змісту піснеспівів та їх емоційно-естетичної мелодики, що забезпечує моральне, естетичне, громадянськопатріотичне виховання й сприяє психофізіологічному, емоційному, інтелектуальному та фізичному розвитку дітей [5, с. 13].

І. Григорчук визначає духовну музику як тип музичної культури, що є виразником релігійної свідомості, становить складову частину культового обряду й полягає в співвіднесенні певного релігійного змісту відповідним виражальним формам музики, або виявляє душевний стан окремо взятої особистості композитора в відношенні його до Божественного [3].

У свою чергу Л. Москальова українською духовною музикою вважає ту, що була запозичена від візантійського священного першоджерела. В своєму дослідженні використовує духовну музику православної церкви старослов’янською мовою [6].

Л. Радковська в межах дослідження використовує православну духовну хорову музику, яка виконується а capella. Вона розуміє духовну музику, як музику культового призначення, що має теологічний зміст та характеризується моральновиховним впливом на особистість [7] – духовна музика – це музичні твори християнського змісту, які, однак, не призначені для церковного богослужіння.

Аналіз поглядів на духовну музику дослідників різних галузей наукових знань дозволив зробити висновки, що духовна музика українських композиторів – це авторські твори християнського змісту. Духовна музика українських композиторів має значний виховний потенціал: повчає, наставляє, виховує морально-естетичні цінності – любов, дружбу, доброту, вдячність, милосердя, надає інформацію, сприяє пізнанню, впливає на становлення характеру,

покращує особистість – прибирає негативні риси й формує позитивні, закладає моральні якості, формує естетичні якості особистості. Глибокий зміст творів духовної музики українських композиторів, яку вивчали з учнями педагоги минулого, спонукає сучасних практиків використовувати їх у освітньому процесі закладів загальної середньої освіти

У підлітковому віці закладаються основні життєві координати та напрями самотворення особистості, фундамент духовності й загальної системи цінностей. У підлітків зростає прагнення до самоактуалізації, розвивається здатність до усвідомлення свого внутрішнього світу, індивідуальних якостей, зростає суспільна активність, бажання показати переваги свого “Я”. Все це спонукає їх до пізнання нового, до пошуків форм творчої діяльності, реалізації власних здібностей [4, с. 15].

Психологічні особливості підлітків є причиною їх підвищеного потягу до музики. Водночас загальновідомо, що їх музичні орієнтації формуються, переважно, під впливом засобів масової комунікації й спілкування з однолітками. Сучасна музична індустрія сповнена музичними творами сумнівної естетичної якості, розрахованими на невибагливий смак завдяки легкості її сприйняття (невибадлива мелодія, танцювальний ритм, простота гармонічного складу, близькість тематики, змісту текстів до психологічного настрою підлітка). Така сучасна музика виконує не стільки високу естетичну, скільки комунікативну функцію. Класична, народна й сучасна академічна музика, а тим більше духовна музика, що несуть певне смислове навантаження, залишаються поза увагою підлітків.

Загальноосвітня школа має чимало можливостей протистояти однобічній компетентності підлітків. Викладання предмету “Музичне мистецтво” на високому рівні, участь дітей у музичних шкільних гуртках, організація музичних лекторіїв, культпоходи на концерти класичної та сучасної академічної музики тощо сприяють пізнанню різних жанрів і стилів музики або й потягу до високих музичних зразків. Вагому роль у формуванні особистості підлітків відіграють позашкільні навчальні заклади: палаци, будинки для дітей та юнацтва, центри музичної творчості, студії, дитячі хори при філармоніях, музичні школи, школи мистецтв тощо.

Цьому сприяють особливості їх діяльності: демократичність, дружні відносини підлітка з учителем, добровільність вибору форми

занять, індивідуальний підхід у виборі репертуару, творчі програми й плани, участь підлітків у концертах тощо.

Духовна музика, яка впливає на формування особистості підлітка, передбачає також формування вмінь естетично сприймати та емоційно переживати зміст творів релігійного характеру. Естетична оцінка творів духовної музики виступає в єдності з моральною оцінкою. На думку О. Бузова, “людина може естетично судити про предмет тільки з людської точки зору, тому моральна оцінка повинна обов’язково входити до змістовної естетичної оцінки. Й це стосуються не тільки естетичної оцінки мистецьких явищ, але й більшою або меншою мірою, оцінки взагалі всіх предметів” [2, с. 112-113].

К. Ушинський підкреслював, що для розвитку особистості велике значення має музика, образотворче мистецтво та природа. Велику увагу педагог приділяв вивченню історії народу, рідної мови, літератури й особливо фольклору. К. Ушинський писав: “З уст народу ллється чудова народна пісня, з якої черпають своє натхнення й поет, і художник, і музикант; чується влучне, глибоке слово, в яке, за допомогою науки й дуже розвиненої думки, вдумуються філолог і філософ та дивуються глибині й істині цього слова” [9, с. 336].

Духовна музика є одним із найбільш доступних та ефективних засобів виховного впливу на особистість. Слід зазначити, що вона має свою специфіку. Сприймання музики відбувається не від загального до особистого, а від особистого до загального, тобто не від уявлень до почуттів, а від почуттів до уявлень. У зв’язку з цим, духовну музику розуміють як специфічну мову особистісного стану людини й сприймають її як ліричний процес у житті людини. Коли вона пізнає навколишній світ, то не тільки включає в цю діяльність мисленнєві процеси, вона пробуджує почуття та емоції, через які відкриває себе та своє ставлення до світу.

Вплив духовної музики на різнобічний розвиток та формування особистості забезпечується завдяки тісному взаємозв’язку естетичного виховання з моральним, розумовим та фізичним. Мета здійснення виховного впливу духовної музики на особистість – це залучення до музичної культури в цілому. Вплив духовної музики на формування особистості, розвиток творчості та діяльності є надзвичайно великим.

Духовна музика, як і будь-яке мистецтво, здатна впливати на всебічний розвиток особистості, спонукати до морально-естетичних

та етичних переживань, вести до розвитку активного мислення. Загальне музичне виховання повинно відповідати основним вимогам: бути загальним, що охоплює всіх людей і всебічним, гармонійно розвивати всі сторони особистості.

Вагомим компонентом духовної музики, як засобу виховного впливу на особистість підлітка, є музичні традиції (елемент музичного фольклору), що є особливою формою засвоєння навколишньої дійсності, найпотаємнішого й найтоншого стану душі. Педагогічний аспект сприймання музики в контексті здійснення її виховного впливу на особистість, глибоко розкриває В. Белобородова [1].

Дослідниця розрізняє три умовні стадії музичного сприймання, які якісно відрізняються одна від одної. Для першої стадії характерною є дифузність, розмитість, цільність сприймання незнайомого твору. В слухачів складається лише загальне враження про музичний образ, з'являється емоційна реакція. Друга стадія – процес заглиблення у зміст твору, виділення найяскравіших особливостей, усвідомлення виразності окремих елементів музичної мови. На третій стадії музичний образ постає збагаченим асоціаціями, які виникають. Сприймання стає свідомим, чіткішим, естетично повноцінним [1].

На жаль сьогодні ще недостатньо приділено уваги місцю духовної музики в становленні особистості підлітків. У шкільних програмах із музичного мистецтва є лише один урок на тему “Духовна музика” де розглядається творчість кількох композиторів, які писали духовну музику, що навряд чи може зробити вагомий внесок у формування особистості підлітка. А тому ознайомлення підлітків із духовною музикою сприятимуть уроки історії та літератури. Викладаючи теми, пов'язані з культурою певної епохи чи періоду, вчителям варто не тільки називати імена композиторів і їхні твори, але й бажано прослуховувати окремі фрагменти, коротко розкривати значення духовної музики в житті попередніх поколінь. Саме такий підхід, на нашу думку, сприятиме формуванню особистості в підлітковому віці.

Важливо показати значення доробку українських композиторів, які створювали не лише церковні піснеспіви, але й масштабні духовні твори, зокрема, концерти. Композитори другої половини XVIII-початку XIX ст. (М. Березовський, Д. Бортнянський, А. Ведель та ін.) залишили після себе неперевершену православну

духовну музику, яка прославила Україну в Європі. Їх музика спиралася на національні піснеспіви. Така ж тенденція створення духовної музики притаманна й композиторам XIX – початку XX ст. (П. Козицькому, М. Леонтовичу, М. Лисенкові, Я. Степовому, К. Стеценкові та ін.).

Невичерпні можливості для поширення духовної музики серед підлітків мають позашкільні навчальні заклади. Якщо загальноосвітня школа переважно пропагує духовну музику вербально та шляхом прослуховування творів, то в позашкільних закладах підлітки залучаються до виконання духовної музики. При закладах позашкільної освіти, як правило, працюють хорові колективи. З огляду на це, актуальним є питання добору хорових духовних творів, які б сприяли пробудженню в підлітків роздумів про сенс життя та вічні цінності. В практиці роботи з підлітковим хором потужний художньо-естетичний вплив на них мали твори таких вітчизняних і зарубіжних композиторів як Д. Бортнянський “Многая літа”, К. Стеценко “Добрий вечір тобі”, В. Моцарт “Даруй нам мир”, Ф. Грубер “Свята ніч” та ін.

Керівник хору має можливість прослухати з вихованцями кілька духовних творів, розповісти про їх композиторів, час створення, проаналізувати їх, а потім запропонувати вибрати один-два для розучування. Нав’язувати підліткам твір для виконання не варто, щоб не викликати опору. Необхідно пам’ятати, що основним принципом роботи з підлітками є гуманістична спрямованість, гасло якої: “Не діти для мистецтва, а мистецтво – для дітей”. Тому й важливо, щоб підлітки полюбили виконувати духовні твори, які б сприяли виробленню в них таких особистісних складових, як емоційний інтерес, потреба в серйозній, змістовній музиці та відповідний музичний смак.

Таким чином, на підставі викладеного вище можна зробити висновок про те, що в розвитку особистості підлітка музичне виховання, й у тому числі духовна музика, не повинно бути вторинним чи допоміжним, воно повинно бути основним. Духовна музика, слово та рух розвивають духовну силу, створюють основу для розвитку особистості, основу, без якої людство прийде до духовно-моральної спустошеності. Духовна музика разом із усіма видами мистецтва займає важливе місце, оскільки різносторонньо та комплексно впливає на особистість підлітка. Духовність як

властивість особистості є фундаментальною якістю людини, та тією метою, на яку повинен бути спрямований виховний процес.

Пізнання духовної музики є тривалим навчально-виховним процесом, у якому задіяні мотиваційна, когнітивна, емоційна та праксеологічна сфери. Духовна музика, як мистецько-педагогічна галузь, містить яскраво виражену її виховну сутність, що передбачає: синтез високих, у моральному та естетичному відношеннях, тексту та аскетичної мелодики; звукове продукування системи духовних норм і ціннісних орієнтацій, що впливають на процес формування особистості підлітка; забезпечення умов для саморозвитку й самореалізації підлітків у системі освіти та самоосвіти на основі засвоєння теологічного змісту музичних творів; позитивний комплексний вплив на особистість підлітка, гармонізація його психофізіологічної, емоційної, інтелектуальної та фізіологічної сфер.

Список використаних джерел та літератури:

1. Белобородова В. К., Ригина Г. С., Алиев Ю. Б. Музыкальное восприятие школьников / Под ред. М. Румер. Москва: Педагогика, 1975. С. 6-35. 2. Буров А. И. Эстетика: проблемы и споры. Методологические основы дискуссий в эстетике. Москва: Искусство, 1975. 174 с. 3. Григорчук І. С. Формування морально-ціннісного відношення до духовної музики в процесі підготовки вчителів музики (на матеріалі православної християнської традиції): Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02; Київ. держ. ун-т культури і мистецтв. К., 1998. 16 с. 4. Кон И. С. Психология юношеского возраста. Москва: Просвещение, 1979. 175 с. 5. Маріо М. Д. Виховання молоді засобами православної духовної музики у початкових та середніх навчальних закладах України (кінець XIX – початок XX століття): дис. ... канд. пед. наук. зі спец.: 13.00.01 “Теорія та історія педагогіки”; Харківський держ. пед. ун-т імені Г.С. Сковороди. Харків, 2000. 238 с. 6. Москальова Л. Ю. Моральне виховання особистості майбутнього вчителя музики і художньої культури засобами українського сакрального хорового мистецтва: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Київ, 2004. 231 с. 7. Радковська Л. Формування музичного сприйняття студентів вищих мистецьких закладів засобами духовної музики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київський національний університет культури і мистецтв. Київ, 2006. 263 с. 8. Ухтомский А. А. Заслуженный собеседник: этика, религия, наука. Рыбинск, 1997. 598 с. 9. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори: у 2-х т. Т. 2. Переклади з рос. // Редкол.: В. М. Столетов (голова) та ін. Київ: Радянська школа, 1983. 347 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Білий Леонід Григорович – кандидат педагогічних наук, доцент, директор Хмельницького інституту ПрАТ «ВНЗ «МАУП» (м. Хмельницький).

Бабюк Тетяна Йосипівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методик дошкільної освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (м. Кам'янець-Подільський).

Бобко Світлана Сергіївна – студентка ЗНПО-71 Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Богдан Марина Юріївна – здобувач вищої освіти Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Бевз Тетяна Сергіївна – здобувач вищої освіти групи ПП-416, спеціальності 053 «Психологія» Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Вовк Валентин Петрович – кандидат психологічних наук, доцент; доцент кафедри психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Гжехулка Олена Василівна – викладач кафедри теорії і практики туризму Хмельницького інституту ПрАТ «ВНЗ «МАУП» (м. Хмельницький).

Гніздовська Діна Борисівна – магістрантка 1 курсу спеціальності «Соціальна робота» Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна» (м. Хмельницький).

Дарморос Олександр Леонтійович – магістрант 1 курсу спеціальності «Соціальна робота» Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна» (м. Хмельницький).

Дарморос Оlesia Вікторівна – магістрантка 1 курсу спеціальності «Соціальна робота» Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна» (м. Хмельницький).

Дебела Людмила Сергіївна – здобувач вищої освіти Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, 3 курс, спеціальність 053 «Психологія» (м. Хмельницький).

Драпак Лариса Семенівна – кандидат фізико-математичних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики природничо-математичних дисциплін і технологій Хмельницького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (м. Хмельницький).

Дунець Лілія Михайлівна – кандидат психологічних наук, доцент; доцент кафедри права та правоохоронної діяльності Державного університету «Житомирська політехніка» (м. Житомир).

Егорова Руслана Олександрівна – магістрантка 1 курсу спеціальності «Соціальна робота» Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна» (м. Хмельницький).

Ішук Тетяна Василівна – старший викладач кафедри психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Каштанова Олена Едуардівна – вчитель вищої категорії. Директор Стуфчинецької ЗОШ І-ІІІ ступенів Лісовогринівецької сільської ради Хмельницького району Хмельницької області.

Кручиніна Тетяна Юрївна – вихователь групи продовженого дня НВК №10 м. Хмельницького.

Любецька Мар'яна Миколаївна – кандидат наук з державного управління. Директор Хмельницького міського Центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді (м. Хмельницький).

Колісник Анастасія Олегівна – здобувач вищої освіти Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Костенко Дмитро Вікторович – асистент кафедри іноземних мов математичних факультетів Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка; доктор філософії в галузі державного управління (м. Київ).

Мазуренок Надія Іванівна – старший викладач кафедри іноземних мов Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Малькут Лариса Олександрівна – вихователь ГПД Чорноострівського НВК (смт Чорний Острів)

Марцінкевич Ольга Вікторівна – магістрантка 2 курсу, спеціальність «Психологія», Хмельницький інститут ПрАТ «ВНЗ «МАУП» (м. Хмельницький).

Матвійчук Тетяна Владиславівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри соціально-гуманітарної та загальноекономічної підготовки Хмельницького кооперативного торговельно-економічного інституту. Член правління ГО «Хмельницьке об'єднання психологів та психотерапевтів», практикуючий психолог, психотерапевт, дитячий та сімейний психолог (м. Хмельницький).

Мельник Людмила Пилипівна – кандидат педагогічних наук, доцент. Завідувач кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (м. Кам'янець-Подільський).

Мельничук Світлана Леонідівна – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Мотозюк Людмила Миколаївна – кандидат психологічних наук, доцент; доцент кафедри психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Никитюк Світлана Іванівна – старший викладач кафедри англійської мови факультету іноземної філології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (м. Кам'янець-Подільський).

Олійник Валентина Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент. Завідувач кафедри психології Хмельницького інституту ПрАТ «ВНЗ «МАУП» (м. Хмельницький).

Оліх Галина Іванівна – голова циклової комісії фінансових та облікових дисциплін Хмельницького економіко-правового коледжу МАУП (м. Хмельницький).

Охман Ольга Василівна – кандидат юридичних наук, доцент кафедри права та правоохоронної діяльності Хмельницького інституту ПрАТ «ВНЗ «МАУП» (м. Хмельницький).

Переписний Владислав Віталійович – магістрант 1 курсу спеціальності «Соціальна робота» Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна» (м. Хмельницький).

Петрушенко Ольга Олександрівна – кандидат філологічних наук, доцент. Викладач англійської мови державного навчального закладу «Вище професійне училище № 11 м. Хмельницького».

Рудюк Наталія Миколаївна – магістрантка 2 курсу спеціальності «Психологія» Хмельницького інституту ПрАТ «ВНЗ «МАУП» (м. Хмельницький).

Столяренко Ольга Борисівна – кандидат психологічних наук, доцент; доцент кафедри психології освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (м. Кам'янець-Подільський).

Тафінцева Світлана Ігорівна – кандидат педагогічних наук; доцент кафедри психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Тришньовський Анатолій Миколайович – доцент кафедри фізіології та патологічної фізіології Донецького Національного медичного університету. Лікар-психіатр, кандидат медичних наук, професор кафедри медичної психології та психокорекції (м. Донецьк).

Тришньовська Ольга Анатоліївна – магістр управління персоналом (м. Донецьк).

Федух Галина Яківна – старший викладач кафедри педагогіки Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Чайковська Оксана Миколаївна – кандидат психологічних наук; старший викладач кафедри загальної та практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огінка (м. Кам'янець-Подільський).

Черкасова-Лиса Поліна Дмитрівна – здобувач вищої освіти 1 курсу спеціальності «Психологія», заочної форми навчання Хмельницького інституту ПрАТ «ВНЗ «МАУП» (м. Хмельницький).

Черкасова Тетяна Михайлівна – старший викладач кафедри психології Хмельницького інституту ПрАТ «ВНЗ «МАУП» (м. Хмельницький).

Чернуха Надія Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор. Професор кафедри соціальної реабілітації та соціальної педагогіки факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка (м. Київ).

Шевчук Лідія Іванівна – старший вчитель математики Навчально-виховного комплексу № 7 м. Хмельницького.

Шепель Інна Миколаївна – соціальний педагог Хмельницького палацу творчості дітей та юнацтва (м. Хмельницький).

Юкальчук Таїсія Андріївна – здобувач вищої освіти 3 курсу Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, спеціальність 053 «Психологія» (м. Хмельницький).

Яремчук Марія Іванівна – здобувач вищої освіти Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Ярова Марина Вікторівна – кандидат педагогічних наук, доцент; доцент кафедри теорії та методики музичного мистецтва Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

**ПСИХОЛОГІЯ XXI СТОЛІТТЯ:
ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ**

Збірник наукових праць

Випуск 11

З 77 Психологія XXI століття: теоретичні та практичні дослідження : зб. наук. пр. / гол. ред. Л. Г. Білий. – Хмельницький : Вид-во Хмельниц. ін-ту МАУП, 2020. – Вип. 11. – 282 с.

За достовірність фактів, назв, посилань на літературні джерела відповідальність несуть автори. Редколегія не завжди поділяє їхні погляди.

Зображення на обкладинці взято з мережі Internet

Приватне акціонерне товариство «Вищий навчальний заклад
«Міжрегіональна Академія управління персоналом»
Свідоцтво про внесення до Державного реєстру суб'єктів
видавничої справи ДК №3262 від 26.08.2008 р.

**Хмельницький інститут
імені Блаженнішого Володимира, Митрополита Київського і всієї України**
29015, м. Хмельницький, проспект Миру 101-А
Тел.: (0382) 63-03-05
Ел. адреса: himaup@ukr.net
www.maup.km.ua

**Здано в набір 4 квітня 2020 р. Підписано до друку 13 квітня 2020 р.
Формат 60х84 1/16. Гарн. Times. Ум. друк. арк. 2,4.
Друк офсетний. Папір офсетний. Тираж 200 прим.**



*Навчити любити, навчити впізнавати любов,
навчити бути щасливим -
це значить навчити поважати самого себе,
навчити людській гідності.*