

Youth

Психологія життєвого простору сучасної молоді

Міжнародна науково-практична
конференція

Future

Рівне

26-27 листопада 2021

Education

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Рівненський державний гуманітарний університет
Психолого-природничий факультет



Психологія життєвого простору сучасної молоді

Міжнародна науково-практична конференція

26–27 листопада 2021 року

Р і в н е

УДК 159.9+ 316.6

Психологія життєвого простору сучасної молоді: збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції (26-27 листопада 2021 р). Упоряд. Р. В. Павелків, Н. В. Корчакова – Рівне: Волинські обереги, 2021. 122 с .

Рекомендовано до друку Вченою радою Рівненського державного гуманітарного університету

(протокол № 12 від 29.12.2021 р.).

Матеріали надруковані в авторській редакції. Редакційна колегія може не поділяти поглядів авторів. Відповідальність за зміст матеріалів, точність наведених фактів, цитат, посилань на джерела, достовірність іншої інформації та за додержання норм авторського права несуть автори.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СВІТОГЛЯДУ МОЛОДІ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ

Былинская Н. В.

*кандидат психологических наук, доцент,
заведующий кафедрой психологии*

*Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина
г. Брест, Беларусь*

ОСОБЕННОСТИ ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ У ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЫ

Каждому человеку, как личности, присуща исключительно индивидуальная для него временная перспектива. Характеристики и составляющие временной перспективы конкретной личности зависят от иерархии мотивов и направленности в целом, от текущей «Я-концепции» и эмоциональных состояний в тот или иной момент времени. Однако свое прошлое, будущее и настоящее человек оценивает, исходя не только из своих индивидуально-личностных особенностей, но и исходя из особенностей общества, социального окружения, в котором он проживает. Выполняя интегральную функцию в жизни личности, временная перспектива позволяет определить общий смысл жизни, выстраивать жизненные планы, находить источники самоопределения и самореализации, проводить оценку прожитого жизненного этапа, выбирать оптимальные и адекватные способы достижения жизненных целей [1; 2]. В процессе студенческой жизни личность продолжает активно развиваться, что происходит под воздействием приобретения новых знаний и общения с новыми людьми. Процесс развития личности отражается в кардинальной перестройке жизненных взглядов, ценностей, установок, изменении привычного образа жизни. В юношеском возрасте в студенческие годы происходит полное переосмысление жизни, что накладывает отпечаток на оценку личностью себя в настоящем времени, оценку своей прошлой жизни, а также на представления личности о своем будущем. Следовательно, можно сказать, что в период студенчества кардинально изменяется временная перспектива личности молодых людей. Чем насыщеннее временная перспектива студента событиями, планами и надеждами, тем интенсивнее, содержательнее проходит его жизнь в последующие годы.

Цель настоящего исследования – описать особенности временной перспективы студентов, как представителей молодежной среды (n=60). В качестве диагностического инструментария использовалась методика «Опросник временной перспективы» (Ф. Зимбардо).

Результаты диагностики временной перспективы студентов, представленные на диаграмме (рисунок 1), наглядно демонстрируют, что по шкале «Негативное прошлое» у 60% респондентов отмечены высокие показатели, у 40% респондентов – низкие. По шкале «Позитивное прошлое» 37,5% респондентов имеют высокие показатели, 62,5% респондентов – средние. У 40% респондентов по шкале «Гедонистическое настоящее» выявлены высокие значения. Средние значения по указанной шкале отмечены у 60% респондентов. По шкале «Фаталистическое настоящее» высокие значения наблюдаются у 35% респондентов, средние значения – у 62,5% респондентов, низкие значения – у 2,5% респондентов. По шкале «Будущее» высокими показателями обладают 20% респондентов, средними показателями – 77,5% респондентов, и низкие значения по указанной шкале отмечены у 2,5% респондентов.

Респонденты, у которых отмечены высокие показатели по шкале «Негативное прошлое», считают, что события, произошедшие в их прошлом, имели негативный характер и воспоминания о них, предметы и люди, с ними связанные, способны вызывать болезненные переживания. Во многих жизненных ситуациях, происходящих в настоящем, респондентам свойственно мысленно погружаться в прошлое и сравнивать текущие события с произошедшими, проводя параллели и делая выводы. Эти юноши и девушки отмечают, что в

прошлом ими були совершены поступки, по сей день вызывающие чувство вины и/или стыда. Воспоминания о прошлом вызывают у респондентов с низкими показателями по шкале «Негативное прошлое» переживания отрицательной аффективной окраски. Им свойственно полагать, что, если бы у них появилась возможность вернуться назад во времени и пережить прошлое заново, они изменили бы ход событий таким образом, чтобы избежать исходов, приведших к формированию негативных воспоминаний. Для этих юношей и девушек в целом не характерно думать об упущенных в прошлом возможностях. Однако респонденты подчёркивают, что нередко склонны сравнивать события настоящего с событиями прошлого, делая выводы о содержательной наполненности и продуктивности событий разных отрезков своего жизненного пути.

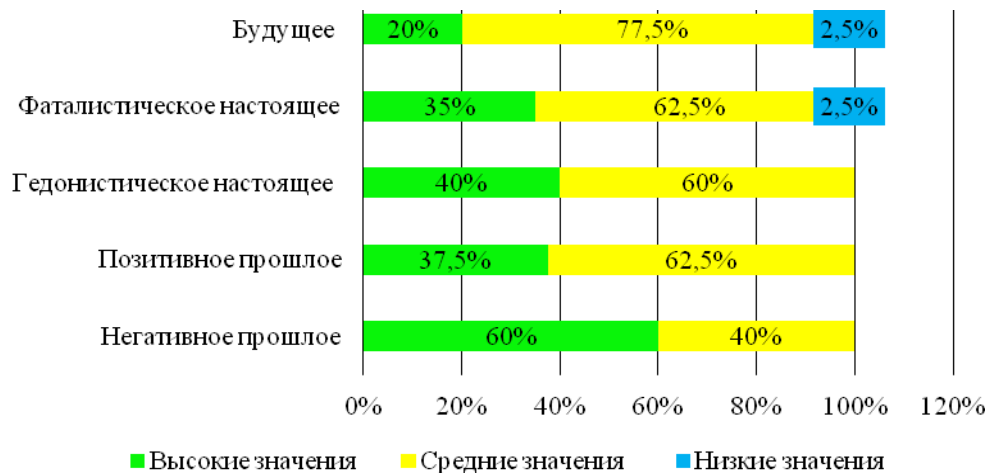


Рис. 1. Результаты диагностики временной перспективы студентов

Юноши и девушки, имеющие высокие показатели по шкале «Позитивное прошлое», считают, что их прошлое – это период жизни, в течение которого происходили события, воспоминания о которых сохранились в памяти как положительный опыт. Им свойственно испытывать чувство ностальгии по периоду детства при взаимодействии с предметами и/или людьми, с ним связанными. Обращение к воспоминаниям прошлого в сознательной деятельности позволяет респондентам в настоящем и будущем ставить такие цели, достижение которых способно «пополнить коллекцию» приятных воспоминаний в тот период времени, когда настоящее и будущее также станут прошлым. Респонденты, у которых отмечены средние показатели по шкале «Позитивное прошлое» отмечают, что в целом удовлетворены своим прошлым и считают его положительным этапом жизни. Для них не характерно испытывать чувство тоски по периоду детства. Негативный опыт, полученный в прошлом, вероятно, оценивается респондентами как полезный для личностного роста и адаптации к постоянно меняющимся условиям жизнедеятельности.

Молодые люди, имеющие высокие значения по шкале «Гедонистическое настоящее», считают, что одно из главных правил жизни – это «живи здесь и сейчас». Они стремятся получить от текущей жизни как можно больше ярких впечатлений, что часто толкает их на принятие рискованных и импульсивных решений, и полагают, что жизнь необходима для того, чтобы получать удовольствие от её процесса. Респондентам не свойственно ставить жизненные цели, ориентированные в отдаленное будущее, что соответствует их убежденности в том, что жить необходимо «здесь и сейчас». Юноши и девушки, имеющие средние показатели по шкале «Гедонистическое настоящее», отмечают, что импульсивные и рискованные поступки не являются необходимыми для получения удовольствия от текущей жизни. Они любят проводить время с друзьями, при этом занимаясь хобби и иными развлечениями. Для респондентов важно, чтобы в их жизни происходило множество эмоционально насыщенных событий, что создает условия, соответствующие их

представленням о том, что жить лучше полной жизнью «здесь и сейчас», не упуская возможностей, чем «там и тогда», ожидая, что подходящая возможность для начала реальной жизни наступит когда-то в будущем.

Молодые люди, имеющие высокие показатели по шкале «Фаталистическое настоящее», полагают, что ходом их жизни управляют внешние факторы, и что у них мало возможностей прожить ее желаемым способом. Им свойственно считать бессмысленной постановку жизненных целей, ориентированных на будущее, так как возможности достичь этих целей минимальны. Эти юноши и девушки отмечают, что хотели бы вернуться в прошлое, так как в этот период времени их жизнь казалась им более простой и интересной. По мнению респондентов, имеющих средние показатели по шкале «Фаталистическое настоящее», многие события текущей жизни происходят случайно, поэтому бессмысленно строить какие-либо планы, так как вероятность их осуществления минимальна. Им свойственно переживать чувство беспокойства за своё будущее, поэтому они не отвергают идею о том, что «любых целей можно достичь, если постараться», даже несмотря на присущее им убеждение в том, что процесс жизни зачастую управляется внешними факторами, которые слабо поддаются контролю. Респонденту, набравшему низкие баллы по шкале «Фаталистическое настоящее», свойственно убеждение в том, что существует лишь минимальная вероятность того, что события жизни подчиняются неким внешним факторам. Юноша отмечает, что его прошлое было наполнено более позитивными событиями, чем настоящее. Для него характерно полагать, что любых жизненных целей, ориентированных преимущественно на настоящее, можно достичь, если не задумываться о том, что какие-либо обстоятельства могут привести к неудачам.

Участвовавшие в исследовании юноши и девушки, имеющие высокие значения по шкале «Будущее», обладают склонностью к планированию своего будущего, при этом чувствуя ответственность за планируемые и совершаемые действия. Свойственное респондентам стремление к самосовершенствованию позволяет им ставить большое количество разнообразных жизненных целей и использовать при их достижении широкий спектр возможностей, что способствует развитию их личности и повышению продуктивности жизни. Респонденты, набравшие среднее количество баллов по шкале «Будущее», имеют конкретные цели в будущем и подходят к выбору средств их достижения ответственно и осознанно, учитывая при этом свои реальные способности и возможности. Однако они отмечают, что не готовы уделять большое количество жизненного времени выполнению субъективно неинтересных задач. Такие задачи респонденты выполняют скорее, исходя из необходимости, идущей извне, а не по собственному желанию. Респонденту, набравшему низкие баллы по шкале «Будущее», свойственно утверждать, что планирование жизни представляет собой бессмысленное занятие, так как существует множество внешних факторов, которые с большой вероятностью могут послужить серьезными препятствиями на пути к достижению желаемых целей. Для него не характерен осознанный, рациональный подход к решению жизненных задач. Юноша отмечает, что не испытывает чувство беспокойства в тех случаях, если не удается выполнить какую-либо из необходимых задач в указанный срок.

Таким образом, временная перспектива участвовавших в исследовании молодых людей имеет следующие особенности. События, произошедшие в прошлом, оставили в жизни респондентов как положительные, так и отрицательные воспоминания. Разговоры, мысли, предметы и люди, связанные с прошлым, как правило, вызывают у молодых людей чувство ностальгии и желание вернуться обратно во времени, чтобы пережить произошедшее еще раз или изменить ход его событий. В настоящем юноши и девушки стремятся жить по принципу «здесь и сейчас», получая от жизни как можно больше удовольствия и приятных воспоминаний. Им не свойственно тщательно планировать свою жизнь, так как они полагают, что это по своей сути бессмысленно, поскольку жизненные обстоятельства владеют большей частью контроля за ходом жизненных событий. Следует подчеркнуть, что временная перспектива, присущая студентам, не отличается большой протяженностью и сосредоточена

преимущественно на настоящем, что может быть следствием свойственной респондентам убежденности в том, что жизненные события слабо поддаются субъективному контролю, и управляются преимущественно внешними факторами, которые зачастую выступают в качестве труднопреодолимых препятствий для достижения желаемого. В связи с этим респондентам не свойственно ставить цели, ориентированные на отдаленное будущее.

Список использованной литературы:

1. Абульханова-Славская, К. А. Березина, Т. Н. (2001). *Время личности и время жизни*. Санкт-Петербург: Алетейя.
2. Сырцова А., Митина О.В., Бойд Д., Давыдова И.С., Зимбардо Ф.Д., Непряхо Т.Л., Никитина Е.А., Семенова Н.С., Фьёлен Н., Ясная В.А. (2007). *Феномен временной перспективы в разных культурах (по материалам исследований с помощью методики ZPTI)*. *Культурно-историческая психология*, 3 (4), 19–31.

Безлюдна В. І.

канд. пед. наук, доцент,

професор кафедри вікової та педагогічної психології

Рівненського державного гуманітарного університету

м.Рівне, Україна

СТАВЛЕННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ДО ТРУДОВОЇ МІГРАЦІЇ

Серед великого розмаїття нових тенденцій у трудовій самореалізації та професійному самовизначенні української молоді особливе місце займає явище зовнішньої трудової міграції, яке виокремилася і набуло широкого розповсюдження у останній період. Його основний вектор зорієнтований на ринок праці країн Євросоюзу, перш за все – Польщі, Італії, Чехії, Німеччини. Щорічно, тисячі українців полишають країну, працевлаштовуючись за кордоном за короткостроковими чи довгостроковими програмами. За даними Міністерства соціальної політики й Інституту демографії та соціальних досліджень кількість трудових мігрантів з України знаходиться у межах 3,2 млн. (2019 р.) – 2,5-3 млн. (2021 р.). В окремі періоди, під час сезонних робіт, кількість мігрантів сягає 7-9 млн. [5].

Серед українських трудових мігрантів значний відсоток складає молодь – потенційні абітурієнти, студенти чи випускники вищих навчальних закладів України. За даними соціологічної групи «Рейтинг», про наявність міграційних настроїв у 2020 р. підтвердили 61% української молоді у віці 18-29 років. Детермінуючим чинником цього процесу є негаразди вітчизняної економіки та обмеженість ринку праці. Як засвідчують дослідження, бажання працевлаштуватися за кордоном, у переважній більшості, не пов'язане із проблемами у розвитку національної самосвідомості молоді (Корчакова Н., 2021 [3]). Визнаючи свою національну приналежність та відповідну ідентичність, молодь, перш за все, шукає шляхи економічного самоутвердження.

На сьогодні, у вивченні психологічних аспектів зовнішньої трудової міграції можна виокремити декілька ліній: аналіз психологічних ризиків для мігранта, проблеми його сім'ї та проблеми у вихованні і розвитку їхніх дітей. Для нашого дослідження найбільш важливими є роботи першого спрямування. Спираючись на зарубіжні та вітчизняні дослідження А. Л. Ковальчук (2012), наголошує, що міграція спричиняє значний впливає на особистість людини [2]. Це один із найсильніших стресогенних факторів, який породжує депривацію значимих контактів, видозміну ціннісних орієнтацій, втрату почуття самоповаги, зниження соціального статусу особистості [2, с. 386] Трудова міграція спричиняє погіршення емоційного самопочуття особистості, то ж марно, у психологічних дослідженнях все частіше використовується поняття «синдром мігранта», для позначення важких емоційних страждань, переживання стресових чи депресивних станів, які можуть призвести аж до самогубства. Питання психології мігранта та міграційних процесів у вітчизняній науці

висвітлюються у роботах О. Є. Блинової, 2016 [1]; А. Л. Ковальчук [2]; Л. Е. Орбан-Лембрик, 2008 [4].

Успішність і комфортність перебування за кордоном значною мірою пов'язане із належним рівнем розвитку соціальних компетенцій та психологічної готовності до проживання в умовах іншої соціокультури.

Мета повідомлення – розглянути сутність та структуру психологічного конструкту «психологічна готовність до життя у зарубіжній соціокультурі».

Виклад основного матеріалу дослідження. Працевлаштування за кордоном передбачає не лише трудову діяльність людини, а й її здатність жити в інших соціальних умовах. Саме ігнорування питань соціальної інтеграції породжує низку проблем, із якими зустрічаються трудові мігранти. Як показало опитування, проведене нами у одному із ЗВО західного регіону країни, попри визнання доречності міграційних процесів, студенти мають певні негативні очікування щодо перебігу адаптаційних процесів та характеру прийняття мігрантів зі сторони корінного населення. Свої побоювання вони підкріплюють посиленнями на конкретні приклади прояву негативного ставлення представників приймаючої сторони до трудових мігрантів, з якими вони зустрілися або про які чули від близьких людей. Тому можна стверджувати, що первинними емоційними станами трудових мігрантів є високий рівень тривожності, пов'язаний як із самооцінкою своїх можливостей та компетенцій (фізичних, трудових, соціальних), так і особливістю соціальних очікувань.

У нормі, прийняття рішення про працевлаштування за кордоном, запускає програму формування нового концептуального образу – Я-мігрант. Саме він дозволяє суб'єкту оцінити свою відповідність вимогам та запитам іншої соціальної системи й культури та готовність інтегруватися з ними. Усвідомлення себе мігрантом (чи потенційним мігрантом) спонукає людину робити кроки у напрямку оволодіння іноземною мовою, суспільними нормами і правилами організації життя в країні; вивчення традицій і культури іншого народу. Паралельно відбувається і встановлення індивідуальних меж процесу міжкультурної асиміляції. Через первинне самовизначення відбувається не лише прийняття нової соціальної реальності, а й нового себе.

Завдання людини-мігранта усвідомити також свою нову соціальну роль як представника українського етносу у іншому соціальному просторі. Конструкт «Я – українець» та «Я – представник української спільноти» мають різне соціально-психологічне навантаження. Якщо перше психологічне утворення сприяє збереженню власної національної ідентичності, то друге – забезпечує презентацію культури, цінностей і самобутностей власного народу. Відповідно іншим є і сенс та вектор відповідальності: особистісна (сам перед собою) чи соціальна відповідальність (перед іншими). Як відомо, поведінка мігрантів визначає не лише характер їх прийняття-неприйняття населенням приймаючих країн, а й обумовлює формування загального враження про Україну та її культуру.

У цілому, в конструкті «психологічної готовності до життя у зарубіжній соціокультурі» можна виокремити два блоки психологічних явищ:

- здатність людини прийняти вимоги нового соціокультурного простору (закони, норми, правила, культуру, традиції, мову);
- здатність, зберігаючи свою національну ідентичність, прийняти позицію виразника цінностей свого народу перед зарубіжною спільнотою.

Висновки. Складність інтегративного утворення вказує на необхідність організації належного психологічного супроводу молоді у питаннях формування особистісних міграційних установок та пошуку шляхів послаблення цієї тенденції у молодіжному середовищі. Завдання практикуючих психологів посприяти формуванню міграційної зрілості людини, яка прийняла рішення про працевлаштування за кордоном. Завдяки цьому утворенню можна оптимізуватися перебіг адаптаційного процесу та гармонізувати особистісне самопочуття працюючого мігранта. Основою психологічної готовності до життя у зарубіжній соціокультурі є розвиток таких моральних почуттів як повага та особистісна гідність.

Все ж, любі програми психологічного сприяння потенційним трудовим мігрантам перш за все повинні спрямовуватися на розвиток критичного ставлення молоді до міграційних процесів, її готовності знаходити альтернативні шляхи трудової самореалізації на вітчизняному ринку праці.

Список використаних джерел

1. Блинова О. Є. Соціально-психологічна адаптація вимушених мігрантів : підходи і проблеми вивчення феномена акультурації. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Психологічні науки. 2016. Вип. 3(1). С. 111 – 117.
2. Ковальчук А. Л. Психологічні ризики трудової міграції. Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. 2012. №2 (1). С. 383-391
3. Корчакова Н. Ставлення молоді до трудової міграції та його зв'язок із станом національної самосвідомості особистості. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції «Траєкторія розвитку життєвих перспектив особистості в умовах сучасного освітнього простору» 30 листопада 2021 м. Бердянськ.
4. Орбан-Лембрик Л. Е. Вплив міграційних процесів на поведінкові прояви особистості. Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. Івано-Франківськ : ВДВ ЦІТ, 2008. Вип.13. Ч.1. С. 3–15.
5. Трудова міграція: скільки українців працювали за кордоном в 2019-2021 роках <https://www.slovoidilo.ua/2021/03/18/infografika/suspilstvo/trudova-mihracziya-skilky-ukrayincziv-pracyuvaly-kordonom-2019-2021-rokax>.

Журавльова Л. П.

*доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології
Поліського національного університету*

Лучків В. З.

*кандидат психологічних наук, лікар-дерматовенеролог
в Житомирському обласному центрі профілактики та боротьби із СНІДом
м.Рівне, Україна*

ГЛОБАЛІЗАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ, АСЕРТИВНІСТЬ ТА ЕМПАТІЙНА СУБ'ЄКТНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ

Глобалізаційні процеси людської цивілізації доповнилися проблемами пандемії коронавірусу COVID-19. Розв'язання проблем екологічної кризи та міграцій, глобального потепління, конструктивного розвитку інформаційних технологій, подолання COVID-19 можливе лише за умов актуалізації морального ресурсу людського потенціалу, гуманізації суспільства, розвитку в молодого покоління відповідних особистісних властивостей та поведінкових стратегій. Серед останніх найбільш ресурсними є соціальний та емоційний інтелекти, толерантність, емпатія, асертивність.

Теоретичні підходи до вивчення проблеми асертивності, що спрямовані на дослідження її генези феноменології, структури, видів, детермінант, динаміки, взаємозв'язків, а також використання самого феномена як умови, чинника міжособистісної взаємодії, спілкування, психологічного здоров'я, життєвого успіху, професійного становлення тощо є суперечливими і потребують подальшого дослідження. Зважаючи на вище сказане **метою** нашого дослідження було встановлення феноменології, структури та генези асертивності.

Дослідження асертивності в хронологічному вимірі [2] показало, що її концепції створювалися в рамках біхеовіоральної школи (Р. Альберті, Дж. Вольпе, Е. Солтер, М. Еммонс, А. Лазарус) під впливом основних положень гуманістичної психології (А. Маслоу, Р. Мей, К. Роджерс, В. Фромм), гештальттерапії (Р. Перлз), неофрейдизму

(К. Юнг, В. Райх), транзактного аналізу (Е. Берн), соціально-когнітивного напрямку (А. Бандура). У вітчизняних соціально-психологічних дослідженнях асертивність вивчалась спочатку в рамках синонімічних понять (самоствердження, впевненість, переконання, нонконформізм, адекватність, високий самоконтроль тощо), а згодом як якість особистості: інтегративна (О. О. Леонт'єв, Л. М. Марчук, С. А. Медведєва, Н. М. Подоляк, І. О. Нагаєвська, К. І. Воробйова), суб'єктна (Л. Ф. Алексєєва, І. В. Лебєдєва, В. А. Шамієва), ототожнювалась з однією з особистісних характеристик (В. Г. Ромек, Б. М. Смирнов, Г. О. Парамонова, Л. І. Курганська, С. А. Степанов, В. І. Крючков).

Ретроспективний аналіз дефініцій асертивності, умов, передумов, чинників, детермінант, психологічних корелятивів феномену та його окремих компонентів дає можливість виділити основні структурні складові асертивності: світоглядний компонент (активна життєва позиція, творче ставлення до життя, прагнення до саморозвитку, досконалості, зрілості, самореалізація, самоактуалізація, філософія не насилля, позитивна спрямованість на Світ); когнітивний компонент (здатність до рефлексії, адекватність самооцінки, взаєморозуміння, здатність до антиципації); емоційний компонент (співчуття, милосердя, стриманість, емоційність, емпатія, позитивність); суб'єктні характеристики (вроджені потреби до зростання та розвитку, відповідальність, інтернальність, віра в себе, автономність, самостійність, впевненість, творча лабільність); конативні прояви (відстоювання своїх прав, конгруентність мовлення та поведінки, протистояти та атакувати, імпровізація, експресивність, спонтанність, поведінкова репрезентація самоповаги, встановлення контактів, уміння відмовляти, заявляти про власні потреби, бажання, почуття тощо); соціально-психологічні характеристики (уміння прийняти похвалу, повага до інших, визнання прав інших).

Розгляд асертивності як суб'єктної характеристики особистості в поєднанні з емпатією як інтегральної особистісної властивості [1] забезпечує, на нашу думку, найоптимальніший варіант розвитку та прояву феномена у вигляді *емпатійної суб'єктності*. Емпатія дозволяє проникнути у внутрішній світ Іншого, зрозуміти його і знайти оптимальні шляхи міжособистісної взаємодії. Саме розвиток в онтогенезі емпатійності поряд із суб'єктністю дають можливість сформуватись вищим формам емпатії у суб'єкта спілкування [5], суб'єкт – суб'єктних взаємин [4]. Фактично ми маємо емпатійно спрямовану людину, гуманізм й альтруїзм якої є внутрішніми «суб'єктними потенціями» [3, с. 336] її особистості. Завдяки емпатійній спрямованості суб'єкта розв'язуються суперечності між його потребами в автономності, самобутності, саморозвитку, досягненні великих цілей та вимогами соціуму, потребами оточуючих людей. Асертивна особистість не пасивно адаптується в системі «людина – людина», а активно діє, взаємозв'язки в ній робить більш конструктивними та продуктивними. Це обумовлено тим, що емпатійний суб'єкт досить адекватно відображає внутрішній світ іншої людини, проявляє консонанс (однієї модальності [5]) переживання з приводу її почуттів, емоцій та сприяє їй. Таким чином, можемо зробити умозаключення, що *асертивність* – це інтегративна властивість особистості проявляти емпатійну суб'єктність в організації власної життєдіяльності в системі «людина – людина». *Емпатійна суб'єктність* – це системна взаємодія консонансних (однієї модальності) емпатійних переживань та суб'єктних властивостей особистості (автономності, саморегуляції, самодетермінації, відповідальності, активності).

Асертивність є ієрархічно-структурним системним утворенням, що складається з афективного когнітивного, конативного, суб'єктного та світоглядного компонентів. Афективний, когнітивний та конативний компоненти репрезентують її процесуальність як психологічного феномена та особливості функціонування на психічному рівні. Їх системна взаємодія при умові розвинутої інтегральної емпатії в поєднанні з суб'єктними характеристиками репрезентує суб'єктний компонент та функціонування на психічному рівні, а наявність активної життєвої позиції з емпатійною спрямованістю – світоглядний та функціонування на духовному рівні. Відповідно до розвитку структурних елементів асертивності та їх механізмів виділяються її типи: співчуваюча (афективна), пасивно-емпатійна, конструктивна, особистісно-сміслова, емпатійна. В основі функціонування

кожного з компонентів феномену лежать відповідні механізми: емоційне зараження, ідентифікація, особистісна рефлексія (співчуваюча асертивність), децентрація (конструктивна асертивність), моральна рефлексія, децентрація (особистісно-смишлова); домінування системи пошуку активації (емпатійна). Основними функціями асертивності є адаптаційна, комунікативна, регуляторна, цілетвірна, консолідуєча.

Саме завдяки таким функціям асертивності можемо сподіватися на доцільності її застосування не лише для детермінації особистісного зростання, підтримки психологічного здоров'я, конструктивного протистояння кризовим трансформаціям сучасного суспільства, а й для розв'язку глобальних проблем сучасності. Такі якості, можливості та властивості є найбільш притаманними для особистості юнацького віку. Цей вік є сенситивним для розвитку емпатійної суб'єктності, оскільки його основними психологічними новоутвореннями є саме суб'єктні характеристики, новий якісний рівень розвитку самосвідомості (відкриття власного Я), пошук сенсу життя, особистісне та професійне самовизначення, розвиток найвищих рівнів інтегральної емпатії [5].

Висновки. Емпатійна суб'єктність, в якій інтегруються суб'єктні властивості та інтегральна емпатія особистості, є конструктивною альтернативною життєвою світоглядною позицією сучасної молоді. Асертивність, як репрезентація емпатійної суб'єктності, може слугувати перспективною філософією розвитку людської цивілізації. Реалізація асертивної філософії людської цивілізації є альтернативним шляхом розв'язання глобальних проблем сучасності.

Список використаних джерел

1. Журавльова, Л. П., Лучків, В. З. Дослідження асертивних стратегій поведінки в умовах рекреації // Наука і освіта. – № 9. – 2016. – С. 59 – 63. <http://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/23286>
2. Лучків, В. З. Психологічні особливості розвитку асертивності в юнацькому віці: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07. Національний педагогічний ун-т ім.М.П.Драгоманова, 2017. – 20 с.
3. Татенко В.О. Суб'єктно-вчинкова парадигма в сучасній психології / В. О. Татенко // Людина. Суб'єкт. Вчинок : філософсько- психологічні студії / за заг. ред. В.О. Татенка. – К. : Либідь, 2006. – 360 с.
4. Larysa Zhuravlova, Tetiana Kolomiets, Oksana Shmygliuk. Psychological peculiarities of the interpersonal interaction in Adolescence // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. – Серія 12. – Психологічні науки. – Випуск 9 (54). – 2020. – С. 58 – 68. <https://sj.npu.edu.ua/index.php/pn/article/view/818>
5. Zhuravlova, L. & Chebykin, O. The Development of Empathy: Phenomenology, Structure and Human Nature. Abingdon, Oxon; New York, NY: Routledge, 276 (2021) . <https://doi.org/10.4324/9781003145370>.

Кулакова Л. М.

кандидат психологічних наук

доцент кафедри вікової та педагогічної психології

Рівненського державного гуманітарного університету

м.Рівне, Україна

ЕФЕКТИВНА КОМУНІКАЦІЯ В РОЗРІЗІ ТЕОРІЇ ПОКОЛІНЬ

Конфлікт між представниками різних поколінь незмінно присутній на всіх рівнях та у всіх сферах: починаючи від побутової дрібниці, закінчуючи різними поглядами на соціальні події. Вони мають несхожі цінності, отримують інформацію з різнотипних джерел, які нерідко не перетинаються між собою, мріють про різні речі. У сучасних соціальних концепціях та

психологічних дослідженнях прийнято виділяти кілька великих вікових груп, які відрізняються одна від одної звичками, способами життя та розуміння світу. Та досягти порозуміння можливо, якщо представники поколінь знатимуть і братимуть до уваги ціннісні орієнтири, умови виховання та особливості одне одного.

Метою нашого повідомлення є огляд соціально-психологічних характеристик представників різних поколінь, відмінностей у способах налагодження міжособистісної взаємодії та комунікації між ними.

Виклад основного матеріалу. Поняття «покоління» є предметом наукового інтересу багатьох соціально-гуманітарних наук. У ряді підходів до тлумачення цього поняття відмінність поколінь вбачається лише в біологічному віці – інтервалі часу між середнім віком батьків і дітей. Інколи термін «покоління» вживається як синонім вікової когорти (люди, що народилися в одному році). Проте варто раціонально розмежовувати покоління на основі виділення значущих соціально-історичних подій, які припали на період становлення особистості людини того часу [3]. Покоління – це люди з певною системою цінностей, об'єднані не віком і не країною проживання. Представники одного покоління належать до однієї історичної епохи, мають подібні моделі поведінки та цінності, що спричинено історичними обставинами. Людей всередині одного покоління об'єднують спільні цінності, особливості поведінки й звички.

Американські вчені Нейл Хоув (Neil Howe) і Вільям Штраус (William Strauss) стали авторами теорії поколінь, яка з'явилась у 1991 році. Вона представляла собою поведінкові цикли в історії США [1]. Незалежно один від одного вчені вивчали конфлікт поколінь і дійшли до однакових **висновків**, що:

- історія розвивається циклами, тривалість яких орієнтовно дорівнює тривалості людського життя, тобто 80-90 років;

- цикли містять чотири періоди, що відрізняються один від одного настроєм і цінностями, які домінують у суспільстві.

Автори теорії визначають покоління як сукупність усіх людей, народжених у проміжок часу, що становить приблизно 20 років, або одну фазу життя: *дитинство* → *молодість* → *середній вік* → *старість* [2].

Як відрізнити одне покоління від іншого?

Представники кожного конкретного покоління схожі за такими ознаками:

- розділяють одну історичну епоху;
- мають певні загальні переконання і моделі поведінки;
- почуваються належними до цього покоління.

Покоління об'єднується навколо спільних цінностей однієї вікової групи, що відрізняються від цінностей та орієнтирів другої. Різниця цих цінностей може породжувати труднощі соціальної взаємодії між представниками різних поколінь у соціумі.

Кожне покоління переживає чотири перетворення: *підйом* → *пробудження* → *спад* → *криза*. [2].

Окреслюють такі типи поколінь:

GI – Generation Item – Переможці – народжені у 1900-1923 рр.;

P – Pensioners – Мовчазне покоління – народжені у 1923-1945 рр.;

BB – Baby Boomers – Бебі-бумери – народжені у 1945-1960 рр.;

X – Невідоме покоління — народжені у 1961-1980 рр.;

Y – Міленіали, Next – народжені у 1981-1995 рр.;

Z – Центеніали – народжені після 1995 р. [4].

Проаналізуємо кожне із поколінь.

Переможці, покоління GI (народилися з 1900 по 1922 рр.). Це були діти нового століття. На формування їх цінностей вплинули революція, громадянська війна, колективізація, масові міграції з сіл до міст. «Переможці» сприймають життя як безперервну боротьбу, поза якою вони почуваються дискомфортно і невпевнено. Але попри все вони є невиправними оптимістами, що вірять в ідеали «світлого майбутнього». Представники цього

покоління – це найкращий вибір для тих, кому потрібно організувати пікет, демонстрацію або ходу. Вони готові до останнього відстоювати свої переконання та погляди. Гроші для них взагалі не мають жодної цінності. Заради прийнятої ідеології вони готові терпіти нестатки і йти на жертви.

Мовчазне (тихе) покоління (1923-1945 рр.). «Мовчазним» поколінням їх називають, через те, що вони з батьками із покоління «Переможців» вели надзвичайно скромний спосіб життя, жили впроголодь, робили запаси продуктів. Вони намагалися не привертати до себе зайвої уваги (щоб не потрапити під пильне око «доброчливих сусідів» чи відповідних служб). На них дуже вплинули військові події другої світової війни, голод та повна розруха. Представники «Мовчазного» покоління надзвичайно терплячі, законотримувачі та виконавці. Основними цінностями для них є відданість, дотримання правил, закон, повага до посади і статусу, честь, терпіння.

У сучасному житті – це люди, які давно пішли на пенсію, люблять театр, люблять читати друковані видання і не розуміють технологічних нововведень, якими перенасичене сучасне життя.

Бєбі-бумери (1945-1960 рр.). Таку назву це покоління отримало після повоєнного вибуху народжуваності. Народжені під час холодної війни, вже у зрілому віці вони стали свідками першого польоту у космос та висадки людини на Місяці. Саме представники цього покоління наразі є основними споживачами телевізійного контенту у інформаційному просторі. Адже «бєбі-бумери» першими зустріли чорно-біле телебачення і спостерігали його перетворення на кольорове. Вони дорослішали разом із зростанням популярності «Бітлз».

У світі технологій їх називають цифровими мігрантами: вони добре володіють телефонами, водночас вони рідко долучаються до соціальних мереж.

На сучасному етапі їх роль в українському суспільстві все ще залишається вагомим. Представники покоління «бєбі-бумерів» зараз перебувають при владі та займають ключові посади в управлінні великими підприємствами.

Поради представникам інших поколінь щодо налагодження ефективної комунікації із «бєбі-бумерами»:

- вислуховувати до кінця (розмова може бути довгою);
- бути готовим до безлічі запитань;
- готувати потрібні аргументи, щоб переконати.

Покоління X (1961-1980 рр.). Подіями, які сформували цінності цього покоління були перебудова, СНІД, наркотики, війна в Афганістані. Часто покоління називають «дітьми з ключем на шії», адже їхні батьки багато працювали на виробництві позмінно, тому вони рано привчалися до самостійності. Це люди з більш високим рівнем освіти, ніж у їх попередників. Вже у дорослому віці їм довелося стати свідками великої технологічної революції детермінованої мережею Інтернет, яка заповонила практично усі сфери життя. Також представники покоління «іксів» відомі як покоління ПК. Вони були першими, хто користувався персональним комп'ютером і у повсякденному житті, і на роботі. Також вони стали свідками появи СМС-повідомлень та повідомлень через електронну пошту. І на сьогодні саме «ікси» найчастіше послуговуються електронною поштою. Їх вважають гіпервідповідальними індивідуалістами, скептиками та новаторами, які готові до змін та неформальних рішень, націлені на допомогу іншим. На сучасному етапі представники покоління Ікс знаходиться на вістрі свого професійного розквіту та реалізації. Саме вони займають значну частину управлінських позицій у світі.

Порадами представникам інших поколінь щодо налагодження ефективної комунікації із «іксами» будуть такі:

- не перебивайте;
- застосовувати нейтральну інтонацію;
- ставити конкретні запитання та давати конкретні відповіді;
- у процесі спілкування з ними не використовувати такі слова як «ні», «не можливо» – завжди пропонувати їм якесь рішення.

Міленіали або Покоління Y (1981-1995 рр.). Події, що сформували цінності цього покоління – це розпад СРСР, теракти і військові конфлікти, атипична пневмонія, розвиток цифрових технологій, епоха брендів. Це покоління, яке повністю занурене у соціальні мережі. Вони, порівняно із попередниками, не поспішають дорослішати, дещо пізніше одружуються і пізніше стають батьками. Саме тому в соціології вони отримали назву «покоління Пітера Пена». Вони є першими «завойовниками» світу цифрових технологій. Це покоління, яке побачило народження iPhone та соціальної мережі Facebook. Більшу частину свого часу проводять у Facebook та Instagram. Від попередніх поколінь їх відрізняє той факт, що вони споживають значно менше алкоголю і тютюну, більше уваги приділяють здоровому способу життя та активному відпочинку. Міленіали – це також перше покоління, яке у більшості випадків ставить адекватний баланс між роботою та особистим життям вище, ніж кар'єрний успіх. На відміну від покоління X вони впевнені у собі, націлені на миттєвий результат, цінують свободу, фінансову незалежність та самодостатність.

Основними правилами ефективної взаємодії із міленіалами є такі:

- намагатися їх зрозуміти;
- давати зворотній зв'язок;
- хвалити за найменші успіхи;
- дозволяти їм швидше дорослішати.

Покоління Z (після 1995 р.). Їх ще називають «центеніалами». Вважається, що на їх соціальний та філософський світогляд вплинула світова економічна криза, розвиток мобільних технологій. За статистикою, в Україні кожний п'ятий з покоління Z ніколи не читає книг, проте понад 90% із них користуються соціальними мережами. Для прийняття важливого рішення вони звертаються до YouTube, популярних блогерів та до інших впливових осіб у соціальних мережах. Для них важлива щирість, відкритість та дружелюбність авторитетних людей. При цьому середня тривалість утримання уваги у покоління Z складає 8 секунд (для порівняння : у міленіалів – 12 секунд). З неухважністю пов'язана й інша особливість пізнавальної сфери «зетів» – так зване кліпове мислення. Це коли інформація сприймається краще, коли вона яскрава та невелика за обсягом, немов реклама в телевізорі. Центеніалам важко зосередитися: щоб вивчити певний матеріал, їм варто часто змінювати види діяльності. Серед представників покоління Z багато гіперактивних. Вони не люблять повертатися до однієї справи кілька разів, тому якщо приймають рішення – то вже остаточно.

Через соцмережі вони знаходять собі друзів по всьому світі. Але в контактах у дитини може бути кілька сотень друзів, яких додати так само легко, як і видалити. Тому є тенденція до неміцних комунікацій цього покоління – і в дружбі, і в особистих стосунках. Водночас «зетам» властива толерантність. У них в друзях можуть бути люди різного статусу та значення. «Зети» не схильні до субординації, усіх вважають рівними. Часто на рівності поколінь будується і домашня система виховання. Тому покоління «зет» ближче до батьків, аніж попередні покоління.

У взаємодії із представниками покоління Z варто дотримуватися таких рекомендацій:

- постійно використовувати зображення для привертання їхньої уваги (саме для них були придумані emoji та стікери);
- намагатися спілкуватися як із дорослими, навіть на найсерйозніші теми;
- рахуватися із їх думкою;
- залучати до вирішення соціальних проблем;
- заохочувати в них допитливість.

Покоління Альфа. Альфи почали з'являтися на світ 2010-го року, коли вийшов перший iPad і був запущений Instagram. Тобто якщо старші зумери народилися ще на самому початку цифрової епохи, то альфи прийшли навіть не просто в цифровий світ, а у світ портативних девайсів, що забезпечують включеність у глобальну мережу та взаємодію з різноманітним контентом де завгодно в режимі 24/7, - і саме це вирішально впливає на формування портрета даного покоління. Недарма їх називають «діджиталнародженими» (digital native).

Зараз рано говорити про повноцінний аналіз їх переваг через занадто юний вік, але вчені висловлюють припущення: діти-альфа переживуть нову технічну революцію, яка торкнеться побуту, відпочинку, освіти; нове покоління рано почне заробляти, зможе забезпечувати себе навіть в підлітковому віці; цифрова грамотність досягне найвищого піку розвитку.

Альфа – перша буква грецького алфавіту. Відповідно, від покоління альфа очікують створення нового світу, масштабного оновлення планети у всіх сферах – від екології до культури. Вони повинні виправити помилки, допущені попередниками, вдосконалюватися духовно і фізично, збільшувати тривалість життя.

Висновки. Налагодження ефективної взаємодії та комунікації між поколіннями залежатиме від того, чи розуміють представники певного покоління ціннісні орієнтири та умови виховання інших. До того ж представники різних поколінь взаємодіючи, можуть навчати одне одного. Так, «ікси» допомагатимуть «ігрекам» не втрачати радість «живого» спілкування; «міленіуми» навчать людей «іксів» усіх тонкощів поведінки з мережею. Представники покоління Z встановлюють свої правила гри й чітко їх виконують. «Зети» найліпше спілкуються і майже не конфліктують з бєбі-бумерами, мають спільні погляди з ними. Їм також простіше знаходити спільну мову з «іксами», а не з «ігреками». Тобто з бабусями й дідусями, а не з батьками. «Ікси» й «зети» настільки відрізняються, що їм немає сенсу конфліктувати й доводити щось одне одному.

Завдяки теорії поколінь можна зменшити кількість конфліктів, тому що всі навчаються домовлятися одне з одним. Якщо активно впроваджувати знання про теорію поколінь, то можна вийти на якісний рівень комунікації між представниками різних поколінь.

Список використаних джерел

1. Ефективна комунікація в розрізі теорії поколінь. [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <https://eba.com.ua/efektyvna-komunikatsiya-v-rozrizi-teoriyi-pokolin/>
2. Теорія поколінь: чому ми різні та як порозумітися одне з одним. [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <https://d-grand.com/inforaciiny-portal/teoriia-pokolin-chomu-mi-rizni-ta-ia-k-porozumitisia-odne-z-odnim>
3. Щетиніна Л. В., Рудакова С. Г., Даниляк М. І. Управління персоналом з урахуванням положень теорії поколінь / Л. В. Щетиніна, С. Г. Рудакова, М. І. Даниляк // Проблеми економіки. – 2017. – №1. – С. 277-283.
4. Юдіна Н. В. Теорія поколінь в умовах інформаційного суспільства / Н. В. Юдіна // Сучасні тренди поведінки споживачів товарів і послуг : міжнар. наук.-практ. конф., 15-16 грудня 2017 р. Рівне : РДГУ, 2017. – С. 115-117.

Назаревич В. В.

канд.псих.н., доцент

кафедри вікової та педагогічної психології

Рівненського державного гуманітарного університету

м. Рівне, Україна

ОСТРАКІЗАЦІЯ В СУСПІЛЬСТВІ ЯК ЗАХИСНИЙ МЕХАНІЗМ СУЧАСНОСТІ

У сучасному глобалізованому світі остракізм є соціальною і політичною проблемою. На Всесвітній конференції з боротьби проти інтолерантності, у доповіді Комісії ООН з прав людини констатувалося, що у світі в цілому за останні роки спостерігається швидке зростання проявів даного явища у формі відкритого насильства, яке спрямоване на осіб з особливими індивідуальними проявами.

Проблеми подібних реакцій стануть на сьогодні актуальними й для України. Слід відмітити, що прояви зазначеного процесу, попри відсутність в Україні відкритої дискримінації, визнання державою прав і свобод всіх груп населення, їх захист

законодавством України й гарантування Конституцією України. Останнім часом набувають кримінального й політичного забарвлення.

На сьогодні проблеми прояву остракізації в молодіжному середовищі вийшли на той рівень, коли суспільство вже не може не звертати на них увагу. Агресивні й екстремістські вуличні й освітянські формування стають серйозною загрозою для суспільства.

Г. Померанц розглядає соціальне неприйняття як реакцію на «чужих», «не таких», не належних до групи. Може включати в себе усвідомлення якості внутрішньої групи у напрямку до аутгрупи, проявлятися в підозрілості до діяльності інших; бажання усунути їх присутність, щоб забезпечити передбачувану чистоту [3].

Явище прояву характеру і волі, вияв внутрішньої переконаності індивіда, його усталеного погляду на склад, особливості спілкування і нормативність афективних реакцій в сталій або новоствореній групі осіб.

Г. Лебон розглядаючи в своїх роботах психологічну ієрархію соціальних статусів, вказував на те, що соціальне неприйняття починає проявлятися в дитячих закладах дошкільної освіти, коли відбувається розподіл на групи, що несвідомо запускає механізми «конкуренції», як в міжгрупових так і внутрішньогрупових відносинах, породжує зацікавленість в перебуванні в даному процесі, та небайдужість до його проявів. Слугує причиною проявів агресивної поведінки окремих індивідів [4].

А. Луман в своїх дослідженнях розкриває ідею диференційованості освітнього середовища, вказуючи на соціальну нерівність як прояв свідомості соціуму. Автор вважає: ієрархія соціальних статусів і остракізація заснована на її фундаменті є умовою виникнення зав'язків, системності, і, в підсумку, нерівної єдності соціуму. Проектуючи його думку на феномен освіти, вказуємо на можливість цілісності освітнього феномену, лише за умови існування процесів нерівності і внутрішньої диференціації, які обумовлені зовнішніми проявами розділення груп і нерівністю соціальної системи, по відношенню до структури освітнього середовища [4].

Розглядаючи, фактичні умови протікання процесу остракізації в сучасному середовищі, можна здійснити аналіз практичної сторони перебування індивідів в суспільстві і констатувати поділ його функцій на дві основні групи за характером дії:

Конструктивні – збереження сталого навчального середовища в ситуації остракізації деструктивно орієнтованих осіб.

Деструктивні – соціальне ігнорування об'єктів середовища без зумовлених ознак.

За характером соціальної зумовленості виділяють:

Соціально обумовлені – це функції, які стимулюють навчання окремих осіб в суспільстві. Нормам реагування, загальноприйнятим суспільством і його однолітками. Соціально обумовлені функції включають навколишнє середовище і особистий досвід в природі і вихованні індивіда [5, 47 – 62]. Суспільство в цілому і групи однолітків в суспільстві встановлюють норми, які визначають поведінку дійових осіб в соціальній системі:

Адаптаційна – забезпечує певний етап звикання. Регулювання індивідуальної і групової поведінки, щоб відповідати створеній системі з норм і цінностей у вигляді даного суспільства, класу, або соціальної групи [6].

Захисна – забезпечує захист суб'єктивних відносин в середовищі групи. Пов'язана із запобіганням, управлінням і подоланням ситуацій, які негативно впливають на добробут людей. Соціальний захист складається з системи і програм, спрямованих на зниження рівня вразливості, зменшення схильності індивідів до ризиків. [1]

Лідерська – контроль певними особами власних особистісних якостей лідера. Дії провідних учасників академічних груп для досягнення цілей, спрямовані на вплив на поведінку учасників процесу, встановленням чіткого бачення організації, мотивації, направлення групи [3].

Ідентифікуюча – наслідок потреби підкріпити чи актуалізувати приналежність до групи. Психологічна орієнтація особистості по відношенню до чого-небудь (наприклад, індивіда або групи) з виникаючим в результаті почуттям емоційної асоціації, в значній мірі

несвідомої. Функціонує процес, за допомогою якого індивід моделює думки, почуття і дії після тих, які приписуються об'єкту, який був включений в якості ментального образу [4].

Кожна з перерахованих вище функцій прояву остракізації, слугує механізмом захисту соціальної структури (окремого індивіда або групи).

М. Хайдеггер розглядав остракізм як внутрішню властивість, атрибут буття суспільних відносин. Тому можна припустити думку про те, що якщо в сталий колектив включається «інший», чи то дитина із особливими потребами або просто новий учень, це виступає порушення гомеостазу соціальної групи та стає причиною нової атрибутивної поведінки. У конструктивних варіантах це призводить до доброзичливого та позитивного сприйняття та поштовхом до знайомства, а в негативних стає основою для остракізації. Соціальна група визначає себе як ідентифікована цілісна структура, що піддається загрози при появі «іншого», якого і піддають остракізації від страху розпаду цілісності атрибутивності групи.

У феномені «ідентифікація» виділяють три пересічні області психологічної реальності. У зв'язку з цим визначають ідентифікацію як:

- процес об'єднання суб'єктом себе з іншим індивідом або групою на підставі усталення емоційного зв'язку. В результаті чого дитина діє в уявному плані, «набуваючи» ті чи інші бажані властивості об'єктів, збагачуючи образ власного «Я»;

- уявлення, бачення суб'єктом іншої людини як продовження себе самого і проєкція, наділення його своїми рисами, почуттями, бажаннями. Дана ідентифікація є механізмом прояву міжособистісних відносин;

- механізм постановки суб'єктом себе на місце іншого. Це може проявлятися у вигляді особливого занурення, перенесення індивідом себе в поле, простір, обставини іншої людини.

Всі ці структури ідентифікації піддаються впливу в наслідок появи «іншого». На думку А. Валлон, дитина пов'язана зі світом через афективну систему, має сталий емоційний контакт та носить мімічний (наслідувальний) характер і спочатку проявляється в співучасті в генетично більш ранній формі зараження, і тільки потім з'являється співчуття. Дитина повністю занурена в свої емоції [1]. Завдяки емоціям вона зливається з відповідними ситуаціями, тобто з людським оточенням, яке найчастіше викликає емоційні реакції. Відчужуючи себе в цих ситуаціях, дитина не здатна сприймати себе як істоту, відмінну від інших людей і від кожної окремої людини. Відчуження – переживання суб'єктом почуттів відособленості, відсторонення, самотності, відкинення, втрати «Я». Спочатку дитина навчається відрізнити себе від навколишнього світу, потім відрізняє людину від інших об'єктів, потім себе від інших людей.

Згідно В.Абраменкової, здатність дитини до ідентифікації-відчуження можна уявити двоєдиним процесом, що включає одночасно асиміляцію соціального досвіду і подальшу селекцію, відбір, прийняття або відкидання для його реалізації в практиці спілкування зі світом речей і світом людей. Тут відчуження набуває позитивного сенсу, подібно до того, який вкладається в відчуження як процес опредметнення і матеріалізації [1].

Важливо розуміти, що гіперболізація якоїсь однієї сторони двоєдиного процесу ідентифікації – відчуження може привести до патологічної односторонності особистості: або до її повної розчинення в навколишньому, або, навпаки, до неприйняття, заперечення, «тотального відчуження», егоїзму.

Соціальна самоідентифікація, яка набуває типових рис негативної ідентифікації, приводить до загострення конфліктів, буллінгу, психологічному тиску на «іншого». «Чужий – це ворог, а інший – це первинний об'єкт пізнання. Однак, «чужий» може бути й другом. Отже, існують різні стилі чужорідності. На цій думці робить наголос й Б.Вальденфельс, він пише: «у разі «свого» й «чужого» йдеться не просто про два терміни, а про два топоси»[2]. Саме тому, «чуже і своє» можна розглядати як корелянти спільного інтерсуб'єктивного світу комунікації та соціальної дії, але можна представити і як антропологічні можливості, які перегукуються між собою і взаємодоповнюють одне одного.

Соціокультурні контексти впливають на механізми самоконтролю людини. Такі механізми, в тому числі, як совість і сором, не є суто індивідуальним надбанням людини, а

вагомою складовою психогенези людства. Н.Еліас зауважує щодо цього: «У минулому свідомий і несвідомий контроль залишався неповним і мав лазівки для недоцільних, з соціальної точки зору, дій. Тепер цей самоконтроль нагадує суцільний льодовий панцир, і питання криється у тому, наскільки він є стабільним і відповідає побудові суспільства. Але через те, що саме у наші дні побудова суспільства є надзвичайно змінюваною, то від індивіда вимагається гнучкість поведінки, за яку змушено сплачується стабільністю»[6].

Сучасні інтеркультурні контексти характеризуються прискореною динамікою, через що «індивідуальний процес цивілізації» значно ускладнюється, даючи мотиви не тільки проявам старих фобій, а й породжуючи нові, це явище демонструють навчальні простори інклюзивного середовища. Для їх розрізнення важливого методологічного значення набуває висновок Н.Еліаса: «Не так вже й важко сказати теоретично, де проходить межа між успішним і неуспішним індивідуальним процесом цивілізації. У першому випадку підсумком усіх страждань і конфліктів є добре пристосований до виконання функцій апарат звичок і – що не завжди його супроводжує – позитивний баланс задоволення. У другому випадку саморегуляція, яка вимагається суспільством, або досягається за рахунок особистої незадоволеності, або взагалі не досягається, бо не вдається упоратися з потягами, а баланс задоволеності виявляється неможливим, бо соціальні настанови і заборони встановлюються не іншими людьми, а самим страждальцем, у душі якого одна інстанція забороняє і карає за те, чого прагне інша» [6]. «Чужого» на «іншого», якого треба пізнати і полюбити, який може бути не тільки конкурентом та супротивником, але й партнером та співрозмовником. Такий процес є складним соціально адаптаційним утворення та потребує системного супроводу в освітньому просторі.

Список використаних джерел

1. Абраменкова В. (2000). Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре. Воронеж: НПО «МОДЭК». 416 с.
2. Вальденфельс Б. (2002) Топографія Чужого: студії до феноменології Чужого. Київ: ППС. 206 с.
3. Култаєва М. (2008) Європейська теоретична соціологія ХХ-ХХІ століття. Харків: ХН імені В.Н. Каразіна. 328 с.
4. Тейлор Ч. (2005). Джерела себе: творення новочасово ідентичності. Київ: Дух і літера. 696 с.
5. Уільямс К. (2005). Реакція на остракізм: відплата чи примирення? *Соціальна психологія включення і виключення*. № 3. С. 47 – 62.
6. Элиас Н. (2001). Процесс севилизации. Социогенетические и психогенетические исследования. Изменения в обществе. Москва: Университетская книга. 382 с.

Нечипорук Л. І.

кандидат педагогічних наук
доцент кафедри педагогіки, освітнього менеджменту та соціальної роботи
Рівненського державного гуманітарного університету
м.Рівне, Україна

СОЦІАЛЬНА АКТИВНІСТЬ МОЛОДІ В ГРОМАДІ: БАНК МОЛОДІЖНИХ ІНІЦІАТИВ

Своєрідність сучасного етапу розвитку українського суспільства полягає в тому, що у вирішенні соціальних проблем беруть участь усі соціальні інститути, починаючи від державних органів влади, а також підпорядкованих їм інституціям, і закінчуючи політичними партіями та громадськими об'єднаннями. У цьому багатогранному процесі відбувається становлення громадянської свідомості молоді, формується соціальна поведінка, приймаються і виконуються визначені соціальні ролі, а також виявляється суспільна

активність. В умовах децентралізації органів виконавчої влади особливої актуальності набуває проблема формування соціальної активності молоді громади як ресурсу її соціальних змін та розвитку. Проблема соціальної активності – предмет досліджень багатьох науковців: сутність феномену соціальної активності, її структуру та загальні закономірності розвитку розкрито в дослідженнях К. Абульханової-Славської, Є. Ануфрієва, О. Леонтева, А. Мудрика, Т. Мальковської, В. Петровського, В. Погрібної, С. Рубінштейна та ін.; актуальні питання соціального становлення особистості висвітлено в роботах О. Безпалько, Л. Герасіної, І. Зверєвої, А. Капської, Г. Клімової, Л. Коваль, І. Ковчини, М. Лукашевич, Т. Семигіної та ін.

Нині процес децентралізації влади переміщує акцент з централізованого управління на місцеве самоврядування, визначає пріоритет громадського залучення та соціальної активності молоді і формує новий підхід організації діяльності – від «роботи з молоддю» до «молодіжної участі» [5]. Молоді люди отримали можливість впливати на організацію життя об'єднаних територіальних громад, розробляти й реалізовувати власні соціальні проекти. **Метою дослідження** є визначення особливостей організації банку молодіжних ініціатив в громаді як вияву соціальної активності молоді.

Активність соціальна (від [лат.](#) *Activus*— діяльний) – характеристика способу життєдіяльності соціального суб'єкта, що полягає у свідомій спрямованості його дій на перетворення соціальних умов відповідно до актуальних потреб, інтересів, цілей та ідеалів, у реалізації соціальних ініціатив, участі у вирішенні соціальних проблем, формуванні у себе необхідних соціальних якостей. Соціальна активність виражає рівень соціальних потенцій суб'єкта, його культуру, вміння, знання та навички, здатність охоплювати своєю діяльністю навколишній світ, змінювати його і разом з ним самого себе [1]. Важливими ознаками соціальної активності особистості є сталі прагнення впливати на соціальні процеси та дієва участь у суспільних справах, прагнення змінити, перетворити або, навпаки, зберегти, зміцнити існуючий соціальний лад, його форми та елементи. Отже, соціально активна людина не просто висловлює своє ставлення до певних соціальних проблем, але й докладає зусиль для їх вирішення.

Нині в громаді запроваджуються нові практики громадської самоорганізації молоді на місцевому рівні. В умовах децентралізації ядро молодіжної інфраструктури територіальних громад визначають молодіжні центри або молодіжні простори, які є осередком практичної молодіжної роботи та об'єднання суспільно активної молоді [3]. Ефективним засобом формування соціальної активності молоді в громаді є створення Молодіжного банку ініціатив. З 2015 року ІСАР «Єднання» веде в Україні роботу з розвитку Молодіжних банків ініціатив, які успішно існують у різних країнах світу ще з 2002 року.

Молодіжний банк ініціатив (YouthBank) – це унікальна модель всебічного залучення молодих людей до громадської активності у своїй громаді. Вона надає можливість молодим людям брати участь у роботі Молодіжного банку ініціатив у одній з трьох основних ролей: бути учасником ініціативної групи, яка пропонує зміни на краще у громаді та готує відповідний проект, що подається на розгляд Молодіжного банку ініціатив; бути благодійником, який бере участь у фінансуванні цих проектів; бути членом команди Молодіжного банку ініціатив («комітету»), щоб допомогти у зборі коштів на фінансування таких проектів і приймати рішення щодо фінансування тих чи інших проектів як експерт.

Метою Молодіжного банку ініціатив є надання можливості для молоді реалізувати свої ініціативи через участь в грантовому конкурсі. Така технологія уможливує залучення додаткових ресурсів для реалізації молодіжних ініціатив. Молодіжні банки ініціатив утворюються з метою формування навичок лідерства серед молоді. Такі програми є надзвичайно популярними серед європейських фондів громад, оскільки ефективно доєднують молодь громади до вирішення загальних проблем шляхом залучення до процесу розподілу ресурсів. Для цього у фонді громади (або іншій організації) виділяються певні кошти для підтримки ідей до змін життя у громаді на краще, причому, саме молоді пропонується вирішити, які проекти варто втілити у життя. Для цього створюється грантовий

комітет з числа зацікавлених та небайдужих молодих людей, неформальних лідерів молоді громади. Такий комітет визначається з пріоритетами грантового конкурсу, затверджує засади його проведення, залучає додаткове фінансування у разі потреби, проводить рекламну кампанію у громаді, відбирає найкращі та найбільш актуальні заявки. Робота у такому комітеті заохочує молодь до активних дій з покращення власного життя у своїй громаді, дозволяє швидко вчитися та надихає молодь до усвідомлення ролі власних дій. Крім того, беручи участь в роботі молодіжного банку, молодь отримує унікальний досвід – управління проектами, прийняття фінансових рішень, роботи в команді, реального впливу на якість життя громади, практичного втілення своїх ідей тощо [4].

Технологія Молодіжного банку ініціатив дозволяє швидко та ефективно встановити порозуміння поколінь у громаді. Молодь, долучаючись до серйозної справи, швидко вчиться розуміти проблеми та знаходити шляхи їх вирішення. Молодіжні банки ініціатив також надають можливості для розвитку молодіжного лідерства, а також дозволяють самій молоді переоцінити пріоритети громади під впливом відповідального прийняття рішень щодо тих проектів, які мають бути реалізовані першочергово.

Основні короткострокові результати, очікувані від діяльності Молодіжного банку ініціатив: підвищиться поінформованість молоді про можливості самостійно вирішувати проблеми, про суспільний рух і громадські ініціативи; розпочнуть вирішуватися конкретні проблеми за ініціативою місцевих молодіжних лідерів; розпочне працювати ефективний механізм банку молодіжних ініціатив; реалізація проекту надасть молоді додаткові знання, навички, об'єднає їх, буде спонукати до активної участі в розбудові громадянського та демократичного суспільства в Україні та його зміцненню через участь у громадському русі; учасники проекту будуть займати більш активну суспільну позицію; підвищиться потенціал і суспільна активність молоді. Головним довгостроковим результатом є підвищення громадської ініціативи молоді, розвиток молодіжного руху, що посприє більш ефективному розвитку й вирішенню проблем як молоді, так і громади [4]. (

Розвиток Молодіжних банків ініціатив в громаді визначені Європейською хартією про участь молоді в місцевому та регіональному житті, зокрема, в ній зазначається, що участь молоді в суспільному житті на місцевому і регіональному рівні повинна стати частиною загальної політики залучення громадян у суспільне життя; галузева політика повинна містити молодіжний вимір, у зв'язку із цим місцеві і регіональні органи влади мають дотримуватися положень Хартії і забезпечувати на практиці різні форми участі, які визначатимуться за погодженням і спільно з молодими людьми та їх представниками; проголошені в Хартії принципи та різні форми участі стосуються всіх молодих людей без дискримінації [2].

Отже, на рівні об'єднаних територіальних громад важливим напрямом молодіжної роботи є залучення молоді до активної участі у житті громади, розвиток її соціальної активності та підтримка молодіжних ініціатив. Реалізація соціальних проектів Молодіжних банків ініціатив сприяє активному залученню молоді до участі у громадському житті, формуванню соціально активного молодіжного простору громади.

Література:

1. Активність соціальна // Велика українська енциклопедія. URL: <https://vue.gov.ua> (дата звернення 20.11.2021 р.)
2. Європейська хартія про участь молоді в місцевому та регіональному житті URL: <https://wcd.coe.int/com.instranet.InstraServlet> (дата звернення 20.11.2021 р.)
3. Молодіжна політика в умовах децентралізації. Методичні рекомендації для спеціалістів, які реалізують державну політику в молодіжній сфері / за ред. І.В. Пешої. 2-е вид. Київ: ДУ «Державний інститут сімейної та молодіжної політики», 2019. 40с.
4. Молодіжний банк ініціатив IGAP «Єднання». URL: <http://ednannia.ua> 8610-molodizhni-banki (дата звернення 20.11.2021 р.)

5. Ярема Олександр Формування державної молодіжної політики в Україні в умовах децентралізації. *Молодіжна політика та молодіжна робота: матеріали II міжрегіональної наук.-практ. конф.*, м. Дніпро, 14 грудня 2017. С. 3-6.

Папітченко Л. В.

*аспірантка спеціальності 053 Психологія
кафедри теоретичної та консультативної психології факультету психології
Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова
м.Київ, Україна*

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГІДНОСТІ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ

Актуальність теми: Проблема особистої гідності є доволі актуальною сьогодні в Україні, особливо гостро вона постала після подій 2013- 2014 років, коли тривалі протестні акції громадян були названі революцією Гідності. Громадянське суспільство і досі осмислює та відстоює впровадження морально-етичних цінностей революції Гідності. Ми вважаємо, що особливої уваги заслуговує розгляд цього питання саме в контексті сучасної молоді, адже саме вона стала значною частиною рушійної сили революції Гідності.

Мета: дослідити психологічні особливості формування гідності сучасної молоді.

Виклад основного матеріалу:

Досліджуючи психологічні особливості формування гідності особистості загалом й сучасної молоді зокрема, ми звернули особливу увагу на соціокультурне середовище. Перед нами постало наступне питання: Як історично обумовлений український соціокультурний простір впливає на детермінанти власної гідності особистості? Україна є постколоніальною і посттоталітарною державою зі складною історією, з тривалими періодами заборони власної мови, духовно-релігійної традиції, культурних цінностей[4]. Наслідки неодноразової втрати державності й особливо на початку ХХ ст. були катастрофічними. Відбувалось насильницьке заміщення могутньої архетипної матриці української культури на чужорідний, часом спотворений, штучно створений міф про українське як провінційне, другорядне, містечкове, малоросійське [4].

Аналізуючи соціокультурні детермінанти гідності особистості загалом та в українському контексті зокрема ми теоретично дослідили «детермінанти вищого та нижчого порядку»[2] формування почуття власної гідності в контексті українських реалій. До перших відносяться зовнішні чинники: постколоніальне та посттоталітарне українське суспільство, яке поволі рухається до реалізації демократичної та гуманістичної парадигми. Долаючи всі складнощі, які характерні на цьому етапі – повернення власної історії, культурної традиції, мови, тощо[4]. Внутрішні чинники розглядаються як події або феномени, органічно вміщені в досліджувані явища, іманентно властиві їм. У розрізі почуття власної гідності такими чинниками є індивідуально-типові властивості особистості, спрямованість особистості, а саме: ціннісні, сенсожиттєві орієнтації, локус – суб'єктивного контролю [2]. Детермінанти нижчого порядку представлені поведінковими, мовленнєвими та емоційними сферами особистості.

Ми розділяємо точку зору Г. Балла, що проблема особистісної гідності тісно пов'язана зі свободою людини [1]. І тоталітарні режими в першу чергу прагнули утиснути свободу в усіх її проявах: свободу думки, свободу дій, свободу розвитку творчого потенціалу особистості, тощо. Це сформувало дві суттєві проблеми в українському постколоніальному та посттоталітарному суспільстві: з однієї сторони – складнощі в прийнятті й осмисленні особистісної свободи в багатовимірних її проявах, з іншої в усвідомленні власної відповідальності, як зворотної сторони свободи, гуманістичних цінностей та демократії. Тому наразі внутрішні детермінанти перебувають у стані трансформацій [4]. Наразі ми можемо спостерігати низький рівень уміння у багатьох людей брати відповідальність за своє життя,

адже продовжує домінувати радянська ілюзорна парадигма – простих, зрозумілих рішень. Свобода, гуманістичні цінності, демократія не усвідомлюється як високий рівень відповідальності [4]. На нашу думку, один із значних викликів для українців – це усвідомлення та оволодіння свободою й відповідальністю [4; 5], як двох нерозривно пов'язаних ціннісних понять, в новій реальності – без тоталітарного або колоніального режиму, а в умовах розвитку та становлення гуманістичних і демократичних процесів у власній незалежній державі. Важливо зазначити, що саме активне громадянське суспільства, частиною якого є і молодь, демонструє значні успіхи в оволодінні свободою та відповідальністю одночасно [4].

У дослідженнях феному гідності перед нами постають питання:

Що означає гідність для кожної людини? Здійснивши аналіз теоретичних джерел, ми дійшли висновку, що почуття власної гідності – це складне інтегративне особистісне утворення [3]. Ми побачили, що в психологічній науці існують різнобічні тлумачення поняття «гідності». Проте, незважаючи на різноспрямовані погляди дослідників у вивченні даного поняття, спільною закономірністю є те, що його пов'язують із самоповагою, самоствавлення, самооцінюванням, самовдосконаленням, саморегуляцією [3]. Варто зазначити, що ставлення особистості до зовнішніх тригерів і ставлення її до власного внутрішнього світу – єдині і відбуваються за посередництвом пізнавальних і емоційно-вольових процесів. Важливим є й те, що окрім внутрішніх чинників, зовнішні також здійснюють вплив на структурні одиниці почуття власної гідності. Для того аби діяння особистості були оптимальнішими щодо себе – їй необхідно отримувати більше досвіду, взаємодіючи з оточуючим світом, у процесі становлення особистості та формування її гідності [3]. Наразі ми вважаємо, що гідність – це невід'ємна складова нашої духовно-ментальної сфери. Для кожної людини її гідність є даромовказом у власному життєтворенні.

Як відчуття гідності відображається на емоційно-психологічному самопочутті? Яким чином гідність взаємопов'язана з щоденними справами? Гідність відіграє важливу роль у повсякденному житті кожної людини. Проте нестача практичної, психо-профілактичної діяльності в цій сфері призводить до того, що більшість людей не усвідомлюють, що питання гідності лежить в основі кожної людської щоденної взаємодії: на роботі, в школі, вдома, в інтимних стосунках, скрізь де люди вступають в контакт один з одним [3].

У процесі життєдіяльності, в стосунках особистість керується свідомо чи підсвідомо почуттям власної гідності [3]. Проте доволі часто губиться у висловленні своїх емоційних переживань у контексті цього почуття [6]. Усвідомлення власної гідності може допомогти у вирішенні спірних питань, при взаємодії з колегами, в подоланні складних емоційно-психологічних станів.

Висновки. Здійснивши теоретичний аналіз психологічних особливостей формування гідності особистості загалом й сучасної молоді зокрема, ми виокремили два суттєвих питання: 1) соціокультурне середовище і його вплив на особистість; 2) гідність як невід'ємна складова особистості й її повсякденного життя.

Аналізуючи соціокультурні детермінанти гідності особистості з урахуванням українського контексту, ми дійшли висновку, що детермінанти вищого порядку – це: зовнішні детермінанти – це постколоніальне та посттоталітарне; внутрішні – індивідуально-типові властивості особистості, спрямованість особистості, а саме: ціннісні, сенсожиттєві орієнтації, локус суб'єктивного контролю. Детермінанти нижчого порядку представлені поведінковими, мовленнєвими та емоційними сферами особистості.

Ми прослідкували, що проблема особистісної гідності пов'язана зі свободою людини. Враховуючи історично обумовлений український соціокультурний простір й його вплив на особистість, ми вважаємо, що одним із значних викликів для українців загалом й молоді зокрема – є усвідомлення та оволодіння свободою й відповідальністю як двох нерозривно пов'язаних ціннісних понять, в новій реальності – без тоталітарного або колоніального режиму, а в умовах розвитку та становлення гуманістичних і демократичних процесів у власній незалежній державі.

Зазначено, що в процесі життєдіяльності, в стосунках особистість курується свідомо чи підсвідомо почуттям власної гідності. Гідність впливає на базові сфери людського життя: професійну діяльність, самопочуття, стосунки і т. ін. Усвідомлення власної гідності може допомогти у вирішенні спірних питань, при взаємодії з колегами, в подоланні складних емоційно-психологічних станів. Водночас особистість доволі часто відчуває складнощі та губиться у висловленні своїх емоційних переживань у контексті почуття власної гідності. Саме тому ми вважаємо за доцільне зосередити свої подальші напрацювання в сфері розробки психо-профілактичних матеріалів в темі особистісної гідності.

Список використаних джерел

1. Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах): Видання друге, доповнене. – Житомир: ПП «Рута», Видавництво «Волинь». – 2008.
2. Кадишева Л. Б. Психологічні детермінанти почуття власної гідності: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Одеса. – 2011.
3. Папітченко Л. В. Гідність як смисложиттєва цінність сучасної особистості. Науковий журнал «Проблеми сучасної психології» № 17. – Запоріжжя, – 2020. URL: <http://www.journalsofznu.zp.ua/index.php/psych/article/view/1511/1448?fbclid=IwAR3mg9n1LHEaRukiD9y8oGDjLFLtnOcegZyV1YZUSJBSOvnNioa80hXOI4>.
4. Папітченко Л. В. Соціокультурні детермінанти розвитку гідності особистості через призму постколоніального та посттоталітарного українського нарративу. - фахове видання Інституту психології імені Г. С. Костюка "Психологічний часопис". Том 6 , № 12 (2020). URL: https://www.apsijournal.com/index.php/psyjournal/article/view/1133/710?fbclid=IwAR3fyXq_ubBGtU_tJ4M76MorEAu7ZecwgoQ3mCf0Stdsx3decM2qc6Efv5A
5. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, – 1990.
6. Hicks Donna Ph.D. Why Dignity Matters. URL: <https://www.psychologytoday.com/intl/blog/dignity/201108/why-dignity-matters>.

Петрук Л. П.

*кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри педагогіки, освітнього менеджменту та соціальної роботи
Рівненського державного гуманітарного університету
м.Рівне, Україна*

ТРАНСФОРМАЦІЙНЕ СУСПІЛЬСТВО І РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ

Розвиток відносин між особистістю і суспільством завжди являли собою складний і суперечливий процес. Особистість і суспільство перебувають у відносинах взаємної функціональної цінності: особистість для суспільства і суспільство для особистості.

Відносини системи і особистості ґрунтуються на деякому можливому компромісі, в якому зберігається цінність системи і цінність особистості. Водночас, якщо помістити на одну чашу терезів суспільство, а на іншу особистість, то особистість буде більш вагомю, хоча без суспільства вона не може існувати. Як знайти ту критичну точку, що дає змогу об'єкту досягти внутрішньої рівноваги під час значних трансформаційних змін у суспільстві?

Ця проблема була є і буде предметом вивчення великої когорти як зарубіжних так і вітчизняних вчених, серед яких найбільш відомими є: П. Безпалов, В. Кудрявцев, Л. Туроу, А. Магометті, П. Горностаєв, С. Максименко, В. Огнев'юк, І. Бех, В. Кремень, С. Сисоєва, О. Сухомлинська та інші.

Мета дослідження проаналізувати вплив цивілізаційних змін у суспільстві на розвиток і формування особистості.

Багатство і складність соціального змісту особистості обумовлені різноманітними її зв'язками із суспільними цілями, ступенем перетворення в її свідомості і діяльності різних

сфер життя суспільства. Ось чому рівень розвитку особистості є показником рівня розвитку особистості і навпаки. Але особистість не розчиняється у суспільстві, вона зберігає значення неповторної і самостійної індивідуальності, що формує суспільне ціле.

В історії розвитку людських цивілізацій сформувалися певні типи відносин між людиною і суспільством. Перший тип відносин між суспільством і особистістю були відносини особистої залежності. Цей тип відносин був характерним для всіх до індустріальних видів суспільств, як докласових так і класових. Індивідам цього типу характерна повна залежність від жорстко регламентованих систем суспільних зв'язків. Відмінність між докласовими і класовими суспільствами полягає в тому, що у докласових суспільствах відсутня експлуатація людини людиною, а особиста залежність виявляється у безпосередній залежності від роду. Інтереси особистості ще не були відокремлені від інтересів колективу. Людина була єдиним цілим з родом, тобто не вирізняла себе з нього. Усі її права і обов'язки не були особистими, а родовими. Отже, в архаїчному суспільстві особистості не існувало.

У процесі розвитку праці і збагачення на цій основі суспільних відносин відбувається диференціація соціальних функцій людини.

Здобувши особисті права і обов'язки, усвідомлюючи певний ступінь особистої відповідальності, людина все більше починає відокремлюватися від роду і розвиває у собі якості суб'єкта. Так поступово людина стає особистістю.

Другий історичний тип відносин між особистістю і суспільством, пов'язаний з розвитком капіталістичного товарного виробництва і ліквідацією позаекономічного примусу. Цей період називають індустріальним суспільством, суттєвою характеристикою якого є руйнація відсталих соціальних структур, автономізація суспільства, тобто його поділ на безліч незалежних індивідів, які вже не пов'язані відносинами особистої залежності. Формальна рівність між людьми призводить до того, що одні з них змушені продавати, а інші зацікавлені купувати робочу силу. Як бачимо, виникає зовсім інший тип суспільних відносин, які називаються відносинами речової залежності людей при їхній особистій незалежності.

Розвиток особистості і її відносин між суспільством в цей період являє собою суперечливий процес. З одного боку людина звільняється від станових зв'язків і перед нею відкриваються небачені можливості спілкування і саморозвитку, а з іншого боку існування приватної власності робить людей нерівними [5].

Перехід розвинених країн до стадії постіндустріального суспільства створив умови для формування третього типу відносин між особистістю і суспільством. Це відносини вільної особистості. Характерними рисами постіндустріального суспільства є те, що в ньому визначальними стають знання та інформація, а класовий розподіл поступається місцем професійній диференціації, сфері надання послуг, яка переважає над сферою виробництва. Ця епоха формує матеріальні та духовні передумови для використання усіх надбань культури, набутих людством впродовж історії в інтересах розвитку особистості. Таке відкрите вільне суспільство вперше в історії створює умови для появи справді вільної особистості, яка має право і можливість вільно реалізувати своє покликання, у відповідності до здібностей і бажань. Отже, особистість може бути вільною тільки у вільному суспільстві. Прикладом такого суспільства є правове суспільство, де кожна людина являє собою самоціль і вищу цінність.

Аналіз історичних типів відносин між особистістю і суспільством переконливо свідчить про те, що в умовах прискореного розвитку цивілізації роль особистості у суспільстві, рівень її свободи істотно зростають, у зв'язку з чим, стає все більш актуальною проблема співвідношення свободи особи і її відповідальності перед іншими людьми і суспільством в цілому.

Трансформаційні процеси сьогодні охоплюють усі сфери суспільства: економіку, політику, духовне життя. Ці зміни впливають на структуру особистості. Щоб вижити, захистити себе, зберегти власну цілісність, людина повинна бути здатною до сприймання цивілізаційних змін, саморегуляції власних мотивів і потреб, поведінки [1].

Які ж основні виклики поставило перед людиною сучасне інформаційне суспільство? Наслідками суспільно-економічних трансформацій в країні є розвиток ринкових відносин, а отже, нових форм організації праці, зростання сектору послуг, жорстка внутрішня і міжнародна конкуренція, виникнення глобального ринку праці.

Первинна професія здобута людиною не гарантує їй успішної кар'єри, професійної особистої реалізації впродовж життя. Працедавці віддають перевагу сьогодні тим людям, які швидко пристосовуються до змінних умов праці, вміють вчитися самостійно, досягати поставленої мети, працювати з різними джерелами інформації, перекваліфіковуватися, набувати самостійно додаткових знань та умінь, вчитися та удосконалюватися упродовж життя. Слушною в цьому контексті є думка економіста Л. Туроу, який зазначає, що «... знання стає єдиним джерелом тривалої, стійкої конкурентної переваги, оскільки все інше випадає із рівня конкуренції» [3].

В умовах інформатизації суспільства від людини вимагається вміння працювати із сучасними джерелами інформації, володіти мовами інформаційних технологій, забезпечення адаптації інформаційних технологій до потреб, можливостей, запитів і здібностей користувачів. У процесі використання цих технологій у людини з'являються нові психічні утворення: зміни у ставленні до дійсності, її мотиваційна спрямованість, характер. Здобувши, уміння і навички роботи з сучасними інформаційними джерелами, людина може впливати на розвиток суспільства, управляти інформацією для самозбереження.

Трансформаційне суспільство потребує від людини інноваційного мислення, так як визначальним фактором людського розвитку стає сукупний людський інтелект. Такі якості людини, як брати на себе відповідальність і приймати рішення, здатність переконувати інших, дотримуватись високих етичних стандартів, володіння іноземними мовами характеризують особистість сучасного професіонала. Найвищий рівень творчої діяльності є інноваційна діяльність, про що зазначає академік В. Кремень: «Інновація – не лише нововведення, а й здатність до нового мислення, до переосмислення існуючих теорій сталих істин, правил та норм поведінки в науці, освіті, політиці, культурі тощо» [4].

В основі виховання інноваційної людини лежить розвиток її інтелекту, творчих якостей, закладеного природою креативного потенціалу, здатного до саморозвитку та самореалізації. Провідна роль у формуванні такої особистості сьогодні належить освіті, яка є реальним посередником між особистістю та суспільством. На думку фундатора освітології в Україні В. Огнев'юка «Освіта пропонує засоби розвитку країни не через ресурсно-серовинні галузі, а через найважливішу сферу людино творення – освіту в найбільш широкому розумінні цього слова» [2].

Висновок. Отже, розвиток особистості слід розглядати як неперервний процес дискретних змін у її структурі, породжених впливом суспільного середовища та внутрішніми суперечностями, які виникають як відповідь на виклики суспільства. Розвиток особистості людини засобами освіти сприяє формуванню у неї здатності до розуміння і сприйняття суспільних трансформацій та їх наслідків, активної життєвої позиції у суспільних процесах.

Список використаних джерел

1. Максименко С. Д. Психологія особистості: підручник/ С. Д. Максименко, К. С. Максименко, М. В. Папуча. – К. : ТОВ «КММ», 2007. – 296 с.
2. Огнев'юк В. О. Філософія освіти в структурі наукових досліджень феномену освіти/В. О. Огнев'юк//Шляхи освіти. – 2009. №4. с.2-6.
3. Туроу Л. Будущее капитализма / Л. Туроу. – Новосибирск, 1999. – с.92.
4. Феномен інновацій: освіта, суспільство, культура.: монографія/за ред. В. Г. Кременя. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 472 с.
5. Корчакова Н.В. Поєднання освітньої та трудової діяльності як реалізація прагнення студентської молоді до економічної сепарації Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 12 Психологічні науки. – Київ.–2021.–С.60-73.

Піонтковська Д. В.*кандидат психологічних наук,**доцент кафедри вікової та педагогічної психології**Рівненського державного гуманітарного університету**м.Рівне, Україна*

НАЦІОНАЛЬНА КУЛЬТУРА СУЧАСНОЇ МОЛОДІ ЯК СКЛАДОВА ОСОБИСТОСТІ

В останні роки увага багатьох дослідників сконцентрована на проблемі глобалізації культури та становленні інформаційної цивілізації. До кінця ХХ століття у світі набула реального вираження постмодерністська формула руйнування культурно-історичного хронотипу. В одному просторі виявляються суміщеними минуле, сучасне і майбутнє, старе і нове, де селянська периферія, індустріально-капіталістична околиця та постіндустріальний центр перетворюються на «глобальне село». Факти свідчать про те, що сучасний світ на рубежі століть є складною цілісною системою, яка самоорганізується в ситуації постійного виробництва та відтворення хаосами порядку, моделювання різних сценаріїв глобального культурно-цивілізаційного прогресу, несподіваних поворотів і зростання ролі свідомого вибору шляхів соціального та психологічного розвитку особистості. З-за подібних умов сучасній молоді необхідно докласти безліч зусиль для збереження власної «самобутності» у цьому «глобальному селі». Дослідники дають похмурий прогноз про майбутнє світової національної культури у ХХІ ст., що вписується у сценарій глобальних культурно-цивілізаційних криз. Динамічні процеси, що відбуваються в українській культурі, поєднуються з процесами, скерованими на визначення ідентичності, становлення культурної автономії та акцентування унікальності окремих культур. Співіснування різних етнокультурних ідентичностей поряд із всеукраїнською, визначається не тільки свідченням історичної унікальності нашої держави, а й серйозною соціально-психологічною та педагогічною проблемою [1, с. 142-143].

Розвиток національної культури сучасної молоді як складової особистості визначається запорукою конструктивних відносин, державної цілісності та мирного співіснування представників різних національностей. Значення культурних знань у сучасному світі інтенсивно зростає, особливо в умовах етнічно-демографічної суспільної трансформації, що триває в сучасному суспільстві. Сучасна молодь має можливість комунікувати не тільки з близьким оточенням, а й завдяки мережі Інтернет з представниками різних національностей, що у свою чергу визначає важливість розвитку національної культури.

Одним із головних внутрішніх чинників розвитку національної культури сучасної молоді визначається потреба в знаннях про етнічну культуру та національні особливості людей, з якими людина взаємодіє. Етнокультурні знання виступають як пізнавальний компонент розвитку національної культури сучасної молоді. В даний час удосконалення системи освіти призводить до досягнення цілей щодо формування компетенцій, спрямованих на розвиток вміння аналізувати та враховувати національні культурні різноманіття в процесі міжкультурної взаємодії, виховувати толерантність в умовах міжкультурного соціального розмаїття.

У сучасній психолого-педагогічній науці існує теоретичне та практичне підґрунтя, що створює методологічну базу розвитку національної культури сучасної молоді за допомогою етнокультурних знань. Сучасні наукові роботи з проблеми розвитку полікультурної особистості та етнокультурного знання як його основи зосереджуються на таких аспектах: трансформації ідентичності у віртуальному світі, реалізація національної культурної освіти, виховний потенціал освітнього середовища, акмеологічний вектор розвитку особистості, соціально-психологічні основи культуралізму, культурна самоідентичність особистості, етнокультурна компетентність тощо.

Незважаючи на широку наукову популярність проблеми розвитку національної культури сучасної молоді, її міжкультурної комунікації та культурного самовизначення, існують суперечності, пов'язані з необхідністю відпрацювання психолого-педагогічних умов для забезпечення розвитку особистості та з відсутністю практичної реалізації спеціальних програм у процесі здобуття вищої освіти. Сформовані етнокультурні знання для об'єктивного сприйняття та розуміння етнокультурних відмінностей людей є основою розвитку національної культури сучасної молоді. Етнокультурні знання сприяють об'єктивній оцінці ситуацій міжетнічної взаємодії, нейтралізують етнічні стереотипи та розвивають пізнавальний інтерес до етнокультурних особливостей. Формування етнокультурних знань займає важливе місце у розвитку національної культури сучасної молоді у навчальному процесі, а когнітивний компонент є основою розвитку національної культури сучасної молоді.

Встановлено, що розвиток національної культури сучасної молоді відбувається успішно на тлі наступних психолого-педагогічних умов: єдність у розумінні полікультурної особистості як складової духовно-морального розвитку; реалізація моделі розвитку національної культури сучасної молоді; організація розвитку національної культури в студентів у педагогічній роботі через організаційно-діагностичний, процесно-діяльний, контрольний та продуктивний етапи; врахування вікових та індивідуальних особливостей студентів; розвиток потреби та готовності до особистісної рефлексії та здатності до самопізнання [2].

Отже, основана мета навчання і виховання полягає в розвитку національної культури сучасної молоді як складової особистості, яка на сьогоднішній день є необхідною предметною освітою, що дозволяє їй по-різному сприймати багатонаціональне середовище, формуючи тим самим особистий світогляд з життєвоважливим особистісним відчуттям міжнаціональної взаємодії.

Список використаних джерел

1. Репринцев А. В., Сухоруков И. С. Формирование этнокультурной идентичности подростков и юношества как проблема современной психологии и социальной педагогики. *Вопросы журналистики, педагогики, языкознания*, 2017, vol. 33, № 7 (256), С. 142-149.
2. Bataarchuk D. The role of ethno-cultural knowledge in the development of multicultural student's personality. *8 th icCSBs 2019 The Annual International Conference on Cognitive - Social, and Behavioural Sciences. The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS*, 2019, pp. 1-20. URL: <https://doi.org/10.15405/epsbs.2019.12.02.2> (дата звернення 30.11.2021).

Рудюк О. В.

кандидат психологічних наук

доцент кафедри загальної психології та психодіагностики

Рівненського державного гуманітарного університету

м. Рівне, Україна

АКТУАЛЬНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ КРИЗИ ЗАЙНЯТОСТІ У БЕЗРОБІТНОЇ МОЛОДІ В НОВИХ СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИХ УМОВАХ

Структурна трансформація сучасного ринку зайнятості характеризується високим ступенем динамічності і суперечливості, що в реаліях пандемії, спричиненої хворобою SARS-CoV-2, проявляється в трендах невизначеності, непередбачуваності та кризовості його розвитку. Тотальні обмежувальні заходи, які були введені упродовж останнього часу більшістю країн світу, вкрай негативно позначились на настроях усіх суб'єктів ринку трудової зайнятості, подекуди спричинивши кризу більш глобального, психологічного характеру – втрату почуття визначеності і прозорості у відношенні власного майбутнього, депривацією

базових потреб, професійну і соціальну маргіналізацію, втрату сенсу життя. Можна констатувати, що у світлі нових обставин життєдіяльності більшість працездатного населення гостро переживає фрустрацію такої визначальної особистісної потреби, як трудова зайнятість. Тому ситуація на сучасному ринку трудової зайнятості актуалізує перед психологами проблему концептуалізації та емпіричного аналізу специфічного класу явищ у структурі життєвого шляху особистості, які зумовлені її включенням у динамічні і суперечливі відношення зайнятості.

Найбільш очевидним проявом кризовості відносин у сфері трудової зайнятості виступає безробіття, яке в умовах перманентної соціально-економічної депривації акумулює в собі як потенційні можливості для розвитку адаптивного потенціалу особистості, так і найбільш небезпечні ризики для її цілісного та повноцінного функціонування. Супроводжуючись, як правило, втратою соціального статусу, матеріального статку, звичного кола спілкування, безробіття стало сьогодні для багатьох джерелом гострого переживання кризи.

Сьогодні можна обґрунтовано категоризувати ситуацію кардинальної перебудови, порушення, деформації, руйнування або втрати значимих зв'язків і відносин особистості з інститутом трудової зайнятості як особливий різновид кризи у структурі її життєвого шляху – особистісну кризу зайнятості. Особливою специфікою характеризується криза зайнятості, пов'язана з професійним виключенням (втрата зайнятості або безробіття) або трудовою незатребуваністю (неможливість відновити зайнятість) молоді, що вимагає особливого підходу в поясненні релевантних їм негативних соціальних і психологічних ефектів.

Мета дослідження – проаналізувати останні тенденції розвитку процесів на ринку трудової зайнятості в нових соціально-економічних умовах розвитку та визначити основні дослідницькі пріоритети вивчення особливостей переживання кризи зайнятості у безробітній молоді.

Виклад основного матеріалу дослідження. Концептуалізація кризової феноменології у сфері відношень трудової зайнятості має багатий теоретичний та емпіричний досвід розробки (Бойко, 2005; Бринза, 2000; Глуханюк, 2003; Дьомін, 2004; Корчевна, 2005; Павлов, 2006; Рудюк, 2008; Рябова, 2003). Попри високу результативність дослідницьких зусиль, відсутні спроби концептуалізації означеної проблеми через призму аналізу закономірностей когнітивно-сислової детермінації переживання кризи зайнятості у безробітних. Більше того, незважаючи на репрезентативний теоретичний та емпіричний досвід вивчення проблеми кризи зайнятості особистості, фактично відсутні розвідки, присвячені вивченню особливостей її переживання молоддю.

Останні тенденції розвитку процесів на ринку зайнятості акцентовано показують збільшення частки безробітних у молодіжній когорті. Специфіка молодіжного ресурсу зайнятості, що володіє оптимумом фізичної енергії, прагненням до швидкої самореалізації, самоствердження, самовизначення в житті, полягає в тому, що молодь в той же час із-за відсутності достатнього трудового, професійного і соціального досвіду є однією з найбільш вразливих соціальних страт і, в силу цього, – менш конкурентоздатною.

Розмаїття і невизначеність соціально-професійного вибору, низькі стартові можливості трудової і професійної мобільності, негарантований характер трудової зайнятості визначають необхідність принципово нових стратегій формування і реалізації трудового потенціалу молоді. При вивченні і вирішенні такого роду проблем потрібен особливий, науково-обґрунтований підхід, методи і техніки, здатні досліджувати операціональні аналоги тих явищ та проблем, які представлені на глибинному особистісному (суб'єктивному, індивідуально-психологічному) рівні і не завжди можуть бути експліковані і репрезентовані засобами традиційного психодіагностичного інструментарію.

Такий підхід знайшов чітку конкретизацію в рамках емпіричного дослідження когнітивно-сислових конструктів безробітної молоді, через призму яких стає можливою глибинна «реконструкція» суб'єктивної феноменологічної представленості їх кризових переживань. Можливість емпіричної фіксації індивідуальних (суб'єктивно-психологічних)

форм особистісної трансформації кризових відношень зайнятості, особливо в ситуації відсутності трудової зайнятості або професійного виключення (безробіття), забезпечить основу для більш ґрунтовного вивчення і розуміння психологічних умов і закономірностей конструктивного подолання його негативних ефектів і наслідків.

Дана розвідка стала одним із напрямків реалізації комплексної дослідницької програми з вивчення психологічних умов подолання кризи зайнятості особистості в нових соціально-економічних умовах розвитку. Узагальнення результатів вже проведених теоретико-емпіричних розвідок та осмислення власного досвіду вивчення означеної проблеми дозволило нам виокремити дві дослідницькі лінії. В рамках *першої лінії дослідження* вивчались такі емпіричні кореляти переживання особистісної кризи зайнятості безробітної молоді, як когнітивні оцінки їх індивідуальної ситуації професійного виключення (безробіття) і трудової незатребуваності. За результатами її реалізації було виявлено найбільш фрустровані соціальні та психологічні сфери життєдіяльності молодих безробітних.

Друга лінія дослідження забезпечила визначення когнітивно-сміслових конструктів безробітної молоді як латентних категорій її суб'єктивного досвіду, що детермінують змістовий характер і модальність переживання особистісної кризи зайнятості. В даному контексті важливо розуміти, що якісний зміст і результативний (конструктивний) ефект переживання кризи зайнятості у молодих безробітних співвідноситься з характером їх когнітивно-сміислової активності в ситуації професійного виключення (безробіття) і трудової незатребуваності. Очевидно, що врахування специфіки суб'єктивно-психологічного профілю особистості молодих безробітних через експлікацію таких латентних категорій їх суб'єктивного досвіду, як когнітивно-сміслові конструкти, забезпечить підґрунтя для більш успішної реалізації заходів психологічної допомоги. Власне, наша наукова розвідка дозволить в певній мірі нівелювати дефіцит концептуальних узагальнень та емпіричних даних в даній проблемній області.

Вивчення когнітивних оцінок індивідуальної ситуації професійного виключення (безробіття) і трудової незатребуваності безробітної молоді було здійснено на базі міського центру зайнятості (Рівне, Україна) за допомогою авторської формалізованої анкети. Формалізовану анкету у вигляді переліку найбільш фрустрованих сфер життєдіяльності випробуваних було складено за допомогою фахівців міського центру зайнятості, професійні обов'язки яких передбачають безпосередню роботу з безробітними в рамках психологічного і професійного консультування, професійної переорієнтації тощо. Їм було запропоновано здійснити експертну оцінку і систематизацію інформації щодо тих сфер життєдіяльності безробітних, які найчастіше вказувалися останніми в якості найбільш фрустрованих внаслідок втрати професійної і трудової зайнятості. У результаті було виділено перелік факторів (сфер) життєдіяльності, який змістовно відображає два рівні фрустрованості безробітної молоді – соціальний і психологічний.

До переліку найбільш фрустрованих соціальних сфер життєдіяльності у молодих безробітних внаслідок професійного виключення (безробіття) і трудової незатребуваності увійшли: «неможливість використати фах», «складне фінансове становище», «зменшення і втрата соціальних контактів», «погіршення стосунків у сім'ї», «зміна відношення з боку оточуючих», «втрата соціального статусу». Найбільш фрустрованими психологічними сферами життєдіяльності у безробітних в ситуації втрати або відсутності роботи виявилися: «невпевненість у майбутньому», «поганий настрій, пригніченість», «почуття безпорадності», «почуття меншовартості», «невпевненість в собі, невміння себе подати», «почуття залежності від зовнішніх обставин».

Головним завданням даного етапу дослідження було ранжування двох окремо наведених переліків соціальних і психологічних сфер (факторів) життєдіяльності за критерієм найбільшої фрустрованості внаслідок втрати роботи або неможливості її знайти. Перелік найбільш фрустрованих соціальних і психологічних сфер життєдіяльності оцінювався безробітними у порядковій шкалі. Найбільш фрустрованій сфері з кожного переліку приписувався перший ранг, найменш фрустрованій сфері – останній ранг.

Наступний етап дослідження забезпечив експлікацію суб'єктивних шкал-критеріїв, або когнітивно-смыслових конструктів, які свідомо чи несвідомо використовують молоді безробітні при інтерпретації індивідуальної ситуації професійного виключення (безробіття) або трудової незатребуваності.

В емпіричному дослідженні брало участь 188 молодих безробітних, що проходили професійну переорієнтацію на базі спеціалізованого державного центру переорієнтації та перепідготовки безробітних – Рівненського міського центру зайнятості. В якості критеріїв репрезентативності вибіркової сукупності було визначено соціально-демографічні (стать, вік, сімейний статус) та професійні (закінчена освіта, освітній напрям) характеристики безробітної молоді.

З метою визначення ступеня узгодженості показників ранжування безробітними соціальних і психологічних сфер життєдіяльності за критерієм фрустрованості в ситуації професійного виключення (втрата зайнятості або безробіття) або трудової незатребуваності (неможливість відновити зайнятість) було використано коефіцієнт конкордації Кендала *W* (Kendall's *W* Test), який визначається як відношення реального розподілу рангів до ідеального – коли ранги усіх випробуваних співпадають один з одним (Наследов, 2004).

Визначення когнітивно-смыслових конструктів, які використовують молоді безробітні при інтерпретації індивідуальної ситуації професійного виключення (безробіття) або трудової незатребуваності, було здійснено за допомогою методу багатомірного шкалювання (Multidimensional Scaling) (Наследов, 2004). Вихідним емпіричним базисом для багатомірного шкалювання стали результати ранжування найбільш фрустрованих сфер життєдіяльності безробітних. Головне завдання багатомірного шкалювання – «реконструкція» психологічного простору суб'єктів вибору, заданого невеликим числом суб'єктивних шкал. Кожна шкала результуючого простору отримує інтерпретацію через об'єкти, що знаходяться на протилежних полюсах шкали. Для нашого аналізу було використано модель суб'єктивних переваг (Euclidean distance model), де вихідними даними є результати упорядкування кожним випробуваним з групи набору стимулів за критерієм переваги. Ця модель дозволяє отримати груповий психологічний простір стимулів в осях істотних ознак-критеріїв. Процедура обчислення коефіцієнта конкордації Кендала та багатомірного шкалювання було реалізовано за допомогою комп'ютерного пакету програм SPSS 19.0.

Висновки. Останні тенденції розвитку процесів на ринку зайнятості акцентовано показують збільшення частки безробітних або професійно виключених (незатребуваних) у молодіжній когорті. Розмаїття і невизначеність соціально-професійного вибору, низькі стартові можливості трудової і професійної мобільності, негарантований характер трудової зайнятості визначають необхідність принципово нових стратегій формування і реалізації трудового потенціалу молоді. При вивченні і вирішенні такого роду проблем потрібен особливий, науково-обґрунтований підхід, методи і техніки, здатні досліджувати операціональні аналоги тих явищ та проблем, які представлені на глибинному особистісному (суб'єктивному, індивідуально-психологічному) рівні і не завжди можуть бути експліковані і репрезентовані засобами традиційного психодіагностичного інструментарію. Власне, емпірична експлікація і «реконструкція» латентних категорій суб'єктивного досвіду безробітних представляє інтерес для багатьох фахівців-психологів практичного спрямування, оскільки на їх основі дозволить забезпечити більш сприятливі умови для оптимізації процесу психологічної допомоги безробітним з урахуванням специфіки суб'єктивно-психологічного профілю їх особистості.

Список використаних джерел

1. Бойко Г. В. Трансформація уявлення про себе і втрата роботи. / Г. В. Бойко. – Запоріжжя, 2005. – 220 с.
2. Брынза И. В. Особенности переживания профессионального кризиса у лиц с различным типом эмоциональности : дис. ... канд. психол. наук. / И. В. Брынза. – Одесса, 2000. – 206 с.
3. Глуханюк Н. С. Психология безработицы : введение в проблему. 2-е изд., доп. /

- Н.С.Глуханюк, А. И. Колобкова, А. А. Печёркина. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т, 2003. – 84 с.
4. Дёмин А. Н. Личность в кризисе занятости: стратегии и механизмы преодоления кризиса. / А. Н. Дёмин. – Краснодар : Кубан. гос. ун-т, 2004. – 315 с.
 5. Корчевна О. В. Психологічні чинники формування активності безробітних на ринку праці : автореф. дис. ... канд. психол. наук. / О. В. Корчевна. – К., 2005. – 22 с.
 6. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования. / А.Д.Наследов. – СПб. : Речь, 2004. – 392 с.
 7. Павлов Ю. О. Психологічна допомога безробітним у кризовому стані в умовах професійної перепідготовки : дис. ... канд. психол. наук. / Ю. О. Павлов. – К., 2006. – 221 с.
 8. Рудюк О. В. Організація дослідження особистісно-сислової детермінації переживання професійних криз у безробітних. / О. В. Рудюк // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. : зб. наук. праць : наук. зап. Рівнен. держ. гуманіт. ун-ту. – Рівне : РДГУ, 2008. – Вип. 41. – С. 162–166.
 9. Рябова Е. В. Акмеологические условия преодоления безработными личностно-профессионального кризиса : автореф. дис. ... канд. психол. наук. / Е. В. Рябова. – Калуга, 2003. – 17 с.

Савуляк В. О.

старший викладач

*кафедри загальної психології та психодіагностики
Рівненського державного гуманітарного університету
м. Рівне, Україна*

ЕТНІЧНА ІДЕНТИЧНІСТЬ У СТРУКТУРІ Я-ОБРАЗУ

(на матеріалі дослідження студентів)

В умовах радикальних суспільних змін помітно посилюється інтерес до етнічності як складової соціальної ідентичності особистості, особливо до тих її аспектів, що стосуються етнічного відродження, тих потужних світових процесів, у яких проявилася основна функція етнічної культури – функція психологічного захисту.

Життєдіяльність в умовах сьогодення перебуває під усе більшим впливом *полікультурності*, що характеризується відкритістю світової спільноти, коли етнічна приналежність може виражатися лише територіально, а не як самоідентифікація індивіда. Внаслідок цього набувають значущості не лише підстави для віднесення індивіда до того чи іншого етносу, але й результат цього віднесення та ступінь впливовості даної самоідентифікації на структуру і поведінку особистості, на її настановлення у міжетнічному спілкуванні.

Метою проведеного нами дослідження було з'ясування змісту авто- і гетеростереотипів як узагальнених, емоційно-насичених образів певних етнічних груп або їх представників; елементів етнічної ідентичності у структурі Я-образу; когнітивного компоненту соціально-психологічних настановлень у різних сферах міжетнічної взаємодії.

Виклад основного матеріалу. Наукова концептуалізація поняття «етнічна ідентичність» відбувалася впродовж другої половини 20 ст. За наявності у сучасній психології розбіжностей у визначенні самого поняття *ідентичності* особистості у цілому і, відповідно, проблем у його вивченні, існують також специфічні труднощі у вивченні етнічної ідентичності. Центальною методичною проблемою постає, як зазначає Г. Стефаненко, необхідність чіткого визначення того, на якому рівні феномен вивчається: на рівні етнічної спільноти у цілому (етнічна ідентичність групи) чи на рівні особистості як носія етнічних характеристик (етнічна ідентичність особи).

Окремо слід звернути увагу на те, що, попри фактичність етнічної приналежності особи, *критерії* характеристик ідентичності та процесу етнічної самоідентифікації в уявленні дослідників і суб'єктивні критерії респондентів можуть не збігатися.

До сьогодні, як зазначає Д. Піонтковська, немає також достатнього теоретичного обґрунтування тотожності або ж відмінностей у змісті чималої кількості використовуваних різними авторами термінів («національна ідентифікація», «національна самоідентифікація», «етнічна ідентичність», «національна ідентичність» тощо). Сама дослідниця встановлює співвідношення між значеннями «етнічний» і «національний» за критерієм *усвідомленості*: «етнічна ідентичність може існувати як в усвідомленому, так і в неусвідомленому видах.... Порівняно з етнічною, національна ідентичність існує лише в усвідомленому вигляді» [2, с. 211].

У теоретичному аналізі інших авторів до переліку підстав співвіднесення себе із групою при *національній* ідентичності додаються, у зіставленні з етнічною, державницько-правові засади – «спільна економіка, однакові для всіх юридичні права та обов'язки» [3, с. 77], або ж фактично об'єднуються обидва критерії, оскільки за умови реальної поліетнічності більшості сучасних держав «нація і відповідна їй самосвідомість існує в основному тоді, коли йдеться про міждержавне спілкування. Буденна ж свідомість часто схильна до більш зручного етнічного поділу, оскільки «етнос» – давніша та, так би мовити, рідніша спільнота» [5, с. 22].

У своєму дослідженні особливостей етнічної ідентичності ми виходили із узагальненого визначення цього поняття: *етнічна ідентичність* – усвідомлення, емоційне оцінювання, переживання своєї приналежності до певної етнічної спільноти, однаковості з іншими її членами внаслідок спільності історичної пам'яті, спогадів про єдиних предків.

Основними методичними засобами дослідження етнічної ідентичності на сьогодні є:

- 1) тести-опитувальники, що виявляють структуру ідентичності, її основні компоненти;
- 2) методики самоопису;
- 3) напівструктуровані інтерв'ю, розробники яких спираються на ту чи іншу теоретичну модель ідентичності;
- 4) психосемантичні методи.

Варто зазначити, що з метою подолання методологічної невизначеності у вивченні ідентичності (з урахуванням междисциплінарності використання цієї категорії) у практиці конкретних досліджень, зазвичай, поєднується декілька різних видів методичного інструментарію. При їх відборі також обов'язково слід враховувати характеристики яких саме компонентів ідентичності будуть предметом вивчення. У структурі етнічної ідентичності зазвичай виділяють два компоненти: 1) когнітивний – це як об'єктивні знання, так і суб'єктивні уявлення про етнічні групи, а також етнічну самоідентифікацію; 2) емоційно-оцінний компонент – оцінка якостей власної групи, ставлення до членства у ній, значущість для особи цього членства [2].

У нашому дослідженні було використано: 1) методику «Приписування якостей» (розроблено американськими дослідниками Д. Кац, К. Брейлі; модифіковано Т. Г. Стефаненко зі співавторами); 2) методику «Типи етнічної ідентичності» (автори – Г. У. Солдатова, С. В. Рижова).

Етнічність, як усвідомлений простір комунікації й взаємодії, завжди ґрунтується на ідентифікації себе на відміну від інших. Напевно, тому більшість сучасних визначень етнічності містять об'єктивні (культурна основа) і суб'єктивні (самоприписування) характеристики. Методика «*Приписування якостей*» дозволяє виявити характер взаємозв'язку між Я-образом та образами типових представників своєї та чужої етнічних спільнот. При проведенні дослідження за цією методикою його учасники у списку із 71 якості людини позначають ті 15-ть, що найкраще – повно і точно – описують саме їх (перша інструкція), представників своєї національності (друга інструкція), представників іншої національності (третья інструкція). За отриманими результатами визначається ступінь вираженості ідентифікації з власною етнічною групою, а також актуальний зміст авто- і гетеро стереотипів.

Наступним етапом нашого аналізу було виявлення вираженості елементів етнічної ідентичності у Я-образі. Із цією метою зіставлялися вибори досліджуваних за першою і другою інструкціями методики «Приписування якостей», проводилось кількісний і якісний аналіз збігів у виборах за різними інструкціями. Кількість елементів автостереотипу в Я-образі

коливалася від 1 до 9 (з 15 можливих); середнє значення у вибірці – 4,75, що видається нам свідченням доволі помірного рівня представленості якостей «типового українця» в уявленнях студентів про себе.

Подібні дослідження, що проводилися раніше в різних регіонах України, виявили певні відмінності в отриманих результатах. Дослідивши етносоціальні уявлення студентської молоді м. Києва, О. Васильченко дійшла висновку про значну подібність автостереотипу і Я-образу (причому особливо це проявилось щодо жіночого образу типової українки) [1].

Проведене ж у м. Одесі дослідження – за допомогою техніки проективного малюнку – дало підстави стверджувати, що автостереотип лише незначною мірою збігався з Я-образом опитаних студентів [6, с. 85]. Можна припустити, що важливим чинником виявлених відмінностей є етнокультурна специфіка окремих регіонів (хоча серед київського студентства, звісно, є представники усіх регіонів країни).

Іншою причиною може бути мінливість у часі досліджуваного взаємозв'язку, що безпосередньо пов'язано також зі значущим впливом конкретних суспільно-історичних обставин. Проте проведене Л. Співак і Д. Піонтковською [4, с. 201] дослідження змін у національній ідентичності студентської молоді під впливом відомих суспільних трансформацій (порівнювалися аналогічні показники 2011-2013 рр. та 2015 р.) виявило лише незначне підвищення основних показників національної саморефлексії.

Результати психодіагностики за методикою «Типи етнічної ідентичності» засвідчують, що у переважній більшості досліджених студентів (у 90,5%) позитивне ставлення до власного народу поєднується з позитивним ставленням до інших народів, тобто домінує позитивна етнічна ідентичність, що приймається за норму. Протилежних типів – етніцизму та етнофанатизму – серед домінуючих типів виявлено не було.

Нами було також здійснено обчислення показників інтеркореляції за коефіцієнтом кореляції Пірсона (r), але значущих зв'язків між кількістю елементів етнічної ідентичності (індивідуального автостереотипу українців) у Я-образі та показниками методики «Типи етнічної ідентичності» не було отримано.

Висновки. Важливість з'ясування проблеми етнічної та національної ідентичності пов'язана насамперед з тим, що в ситуації соціальної нестабільності саме етнічні спільноти відіграють вирішальну роль для самозбереження індивіда чи групи, з якою він себе ідентифікує. Варто відзначити, що етнічна ідентичність відіграє важливу роль також у процесі формування та становлення особистості, забезпечує побудову світогляду в контексті соціальної етнічної групи для гармонійного існування всередині цієї групи. Досягається це в процесі розвитку міжкультурної компетентності, тобто не лише позитивного ставлення до наявності в суспільстві різних етнічних груп, а й уміння розуміти їх представників і взаємодіяти з партнерами з інших культур.

Попри актуальність і важливість зазначеної проблеми, ряд суттєвих питань щодо закономірностей формування етнічної ідентичності та її впливу на реальну поведінку особи в різних видах життєдіяльності залишаються нез'ясованими. Перспективним нам видається планування дослідження на підставі теоретичної моделі в межах циклічної теорії етногенезу.

Список використаних джерел

1. Васильченко О. М. Етносоціальні уявлення в структурі «Я»-концепції університетської молоді: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / О. М. Васильченко ; Ін-т психології АПН України ім. Г. С. Костюка. – Київ, 2003. – 19 с.
2. Піонтковська Д. В. Розвиток національної ідентичності особистості в юнацькому віці / Д. В. Піонтковська // Психологія: реальність і перспективи: збірник наук. праць Рівненського державного гуманітарного університету. Вип. 4 / упоряд.: Р. В. Павелків, Н. В. Корчакова; ред. кол. : Р. В. Павелків, Н. В. Корчакова, В. І. Безлюдна. – Рівне : РДГУ, 2015. – С. 210–214.
3. Савицька О. В. Етнопсихологія / О. В. Савицька, Л. М. Співак. – Київ : Каравела, 2011. – 264 с.

4. Співак Л. М. Динаміка розвитку національної самосвідомості та національної самоідентичності студентської молоді після суспільно-політичних трансформацій / Л. М. Співак, Д. В. Піонтковська // Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. – Серія 12 : Психологічні науки. – Вип. 6 (51) – С. 196–202.

5. Слободян Р. Р. Етнічна самосвідомість як духовна передумова ідентифікації особи / Р. Р. Слободян // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. – 2010. – № 27 : Філософські науки. – С. 20–23.

6. Тхоржевська Т. В. «Типовий українець» в уявленнях одеських студентів: 2007-2014 / Т. В. Тхоржевська // Пізнавальний та перетворювальний потенціал історичної науки: збірник статей II міжнародної інтернет-конференції. Одеса: ОНУ, 2015.

Співак Н. В.

Старший викладач кафедри загальної і соціальної психології

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова

Співак Д. М.

Старший викладач кафедри політичної психології та міжнародних відносин

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова

м.Київ, Україна

ВПЛИВ ЗМІ НА СТАНОВЛЕННЯ СВІТОГЛЯДУ СТУДЕНТІВ

Розглядаючи питання становлення та формування світогляду особистості, необхідно зазначити, що в класичному трактуванні під світоглядом розуміють узагальнену систему поглядів особистості на світ, суспільство і на саму себе, а також, – сукупність наукових, філософських, політичних, правових, моральних, релігійних, естетичних переконань та ідеалів людей.

Серед розмаїття концепцій і тлумачень поняття «світогляд», можна виділити визначення В. І. Шинкарука, що світогляд є однією із суспільно вироблених форм відображення дійсності у свідомості людини. Його відмінна риса полягає в тому, що він відображає дійсність у її цілісності – як природно-суспільний світ життя й діяльності людини – і в її значущості для людини – крізь призму суспільних відносин, життєвих інтересів. Світогляд – невід'ємний атрибут людської свідомості. У ньому безпосередньо виражена суспільна природа людини і творчий характер її свідомості [5].

В. Ф. Черволенко пропонує визначити поняття «світогляд» як систему узагальнених знань та уявлень про дійсність, систему переконань та ідеалів, які розкривають практичне і теоретичне ставлення людини до світу, її здатність бачити, розуміти й оцінювати навколишню дійсність, спосіб пізнання себе як конкретного історичного суб'єкта пізнання та практики [4].

Психологічний словник трактує поняття «світогляд» як інтеграцію досвіду, знань і самосвідомості, включену в ціннісну картину світу, яка зумовлює життєву орієнтацію людини, її ставлення до дійсності і до самої себе [2].

Л. М. Рибалко та інші розглядають світогляд як своєрідну інтегративну цілісність знань і цінностей, розуму і чуття, інтелекту і дій, критичного сумніву і свідомої переконаності. На їх думку, світогляд є ядром структури особистості, що спрямовує процес усвідомлення навколишньої дійсності і виконує роль орієнтира в практичній і перетворювальній діяльності [3].

Ряд вчених свої наукові праці присвячують вивченню світогляду як уявленню людини про світ, де людина виступає як активний фактор, що займає свою світоглядну позицію, бачить світ як єдність природного, суспільного і духовного, а ставлення людини до світу визначається її діяльністю і свідомістю.

Також у роботах вчених простежується думка про те, що вищим рівнем соціалізації особистості є формування її світогляду, переконань, цінностей і ідеалів, які набуває людина протягом життя і реалізує на практиці, шляхом конструювання свого життєвого світу.

Світогляд є найсильнішим побудником і вищим регулятором поведінки людини і її діяльності. Світогляд впливає на ціннісні орієнтації життєвого світу особистості і є провідником на її життєвому шляху.

На думку дослідників психологічна структура світогляду складна і включає в себе світоглядні знання, уявлення, погляди та переконання, що є стержнем особистості, тому, що ідеї людини поєдналися із почуттям і волею.

Проблему світогляду у своїх працях розглядали: В. Ф. Асмус, В.Вернадський, Л.В.Губерський, Д.Гудінг, С.К.Гураль, Р.Декарт, В.Дильтей, Е.Кассирер, В.В.Колотило, І.С.Кон, І.Крип'якевич, Д.А. Леонтєв, В.Ф.Моргун, І.Ф.Надольний, Л.М.Рибалко, Д.Сантаяна, А.Н.Тарасов, Т.М.Титаренко, В.І.Шинкарук, J.P.Moreland, D.K.Naugle, C.Vidal та інші.

Становлення світогляду у житті кожної особистості та його основна функція полягає в тому, щоб правильно орієнтувати людину в об'єктивному світі і в житті самої людини. Він потрібен для того, щоб достовірно оцінювати значення соціальних процесів і власних вчинків, спрямовувати свою життєдіяльність відповідно до тенденцій і закономірностей суспільного розвитку. Науковці вважають, що на основі світогляду людина формує головні орієнтири життєдіяльності: цілі, ідеали, критерії оцінки, здійснює моральний вибір, життєві проекти, бере на себе відповідальність у прийнятті життєво – важливих рішень. А світоглядна позиція відображає ставлення людини до дійсності, веде до стійкості її переконань, які ґрунтуються на знаннях, втілюються в реальній поведінці і діяльності, що реалізуються у справах, вчинках, ставленнях, ціннісних орієнтаціях, емоціях та почуттях.

Розглядаючи розвиток світогляду в онтогенетичній перспективі, переконуємось, що перші елементарні світоглядні поняття дитина отримує у спілкуванні з іншими людьми, тому спілкування і міжособистісні стосунки є важливим чинником формування світоглядної позиції підростаючої особистості. Перші світоглядні, навіть помилкові, твердження дитини про оточуючий світ є її особистим баченням та відчуттям, її власним емоційним переживанням. Дитина в цьому віці бачить себе «центром», навколо якого відбуваються всі події і задовольняються всі потреби. Але поступово дошкільник засвоює норми і правила поведінки, вчиться бачити вчинки інших людей, співставляє їх зі своїми, формує ставлення до оточуючих людей і до самого себе.

У молодшому шкільному віці учень орієнтується на авторитети конкретних людей, або ж лідерів класу, групи, прагне наслідувати поведінку інших, прагне зрозуміти і засвоїти їх світоглядні погляди, намагається бути таким як всі, тобто відповідати очікуванням дітей групи.

У підлітковому віці, ті обмеження і заборони, які суспільство встановлює по відношенню до дитини, не дозволяють проявити їй свою індивідуальність та неповторність і тому на етапі підліткового розвитку дитина відкидає всі обмеження і світоглядні традиції, якими живе суспільство, піддає їх сумніву і вимагає обґрунтування або ж доведення їх доцільності. Світоглядна позиція різко змінюється, виникає відчуття всездозволеності, руйнуються набуті ідеали.

У підлітковому віці потрібно спрямовувати світоглядні погляди учнів на розуміння того, що світогляд є вищим і узагальненим рівнем, що орієнтує людину у відношенні зі світом і є регулятором поведінки та діяльності у житті самої людини, а значить є необхідною складовою пізнання. Тому важливо, щоб навчально-виховний процес в цей час був спрямований на формування наукового світогляду школяра, на становлення його поглядів і

переконань, що в подальшому сприятиме активному психічному розвитку дитини та позитивному ставленні до навчання, до вибору майбутньої професії, до трудової діяльності.

В юнацькому віці світоглядні позиції знову змінюються. Юнак стає відкритим до суспільства і до інших людей, враховує не тільки свої бажання та інтереси, а в першу чергу починає бачити і розуміти інших людей. Важливим світоглядним питанням молодого людини є питання « сенсу життя ». Дехто намагається віднайти певну формулу, яка б допомогла дати відповідь на поставлене питання. Тут в об'єктивне поняття « сенс життя » (як поняття «життя всіх людей на планеті Земля»), вплітається особистісний смисл власного життя, власної діяльності та потреби молодого людини, яка прагне до таких видів діяльності, які могли б розкрити її індивідуальність, її здібності, її вміння, допомогли б успішно використовувати свій інтелект, емоції, волю.

На думку І.С.Кона, юність особливо важлива для становлення світогляду, тому що саме в цей час дозрівають і його когнітивні, і його особистісні передумови, а світогляд – це не просто логічна система знань, а система переконань, що виражена у ставленні людини до світу, це головні ціннісні орієнтації особистості [1].

Для вирішення поставленого завдання, а саме дослідження впливу ЗМІ на становлення світогляду студентів, була розроблена і проведена анкета, яка містила ряд запитань для визначення пріоритетів у ЗМІ та уподобань сучасної молоді. В анкеті пропонувалися три блоки питань, які стосувались трьох видів ЗМІ, а саме інтернету, телебачення та друкованих засобів інформації.

На запитання, яким засобом інформації ви надаєте перевагу, майже 90 відсотків опитаних обрали інтернет, значно менше телебачення і друковані ЗМІ.

Інтернет відіграє значну роль у повсякденному житті молоді, тому час присвячений інтернету складає від 1,5 год. до 4-5 годин (у зв'язку з дистанційним навчанням, цей час суттєво збільшився).

Цікавість студентів викликають соціальні мережі: Фейсбук, Інстаграм, Телеграм, а також сторінки новин, розважальні та освітні веб-ресурси.

Практично всі опитані обговорюють віднайдену інформацію зі своїми друзями, що свідчить про важливість отриманої інформації і може впливати на ціннісні орієнтації, погляди, установки сучасної молоді. Але разом з тим, близько 47 відсотків довіряє отриманій інформації, а 53 відсотки не довіряє, що вказує на досить критичне мислення студентської молоді, вміння оцінювати інформацію, відсіювати неважливе.

Досить цікаві результати були отримані щодо перегляду телевізійних програм. Студенти зазначають, що майже не дивляться телевізор, а якщо і цікавляться програмою, то виділяють на перегляд менше 1 години. Пріоритетним вважається перегляд кінофільмів і розважальних програм – 63 відсотки, та новин – 30 відсотків.

На запитання, які телепрограми вам не подобаються, молоді люди зазначають, що їм не подобаються програми, які не мають сенсу, наносять шкоду здоров'ю, програми з неправдивими та вигаданими ситуаціями, програми з безглуздим сценарієм, реаліті-шоу, таке бачення свідчить про сформовану світоглядну позицію, про вміння студентської молоді критично і осмислено ставитись до різного роду телепередач. Довіра молодих людей до телевізійних передач відповідає даним як і в інтернеті: 47 відсотків – довіряє телевізійним програмам, а 53 відсотки не довіряє.

Дані, щодо друкованих засобів масової інформації вказують на те, що 40 відсотків опитуваних зовсім не читає і не цікавиться газетами і журналами, є студенти, яких цікавить місцева преса – близько 20 відсотків. Інформація, якій довіряють у друкованих ЗМІ, становить серед респондентів 70 відсотків.

Результати дослідження підтверджують припущення про вплив ЗМІ на світоглядні погляди і вподобання студентської молоді. Оскільки юнацький вік є сенситивним для формування структурних світоглядних компонентів (когнітивного, особистісного, ціннісного і ін.), то інформаційний простір має сприяти всебічному розвитку сучасної молоді.

Список використаних джерел

1. Кон И. С. Психология юношеского возраста / И. С. Кон – М., Просвещение, 1979 – 175с.
2. Психологічний словник / під ред. В. І. Войтко – К., Вища школа, 1982 – 216 с.
3. Рибалко Л. М. Формування світогляду молодого покоління як глобальна проблема сучасності / Л. М. Рибалко // Педагогічний альманах. – 2016. – Вип. 29. – С. 21-28.
4. Черноволенко В. Ф. Мироззрение и научное познание / В. Ф. Черноволенко. – Киев, 1970 – 171 с.
5. Шинкарук В. И. Философия и мироззрение / В. И. Шинкарук // Общественные науки, 1979, № 5, С.61.

Хомич І. С.

*старший викладач кафедри вікової та педагогічної психології
Рівненського державного гуманітарного університету
м. Рівне, Україна*

**СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДЕТЕРМІНАЦІЇ СУСПІЛЬНО
ЗНАЧУЩОЇ ПОВЕДІНКИ ОСОБИСТОСТІ**

Сучасна інтерпретація феномену суспільно значущої поведінки ще й до сьогодні не має репрезентативного теоретичного, і тим більше, емпіричного досвіду розробки в статусі «самодостатньої» психологічної категорії. На підставі наявного у сучасній вітчизняній науково-психологічній літературі базису уявлень про сутність суспільно значущої поведінки, приходимо до висновку, що дослідження закономірностей її прояву має здебільшого фрагментарний характер, пов'язаний з аналізом соціальної поведінки особистості, розвитком її нормативної свідомості або нормативних уявлень на різних етапах онтогенезу (С. Гарькавець [4], Р. Павелків [1], П. Павленок [1], О. Пащенко [6] та ін.). У зарубіжному науково-психологічному дискурсі різні підходи до вивчення закономірностей прояву суспільно значущої поведінки розглядають її здебільшого у контексті концептуальних положень щодо соціалізації індивіда [5].

Останні дослідження проблеми суспільно значущої поведінки особистості свідчать, що у її розумінні існують теоретичні розбіжності між науковцями. При цьому, методологічні підходи, які покладені в основу різних концептуальних напрямків, що приділяли увагу вивченню нормативної поведінки як суспільно значущої категорії, не надають повного уявлення про її закономірності розвитку. Виходячи з цього, зазначимо, що **мета** даного повідомлення така: прослідкувати логіку розвитку уявлень про феномен суспільно значущої поведінки у просторі наукового аналізу та дати власне визначення суспільно значущої поведінки особистості. Також розглянемо чинники соціально-нормативної активності особистості як ключові фактори інтенціонального змісту, які визначають її нормативний сенс відносно соціального середовища, у якому вона реалізується.

Як зарубіжні, так і вітчизняні науковці неодноразово здійснювали спроби інтерпретації проблеми нормовідповідності людини, прагнули простежити логіку переходу зовнішнього нормативного припису у внутрішньоособистісну категорію, досліджували соціально-психологічні особливості прояву зазначених процесів.

Як інструмент для опису та інтерпретації детермінант людської поведінки Дж. Роттер використовує конструкт «локусу контролю». Фундатор теорії соціального навчання пояснює соціально-нормативну спрямованість та поведінку людини інтернальним локусом контролю. У площині аналізу причин нормативної поведінки людини значимою детермінантою, на думку науковця, виступає саме інтернальність як важлива її якість, яка визначає здатність вірити у власні сили та відповідати за все, що з нею відбувається. Інтернальний локус контролю

пов'язаний з високою соціальною відповідальністю, і відповідно, – з високою нормативністю і прагненням уникати ситуаційних, забарвлених емоціями пояснень поведінки [1].

У цьому сенсі дослідники Ш. Шварц і Г. Клаузен, розглядаючи природу та детермінанти нормативної поведінки з позицій атрибутивного підходу, поділяють погляди Дж. Роттера. Вчені вважають, що готовність до просоціальних дій і вияву суспільно значущої поведінки в більшій мірі властива індивідам із внутрішнім (інтернальним) локусом контролю, які на відміну від екстерналів сприймають себе як активних суб'єктів дій [1]. Логіку умовиводів представників атрибутивного підходу можна звести до констатації, що екстернали в більшій мірі, ніж інтернали, будуть залежними від обставин та відчувати свою слабкість, а відтак, – схильність до вияву ненормативних дій.

На думку представників когнітивістського напрямку (Е. Аронсон, Д. Брем, Л. Колберг, Дж. Міллер, Ж. Піаже та ін.) чинники детермінації нормативної поведінки слід розглядати у площині аналізу морального розвитку особистості, який пов'язаний з когнітивним її зростанням, а також у зв'язку з її когнітивними потребами, задоволення яких необхідне для розуміння соціальної реальності та ефективній орієнтації в ній [7]. Тому соціальна значущість і просоціальна включеність розглядаються науковцями у взаємозв'язку з моральним розвитком особистості, яка мотивована когнітивними потребами у пошуку, обробці, оцінці та використанні інформації, необхідної для ефективної адаптації і пристосування у соціальному просторі.

Для Р. Емлера нормативна поведінка особистості визначається ступенем її соціальної ідентифікованості. Соціальна ідентичність, яка обирається молодою людиною, виступає своєрідним критерієм, через призму якого вона надає сенсу своїм діям. Вчений зазначає, що соціальна ідентичність впливає на вибір поведінки, а тому, якщо все ж таки існує сенс в антисоціальній активності, то це наслідок не патологічної, а раціональної соціальної ідентичності особистості. Тому антисоціальність концептуалізується як поведінкова характеристика, яка притаманна багатьом молодим людям [7].

В аспекті конкретизації змісту ключового поняття нашого дослідження – «суспільно значущої поведінки», актуальною є думка авторитетного фахівця в області ціннісної проблематики Ш. Шварца, згідно якої цінності у формі усвідомлених цілей демонструють універсальні потреби людського існування – потреби індивідів як біологічних організмів, потреби у скоординованій соціальній взаємодії та потреби у добробуті соціальної групи. На думку науковця, саме індивіди, які прагнуть до скоординованої соціальної взаємодії і виявляють потреби у добробуті соціальної групи, і проявлятимуть стійку суспільно значущу поведінку. Для нього очевидним є і те, що соціальні норми мають бути інтеріоризовані людиною, стати її «індивідуальними нормами», оскільки тільки на підставі цього вона може здійснювати вчинки, яких від неї очікує суспільство [1].

Фундатор гуманістичного напрямку у психології А. Маслоу апелює до потреб людини, а конкретно, – до ступеня їх задоволення-незадоволення як детермінуючого чинника її протиправних чи добропорядних схильностей [5]. На його переконання, задоволення потреб призводить до особистісного зростання, і разом з тим, – до добропорядної поведінки, а фрустрація потреб провокує неврози та антисоціальну активність. У цьому сенсі науковець доволі категоричний у визнанні примату чинників найнижчої ланки піраміди потреб над чинниками найвищої ланки, вважаючи, що нормативна активність людини стає можливою за умови повного задоволення фізіологічних потреб та потреб у безпеці, переходу її на більш високий рівень – задоволення потреб в самоствердженні та самоактуалізації. Якщо такі потреби не задовольняються, у людини виникає апатія, відчуження, що робить її небезпечною для оточення.

У широкому спектрі соціальних факторів вбачає причини виникнення і детермінанти прояву суспільно значущої поведінки особистості Л. Берковіц. Вчений вважає, що нормативну або анормативну диспозицію особистості визначає вплив родини, винагороди, покарання, а також велика кількість непрямих впливів, наприклад, конфлікти між батьками, підкорення авторитету, поведінка однолітків і т. ін. Однак вирішальний вплив на формування соціальних

патернів поведінки по лінії «нормативність-ненормативність», на думку науковця, мають все ж таки родинні обставини [7].

Здійснимо розлогий аналіз основних підходів до вивчення референтів суспільно значущої поведінки особистості, які склалися у вітчизняній науково-психологічній традиції.

Доволі перспективним є підхід, який розвиває у своєму монографічному дослідженні вітчизняний вчений С. Гарькавець [4]. У фокусі його дослідницьких пріоритетів є соціально-нормативна поведінка, яка розглядається ним в якості системного утворення, елементами якого, з одного боку, виступають соціальні норми (моральні, резидуальні, правові), що пов'язані між собою та утворюють єдиний соціально-нормативний простір, і які інтеріоризовані особистістю, а з іншого боку – умови соціального середовища, у якому безпосередньо вона перебуває та в яке екстеріоризує свої ціннісно-нормативні інтенції. На думку автора, соціально-нормативна поведінка не є чимось універсальним, вона змінюється відповідно до того, як змінюються соціальні норми, а особистість змушена до них пристосовуватися настільки, наскільки дозволяють це зробити її особисті потреби та соціальний стан, у якому вона знаходиться [4, с. 113].

В аспекті конкретизації змісту ключового поняття нашого дослідження – «суспільно значущої поведінки», актуальною є думка науковця про те, що соціально-нормативна поведінка може розглядатися як феноменологічний прояв не тільки суспільства, колективу чи групи, але й особистості.

Для нас є цінною думка автора ще й у тому сенсі, що соціально-нормативна поведінка розглядається як системне утворення, елементами якого є соціальні норми та умови соціального середовища, а системоутворюючим чинником, який пов'язує їх у цілісну єдність та визначає характер соціально-нормативної активності, є особистість. Наше розуміння природи нормативної поведінки особистості співвідноситься з позицією Гарькавця щодо сутнісного механізму вияву її соціально-нормативної активності. Проте для нас визначальним фактором вияву змісту суспільно значущої поведінки є можливість розкриття зв'язків між її детермінуючими чинниками. На нашу думку, такими чинниками виступають особистісні диспозиції, мотиви, цілі, афективні стани, досвід та ін. Саме ці детермінуючі чинники складають системний комплекс внутрішнього порядку. При цьому соціальні умови, обставини, приписи, вимоги, правила та норми поведінки складають основний зміст макро- (суспільство, великі групи) та мікросередовища (малі групи) і виступають системним комплексом зовнішнього порядку. Власне, системна ієрархізована єдність, взаємообумовлений характер детермінації всіх системоутворюючих чинників і визначає основний механізм об'єктивації суспільно значущої поведінки особистості.

У своїй науковій роботі, присвяченій вивченню соціально-психологічних особливостей генезису поведінки в студентській групі, вчена Л. Бенько трактує нормативну поведінку як сукупність правил, обов'язків і шаблонів, які формуються в процесі взаємозв'язку членів однієї групи, тим самим спонукаючи своїми діями і вчинками особистість, приналежну групі, приймати або заперечувати ці зразки, відповідно створюючи собі певний авторитет. Науково зваженим є обґрунтування вченої, що сприятливою для формування нормативної поведінки є позитивна, злагоджена атмосфера спільної взаємодії, в процесі якої формується емоційна взаємозалежність, привабливість, моральна відповідальність, групова згуртованість, емоційна задоволеність спільною діяльністю [2, с. 101].

Досліджуючи розвиток нормативної поведінки, О. Пашенко виділяє рівні, які характеризують якість освоєння нормативної ситуації: імпульсивний, польовий, рольовий, нормативний [6]. Поведінка на кожному рівні нормативного розвитку, на думку автора, відображає якісний характер освоєння норми і характеризується своїми, притаманними лише їй ознаками. В інтерпретації науковця, нормативна поведінка виступає зовнішньою активністю людини, яка спрямована на засвоєння соціально-нормативних приписів та виступає необхідною умовою її існування в онтогенезі.

Актуальною в контексті нашого дослідження є думка В. Плахова, для якого поведінка, яка детермінована соціальними нормами, визначається нормативною [1]. Оскільки норми є

специфічними суспільними утвореннями, то вони, на думку науковця, обов'язково повинні бути залучені до специфічних соціальних детермінант людської поведінки.

Ми поділяємо думку вченого щодо позиціонування соціально-нормативних вимог як специфічних соціальних детермінант поведінки людини. Більше того, для нас є очевидним, що соціальні норми використовуються нею в якості умов і детермінант власного соціального розвитку і пов'язані з формуванням внутрішньої диспозиції власної нормативної відповідності (нормативності). Вітчизняний фахівець з проблем виховання І. Бех зазначає, що формування нормативної поведінки передбачає переведення засвоєних знань із зовнішнього плану у внутрішній, оскільки саме тоді норми, ідеали, правила, взірці поведінки набувають ролі виховного чинника, коли перетворюються в особистісні принципи життєдіяльності, тобто трансформуються у внутрішні спонуки поведінки особистості [3, с. 8].

Використовуючи результати сучасного стану дослідження нормативної поведінки особистості як суспільно значущої категорії, проведеного вітчизняними і зарубіжними дослідниками, та акумулюючи наявний у психології базис уявлень про детермінуючі чинники і механізми її вияву, виокремимо найбільш значущі її характеристики.

Суспільно значущу поведінку можна розглядати як системне полідетерміноване утворення, структурними елементами якого виступають соціальні норми та умови соціального макро- та мікросередовища, а системоутворюючим чинником, який пов'язує їх у цілісну систему, визначає характер та зміст соціально-нормативної активності, виступає особистість.

Суспільно значущу поведінку можна розглядати як системну якість особистості, значущий чинник її соціально-нормативної активності, детермінований системою елементів внутрішнього (особистісні диспозиції, мотиви, цілі, афективні стани) і зовнішнього (соціальні норми поведінки) порядку. В такому разі механізми об'єктивації суспільно значущої поведінки особистості визначаються характером детермінації системоутворюючих елементів внутрішнього (особистісні чинники) і зовнішнього (соціальні чинники) порядку.

Суспільно значущу поведінку також можна розглядати як цільовідповідну активність особистості, яка, об'єктивуючись у нормативному просторі соціальної взаємодії, спрямована на відтворення соціально схвалюваних зразків поведінки, регулюється системою конвенційних норм та міжособистісних стосунків і детермінується інтерналізованими суб'єктивними оцінками нормовідповідності.

Таким чином, у відповідності з предметом актуального дослідження та з урахуванням узагальнень, здійснених в рамках обґрунтування його концептуальних засад, сформулюємо комплексне визначення поняття «суспільно значущої поведінки».

Під *суспільно значущою поведінкою* ми будемо розуміти системне утворення сукупності її цільовідповідних дій і вчинків, яке детермінується стійкою внутрішньою диспозицією власної нормативної відповідності та спрямовується на реалізацію у соціальноприйнятний і нормовідповідний спосіб певних функцій, які потребують її взаємодії із соціальним середовищем.

Список використаних джерел

1. Бандурка А. М. Юридическая психология. Монография / Бандурка А. М., Бочарова С.П., Землянская Е. В. – [изд. 2-е, доп. и перераб.]. – Харьков: ТИТУЛ, 2006. – 750 с.
2. Бенько Л. С. Соціально-психологічні особливості генезу поведінки у студентській групі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.05 «Соціальна психологія, психологія соціальної роботи» / Л. С. Бенько. – К., 2007. – 17 с.
3. Бех І. Д. Вибрані наукові праці. Виховання особистості. Том 1. – Чернівці: Букрек, 2015. – 840 с.
4. Гарькавець С. О. Соціально-нормативна активність індивіда та її психологічні референти: [монографія] / С. О. Гарькавець. – Харків: «Друкарня Мадрид», 2016. – 156 с.
5. Маслоу А. Мотивация и личность / Абрахам Маслоу. – СПб.: Питер, 2007. – 352 с. – (Серия «Мастера психологии»).

6. Пащенко А. К. Развитие нормативного поведения младших школьников: Структурно-диалектический подход: [монография] // А.К. Пащенко. – Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2012. – 196 с.

7. Тейлор Ш. Социальная психология / Тейлор Ш., Пипло Л., Сирс Д. – [10-е изд.]. – СПб.: Питер, 2004. – 767 с. – (Серия «Мастера психологии»).

ОСОБИСТІСНЕ ЗРОСТАННЯ ТА ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Артемова О. І.

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри загальної психології та психодіагностики
Рівненського державного гуманітарного університету
Рівне, Україна*

АКТИВІЗАЦІЯ КРЕАТИВНИХ РЕСУРСІВ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Реалії сьогодення висувують нові вимоги до підготовки спеціалістів у різних галузях, зумовлюють пошук таких технологій навчання, які б відповідали світовому стандарту освіти, забезпечували підготовку майбутніх поколінь на високому професійному рівні та сприяли самореалізації у своїй професії. Це спонукає вищі навчальні заклади до переосмислення та перебудови всього змісту навчання, побудови його на гуманістичній основі, суб'єкт-суб'єктних відносинах та створенні умов для стимулювання креативного потенціалу студента, майбутнього фахівця. На жаль, великий відсоток здобувачів вищої освіти (понад 65% українців) не працюють за спеціальністю, при цьому 32% взагалі не працювали за спеціальністю, а 15% - мали такий досвід, однак змінили роботу. З чим це пов'язано і як вирішити проблему, що майже половина жителів України не знайшла собі місця в професії, яку опанувала в університеті (21% опитаних не працюють за спеціальністю, бо вона їм не подобається, 43% – через низьку заробітну плату). Звичайно є причини і є наслідки.

Одна з причин – це профорієнтація, необізнаність абітурієнтів при вступі у вищі навчальні заклади. За кілька років навчання вони зі здивуванням виявляють, що обрана професія нецікава, не відповідає сподіванням чи просто не принесе очікуваного доходу. Профорієнтаційна робота в старших класах не тільки не допомагає школяру обрати професію з урахуванням його здібностей та бажань, але й згідно з потребами ринку праці. Серед основних завдань шкільного практичного психолога зі старшокласниками має бути розкриття потенціалу кожного учня, пізнання себе, своїх бажань, інтересів, спрямування. Дуже важливо, щоб останній рік навчання в школі був присвячений безпосередньо підготовці до вступу, щоб старшокласники мали змогу навчатися в спеціалізованих класах і могли зробити правильний вибір.

Наступну причину ми вбачаємо в тому, що є проблеми під час професійної підготовки, недостатньо звертається увага на розкриття креативного потенціалу студентів, бо саме через цей потенціал, про який дехто навіть і не здогадується, що він в нього є, формується креативна особистість: активна, діяльна, творча, успішна, конкурентноспроможна. Важливо мати міцні професійні знання, але ще важливіше – вміти їх застосувати у своїй життєтворчості, використавши свій креативний ресурс.

Особливо це стосується підготовки практичних психологів, оскільки на фоні нестабільності та системної кризи у світі якість суспільного життя диктує для населення необхідність використання послуг висококваліфікованих фахівців з базовою психологічною освітою, з високим рівнем їх особистісного розвитку, особливостями розкриття і реалізації їх же креативного потенціалу.

Педагогічні та психологічні аспекти розвитку креативного потенціалу особистості досліджували В.Андрєєв, Д.Богоявленська, Е.Боно, М.Волах, Дж.Гілфорд, В.Дружинін, О.Кульчицька, О.Лук, О.Матюшкін, В.Моляко, Я.Пономарьов, В.Роменець, С.Сисоєва, Р.Стернберг, Б.Теплов, Е.Торренс та інші науковці. Особливості розвитку креативності в професійній підготовці розглядали в своїх працях С. Овчинникова, Т.Андрущенко, В.Бондарьова, З.Заболотських, І. Колобугіна, Н. Мілютіна, А.Морозов, Т. Стародубцева, Л.Степанова, Г. Фомченкова та ін. Умови, які сприятимуть формуванню креативності

особистості, вивчали М. Воллах, Н.Коган, П. Торренс, А.Маслоу, К. Роджерс, Д.Богоявленська, Л. Дорфман, А.Матюшкін, В. Чудновський, В.Юркевич.

Однак на сьогоднішній день проблема оптимізації пізнавальної активності студентів, підвищення рівня і якості знань через актуалізацію їх особистісно-креативного потенціалу відзначається особливою актуальністю і передбачає цілеспрямоване наукове дослідження та розробку спеціального особистісного-креативного підходу до організації навчальних занять [1, с.30]. Де брати ресурс, як активізувати свій креативний потенціал – першочергові завдання, які стоять під час професійної підготовки майбутніх практичних психологів. Постає проблема досягнення нової якості підготовки фахівців, здатних протистояти будь-яким цивілізаційним викликам, нестандартно мислити, продукувати творчі ідеї й знаходити оптимальні шляхи кваліфікованого вирішення проблем у професійній діяльності [3, с.6].

Навчальне середовище – це один із основних ресурсів, в умовах якого ми маємо навчитися, розвинути, удосконалити здатності до креативного, інноваційного мислення, підприємливості, соціальної та професійної мобільності, актуалізувати потребу в самоосвіті, уміння реагувати на непередбачувані, змінні умови й продукувати варіанти впливів на них. Необхідною складовою у процесі розвитку сучасної особистості психолога є підприємливість як уміння генерувати нові ідеї, ініціативи та втілювати їх у життя. У процесі формування підприємливості як базової компетентності студенти мають навчитися мислити нестандартно, креативно, нелінійно задля розвитку власних унікальних, специфічних здібностей та вмінь, мають отримати досвід, який буде надихати їх на творчість, винахідливість та ініціативність. Відповідно наставниками для здобувачів вищої освіти мають стати викладачі, для яких підприємливість та креативність є невід'ємними рисами їх професіогенезу. Підприємливість, як риса особистості, є настановою на пошук нових можливостей за межами наявних ресурсів, саморозвиток та самореалізацію, ефективну діяльність в умовах невизначеності. Її результатом стає реалізація об'єктивно або суб'єктивно нових ідей, технологій, методик, а також створення інноваційних, професійно та соціально орієнтованих проєктів.

Актуалізація, використання та продукування креативних практик у професійному розвитку психолога сприятиме формуванню у сучасного, інноваційного, мобільного фахівця навичок вирішення різного роду кризових, проблемних ситуацій, нестандартного, креативного прийняття рішень, здатності до самоактуалізації, самоорганізації, самодетермінації та практичного оволодіння динамікою власних життєво-професійних можливостей.

З цією метою у практику підготовки майбутніх спеціалістів широко впроваджуються сучасні інтерактивні технології, що спонукають до активізації креативного потенціалу. Застосування сучасних інтерактивних технологій сприятиме формуванню креативної особистості кожного студента, розвитку нетрадиційного мислення, вміння швидко адаптуватися, а згодом створювати щось нове, важливе, якісно краще. І саме головне це те, щоб задовільнити важливу потребу – успішно самореалізуватися та допомогти іншим у їхньому самопідсиленні.

Креативні практики в контексті досліджуваної проблеми дозволяють визначити необхідні якості сучасного студента, які сприятимуть успішному розкриттю його креативного потенціалу і розвитку креативної особистості в процесі професійної підготовки: чуйність і такт; увага; вміння використовувати стандартні прийоми в нестандартних ситуаціях; розумова активність; творча сміливість; інтуїція; артистизм та формування свого творчого бачення; розвиток творчої ініціативи; уміння створювати та вирішувати проблемні ситуації; допитливість та спостережливість; здатність долати стереотипи; чіткість знань та швидкість навчання; працьовитість та наполегливість; прагнення здобути знання, необхідні для виконання конкретної професійної роботи; здатність віднайти головне в різних за змістом проблемах; відмова від авторитаризму та категоричних тверджень; уміння вести творчий пошук; легкість асоціювання; здібність виявити головне в проблемі раніше, ніж деталі; здатність переносити функції одного предмета на інший; здатність любити свою професію і себе у процесі професійної діяльності; здатність творчо та компетентно вирішувати проблемні питання; здатність чітко і вміло спрогнозувати результат; здатність приймати самостійне

рішення; здатність саморозвиватися та самовдосконалюватися в процесі професійного навчання [1, 32]. Серед основних цілей професійного навчання студентів-психологів є особистісний розвиток і особистісне зростання, вміння створити здорові мікро- та макросистеми для успішного функціонування особистості, бути гарантом того, що в суспільстві розширюється база для формування нового ставлення до життя. Креативність як особистісна риса практичним психологам буде необхідна і в навчанні, і в спілкуванні, і в майбутній трудовій діяльності, і в повсякденному житті; допоможе знаходити рішення складних технічних, організаційних, наукових проблем, виступить потужним фактором для розвитку особистості. Отже, як зауважує В.Г.Панок, крім набуття знань, практичних навичок та вмінь, за час навчання необхідно здійснити величезну роботу зі становлення власної особистості, оволодіти багатьма соціальними і життєвими компетенціями. Інакше кажучи – достатній рівень професійної підготовки майбутнього практичного психолога можливий лише за умови певного рівня розвитку та самореалізації його власної особистості [2, с.233].

З огляду на вищеперерахований комплекс якостей особистості, що є необхідним для формування креативної особистості, ми можемо стверджувати, що креативність – це і своєрідний комплекс здатностей особистості, які мають можливість проявлятися і в мисленні, і в діях, і в почуттях, і в комунікації, і в різноплановій діяльності. А в процесі проходження креативних практик розвивається і розширюється цей комплекс здатностей, що сприятиме успішному працевлаштуванню та функціонуванню.

Список використаних джерел

1. Артемова О.І. Розкриття креативного потенціалу студентів вищих навчальних закладів / О. І. Артемова // Психологія : реальність і перспективи. – 2013. – Вип. 1. – С. 29-32.
2. Психологічна служба : підручник / [В. Г. Панок (наук. ред.), А. Г. Обухівська, В. Д. Острова та ін.] – Київ : Ніка-Центр, 2016. – 362 с.
3. Філософія освітнього простору: психологічний вимір: колективна монографія: під ред. Р.В. Павелківа, Н. В. Корчакової. – Київ : Вид-во «Центр учбової літератури», 2021. – 400 с.

Бабак К. В.

*доцент кафедри практичної психології та психотерапії
Рівненського державного гуманітарного університету
м.Рівне, Україна*

САМОАКТУАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ДІЯЛЬНОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СЛУЖБИ ЗВО

На шляху розвитку української державності сьогодні постають актуальні проблеми, розв'язання яких виступає гарантом розвитку усіх суспільних інститутів. Необхідність входження нашої країни в нову модель розвитку Європи передбачає підготовку нової генерації спеціалістів, професіоналів, здатних враховувати світові реалії та реагувати на зміни в глобальному масштабі. Сучасне динамічне середовище потребує підготовки фахівців, здатних адаптуватись до його особливостей, працювати за умов постійного оновлення інформації, зростання її об'ємів.

Основною тенденцією розвитку людської цивілізації є постійне прискорення процесів розвитку на всіх рівнях соціального організму. В усіх видах практичної діяльності – на виробництві, в освіті, науці та медицині, у багатьох видах мистецтва – досягнення практичного результату, успіху, сьогодні пов'язується з рівнем особистісного **професійного розвитку**.

У «Національній доктрині розвитку освіти» визнається ведуча роль педагога в досягненні мети освіти. В ній зроблено акцент на підготовку вчителів, здатних на високому рівні здійснити

особистісно-розвиваюче навчання, освоїти нові технології, інформаційні системи, виховувати в учнів духовність і моральність.

Проблема підвищення ефективності підготовки вчителів в педагогічних навчальних закладах була предметом наукових досліджень Н. Кузьміної, І. Котової, А. Щербакова та ін., особливості удосконалення психолого-педагогічної підготовки вчителя розглядалась В. Кан-Каликом, Ю. Коллюшкіним, А. Марковою та ін., організація тренінгів вдосконалення професійної компетентності вчителя вивчалися Л. Петровською, А. Харащ, Т. Яценко і іншими вченими.

В нову концепцію психологічної освіти майбутніх вчителів повинні бути покладені фундаментальні підходи і принципи, які в своїй сукупності повинні визначати зміст цієї освіти, її предмет, види і форми підготовки.

XXI століття час особистостей, здатних приймати рішення в ситуації невизначеності, політичних і економічних катаклізмів. Тому при підготовці майбутніх вчителів ведучими і пріоритетними є завдання не тільки розвитку здібностей до педагогічної діяльності (педагогічне мислення, педагогічна творчість, професійне спілкування), але й розвиток особистості в цілому, перехід її на суб'єктивні, конструктивні позиції. Такі завдання можуть бути успішно розв'язано за допомогою психологічної служби навчального закладу.

Поняття «людина» не може існувати без поняття «діяльність». Аналізуючи проблему співвідношення діяльності і психіки Б.Ф. Ломов відзначає, що будь-яка діяльність має зовнішню і внутрішню сторони, що нерозривно пов'язані між собою. Завданням психології є через вивчення „зовнішньої сторони” діяльності розкрити „внутрішню сторону” тобто зрозуміти реальну роль психічного у діяльності[1].

Одним з особливих видів зовнішньої соціальної діяльності особистості є професійна. Така діяльність як основна форма активності суб'єкта надає можливість задовільняти потреби, розкривати свої здібності, стверджувати себе як особистість, досягати певного соціального статусу. Так на думку А. П. Сейтешева професійна діяльність займаючи більшу частину життя людини, визначає її сутність і є основою розвитку самої особистості[2]. Н. В. Костенко вважає, що „трудова діяльність” є важливою складовою „професійної діяльності”, різноманітних форм активності професії спрямованої не лише на предмет праці але й на соціальне середовище і на саму себе.

Фундаментальним принципом діяльнісного підходу можна назвати принцип розвитку. Осмислюючи розвиток особистості ми неодмінно звертаємось до поняття „самоактуалізації”.

Гуманістична психологія ґрунтуючись на положенні про те, що прагнення до осягнення істинних цінностей Буття і їх реалізація в практичній діяльності є необхідним фактором повноцінного розвитку людини. В центрі її уваги знаходиться проблема виховання і розвитку гармонійної компетентної особистості, що максимально реалізує свій потенціал в інтересах особистісного і суспільного зростання. Вона пропонує теорію самоактуалізації у якості методу вирішення цієї проблеми. Лише людина, що здатна творчо діяти – розвивається протягом усього життя із людини, що адаптується; здатність до надситуативної активності – надбудовується над сформованими соціальними та індивідуальними компетентностями[3].

Готуючи студентів педагогічних закладів вищої освіти до майбутньої професійної діяльності, працівники психологічної служби вирішують важливе завдання, що постає перед ними – надають допомогу у професійному самовизначенні та підвищенні рівня мотивації студентів до професійного зростання. Таким чином виникає необхідність, використовуючи різноманітні засоби психологічного впливу, розглядати, спрямовувати процес самоактуалізації особистості здобувача вищої освіти в певному напрямку.

Відтак самоактуалізація людини повинна розглядатися і описуватися як визначений, свідомий вибір життєвих цілей і шляхів їх досягнення.

Про самоактуалізацію у широкому розумінні слова можна говорити на кожному віковому етапі розвитку людини. У період навчання у ЗВО мова йде про те, що студент не лише набуває певну суму знань, але й приходиться до усвідомлення: Я це вмію! Мені це вдасться! З'являється

нова якість особистості, що характеризує себе у практиці життя, як певна соціальна чи певна особиста компетентність.

Під професійним зростанням розуміємо набування нових знань, умінь та навичок завдяки розширенню кількості ситуацій, в яких вони є необхідними. Під особистісним зростанням, ми розуміємо наближення до усвідомлення і здійснення смислу власного життя через набуття власного особистісного досвіду, що охоплює сомопізнання і засвоєння загальнолюдських цінностей, таких як відкритість, свобода, довіра, демократичність, незалежність і т.ін. На думку І.А. Акіндінова процес самоактуалізації є поєднанням професійного та особистісного зростання. Професійна діяльність має змогу стимулювати розвиток людини за умови відповідної системи організації діяльності. Тому для реалізації завдання зростання необхідно піклуватися про створення таких умов, які б дозволили кожному окремо взятому індивіду віднайти своє місце, виявити свої здібності, тобто самоактуалізуватися [4].

Сучасна наука розглядає людину, як відкриту систему. Життя розглядається, як взаємозв'язок двох систем „людина" і „світ". Відкритість системи «людина» можна виразити, як і процес зростання і різноманітності форм і сфер активності, так і як усвідомлену діяльність з оволодіння соціальними та індивідуальними компетентностями, і як її спроби реалізувати свій потенціал, здійснити самоактуалізацію. Оскільки процес самоактуалізації є невід'ємною частиною життєдіяльності – можемо виділяти окремі акти, кожен з яких є певною послідовністю дій і вчинків, що спрямовані на виконання певних частин чи фрагментів життєвого плану.

На цьому етапі провідним завданням діяльності психологічної служби є підвищення психологічної культури студентів, а пріоритетним напрямом роботи повинна стати розробка і впровадження у практику комплексних психолого-педагогічних засобів не лише самовизначення у професійній діяльності, але й у розвитку відповідних ціннісних орієнтації, здібностей, побудові життєвих планів і нових ефективних можливостей підготовки студентів до професійного життя.

Людина, що прагне до самоактуалізації, повинна все більш ретельно планувати свої дії і осмислювати отриманні результати. Це призводить до корекції уявлень її про себе, про зовнішній світ і, у кінцевому результаті, – про „життєвий план". Такі процеси можемо позначити терміном «самореалізація».

Самоактуалізація і самореалізація стають, таким чином, двома не розривними сторонами одного процесу, процесу розвитку і зростання, результатом якого є людина, яка максимально розкрила і використовує свій потенціал.

Отже важливим завданням психологічної служби ЗВО є допомога студентам у здійсненні акту самоактуалізації – як деякого результуючого числа дій, що виконуються суб'єктом на основі свідомо поставлених перед собою у ході самореалізації цілей і виробленої стратегії їх досягнень.

Література:

1. Ломов Б. Ф. К проблеме деятельности в психологии. / Б. Ф. Ломов // Психол. журн., т.2, №5,1981, с. 3-22.
2. Сейгешев А. П. Проффессиональная направленность личности. Теория й практика воспитания. / А. П. Сейгенов // Алма-Ата, 1990. 286с.
3. Сельченко К. В. Гуманитическая й трансперсональная психология. Хрестоматия. / К. В. Сельченко// М. : АСТ, Харвест 2000 р., 592 ст.
4. Акиндинова И. А. Самоактуализация личности в различных типах организации профессиональной деятельности. / И. А. Акиндинова // ОБ. науч. трудов «Психолого-педагогические» проблемы развития личности в современных условиях: Психология й педагогика в общественной практике». СПб: Изд-во РГПУ, 2000-с. 29-36.

Березюк Т. П.
старший викладач
кафедри вікової та педагогічної психології
Рівненського державного гуманітарного університету
м. Рівне, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ У КОНТЕКСТІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Проблемні питання реформування економічної, політичної та культурної системи в Україні на сучасному етапі становлення держави, інтеграція до Європейського простору вищої освіти і наукових розвідок обумовлюють нові вимоги до процесу професіоналізації майбутніх фахівців. Особливого значення набуває проблемний напрям щодо формування розвитку професійно-особистісного становлення майбутнього спеціаліста, здатного до постійного саморозвитку, самовдосконалення і компетентної поведінки в умовах професійного оточення.

Сучасні запити ринкової сучасності зумовлені постійним підвищенням вимогливих критеріїв до професіоналізму спеціалістів у будь-якій сфері діяльності. Висококваліфікованому фахівцю слід володіти високим рівнем професійної компетентності, одночасно реалізуючи на практиці набуті знання, уміння й навички. Всі ці затребувані аспекти загострюють нагальну проблему щодо якості фахової підготовки майбутніх спеціалістів у системі вищої освіти, підвищуючи актуальність наукових досліджень у напрямку професіоналізації майбутніх фахівців у розрізі професійної спроможності під час навчання у закладах вищої освіти.

Мета дослідження – розгляд та узагальнення психологічних підходів до проблеми професіоналізації майбутніх спеціалістів на етапі навчання у ЗВО.

Виклад основного матеріалу дослідження. В умовах соціально-економічних трансформацій найбільш важливим питанням залишається інтерес до проблеми, пов'язаної з поняттям «професійної діяльності». Суспільство успішно функціонує та розвивається тільки за умови здійснення всіма її учасниками різних видів професійної діяльності, що в комплексі приводить до формування цілісної системи управління.

Тенденції розвитку сучасного суспільства висувають нові вимоги до особистості висококваліфікованого працівника певної галузі. Все більшого значення для спеціаліста набуває потенційна можливість бути суб'єктом власного професійного зростання та самостійно здійснювати аналіз й вирішення професійно значущих питань в умовах мінливої дійсності. Ефективність професійної діяльності у багатьох аспектах окреслюється можливостями людських ресурсів. Ключовим аспектом успішного прояву організаційної діяльності виступає професіоналізм спеціаліста, який відображає спроможність здійснення посадових функцій у внутрішньому і в зовнішньому організаційному середовищі. Це можливо досягти при наявності якісної організації навчального процесу в період фахової підготовки майбутніх спеціалістів у вищій школі.

Зазначимо, що професійний розвиток людини охоплює період з початку виникнення й розвитку професійних очікувань до завершення професійної діяльності. Звертаючись до феномену професіоналізму, на основі найбільш відомих періодизацій розвитку людини як суб'єкта праці, виділено наступні ланки процесу професіоналізації особистості: 1 ступінь: вибір професії – підготовка до життя, до праці, підготовка свідомого й відповідального планування та вибору професійного шляху; 2 ступінь: стадія адепта – професійна підготовка; 3 ступінь: стадія адаптанта – входження в професію після завершення професійного навчання (тривалість стадії складає від декількох місяців до 2–3 рр.); 4 ступінь: стадія інтернала – входження в професію як повноцінний колега, здатний працювати на нормальному рівні як «свій серед своїх»; 5 ступінь: стадія майстра – коли про працівника можна сказати, що він кращий серед звичайних і гарних, тобто працівник помітно виділяється на загальному тлі (має

свій стиль і своє «лице»); 6 ступінь: стадія авторитету – працівник став кращим серед майстрів; 7 щабель: стадія наставника – вищий рівень роботи будь-якого фахівця [5].

Професіоналізм – це інтегральна якість (новоутворення) суб'єкта праці, що характеризує продуктивне виконання професійних завдань, яке зумовлене творчою самодіяльністю і високим рівнем професійної самоактуалізації [6]. Професіоналізм особистості передбачає сукупність психофізіологічних, психічних та особистісних змін, які відбуваються у процесі опанування особистістю знань з метою успішного вирішення складних професійних завдань. У сучасних психологічних дослідженнях зазначається, що процес професійного розвитку передбачає становлення студента як суб'єкта освітньої діяльності і здатність його до організації самостійних, професійних та особистісно значущих дій [1].

Значними проявами професіоналізму майбутнього фахівця є також здатність до прийняття нестандартних рішень, застосування творчих підходів у процесі професійної діяльності, що зумовлює можливість досягнення високих професійних показників. Компетентне виконання професійних обов'язків передбачає наявність відповідного комплексу особистісних якостей, як-от: ініціативність, висока працездатність, цілеспрямованість, енергійність, вимогливість, стратегічність мислення, комунікабельність, уміння працювати в команді, наявність високого рівня емоційного інтелекту, прикладами якого є толерантність, терплячість, емоційна врівноваженість, здатність до самомотивації та розпізнавання емоційних станів інших людей [9].

А. О. Деркачем було здійснено ґрунтовний аналіз поняття та сутності професіоналізму, в якому представлено професіоналізм у вигляді системи, що містить чотири взаємозалежні підсистеми (табл. 1) [4, с. 170].

Таблиця 1

Аналіз поняття та сутності професіоналізму (А. О. Деркач)

№ з.п.	НАЗВА (підсистема)	ХАРАКТЕРИСТИКА
1.	Професіоналізм діяльності	Якісна характеристика суб'єкта праці, що відображає високу професійну кваліфікацію і компетентність, різноманітність ефективних професійних навичок і умінь, у тім числі заснованих на творчих рішеннях, володіння сучасними алгоритмами і способами вирішення професійних задач, що дозволяє здійснювати діяльність з високою і стабільною продуктивністю
2.	Професіоналізм особистості	Якісна характеристика суб'єкта праці, що відображає високий рівень професійно важливих і індивідуально-ділових якостей, акмеологічних інваріантів професіоналізму, високий рівень креативності, адекватний рівень домагань, мотиваційну сферу і ціннісні орієнтації, спрямовані на прогресивний розвиток фахівця
3.	Нормативність діяльності і поведінки	Якісна характеристика суб'єкта праці, що відображає високий рівень моральної регуляції професійної діяльності та поведінки і включає: знання про професійну етику, уявлення про моральність і моральні норми; позитивне ставлення до професійної діяльності, прагнення до самореалізації і досягнень, морально-професійні установки й інтереси, тощо
4.	Продуктивна Я-концепція	Якісна характеристика суб'єкта праці, що відображає стійку усвідомлену і пережиту як неповторну систему уявлень суб'єкта праці про самого себе, на основі чого він будує свої відносини і взаємодії

Отже, ґрунтуючись на вищенаведених засадах, «професіонал» визначається як суб'єкт професійної діяльності, що володіє високими показниками професіоналізму особистості і діяльності, має високий професійний і соціальний статус, систему особистісної і діяльнісної нормативної регуляції, що динамічно розвивається, постійно націлену на саморозвиток і самовдосконалення, особистісні і професійні досягнення, що мають соціально-позитивне значення [4, с. 172]. Як особлива форма свідомості професійна свідомість змінюється разом із професійним розвитком особистості. Вона формується й розвивається протягом усіх етапів професіогенезу особистості, і у кожний конкретний момент вона характеризує стан цього розвитку. Професійна свідомість репрезентує характер і рівень професіогенезу, і є необхідною для виконання професійних функцій [6].

На думку багатьох дослідників, актуальним у контексті фахової підготовки майбутніх фахівців у ЗВО постає формування та розвиток їх психологічної компетентності – особистісних якостей, що є перспективою ефективного досягнення цілей організації, тобто, наявність розвинених творчих здібностей, готовність у постійному підвищенні професійної майстерності та опанування інноваційних підходів у власній професійній діяльності.

До важливих складових професіоналізму майбутніх спеціалістів варто віднести адаптаційну мобільність, що сприяє швидкій соціальній адаптації та продуктивній командній взаємодії як можливості інтеграції різних соціальних ролей. Адже необхідність розвитку високого рівня стресостійкості у професіоналів, що, як відомо, вимагає відповідного функціонування процесів емоційної саморегуляції, які забезпечують ефективне подолання стресових станів, знаходження оптимальних шляхів вирішення конфліктних ситуацій [7]. Професіоналізм – неодмінна складова компетентності у конкретній професійній діяльності.

Загальною закономірністю професіогенезу є те, що всі його площини, а саме: історична, інформаційна, особистісна охоплюють закономірності розвитку особистості як професіонала і вимагають від неї власної активності в розвитку і утворенні психолого-педагогічної структури, що забезпечує професійну діяльність і особистісну ідентичність, яка її координуватиме. Система професіоналізації передбачає дотримання наступних принципів організації процесу навчання у вищій школі [3]: науковості; системності; послідовності; гуманізму; активності; зв'язку теорії з практикою; індивідуалізації навчання; контекстності навчання; ефективності навчання; доступності; рефлексії власного розвитку. Психологи підкреслюють, що рефлексія і рефлексивна культура – важлива умова високого рівня професіоналізму в будь-якій діяльності. Як складова частина професійної культури майбутніх фахівців у закладах вищої освіти, рефлексивна культура забезпечує розуміння власного внутрішнього світу, самоорганізацію внутрішніх процесів і поведінки, осмисленість своєї професійної управлінської діяльності. Вона визначає особливості і якість способів комунікації, професійної діяльності, самореалізації в суспільстві. Таке розуміння рефлексивної культури пояснює можливість творчого ставлення людини до свого професійного становлення та розвитку, до себе як індивідуальності, до способу свого спілкування з іншими, до культури в цілому [2]. Розвиток рефлексивної культури, на думку В. А. Коноваленко, забезпечує професійно-особистісне зростання і підвищення ефективності рішення творчих завдань, успішність вирішення проблемно-конфліктних ситуацій міжособистісного спілкування та ділової взаємодії в колективі, конструктивність моделювання та проектування різних інфраструктур професійної взаємодії, творчу унікалізацію людини як професіонала [8].

Отже, саме внутрішні спонукання виступають головною характерною одиницею професіоналізму майбутнього фахівця, який обумовлюється потребами в активному саморозвитку, самореалізації творчого потенціалу у професійній діяльності і якісному просуванні до професійного самовдосконалення.

Висновки. На основі узагальнювального аналізу напрацювань вчених із означеної проблеми, можемо стверджувати, що професіоналізм – це своєрідна сукупність знань, умінь й навичок, що сприяють якісному здійсненню професійних функцій та досягненню означених

цілей. В свою чергу професіоналізація майбутніх спеціалістів передбачає наявність розвиненої здатності до прийняття якісних функціональних рішень у професійній діяльності, де важливою складовою є психологічна компетентність, серед важливих аспектів якої виокремлюється здатність до прогнозування результатів власної діяльності й реалізації інноваційних підходів та креативність, що сприятимуть продуктивній соціальній взаємодії та роботі в команді, високому рівневі стресостійкості. Зазначимо, що рефлексивна культура має фундаментальне значення в професійному зростанні майбутніх фахівців у закладах вищої освіти, мінімізувавши негативний вплив на свою особистість. Якісний процес становлення професіоналізації в умовах ЗВО можливий при умові впровадження інноваційних педагогічних технологій й орієнтування на діяльнісний, практико-орієнтований підхід у формуванні та розвитку фахових компетенцій майбутніх спеціалістів.

Список використаних джерел

1. Алексеева Т. В. Професійне становлення особистості в системі вузівської підготовки : теоретико-методологічний аналіз проблеми / Т. В. Алексеева // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – Вип. 4. – 2013. URL : http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Vnadps_2013_4_18.pdf (дата звернення 18.11.2021).
2. Березюк Т. П. Рефлексивна культура як системоутворюючий фактор розвитку професійної компетентності майбутніх менеджерів у закладах вищої освіти / Т. П. Березюк // KELM (Knowledge, Education, Law, Management). № 5 (33). Том. 1. – Люблін, 2020. – С. 60–64.
3. Губарева О. С. Психологічні особливості формування професійної компетентності працівників ОВС : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.06 «Юридичні науки» / О. С. Губарева. – Харків, 2005. – 19 с.
4. Деркач А. А. Акмеология в вопросах и ответах: учебн. Пособие / А. А. Деркач, Е. В. Селезнева. – М. : МПСИ, 2007. – 248 с.
5. Жигайло О. І., Карпінська Р. І. Психологічні механізми формування професіоналізму управлінця. Наукові записки. Психологія і педагогіка. Острог : Вид-во Нац. ун-ту «Острозька академія», 2013. Вип. 18. С. 45–50.
6. Кокун О. М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця : монографія. – К. : ДП «Інформ.-аналіт. Агенство», 2012. – 200 с.
7. Мармаза О. І. Інноваційні підходи до управління навчальним закладом / О. І. Мармаза. № 11–12 (23–24). – Харків : Основа, 2004. – 240 с.
8. Немченко С. Г. Сутність механізму процесу рефлексії та його структура / С. Г. Немченко // Молодь і ринок. № 1 (120). – 2015. – С. 63–67.
9. Тюлю Г. Якість профпідготовки менеджера / Г. Тюлю // Вища освіта. № 11. – 2005. – С. 78–82.

Болюх Т. П.

здобувачка ОС «магістр»

зі спеціальності 053 Психологія, 2 курс

Рівненського державного гуманітарного університету

Науковий керівник: к.психол.н., доцент Главінська О. Д.

м.Рівне, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ЮНАКІВ

Сучасний стрімкий, нерівномірний та стресовий розвиток суспільства справляє негативний вплив на особистість, гармонічність її розвитку та ефективність використання особистісного потенціалу. За таких невизначених нестабільних зовнішніх умов внутрішній світ людини реагує виникненням негативних емоційних станів, нестабільністю емоційних

реакцій. Часте переживання негативного емоційного навантаження призводить до виснаження особистісних ресурсів індивіда, позначається на його взаємодії з оточуючим світом, на його ставленні до суспільства і на визначеність свого місця у ньому. Суттєво впливає на процес соціально-психологічної адаптації особистості. Такий стан справ зумовлює появу як позитивних, так і негативних соціально-психологічних явищ, до яких відноситься синдром емоційного вигорання.

У психологічній науці емоційне вигорання визначається як психічний стан, який характеризується виникненням відчуттів емоційної спустошеності і втоми, викликаних власною роботою, і поєднує в собі емоційне виснаження, деперсоналізацію і редукацію професійних досягнень[3, 53-54].

Психологічний термін «емоційне вигорання» зазвичай використовують для опису особливостей професійної взаємодії представників професій у системі «людина-людина», які впродовж тривалого часу вимушені взаємодіяти з іншими людьми. Але така система взаємодії існує не лише в умовах професійної діяльності, вона виникає і в умовах навчальної діяльності. Актуальність проблеми «емоційного вигорання» юнаків полягає в тому, що дуже важливо, аби юнаки розпочинали свою професійну діяльність не з розчарування, невпевненості, а з енергетичною наповненістю, приливом нових сил та ідей.

Мета дослідження – проаналізувати психологічні особливості емоційного вигорання юнаків.

Виклад основного матеріалу. Юність — перший етап дорослого самостійного життя. Відповідальність за власну долю та майбутнє життя визначає особливості цього вікового періоду. Юність, як вважає А.В.Толстих, стає другим перехідним періодом у розвитку особистості: підліток тісно пов'язаний зі своїм дитинством, яке минає, а юнак тягнеться до молодості та зрілості, що наближаються [1]. Дуже близько до молодості та зрілості знаходиться пізній юнацький вік, який у психологічній науці прийнято називати студентським. Підставами для його виділення є провідна навчальна діяльність, спрямована на опанування юнаками професією.

Синдромом емоційного вигорання студентів вважається психічним станом особистості, який характеризується погіршенням здоров'я, складністю міжособистісних взаємин, а також зниженням працездатності, що негативно впливає на навчання [2].

Розвиток та ступінь вираженості синдрому емоційного вигорання студентів залежить від низки зовнішніх і внутрішніх чинників. До зовнішніх факторів правомірно віднести соціально-психологічні умови навчальної діяльності студентів (А.Мудрик, О.Сергеєнкова, О.Столярчук та ін). Вагому роль у розвитку емоційного вигорання відіграють такі зовнішні чинники, як велике навчальне навантаження, недостатня можливість контролю за ситуацією, брак організаційної спільності, незадовільне оцінювання знань, загострене відчуття справедливості тощо. Однак домінуючими чинниками виникнення емоційного вигорання студентів є суб'єктивні характеристики (Н. Водоп'янова і Е. Старченкова, О.Сергеєнкова, О.Столярчук та ін.): неадекватний вибір професії та деформована навчальна мотивація; надмірні навчальні амбіції у поєднанні з неадекватною самооцінкою (причому групу ризику становлять студенти як із завищеною, так і з заниженою самооцінкою); навчальний перфекціонізм; надмірна тривожність та гіпервідповідальність; інтровертованість та ригідність акцентуованих особистостей.

До основних симптомів синдрому емоційного вигорання студентів дослідники відносять: погіршення відносин з одногрупниками і родичами; наростання негативізму щодо оточення; адиктивна поведінка, різні види залежностей (алкогольна, наркотична, інтернет-залежність тощо); втрата почуття гумору, постійне почуття невдачі і провини; підвищена дратівливість як під час навчання, так і вдома; неухважність; порушення сну; загострена сприйнятливості до інфекційних захворювань; підвищена стомлюваність, постійне почуття втоми і т.д.[2].

Найбільш небезпечними наслідками емоційного вигорання на тлі послаблення навчальної мотивації та погіршення академічної успішності здобувача вищої освіти є

знецінення його навчально-професійних досягнень і розчарування у собі, зниження працездатності та життєвого тону, депресивні переживання.

Дослідники О. Сергеєнкова та О. Столярчук звертають увагу на типові засоби профілактики «вигорання» студентів, зосереджуючись на опанувальній поведінці під час криз фахового навчання, узгодженні життєвих і професійно орієнтованих цінностей, гармонізації академічної й професійної самооцінки, рівні домагань, правильній організації дозвілля та відпочинку [4].

Висновки. Отже, аналіз наукових досліджень з проблеми емоційного вигорання студентів дозволяє стверджувати, що в процесі навчання студенти зіштовхуються з різними стресогенними чинниками, які негативно позначаються на їх емоційній стабільності. Психологічна профілактика та корекція уможливають уникнення емоційного виснаження та виступають запорукою збереження особистого психологічного здоров'я сучасного студента.

Використана література

1. Кутішенко В. П. Психологія розвитку та вікова психологія / В. П. Кутішенко, С. О. Ставицька. – К. : Каравелла, 2009. – 447 с.
2. Мудрик А. Особливості розвитку та прояву синдрому емоційного вигорання у студентів-психологів [Електронний ресурс] / А. Мудрик // Освіта регіону. Політологія. Психологія комунікації. — 2013. — № 3. — Режим доступу : <http://social-science.com.ua/article/1134>
3. Психология профессионального здоровья : учеб. пособие / под ред. Г. С. Никифорова. – СПб. : Речь, 2006. – 480 с.
4. Сергеєнкова О. П. Криза фахового навчання як підґрунтя емоційного вигорання студентів. Збірник наукових праць. Київ, 2017. № 27. С. 77–81.

Гаврилович А. А.

*старший преподаватель кафедры психологии
учреждения образования «Брестский государственный
университет имени А.С. Пушкина»
г.Брест, Беларусь*

К ПРОБЛЕМЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ В СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Межличностные отношения в спортивной деятельности изучаются в контексте развития взаимоотношений в спортивном коллективе (Т.В. Гомельская, Ю.А. Коломейцев, Б.Дж. Кретти, Р. Мартенс, И. Стейнер и др.), социально-психологического климата (Б.А. Вяткин, Д. Гоулд, Е.Ю. Девяткина, А.Л. Журавлев, С. Кенани, Ю.А. Коломейцев, Л.В. Лихачев, Ю.В. Луценко, М.А. Новиков, В.А. Пак, Р. Уэйнберг и др.). Особый интерес для исследователей представляет проблема социально-психологической адаптации и межличностной совместимости в спортивном коллективе (Г.Д. Бабушкин, А.Л. Вавилов, В.И. Казьмин, Ю.А. Коломейцев, Р.Л. Кричевский, Л.О. Лазаревич, А.В. Мальчиков, В.П. Параносич, Н.В. Поздняк, А.В. Родионов, Ю.В. Сысоев, А.П. Травина и др.).

Теоретический анализ понятия «профессиональная адаптация» в спорте показал, что адаптация представляет собой процесс приобретения навыков, стереотипов, привычек и знаний, позволяющих спортсмену эффективно выполнять тренировочную и соревновательную деятельность. Профессиональная адаптация предполагает принятие субъектом спорта для себя всех компонентов профессиональной деятельности: задач, предмета, способов, средств, результатов и условий в рамках данной профессии.

Систематизация имеющихся в литературе данных о сущности рассматриваемого понятия позволяет утверждать, что профессиональная адаптация – двусторонний процесс

между спортсменом и новой для нее социальной средой, отражающий как новичок приспосабливается к новым условиям деятельности, так и как спортивный коллектив приспосабливается к новичку [1]. Профессиональная адаптация имеет сложную структуру, включает требования, которым должен отвечать спортсмен и состоит из профессиональной, социально-психологической, общественно-организационной, а также культурно-бытовой и психофизической адаптации. Виды профессиональной адаптации основаны на постепенном вхождении спортсмена в новые для него условия тренировочной и соревновательной деятельности, спортивного коллектива, соответствии нового спортсмена устоявшимся правилам коллектива.

При рассмотрении различных этапов включения спортсмена в новый спортивный коллектив выделяются два основных этапа – первичная и вторичная адаптация. Первичная адаптация осуществляется в период первоначального включения юных спортсменов, которые, как правило, не имеют еще достаточного профессионального опыта, в деятельность спортивной группы. Вторичная адаптация – это приспособление спортсменов, имеющих профессиональный опыт реагирования на изменяющиеся условия спортивной деятельности или новый коллектив. Особенности профессиональной адаптации спортсменов могут быть обусловлены как общей спецификой спортивной деятельности, так и особенностями межличностных отношений на разных уровнях спортивного взаимодействия.

Цель нашего исследования: выявить особенности социально-психологической адаптации к новому месту профессиональной деятельности спортсменов с разным стажем занятий спортом.

Организованное нами исследование осуществлялось на базе факультета физического воспитания Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина. Выборку составили 70 студентов-спортсменов дневной и заочной форм получения образования ($n = 70$) игровых видов спорта. Из них 35 студентов-спортсменов ($n = 35$) со стажем занятий спортом до 5 лет и 35 студентов-спортсменов ($n = 35$) – свыше 10 лет.

Для достижения поставленной цели нами использовались следующие методики:

– методика «Социально-психологическая адаптация» (К.К. Платонова), предназначенная для определения уровня социально-психологической адаптации в спорте;

– методика «Удовлетворенность профессиональной деятельностью» (адаптирована к спортивной деятельности Ю.А. Коломейцевым), направленная на выявление степени удовлетворенности тренировочным и соревновательным процессом;

– методика оценки копинг-поведения WCQ (Р. Лазарус, С. Фолкмен), предназначенная для определения копинг-механизмов, способов преодоления трудностей в различных сферах психической деятельности.

В результате эмпирического исследования было обнаружено, что фактически у половины от общего числа принявших участие в исследовании спортсменов – высокий уровень социально-психологической адаптации (54%), у трети спортсменов – выраженный уровень (33%), у восьмой части спортсменов – низкий уровень (13%). Более трети респондентов удовлетворены профессиональной деятельностью (39%), треть спортсменов вполне удовлетворены (31%), четвертая часть респондентов не вполне удовлетворены (23%) и не удовлетворены профессиональной деятельностью – 7%. У большинства респондентов средний уровень конфронтационного копинга, принятия ответственности, планирования решения проблемы и положительной переоценки, у половины спортсменов средний уровень самоконтроля и бегства-избегания, низкий уровень дистанцирования.

Сравнительный анализ спортсменов с разной продолжительностью занятий спортом выявил, что спортсмены со стажем профессиональной деятельности до пяти лет менее адаптированы к профессиональным требованиям, чем спортсмены с более продолжительным стажем профессиональной деятельности. Так, почти у половины спортсменов со стажем до 5 лет выявлен высокий уровень социально-психологической адаптации (46%), у трети – выраженный уровень (34%), у пятой части – низкий уровень (20%). У большей части спортсменов со стажем свыше 10 лет отмечен высокий уровень социально-психологической

адаптації (63%), у треті – виражений рівень (31%), низький рівень – у 6%.

Результати дослідження демонструють, що спортсмени со стажем занять спортом до п'яти років менше задоволені професійною діяльністю, ніж спортсмени з більш тривалим стажем спортивної діяльності. Так, 46 % спортсменів со занять спортом до 5 років задоволені професійною діяльністю, четверта частина спортсменів не вповне задоволені (26%), сьомая частина спортсменів вповне задоволені (14%) и не задоволені – 14%, в то время как 91 % спортсменів со більш тривалим стажем професійною діяльності задоволені професійною діяльністю и лиш 6% не задоволені єю.

У треті спортсменів со меншим стажем професійною діяльності отмечен високий рівень дистанціювання, чаще низький рівень самоконтроля и поіска соціальної підтримки, у них снижена значимість емоціоноальної вовлеченності в проблемну ситуацію, поэтому они практично не обрааються за підтримкою к другим членам спортивного колектива и мають низький рівень контролю поведіння. У більшій часті спортсменів со стажем свйше 10 років обнаружен низький рівень дистанціювання, у треті спортсменів високий рівень самоконтроля и чаще високий рівень поіска соціальної підтримки, для них значима проблемна ситуація, по мере необхідності они обрааються за підтримкою к другим членам спортивного колектива и мають високий рівень контролю своого поведіння.

Достоверність різних виявлених особностей соціально-психологічної адаптації между двумя групами респондентів – спортсменів со різним стажем професійною діяльності – підтверджувався при допомозі метода математическої статистики – критерія t Стюдента.

Так, применение статистического метода расчета t-критерий Стюдента для методики исследования соціально-психологічної адаптації позволило выявить наличие статистически значимых различий между двумя группами респондентів – спортсменів со різним стажем професійною діяльності – $t_{Эмп} = 2,8$ при критическом $t = 2,65$ при $p \leq 0,01$.

Применение статистического метода расчета t-критерий Стюдента для методики исследования задоволеністю професійною діяльністю позволило выявить наличие статистически значимых различий между двумя группами респондентів – спортсменів со різним стажем професійною діяльності – $t_{Эмп} = 3,2$ при критическом $t = 2,65$ при $p \leq 0,01$.

Применение статистического метода расчета t-критерий Стюдента для методики оценки копинг-поведіння WCQ свидетельствует:

конфронтаційний копинг: $t_{Эмп} = 0,5$ при критическом $t = 1,99$ для $p \leq 0,05$ – отсутствие статистически значимых различий между спортсменами со різним стажем професійною діяльності;

дистанціювання: $t_{Эмп} = 2,9$ при критическом $t = 2,65$ для $p \leq 0,01$ – наличие статистически значимых различий между респондентами со різной тривалістю занять спортом;

самоконтроль: $t_{Эмп} = 4,5$ при критическом $t = 2,65$ для $p \leq 0,01$ – наличие статистически значимых различий между спортсменами со різним стажем професійною діяльності;

поісок соціальної підтримки: $t_{Эмп} = 5,8$ при критическом $t = 2,65$ для $p \leq 0,01$ – наличие статистически значимых различий между респондентами со різной тривалістю занять спортом;

принятие відповідальності: $t_{Эмп} = 1,1$ при критическом $t = 1,99$ для $p \leq 0,05$ – отсутствие статистически значимых различий между спортсменами со різним стажем професійною діяльності;

бегство-избегание: $t_{Эмп} = 1,5$ при критическом $t = 1,99$ для $p \leq 0,05$ – отсутствие статистически значимых различий между респондентами со різной тривалістю занятий спортом;

планирование решения проблемы: $t_{Эмп} = 1,2$ при критическом $t = 1,99$ для $p \leq 0,05$ – отсутствие статистически значимых различий между спортсменами с разным стажем профессиональной деятельности;

положительная переоценка: $t_{Эмп} = 1,1$ при критическом $t = 1,99$ для $p \leq 0,05$ – отсутствие статистически значимых различий между респондентами с разной продолжительностью занятий спортом.

Таким образом, применение статистического метода расчета t-критерий Стьюдента для методики оценки копинг-поведения WCQ позволило выявить наличие статистически значимых различий между группами спортсменов со стажем профессиональной деятельности до 5 лет и свыше 10 лет по шкалам: дистанцирование, самоконтроль, поиск социальной поддержки – $t_{Эмп} = 2,9$, $t_{Эмп} = 4,5$, $t_{Эмп} = 5,8$ при критическом $t = 2,65$ при $p \leq 0,01$.

Полученные эмпирические данные свидетельствуют, что у некоторых спортсменов имеют место нарушения активного процесса приспособления к условиям профессиональной деятельности. Данный факт можно рассматривать в качестве серьезного фактора, оказывающего негативное влияние на индивидуальную эффективность и, как следствие, общую результативность групповой совместной деятельности. В этой связи очевидна необходимость расширения проблемного поля исследования, которое вполне может затрагивать, например, содержательные аспекты социально-психологической адаптации спортсменов не только под влиянием стажа занятий спортом, горизонтального уровня спортивных взаимоотношений (спортсмен – спортсмен), но и вертикального уровня взаимодействия (спортсмен – тренер), а также рассматриваться во взаимосвязи с другими составляющими профессиональной адаптации спортсменов.

Список использованной литературы

1. Коломейцев, Ю. А. Взаимоотношения в спортивной команде / Ю. А. Коломейцев. – М. : Физкультура и спорт, 1984. – 128 с.

Джеджера О. В.

старший викладач

кафедри вікової а педагогічної психології,

Рівненського державного гуманітарного університету

м.Рівне, Україна

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО ПРАКТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ОРГАНІЗАЦІЯ ДІЯЛЬНОСТІ ПСИХОЛОГІЧНИХ СЛУЖБ»

Необхідною складовою професійної підготовки майбутніх психологів є опанування ними компетентністю щодо організації діяльності психологічної служби, зокрема засвоєння загальнотеоретичних основ організації психологічної служби в Україні, специфіки основних видів та напрямів діяльності психологічної служби, особливостей організації та діяльності психологічної служби в системі освіти, промислових підприємств та організацій малого бізнесу, особливостей роботи практичного психолога при соціальних службах в справах дітей та сім'ї, в закладах охорони здоров'я, в силових та спеціальних структурах держави. Адже, як зауважують В. Панок, А. Обухівська, Д. Острова, психологічна служба є необхідним інструментом державної системи охорони психічного та соціального здоров'я громадян України, призначеним сприяти їхньому особистісному розвитку та саморозвитку, допомагати у кризових життєвих ситуаціях [2, с.6].

Зазначене суспільно значуще освітнє завдання можна розв'язати шляхом упровадження до змісту навчання навчальної дисципліни «Організація діяльності психологічних служб».

Мета дослідження полягає у здійсненні аналізу особливостей підготовки майбутніх психологів в процесі вивчення навчальної дисципліни «Організація діяльності психологічних служб».

Виклад основного матеріалу дослідження. Сьогодні в Україні створене потужне нормативно-правове (закони та підзаконні акти щодо вищої освіти й діяльності психологічних служб) та теоретичне (наукові розробки вітчизняних та зарубіжних учених щодо створення, особливостей організації та функціонування психологічних служб (Д. Алексалров, В. Андросюк, В. Барка, М. Бетон, А. Воллмер, В. Горленко, Н. Лунченко, С. Максименко, А. Мельник, А. Обухівська, В. Острова, В. Панок, В. Рибалка, Н. Сосновенко, І. Ткачук, Г Шнайдер та ін.) підґрунтя для підготовки майбутніх психологів до практичної діяльності. Проте і досі існує суперечність, що полягає передусім у «...розриві між загальнокультурним та професійним компонентами в навчанні, що не забезпечує формування професійної культури психолога, його готовності до професійної діяльності...» [3].

Однією з вагомих можливостей щодо її подолання володіють практико-орієнтовані навчальні дисципліни, зокрема «Організація діяльності психологічних служб».

У розробленій нами робочій програмі цієї дисципліни навчальної дисципліни, що згідно з освітньо-професійною програмою підготовки майбутніх фахівців у Рівненському державному гуманітарному університеті за спеціальністю «Психологія» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти передбачено формування загальних (здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу; здатність вчитись і оволодівати сучасними знаннями; фахових (спеціальних) (здатність аналізувати та систематизувати одержані результати, формулювати аргументовані висновки та рекомендації, здатність до розроблення і реалізації заходів профілактики та подолання проблем особистісно-професійного розвитку) компетентностей. Програмними результатами при цьому визначено: здатність визначати, аналізувати та пояснювати психічні явища, ідентифікувати психологічні проблеми та пропонувати шляхи їх розв'язання; здатність демонструвати розуміння закономірностей розвитку і функціонування психічних явищ в контексті професійних завдань; здатність ілюструвати прикладами закономірності та особливості функціонування та розвитку психічних явищ; здатність здійснювати пошук інформації з різних джерел для вирішення професійних завдань, у т.ч. з використанням інформаційно-комунікаційних технологій; здатність здійснювати реферування наукових джерел, обґрунтовувати власну позицію, робити самостійні висновки; здатність демонструвати відповідальне ставлення до професійного самовдосконалення, навчання та саморозвитку[1].

Структура розробленої програми охоплює три змістові модулі. Перший з них («Загальнотеоретичні питання організації діяльності психологічних служб») містить в собі теми, що розкривають загальні питання та принципи організації діяльності психологічних служб, етичні, професійні та правові основи діяльності практичних психологів психологічних служб. Зміст цього модуля сконструйований у континуумі таких питань, як: визначення мети діяльності психологічних служб як організаційної форми прикладної психології; вивчення історії виникнення Національної системи психологічних служб та її структура, аналіз основних законодавчих актів та інших нормативних документів, які регламентують діяльність такої системи; встановлення обов'язків, відповідальності та прав практичного психолога, принципів його роботи; розкриття основних положень Етичного кодексу психолога; розгляд проблеми особистісної та професійної підготовки, професійного розвитку й саморозвитку психолога-практика, обґрунтування необхідності формування в нього дослідницьких, інтерактивних, діагностичних, дидактичних та проєктувальних вмінь.

Другий змістовий модуль («Характеристика складових системи психологічних служб закладів освіти України») призначений для: вивчення загальних основ діяльності психологічних служб в системі освіти України з визначенням її структури, змісту завдань,

принципів і функцій роботи, напрямів діяльності, обов'язків і прав працівників таких служб; засвоєння вимог до матеріально-технічного, методичного та документного забезпечення психологічного кабінету дошкільного, загальноосвітнього та інших освітніх закладів; визначення специфіки й особливостей діяльності психологічної служби закладів дошкільної освіти, структури, напрямків та форм діяльності шкільної психологічної служби, організації діяльності психологічної служби в установах початкової а середньої професійної освіти, в закладах вищої освіти.

Третій змістовий модуль («Зміст діяльності психологічних служб різних відомств та організацій») розкриває основні особливості організації роботи практичного психолога: при центрах соціальних служб в справах дітей, молоді, сім'ї, в службі зайнятості, в службі негайної психологічної допомоги, в соціально-реабілітаційних центрах; в системі охорони здоров'я України, на підприємствах та в бізнес-організаціях; в силових структурах (в патрульній поліції, в органах внутрішніх справ, в установах виконання покарань, в Міністерстві надзвичайних ситуацій, в Державній прикордонній службі, в системі Збройних сил України) в мирний час і в умовах військових дій.

Висновки. На наш погляд, запропонований зміст навчальної дисципліни «Організація діяльності психологічних служб» може сприяти підготовці майбутніх психологів до практичної діяльності з надання особистості психологічної допомоги особистості у різноманітних сферах життєдіяльності.

Список використаних джерел

1. Освітньо-професійна програма першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю «Психологія» галузі знань 05 «Соціальні та поведінкові науки» кваліфікації «бакалавр психології, психолог». URL: https://www.rshu.edu.ua/images/osvitni_programi/osv_prog_bak_053_psihologia_2016.pdf (Дата звернення: 11.11.2021).
2. Психологічна служба : підруч. / В. Г. Панок (наук. ред.), А. Г. Обухівська, В. Д. Острова та ін. – Київ : Ніка-Центр, 2016. 362 с.
3. Ярая Т. А. Професійна підготовка майбутніх практичних психологів до роботи зі студентами з обмеженими можливостями як предмет психологічного аналізу. URL: https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2011/3_2011/29.pdf (дата звернення 12.11.2021).

Камінська О. В.

*доктор психологічних наук, професор
кафедри загальної психології та психодіагностики
Рівненського державного гуманітарного університету
м. Рівне, Україна*

ДЕТЕРМІНАНТИ УСПІШНОГО ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

На сьогодні проблема професійного становлення майбутніх психологів залишається актуальною, оскільки успішне протікання цього процесу забезпечує високий рівень професіоналізму особистості, сприяє її самореалізації та утворює сприятливі умови для розвитку інших сфер життєдіяльності.

Метою роботи є виявлення детермінант успішного професійного становлення студентів-психологів.

В сучасній науці існують різні підходи до розуміння сутності професійної діяльності, зокрема підкреслюється, що професія пов'язана з трудовою діяльністю, а отже вимагає цілеспрямованої активності, що має предметний характер; професією називають лише ту працю, що вимагає спеціальної підготовки; професія вимагає від працівника співвіднесення

діяльності, поведінки та загальних потреб суспільства, мотивації саморозвитку, оцінки власного трудового внеску [2, с. 5-6].

Професійна компетентність інтегрує у собі знання, уміння, навички, професійно значущі якості особистості, які дають змогу фахівцю демонструвати готовність та здатність успішно здійснювати професійну діяльність. Ознакою професійної компетентності вважається не лише наявність знань і досвіду, але й вміння їх використовувати у процесі реалізації своїх професійних функцій [7].

Компонентами професійної компетентності, на думку А. Земби, є: емоційно-регулятивний, поведінково-діяльнісний, комунікативний, соціально-психологічний та спеціально-професійний. Структурно-функціональні компоненти професійної компетентності містять комплекс пізнавальних, емоційних та вольових особистісних характеристик фахівця і визначаються функціонально-професійними компетенціями та професійно-важливими якостями як певною структурою комунікативно-організаторських вмінь [7].

На думку Л. Б. Шнейдера рівень професійного становлення студента можна визначити за такими критеріями: усвідомлення цілей професійної діяльності, прагнення знати свою справу; засвоєння основних знань, вимог професії до фахівця, усвідомлення своїх можливостей; практична реалізація вибраних професійних цілей, самостійне і усвідомлене виконання діяльності, формування свого індивідуального стилю; вільне виконання професійної діяльності, підвищення рівня кар'єрного зростання, пошук складних професійних завдань [10].

За даними В. А. Бодрова професійне становлення залежить від таких чинників: професійна мотивація як спонукальна та спрямовуюча активність особистості на задоволення не тільки біологічних потреб, але насамперед соціальних потреб; загальна і професійна підготовленість у формі попередніх і кваліфікаційних знань, навиків і умінь, необхідних для виконання стандартних та нетипових професійних завдань; рівень функціональної готовності і резервів організму до трудової діяльності, розвиток професійно важливих фізіологічних функцій аналізаторів та фізичних; стан індивідуально-психологічних функцій людини і насамперед професійно важливих якостей для конкретної діяльності, що характеризують пізнавальні процеси і психомоторику, темперамент, характерологічні та емоційно-вольові особливості особистості [1].

Важливим чинником професійного зростання особистості майбутнього фахівця та розвитку його професійних здібностей є фахова компетентність, яку набуває студент. Вона характеризується: ґрунтовними знаннями із загальноосвітніх і фахових дисциплін; уміннями і професійною технологією; здатністю мобілізувати у професійній діяльності знання і вміння, готовністю застосовувати узагальнені засоби виконання дій під час вирішення професійних завдань [5].

За результатами досліджень Х. Дмітерко-Карабин, одним з чинників що впливають на професійне становлення психолога, є специфіка його смисложиттєвих орієнтацій. Констатовано зв'язок між смисложиттєвими орієнтаціями та мотивацією професійного становлення студентів-психологів, що виявляється, перш за все, у важливості для них навчально-професійних сфер самореалізації, професійно значущих цінностей та їх інтеграції у процесі професійної підготовки, смисложиттєвому ставленні до своєї професії. Мотиваційна готовність майбутніх психологів до професійної діяльності відображає прагнення до змісту самої праці психолога. Її структура утворюється трьома взаємопов'язаними блоками: ціннісно-смысловим, блоком професійної спрямованості та навчально-професійної мотивації [4].

На перших етапах професійної підготовки спостерігається динаміка ціннісно-смыслового ставлення студентів до своєї професії, яка проявляється у зниженні "романтизації" на основі пізнання сутності професії, усвідомленні значного потенціалу психології, важливості, глибини, відповідальності праці психолога, оцінці її зовнішніх соціально-економічних аспектів. У процесі фахової підготовки, зокрема під час проходження практики, відбувається розвиток блоку професійної спрямованості, який виявляється у зростанні

інтересу студентів до своєї професії, задоволеності здійсненим професійним вибором, подальшому професійному самовизначенні, переживанні своєї схильності, покликання до психології, власного професійного потенціалу. Якісні показники блоку навчально-професійної мотивації характеризуються превалюванням внутрішньої та зовнішньої позитивної мотивації навчання, а також зростанням кількісних показників власне професійних мотивів перетворення, комунікації та досягнення. У другій половині навчання також зростає негативне ціннісно-смісловне ставлення студентів до своєї професії, що обумовлюється її складністю, песимістичними очікуваннями труднощів щодо майбутнього працевлаштування та матеріального забезпечення, яке знижує прагнення працювати за фахом. На 3-4-х курсах навчання також зростають показники частотності проявів квазіпрофесійної спрямованості, знижуються показники ставлення до навчання та кількісні дані мотивів, релевантних професійній діяльності; превалює зовнішня негативна мотивація здобуття професії, що засвідчує наявність кризових тенденцій у формуванні мотиваційної готовності. На завершальному етапі навчання відбувається підвищення показників усіх трьох блоків мотиваційної готовності [4].

Становлення та розвиток професійної самосвідомості фахівця залежать також від особливостей змісту уявлень обраної професії, уявлень про себе як майбутнього фахівця та суб'єкта обраної професійної діяльності, зокрема рівня сформованості цих уявлень на початковому етапі професійного становлення особистості. Уявлення про професію належать до виду соціальних уявлень особистості та формуються переважно в результаті трансформації її індивідуальних образів, установок і соціальних стереотипів, стосовно різних видів професій. Критеріями визначення таких образів та уявлень для кожної з професій виступають, з одного боку, уявлення про зміст професійної діяльності, зняряддя праці, умови, в яких працює фахівець, з іншого – уявлення особистості про наявність у неї задатків та якостей, які, на її думку, сприятимуть успішній самореалізації в обраній професійній діяльності. З урахуванням специфічності змісту професії психолога структуру уявлень про неї слід розглядати як трьохкомпонентну, де у якості основних елементів визначаються: уявлення про суб'єкта професійної діяльності; уявлення про зміст діяльності, про її об'єкт, мету та засоби; уявлення про себе як про майбутнього психолога, зокрема, мотивація особи на майбутнє займатись психологією [8].

Аналіз спрямованості особистості у виборі професії психолога серед майбутніх фахівців виявив, що провідними серед даних мотивів визначаються: спрямованість майбутніх психологів у наданні психологічної допомоги людям; потреба у пізнанні себе та інших; потреба у набутті професійних навичок і вмій; самооцінка своїх особистісних якостей, необхідних для здійснення успішної професійної діяльності. Переважна більшість студентів-психологів вважають вибір своєї професії правильним, усвідомленим, обґрунтованим, перспективним та успішним. Метою кар'єри для майбутніх психологів зазначається переважно бажання стати професіоналом, кваліфікованим досвідченим фахівцем, самореалізуватись у професійній діяльності, ніж зайняти керівну посаду [8].

На думку Л. Жердецької, важливим чинником професійного становлення майбутніх психологів є домінуючі когнітивні стилі. Більш складні за своєю особистісною структурою студенти зовсім по-іншому сприймають свою професію, зокрема надають перевагу внутрішній навчально-пізнавальній мотивації. В зв'язку з тим, що складова комунікативного досвіду має дуже важливе значення для професійної реалізації психолога, ментальність останнього зорієнтована, насамперед, на людську особистість, а тому передбачає пізнання реально діючих мотивів, вивчення та розуміння своїх особливостей, поглиблений аналіз власної поведінки. Саме це коло питань є стрижнем професії психолога, а тому здійснення його фахової підготовки слід розпочинати з пізнання самого себе, поглиблення зацікавлень своїм внутрішнім світом [6].

В. Головка підкреслює, що важливою умовою успішного професійного становлення особистості є процес цілеспрямованого виховання професіонала, що здійснюється в умовах закладів вищої освіти. Підкреслюється, що виховання професіонала тісно пов'язане з його

розвитком як особистості, причому особистісний простір людини є ширше професійного й суттєво впливає на нього. Професійне виховання особистості є динамічним процесом, який значною мірою залежить від зовнішніх умов. Цей процес здійснюється не ізольовано, а завжди під значним впливом макросфери (соціально-економічних умов, політики, ідеології, моралі суспільства) і мікросфери (конкретного колективу), а його ефективність значною мірою підвищується за умови прояву особистістю активності у власному професійно-особистісному становленні. Результатом професійного виховання є сформованість особистісних рис фахівця: дотримання професійної етики, індивідуальна соціальна відповідальність, внутрішній локус контролю, смислотворчість, внутрішня діалогічність особистості, адекватна самооцінка і готовність до диференційованої оцінки рівня власного професіоналізму [3].

Одним із засобів оптимізації професійного становлення майбутніх психологів, на думку О. Пахомової, є культурно орієнтований навчальний діалог. Він розглядається як особливий вид діяльності, в якій моделюється соціально значуща професійна діяльність майбутнього психолога на засадах сумісної праці в паритетному, діалогічному спілкуванні викладача і студента. В такому організаційно-методичному форматі реалізується вихідна настанова щодо можливості реалізації ідеї діалогу культур в процесі викладання навчальних дисциплін. Тим самим ініціюється іманентний, внутрішній процес мотивації професійного становлення майбутнього психолога й освоєння ним професійної психологічної культури [9].

Отже, детермінантами професійного становлення студентів-психологів є: достатній рівень професійної мотивації, зокрема внутрішньої; високий рівень готовності до професійної діяльності, що ґрунтується на виокремленні знань, вмінь і навичок необхідних для успішного протікання професійної діяльності; сформованість професійно-важливих якостей; достатній рівень фахової компетентності; сформованість смисложиттєвих орієнтацій, що передбачає сприйняття професії як однієї зі сфер самореалізації; достатній розвиток професійної самосвідомості. Умовою успішного професійного становлення майбутнього психолога є процес цілеспрямованого виховання професіонала, що здійснюється в закладі вищої освіти, а засобом – культурно орієнтований навчальний діалог.

Список використаних джерел

1. Бодров В. А. Психологія професійної пригодності: учебное пособие для вузов / В. А. Бодров. – М.: ПЕР СЭ, 2001. – 511 с.
2. Борытко Н. М. Введение в педагогическую деятельность : учеб. / Н. М. Борытко, А.М. Байбаков, И. А. Соловцова ; под ред. Н. М. Борытко. – Волгоград : Изд-во ВГИПК РО, 2006. – 160 с.
3. Головка В. А. Професійне виховання у вищому навчальному закладі як педагогічна категорія / В. А. Головка // Педагогіка та психологія. – 2016. – Вип. 53. – С. 11-18.
4. Дмитерко-Карабин Х.М. Вплив смисложиттєвих орієнтацій на мотиваційну готовність до професійної діяльності майбутніх психологів: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Х.М. Дмитерко-Карабин ; Прикарп. ун-т ім. В.Стефаника. – Івано-Франківськ, 2004. – 20 с.
5. Єрко А. І. Особистісно-професійне становлення фахівців в умовах вищого навчального закладу / А. І. Єрко, А.В. Тимошук // Молодий вчений. – 2017. – № 12.1 (52.1). – С. 64-67.
6. Жердецька Л. Л. Когнітивні стилі як чинник професійного становлення майбутніх психологів: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Л. Л. Жердецька ; Прикарпат. нац. ун-т ім. В.Стефаника. – Івано-Франківськ, 2007. – 20 с.
7. Земба А. Б. Особистісна вимогливість як чинник професійної компетентності (на матеріалі держслужбовців центрів зайнятості): автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / А.Б. Земба ; Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки. – Луцьк, 2010. – 20 с.
8. Міхно К. О. Динаміка уявлень студентів-психологів про майбутню професію: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / К. О. Міхно ; Ін-т психології ім. Г. С.Костюка АПН України. – К., 2008. – 19 с.

9. Пахомова О. Л. Культурологічно орієнтований навчальний діалог як чинник професійного становлення майбутнього психолога: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / О. Л. Пахомова ; ДВНЗ "Прикарпат. нац. ун-т ім. В. Стефаника". – Івано-Франківськ, 2011. – 21 с.

10. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг: учеб. пособие / Л. Б. Шнейдер. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО МОДЭК, 2004. – 600 с.

Кобзар З. І.

здобувачка ОС «магістр» зі спеціальності

053 Психологія, 2 курс, РДГУ

Науковий керівник: к.психол.н., доцент Главінська О.Д.

м.Рівне, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ЕМПАТІЇ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Постановка проблеми. Сьогодні проблема підготовки висококваліфікованих та конкурентоспроможних фахівців у різних сферах життєдіяльності набуває неабиякої актуальності. Особливі вимоги суспільство ставить до професій, які допомагають активізувати психологічні ресурси людини, відновлювати та зберігати її психологічне здоров'я. Саме до цієї групи професій відноситься професія психолога. Ефективне виконання психологом професійних функцій неможливе без розвитку тих особистісних якостей, які пов'язані зі здатністю розуміти почуття та дії людей, правильно їх сприймати, а також прогнозувати поведінку у різних життєвих ситуаціях. Крім того психолог повинен вміти керувати власними емоційними станами та переживати життєві проблеми з позиції іншого. Розвиток цієї професійно важливої якості у майбутніх психологів зумовлює актуальність вивчення проблеми становлення їх емпатії.

Проблема емпатії стала предметом наукових розвідок таких відомих науковців як С. Аш, В. Бойко, А. Валлон, Т. Гаврилова, Л. Журавльова, Н.Корчакова, О. Лазурський, Є. Хорні, І. Юсупов, П. Якобсон та ін. У результаті аналізу їх праць було виокремлено велику кількість визначень емпатії. Найпоширенішими з них є розуміння емпатії як психічного процесу та особистісної здатності.

Метою нашого дослідження є вивчення розвитку емпатії як особистісної властивості майбутнього психолога.

Виклад основного матеріалу дослідження. Емпатія – це властивість особистості, яка полягає в умінні давати опосередковану емоційну відповідь на переживання іншої людини на основі рефлексії її внутрішнього стану, думок та почуттів [2]. Складне особистісне утворення, яке являє собою сукупність властивостей особистості, які фіксують співвідношення свідомості та поведінки, емоцій і настрою, що супроводжують діяльність та спілкування, називається емпатійністю. Здатність до емпатійності певною мірою притаманна кожній людині, але у психолога вона відноситься ще й до розряду професійно важливих. Відомо, що остаточне становлення емпатійності як інтегральної особистісної якості відбувається в юнацькому віці і важливим етапом формування саме професійної емпатії є період вузівського навчання [3].

Аналіз наукових праць [1; 2; 3; 5, 6], присвячених вивченню особливостей становлення емпатії у здобувачів освіти, юнаків, свідчить про те, що рівень емпатійних тенденцій у більшості з них – середній. Зазвичай у молоді спостерігається середній рівень емоційності, вона може зосереджуватися на думках і почуттях інших людей, схильна відгукуватися на почуття інших людей, але все це має вибіркового характеру. Оскільки здатність до взаєморозуміння між людьми обумовлюється досвідом спілкування з навколишньою дійсністю, то і емоційна чутливість, здатність до емпатії може підвищуватися шляхом тренувань, спрямованих на формування такого досвіду [5]. Успішність цього процесу багато в

чому буде залежати від бажання людини поставити себе на місце іншого та зрозуміти його внутрішній світ.

Дослідження Т.Василишиної, Г.Дьоміної, Л.Журавльової, О.Кайріс, Я.Сухенко та інших стосовно формування емпатійності молоді свідчать про те, що цілеспрямований вплив на когнітивну (розуміння емпатійності, емпатогенної ситуації та шляхів її розв'язання), афективну (співпереживання, співчуття, рефлексія) сфери та поведінку особистості (розвиток вольових якостей, активна допомога, самоконтроль) буде сприяти підвищенню рівня її емпатійності.

Висновки. Отже, високий рівень емпатії є необхідним критерієм успішної навчальної та професійної діяльності. Вона є дієвим механізмом професійного саморозвитку майбутніх фахівців, а її високий рівень забезпечує прагнення особистості до самовдосконалення. З розширенням соціально-психологічних знань, умінь і навичок молоді відбудуться суттєві зміни і щодо професійних якостей майбутніх психологів, зокрема емпатійності.

Список використаних джерел

1. Василюшина Т. В. Емпатія як фактор ефективності педагогічного спілкування: автореф. дис. на здобуття наук, ступеня канд. психол. наук : 19.00.07 / Т. В. Василюшина. – К., 2000. – 20 с.
2. Дьоміна Г. А. Психологічні особливості емпатії студентів – майбутніх соціально-психологічних працівників / Г. А. Дьоміна // Актуальні проблеми психології. □ 2017 □ Т. 7, вип. 32. □ С. 73-79.
3. Журавльова Л. П. Діагностика емпатії та її форм у підлітковому та юнацькому віці / Л. П. Журавльова // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 12 : Психологічні науки: збірник. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. – Вип. 31(55). – С. 154–161.
4. Кайріс О. Д. Розвиток емпатії у професійному становленні студентів вищих навчальних закладів: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / О. Д. Кайріс. – К., 2002. – 19 с.
5. Корчакова Н.В. Вікова траєкторія розвитку емпатії / Н.В.Корчакова // Теоретичні і прикладні проблеми психології.36 наук. Праць Східноукраїнського національного університету ім. В.Далія. – Т.2 – №2 (37). – Северодонецьк, 2015. –С.157-165
6. Сухенко Я. В. Тренінг емпатії як спосіб саморегуляції практичного психолога / Я. В. Сухенко // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія « Психологія». – 2011.– № 985 – Вип.48. – С. 155–159

Луцик Г. О.

старший викладач

кафедри вікової та педагогічної психології

Рівненського державного гуманітарного університету

м. Рівне, Україна

ВИКОРИСТАННЯ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО РОБОТИ ЗІ СХИЛЬНИМИ ДО ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКАМИ

В умовах інтеграції системи вищої освіти в європейський простір зростають вимоги до якості підготовки фахівців, у тому числі і до майбутніх психологів, які мають надавати ефективну психологічну підтримку клієнтам, що до них звертаються. Особливою групою осіб, які потребують кваліфікованого психологічного супроводу є схильні до девіантної поведінки підлітки.

В міру поглиблення ціннісно-сислової кризи в середовищі сучасної молоді зростає актуальність психодіагностичної, консультативної, профілактичної та психокорекційної роботи з підлітками девіантної поведінки. Така діяльність психологів сприяє особистісному розвитку підлітків та їх соціалізації в суспільстві.

У зв'язку з цим підвищується роль навчальних закладів, які спроможні забезпечити якісну підготовку психологів до роботи відповідного профілю. Питання професійної освіти майбутніх психологів знайшло відображення у наукових доробках Бондаренко, Вірної, Дуткевич, Затворнюк, Ковалькової, Максименка, Панка, Пов'якель, Прудкої, Ратеевої, Рекешевої, Сердюк, Синишиної, Терлецької, Чаплака, Чепелевої, Яценко та ін.

Мета — проаналізувати доцільність впровадження арт-терапевтичних технологій в систему професійної підготовки майбутніх психологів до роботи зі схильними до девіантної поведінки підлітками в закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Аналіз теоретичних джерел дозволив нам сформулювати висновок відносно того, що готовність майбутніх психологів до роботи зі схильними до девіантної поведінки підлітками є системним утворенням, яке представлене когнітивним, ціннісно-мотиваційним, креативно-практичним та регулятивним компонентами, єдність яких забезпечує відповідну обізнаність та адекватну оцінку усіх аспектів такої роботи, спрямованість на її виконання, що виявляється у компетентності майбутнього фахівця. Разом з тим, хочемо зазначити, що важливою складовою готовності майбутніх психологів вказаної якості є сукупність особистісних рис, що сприятимуть формуванню їх професійної ідентичності та професійної самосвідомості загалом. До таких рис, вважаємо, слід віднести: креативність, розвиток комунікативних та організаторських здібностей, волява саморегуляція, рефлексія професійних можливостей, рівень емоційного інтелекту, прагнення до самовдосконалення, рівень суб'єктивного контролю.

Одним із засобів підвищення ефективності професійної освіти психологів є впровадження інноваційних освітніх технологій, зокрема, арт-терапевтичних технік. Доцільність арт-терапії в системі підготовки майбутніх психологів, зокрема й до роботи зі схильними до девіантної поведінки підлітками, визнається багатьма вченими. Так, можливості застосування арт-технологій в освітньому процесі розглядали у своїх працях Брюховецька, Вознесенська, Зінкевич-Євстигнеєва, Інжиєвська, Кисельова, Копитін, Лебедева, Мараховська та інші автори. Кисельова розглядає арт-терапію як метод розкриття творчого потенціалу індивіда, звільнення енергетичних резервів, знаходження оптимальних способів вирішення проблем (Кисельова, 2006, с. 7). В доповнення Лебедева зауважує, що арт-терапія є комплексом теоретичних і практичних ідей, які інтегруються та трансформуються в освітньому процесі, та як інноваційна технологія реалізовує особистісно орієнтоване навчання (Лебедева, 2000).

Разом з тим, використання психолого-педагогічного потенціалу арт-терапевтичних технологій у професійній освіті майбутніх психологів в закладах вищої освіти носить фрагментарний характер, здобувачі знайомі лише з окремими елементами арт-терапевтичних технологій. Враховуючи зазначене, вважаємо за доцільне впровадження арт-терапевтичних технологій як методів навчання в освітній процес. Слушно зауважує Інжиєвська, що застосування арт-технологій в освітній роботі з практичними психологами сприяє розвитку низці їх професійно значущих якостей, зокрема комунікабельності, самоусвідомленості, креативності, здатності до саморегуляції та ін. (Інжиєвська, 2013, с. 11). Крім того, Брюховецька переконує, що студенти засвоюють знання ефективніше, коли використовуються арт-технології в навчальному процесі, підвищуються показники навчальної успішності (Брюховецька, 2014, с. 11-12). Мараховська звертає увагу на те, що впровадження в освітній процес арт-терапевтичних тренінгів сприяє професійному самопізнанню майбутніх психологів. Авторка зазначає, що їх проведення на заняттях з професійно-орієнтованих дисциплін забезпечує збереження стійкого інтересу студентів до професійної діяльності, розвиток необхідних умінь для самореалізації в майбутній професії та збереження стійкої позиції суб'єктів професійної діяльності (Мараховська, 2016, с. 80).

Варто наголосити на тому, що арт-терапевтичні технології не можуть повною мірою замінити традиційну систему підготовки майбутніх психологів в закладах вищої освіти (лекційні, семінарські, лабораторні заняття, конференції тощо). У зв'язку з цим вважаємо, що доцільно поєднувати традиційні форми роботи зі студентами та елементи арт-терапевтичних технологій. В процесі викладання дисциплін психологічного циклу систематично використовуємо елементи арт-терапевтичних технік для формування готовності майбутніх психологів до роботи з підлітками девіантної поведінки. Під час аудиторної роботи здобувачів пропонуємо різноманітні техніки ізотерапії (колажування, малюнкові техніки), казкотерапії, бібліотерапії, ігротерапії тощо. Вказані методи роботи зі студентами сприяють не лише формуванню професійно важливих якостей майбутніх психологів, але і їх професійному самоусвідомленню. Практика свідчить, що організація навчального заняття з використанням арт-терапевтичних технологій допомагає майбутнім психологам пізнати свій внутрішній світ, розкрити позитивні сторони своєї особистості, оптимізувати емоційну сферу, розвивати ресурси, творчий потенціал, креативність, комунікабельність, рефлексивність, емпатійність, що є важливими особистісними рисами майбутнього фахівця. Пізнаючи себе майбутні психологи вчаться розуміти своїх клієнтів, що особливо важливо в роботі зі схильними до девіантної поведінки підлітками.

Висновки. Зазначене дозволяє зробити узагальнення, що впровадження арт-терапевтичних технологій в систему підготовки майбутніх психологів до роботи з підлітками-девіантами забезпечує конструктивні зміни в якості такої підготовки. Оскільки арт-терапевтичні технології мають потужний потенціал щодо формування особистості майбутнього спеціаліста, їх систематичне використання в організації освітнього процесу дасть змогу майбутнім психологам особистісно та професійно розвиватися, досягати високого рівня професіоналізму та компетентності.

Список використаних джерел

1. Брюховецька О. (2014) Арт-терапевтичні технології у процесі особистісно орієнтованої підготовки майбутніх психологів, які отримують другу вищу освіту. *Післядипломна освіта в Україні*. № 1. С. 25-30.
2. Інжигєвська Л. А. (2013) Особливості арт-технологій в підготовці майбутніх психологів. *Вісник Одеського національного університету. Серія: Психологія*. Т.18. № 4. С. 106-113.
3. Киселева М. В. (2006) Арт-терапия в работе с детьми. СПб. : Речь. 160с.
4. Лебедева Л. Д. (2000) Педагогические основы арт-терапии. СПб. : ЛОИРО. 150
5. Мараховська Н. В. (2016) Проведення арт-терапевтичного тренінгу як способу розвитку професійного самопізнання майбутніх психологів. *Молодий вчений*. № 1 (28). Ч. 2

Синюк Д. Э.

кандидат психологических наук,

доцент кафедры психологии

Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина

г.Брест, Белорусь

ЛИЧНОСТНЫЕ КАЧЕСТВА СТУДЕНТОВ, ЗНАЧИМЫЕ ДЛЯ ИХ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Во время обучения студентов в ВУЗе формируется прочная основа трудовой и профессиональной деятельности. Усвоенные в процессе обучения знания, умения и навыки выступают уже не в качестве предмета учебной деятельности, а в качестве средства деятельности профессиональной [1]. В процессе обучения студентов по специальности «Практическая психология» преподаватели должны создавать условия для формирования у

студентов личностных качеств, значимых как для успешного осуществления учебной деятельности, так и для дальнейшей реализации в профессиональной сфере [2], [3].

Для определения сформированности у студентов дневной и заочной форм получения образования личностных качеств, значимых для их учебно-профессиональной деятельности, мы использовали следующие методики:

1) опросник Т. Элерса для изучения мотивации достижения успеха;

2) опросник Т. Элерса для изучения мотивации избегания неудач;

3) тест «Самооценка психических состояний» (по Айзенку). Данная методика позволяет определить уровни проявления следующих психических состояний: тревожности, фрустрации, агрессивности и ригидности.

Выборку исследования составили 50 студентов Учреждения образования «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина», обучающихся по специальности «Практическая психология»: 25 студентов дневной формы получения образования 18 – 22 лет; 25 студентов заочной формы получения образования в возрасте от 24 до 40 лет.

В первую очередь, обратимся к анализу данных, полученных при изучении уровня мотивации к успеху студентов-психологов (см. рисунок 1).

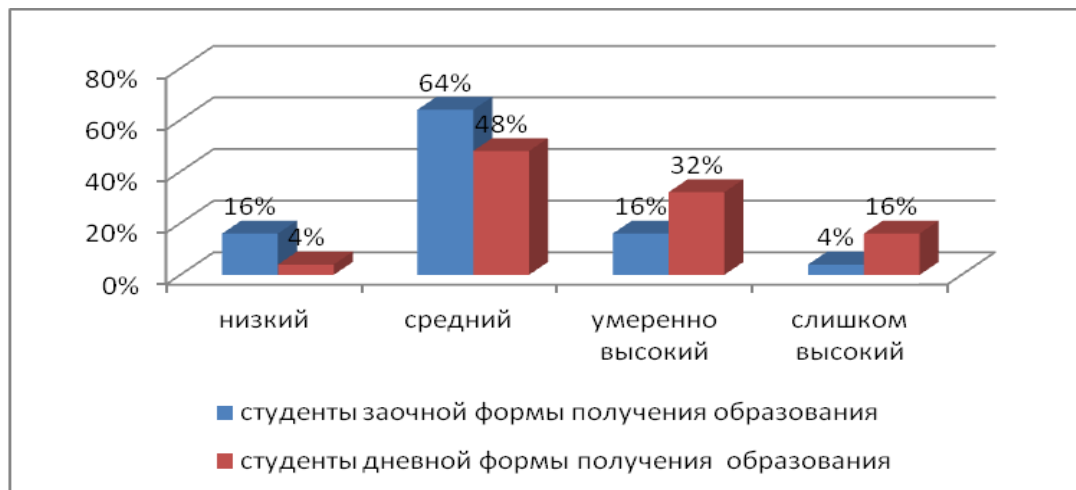


Рис. 1. Выраженность у студентов-психологов мотивации достижения успеха

Как следует из рисунка 1, низкий уровень мотивации к успеху характерен для 16 % студентов заочной формы получения образования (ЗФПО) и одного опрошенного дневной формы получения образования (ДФПО). Эти респонденты отличаются тем, что принимают какое-либо решение очень неуверенно, причём одни из последних, к другим людям относятся намного строже, чем к себе, при выполнении сложной работы нуждаются в многочисленных паузах и подсказках, стимулирует их деятельность только похвала. Средний уровень мотивации к успеху выявлен у большей части студентов ЗФПО (64 %) и менее половины студентов ДФПО (48 %). Характерными особенностями этих опрошенных являются зависимость работоспособности от личной значимости выполняемого задания, откладывание некоторых дел в «дальний ящик», потребность в поддержке со стороны окружающих, недостаточное внимание к своим достижениям. Умеренно высокий уровень мотивации к успеху преобладает у 16 % студентов ЗФПО и примерно у третьей части студентов ДФПО. Слишком высокий уровень мотивации к успеху выявлен у одного студента ЗФПО и 16 % респондентов ДФПО. Этих студентов отличает огромное желание получить хороший результат своей деятельности, они очень ответственны, работоспособны, у них присутствует постоянная жажда к работе, честолюбие, обеспокоенность бездействием. Их деятельность больше стимулируют порицания, чем похвала.

Как видим, для студентов-психологов чаще характерен средний уровень мотивации к достижению успеха, так как этот уровень выявлен почти у 1/2 опрошенных студентов дневной

и 2/3 студентов заочной формы получения образования. При этом отметим, что студенты ДФПО больше стремятся к успеху, чем студенты ЗФПО, так как среди опрошенных дневной формы больше студентов с умеренно высоким и слишком высоким уровнем, и меньше студентов с низкой мотивацией к успеху, чем среди заочников. Данная особенность может быть связана с тем, что студенты ДФПО ещё не работают – они заинтересованы в более высоких результатах обучения, которые могут помочь им при распределении на работу. А студенты-заочники уже работают, и их основным мотивом обучения является не достижение успеха в учёбе, а получение высшего образования, которое им необходимо для того, чтобы удержаться на рабочем месте, юридически соответствовать занимаемой должности, продвинуться по карьерной лестнице.

Во вторую очередь, обратимся к анализу данных, полученных при изучении у студентов-психологов уровня мотивации избегания неудач (см. рисунок 2).

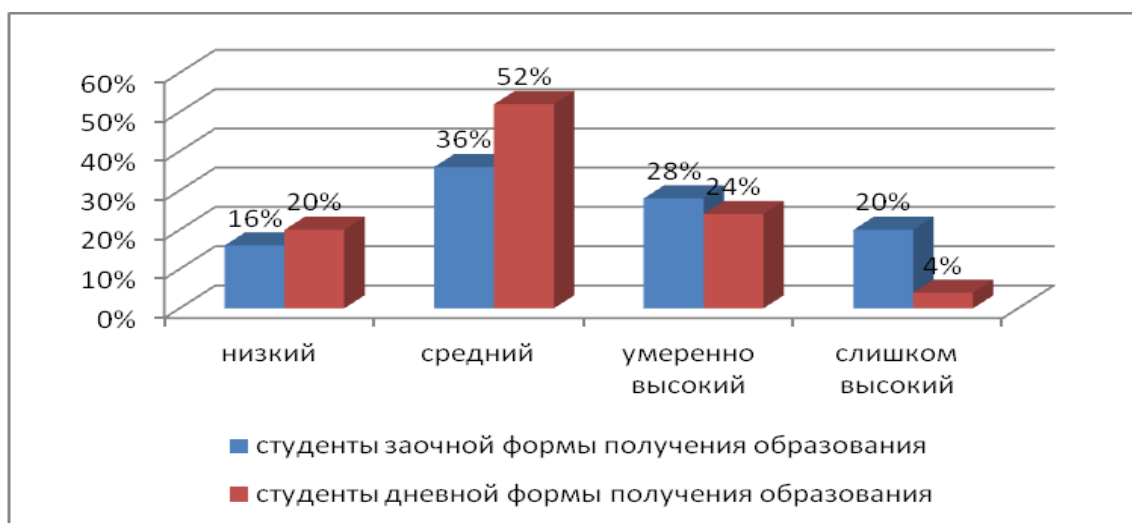


Рис. 2. Выраженность у студентов-психологов мотивации избегания неудач

Из рисунка 2 следует, что низкая мотивация к защите и избеганию неудач преобладает у 16 % студентов ЗФПО и пятой части респондентов ДФПО. Этим студентам присущи такие качества, как смелость, решительность, упорство, целеустремлённость. Средний уровень мотивации избегания неудач выявлен у 36 % студентов-психологов ЗФПО и примерно у половины студентов ДФПО. Эти обучающиеся добросовестные, осторожные, предусмотрительные, рассудительные, что позволяет им не только стремиться к успеху, но и думать о возможных неудачах. Высокий уровень мотивации избегания неудач обнаружен у 28 % студентов-заочников и примерно у четверти студентов-психологов ДФПО. Этим обучающихся отличает робость, пессимистичность, непостоянство, неуверенность, неустойчивость, что вызвано страхом допущения ошибки. Слишком высокий уровень избегания неудач выявлен у пятой части опрошенных ЗФПО и у одного студента ДФПО. Они чересчур осторожны, пугливы, меланхоличны, взволнованны, пессимистичны, что может быть вызвано как индивидуально-типологическими особенностями (например, меланхолическим типом темперамента), так и другими личностными характеристиками (например, тревожностью).

Гистограмма, представленная на рисунке 2, показывает, что среди студентов-психологов преобладают те, у которых выявлен средний уровень избегания неудач. Однако в мотивации избегания неудач студентов-психологов дневной и заочной форм получения образования выявлены определённые отличия: среди студентов заочников на 20 % чаще наблюдается высокий и слишком высокий уровень мотивации к избеганию неудач, чем среди студентов ДФПО. Данную особенность можно объяснить тем, что студенты-заочники по возрасту несколько старше студентов дневной формы, большинство из них работает. А опыт

трудова діяльність дозволяє не тільки передбачити результат, але і спрогнозувати можливі ризики і невдачі.

Далі звернемося до аналізу даних, отриманих з допомогою методики діагностики самооцінки психічних станів (см. таблицю 1).

Таблиця 1

Вираженість психічних станів у студентів-психологів (в %)

Уровні	Психічні стани							
	тревожність		Фрустрація		агресивність		ригидність	
	ЗФПО	ДФПО	ЗФПО	ДФПО	ЗФПО	ДФПО	ЗФПО	ДФПО
низкий	36	48	48	24	56	44	44	36
допустимий	56	32	48	56	40	48	52	60
високий	8	20	4	20	4	8	4	4

Из даних, представлених в таблиці 1, слідують, що низький рівень тривожності виявлен у 36 % студентів-психологів ЗФПО і приблизно у половини студентів ДФПО. Це рішучі, нестрашні, безрасудні молоді люди. Допустимий рівень тривожності характерен для 56 % студентів-психологів ЗФПО і приблизно треті студентів ДФПО. Ці студенти раціональні, вони не переживають по пустякам, а проявляють почуття тривоги тільки в небезпечних ситуаціях. Високий рівень тривожності виявлен у 8 % студентів ЗФПО і п'ятої частини навчаючихся ДФПО. Це дає підставу передбачати, що для цих студентів стан тривожності характерний в різноманітних ситуаціях, особливо коли вони стосуються оцінки їх особистості, що проявляється в неуверенності, нерішучості, боязні і почутті постійного страху.

Ми встановили, що тривожність, як особистісна характеристика, трохи по-різному проявляється у студентів-психологів денної і заочної форм отримання освіти. Так, більше ніж для половини студентів-психологів ЗФПО властивий помірний, допустимий рівень тривожності. Слідують, студенти-психологи, навчаючіся на заочному відділенні, не схильні проявляти тривогу в ситуаціях, не представляючих явну загрозу, що може бути обумовлено їх достатнім життєвим досвідом. Серед студентів-психологів ДФПО переважають ті, у кого низький рівень тривожності, що може бути обумовлено юнацьким віком цих студентів. В основному у них немає своїх сімей, дітей, вони в багатьох ще залежать від батьків, що дає їм підстави не тривожитися, а безрасудно надіятися на те, що всі проблеми як-то розв'язатимуться. Також це може свідчити про певний інфантизм даних студентів або про проявлення у них захисних механізмів. Однак серед студентів-психологів ДФПО є достатня кількість і тих, у кого рівень тривожності дуже високий (п'ята частина), що може бути пов'язано з їх особистими рисами (неуверенність, безвольність, меланхолічний тип темперамента, слабе здоров'я, низьке матеріальне становище студентів і їх батьків і др.).

Проаналізуємо вираженість у респондентів фрустрації. Приблизно половина студентів-психологів ЗФПО і чверть опитаних ДФПО мають низький рівень фрустрації (це стан характеризується високою самооцінкою, стійкістю до невдач, дані студенти не бояться труднощів). Приблизно у однакової кількості респондентів обох вибірок (у 48 % студентів ЗФПО і 56 % студентів ДФПО) виявлен допустимий рівень фрустрації, тобто задоволення собою, своїм становищем в суспільстві і життям в цілому. У одного студента-заочника (4 %) і у п'ятої частини студентів-психологів, навчаючихся на денному відділенні, виявлен високий рівень фрустрації (дані студентам притаманна низька самооцінка, вони незадоволені собою, своїм матеріальним і статусним становищем, вони намагаються уникати труднощів, бояться невдач).

Следовательно, среди студентов заочной формы получения образования больше людей с высоким уровнем самооценки и удовлетворённости собой, чем среди студентов-очников, а с низким уровнем фрустрации, наоборот, меньше. Выявленный факт можно истолковать следующим образом: среди студентов-заочников почти все работающие, что позволяет им обеспечивать себя и иметь всё необходимое, что и отражается на формировании у них фрустрации допустимого уровня; а студенты ДФПО не имеют такой возможности, что ведёт к увеличению уровня фрустрации.

Далее обратимся к анализу данных, полученных при изучении агрессивности опрошенных. Мы выяснили, что среди студентов-психологов, обучающихся заочно, 56 % не проявляют агрессии, они спокойны, выдержанны, тактичны, умеют подчиняться и прощать. Среди студентов-психологов ДФПО этими качествами обладает 44 % опрошенных. Допустимый уровень агрессивности обнаружен у 40 % студентов-заочников и 48 % студентов-психологов дневного отделения. Эти респонденты зачастую хотят быть авторитетом для окружающих, им не всегда удаётся подчиняться, а чаще характерно стремление к руководству. У одного студента ЗФПО (4 %), и двух студентов ДФПО (8 %) выявлен высокий уровень агрессивности. Эти респонденты несдержанные, грубы в общении, им свойственно использовать грубую жестокую жестуляцию, они злопамятны и мстительны, вообще не умеют подчиняться и идти на компромисс. Полученные данные свидетельствуют о том, что, в целом, студентам-психологам не свойственна агрессия, как личностная характеристика.

На следующем этапе настоящего анализа обратимся к данным, полученным при изучении ригидности у студентов-психологов разных форм получения образования. Мы обнаружили, что у 44 % студентов ЗФПО и 36 % опрошенных ДФПО низкий уровень ригидности: они способны легко переключаться с одного вида деятельности на другой, им легко менять свои привычки, они с легкостью способны менять своё мнение. Примерно половина студентов-психологов ЗФПО (52 %) и большая часть студентов стационара (60 %) характеризуются средним уровнем ригидности. Им не всегда удаётся с лёгкостью сближаться с разными людьми, их не легко переубедить, но возможно. У одного студента-заочника (4 %) и одного респондента ДФПО (4%) сильно выраженная ригидность, они очень настороженно относятся ко всему новому, вообще не идут на риск, трудно переживают смену обстановки и режима, в дальнейшем им противопоказана смена места работы. Следовательно, у студентов-психологов различных форм получения образования ригидность как личностная характеристика не выражена, так как среди опрошенных преобладают студенты, у которых она вообще отсутствует или имеет средний уровень.

На заключительном этапе нашего анализа сравним полученные результаты. Анализ полученных данных позволил распределить студентов на четыре группы, представленные в таблице 2.

1. Благополучная группа: у обучающихся данной группы высокий уровень мотивации к успеху, средняя либо низкая мотивация избегания неудач. В меру тревожны, фрустрация, агрессивность и ригидность тоже не превышают средних значений (либо низкая, либо средняя, допустимая, но это тоже нормально). К данной группе по результатам исследования можно отнести 12 % студентов дневной формы получения образования и 40 % студентов-заочников.

2. Частично благополучная группа студентов. Это опрошенные со средней мотивацией к успеху. Все остальные значения у них тоже не превышают средних значений – т. е. мотивация избегания неудач либо средняя, либо низкая. Остальные показатели (тревожность, фрустрация, агрессивность, ригидность) также не превышают средних значений. К данной группе по результатам исследования можно отнести 52 % студентов дневной формы получения образования и 44 % студентов-заочников.

3. Частично неблагополучная группа, в которой только отдельные показатели личностных особенностей студентов и их мотивации свидетельствуют о неблагополучии. К данной группе по результатам исследования можно отнести пятую часть студентов дневной формы получения образования и 8 % студентов-заочников.

Таблица 2 – Распределение студентов-психологов по результатам исследования их мотивационной сферы и личностных характеристик

Группы благополучия	Количество студентов			
	студенты дневной формы получения образования		студенты заочной формы получения образования	
	абсолютные значения	в %	абсолютные значения	в %
благополучная группа	3	12	10	40
частично благополучная группа	13	52	11	44
частично неблагополучная группа	5	20	2	8
неблагополучная группа	4	16	2	8

4. Неблагополучная группа. Это студенты со слишком высокой мотивацией к успеху, с высокой мотивацией избегания неудач, личностные характеристики также говорят о некотором неблагополучии (т.е. либо тревожность высокая, либо фрустрация, либо агрессивность). К данной группе по результатам исследования можно отнести 16 % студентов дневной формы получения образования и 8 % студентов-заочников.

Таким образом, студенты заочной формы получения образования менее тревожны, у них более высокая самооценка, они менее ригидные, в отличие от студентов-психологов дневной формы получения образования, у которых чаще проявляется тревожность и заниженная самооценка, но при этом они менее агрессивны.

Выявленные факты свидетельствуют о том, что студенты дневной формы получения образования в большей степени нуждаются в социально-психологической помощи по формированию у них личностных качеств, значимых для учебно-профессиональной деятельности.

Список использованных источников

1. Климов Е. А. Психология профессионала / Е. А. Климов. – М. : «Апрель-Пресс», 2007. – 400 с.
2. Терентьева В. А. Мотивация к достижению успеха как ведущий фактор успешности учебной деятельности в студенческом возрасте / В. А. Терентьева. – М. : МГУ, 2006. – 95 с.
3. Тонышева, Н. В. Психолого-педагогическое сопровождение профессионального становления психолога образования в университете [Электронный ресурс] / Н. В. Тонышева // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 2. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=5690>. – Дата доступа: – 22.10.2021.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ МОЛОДІ ТА ЇЇ ЖИТТЄТВОРЧІСТЬ

Даниленко А. В.

доцент, кандидат психологічних наук,

доцент кафедри психології

Брестського державного університету імені А.С. Пушкіна

г.Брест, Белорусь

ОСОБЕННОСТИ ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ

Современный мир отличается не только быстро возрастающими темпами различных изменений, ростом объемов информации, но и глобальными кризисами, и проблемами, с которыми сталкивается человечество. Все это не может не отражаться на психическом и соматическом состоянии человека и его здоровье в комплексном холистическом понимании.

Организм человека – саморегулирующаяся система, которая благодаря гомеостазу и нейрогуморальной регуляции, позволяет справляться с различными проблемами и адаптироваться к любым испытаниям. Однако это зависит от многих факторов, как внешних, так и внутренних. События последних двух лет, мировая пандемия бросают новый вызов человечеству. Эта проблема масштабная и комплексная. Мы находимся в новой для нас ситуации, которая затрагивает все слои населения повсеместно, независимо от возраста, изначального физического и психического состояния организма (поскольку есть примеры, когда заболевают и молодые, физически крепкие, здоровые, спортивные люди, ведущие здоровый образ жизни). Именно непредсказуемость, отсутствие понимания закономерностей действия вируса на каждого из нас, высокое число смертей по всему миру, постоянные негативные сводки новостей, противоречивая информация, порождающая социальное мифотворчество и возникновение самых невероятных теорий и гипотез вокруг проблемы, ограничения привычной жизни, изменение ее стереотипов, резкое снижение социальных контактов и свободы передвижения по миру, не позволяют полноценно и быстро адаптироваться к сложившейся ситуации и поддерживают высокий уровень стресса.

Цель исследования – выявление особенностей психического здоровья студенческой молодежи в условиях пандемии.

Обсуждение проблемы. Среди критериев психического здоровья авторы выделяют психическое равновесие и гармоничность существования, адекватность восприятия и поведения, способность к любви и созиданию, успешная самореализация и др. Критерии психического здоровья ВОЗ можно свести к следующему: осознание постоянства своего физического и психического «Я»; самокритичность к себе, деятельности и ее результатам; адекватность психических реакций; саморегуляция поведения; планирование и реализация своей жизни; способность гибко менять поведение согласно ситуации, приспосабливаться.

Психическое здоровье определяется и как состояние благополучия, при котором человек может реализовать себя, свои потребности, интересы, способности, успешно справляется с трудностями, противостоит проблемам, продуктивно взаимодействует с другими и осуществляет деятельность. Т.е. психическое здоровье в этом случае равноценно понятию благополучие. Однако здесь наблюдается путаница с понятием здоровья психологического. Психическое здоровье же относится скорее к особенностям и механизмам протекания психических процессов, свойствам, состояниям, реакциям на меняющиеся условия существования.

В аналитической записке ВОЗ от 13 мая 2020 года говорится следующее: «Несмотря на то что кризис, вызванный COVID-19, угрожает в первую очередь физическому здоровью, он

может стать причиной серьезных проблем в области психического здоровья, если не будут приняты соответствующие меры» [1].

Среди групп, наиболее подверженных стрессу во время пандемии ВОЗ выделяет следующие категории:

1. Службы экстренного реагирования и персонал задействованный на передовой линии борьбы с COVID-19, в первую очередь, работники сферы здравоохранения, спасающие жизни. Они испытывают воздействие состояния крайнего стресса.

2. Люди пожилого возраста с хроническими заболеваниями из-за риска угрожающих жизни осложнений. По статистическим отчетам 8 из 10 случаев смерти в США и Германии – это люди 65 лет и старше.

3. Молодежь и подростки, в связи с тем, что большая часть психических расстройств развивается в этот период жизни.

4. Женское население является еще одной группой риска. Исследование населения Индии во время пандемии выявило стрессовое расстройство у 66% женщин, в сравнении с 34% мужчин.

5. Лица, находящиеся в условиях гуманитарных кризисов и конфликтов, чьи потребности часто упускаются из вида. Каждый пятый человек, находящийся в условиях конфликтов, имеет какое-либо психическое расстройство.

В связи с пандемией с COVID-19, у широких масс населения отмечаются следующие, наиболее частые расстройства:

- чувство беспокойства, тревоги, страха
- хронический стресс
- депрессия
- реактивные расстройства
- панические атаки
- расстройства сна
- потеря контроля
- пессимистические реакции
- потеря смысла жизни
- невротические нарушения
- снижение способности к критическому мышлению
- появление или усиление веры в «сверхъестественное», склонность к мифологизации
- недоверие к социальным институтам, власти, СМИ и пр.
- прибегание к различным веществам (алкоголь, ПАВ и др.)
- посттравматическое стрессовое расстройство

По данным некоторых авторов, а также НМИЦ психиатрии и наркологии им. В.П. Сербского, у людей отмечаются негативные защитные реакции, связанные с вирусной пандемией [2; 3; 6]. Мы их попытались обосновать и расширить, поскольку с момента выхода этих данных в 2020 г. ситуация во-многом изменилась:

– *отрицание* – игнорирование очевидных фактов, например, отрицается сам факт существования вируса, пандемии, либо заболевания. Затяжная стадия отрицания чревата негативными последствиями. Поэтому рекомендуется вести разъяснительную работу, расширять знания, подчеркивать серьезность ситуации, но без чрезмерной драматизации;

– *избегание, вытеснение* – сознательное сокращение контактов, полная изоляция, безразличие к собственной судьбе и отказ от вакцинации, медицинской помощи или госпитализации, это также отказ от получения любой информации о пандемии или «неприятной» информации и т.д.;

– *замещение и рационализация* – большая угроза замещается чем-то менее угрожающим, бессознательно выдвигаются логичные теории, суждения и умозаключения для объяснения происходящего и своей позиции – например, «алкоголь убивает вирус», «надо

пить много очень горячей воды, она убивает вирус», «пейте чай с лимоном и имбирем», «чеснок – лекарство от всего»;

– *соматизация* – чрезмерная фиксация на состоянии здоровья, «прислушивание» к сигналам организма, ложное ощущение характерных симптомов, преувеличение тяжести болезни, придумывание собственной концепции заболевания, ипохондрия, чрезмерная защита – двойные перчатки, обработка лица и масок на лице распылителем с антибактериальными растворами и т.п. [4];

– *агрессия* – может быть вызвана потоком противоречивой информации, недостатком знаний, вынужденной изоляцией, изменением привычного образа жизни, негативными новостями, смертями в ближайшем окружении и т.д.;

– *подозрительность* – человек считает, что паника нагнетается умышленно, что число смертей в сводках завышается, например, ради получения страховки или повышения вознаграждения, что заражение умышленно, что тесты не эффективны, а результаты анализов подделаны и т.д.

Организация и результаты исследования. Нами проведено пилотажное исследование, направленное на выявление обобщенной картины, касающейся особенностей и состояния психического здоровья студенческой молодежи. В выборке участвовали студенты трех факультетов, (юноши и девушки, в равной пропорции) – естественного, физического воспитания и психолого-педагогического. Исследование проводилось на базе УО «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина». Для исследования нами были выбраны три методики.

Методика «Нервно-психическая адаптация» (разработана НИПНИ им. В.М. Бехтерева) используется для уровневой оценки психического состояния в различных экстремальных ситуациях. Тест позволил распределить испытуемых по группам психического здоровья (всего 5 групп, И.Н. Гурвич, 1992) [5].

Методика САН – опросник, направленный на измерение текущих: самочувствия, активности и настроения испытуемых (авторы: В.А. Доскин, Н.А. Лаврентьева, В.Б. Шарай, М.П. Мирошников, 1973 г.).

Тест Спилбергера-Ханина – методика Ч.Д. Спилбергера на выявление личностной и ситуативной тревожности. (адаптирована на русский язык Ю.Л. Ханиным).

В результате анализа данных исследования по методике «Нервно-психическая адаптация», было выявлено, что в самую неблагоприятную, V группу психического здоровья (группа с признаками патологии) попало 43,47% испытуемых студентов; в IV группе (легкая патология) – оказалось 26,08% испытуемых; а в III группе (практически здоровые с неблагоприятными прогностическими признаками (предпатология) оказалось 17,39% испытуемых студентов. Все остальные испытуемые попали во II группу (практически здоровые с благоприятными прогностическими признаками) – около 13%. Не было выявлено испытуемых I группы (здоровые).

Анализ результатов по методике САН показал, что 14,29% исследуемых студентов оценили свое актуальное самочувствие как неблагоприятное; 19,05% указали, что их активность находится в диапазоне низких значений, что оценивается как неблагоприятная ситуация; настроение большинством оценивается как хорошее или переменчивое. Однако наблюдается разброс данных при сравнении показателей по шкалам. Считается, что у благополучно чувствующего себя (не уставшего) человека оценки активности, настроения и самочувствия примерно равны. По мере нарастания усталости соотношение меняется в сторону относительного снижения самочувствия и активности по сравнению с настроением, что мы и наблюдали в своем исследовании. И хотя эта методика представляет собой слишком обобщенную оценку, тем не менее, в комплексе с другими, ее результаты могут быть показательными.

Результаты теста Спилбергера-Ханина выявили высокую ситуативную тревожность у 38,09% испытуемых, и высокую личностную тревожность – у 61,90% участвовавших в

испытании студентов. Низкая ситуативная тревожность выявлена только у одного испытуемого женского пола. У всех остальных и ситуативная, и личностная тревожность находилась в пределах умеренных значений.

Выводы. Несмотря на то, что исследование было пилотажным и достаточно обобщенным, тем не менее, оно выявило общую картину, которая позволяет сделать следующие выводы:

1. Высокий процент (86,95%) исследуемых студентов попадает в группы психического здоровья с признаками предпатологии либо имеющейся патологии в легкой или выраженной форме.

2. Отмечается, что часть студентов оценивает свое самочувствие и активность как неблагоприятные, что не согласуется с данными по категории «настроение». Это, несомненно, требует дальнейшего, более детального изучения.

3. Выявлен достаточно высокий процент студентов, имеющих высокий уровень ситуативной и, особенно, личностной тревожности (38,09% и 61,90%).

Негативное влияние пандемии COVID-19 на психическое здоровье проявляется, прежде всего, в значительном повышении уровня стресса и тревожности. В таких условиях мы фактически существуем уже два года. Хронический стресс и тревожность угнетают иммунитет человека, повышая риск заражения любой инфекцией и приводят к более неблагоприятному течению заболевания COVID-19. Это также в долгосрочной перспективе может привести к снижению продолжительности жизни, обострению или появлению хронических заболеваний, посттравматическому стрессовому расстройству после пандемии. Пугающее информационное давление и тревожная неопределенность будут лишь усиливать тенденции ухудшения психического здоровья, что особенно опасно для молодого поколения, в том числе, размытием или утратой перспектив существования и построения будущего, планирования семьи, ограничением социальных контактов и перемещения по миру, потерей смысла жизни – «все-равно все умрем». Выявление текущей ситуации необходимо, прежде всего, для подготовки психологов к тому, с чем им придется столкнуться в своей профессиональной деятельности.

Список использованных источников

1. Аналитическая записка: COVID-19 и необходимость принятия мер по охране психического здоровья 13 мая 2020 года / [Электронный ресурс]. Режим доступа в интернет – http://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_-_covid_and_mental_health_russian.pdf. Дата доступа – 28.11.2021 г. 20:49

2. Сорокин М.Ю. Психологические реакции населения как фактор адаптации к пандемии COVID-19 / Сост. М.Ю. Сорокин, Е.Д. Касьянов, Г.В. Рукавишников, О.В. Макаревич, Н.Г. Незнанов, Н.Б. Лутова, Г.Э. Мазо // Обозрение психиатрии и медицинской психологии имени В.М. Бехтерева, 2002. №2. – С. 87-94.

3. Психические реакции и нарушения поведения у лиц с COVID-19: методические указания / Сост. И.Н. Агамагомедова, Банников Г.С., Кещян К.Л., Крюков В.В., Пищикова Л.Е., Полянский Д.А., Позинский П.А., Шмуклер А.Б., Шпорт С.В. // Информационное письмо. – М. : НМИЦ психиатрии и наркологии им. В.П. Сербского, 2020.

4. Защитные механизмы личности: Методические рекомендации / Сост. проф. В.В. Деларю. – Волгоград : ВолгГАСА, 2004. – 48 с.

5. Основные методы психологической диагностики в практике врача : учеб. пособие / Сост. И.Ф. Дьяконов, А.И. Колчев, Б.В. Овчинников; под ред. В.К. Шамрея ; Воен.-мед. акад им. С.М. Кирова. – СПб. : Воен.-мед. акад., 2005. – 143 с.

6. Pavlenko V., Kurapov A., Drozdov A, Korchakova N., Reznik A & Isralowitz R. COVID-19 Fear Association with Ukrainian “Help Profession” Student Mental Health, Substance Use, and Resilience”, Journal of Loss and Trauma, Published on-line 09 Aug 2021. DOI: 10.1080/15325024.2021.1961408

Ivashkevych Eduard

*Doctor of Psychology, Professor
of the Department of General Psychology and Psychological diagnostics
of Rivne State University of the Humanities*

Nabochuk Alexander

*PhD in Psychology, Doctoral student
of State Higher Educational Institution
“Pereyaslav-Khmelnytskyi State Pedagogical University
named after Hryhoriy Skovoroda”*

THE DEVELOPMENT OF CREATIVE THINKING OF TEENAGERS

The study of the problem of creativity nowadays becomes complex, it is the subject of the analysis of various social disciplines, and it is the important area of different psychological, sociological and psycholinguistic researches, which are influenced by other areas of knowledge about a Man – Philosophy, Sociology and Psychology. Defining the essence of creativity and the formation of creative potential of a teacher is one of the most actual issues for the Psychology of the Personality and its development.

Theoretical analysis of psychological researches on this issue allows us to identify several basic approaches to the study of creativity in Foreign Psychology:

1. *Psychodynamic approach*, which describes creativity through the interaction of “It”, “Me”, “Super-Me” [2].

2. *Behavioral approach*, which considers creativity as a result of behavior with strict adherence to the scheme “stimulus – reaction” [4].

3. *Pragmatic approach*, which emphasizes the possibilities of practical use of a creative product and, as a result, the allocation of other resources for the creative use of this product [5].

4. *Psychopathological approach*, which considers creativity as a by-product of mental disorders of the person [3].

5. *Productive approach*, which evaluates creativity in a view of the novelty of a final product [6].

6. *Procedural approach*, which considers creativity as a process [1]

7. *Humanistic approach*, which emphasizes the actual self-expression of the creator [6].

The representatives of the productive approach [6] emphasize that creativity is a source product of creative activity. These scientists call creative not only masterpieces of world, such as culture and art, inventions of technologies, new concepts in science, but also pieces of original interior design, unusual clothing design, etc. A wide range of creative products should actualize person’s abilities to differentiate according to the levels of individual creativity. Thus, the representatives of the productive approach for the first time argue about a natural level of creative activity [2].

Thus, scientist in the researches [2; 4] identify two levels of creativity, which were defined by the researcher as Self-creativity (or historical creativity) and IP-creativity (individual personal creativity). According to this concept, a human-generated idea is IP-creative if it is completely new to himself/herself, no matter how many times other individuals have already generated this idea; on the contrary, Self-creative is the idea that has never arisen in the entire history of mankind.

The researches also emphasize that fact that the model of a creative activity will be incomplete without taking into account the significance of the creative product both for the individual and for his/her social environment [6]. However, the issue of creative product criteria remains controversial for proponents of a productive approach. For example, we believe that the creative product must be distinguished by some originality, and it must be needed by the social environment in general.

In such a way **the aim** of our research is: to show the context of the productive approach to the problem of facilitative interaction and the development of the person's creativity in this connection.

Results and their discussion. At foreign language classes the form of studying and control the results is a dialogue that takes place at all stages of the learning activity and to which pupils would involve the teacher, inducing reasoning, summarizing and concluding, expressing opinions and evaluating. Learning dialogical speech in the practice of teaching foreign languages is often reduced to developing the ability to exchange short replicas (exclamations, elliptical sentences).

Dialogical speech can be classified, based on the number of participants of communication, their social and communicative characteristics, the ratio of the language motives of the partners, the size of the dialogical text, the volume and the structure of individual statements, the psychological nature, which underlies the content of the statements and their other characteristics. The teacher has to pay a great attention to the number of participants in dialogue communication. Dialogue can take place between two, three and much more partners of communication. To indicate the dialogue that is held between two partners, the teacher'll accept the term of a dialogue. Between three partners it is a trilogy, when there are more than three people it is a polylogue.

In this article we will mainly consider dialogical contacts of two persons. The communicative structure of dialogical speech is the most simple one. It is realized within the limits of individual communication, which is usually inherent in confidential, intimacy situations. However, individual communication can also have an official character, which requires the participants of the task manager to perform a certain etiquette, officially – business style of speech.

The dialogue can be individual, between two or more persons, but the conversation of two people can take a place in the presence of the third person (for example, a teacher) or the third pupil.

Educational dialogue should be considered a frontal conversation of the teacher with a group of pupils, when he/she consistently introduces the communicative activities of one pupil to another person, while the latter does not communicate with each other, does not respond to the replica of their colleagues. Psychological task consists of the fact that such polydialogical contact of the teacher with a group of pupils became a group conversation. In such a way a polylogue is characterized by multi-directional character. A special place in the system of oral communication is a theatrical dialogue, when the participant has the audience in the whole.

Let us show the social and communicative nature of dialogical communication. There are **three varieties of dialogical speech**: a social contact, a business conversation and a free conversation.

A social contact is the most common in the social sphere of communication (buying a newspaper in a shop or an airline ticket in the air-flight) and it is proceeded in the form of a “jogging” dialogue with a relatively rapid change of the roles of the speaker and the listener.

For example:

S.1. To me and Nataliia ten postcards, this are these.

S.2. Fourteen hryvnias, please.

S.1. Please.

A business conversation is observed in the spheres of oral communication: professional, social, everyday life and the sphere of education.

A free conversation is not limited to a circle of persons, nor at times, and it becomes a form of interpersonal, informal communication, the purpose of which is the speech activity itself. Example:

S.1. Yesterday we and Helen went to the country house.

S.2. And I did not go out of the house: there was a lot of work.

S.1. Listen, and where is Deville? I have not seen him for a long time.

S.2. He is in town. I met him at a book exhibition.

S.1. By the way, is it still open, the exhibition, I mean? I was not on it, I wonder?

Let's analyze the ratio of linguistic motives of partners in a dialogue. From this point of view we can distinguish: there is so called balanced dialogue, a dialogue-questioning (the afferent dialogue), a dialogue-discussion, a dialogue-disagreement. In the balanced “quiet” dialogue plays the

role of the initiator of the conversation when it is not well seen, there is a conversation of equal partners.

In the afferent dialogue the role of partners is sufficiently fixed: one partner asks, the other one responds (an interview, the exam, the interview with a patient, an investigator and a witness). For example:

S.1. What hours did you pass past the Semaphore carriage?

S.2. Somewhere around 11 o'clock in the evening.

S.1. Have you seen a one-room mansion with a green gateway to the car?

S.2. Yes, I saw.

S.1. Could you recall the brand and color of the car?

Pupils usually respond to replicas with the help of other suggestions, at the level of the corresponding, passive speech. The teacher should pay the particular attention to the development of pupils' ability to start a dialogue. In the practice of teaching dialogical speech it was not given the necessary attention to the formation of a culture of actualization of the inner world of pupils with the aim of issuing speech acts which are initially active.

When the partners adhere to different points of view according to the same problem, then there is a debate, a dispute. At the same time the motives of the communicants are identical: each of them tries to prove his/her own point of view, insists on his/her own mind. For example:

S.1. You did!

S.1. You did! You did!

S.2. I didn't!

S.2. No, I didn't!

S.1. You did!

S.1. Ouch! You hit me!

S.2. I didn't!

S.2. I did!

A dialogue of incomprehension can be caused by various reasons. It's a reluctance to listen, and misunderstandings between the partners, and just bad listening to the partners. Example:

S.1. Where are you going?

S.2. Pardon?

S.1. I asked you where were you going?

S.2. I'm going to the stationer's.

S.1. To the station? Are you going away?

S.2. I said I was going to the stationer's. I have to buy some envelopes. I want to write some letters today.

S.1. I beg your pardon?

S.2. I said I wanted to write some letters.

S.1. Do you want to write a letter at the station?

S.2. No! At home.

S.1. But you said you were going to the station.

S.2. No, to the STATIONER'S!

S.1. Ah, the stationer's! Why didn't you say so at once?

The partners have to ensure that the speech acts of each of the participants in the dialogue cover as many different types of expression as it is possible. Although the dialogue is usually characterized by short replicas. If a pupil actively participates in a dialogue, successfully selects replicas, that is his/her speech it is communicatively meaningful, then the teacher should be put into the example of such a pupil.

Let us show such stages as the readiness of speech in the process of dialogical communication. In real conditions communication is prepared, thought over before dialogical speech is relatively rare, mainly in situations of administrative sphere – legal, professional communication, in the field of social activity. Prepared dialogue is inherent in the field of education, it often has the appearance of a monologue that has not been realized (for example, the teacher, making sure that the pupil can not present the material, tries to ask questions, that is, through a dialogue, to look at the creative information, get the correct answers). If one of the partners can think of his/her verbally meaningful party in the conversation, then the whole dialogue is impossible: it is difficult to reliably predict the reaction of the partner, all the sides of this or that topic.

Thus, from the methodological point of view dialogical communication (statements of each partner) should be divided into prepared and unprepared. The unprepared dialogical communication may be home-done and spontaneous. The latter is characterized by an unpreparedness of the speech act and is carried out by itself, without control from the side of teacher's perception. The teacher should encourage pupils to develop both prepared and unprepared dialogical speech to form their creative potential.

Also, the productive creative approach in Psychology the teacher has to use at the lessons the ways of organizing *facilitative interaction*. Facilitative interaction at the English lessons is also possible when the teacher organizes the heuristic conversation. The teacher should be understood as the theory of teaching methods of foreign languages, that is, the set of methods of studying and learning by means of guidance questions.

For the pupil the same word "heuristics" is understood as the art of finding truth in the ideal sense, which has to master the joyness, the satisfaction of the emergence of a successful thoughts or a desire to discover something. The dominant way of realizing this method can be the conversation itself and the educational debate in general.

The purpose of the heuristic conversation is the development of pupils' *creative thinking*. For the in-depth understanding of the content of artistic text it is expedient to conduct *a heuristic conversation*, which can be divided into *three stages*:

1. Pre-emptive questions, which have the aim of revealing the degree of general perception of the text.
2. Questions about the poetics context of the novel.
3. Common questions for understanding the ideological and artistic content of the text.

The effectiveness of the method of heuristic conversation depends on two main conditions: pupils' readiness; thought by the teacher of a clear system of questions. Applying the heuristic method (in such a way the teacher largely prepares pupils for creative analytical activity).

It should be noted that any conversation (reproducing, systematizing, heuristic) is a dialogical method of teaching in which the teacher with the help of well-posed questions urges pupils to reproduce previously acquired knowledge, make independent conclusions – so called generalizations based on the acquired actual material.

The conversation may start *the discussion*. This technique is divided into some stages: 1) preparatory stage; 2) stage of conducting; 3) stage of conclusions.

One of the natural ways to achieve the development of facilitative interaction and interference is the discussion (the higher level of the heuristic conversation), that is the discussion according to a particular problem through the exchange of thoughts in coincidence or dissenting of ideas. The discussion as a practice in speech involves the development of skills in a clear, logical way to formulate pupils' thoughts, namely to help them to be able to make generalizations on the basis of examples, to conduct analogies, to evaluate priorities, to give reasons, etc., and the ability to conduct a discussion, that is to be able to listen without interrupting, to express relevant and clear information.

The main feature of the discussion is the attractiveness of the subject of this discussion, clearly defined and interesting for the participants in the process of communication. Interesting does not necessarily mean controversial, and the discussion is not just a "dispute". In a real communication, as a rule, we discuss the usual, interesting things for us, and only some of them are really controversial.

Proposing a subject for the discussion, the teacher should not provide pupils with all the information necessary for the discussion, so as not to deprive them of their initiatives. Pupils must independently put forward convincing evidence, bring new facts, examples into discussion, and not paraphrase ready-made ideas.

The success of the discussion depends, firstly, on the number of pupils who participate in the discussion, and secondly, how motivated there are their speech actions. If the attention of the participants is focused on someone who speaks, if they are interested, react to humor, etc., the motivation of speech activity is rather high. Consequently, absolute participation and high motivation are the factors that indicate the effectiveness of the discussion.

An optimally active discussion is a talk in which all the pupils of the group participate, can not be carried out when working with the whole group, that is when conducting the discusses material in a centralized manner. Decentralization and grouping of pupils into groups/couples makes it possible to avoid this organizational disadvantage. The main thing here is to guarantee the heterogeneity or homogeneity of the groups so that there is no serious conflicting relationships between the pupils. It is desirable that the composition of each group be permanent, this will help to eliminate stress and problems with this discipline.

When working in groups, the time of active participation of each pupil in the discussion increases. At the same time, the state of anxiety for shy schoolchildren is reduced, which helps them to overcome the fear of mistakes.

Also important is the physical aspect of group activity: the participants in the discussion are at a close distance, face to face, and turn to each other directly, especially, using the necessary auxiliary material. In addition, group work opens teachers opportunities for mutual learning: pupils correct each other, help pick up means of expressing thoughts. When working in groups, the role of a teacher greatly changes. From the instructor, the controller, the corrector if it is necessary turns into an organizer, assistant or a partner.

Conclusions. So, we conclude that facilitative interaction is characterized by the following suggestions. Firstly, creative activity is seen as a person's need to adapt to new conditions of the reality. It is the ability of the person to include something new into the process of his/her life, to adapt to external conditions of the activity, which, as a rule, promotes greater flexibility of the subject in solving problems and situations, increases the possibility of personal improvement and growth. Creative activity is seen as the process of inventing a product that did not yet exist for a given person (although this product may already exist in principles). The characteristics of these new products or processes are their novelty, originality, expediency, validity, the ability to meet their own needs, adequacy.

So, productive approach to study of the development of creativity in the process of facilitative interaction shows that this approach to some extent reduces a person's creative ability to manifest his/her individual characteristics. The productive approach offers a very original and balanced understanding of the creativity, which is based on *the universality* of the creativity, its accessibility *for everyone*, the role of creativity not only as a way *to adapt* to external environmental conditions, but also as a tool for qualitative change.

Literature

1. Гончарук, Наталія & Онуфрієва, Ліана. Психологічний аналіз рівнів побудови комунікативних дій // *Психолінгвістика. Психолінгвістика. Psycholinguistics : Зб. наук. праць ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький пед. ун-т імені Григорія Сковороди. Вип. 24 (1).* – 2018. – С. 97–117. Переяслав-Хмельницький: ФОП Домбровська Я.М. DOI: 10.31470/2309-1797-2018-24-1-97-117.
2. Amabile, T.M., Conti, H., Lazenby, J. & Herron, M. Creative environment at work. *Academy of Management Journal*. Vol. 36. – 1996. – P. 1154–1184.
3. Amabile, T.M. *The social psychology of creativity*. New-York: Springer-Verlag, 1983. – 245 p.
4. Boden, M.A. *The creative mind: myths and mechanisms*. New-York: Basic Books; London: Abacus, 1991. – 171 p.
5. Ludwig, A.M. Creative achievements and psychopathology: comparison among professions // *Journal of Psychotherapy*. Vol. 46. – 1992. – P. 330–356.
6. Mykhalchuk, Nataliia & Ivashkevych, Eduard. Psycholinguistic features of the development of social intelligence of the teacher // *Психолінгвістика. Психолінгвістика. Psycholinguistics : Зб. наук. праць ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький пед. ун-т імені Григорія Сковороди. Вип. 23 (1).* – 2018. – С. 242–257. Переяслав-Хмельницький: ФОП Домбровська Я.М. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.1211618>.

Кулаков Р. С.

*кандидат психологічних наук**доцент кафедри вікової та педагогічної психології**Рівненського державного гуманітарного університету**м.Рівне, Україна*

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОГО СТАВЛЕННЯ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ДО ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Постановка проблеми. За період свого існування людська цивілізація пройшла довгий та суперечливий шлях у ставленні до дітей з обмеженими можливостями. Це був шлях і духовної еволюції суспільства, у якому зустрічалися як сторінки байдужості, ненависті і агресії, так і приклади турботи й милосердя. Та варто зауважити, що поміж цих крайніх тенденцій у ставленні до даної категорії людей не спостерігалось позиції співробітництва на рівних умовах.

Сьогодні у суспільстві спостерігаються позитивні зміни у ставленні до людей з певними обмеженими можливостями. Що проявляється в усвідомленні необхідності більш широкої інтеграції в соціум цієї категорії людей. Адже ще кілька десятиліть тому значна частина населення нашої держави вважала, що такій категорії дітей варто навчатися лише у спеціалізованих закладах освіти. Для дітей та молоді, що мали обмежені можливості, заклади освіти, де навчаються звичайні діти, були просто недосяжними. У свою чергу, це детермінувало відсутність досвіду взаємодії з цією категорією людей, та появи упередженого ставлення до них. Та й на сучасному етапі значна частина дітей з обмеженими можливостями здоров'я навчаються індивідуально в домашніх умовах.

З активним розвитком інклюзивної освіти, в рамках якої відбувається включення дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітнє середовище, проблема толерантності набуває особливого значення. Основним підходом в даному процесі має бути усвідомлення того, що кожна дитина є особистістю, котра має індивідуальні особливості. Відтак тільки в інтегрованому середовищі є можливою взаємна толерантність: діти з особливостями розвитку отримують підтримку і реальне прийняття суспільством, що значно збільшує їх здібності та можливості. Здорові ж однолітки в інтегрованому середовищі ймовірніше виростуть більш толерантними, з більш адекватною самооцінкою і менш тривожними й агресивними.

Виховання в дусі толерантності в інтегрованому (інклюзивному) середовищі закладу освіти має бути спрямованою на протидію впливу, що викликає почуття страху, жалю чи відчуження стосовно інших. Адже, наразі, значна частина учасників освітнього процесу абсолютно не розуміють, як правильно взаємодіяти із «особливими» здобувачами освіти. Тому у дитячих колективах школярі часто проявляють неповагу та зверхність стосовно дитини з обмеженими можливостями. У студентських групах таке ставлення може проявлятися у жалості та ігноруванні цієї категорії людей. Без сумніву, що такий варіант взаємодії є неприйнятним. Тим паче, що на сучасному етапі державотворення ми говоримо про інтеграцію України до Європейського Союзу. А це значить, що ми маємо стати державою, у якій кожна людина матиме можливість здобувати освіту незалежно від її психофізичних особливостей.

Толерантність у всі часи вважалася людською чеснотою, яка передбачає терпимість до відмінностей серед людей, уміння жити, не заважаючи та не порушуючи прав і свобод інших. Поняття толерантності на міжнародному рівні введено у 1995 році декларацією ООН. Воно визначається як «цінність і соціальна норма громадянського суспільства, що проявляється у праві всіх представників громадянського суспільства бути різними» [2]. У декларації зазначається, що толерантність повинна проявлятися як на рівні окремої особистості, так і – груп, держав. У трактуванні ООН толерантність є умовою соціалізації особистості та полягає в умінні людини жити в гармонії із собою та навколишнім соціумом. Також у «Декларації принципів толерантності» остання розглядається як усвідомлення всього різноманіття

культур, форм самовираження і виявлення людської індивідуальності. Людина, незважаючи на свої можливості, є особистістю, що має право на знання, відкритість у спілкуванні, свободу думки, совісті, переконань. Адже толерантність – це єдність у різноманітті [2]. Толерантність – це одна з якостей особистості, завдяки якій людина здатна визнавати права інших, приймати рівноправність, розуміти потреби інших, вступати в діалог з будь-якими людьми, при чому розуміючи їх і, одночасно, зберігаючи свою особисту позицію.

Дослідники сфери інклюзивної освіти (Д. Елен, С. Кей, А. А. Колупаєва, І. О. Калініченко, В. В. Миргородський та Л. В. Нижник та ін.) вважають, що значний прогрес в психічному розвитку дитини, молодшої людини з обмеженими можливостями спостерігається тоді, коли вона взаємодіє із здоровими ровесниками. Тенденція до наслідування та копіювання моделей поведінки дітьми з особливими потребами своїх здорових однолітків сприяє їх ефективній інтеграції в академічне середовище освітнього закладу.

Мета нашого повідомлення полягає у розкритті соціально-психологічної проблеми формування толерантності в учасників освітнього процесу до осіб з особливими освітніми потребами.

Виклад основного матеріалу. Як відомо, учасниками освітнього процесу є здобувачі освіти, педагоги та батьки. І варто зазначити, що на формування толерантної культури дітей впливає ставлення батьків до інклюзивної освіти, а також – прагнення (або його відсутність) у педагогів виховувати толерантність як цінність.

Так, Кувалдіна Е. А. зазначає, що багато проблем, які пов'язані із негативним ставленням до однолітків з особливими потребами зумовлені відсутністю навичок спілкування з такою категорією дітей. А це, у свою чергу, детерміновано низькою інформованістю і дорослих, і дітей щодо осіб з особливими потребами [4, с. 27].

Негативне ставлення зі сторони педагогів і батьків може бути зумовлене емоційними переживаннями (тривогою, страхом, соромом), а також недостатньою поінформованістю про систему інклюзивної освіти загалом. Тому на фоні цього знижується прагнення педагогів, батьків і, як наслідок – самих учнів, вступати в діалог з «особливими» дітьми, сприймати відмінності або розуміти потреби осіб з особливими потребами. Це свідчить про відсутність толерантного ставлення до дітей з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітньої школи [5, с. 110].

Соціалізація дітей з обмеженими можливостями є складною через низку перешкод: загальне негативне ставлення до людей з інвалідністю у суспільстві, неприйняття їх однолітками, ізоляваність. Усе вище перераховане призводить до того, що «особливі» діти переймаються почуттям власної неповноцінності, непотрібності, що утрудняє їх соціальне самопочуття і входження в суспільство в майбутньому. Також варто зауважити, що така ситуація часто ускладнюється ще й особливостями поведінки цих дітей, зумовленою характером вад (занадто голосна розмова, не завжди контрольовані емоції і т.ін.) і певною упередженістю всіх категорій учасників освітнього процесу (учнів, батьків, педагогів).

Павелків Р. В, Корчакова Н. В. стверджують, що «батьки є для дітей зразком і вчителями у галузі людських взаємин» [6, с. 274]. Адже коли батьки здорових дітей демонструють своє негативне ставлення до спільного навчання усіх дітей незалежно від їх психофізіологічних особливостей, то часто діти із таких сімей, спостерігаючи за негативним ставленням батьків до цієї категорії людей, починають проявляти агресію до дітей з особливими потребами, або ж – максимальну байдужість. І, навпаки, коли батьки не перешкоджають контактам дитини із «особливими» ровесниками – це чи не головний крок у формуванні толерантності у підростаючого покоління щодо людей цієї категорії. Батьки є першими та основними вихователями дітей, і неможливо сформувати толерантність у дитини, як і будь-яку іншу якість, якщо вони не є союзниками педагогів у вирішенні даної проблеми. Проблема толерантності має бути спільною для педагогів та батьків. Проте дуже часто саме батьки сіють зерна неприязні, ворожості, навіть не помічаючи цього. Діти переймають оцінки батьків, сприймають їхнє негативне ставлення до інших людей, які не є такими, як усі. У зв'язку з чим цілеспрямовану роботу необхідно проводити з батьками, пояснювати їм

важливість виховання у дітей культури спілкування. Важливо організувати спільне обговорення цих проблем із дітьми та батьками, адже особистий приклад дорослих виховує в дітей почуття поваги та толерантності до інших. Толерантне виховання – це прояв терпимості, розуміння та поваги до особистості іншої людини незалежно від будь-яких відмінностей. Толерантне виховання починається в сім'ї. Наскільки батьки будуть терпимі до своєї дитини, настільки і вона ставитиметься з повагою та розумінням до людей з обмеженими можливостями здоров'я. Щоб виховувати в дітей толерантне ставлення, батькам необхідно формувати систему цінностей, основою яких будуть такі поняття як співчуття, співпереживання, розуміння.

Зміст психолого-педагогічного просвітництва батьків щодо формування толерантності в дітей може включати такі питання:

- сутність поняття «толерантність», його основні характеристики та прояви;
- чинники, що впливають на формування толерантності у дітей;
- взаємини у родині як фактор виховання толерантності у дітей;
- методи виховання толерантності в дітей;
- приклад батьків у вихованні толерантності в дітей;
- особливості формування толерантності у дітей різного віку.

Не менш важливою є роль педагогів у формуванні толерантності у здобувачів освіти до ровесників з особливими освітніми потребами. На думку Бельдїй А.О., Волошиної А.Д., сучасний викладач повинен володіти технологією толерантного спілкування, яка полягає у спроможності, на підставі зовнішніх проявів, зрозуміти психічний стан іншої людини, повідомити про ефективні шляхи спілкування з нею, і на такій підставі організувати процес ділової взаємодії. Особистий приклад і сприятливе оточення допомагають утвердженню і практичному втіленню цінності толерантності [1].

Ми вважаємо, що необхідною умовою щодо оптимізації толерантного ставлення до здобувачів освіти з особливими потребами є просвітницька робота практичного психолога і соціального педагога серед батьків та педагогів. Ефективною формою роботи даному напрямку є саме тренінгові заняття (до наприкладу, тренінг «Всі діти однаково прекрасні» – для педагогів, та «Психологічне здоров'я батьків – запорука здоров'я дитини»). Також корисною може стати групова робота. Тому що діти матимуть можливість здобути інформацію не лише про проблеми та спосіб життя своїх ровесників, які мають особливі потреби, а й про їхні можливості, здібності і, головне, таланти.

Окремим дуже важливим завданням для психолога та педагогів освітнього закладу є оптимізація спілкування дітей з особливими освітніми потребами з їхніми однокласниками та у шкільному дитячому колективі в цілому. Справді, навіть сама ідея інтеграції дітей цієї категорії у єдиній освітній системі великою мірою визначається потребою розширення їхніх контактів у соціальному середовищі, збільшення можливостей самореалізації та соціальної адаптації [7, с. 73].

Бельдїй А. О., Волошина А. Д. вважають, що «творче використання принципу толерантності у процесі навчання стає запорукою ефективності освіти, з одного боку, а також створює сприятливі умови для подальшої експансії толерантності в інші сфери соціальних відносин». Процес формування толерантності в учасників навчально-виховного процесу значною мірою залежить від гуманістичних принципів, які відображають його сутність [1].

Висновки. Таким чином, ми можемо констатувати, що проблема толерантності стосовно осіб з обмеженими можливостями у сучасному суспільстві постає надзвичайно гостро. Особливо, коли мова йде про дитячі колективи. Впровадження інклюзивної освіти – є вагомий крок у розв'язанні цієї проблеми. І успіх у її реалізації комплексно лягає на плечі і психологів, і педагогів, і батьків, і дітей [5, с. 112].

Також варто звернути увагу на проблеми, пов'язані з дефіцитом технічної оснащеності, методичних розробок, програм, психологічної готовності до прийняття методу загальнодоступної освіти, які, на нашу думку, відображають низький рівень культури

толерантності у дорослих, що, в свою чергу, впливає на ставлення однолітків до дітей з особливими потребами.

Список використаних джерел

1. Бельдій А. О., Волошина А. Д. Формування толерантності до осіб з особливими освітніми потребами як соціально-педагогічна проблема. [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <http://93.183.203.244/xmlui/handle/123456789/2573>.
2. Декларація принципів толерантності. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_503.
3. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія / А. А. Колупаєва. – К.: «Самміт-Книга», 2009. – 272 с.
4. Кувалдина Е. А. Формирование толерантного отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья в деятельности классного руководителя / Е. А. Кувалдина // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – Т. 29. – С. 26–30.
5. Кулаков Р. С., Кулакова Л. М. Формування толерантного ставлення молодших школярів до дітей з особливими освітніми потребами / Р. С. Кулаков, Л. М. Кулакова // Психологія: реальність і перспективи: збірник наукових праць Рівненського державного гуманітарного університету. – Вип. 16. – Рівне: РДГУ, 2021. – С. 106-112.
6. Павелків Р. В., Корчакова Н. В. Просоціальний розвиток особистості: монографія / Р. В. Павелків, Н. В. Корчакова. – Рівне: О. Зень, 2013. – 384 с.
7. Психологічний супровід інклюзивної освіти: [метод. рек.] / автор. кол. за заг. ред. А. Г. Обухівська. – Київ: УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2017. – 92 с.

Китюшко С. І.

здобувач ОС «магістр»

спеціальності 053 Психологія, 2 курс

Рівненського державного гуманітарного університету

Науковий керівник: д.психол.н., професор Камінська О. В.

м.Рівне, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСОБИ КОРЕКЦІЇ АУТОАГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ МОЛОДІ

Вивчення феномену агресії сягає своїм «корінням» у минулі століття. Проте ХХІ століття потребує нових теоретичних досліджень проблеми, нових шляхів її корекції та профілактики як різновиду руйнівної поведінки, спрямованої на завдання шкоди не лише іншим, але й собі.

Групу найбільшого ризику виникнення аутоагресивної поведінки складають підлітки та молодь. Це доведено емпіричним шляхом у дослідженнях В.Герасимової, О.Мусаелян, Н.Максимової, С.Піддубняк, О.Погорілко, Н.Польської, А.Реана та ін. Вивчення аутоагресивної поведінки молоді особливо актуальне, оскільки саме цей віковий період характеризується пошуком сенсу життя, досягненням життєвих цілей, знаходженням власного місця у системі соціальних зв'язків, задоволенням найважливіших соціальних потреб, засвоєнням моральних принципів та норм поведінки тощо. Значна частина молоді не усвідомлює негативних наслідків аутоагресивності. Вона не готова і не вміє ефективно протистояти проявам аутоагресивної поведінки у повсякденному житті. Її вирішення буде сприяти успішному професійному становленню молоді, а також формуванню здорового покоління українців.

Мета дослідження – теоретично дослідити психологічні засоби корекції аутоагресивної поведінки молоді.

Виклад основного матеріалу. Складність феномену аутоагресивної поведінки, його негативний вплив на процес особистісного розвитку вимагає розробки комплексу соціально-психологічних заходів, спрямованих на діагностику і корекцію умов, які сприяють проявам саморуйнівної поведінки молоді, пропаганду здорового способу життя та розвиток її здатностей для ефективної самореалізації в соціумі. Основними напрямками психологічної допомоги особистості з аутоагресивними проявами у поведінці є психологічна превенція (попередження, профілактика) і психологічна інтервенція (подолання, корекція та реабілітація) [1, 55].

О. Мусаелян вважає, що психопрофілактика та психокорекція аутоагресивної поведінки сприятиме створенню «відповідних умов для актуалізації процесу самотворення (вибудовування) особистості, який відбувається через формування смислу життя людини; покращення самоствавлення та міжособистісних стосунків з навколишніми, потребу у визначенні життєвих перспектив, самореалізації тощо» [3, 9].

До основних принципів профілактики аутоагресивної поведінки варто віднести своєчасність, комплексний характер, послідовність та диференційованість. Ефективність корекційного впливу багато в чому буде залежати від поєднання індивідуальних та групових форм роботи.

Важливу роль у запобіганні аутоагресивного ризику виконує психологічна корекція, яка має у своєму арсеналі розроблені спеціальні групові та індивідуальні психотехніки, особистісні та емоційно-вольові тренування, призначені для надання психологічної допомоги особам з аутодеструктивною поведінкою.

С. Піддубняк вважає, що у роботі з проявами аутоагресії саме психокорекція сприяє оптимізації, виправленню і приведенню до норми будь-яких психічних функцій людини, відхилень від оптимального рівня її індивідуально-психологічного розвитку [4,58]. У профілактичній роботі з молоддю ефективними є такі методи психокорекційного впливу, як: арт-терапія, ігротерапія, групові дискусії, аналіз проблемних ситуацій, соціально-психологічний тренінг тощо.

С. Кузікова вважає, що у превенції аутоагресивної поведінки молоді не можна обійтися без застосування методів психотерапії, яку варто розглядати як надання психологічної допомоги особистості у складних життєвих ситуаціях або – з метою поліпшення якості життя [2].

У роботі з клієнтами, схильними до аутоагресивної поведінки, на думку Л. Вольнової, важливим методом психологічної допомоги є метод кризової інтервенції. Він полягає у впливі на світогляд клієнта з метою повернення його в бік реалістичності та пластичності, підготовки до конструктивного подолання життєвих криз [5,181].

Висновки. Основними завданнями психопрофілактичної та психокорекційної роботи з молоддю є формування у неї навичок ефективної взаємодії з соціумом, стресостійкості, пошук соціальної підтримки у конструктивному вирішенні складних життєвих ситуацій, емоційної стабільності, підвищення власної самоцінності та адекватного відношення до себе. При чому, зниження негативного впливу факторів ризику аутоагресивної поведінки досить важливим є вивчення суб'єктивних факторів, які сприяють її виникненню у молодих людей, а саме: індивідуально-типологічних особливостей, мотивів, особливостей емоційно-вольових та когнітивних процесів. Означений автором підхід допоможе підвищити ефективність психопрофілактичної роботи щодо розвитку та поглиблення різних форм аутодеструктивної поведінки у житті молоді.

Список використаної літератури

1. Бондарчук О.І. Психологія девіантної поведінки: Курс лекцій / О.І.Бондарчук. □ К.: МАУП,2006. □ 88 с.
2. Кузікова С.Б. Основи психокорекції: Навчальний посібник / С.Б.Кузікова. К.: Альма-матер, 2012. □ 320 с. □ 80 с.

3. Мусаелян О. М. Психологічні особливості запобігання аутоагресивній поведінці студентської молоді: автореф... дис. канд. наук: 19.00.07 / О.Мусаелян. □ К., 2018. – 23 с.
4. Піддубняк С.В. Особливості особистісної диференціації та соціально-психологічні засоби корекції аутоагресивної поведінки молоді: дис... канд. психол. н.: 19.00.05 / С.В.Піддубняк. □ Сєверодонецьк, 2018. 258 с.
5. Психосоціальна допомога у роботі з кризовою особистістю: навч. посібн./ наук. ред. Л.М.Вольнова. К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2012. 275 с.

Коноплицкая Оксана
доктор философии, профессор
Международный научно-исследовательский университет «Вайстри»
Wise Tree Hill, West Virginia, USA

АСПЕКТЫ СОЦИАЛЬНЫХ РОЛЕЙ В СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ УСТАНОВКАХ ИНДИВИДА

Понимание особенностей процесса социализации молодежи предполагает изучение механизмов освоения социальных ролей, а также их последующего влияния на паттерны поведения индивида в разных сферах его жизнедеятельности.

Целью нашей работы было изучение особенностей проявления в социально-психологических установках индивида характеристик усвоенных им социальных ролей.

В психологии *роль* рассматривается как социальная функция личности, соответствующий принятым нормам способ поведения людей в зависимости от их статуса или позиции в обществе, в системе межличностных отношений. Роль описывает общество в движении, то есть раскрывает динамическую картину мира. В теории ролей выделяются социальные роли, которые рассматриваются в трех планах:

- социологическом – как система ролевых ожиданий, т. е. заданная обществом модель роли, имеющая большое значение для формирования личности человека и овладения им социальными ролями;
- социально-психологическом – как исполнение роли и реализация межличностного взаимодействия;
- психологическом – как внутренняя или воображаемая роль, которая не всегда реализуется в ролевом поведении, но определенным образом на нее влияет.

Разные взгляды, убеждения о *ролях* основательно исследовались в социальной антропологии (Р. Линтон, Б. Малиновский, А. Радклифф-Браун, С. Ф. Нейдл); в теории малых групп (Т. Знанецкий, Е. Джекобсон), в социальной психологии (Т. Шибутани, Э. Зандер и др.), в теории интеракционизма (Дж. Мид), в социометрии (Дж. Морено), в теории социализации (З. Фрейд, Т. Парсонс), в когнитивных теориях личности Дж. Келли и т.д.

Понятие «роль» ввел в социальные науки американский психолог Д. Мид. Он разработал социально-психологическую концепцию, в которой личность рассматривалась как динамичное сочетание ролей. Согласно Дж. Миду, «принятие роли другого», т.е. умение посмотреть на себя со стороны глазами партнера по общению, является необходимым условием для успешного осуществления любого акта взаимодействия между людьми [1].

Научные исследования и достижения Дж. Г. Мида использовались в социологии интеракционизма (от англ. Interaction – «взаимодействие»). Современный интеракционизм существует в виде двух научных школ: чикагской (Г. Блумер, А. Сторос, Т. Шибутани), для которой характерен интерес к процессуальным аспектам взаимодействия, и айовской (М. Кун, Т. Партленд и др.). Акцент в этой школе делается на изучении результатов взаимодействия – стабильных социальных структур. Согласно концепциям интеракционистов поведение индивида обусловлено в основном тремя переменными: структурой личности, ролью и

референтной группой [2]. Ведущими считаются социальные ролевые ожидания (экспектации), определяющие поведение человека, за что концепция интеракционизма самим основоположником, Дж. Мидом, названа «социальный бихевиоризм».

Отметим исследовательскую работу Р. Линтона, рассматривая социальную роль как динамическую характеристику социального статуса, как его функцию, связанную с набором определенных «идеальных схем», так называемые общие нормы ожидаемого поведения индивидуумов в различных ситуациях. *Полярные позиции* в таких схемах представляют собой статусы – определяют социальную позицию в установленной идеальной схеме, собрание прав и обязанностей для каждого члена группы. Роль отражает динамический аспект статуса, когда член группы осуществляет свои права и обязанности [3]. Различают роли отношений (профессиональные, социально-демографические и др.) и роли межличностные, определяемые местом индивида в системе межличностных отношений (лидер, отверженный и др.).

Линтоновское направление в развитии теории ролей получило дальнейшее развитие в трудах Т. Парсонса, Альфреда Радклифф-Брауна, Р. Мертон. Любую социальную роль, по мнению Т. Парсонса, можно описать с помощью пяти основных характеристик:

- *уровнем эмоциональности* – одни роли эмоционально сдержанны, другие – раскованны;
- *способом получения* – предписанные или достигнутые;
- *масштабом проявления* – строго ограниченные или размытые;
- *степенью формализации* – строго установленные или произвольные;
- *мотивацией* – на общую прибыль или на личное благо.

Р. Мертон, давал следующее определение, что определённый набор ролей, соответствующих данному статусу, называется ролевой системой («ролевым набором»). Социальная роль – это ожидаемое поведение индивида, имеющего определённый статус в данном обществе. Тем самым социальная роль подразделяется на ролевые ожидания – то, чего согласно, правилам игры ждут от той или иной роли, и ролевое поведение – то, что человек выполняет в рамках своей роли.

Регламентированные действия приносят в роль соответствующие эмоции и социальные установки. Роль выступает также стратегией действий, помогающей справиться с возникающими проблемами и взаимодействовать с другими ролями. Следует отметить структуру социального действия по Веберу, которая включает в себя два компонента:

- *субъективную мотивацию* индивида или группы, вне которой в принципе нельзя говорить ни о каком действии
- *ориентацию на других*, которую Вебер называет «ожиданием» или «аттитюдом» и без которого действие не является социальным.

В теории ролей, предложенной Морено, сущность самого развития усматривается, во-первых, в формировании способности к межличностным отношениям (социоэмоциональное развитие) и, во-вторых, в приобретении благодаря ролевому обучению опыта (ролевое развитие).

Представитель когнитивного направления в психологии, Дж. Келли, в своей теории личности вводит понятие «личностных конструктов» (идей или мыслей, которые человек использует, чтобы осознать и интерпретировать, объяснить или предсказать свой опыт). Келли считает, что у всех нас есть стержневая система конструктов. Определенные аспекты этой стержневой системы он назвал стержневыми ролями, которые являются важными детерминантами нашего восприятия идентичности.

Проведенный Ф. Зимбардо «тюремный эксперимент» установил чрезвычайно сильное влияние роли человека на его поведение: ролевые предписания формируют поведение человека, происходит деиндивидуализация – поглощение личности социальной ролью, личность теряет контроль над своей индивидуальностью.

Согласно И. С. Кону, «понятие личности означает целостного человека в единстве его индивидуальных способностей и выполняемых им социальных функций (ролей)».

Социальные функции выявляют ее принадлежность к определенной социальной группе, в них фиксируются ее права и обязанности по отношению к группе.

Согласно В. А. Ядову, ролевая теория личности – это теория, в которой личность описывается посредством усвоенных и принятых субъектом (интернализированных) или вынуждено выполняемых (неинтернализированных) социальных функций и образцов поведения – ролей, обусловленных социальным статусом личности в обществе или социальной группе.

Ролевые теории, посвященные анализу факторов, воздействующих на восприятие и выполнение индивидом той или иной роли, в структуре роли выделяют:

1. *когнитивный аспект* (раскрывающий знание роли, или представления о правах и обязанностях, связанных с данной ролью);
2. *эмоциональный аспект* (демонстрирующий значимость выполняемой роли);
3. *поведенческий аспект* (предполагающий наличие умения выполнять данную роль);
4. *рефлексивный аспект* (основанный на способности осознавать свое ролевое поведение).

Отметим, что роль индивида при ее социально-психологическом рассмотрении связывается с его положением, статусом. При этом статус рассматривается не как объективное положение индивида в системе определенных социальных отношений, а как субъективная категория, т.е. «набор» или «организация ролевых ожиданий», которые подразделяются на ожидания-права и ожидания-обязанности индивида при исполнении им той или иной роли [4].

Взяв к вниманию все теории, разработанные на сегодняшний день, мы можем сопоставить содержание статуса и роли. Как результат мы видим, что у них разные формулы. Содержание статуса составляет совокупность прав и обязанностей. Следовательно, формула содержания социального статуса такова:

$$Ст = Об + П$$

где Ст – статус, Об – обязанности, П – права.

Социальная роль невозможна без таких условий, как ожидания членов группы, функционально связанных с данным статусом, и социальные нормы, фиксирующие круг требований к выполнению этой роли. А стержнем, объединяющим нормы и ожидания, выступают действия. Следовательно, формула содержания социальной роли выглядит так:

$$Р = Ож + Д + Н$$

где Р - социальная роль, Ож – ожидание, Д – действия, Н – нормы.

Таким образом, содержание роли составляют следующие элементы: *социальные действия, социальные нормы, социальные ожидания.*

В зависимости от норм и ожиданий выделим следующие виды ролей:

- представляемые роли – система ожиданий индивида и определенных групп;
- субъективные роли – субъективные представления человека о том, как он должен действовать по отношению к лицам с другими статусами;
- играемые роли – наблюдаемое поведение личности, имеющей данный статус, по отношению к другому лицу с другим статусом.

Также добавим предлагаемую нормативную структуру исполнения социальной роли:

- описания поведения, характерного для данной роли;
- предписания – требования к поведению;
- оценки исполнения предписанной роли;
- санкций за нарушение предписанных требований.

Поскольку каждый человек имеет широкий набор статусов, значит и ролей, соответствующих тому или иному статусу, у него также много. Поэтому в реальной жизни нередко возникают *ролевые конфликты*. В самом общем виде можно выделить два типа подобных конфликтов: *между ролями или в пределах одной роли, когда она включает в себя несовместимые, конфликтующие обязанности личности.*

Атрибутирована человеком ситуация или поведение других людей включает «неравные возможности», которые отмечаются в ролевом поведении: в определенных ролях легче проявляются собственные позитивные качества, и апелляция совершается именно к ним (т.е. опять-таки к личности человека, в данном случае обладающего такой ролью, которая позволяет ему в большей мере выразить себя). Здесь воспринимающий легко может переоценить личностные причины поведения, просто не приняв в расчет ролевую позицию действующего лица.

На наш взгляд, нельзя не согласиться с доводами А. Л. Свенцицкого, отметившего, что роль не является чистой моделью поведения. Основным звеном, определяющим конкретную связь между ролевыми ожиданиями (имеющими внешнее происхождение) и ролевым поведением (реализующимся личностью), служит характер индивида, то есть внутренние структуры психического мира. Это, в свою очередь, означает, что поведение конкретной личности является продуктом уникального, характерного для этой личности, способа интерпретации, истолкования и воплощения роли.

Рассматривая социальные установки как трехуровневую детерминанту (когнитивную, конативную и поведенческую), обращенную на поведение, следует отметить, что именно здесь имеет место вмешательство социальной роли индивидуума, который, покоряясь ей, может и не действовать по желанию, а действовать (или видоизменять действие) согласно отведенной себе роли.

Выводы. Проведенный анализ подтверждает значительное влияние принятых на себя социальных ролей на формирование социально-психологических установок личности, проявляющихся впоследствии в коммуникационных процессах, социальном восприятии и взаимодействии, и подводит к выводу о необходимости детального изучения факторов развития рефлексивного аспекта роли, чтобы обеспечить возможность целенаправленного и эффективного его формирования в рамках прикладной психологической работы.

Список использованной литературы

1. Андреева Г. М. Зарубежная социальная психология XX столетия: Теоретические подходы: Учеб. пособие для вузов / Г. М. Андреева, Н. Н. Богомолова, Л. А. Петровская. – М.: Аспект Пресс, 2002. – 287 с.
2. Социальная психология: Хрестоматия: Учебное пособие для студентов вузов / Сост. Е. П. Белинская, О. А. Тихомандрицкая. – М. : Аспект Пресс, 2003. – 475 с.
3. Карасик В. И. Язык социального статуса. М. : Ин-т языкознания РАН: Волгогр. гос. пед. ин-т, 1992. – 330 с.
4. Гендерная психология / Под ред. И. С. Клециной. – М. : Юрайт, 2016. – 73с.

Мужанова Н. В.

*кандидат психологічних наук,
доцент кафедри авіаційної психології
Національного авіаційного університету
м.Київ, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ НЕФОРМАЛЬНОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ ПАНДЕМІЇ

Історична сучасність висуває суспільству нові виклики. Наразі не лише наша країна, але й цілий Світ перебуває у вимушеній ситуації тривалої невизначеності. Проте навіть у часи війн та пандемій життя повинно тривати. І хоча традиції й порядки суспільства наразі переглядаються, а люди вимушені адаптуватися до нових умов та реалій життя. Все ж таки варто зазначити, що зміни стимулюють розвиток. Саме сучасна молодь опинилася на «передовій» змін. В ситуації, коли досвід попередніх поколінь не може стати в нагоді. Їм

потрібно навчатися, працювати, встановлювати і підтримувати міжособистісні зв'язки дистанційно. Та в цілому молодь має багато шансів на успіх, оскільки є однією з найбільш пластичних й адаптивних верств населення.

Молодіжна неформальна субкультура є сприятливим середовищем для соціалізації своїх членів. Оскільки виокремлює і об'єднує між собою ідейно близьких людей. Та чи правдивим буде це твердження в умовах пандемії? В умовах обмеженості «живого» спілкування, дистанційної діяльності, ізоляції. Таким чином соціалізація неформальної молоді в умовах пандемії постає "новим науковим питанням". Оскільки є обов'язковим фактором розвитку особистості.

Соціалізація — це не лише комплексний процес, але також і результат засвоєння й активного відтворення людиною соціально-культурного досвіду (знань, цінностей, норм, моралі, традицій та ін) [5].

З огляду на це, в дослідженні за основу було взято систему цінностей представників неформальної субкультури, а саме її структуру «до» періоду пандемії та «після».

Теоретичний розгляд ціннісної сфери в зарубіжній психології формувався на ґрунті наукових праць А. Адлера, К. Левіна, А. Маслоу, Г. Олпорта, Ф. Перлза, В. Франкла, К. Юнга [4]. В радянській психологічній школі на працях О. М. Леонтьєва і С. Л. Рубінштейна. Базис наукових напрацювань згідно з тематикою «субкультура» представлений роботами таких авторів, як А. І. Кірсанов, А. В. Літвінова, В. Р. Павелків тоді, як категорія «соціалізація» ґрунтовно описана Б. Г. Ананьєвим, Г. М. Андреевою, П. С. Лебедевим та Б. Ф. Паригінім [2].

Метою дослідження було виявлення структурних змін в ціннісній системі неформальної молоді, які б сприяли чи перешкоджали б їх соціалізації. Для виявлення змін було виконано порівняння результатів, застосовано метод поперечних зрізів та тест «Ціннісних орієнтацій особистості» М. Рокіча [3]. Дослідження проводилося двічі у 2018-му та у 2021-му роках.

Вибірка складалася із представників двох молодіжних неформальних субкультур (Хіпстер та Гік). Становила 80 людей, зокрема 40 молодиків і 40 дівчат, віком від 19-24 років.

Результати тестування за методикою ціннісних орієнтацій М. Рокіча дозволили визначити пріоритетні та не важливі цінності для молодиків та дівчат приналежних до неформальної субкультури і відповідно встановити їх статеві відмінності [3].

З результатів ми бачимо, що структура цінностей досліджуваної неформальної молоді змінилася. Вітальні (термінальні) цінності структурно є більш стійкими. Тому зміни в їх ієрархії для нас є вкрай вагомими. Цінність «активне життя» втратила свою значимість тоді, як «життєва мудрість» наразі оцінюється респондентами вище, ніж до пандемії. Загалом було виявлено практичне нівелювання відмінностей між результатами молодиків та дівчат. Таким чином цінності самореалізації та особистого життя набули більшого значення для неформальної молоді під час пандемії (див. табл 1).

Таблиця 1

Структура цінностей молодих представників неформальних субкультур до та під час пандемії

Термінальні цінності n=40	«До пандемії» 2018				«Під час пандемії» 2021			
	Молодики		Дівчат		Молодики		Дівчата	
	Хсер	Р	Хсер	Р	Хсер	Р	Хсер	Р
Активне життя	6,50	3	7,42	7	7,22	5,5	6,67	6
Життєва мудрість	8,05	8	6,60	3	6,77	3	5,77	2
Здоров'я	7	6	5,52	2	6,90	4	6,12	5
Цікава робота	4,45	1	5,05	1	6,05	1	5,02	1
Краса прир. і мист.	6,55	4	7	5	7,62	7	6,47	4
Кохання	5,80	2	7,30	6	6,70	2	6,15	3

Матер.забесчен.	6,82	5	6,62	4	7,22	5,5	8,25	8
Друзі	7,40	7	8,42	8	8,65	8	8,17	7
Визнання	8,92	9	8,97	9	9,30	9	9,90	10
Пізнання	10,67	12	9,95	11	10,07	11	10,32	11
Продуктив.життя	10,35	11	10,52	12	11,07	13	9,50	9
Розвиток	9,70	10	9,85	10	9,60	10	11,27	12
Розваги	11,85	14	11,82	14	11,70	15	11,40	13
Свобода	11,05	13	10,85	13	10,62	12	12,27	14
Щасл. сім. життя	12,30	15	12,20	15	11,62	14	14,30	16
Щастяінших	13,67	16	13,80	16	12,67	16	15,80	17
Творчість	14,75	17	14,92	18	14,97	18	16,02	18
Впевненість	15,15	18	14,15	17	14,95	17	13,40	15
Інструментальні цінності n=40	«До пандемії» 2018				«Під час пандемії» 2021			
	Молодики		Дівчата		Молодики		Дівчата	
	<i>Хсер</i>	<i>P</i>	<i>Хсер</i>	<i>P</i>	<i>Хсер</i>	<i>P</i>	<i>Хсер</i>	<i>P</i>
Акуратність	7,60	7	6,72	2	9,02	10	8,95	8
Вихованість	8,15	8	5,27	1	7,17	4	8,90	7
Високідомагання	6,87	4	7,40	6	7,70	5	8,50	5
Життерадісність	6,70	3	7,65	8	7,77	6,5	8,20	4
Дисциплінованість	7,50	6	6,85	5	6,95	2	8,82	6
Незалежність	6,35	2	6,80	4	7,77	6,5	10,20	12
Нетерпимість	7,10	5	7,52	7	7	3	7,02	2
Освітченість	5,70	1	8,27	9	7,90	8	6,97	1
Відповідальність	9,10	9	6,77	3	6,80	1	7,37	3
Раціоналізм	10,17	11	8,62	10	8,62	9	9,55	10
Самоконтроль	9,57	10	9,97	12	9,57	11,5	9,80	11
Смілив.поглядів	10,57	12	9,40	11	9,57	11,5	9,45	9
Тверда воля	12,27	13	10,35	13	10,85	13	11,87	13
Терплячість	12,97	14	12,47	14	12,17	14	13,32	17
Широта поглядів	13,57	15	13,55	15	12,65	15	13,60	18
Чесність	13,77	16	13,87	16	12,85	16	13,02	16
Ефективність	15,17	17	14,37	17	13,85	17	12,20	15
Дбайливість	7,82	18	15,10	18	14,90	18	11,97	14

Примітки: *Хсер* , – середнє значення; *P* – ранг.

У структурі цінностей неформальної молоді поміж цінностей-засобів (інструментальні) спостерігалось порівняно більше відмінностей, ніж між цінностями-цілями. Також було виявлено більше статевих розбіжностей. Цінності «акуратність» і «вихованість» під час пандемії втратили для дівчат свою вагомість. В свою чергу зросла важливість цінності «дисциплінованість» саме для молодиків. І хоча цінності «високі домагання», «життерадісність» та «освітченість» не втратили своїх високих щаблів в ієрархії системи цінностей досліджуваної неформальної молоді. Проте встановлено й значні структурні зміни. А саме цінності «нетерпимість» і «відповідальність» значно зросли, порівняно з доковідним періодом, тоді, як «незалежність» вже не оцінюється респондентами так високо як раніше. Таким чином можна стверджувати про надання неформальною молоддю пріоритету індивідуалістичним та конформіським цінностям.

З вище зазначеного випливає, що умови пандемії не спростили і не ускладнили процес соціалізації представників молодіжних субкультур. В умовах пандемії соціалізація неформальної молоді змінилась якісно, а не кількісно. Акцент було зміщено в бік збереження індивідуальності на тлі долучення до вимог суспільства.

Список використаних джерел

1. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е, испр. изд. – М. : Смысл, 2003. – 487 с.
2. Павелків Р. В. Вікова психологія: підруч. для студ. вищ. навч. закл. / Р. В. Павелків. – К. : Кондор, 2011. – 469 с.
3. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. – Самара: Издательский дом «БАХРАХ – М», 2002 – 672 с.
4. Соціальна психологія особистості і спілкування. – К.: Либідь, 2006. – С. 165 – 171, 269 – 277.
5. Соціалізація // Енциклопедія освіти / Академія пед. наук України; головний редактор. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 834-835.

Mykhalchuk Nataliia

Doctor of Psychology, Professor,
the head of the Department of English Language Practice
and Teaching Methodology
of Rivne State University of the Humanities

Hlavinska Elina

Postgraduate student
of Rivne State University of the Humanities

THE PROBLEM OF UNDERSTANDING NOVELS BY SENIOR PUPILS CREATIVLY

Today, one of the most important researches in the paradigm of psycholinguistics is the relationship between the syntactical design of the novel and the individual style of the author. The complex composition of the text includes: the selection of text's fragments, their organization, placement and the integration into the whole text structure which depends on the individual syntax of each writer. This individual syntax is the author's own way which denotes the selection and providing the definitions of methods which, in turn, apply using syntactic constructions by this author. The author defines his/her own image system, as well as events and situations, taking into account the genre of literature, chosen era, the ideological content.

The problem of studying the style of the novel was described in the researches of many scholars. Thus, the study of the individual style of the writer was presented in a lot of researches [6; 7]. Global scientific reviews of the problems of artistic style in relations to each language means that the concept of style is multifaceted. Style is considered as a universal category, because in the history of linguo-cultural development of each language this concept has acquired the description of art and its philological understanding. Researchers mean the style of the day, the style of direction and flow, the style of the writer and the style of a certain period of his/her novels (stories, poetry), the style of the text's structure and the style of the text's individual elements. However, the most common in literature is the understanding of style as the individual creative manner, so called "creative face" of the individual manner of a writer [5; 9].

So, **the purpose** of this article is to define the style of the novel as complex and multi-layered process, and to propose psychological mechanisms of understanding contemporary texts of American writers.

Results and their discussion. According to its structure, the style of the novel is complex and multi-layered, so there are four main functions of each text. The first factor is the creative process, the orientation of the writer on the relations to the reality, so called artistic tradition. Individual style is defined a factor in each novel. It determines its existence as a complete artistic phenomenon and expresses the nature, the direction and a degree of aesthetic perception of the world by the reader. Style is a main factor in the artistic process and guides the writer in the development of art. In addition, style is a factor in artistic communication (between the author and the recipient) [8].

It is important in the psychological research that they clarify the concept of “individual style”. According to N. Chepeleva each writer creates his/her own style, looking for original ways and means of implementing their ideas and images. Individual style is an indicator of the highest degree of the development of creative personality [9].

There are different approaches according to the typology of individual style. Thus, some scientists distinguish between realistic and romantic types of creativity. It is also worth to note that the study of the typology of styles is a search for the relationships of different individual styles as the main components of the stylistic development of literature [2]. According to this idea we identify the following factors that are fundamental in the typology of stylistic differentiation: the role of the author's image in the novel and the degree of its presence in it, the similarity of composition and linguistic image, also selected details. The concept of individual style of the writer is determined by the type of the author's worldview and his/her own picture of the world. These factors determine the author's aesthetic consciousness. When studying a writer's style, scholars mostly use a deductive approach, when firstly it constants and dominants of a certain piece of art or a trend, then these features are fixed in the researches of different writers which belong to a certain style in literature, and it is traced how they are reflected in a particular text.

The inductive approach in the researches of the author's style involves the analysis from the individual style to a general definition of it, which requires focusing on a particular text, on the paradigm of style of a particular text, and then – on the manner of writing of the writer in general. Taking into account that fact that each author is a representative of a certain direction, the material in the study of the problem of the author's style should be a specific artistic work carrier and the expression of stylistic patterns.

There are some categories of individual style of the writer, such as: a category of style which determines a certain period of creativity and a category of style of a novel. The individual style of the writer reflects the peculiarities of his/her artistic thinking. The style of a creative period is changed in different periods of the writer's life. The unique stylistic integrity that is characterized novels distinguishes them from other pieces of art of the same writer [3; 4].

The systemic nature of the individual style is based on the connection between the language and thinking, on the formation of a psychological picture of the world, which combines some general and individual aspects of understanding. Knowledge of the individual style of writing involves identifying not only the formal differences of this style from another one, but also a great penetration into the style of a novel, establishing the content of the text's form as the important component of the individual style. The idiosyncrasy of a writer has a close connection to a literary language, its folklore, also oral and literary traditions. To determine the individual style of the writer it is necessary to conduct a linguistic analysis of the novel, during which data on the use of language tools, features of their combination and functioning in specific texts of the author are selected. This information allows us to draw conclusions about the idiolect and idiosyncrasy of the writer. Thus, the author's style includes a number of morphological, lexical and syntactical units of a language that the writer chooses to implement the author's general idea.

The individual syntax of the writer is one of the main features of the expression of the author's style in the novel. The structure of the sentences within the text is closely connected with the author's worldview, the general life position of the author. It is through a whole set of sentences that one can trace how the writer interprets the surrounding reality. The author's depiction of how the characters perceive the world around them is through authorial and indirect language. While trying to express the main thing in a small piece of text, the author can resort to generalization, omitting even the most interesting details. Choosing certain forms of sentences' organization, the writer can be emphasized on the nature of the image of the object, emotional and rhythmic tasks, existing traditions and genre patterns.

One of the author's methods is to use commentary sentences, which are typical for the syntactic structure of spoken language. Among the huge number of structural and semantic types of connecting constructions, each author chooses those ones that in the best way can correspond to the author's depicting system. Comments of the sentences are the means of artistic and pictorial

expression, according to the author can perform a number of stylistic tasks. In addition, the emotional content of fiction can be achieved through the use of elliptical sentences and other linguistic means. In the research of the author's syntax, it is also important to pay attention to the frequency of use of certain language forms in each novel. At the same time, considerable attention has to be paid to the research of sentence size and the identification of significant grammatical differences, characteristics of different types of texts, including artistic ones.

The growth of the communicative depth of the message (due to the communicative secondary patterns) can be one-staged, two- and three-staged. This is observed, for example, in novels, where each letter is quoted the degree of communicative deepening, which in turn includes someone's quote (the second degree of deepening of understanding). Each stylistic device can include two levels: the level of language structure and the level of a separate message. At the structural level, stylistic reception is considered by us as a type of a message in which the sense of the idea is generalized, typified features of stylistic receptions are analyzed. The identification of patterns in the structural and semantic organization of stylistic reception (the construction of individual message according to identified generalized types of features), study of the person, unique characteristics of stylistic reception. The analysis of specific application of stylistic reception is the task of literary stylistics.

When analyzing the individual style of the writer, it is necessary to refer to a specific literary material. In such a way there is no author who is the representative of any direction throughout the text. Thus, the material in the study of individual style of the author should be a specific activity as its carrier and expression. A better idea of individual style can be obtained by analyzing several texts of the writer, establishing intertextual connections between them. Thus, the analysis of the novel allows us to trace the peculiarities of the author's selection of certain sentence structures, stylistic devices and other means that distinguish this text of the author. The research of the author's style and linguistic means of the expression of his/her worldview involves a step-by-step analysis of the novel, taking into account general stylistic features of the text, as well as the research of units at all levels of the language.

Psychological analysis of the novel involves the study of stylistic features of the text at all levels. Psycho-stylistic analysis of novels of R. Bach [1] will allow us more thorough study of the author's philosophical worldview in his famous pieces of art. The allegory of the writer, which can be traced in the most of his novels, is similar to the manner of the Impressionists, which allows the reader to determine what is important. In addition a free style of the author allows us to combine different meanings of statements, to draw parallels. The reader can give his/her own definitions of evaluative words.

The study shows that in the novels of R. Bach [1] often there are examples of alliteration. Planned multiple repetition of the same sounds or sound combinations help the reader to understand means of increasing expressiveness of the novel:

But Jonathan Livingston Seagull, unashamed, stretching his wings again in that trembling hard curve – slowing, and stalling once more – was no ordinary bird [1, c. 9];

Even his parents were dismayed as Jonathan spent whole day alone, making hundreds of low-level glides, experimenting [1, c. 9];

From a thousand feet, flapping his wings as hard as he could, he pushed over into a blazing steep dive toward the waves... [1, c. 11];

Ten times he tried, and all ten times he passed through seventy miles per hour... [1, c. 11]..

The main prerequisite for studying the sound system of the text is in that fact that sounds are "carriers" of information, its "hidden content". There is a hypothesis that there is a certain correlation between the meaning of a word and its sound. That is why the author of the novel consciously uses sound schemes to enhance the impact of the text on the reader.

One of the features of novels of R. Bach [1] is the use of numerous graphic means of punctuation and spelling, which distinguishes his pieces of art among others. In analyzed texts the writer often uses numerous words and the whole sentences, printed by capital letters, italics to highlight key phrases, as well as sentences with incomplete thoughts. It is obvious that in this way he

emphasizes the importance of expressed thoughts, their emotionality, draws the reader's attention to them, makes him/her think about the deep meaning of the statements:

Dark! The hollow voice cracked in alarm. Seagulls never fly in the dark [1, c. 14];

Short wings! A falcon's short wings! [1, c. 15];

A seagull at two hundred miles per hour! [1, c. 18];

I am a perfect, unlimited gull! [1, c. 37];

Jonathan made a scree of delight, the first sound he had made since he had left Earth. IT WORKS! [1, c. 38];

A ... a ... mosquito does that! [1, c. 43];

YES, I WANT TO FLY! [1, c. 45];

He lives! He that was dead lives! [1, c. 59];

Me leading? What do you mean, me leading? Me? Jon, I'm just a plain seagull, and you you're... [1, c. 62];

"MAN!" he shouted a second before the next dynamite went off, "I'M REALLY LEARNING A LOT ABOUT METEOROLOGY!" [1, c. 104];

"I learned a tremendous amount," he had written [1, c. 112];

"ONE MORE TIME? REMEMBER THIS IS A HUMAN LIFE YOU'RE DEALING WITH!" [1, c. 25];

Also discussed at the Briefing, I'm sure, was You've Got To Be A Mighty Good Aviator To Land Old Biplanes In A Crosswind On A Hard-Surface Runway [1, c. 45];

Miss that Big Briefing In The Sky, and you have to find out for yourself about flying coast to coast in old airplanes [1, c. 52];

One of the primal points covered in the Big Briefing apparently was that People Don't Fly Old Airplanes From Coast To Coast. People In Their Right Minds, that is. Then along comes old Bach, who misses the Briefing [1, c. 45].

By using italics and changing the font size of the letters, the logical or emotional reinforcement of the thoughts having been expressed in the text carried out. In this way, keywords are highlighted, which indicate their importance for the development of the plot of the novel. The selection of single words or sentences indicates the special emotionality with which it is pronounced by the character. Graphical stylistic devices from the text give us general visual expressiveness.

As for the sentences with an incomplete thought, they usually convey the pause of the characters' speech, their indecision, doubts or excitement, which can be traced at the beginning, in the middle and at the end of the sentences.

He narrowed his eyes in fierce concentration, held his breath, forced one ... single ... inch ... of ... curve [1, c. 7];

"...one day, Jonathan Livingston Seagull, you shall learn that irresponsibility does not pay" [1, c. 22];

"Chiang..." he said, a little nervously [1, c. 33];

"At last you've got the idea," Chiang said, "but your control needs a little work..." [1, c. 37];

"Help me," he said very quietly, speaking in the way that the dying speaks. "I want to fly more than anything else in the world..." [1, c. 54];

"... saw them flying low over Nilson's place there, and a figure was in trouble" [1, c. 107];

"If you had taken the time to examine my logbook," I said icily, "you would have seen that..." [1, c. 126];

"Well, of course. I could turn..." [1, c. 127].

So, the text always consists of words that are carriers of information. Virtually any neutral word, depending on the speech or situational context in which it is used, can take on different meanings. It is known that in addition to the basic, subject-logical meaning, words also have a connotative meaning. Depending on the features of this meaning, there are words of high stylistic level; words are used in literary language and vocabulary is used in the paradigm of colloquial language.

We also consider the research of N.V.Chepeleva [9] to be the basis for distinguishing psychological mechanisms of the reader's comprehension of novels. The latter is carried out by forming a certain subject-structural code, which allows to record the content of the text in the form of a generalized semantic scheme by the reader. We also took into account the theory of N.V.Chepeleva [9] on the creation in the mind of the recipient of a semantic skeleton, which, if it is necessary, can unfold into a complete message. The degree of closeness of such a secondary text to the source will depend on many factors – the level of human understanding of the source text, the expectations and attitudes of the reader, the level of reader's interests, reading goals and so on. Understanding the text will include its division into relatively independent attitude in terms of actual content passages (text elements) with their subsequent regrouping in order to separate the main and the secondary context, the establishment of a hierarchy of meanings.

Conclusions. In such a way we proposed *psychological mechanisms of understanding contemporary texts of American writers*. They are:

1. The mechanism of *Decentralization*:

- keeping in the minds of the reader of two contradictory ideas at the same time and while maintaining the ability to act, analyzing novels, creating their own stories, solving situations;
- overcoming personal egocentric manifestations; show tolerant, impartial attitude to the opinions and statements of communication partners; the transformation of the meaning of images, concepts, ideas, taking into account the author's own emotional and cognitive positions, points of view, actions, lifestyle of others; change of views and positions of the reader by comparison of own point of view with representations and positions of other people;
- conducting parity dialogues: the internal one (the ability to appeal to one's own point of view) and the external dialogue (in the context of novels, in the process of solving problematic creative tasks and situations during their discussion in conversations, discussions, dialogues), psychological readiness for cooperation.

2. The mechanism of *Empathy*:

- taking into account the nature of independently selected novels (romantic, realistic, philosophical ones) for psychological analysis;
- recognition of mental states of people depicted in novels (a plot, a portrait, music, painting, psycho-artistic situations);
- determination of emotional states of characters of novels, communication partners, congruence of behavior in non-standard-stimulating situations or situations of cognitive dissonance.

3. The mechanism of *Reflection*:

- the implementation of the relationships of the elements of a novel into a constructive system; substantiation of one's own attitude to a certain situation, its participants, identification of personal and situational determinants of the behavior of the subjects of this situation (including if these subjects are the author and the heroes of the novel).

Literature

1. Bach, R. Jonathan Livingston Seagull. – Москва: Айрис Пресс, 2003. 103 с.
2. Brédart, S. Word interruption in self-repairing // Journal of Psycholinguistic Research. Vol. 20. – 1991. – P. 123–137. <https://doi.org/10.1007/bf01067879>.
3. Cilibrasi, L., Stojanovik, V., Riddell, P. & Saddy, D. Sensitivity to Inflectional Morphemes in the Absence of Meaning: Evidence from a Novel Task // Journal of Psycholinguistic Research. Vol. 48. – 2019. – P. 747–767. <https://doi.org/10.1007/s10936-019-09629-y>.
4. Crookes, G. Planning and interlanguage variation // Studies in Second Language Acquisition. Vol. 11. – 1989. – P. 367–383. <https://doi.org/10.1017/s0272263100008391>.
5. Гончарук, Наталія & Онуфрієва, Ліана. Психологічний аналіз рівнів побудови комунікативних дій // Psycholinguistics. Психолінгвістика. Психолінгвістика, 2018, 24(1). – С. 97–117. doi: 10.31470/2309-1797-2018-24-1-97-117.

1. Mykhalchuk, N. & Bihunova, S. The verbalization of the concept of “fear” in English and Ukrainian phraseological units // *Cognitive Studies | Études cognitives*, Vol. 19. Варшава (Польща). – 2019. – Р. 11. <https://doi.org/10.11649/cs.2043>.
2. Mykhalchuk, N. & Ivashkevych, E. Psycholinguistic Characteristics of Secondary Predication in Determining the Construction of a Peculiar Picture of the World of a Reader // *Psycholinguistics. Психолінгвістика. Психолінгвістика*. Vol. 25(1). – Переяслав-Хмельницький: ФОП Домбровська Я.М., 2019. – Р. 215–231. DOI: 10.31470/2309-1797-2019-25-1-215-231.
3. Mykhalchuk, Nataliia & Kryshevych, Olga. The peculiarities of the perception and understanding of Sonnets written by W.Shakespeare by the students of the Faculty of Foreign Languages. *Psycholinguistics. Психолінгвістика. Психолінгвістика : збірник наукових праць. Серія: Психологія*. Vol. 26(1). – Переяслав-Хмельницький: ФОП Домбровська Я.М., 2019. – С. 265–285. DOI: 10.31470/2309-1797-2019-26-1-265-285.
4. Чепелева, Н. В. Смысловая структура текста как чинник його розуміння // *Актуальні проблеми психології, Т. 9, ч. 1*. За ред. С.Д. Максименка, М.-Л. А. Чепи. – Київ: Міленіум, 2006. – С. 113–123.

Павлов И. В.

кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии
Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина
г.Брест, Беларусь

ОСОБЕННОСТИ ВИРТУАЛЬНОГО ОБРАЗА Я В ИГРОВОЙ ВСЕЛЕННОЙ

Академические исследования видеоигр и игровых виртуальных пространств, начатые в 1980-х годах, сегодня по мере экспоненциального темпа развития технологий становятся особенно актуальными и необходимыми. Тенденции к виртуализации игровой деятельности, профессиональной и частной жизни открывают новые перспективны для психологического исследования данной реальности. При этом современное понятие Game Studies [1] подчеркивает важность всестороннего изучения видеоигр гуманитарными науками на основе философской, культурологической, искусствоведческой и психологической методологий. В последнем случае компьютерную игровую деятельность можно рассматривать с точки зрения как структуры деятельности, так и характеристик личности ее субъекта. Мы сосредоточились на втором направлении исследований.

Цель. Под нашим руководством было проведено исследование с целью изучения особенностей виртуального игрового образа Я у геймеров — пользователей видеоигр. Данным понятием мы обозначаем представление о себе как о субъекте игровой деятельности и поведения внутри виртуального игрового пространства («игровой вселенной» или «метавселенной»). Экранным или VR воплощением такого образа Я может быть аватар или анимированный персонаж, управляемый пользователем.

Выборку исследования составили 51 респондент в возрасте от 19 до 30 лет. Методы исследования – анкетный опрос и модифицированный вариант методики «Кто Я?» Куна-Макпартленда (респондентам предлагалось ответить на вопросы методики со точки зрения своего реального Я и с точки зрения своего игрового персонажа).

В исследовании приняли участие игроки с различным игровым стажем: 49% на момент исследования более 10 лет увлекаются компьютерными играми, 38,3% – от 5 до 10 лет, 12,7% – от 1 до 5 лет. Примерно треть из них (33,4%) тратят на игры более четырех часов в день. Наиболее популярные игры: Dota 2 (52% упоминаний), The Witcher (41,2%), World of Warcraft (35,3%) и Counter-Strike (33,3%).

Основные материалы исследования. Отмечая, что является привлекательным в играх, 40% респондентов указали на внешние особенности самой игры: «Для меня привлекательным в играх является: стиль, саунд-дизайн, интерфейс, сюжет, геймплей и разумеется графика» (Э., 8 лет); «Проработанность игрового мира, персонажей, игровая механика и стилистика игры, вариативность игрового процесса» (А., 25 лет). Среди опрошенных игроков 18% выделили соревновательный аспект игры, интерес к победе, отметили, что игра является отдыхом или способом отвлечения от повседневной реальности: «Возможность отвлечься, отдохнуть, но в тоже время тренировка мозгов, ловкости» (Л., 25 лет); «Бегство от реальности, возможность сопоставить себя с героем игры» (Д., 25 лет). Незначительная часть респондентов (8%) указали, что их привлекает в играх вседозволенность и свобода выбора: «Хочешь торговать – торгуй. Хочешь убивать – убивай» (Е., 30 лет). Что касается предпочитаемого игрового персонажа, то около 19% игроков ответили, что не имеют фаворитов среди персонажей своих игр. Однако более 80% назвали персонажей, которых предпочитают, среди наиболее популярных оказались Геральт (игра «The Witcher») – 27% упоминаний; Лара Крофт (игра «Tomb Raider») – 7%; Данте (игра «Devil May Cry») – 7%. Незначительная часть респондентов (10%) затруднились с выделением конкретных фаворитов среди своих предпочитаемых персонажей.

Для оценки идентификации игроков со своими персонажами был задан вопрос: «Как часто Вас посещает мысль о том, что Вы хотели бы обладать такими же характеристиками как у персонажа?». Респонденты, которые ответили «очень часто» – 7,8% и «часто» – 9,8%, скорее всего, в той или иной степени могут идентифицировать себя с персонажами. Ответы «иногда» – 23,5% и «очень редко» – 13,7% говорят о меньшей склонности к идентификации с персонажами. Однако и такой тип ответов позволяет предположить, что хотя бы единожды данные игроки отождествлялись с персонажами. Ответ «никогда» у 45,1% респондентов может говорить о том, что они не разу не идентифицировались со своим персонажем.

Далее мы проанализировали содержание реального образа Я, содержание виртуального игрового образа Я и сопоставили их.

В реальном образе Я у 41% геймеров отражены конкретные игровые персонажи: «Я – Марио», «Я – Бэтмен», «Я – Маг», «Я – Черный плащ». Около 59% ответов описывали себя как субъекта или участника игрового процесса, пользователя интернета: «Я – геймер», «Я – игрок», «Я – зависимый от интернета», «Я – играю в игру, чтобы отвлечься». Прослеживается тенденция геймеров включать в реальный образ Я виртуальную игровую роль и принадлежность к виртуальному игровому пространству как значимую характеристику. Меньше 30% респондентов указали на свою гендерную принадлежность – 10% сделали это прямо (парень, женщина, мужчина), 17% – косвенно, указывая на свою семейную роль (сын, брат, дочь). Также 17% респондентов указали абстрактно-отвлеченные характеристики: «Я – существо», «Я – создатель», «Я – раб системы».

Все ответы респондентов на вопрос «Кто Я?» были разделены в соответствии с категориями: внешние характеристики, интеллектуальные, поведенческие, нравственно-этические характеристики и особенности восприятия себя в отношениях с другими людьми. В качестве внешних характеристик в своем реальном образе Я респонденты выделяли особенности внешнего вида (8%) – «Я – некрасивый», «Я – ужасный», «Я – толстый», физические характеристики (4%) – «Я – слабый». Интеллектуальные характеристики присутствовали в 2% ответов: «Я – умный», «Я – интеллектual». Поведенческие и нравственно-этические характеристики также встречались в 2% самоописаний: «Я – прагматичный», «Я – независимый», «Я – неуверенный», «Я – трус». По типу восприятия себя в взаимоотношениях с другими людьми 13% респондентов указывали: «Я – доверчивый», «Я – эгоист», «Я – социопат», «Я – жертва», «Я – мизантроп». Около 12% респондентов испытали затруднение с ответом на вопрос «Кто Я?»: «Я не понимаю, что я должен написать» (В., 20 лет) или ставили прочерк в поле рядом с «Я». Автором методики было предложено соотносить данных респондентов с теми, кто имеет проблемную идентичность,

однако отсутствие ответов может указывать исключительно на отсутствие мотивации к самоанализу и коммуникации с исследователем.

В целом реальный образ Я геймеров можно представить в виде трех обобщенных показателей: «Социальное Я», «Рефлексивное Я» и «Физическое Я»: В качестве «Социального Я» рассматриваются характеристики, связанные с социальным статусом, групповой принадлежностью (выделены у 73,4% респондентов). Это такие характеристики как семейная принадлежность (сын, брат, дочь и др.), учебно-профессиональная ролевая позиция (студент, учитель и др.), полоролевая принадлежность (парень, женщина).

– «Рефлексивное Я» предполагает характеристики, связанные с личностными качествами, позитивными или негативными самооценками. Наиболее часто встречались характеристики, связанные с особенностями внешнего вида (некрасивый, ужасный) и восприятия себя во взаимоотношениях с другими (доверчивый, эгоист, жертва и др.).

– «Физическое Я» нашло отражение в субъективном описании своих физических данных (слабый).

– Интересно, что в реальном образе Я геймеров не представлены показатели «перспективного Я», то есть характеристики, связанные с перспективами, пожеланиями, намерениями, мечтами.

Для описания себя в образе игрового персонажа респонденты в основном использовали нейтральные характеристики, которые не имеют конкретной гендерной принадлежности. Более 90% характеристик, указанных респондентами при описании себя в качестве игрового персонажа отражают важные для игровой деятельности качества: «Я – могущественный», «Я – уверенный», «Я – непобедимый», «Я – есть сила». При этом около 13% респондентов испытывали затруднение с описанием себя в образе игрового персонажа: «Я не персонаж» (Е., 30 лет), «Я не понимаю, что я должен написать» (В., 20 лет). Возможно, они не соотносят себя со своими игровыми персонажами, которых используют исключительно в инструментальных игровых целях.

В виртуальном игровом образе Я у геймеров было отражено:

– «Перспективное Я» (27% респондентов) – в таких ответах как: «Я – смогу спасти тебя», «Я – победил бы всех», «Я – не сдамся».

– «Физическое Я» (67% респондентов): «Я – красивый», «Я – сильный», «Я – стильный».

Описывая самих себя, респонденты в среднем выделили порядка 39 характеристик, описывая себя в образе игрового персонажа – более 57. Наблюдались некоторые совпадения в характеристиках, использованных в описании реального образа Я и виртуального игрового образа Я (себя в роли персонажа игры). Однако более 40% характеристик в виртуальном игровом образе Я являются антагонистичными характеристикам, которые указаны в их реальном образе Я. Так, например, респондент указал в игровом образе Я: «Я имею отличную семью», «Я умею быть гибким», «Я очень стильный», а в реальном образе Я: «Я одинокий», «Я нетерпеливый», «Я ужасный». Другой респондент указал в виртуальном игровом образе Я: «Я никому ничего не должен», а в реальном образе Я: «Я – раб системы».

Выводы. Опираясь на полученный массив данных, частично представленный в публикации, мы можем предполагать, что виртуальный игровой образ Я имеет тенденцию описываться игроками посредством более привлекательных характеристик, чем реальный образ Я. Мы полагали, что в случае идентификации геймера со своим персонажем его реальный образ Я и виртуальный игровой образ Я будут совпадать. Однако выяснилось, что данные образы скорее контрастируют друг с другом, чем гармонируют. Возможно, виртуальный игровой образ Я строится посредством механизма компенсации, когда игрок выбирает персонаж, идентифицируется с ним и переносит на себя его качества, которыми вне виртуального пространства не обладает. Основания выбора предпочитаемого игрового персонажа, степень и характер идентификации с ним в зависимости от внешних и внутренних по отношению к игре условий требует дальнейшего изучения. Являясь важной частью жизни геймеров, виртуальные миры так или иначе вовлекают в свою орбиту их собственное Я, что

ставит перед нами вопросы о границах реального и виртуального в понимании себя и в формировании своей идентичности.

Список использованных источников

1. Ветушинский, А. С. Игродром. Что нужно знать о видеоиграх и игровой культуре / А. С. Ветушинский. – М. : Бомбора, 2021. – 272 с.

Савелюк Н. М.

*доктор психологічних наук, доцент,
професор кафедри психології*

*Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка
Тернопіль, Україна*

ПСИХОСЕМАНТИЧНИЙ ПРОСТІР ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ МАЙБУТНІХ ОСВІТЯН

Задекларований сучасною системою вищої освіти студентоцентрований підхід, що є продовженням або конкретизацією з теоретичної точки зору більш загального особистісно орієнтованого підходу в освіті й науці, не буде повноцінно реалізованим без урахування особливостей психологічного переживання студентством власного стану як більш або менш благополучного. Інакше кажучи, одним із вимірів якості вищої освіти, яка визначається, між іншим, мірою реалізації згаданого підходу, повинен бути регулярний моніторинг якості життя основного суб'єкта освітнього процесу – студента.

Наша дослідницька увага саме до студентів педагогічних ЗВО зумовлена тим, що це – освітяни на стадії первинної професіоналізації, котрі своїм безпосередньо-емоційним впливом і відповідними висловлюваннями незабаром більшою або меншою мірою обумовлюватимуть психологічне благополуччя дітей різного віку. А тому цілком слушно відповідні переживання здобувачів вищої освіти – майбутніх педагогів, не тільки детально вивчати, а й у міру необхідності та можливості професійно коригувати ще під час їх учбово-професійної діяльності у ЗВО.

Мета дослідження – стисло теоретично проаналізувати, емпірично дослідити й описати психосемантичну структуру психологічного благополуччя майбутніх освітян.

Виклад основного матеріалу дослідження. «Психологічне благополуччя» – не такий простий конструкт, як може видаватися на перший погляд. Можливо, він навіть не менш складний, аніж власне системотвірна і засаднича у психології «особистість». Адже досі не вироблено єдиного загально визнаного наукового підходу до визначення і вимірювання відповідної суб'єктної реальності, та поруч із цим конструктом співіснують поняття «психічне здоров'я», «суб'єктивне благополуччя», «щастя» й ін.

Спочатку психологічне благополуччя теоретично визначалося та емпірично вимірювалося як співвідношення «позитивних і негативних афектів». Зокрема, на вибірці британських респондентів П. Ворр експлікував та у 1978 році описав три специфічні аспекти психологічного благополуччя у зазначеному розумінні: 1) фінансова і сімейна тривога, 2) тривога за здоров'я, 3) оцінка актуального життя в цілому [6].

У 1988 році Р. Бар-Он теоретично та операціонально еклектичний конструкт психологічного благополуччя піддав системному аналізу у своїй науковій роботі на здобуття наукового ступеня доктора філософії. За результатами відповідного дослідження вчений стверджує, що найбільш валідними та надійними факторами психологічного благополуччя є наступні: «Самоповага», «Міжособистісні стосунки», «Автономія», «Вирішування проблем», «Асертивність», «Випробовування реальністю», «Стресостійкість», «Самоактуалізація» і «Щастя» [3].

А проте найвідомішою і найпопулярнішою, принаймні для українських фахівців, залишається розроблена вже у 1990-х рр. К. Ріфф зі співробітниками шестифакторна модель психологічного благополуччя, яка охоплює наступні виміри: «Автономія», «Управління навколишнім середовищем», «Особистісне зростання», «Позитивні стосунки з іншими», «Ціль у житті» та «Самоприйняття». Вона спочатку була апробована у США на національно репрезентативній вибірці дорослих, а згодом і в інших країнах. Група дослідників емпірично довела, що дана модель є найбільш адекватною у річці загальних теорій здоров'я та добробуту – порівняно, зокрема, з такими окремими індикаторами благополуччя, як «позитивний та негативний афекти» або «задоволеність життям» [5].

Поряд із численними поліфакторними дослідженнями у цій сфері, як варто зазначити, традиційно у дослідженнях психологічного благополуччя продовжують виокремлюватися два класичні ракурси. Перший із них – гедоністичний, зосереджується на щасті, яке глобально визначається як присутність позитивного афекту та відсутність негативного афекту. Інший – евдемонічний, увагу зосереджує на тому, щоб жити повним і глибоким життям. На ці дві класичні традиції у своїх аналітичних дослідженнях опираються, зокрема, Е. Десі та Р. Райан[4].

Саме такий підхід так і залишився одним з основних у сучасній світовій психології. Так, у «Психологічному словнику Американської психологічної асоціації» благополуччя визначається як «стан щастя і задоволеності з низьким рівнем переживання дистресу, загальним хорошим фізичним та психічним здоров'ям, світоглядом, або хороша якість життя назагал» [7].

В Україні О. Гринів, намагаючись синтезувати різні групи підходів, запропоновані зарубіжними дослідниками (гедоністичні та евдемоністичні теорії, концепцію позитивного особистісного функціонування, ракурс збереження психофізіологічних функцій, а також трактування цілісного суб'єктивного переживання особистості), пропонує власну модель психологічного благополуччя. В цій моделі чотири теоретично виокремлені авторкою групи підходів формують умовну систему координат із двома основними вимірами: 1) вісь ОХ – з діаметрально протилежними параметрами «збереження рівноваги» («спокій», «гармонія») та «розвиток» («рух», «реалізація»), 2) вісь ОУ – з полюсами «суб'єктивні переживання особистості» (задоволення/незадоволення власним життям) та «об'єктивні досягнення» (життєвий успіх, матеріалізований у доступній для сприйняття іншими формі). В рамках цієї моделі вчена пропонує розглядати психологічне благополуччя як відносно стійке й цілісне суб'єктивне переживання, основою для якого є рефлексивна позиція особистості та глибокий аналіз нею власного життєвого шляху [1].

У нашому емпіричному дослідженні було використано відомий та достатньою мірою, як уже зазначалося, апробований у світовій психології питальник «Шкали психологічного благополуччя» К. Ріфф, українською мовою адаптований С. Карскановою. Ученою була перекладена й адаптована версія «Шкали», яка містить 84 пункти, рівномірно (по 14 питань) розподілені між 6 основними факторами [2].

Сформовану вибірку склали здобувачі вищої освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, котрі на момент проведення дослідження навчалися на I, III та IV курсах за освітніми програмами «Українська мова і література», «Журналістика», «Історія» та «Біологія». Констатувальний емпіричний зріз із різними академічними групами здійснювався упродовж лютого та березня 2021 року. Загальна чисельність залучених на засадах добровільності до участі в дослідженні – 118 осіб.

Після первинної математико-статистичної обробки результатів, далі показники за всіма пунктами «Шкали» К. Ріфф були піддані процедурі факторного аналізу (за допомогою пакету комп'ютерних програм SPSS, версія 17.0). За основу при цьому взято традиційний у психологічних дослідженнях метод головних компонент; також використовувалося варімакс-обертання первинно отриманої факторної структури до досягнення її оптимальності. При цьому до складу тієї чи іншої психосемантичної структури включалися тільки ті шкали, показники факторних навантажень яких більші за 0,4.

Таким чином було виокремлено та проінтерпретовано 11 факторних структур (серед яких 3 фактори – біполярні), які пояснюють 75,64 % дисперсії загального масиву емпіричних даних, що статистично є доволі прийнятним результатом. А тепер проаналізуємо відповідні психосемантичні структури детальніше.

F I (23,94 % дисперсії) – двополюсний: «Мої життєві плани та їх реалізація як особиста гордість/Відсутність уміння планувати життя як джерело моїх особистих розчарувань»; F II (8,86 % дисперсії) – теж двополюсний: «Впевненість у собі та готовність до особистісних змін/Надмірна залежність від думки близьких людей»; F III (8,41 % дисперсії) – однополюсний: «Комфортна соціальна адаптація»; F IV (7,97 % дисперсії) – знову двополюсний: «Дружба та взаємодовіра/Відсутність довірливих взаємин»; F V (7,02 % дисперсії) – однополюсний: «Поточна задоволеність життям»; F VI (4,58 % дисперсії) – однополюсний: «Зосередженість на теперішньому часі»; F VII (3,92 % дисперсії) – однополюсний: «Піклування про власне матеріальне благополуччя»; F VIII (3,64 % дисперсії) – однополюсний: «Смирненя з усіма своїми недоліками»; F IX (2,73 % дисперсії) – однополюсний: «Задоволеність Я-реальним»; F X (2,54 % дисперсії) – однополюсний: «Позитивний тайм-менеджмент» і F XI (2,03 % дисперсії) – однополюсний: «Соціальний нонконформізм».

Висновки. Отже, емпірично встановлена одинадцятифакторна психосемантична структура засвідчує істотну когнітивну складність усвідомленого переживання майбутніми освітянами власного психологічного благополуччя. У такому контексті, між іншим, виявлена смислова неоднорідність різних пунктів усередині класичних факторів «Шкали психологічного благополуччя» К. Ріфф. Так, у нашому дослідженні позитивною складовою відповідної феноменології виявилася не тільки «висока автономія», а і, за певних обставин, – «низька автономія» (тобто власне почуття особистісної самодостатності доповнюється необхідним конформізмом щодо близьких та/чи авторитетних людей); аналогічно – щодо поєднання «високого» та «низького» особистісного зростання (останнє передбачає уміння час від часу «брати павзу»); а в «управлінні середовищем» доволі диференційовано оцінюються, зокрема, переживання фінансового благополуччя й уміння керувати власним часом.

Список використаних джерел

1. Гринів О. Аналіз підходів до дослідження психологічного благополуччя особистості. *Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія*. 2014. Вип. 19, Ч. 1. С. 25–34.
2. Карсканова С. В. Опитувальник «Шкали психологічного благополуччя» К. Ріфф: процес та результати адаптації. *Практична психологія та соціальна робота*. 2011. № 1. С. 1–10.
3. Bar-On R. The development of a concept of psychological well-being. A thesis for the degree of Doctor of Philosophy. 1988. URL: http://vital.seals.ac.za:8080/vital/access/manager/Repository/vital:2928?site_name=GlobalView
http://vital.seals.ac.za:8080/vital/access/manager/Repository/vital:2928?site_name=GlobalView.
4. Deci E. L., Ryan R. M. Hedonia, eudaimonia and well-being: An introduction. *Journal of Happiness Studies*. 2008. No 9. P. 1–11.
5. Ryff C. D., Keyes C.L.M. The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1995. No 69(4). P. 719–727.
6. Warr P. A study of psychological well-being. *British Journal of Psychology*. 1978. Volume 62, Issue 1. P. 111–121.
7. Well-being. *APA Dictionary of Psychology*. URL: <https://dictionary.apa.org/well-being>.

Северин А. В.*кандидат психологических наук, доцент,**доцент кафедры психологии**Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина**г.Брест, Беларусь*

ВОСПРИЯТИЕ ПРЕДМЕТОВ ВАРИАТИВНОЙ ФОРМЫ ПОДРОСТКАМИ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ

В современных социокультурных условиях развития изменяется ритм жизни, появляются новые вариативные визуальные и тактильные формы, новые виртуальные платформы, профессии и др. Человеку приходится перерабатывать большое количество информации, познавать свойства новых форм предметов, противостоять пандемии COVID-19 и болезням, тотальной информатизации и компьютеризации всех сфер жизни и деятельности, нарушению границ личного пространства. Все вышеизложенное указывает на то, что человеку необходимо задействовать психический процесс восприятия при изучении предметов вариативной формы.

Восприятию вариативности формы предметов уделялось внимание в работах следующих ученых: М. Монтессори указывала на необходимость использования специального сенсорного материала для тренировки навыка воспринимать предметы вариативной формы [1]; Г. В. Лосик считает, что существует особый вид перцептивных действий человека с предметами вариативной формы, которые необходимо тренировать и развивать; под такими предметами он понимает предметы, которым присуща вариативность формы: мягкость, упругость, пластичность (тело человека, мяч, пружина, ветка дерева и др.). При этом вариативность формы предмета – это степень его изменчивости, которая определяется зрением при нанесении физического воздействия рукой на предмет [2].

А. В. Варганов и др. указывают, что при восприятии предметов вариативной формы, в коре головного мозга человека происходит активация специальных нейронов-детекторов, кодирующих признаки предмета [3]. Графически это можно представить в виде точек, расположенных на поверхности трехмерного пространства. Каждая точка на такой гиперсфере характеризует в виде числа какой-то один признак предмета и представляет собой субъективный признак стимула, анализируя который можно построить субъективную шкалу, по которой человек оценивал предмет вариативной формы. Вычислив оценку такого признака по данной шкале можно построить матрицу субъективных различий между разными точками. Сложность восприятия объектов вариативной формы заключается в том, что такой объект имеет много степеней свободы. Иначе говоря, его можно изменять в ходе воздействия (резиновый мяч, пластилин, цветок и т. д.) [4].

Именно в подростковом возрасте в связи с его противоречивостью и переходным характером протекания, а также в виду неблагоприятных жизненных обстоятельств данный навык восприятия предметов вариативной формы может быть деформирован. Следует отметить, что развитие восприятия у подростков способствует гармоничному становлению других психических процессов (мышления, памяти, речи). И. Ю. Горская и Л. А. Суянгулова [5] указывают, что морфологическое созревание двигательной коры мозга завершается в период от 7 до 12–14 лет. Это важно для образования моторных навыков, для формирования зрительно-моторных координаций при восприятии предметов и явлений окружающего мира. Поддержание или восстановление навыка воспринимать предметы вариативной формы необходимо для подготовки к будущей профессии, которая связана с применением перцептивных действий (повар, парикмахер, швея, врач и др.), для обучения спортивным навыкам. Поэтому становится важным изучение того, как именно подростки воспринимают предметы вариативной формы.

Появление интернет-зависимости, по мнению ряда авторов (А. Е. Войскунского, Ю. Д. Бабаева и др.) приводит к нарушению познавательных психических процессов человека,

соціальної дезадаптації і емоціональних расстройствам [6; 7]. В зв'язі з цим актуальним стає вивчення сприйняття предметів варіативної форми підлітками в умовах ризику появи інтернет-залежності.

Цель дослідження – визначити особливості сприйняття предметів варіативної форми підлітків з різним рівнем інтернет-залежності.

Методи дослідження: методика вимірювання *сформованості навички перцептивних дій* підлітків з предметами варіативної форми і методика «Фокус уваги» (А. В. Северин); тест «Інтернет-залежність» (А. В. Лоскутова).

Основні матеріали дослідження. В дослідженні прийняло участь 40 підлітків. Пол респондентів не враховувався. Вибірка була сформована випадковим чином. Збір емпіричних даних нами здійснювався в листопаді 2021 р.

Для створення методики вимірювання *сформованості навички перцептивних дій* підлітків з предметами варіативної форми автором був виготовлений сенсорний набір предметів: з поступовим ускладненням варіативності їх форми від простого до складного (методика перевірена на надійність ($r = 0,99$; $p \leq 0,01$) і діагностичну валідність за допомогою методу контрастних груп, в якості яких виступили звичайні підлітки і слабозорі підлітки ($t_{\text{эмп}} = 34,2$; $p \leq 0,01$)) (Северин, 2018).

Методика «Фокус уваги» (А.В. Северин) для виявлення переобладнання ам'єтного або фокального (предметного) уваги при сприйнятті предметів варіативної форми. Методика перевірена на надійність ($r = 0,84$; $p \leq 0,01$) і діагностичну валідність за допомогою методу контрастних груп ($t_{\text{эмп}} = 134,7$; $p \leq 0,01$). Встановлено, що при сприйнятті предметів варіативної форми у людей домінує фокальний вид уваги. Чим вище, тим вище точність сприйняття, описувана через параметр шкали пружності форми предметів (Северин, 2018).

В процесі проведення дослідження респондентам (підліткам) дозволялося ознайомитися з предметами сенсорного набору. Вони могли брати предмети в руки і маніпулювати ними впродовж 1–2 хв. У всіх випробуваних ведучою була права рука. Після випробування давалася інструкція: «Вам будуть пред'являтися попарно предмети (фігурки – «сердечки»). Ви повинні впродовж 20 секунд оцінити в балах різницю властивостей у цих предметах за шкалою від 0 до 9 балів (0 балів – відсутність різниці, 9 балів максимальна різниця у пред'явлених пар предметів набору). Оцінку різниць предметів в балах повідомляйте усно експериментатору. Після пред'явлення для оцінки різниць нова пара предметів і т. д.». Таким чином, була отримана картина розташування всіх дев'яти предметів з варіативною формою в просторі ознак по відношенню один до одного. Точність роботи осі пружності визначалася шляхом побудови декількох шкал і порівняння максимально подібної шкали з шкалою пружності з урахуванням рангу дев'яти предметів (стимулів) за ознакою пружності, оцінки ступеня збігання суб'єктивної оцінки і об'єктивних показників пружності, порядком розташування дев'яти предметів на фізичній осі їх пружності. Чим більше була ступень такого збігання, тим точніше у нього «працює» шкала пружності.

Для визначення фокусу уваги використовувалася методика в формі комп'ютерного тесту. Респондентам показувалися картини з сюжетами з комп'ютерних відеоігор, після чого вони приховувалися і пропонувалося написати коротко за допомогою ключових слів, що вони побачили на картинці.

Рівень інтернет-залежності визначався за допомогою письмових бланків опитувальника-тесту. Бали підраховувалися згідно ключа методики.

В ході проведення дослідження були отримані наступні результати:

За діагностикою сприйняття предметів варіативної форми було виявлено, що висока ступень точності шкали пружності властива 60 % респондентів, а низька ступень точності виявлена у 40 % з числа опитаних.

За аналізом фокусу уваги встановлено, що для 57 % опитаних характерен фокальний фокус уваги, а для 43 % підлітків – ам'єтний фокус уваги.

Результаты диагностики посредством применения теста на интернет-зависимость показали, что 40 % респондентов имеют интернет-зависимость, 5 % опрошенных находятся в зоне риска ее приобретения, 55 % подростков не имеют интернет-зависимости.

Сравнительный анализ данных показал (рисунок), что у респондентов с интернет-зависимостью нарушается точность восприятия и смещается фокус внимания с фокального (предметного) на амбьентный (реакции на движение предметов без учета их свойств).

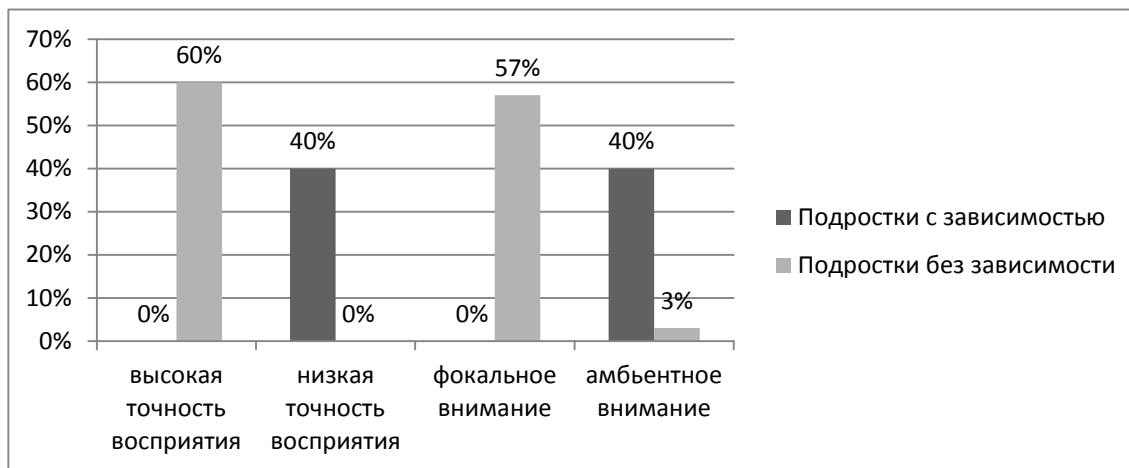


Рисунок – Выраженность фокуса внимания и точности восприятия (шкалы упругости) у респондентов с зависимостью и без нее

Выводы:

Таким образом, в ходе исследования установлено, что для подростков с интернет-зависимостью характерен амбьентный фокус внимания и низкая точность шкалы упругости при восприятии предметов вариативной формы. Для выявления динамики распространения интернет зависимости и развития навыка воспринимать предметы вариативной формы представляет интерес проведение дальнейшего исследования на большей по количеству выборке подростков и юношей

Список использованных источников

1. Монтессори, М. Дом ребенка : метод научной педагогики / М. Монтессори; пер. с ит. С. Г. Займовского; соврем. ред. Е. А. Хилтунен. – М. : АСТ-Астрель, 2006. – 269 с.
2. Лосик, Г. В. Перцептивные действия человека. Кибернетический аспект / Г. В. Лосик. – Минск : ОИПИ НАН Беларуси, 2008. – 138 с.
3. Вартанов, А. В. Восприятие объектов с вариативной формой [Электронный ресурс] / А. В. Вартанов // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна». – 2009 – № 2. – С. 1–17. – Режим доступа: <http://www.psyanima.ru/journal/2009/2/index.php.html>. – Дата доступа: 10.01.2011.
4. Северин, А. В. Перцептивные действия подростков: проблемы и перспективы изучения. Монография / А. В. Северин. – Брест : БрГУ, 2018. – 202 с.
5. Горская, И. Ю. Базовые координационные способности школьников с различным уровнем здоровья / И. Ю. Горская, Л. А. Суянгулова. – Омск : Сиб. гос. акад. физ. культуры, 2000. – 210 с
6. Бабаева, Ю. Д. Психологические последствия информатизации / Ю. Д. Бабаева, А. Е. Войскунский // Психологический журнал. – № 1. – 1998. – С. 89–100.
7. Северин, А. В. Пространство интернета и характеристики адаптации личности студентов / А. В. Северин // Психологическое здоровье человека: жизненный ресурс и жизненный потенциал. материалы VII-й Междунар. науч.-практ. конф., Красноярск, 26–27 нояб. 2020 г. / КГМУ имени профессора В. Ф. Войно-Ясенецкого. – Красноярск : Версо, 2021. – С. 200–206.

Созонюк О. С.

доцент кафедри вікової та педагогічної психології
Рівненського державного гуманітарного університету
м.Рівне, Україна

ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ОСОБИСТІСНИЙ РЕСУРС РОЗВИТКУ ЖИТТЄВИХ ПЕРСПЕКТИВ ОСОБИСТОСТІ

На сучасному етапі розвитку суспільства соціальні та емоційні компоненти особистості, систематизовані в режимі взаємодії, утворюють цілісну єдність, яка представляє апарат регуляції поведінки, особистісний ресурс розвитку її життєвих перспектив. У психологічній науці тільки останнім часом стали приділяти увагу емоційним аспектам прояву особистості, тому емоційний інтелект як предмет соціально-психологічного дослідження є відносно новим, маловивченим феноменом. На даний момент існують різні підходи до розуміння суті та структури емоційного інтелекту. Однак єдина узгоджена теорія емоційного інтелекту не розроблена. Проте, необхідність вивчення емоційного інтелекту диктується запитом практики, що полягає у визначенні факторів, які впливають на ефективність професійної діяльності і соціально-психологічної адаптації особистості.

Мета дослідження – здійснити теоретичний аналіз сучасних досліджень емоційного інтелекту в контексті розвитку життєвих перспектив особистості.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вищевказаній проблемі присвячена велика кількість робіт вітчизняних та зарубіжних авторів. Природу і розвиток інтелекту індивіда вивчали у своїх дослідженнях Д.Векслер, Ф.Вернон, Р.Б.Кеттелл, Ч.Спірмен, П.Хамфрейс та ін.; дослідженню емоційного інтелекту присвячені праці таких науковців, як Д.Гоулман, Дж.Майер, П.Саловей, К.Петрідес, Е.Фернхем, І.М.Андрєєва, Є.А.Сергієнко та ін.; ідея єдності афекту та інтелекту знайшла своє відображення у працях Л.С.Виготського, С.Л.Рубінштейна, О.М.Леонтьєва та ін..

Емоційна сфера людини являє собою широкий спектр його емоційних переживань і почуттів. Будь-яке переживання – це оцінка процесу задоволення потреби індивіда. Емоційна сфера здійснює активацію, спонування і емоційну оцінку реальності, організовуючи цілісні форми дії. Емоції впливають на хід розвитку і функціонування людини, її дії. Вони виконують ряд функцій, таких як стимулююча, регуляторна, усунення інформаційного дефіциту, основною серед яких є оціночна [2, с.9].

Згідно з уявленнями Г.М.Бреслава, В.К.Вілюнаса емоційна сфера, виступаючи в якості регуляторів дії, виконує головну пристосувальну функцію, організовуючи взаємодію суб'єкта із зовнішньої сферою, забезпечуючи функціональні форми його життєдіяльності. Порушення психологічної регуляції дії, відповідно до сучасних досліджень, конкретно ведуть до розладу адаптації, суспільно-емоційної деформації особистості [3, с.89].

Р.Стернберг у своїх роботах запропонував трикомпонентну теорію, яка включає в себе концепцію практичного емоційного інтелекту. На основі даної теорії він виділив «інтелект, що забезпечує успіх», де, на думку автора, «це здатність людини досягати в житті успіху, рівня заданих особистих стандартів, обумовлених конкретним соціально-культурним контекстом» [4, с.105].

Успіх людини залежить від її здатності до інтеграції та акумуляції сильних якостей особистості, а також розвитку своїх «зон зростання» або компенсації слабкостей. Досягти цього можна завдяки рівновазі аналітичних, творчих, а також практичних навичок, у результаті чого відбувається адаптація до навколишнього світу, їх формування і зміна.

У теорії Р.Стернберг намагається пояснити взаємозв'язок між інтелектом і наступними факторами:

- 1) досвідом або роллю змін у житті окремої людини, які виступають як сполучна ланка між внутрішнім і зовнішнім світом;
- 2) внутрішнім світом окремої особистості або механізмами мислення, які визначають розумну поведінку;

3) зовнішнім світом особистості або використанням когнітивних механізмів у житті людини для того, щоб знайти функціональну адаптацію до навколишнього середовища[4, с. 112].

Як відомо, ще з ХІХ століття психологи визнавали доцільність диференціації різних аспектів ментальної активності людини у вигляді: а) когнітивної активності, тобто тої активності, що реалізується у мисленні; б) афективної активності, яка включає емоції; в) мотиваційної активності. Якщо когнітивна сфера охоплює такі процеси, як пам'ять, мислення, здібність до формування абстрактних понять і при вимірюванні когнітивних здібностей враховується наявність у людини спроможності адекватно комбінувати та розрізнявати поняття, робити висновки, формулювати судження, абстрактно мислити, то емоції належать до другої, так званої афективної сфери ментальної активності людини, яка включає як самі емоції, так і настрої, оцінки, різноманітні емоційні стани, почуття. Визначення емоційного інтелекту має на меті певним чином пов'язати емоції з інтелектом у тому розумінні кожного з понять, яке традиційно в них вкладається.

Що стосується мотиваційного аспекту, то він, певним чином, представлений у запропонованому вище тлумаченні поняття емоційного інтелекту, і тому розглядається в цьому тлумаченні як другорядний, як один з компонентів, який входить в описання аспектів емоційного функціонування людини, бо він має відношення до різноманітних потреб і цілеспрямованої поведінки, яка здійснюється для задоволення цих потреб.

Стислий огляд тлумачень поняття „емоційний інтелект” показує, що дослідники, розкриваючи зміст цього поняття, звертались, перш за все, до існуючого раніше повного розмежування конструктів „емоції” та „інтелект”, які розглядались до цього часу як протилежні один одному. Як відомо, емоції, зокрема негативні, розглядались як ірраціональна сила, яка може справляти руйнуючий вплив на діяльність, знижуючи її ефективність.

З досліджень перебігу когнітивних та емоційних процесів відомо, що в деяких випадках емоції можуть повністю блокувати мислення і, як встановлено дослідниками з проблем психології стресу, навіть призводити до втрати цілі діяльності. З іншого боку, відомо, що досить інтенсивні емоційні реакції можуть сприяти виявленню інтелектуальних здібностей, бо вони гальмують інші процеси, які паралельно реалізуються, і спрямовують увагу на те, що має найбільшу значущість для людини у даний конкретний момент діяльності. В цьому аспекті емоції, так би мовити, поліпшують умови для перебігу когнітивних процесів. Про роль емоцій у сприянні пізнанню свідчить те, що, наприклад, страх вказує на те, що перед людиною виникає порівняльно сильна та слабоконтролюєма загроза[3, с.166].

З іншого боку, щастя чи радість, зазвичай, вказують на гармонійні взаємовідносини з іншими людьми, а гнів є формою відображення на рівні свідомості оцінки певного ставлення оточуючих до суб'єкта як несправедливого. У відповідності з такою точкою зору можна зробити деякі узагальнення відносно закономірностей функціонування емоцій, які можуть бути використані при розпізнаванні емоцій та почуттів оточуючих людей. Наприклад, існують певні універсальні закономірності емоційних виявлень, у відповідності з якими партнери по спілкуванню розпізнають ставлення один до одного. Це потребує певного інтелектуального компоненту: судження про чинники емоційних переживань розширюють розуміння особливостей емоційно забарвленої поведінки до типу поведінки, яка стосується розуміння взаємовідносин між людьми, тобто до інтелектуальної поведінки. Наприклад, людина, яка потерпіла образу, може відчувати гнів. Людина, яка відчуває себе невпевнено та небезпечно, може демонструвати у поведінці емоції сорому, приниження, або подавленого гніву. Адекватне розпізнавання цих емоцій вимагає певних інтелектуальних зусиль. В цьому дослідники і вбачають зв'язок емоцій та інтелекту, що дає підстави вживати саме термін «емоційний інтелект».

Отже, емоційний інтелект визначається як здатність людини до усвідомлення, прийняття та управління емоційними станами і почуттями як власними, так і інших людей, що

формується протягом життя людини у спілкуванні та професійній діяльності. У структурі емоційного інтелекту виокремлюють два аспекти – внутрішньоособистісний і міжособистісний. Перший характеризується такими компонентами, як самооцінка, усвідомлення власних почуттів, упевненість у собі, терпимість, самоконтроль, відповідальність, мотивація досягнень, оптимізм і гнучкість. Міжособистісний аспект включає емпатію, толерантність, комунікабельність, відкритість, діалогічність, антиципацію.

Ми приєднуємося до думки Д.Гоулмана, який зазначив, що геніальне лідерство зачіпає наші емоції. Не випадково інтерес до теми емоційного інтелекту стрімко зростає у всьому світі. Порівняймо: на початку 1990-х рр. термін «емоційний інтелект» уперше вжив у своїй науковій статті П.Салоуей, а вже в 2007 р., за даними сайту EQToday, у мережі Інтернет можна було знайти 486тис. веб-сторінок, де тлумачилося це поняття [1, с.186]. На сьогодні вже достеменно відомо, що без емоційного інтелекту ефективно лідерство неможливе. Д.Гоулман наводить переконливі дані досліджень Гарвардського університету: успішність будь-якої діяльності лише на 33% визначається технічними навичками, знаннями та інтелектуальними здібностями (тобто IQ людини), а на 67 % – емоційною компетентністю (EQ). Причому для керівників ці цифри різняться ще відчутніше: тільки 15% успіху визначається IQ, а 85% – EQ. Автор стверджує, що мікроклімат у колективі на 50–70% залежить від дій однієї людини – лідера. При цьому тільки один окремо взятий організаційний клімат – емоційне ставлення людей до роботи – здатний пояснити 20–30% відмінностей у продуктивності праці робітників. Саме емоційний стан керівника реально впливає на психологічний клімат у колективі, а тому й на ефективність праці співробітників[1, с.106].

Як показали численні дослідження, між коефіцієнтом інтелекту людини і її успіхами немає прямого зв'язку. Успіх людини, уміння будувати соціальні зв'язки та досягати поставлених цілей безпосередньо залежать від її емоційного інтелекту. Сучасні успішні люди активно застосовують не тільки логіку, а й емоції. Поширене нині поняття «бізнес-інтуїція» базується передусім на аналізі емоційної інформації, більш точної і різноманітної, ніж логічна. «Емоційний розум» працює набагато швидше, ніж неокортекс (зона кори головного мозку, що відповідає за вищі нервові функції), устигаючи обробити значно більше інформації.

Емоційний інтелект – це, з одного боку, здатність розуміти, аналізувати і контролювати власні почуття та емоції, а з другого – уміти відчувати, розуміти настрої оточення. Емоційний інтелект – є поєднання інтелекту та емоцій за яких особистість здатна розбиратися в своїх і чужих почуттях, рахуватися з оточуючими і будувати з ними відносини на основі довіри і співпереживання. Це дозволяє людям легше взаємодіяти один з одним в колективі, реалізуючи свої здібності і не заважаючи творчому прояву інших. Давайте згадаємо, як поводяться діти під час гри, одні лідирують, інші підкоряються – це залежить від характеру. Але психологів цікавить ще й те, як дитина вписується в колектив. Виявляється, найкраще це роблять ті діти, які, включаючись в гру, не прагнуть відразу нав'язувати свої правила. Спочатку вони уважно стежать за грою і зосереджуються на її правилах. Потім намагаються якомога точніше їм слідувати. І тільки закріпивши своє позитивне становище всередині колективу, діляться власними планами. Це – прообраз, так званої, соціально-компетентної поведінки: спочатку співпраця з підпорядкуванням чужими правилами, а потім спроба запропонувати свої конструктивні ідеї. Погодьтеся, для такого підходу потрібне вміння чути і розуміти оточуючих.

Висновки. Таким чином, необхідність розвитку емоційного інтелекту обумовлена тим, що у особистості мусить бути добре розвинена здатність до рефлексії як результату здатності розуміти власні емоції та емоції інших, що дає можливість об'єктивно оцінювати, виявляти внутрішньоособистісні та міжособистісні суперечності, шукати шляхи їх усунення, вибудовувати концепції розвитку та стратегії реалізації життєвих перспектив особистості. На нашу думку, емоційний інтелект сприяє пошуку рівноваги між розумом і

почуттями особистості, не дозволяє діяти під впливом емоцій і запобігає маніпулюванню з боку інших осіб. Емоційний інтелект особистості можливо розвивати й нарощувати, він є поглиблення емоційного й пов'язаних з ним форм практичного і творчого інтелекту. управління емоціями інших людей, цілеспрямована дія на їх емоції. Звідси випливає, що емоційний інтелект – це самосвідомість, самоконтроль, соціальна чуйність та управління взаєминами між двома і більше опонентами, що позитивно впливає на розвиток особистості у сучасному суспільстві.

Список використаних джерел

1. Гоулман Д. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / Д.Гоулман, Г.Бояцис, Э.Макки. – М. : Альпина Бизнес Букс, 2008. – 301 с.
2. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии / И.Н.Андреева. – Новополюк : ПГУ, 2011. – 388 с.
3. Дерев'яно С.П. Емоційний інтелект як чинник соціально-психологічної адаптації особистості до студентського середовища : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. психол. наук / С.П.Дерев'яно. – К., 2009. – 20 с.
4. Практический интеллект / [Дж.Стенберг, Дж.Б.Форсайт, Дж.Хедланд и др.]. – СПб: Питер, 2002. – 272 с. – (Серия «Мастера психологии»).

Сторож О. В.

*кандидат психологічних наук
доцент кафедри практичної психології та психотерапії
Рівненський державний гуманітарний університет
м.Рівне, Україна*

ОСНОВНІ НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ТВОРЧОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ

Досягнення якісно нового стану сучасного суспільства неможливе без кардинального покращення рівня підготовки висококваліфікованих фахівців, що зумовлює необхідність забезпечення вищими навчальними закладами їхньої успішної соціалізації як чинника здобуття якісної освіти та професійного становлення особистості.

Зазначимо, що як слушно стверджує М. Менденс, якість освіти не є модою, не є формою керівництва, вона є умовою виживання в суспільстві, і саме вищі навчальні заклади спонукають людей діяти якісно.

Сутнісною характеристикою життя у сучасному світі стали швидкі зміни. Прискорення темпів соціальної динаміки, перетворення старих і виникнення нових соціальних структур, трансформація соціальних ідеалів і цінностей неминуче задають нові параметри перебігу соціалізації, ставлячи до її суб'єкта підвищені вимоги щодо формування нових моделей соціальної поведінки, конструювання системи цінностей та індивідуальних особистісних структур. Водночас необхідно підкреслити, що на сучасному етапі духовних та матеріальних суспільних трансформацій відбувається становлення нового типу особистості, який формується на нових ціннісних нормативних засадах, творчо-адаптованого типу у суспільстві.

У зв'язку з цим об'єктивно необхідною стає потреба і в особистісних трансформаціях, передусім, у напрямі досягнення гнучкості, сформованості творчих якостей. Відомо, що творчість людей є генератором соціального процесу. Адже завдяки активності творчих особистостей не припиняється процес інновацій, отже, забезпечується суспільний прогрес, а послаблення їхнього творчого потенціалу означає розпад і застій системи.

Таким чином, творчість виступає своєрідним механізмом адаптації особистості до соціальних змін, що відбуваються, а для того, щоб внутрішньо відповідати сучасній дійсності, людина повинна не просто вміти адаптуватися до нової ситуації, але й бути спроможною змінити її, змінюючись, розвиваючись при цьому сама.

Мета: здійснити теоретичний аналіз основних підходів до творчої соціалізації студентської молоді.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проблемі соціалізації особистості присвячена значна кількість вітчизняних і зарубіжних досліджень у різних галузях науки: культурантропології (Ф. Боас, В. Малиновський); соціології (Е. Дюркгейм, Дж. Дьюї, Дж. Мід); психології (Л. Виготський, О. Леонтєв, А. Маслоу, Ж. П'яже, В. Петровський, Дж. Роттер, З. Фройд). Різні аспекти цієї проблеми висвітлювалися у межах соціальної психології: вивчалися питання політичної і економічної соціалізації (Г. Андрєєва, А. Коваленко, Н. Дембицька, І. Зубіашвілі, Л. Карамушка, М. Корнєв, В. Москаленко, Л. Орбан-Лембрик, М. Пірен, В. Циба); аналізувалися вікові закономірності розвитку зростаючого покоління в умовах соціальних змін (Л. Божович, М. Боришевський, І. Малкіна-Пих, С. Максименко, Р. Павелків, О. Реан).

Особливої уваги науковці надавали проблемам творчого розвитку особистості. Зокрема досліджувалися питання розвитку і діагностики творчого мислення (Д. Богоявленська, О. Бондарчук, Ф. Вільямс, Дж. Гілфорд, В. Дружинін, О. Костюченко, О. Кульчицька, Л. Мойсеєнко, В. Моляко, В. Рибалка, В. Роменець, Р. Семенова, М. Смульсон, П. Торренс, О. Тунік); вивчалися сенситивні періоди творчої реалізації особистості (В. Дружинін, Г. Костюк, В. Рибалка, В. Роменець). При цьому варто зауважити, що предметом дослідження вчених є також взаємозв'язок між обома зазначеними явищами (соціалізацією і творчою активністю особистості) (Г. Алдер, Г. Балл, О. Власова, А. Налчаджян, О. Ніколаєва, К. Роджерс, В. Юркевич, В. Ямницький), що дає підстави для постановки проблеми творчої соціалізації особистості. Водночас варто наголосити на тому, що зміст та хід соціалізації значною мірою обумовлений особливостями вікового розвитку особистості.

Численні дослідження щодо таких особливостей у студентському віці засвідчують, що до них належить передусім досягнення певної визначеності у структуруванні самосвідомості (Г. Абрамова, Г. Андрєєва, Л. Божович, Д. Ельконін, Е. Еріксон, Дж. Роджерс, О. Скрипченко) та перехід на якісно новий рівень моральної свідомості (М. Боришевський); розвиненість та подальший розвиток інтелекту (Ж. П'яже, О. Реан) і творчого мислення (В. Дружинін, Г. Костюк, М. Лейтес, В. Моляко, О. Музика, І. Павлов, М. Парлоф, В. Рибалка, В. Роменець); становлення характеру (О. Лічко), цілепокладання (Ю. Швалб), самооцінки (І. Кулагіна), соціального статусу (С. Максименко, Дж. Морено, Т. Щербан), особистісного самовизначення (Т. Драгунова, Д. Ельконін, Л. Славіна). Зроблені дослідниками висновки переконують у тому, що на цьому етапі розвитку відбувається суттєва переорієнтація соціальної позиції студентів з позиції реципієнта соціальних впливів до позиції активного суб'єкта, який активно відтворює соціальні норми та відносини в діяльності та завдяки процесу творчої реалізації особистості [1-4].

Спроможність студентів задовольнити ці вимоги забезпечується наявністю в них *творчої позиції* (здатності гнучко, відкрито, адекватно і самостійно реагувати на життєві ситуації, виявляти готовність досягати оптимального для цих ситуацій результату); *спроможності до творчого втілення задумів, планів, завдань* тощо (здатність до розкриття особистістю своїх ресурсів, необхідних для відповіді на виклики навколишнього оточення, що дає їй змогу глибше розкрити своє «Я» у ситуації контакту з іншими); спроможності до вироблення *творчої продукції* – створення власних способів керування життєвими ситуаціями, впливати на інших на основі відомих алгоритмів, схем та сценаріїв діяльності і спілкування [1].

Відповідно актуалізується потреба у розвитку образного і вербального творчого мислення, вдосконалення особистісних характеристик, досягнення соціального визнання та соціального статусу.

Теоретичний аналіз наукових праць, в яких розглядаються питання щодо *пасивної* та *активної сторін соціалізації* (Г. Алдер, Г. Батищев, Н. Голованова, В. Дружинін, О. Карпенко,

В. Роменець, Л. Смолінчук, В. Юркевич, І. Якиманська), *соціальної творчості, соціальної креативності, соціальної обдарованості* (Т. Балобанова, О. Власова, Л. Єрмолаєва-Томіна, Е. Ландау, О. Ніколаєва, О. Кульчицька, Л. Попова, Р. Семенова, О. Тургенева) *творчої адаптації* (А. Налчаджян, К. Роджерс, В. Ямницький) *вікових особливостей студентів* (М. Боришевський, Г. Костюк, С. Максименко, В. Рибалка, В. Роменець, Ю. Швалб) привів до розуміння феномену *творчої соціалізації особистості*, який звучить як активне входження особистості до суспільства та забезпечується творчо-перетворюючими діями, що реалізуються в соціумі заради досягнення позитивних змін у процесі опанування традицій, норм і цінностей культури (Л. Коломийченко, О. Туріна) [1; 2; 4].

Враховуючи віковий розвиток студентської молоді і теоретичну базу творчої соціалізації особистості, то слід засвідчити, що студенти з високими показниками творчої соціалізації адекватно, гнучко і швидко реагують на різноманітні зміни соціального середовища, пропонуючи саме той творчий продукт, який є необхідним в конкретній ситуації життєдіяльності і є цінним для суспільства, до якого вони належать, і таким чином взаємодіють з ним крізь призму своєї творчої самореалізації.

Таким чином, здійснений аналіз проблеми творчої соціалізації особистості у студентському віці дає змогу стверджувати, що її зміст і структура залежить від вікових особливостей особистості, базується на взаємозв'язку процесів соціалізації і творчого мислення та виявляється у: соціальній творчості, соціальній креативності як вищих формах соціальної активності особистості або суспільства; творчій адаптації як процесі змін, перебудові соціальних ситуацій на основі незахисних адаптивних механізмів.

Творча соціалізація студентів – це процес стійкої, загальної адаптації, який реалізується з допомогою незахисних адаптаційних механізмів психіки і призводить до систематизації, конструювання, інтегрування студентом образу світу через активізацією творчого мислення, що виявляється у майстерності, винахідливості, творенні нових і корисних продуктів діяльності.

Отримані висновки утворюють підстави для твердження про можливість забезпечення якості вищої освіти шляхом еволюційних перетворень навчально-виховного процесу вищих навчальних закладів, які б уможливили творчу соціалізацію студентів.

У зв'язку з цим варто погодитися з рекомендаціями О. Величка щодо необхідності таких шляхів якісної підготовки студентів, як:

- прийняття студентів як рівноправних партнерів та забезпечення студентам відповідного середовища;
- наділення студентів відповідальністю й почуттям їх значимості;
- забезпечення студентів відповідним середовищем, де вони змогли б виявити свої сильні сторони й нейтралізувати слабкі;
- надання допомоги студентам у навчанні завдяки командній роботі;
- залучення студентів і викладачів до процесу прийняття рішень, що мають відношення до них самих;
- надання студентам можливості поділитися своїм ентузіазмом, мріями з викладачами, адміністрацією;
- надання студентам повноцінного творчого прояву і тим самим підтримати їх творчу соціалізацію [1-4].

Тому виходячи з вище згаданих концепцій і підходів постає питання розвитку творчої соціалізації серед студентської молоді, яку варто реалізовувати через наступні кроки психологічних взаємодій, а саме трьох послідовних рівнів технології розвитку творчої соціалізації сучасної молоді:

1) *Проблемно-адаптаційний*: основна задача якого полягає у виявленні і подоланні стереотипних (шаблонних, дезадаптаційних) форм поведінки у молоді. Даний рівень вмщує п'ять модулів (соціально-адаптаційний; особистісний; комунікативно-емоційний; соціально-активний; психофізіологічний), які передбачають: створення сприятливої комфортної атмосфери в групі, розвиток групової згуртованості, самопізнання і самоорганізація; виявлення і усвідомлення учасниками індивідуального способу реагування у проблемних

соціальних ситуаціях життя; виявлення причин і блоків прояву соціальної гнучкості і творчої активності в соціумі; активізація внутрішніх ресурсів у подоланні дезадаптаційних форм поведінки в оточуючому середовищі на особистісному, когнітивному, поведінковому і соціальному рівні; ознайомлення з основними техніками і оволодіння навичками подолання фруструючих проблемних ситуацій; відкриття в собі резервів успішної і творчої поведінки в будь-яких соціально-напружених сферах життя.

2) *Рефлексивно-творчий*: основна задача якого полягає у опануванні молоддю процесом рефлексії і методом позитивного мислення, щоб будувати модель успішної творчої особистості і розвивати основні особливості творчого мислення для продуктивного і результативного вирішення професійних і життєвих задач. Даний рівень вміщує два модулі (рефлексивно-усвідомлюючий; творчо-розвиваючий), які передбачають: переосмислення уявлень про себе і про інших шляхом саморефлексії і зворотного зв'язку від інших; розширення меж і прийомів рефлексивного усвідомлення та конструктивного подолання мисленнєвих труднощів; оволодіння прийомами і навичками позитивного мислення; усвідомлення учасниками себе як неповторної, творчої і успішної особистості; активізація творчого потенціалу, розвиток особливостей творчого мислення: швидкості, гнучкості, оригінальності і деталізації мислення; оволодіння практичними навичками конструктивного і творчого вирішення професійних і життєво-соціальних задач.

3) *Творчо-адаптаційний рівень*: основна задача якого полягає в інтеграції набутого досвіду студентами протягом двох попередніх рівнів і впровадження його у життя. Розвиток цілепокладання і системно-цілісного та творчого відношення до минулого, теперішнього і майбутнього. Даний рівень вміщує два модулі (інтеграційний; життєтворчо-соціальний), які передбачають: узагальнення отриманого досвіду пізнання себе і оточуючих через механізми адаптованості і творчості; розвиток цілепокладання, розуміння часової перспективи; закріплення нових творчо-адаптаційних способів взаємодії зі світом; інтеграція внутрішнього і зовнішнього життєвого стану суб'єкта; формування механізмів творчої соціалізації особистості [1; 4].

Дані рівні передбачають успішне протікання процесу формування нових вмінь і навичок для успішної творчої соціалізації в суспільстві студентської молоді.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Здійснений теоретичний аналіз творчої соціалізації студентів відкриває *перспективи* для подальшої розробки та вивчення проблеми *творчої соціалізації особистості* на різних вікових етапах та в будь-яких соціальних сферах життя людини.

Розгляд зазначеної проблеми у контексті її забезпечення вищими навчальними закладами є особливо важливим, оскільки якісна освіта в них дає можливість студентам творчо соціалізуватися в суспільстві і знайти своє місце в певній професійній діяльності. Автор вбачає поліпшення якості освіти у розробці моделі психологічного консультування творчої молоді, а також у створенні програми підготовки практичних психологів до надання психологічної допомоги студентам з питання творчої соціалізації у сучасному інформаційному суспільстві.

Список використаних джерел

2. Сторож О. В. Теоретико-методологічний аналіз творчої соціалізації студентів. *Психологічні основи забезпечення активності освіти у вищому навчальному закладі*: монографія / за ред. В.М. Ямницького, передмова та післямова Р.В. Павелківа. Рівне : О.Зень, 2015. С. 33–62.

3. Туріна О. А. Культуротворчі чинники творчої соціалізації особи. *Вісник Книжкової палати*. 2011. № 1. С. 35–40.

4. Циба В. Т. Соціологія особистості : системний підхід (соціально-психологічний аналіз) : навч. посіб. К. : МАУП, 2000. – 152 с.

4. Ямницький В. М. Психологія життєтворчої активності особистості: монографія. Одеса : СВД Черкасов М. П. ; Рівне : РДГУ, 2004. – 360 с.

Токарева Н. М.

*доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри загальної та вікової психології
Криворізького державного педагогічного університету
м.Кривий ріг, Україна*

ПСИХОЛОГІЧНІ ВИМІРИ ФОРМАТУВАННЯ ПЕРЦЕПТИВНО-ІНТЕРАКТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЮНАКІВ

Полімодальні виміри самоздійснення особистості стало розгортаються у складному хронотопі буття із урахуванням вагомих просторових і смислових орієнтирів, узагальненої схеми світоустрою й уявлення суб'єкта життєтворення про місце свого знаходження у ній. Кожний етап генези буття зумовлює необхідність переосмислення координат реальності, потребує нового погляду на виміри світоустрою.

Аналізуючи особливості формування моделі світу дитини, М. В. Осоріна виокремлює три основні фактори, що обумовлюють специфіку даного процесу:

- 1) вплив «дорослої» культури, активними трансляторами якої є передусім батьки, а згодом – інші вихователі;
- 2) особисті зусилля самої дитини, що виявляються у різних видах її інтелектуально-творчої діяльності;
- 3) вплив дитячої субкультури, традиції якої є надзвичайно важливими для розуміння логіки світосприймання [4, с.12].

Вагомі смислоутворювальні зміни у системі світосприймання і моделюванні власного життєвого простору відбуваються у юнацькому віці, коли особистість відзначається глибиною спостережень, раціональністю інтерпретаційних схем реалій субкультурної феноменології.

Специфічні ознаки світобачення й моделювання життєвого простору молодими людьми юнацького віку значною мірою обумовлені ускладненням розумового розвитку, і зокрема – формально-операційним мисленням, що детермінує зміни співвіднесення категорій можливості і дійсності: якщо дитина мислить передусім про дійсність, то юнакам доступною стає категорія можливого. Відповідно, реальність інтерпретується юнацтвом лише як частина сфери можливого, що, у свою чергу, неминуче породжує інтелектуальне експериментування, своєрідні ігри розуму, егоцентризм юнацького мислення [2, с. 37–38].

Дорослішання особистості в умовах мінливого інформаційного суспільства, сповненого невизначеності й полімодальності життєвих сценаріїв, спричиняє редукацію самоідентифікації молодих людей юнацького віку, наслідки якої мають пролонгований характер: звуження сфери соціальних контактів (дезадаптивне усамітнення), розширення поля дії надмірних комунікативних фільтрів під час спілкування, ригідні моделі поведінки, труднощі самореалізації тощо. Семантика суб'єктивного відображення людиною реального світу детермінує варіативність її активного психічного життя, специфіку сценаріїв поведінки і діяльності. У світоглядному континуумі особистості протягом дорослішання формуються певні ресурси, завдяки яким людина розвивається, інтегруючись у соціокультурні процеси й інтеріоризуючи прийняті у суспільстві норми і цінності. У структурі суб'єктивного образу світу формуються, розвиваються і вдосконалюються цілісні уявлення про світ, що постійно доповнюються, конкретизуються і диференціюються у генезі буття, способи організації перцептивних процесів, що дозволяють адекватно орієнтуватися у різних ситуаціях життєдіяльності та здійснювати прогнозування ситуативної й особистісної значущості подій («перцептивних гіпотез»).

Закономірності функціонування образу світобачення (як перманентного компоненту життєтворчості людини, постійної складової свідомості), його структура (перцептивний образ із полівекторним розгалуженням суб'єктивних смислів і значень, семантичний простір особистісних конструктів і персонального досвіду, рефлексивний вимір адаптаційних

координат світобачення) залежать передусім від особистого досвіду людини і досвіду людства в цілому щодо «безперервного діалогу зі світом» [1].

Уточнення психологічних вимірів форматування перцептивно-інтерактивної компетентності юнаків у сучасних умовах інформаційного суспільства було обрано за мету даного дослідження; дослідження було виконане на базі Криворізького державного педагогічного університету (м.Кривий Ріг, Україна).

Предметне поле емпіричного дослідження розгорталося передусім в особистісному плані із позицій відображення у суб'єктивному просторі респондентів особистісних конструктів (закріплених життєвим досвідом внутрішніх структур особистості) та переживання відносин із середовищем як результату сприйнятих і оцінених переваг на основі усталених у суспільстві образів і еталонів.

Для вимірювання особистісної змінної, що характеризує міру здатності особистості витримувати стресову ситуацію, зберігаючи внутрішню збалансованість і не знижуючи успішність діяльності, був застосований тест-опитувальник *життєстійкості* «Hardiness Survey» С.Мадді (адаптація і модифікація Д.О.Леонтьєва, Є.І.Расказової). Диспозиція життєстійкості включає три відносно автономних компоненти:

- долученість (commitment), що означається як переконаність у тому, що долучення до подій, які відбуваються, надає особистості максимальний шанс отримати задоволення від власної діяльності; відсутність подібної переконаності спричиняє почуття відторгнення, відчуття себе «поза» життям (S.R.Maddi);

- контроль (control) – переконаність у тому, що боротьба дозволяє впливати на результат того, що відбувається (навіть якщо цей вплив не абсолютний і успіх не гарантований); протилежністю є відчуття власної безпорадності

- прийняття ризику (challenge) – переконаність людини у тому, що все, що із нею відбувається, сприяє її розвитку за рахунок збагачення досвіду (як позитивного, так і негативного) [3, с.5–6].

Ми виходили з того, що життєстійкість особистості пов'язана із стійким переживанням людиною своїх дій і подій, що із нею відбуваються, як цікавих і радісних (долученість), як результатів особистісного вибору і ініціативи (контроль) і як важливого стимулу до засвоєння нового (прийняття ризику) [3, с.13]. У ситуації особистісного вибору життєстійкість виступає фактором, що визначає готовність обирати нову, незвичну ситуацію невизначеності.

Було доведено, що студентська молодь демонструє найвищий рівень прояву здатності витримувати стресову ситуацію, зберігаючи внутрішню збалансованість і не знижуючи успішність діяльності (максимум виявлення Мх параметрів долученості (Мх = 32,85), контролю (Мх = 31,40) та загальної життєстійкості (Мх = 84,28)), що детермінує стійке переживання ними власних дій і подій, які з ними відбуваються, як результату особистісного вибору і важливого стимулу до засвоєння нового досвіду.

Експресивне забарвлення персонального досвіду світосприймання респондентами юнацького віку було досліджено за допомогою модифікованої проєктивної методики *спрямованого малювання* «Мої радості та страхи». Опрацювання отриманих даних здійснювалося методом контент-аналізу із залученням шкали домінуючих ціннісних пріоритетів особистості (методика О.Б.Фанталової «Рівень співвідношення цінності і доступності в різних життєвих сферах») та тесту кольорів М.Люшера. Категоріями аналізу отриманих у результаті дослідження малюнків стали ключові елементи змісту зображень (значущі об'єкти, символи, написи предметного поля світосприймання респондентів), частота появи даних елементів у певному об'ємі інформації, а також кольорова гама зображень. Диференціація елементів змісту зображень здійснювалася із урахуванням позитивного та негативного полюсів світосприймання.

Результати дослідження засвідчили, що серед респондентів юнацького віку прослідковується зорієнтованість на «Красу природи і мистецтва» (I рангова позиція), «Розваги» (II рангова позиція) та «Мир у суспільстві» (III рангова позиція), що також означає

суперечливість життєвої позиції. Цінують юнаки також об'єкти, що належать до сфери міжособистісних взаємин: «Суспільне визнання» та «Любов» (IV рангова позиція), «Наявність хороших і вірних друзів», «Щасливе сімейне життя» (V рангова позиція). Групу малозначущих або незначущих ціннісних орієнтирів у світосприйманні молодих людей юнацького віку склали переважно орієнтації на «Здоров'я» і «Цікаву роботу» – тобто в основному категорії, що відображують сферу суспільно-професійної діяльності.

Абсолютно не представленими у світосприйманні юнаків є категорія «Впевненість у собі»; студенти переймаються проблемою неможливості реалізувати свої нахили, мрії, їх хвилюють труднощі у досягненні соціального визнання.

В цілому семантика образу світосприймання здобувачів вищої освіти засвідчила переважання меркантильних інтересів, інфантильність та егоцентризм життєвої позиції, що є відображенням загальних соціокультурних тенденцій трансформаційного суспільства. Можна констатувати також варіативність, лабільність більшості значущих показників світосприймання.

Аналіз образно-символічних малюнків респондентів щодо урахування кольорового забарвлення зображень із залученням методики М.Люшера дозволив окреслити найбільш значущі тенденції експресивності (позитивного і негативного полів) світосприймання студентської молоді. Позитивні емоції учасники дослідження асоціативно пов'язали із жовтим кольором (найбільш гнучкий, проникливий, відображує готовність до подолання труднощів), що свідчить про загальну позитивність у світосприйманні, впевненість у власних силах, але й означає зовнішню вмотивованість та неухважність у діяльності. Згідно із символікою кольорів М.Люшера переважання жовтого кольору означає інтенсивність потреби у перспективі, сподівання особистості на краще. Використання червоного кольору є свідченням потреби активно діяти і досягати успіху, що зумовлює наполегливість, заповзятість, динамічність, що дозволяє в цілому позитивно оцінювати суб'єктивне світоставлення студентства. У образно-символічних малюнках юнаків III рангова позиція серед кольорів належить зеленому, що означає актуальність потреби у самоствердженні, гнучкість виявлення вольових зусиль на шляху до мети.

Зображення негативного поля світосприймання («Мої страхи») респонденти асоціативно пов'язали переважно із чорним кольором, що символізує негативізм, ірраціональність, таємничість. Друга позиція у малюнках означена червоним кольором, що свідчить про емоційну напруженість здобувачів вищої освіти, потребу у захисті від зовнішніх деструктивних впливів. Таким чином, можна впевнено говорити, що події у сучасному соціокультурному просторі суттєво позначаються на світосприйманні молодих людей юнацького віку.

Важливі для розуміння смислових тенденцій світосприймання суб'єктів юнацького віку показники були визначені й за результатами аналізу перцептивно-інтерактивної компетентності (модифікований варіант опитувальника М.П.Фетискіна) респондентів.

Психодіагностичне вимірювання засвідчило переважання серед респондентів юнацького віку низького рівня (до 125 балів за шкалою тестових показників) особистісної готовності до формування інтерактивної компетентності у площині міжособистісних взаємин, що означає проблемність сприймання і розуміння юнаками поведінки партнерів по міжособистісному спілкуванню (здатність передбачати наслідки поведінки, адекватно відображати експресію поведінки, розуміти логіку складних ситуацій взаємодії тощо).

Співставлення результатів вимірювання за тестовими субшкалами дозволяє констатувати найбільш високий рівень виявлення респондентами юнацького віку соціальної автономності (72,46%), що відображує значущість для осіб юнацького віку особистісної позиції у взаємодії з іншими.

Високим є також рівень виявлення респондентами тенденції до взаємопізнання (49,28%), що засвідчує адекватність оцінювання ними особистісних особливостей партнерів у взаємодії. Інші виміри перцептивно-інтерактивної компетентності (взаєморозуміння, взаємовплив, соціальна адаптивність та соціальна активність) виявляються респондентами на

середньому рівні освоєння. У цілому, результати дослідження тенденцій перцептивно-інтерактивної компетентності молодих людей юнацького віку підтверджують суперечливий характер особистісного становлення респондентів: на фоні низького рівня загальної перцептивно-інтерактивної компетентності їм притаманний відносно високий рівень виявлення соціальної автономності та прагнення до взаємопізнання, що ускладнює взаєморозуміння між партнерами комунікативних стосунків.

Вирішення цієї суперечності вимагає змін методологічної спрямованості психолого-педагогічного супроводу особистісного розвитку студентської молоді у напрямку розширення семантичного поля комунікативного моделювання особистісних конструктів людини у період професійної ідентифікації. Здатність юнаків свідомо чи несвідомо змінювати позиції сприйняття відповідно до контексту життєдіяльності (і зокрема – із урахуванням векторів професійної ідентифікації) детермінує адекватність стратегій реагування особистості і збільшує кількість доступних альтернатив самореалізації.

Узагальнюючи викладене, вважаємо доцільним наголосити:

1) картина світу людини (і зокрема – людини нового покоління, імпліцитно сповненого потенційними ресурсами самоздійснення у мінливому хронотопі сьогодення) може бути експлікована у різних формах і різними засобами, виключна роль серед яких належить мові як особливому коду концептуалізації життєвих сценаріїв особистості;

2) теоретико-емпіричний аналіз психологічних аспектів проблемного поля розвитку перцептивно-інтерактивної компетентності особистості юнацького віку дозволяє стверджувати, що моделювання оптимальних особистісних конструктів здобувачів вищої освіти можливе у контексті набуття персонального досвіду успішної раціонально-конструктивної поведінки;

3) ефективність суб'єктогенезу особистості юнацького віку залежить від особливостей діалогічного партнерства суб'єктів навчально-виховного процесу у спеціально структурованому відкритому освітньому просторі та міри інтеріоризації набутого досвіду моделювання конвенційної реальності у вимірах гуманістичної освіти;

4) атракторами процесу комунікативного моделювання особистісних конструктів виступають вікові особливості розвитку юнацтва у змінних умовах буття та механізми смислотворення перцептивно-інтерактивного контуру образу світобачення у ситуації діалогу.

За нашим переконанням напрацювання досвіду комунікативного моделювання особистісних конструктів дозволить не лише декларувати споглядальні умовиводи, але й створювати надійний розвивальний інструментарій конструктивного психолого-педагогічного супроводу професіоналізації здобувачів вищої освіти.

Список використаної літератури:

1. Бахтин М. М. Автор и герой: К философским основам гуманитарных наук. Санкт-Петербург : Азбука, 2000. 336 с.
2. Кон И. С. Психология ранней юности. Москва : Просвещение, 1989. 255 с.
3. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. (2006). Тест жизнестойкости. Москва : Смысл, 2006. 63 с.
4. Осорина, М. В. (1999). Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. Санкт-Петербург : Питер, 1999. 288 с.

Юрчук О. І.

*кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри дошкільної педагогіки і психології
та корекційної освіти імені проф. Т.І.Поніманської
Рівненського державного гуманітарного університету
м.Рівне, Україна*

ЗАСТОСУВАННЯ ДЕЛЬФІНОТЕРАПІЇ ЯК ЗАСОБУ КОРЕКЦІЇ ОСІБ З ПСИХОФІЗИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Нині в світі існує тенденція до зростання захворювання нервової системи та опорно-рухового апарату. На жаль, Україна не є виключенням. Дитячий церебральний параліч (ДЦП) займає особливе місце у структурі захворюваності та інвалідності дитячого населення. За даними Центру медичної статистики МОЗ України 2020 року захворюваність дітей у віці 0-14 років на дитячий церебральний параліч становить 9774 дітей, з них 273 дитини по Рівненській області.

Дитячі церебральні паралічі представляють низку непрогресуючих захворювань центральної нервової системи, що клінічно проявляються різноманітними руховими, мовними розладами. Окрім порушень центральної нервової системи, виникають зміни в нервових і м'язових волокнах, суглобах, зв'язках, хрящах.

Увіразнює проблему те, що у 80 % дітей з ДЦП (в залежності від форми) зустрічається порушення моторної та психічної функції, мовлення. Передусім затримка психічного розвитку у дітей відзначається у 19–40 %, серед яких розумова відсталість констатується у 13–40 % [4].

Мета дослідження – проаналізувати застосування дельфінотерапії як засобу корекції осіб з психофізичними порушеннями.

Виклад основного матеріалу дослідження. Перші записи про хворих дітей на ДЦП зафіксовані ще у філософських працях Гіпократата та К. Галена, проте основоположником вивчення симптомів та проблем захворювання вважається англійський хірург Літтл, який висунув гіпотезу про те, що переважними причинами церебрального паралічу є недоношеність, асфіксія новонароджених і пологові травми.

Вченим, який вперше запропонував класифікацію ДЦП був З. Фрейд. Він виділив типи церебральних паралічів, які покладені в основу майже всіх наступних класифікацій (спастичний церебральний параліч (подвійна геміплегія, тетраплегія); спастична диплегія (синдром Літтла); дитяча геміплегія (геміплегічна форма); дискінетичний церебральний параліч (дистонічний, гіперкінетичний); атаксичний церебральний параліч (тонічно-астенічна форма); інший вид ДЦП (змішана форма) [2].

Відповідно до класифікації К. О. Семенової, розрізняють п'ять форм ДЦП:

- спастична диплегія – найбільш поширена форма ДЦП, відома під назвою хвороба або синдром Літтла, при якій нижні кінцівки страждають найбільше. Прогностично сприятлива форма, як в подоланні мовленнєвих, так і моторних та психічних порушень. Діти, що страждають на спастичну диплегію, можуть навчитися обслуговувати себе, писати, здатні оволодіти трудовими навичками. Пацієнти з помірною олігофренією навчаються за програмами шкіл для розумово відсталих;

- геміпаретична форма (геміпарез) – порушення відзначаються переважно на одній стороні, рука пошкоджена більше за ноги, розвивається при ураженнях протилежної півкулі головного мозку, виражені психічні й мовні розлади. Прогноз корекції фізичного розвитку при своєчасному корекційному впливі є сприятливим, корекція психічного розвитку залежить від ступеня порушення;

- подвійна геміплегія – найтяжча форма з тотальним ушкодженням головного мозку, виникає у період внутрішньоутробного життя. Характеризується руховими порушеннями усіх важливих для людини функцій: рухових, психічних, мовленнєвих. Прогноз корекції психофізичного розвитку несприятливий ;

- атонічно-астатична форма – характеризується м'язовою гіпотонією внаслідок раннього пренатального ушкодження головного мозку. При цій формі ДЦП наявні симптоми ураження мозочка: тремор, тулубна атаксія, розлади координації рухів. Прогноз корекції психофізичного розвитку залежить від тяжкості ураження ЦНС;

- гіперкінетична форма – характеризується переважним ураженням підкіркових утворень при резус-конфлікті матері та плода, гемолітичній хворобі, асфіксії в пологах. Психічний розвиток страждає менше, ніж при інших формах, проте важкі рухові порушення (атетоз, хорія, або комбінація атетозу та хорії) ускладнюють розвиток дитини, її навчання та соціальну адаптацію. Прогноз корекції психофізичного розвитку залежить від характеру та інтенсивності гіперкінезів.

Існують різні погляди щодо лікування та реабілітації дітей з ДЦП. Так для відновлення таких дітей використовують як традиційні, так і нетрадиційні практичні методи психологічної корекції та реабілітації. Одним із ефективних методів психологічної і фізичної реабілітації вважають анімалотерапію (від лат. animal – тварина): дельфінотерапія, іпотерапія, каністерапія, фелінотерапія тощо).

Альтернативним, нетрадиційним методом психотерапії та фізичної реабілітації є дельфінотерапія. У вітчизняній психологічній практиці - це відносно новий напрямок, проте здобув неабияку популярність.

Ефективність даної методики зумовлена високим рівнем соціалізації дельфінів, що виявляється в дружелюбності і товарищкості. Вона поділяється на 2 основні напрямки: вільне пряме спілкування із дельфіном; спілкування зі спеціалістом (психологом, психотерапевтом, фізичним реабілітологом, дефектологом) на фоні спілкування з дельфіном. Методика передбачає вплив звуком, ультразвуком, генеруючим тваринним і тактильним впливом безпосередньо через шкіру.

Ядром дельфінотерапії є взаємодія клієнта з дельфіном-терапевтом, яка діє як стимулюючий ефект на людський організм та пришвидшує процес оздоровлення.

Дельфінотерапія, передусім, допомагає дітям з ДЦП в корекції страхів і тривожності та впливає на підвищення рівня їх особистісної адаптованості в умовах рухової депривації.

За результатами досліджень багатьох учених (О. Домбровська, Б. Поповський, А. Хворова, А. Чуприков), у процесі проведення процедур засобом дельфінотерапії в організмі хворої дитини відбуваються фізіологічні зміни по'язані з біоелектричною активністю головного мозку. Так, у дітей з ДЦП після дельфінотерапії відчутно знижуються психопатологічні показники, як от тривожність та агресія, що, насамперед, доводить ефект релаксації під час процедур. Під впливом позитивних стимулюючих емоцій дитина рефлекторно здійснює рух, розвиває м'язове вічуття, координацію рухів, знімає психофізіологічні «затиски». Під час сеансу дельфінотерапії діти з порушеннями моторики виконують вправи кінезотерапії. Це призводить до вирівнювання м'язового тону (особливо при гіперкінетичній формі), що спостерігається у вигляді зміни рухів дитини в бік покращення точності, а також розширення діапазону дій; відповідно покращується й мова [3].

Дельфінотерапія має наступний алгоритм корекційної роботи:

Підготовчий етап: збір анамнезу, знайомство з індивідуальними особливостями дитини, бесіда з батьками, отримання запиту, сумісне складання плану корекційної роботи.

Основний етап: проведення корекційної роботи. Використовується ігровий метод. Гра відбувається або під наглядом психолога, або за безпосередньої його участі. Спілкування з дельфінами, ігри з ним поєднуються із виконанням фізичних вправ, спрямованих на розвиток великої моторики, орієнтацію у просторі. Також застосовуються різні психотерапевтичні прийоми.

Заключний етап: порівняння висновків фахівців: педагогів-дефектологів, спеціалістів з руху, дитячих психологів [1].

Висновки. Таким чином, у ході дослідження визначено особливості дельфінотерапії як інноваційного методу корекційної роботи із дітьми з психофізичними порушеннями.

Використання дельфінів у корекційній роботі дає унікальну можливість отримати якісну психофізичну реабілітацію дітей, які її потребують.

Список використаних джерел

1. Артемова О. В. Дельфинотерапия как метод психотерапии. URL: <http://www.psi.lib.ru/statyi/sbornik/delther.htm>
2. Буховець Б. О. Фізична реабілітація дітей з церебральним паралічем з використанням бобат-терапії. : дис. ... канд. пед. наук : 24.00.03 / Національний ун-тет фіз. вих. і спорту України. Київ, 2019. 210 с. ; С. 30.
3. Дельфинотерапия для детей с ОВЗ. I часть / авт. кол. : С.Гундаренко, С.Селезнев, В.Косенко, Н.Косенко, М. Агеев. URL: <https://psy.su/feed/7570/>.
4. Михайленко В. Е. Дифференцированный подход в комплексном лечении детей со спастическими церебральными параличами. Український бальнеологічний журнал. 2004 (3/4). С. 68-73.

Ящук С. Л.

*Кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии
учреждения образования «Брестский Государственный университет
имени А. С. Пушкина»
г.Брест, Белорусь*

СУПРЕЖЕСКИЕ КОНФЛИКТЫ И ПРИЧИНЫ ИХ ВОЗНИКНОВЕНИЯ

Современный этап развития общества характеризуется повышением роли межличностных отношений членов семьи. Этот факт указывает на возрастание влияния социально-психологических факторов.

Изучение социально-психологические аспектов семьи и брака нашло отражение в ряде работ таких философов, социологов, педагогов, как Ю.Н. Волков, С.Я. Вольфсон, И.С. Кон, И.С.Славина и др. В данных исследованиях рассматриваются лишь отдельные элементы социально-психологических проблем семьи и брака.

Психология семьи в исследованиях по социальной психологии выделяется как самостоятельная прикладная область. Имеются и социально-психологические исследования, посвященные изучению ряда аспектов семейно-брачных отношений. Однако, это лишь первые шаги социальной психологии семьи и брака и, естественно, многие проблемы еще не нашли должного освещения.

Уникальность семьи проявляется в том, что в течение длительного времени происходит интенсивное взаимодействие нескольких человек, т. е. на протяжении большей части человеческой жизни. В силу таких обстоятельств в ней не могут не возникнуть напряженные моменты, споры, конфликты.

Общество, испытывая сложности, в связи с изменением социальных ориентации, породило непривычные для многих семей внутригрупповые изменения. Эти внутригрупповые изменения, в свою очередь, приводят к повышению уровня внутренней конфликтности семьи, а также к росту разводов и снижению уровня рождаемости.

Повышенный интерес к семье и браку сегодня обусловлен рядом причин. Треть всех браков оказывается нежизнеспособной. Встает вопрос об укреплении брака и улучшении брачной структуры, приобретающая важнейшее государственное значение в связи с проблемой рождаемости. Решение этих вопросов невозможно без изучения механизмов внутрисемейных отношений. Именно социально-психологический климат в семье определяет устойчивость этих отношений, оказывает непосредственное влияние на развитие и детей, и взрослых.

Современные ученые пришли к выводу, что борьба с негативными социальными явлениями (мужская и женская апатия или агрессивность, алкоголизм и наркомания, растущая

преступность, психические расстройства) не может быть эффективной, если не учитывать роль супружеских отношений в возникновении этих явлений.

Именно супружеские отношения становятся центральными с точки зрения оценки своей семьи как успешной или неспешной. На качество брака супружеские отношения влияют в максимальной степени. Конфликты в семье выступают показателем обоюдного отрицательного психического состояния двух или более людей. Они характеризуются враждебностью, отчужденностью, негативизмом в отношениях, что вызвано несовместимостью их взглядов, интересов или потребностей. Следовательно, действия участников супружеского конфликта должны быть направлены на изменение его характера: из деструктивного в конструктивный.

Целью проведенного нами эмпирического исследования выступило изучение особенностей поведения мужчин и женщин в супружеских конфликтах.

В эмпирической части исследования необходимо решить следующие задачи:

В исследование принимали участие 30 супружеских пар, семейный стаж которых не превышает трех лет. В ходе исследования респонденты были разделены на 2 группы: респонденты-мужчины и респонденты-женщины. В предоставлении эмпирических данных сохраняется супружеская связь, посредством наделения супругов одинаковым порядковым номером в группах.

Мы предположило, что существуют различия в причинах возникновения конфликтов в молодых семьях.

Для изучения причин возникновения супружеских конфликтов, мы использовали следующие методы: интервьюирования, психологического тестирования и статистической обработки.

Метод интервьюирования был направлен на установление контакта с респондентами для проведения дальнейшего исследования.

Метод психологического тестирования в исследовании реализовался с помощью таких методик, как: методика «Выявления характера взаимодействия супругов в конфликтной ситуации» Ю.Е. Алешиной, тест-опросник удовлетворенности браком (методика В.В. Столина) и методика диагностики предрасположенности личности к конфликтному поведению К. Томаса (адаптация Н. В. Гришиной). Тест-опросник удовлетворенности браком, разработанный В.В. Столиным, Т.Л. Романовой, Г.П. Бутенко, предназначен для экспресс-диагностики степени удовлетворенности-неудовлетворенности браком, а также степени согласования-рассогласования удовлетворенности браком у той или иной социальной группы. Методика выявления характера взаимодействия супругов в конфликтной ситуации (Ю. Е. Алешиной, Л.Я. Гозмана, Е.М. Дубовской) позволяют выявить характер взаимодействия супругов в контексте 8 сфер семейной жизни.

Тест описания поведения К. Томаса, адаптирован Н. В. Гришиной, и используется для изучения личностной предрасположенности к конфликтному поведению.

Статистическая обработка полученных данных осуществлялась при помощи корреляционного анализа (метода корреляции Пирсона и t-критерия Стьюдента).

В ходе эмпирического исследования было установлено, что

– у мужчин причинами конфликтных ситуаций, по сравнению с женщинами, более часто выступают разногласия в отношении к деньгам, а также мужчины в данных конфликтных ситуациях чаще проявляют активный характер взаимодействия. По оценке мужчин наиболее часто поводом для конфликтов выступают супруги и оценка данного параметра более негативная, чем оценка такого же параметра у женщин. Рассматривая параметр «удовлетворенность браком», был сделан вывод о том, что мужчины более удовлетворены браком, чем женщины.

Анализ корреляционных матриц по полученным данным дает возможность выявить множество корреляционных связей, но наиболее существенными для проведенного нами исследования являются следующие: Значимая взаимосвязь между параметрами «доминирование одним из супругов» у исследуемых мужчин и женщин (0,535), между параметрами «проявление

ревности» у исследуемых мужчин и женщин (0,557), между параметрами «оценка себя как виновного» у исследуемых мужчин и женщин (0,668). Обратная значимая взаимосвязь обнаружена между параметрами «нарушение ролевых ожиданий» и «воспитание детей» у исследуемых мужчин и женщин (-0,557), между параметрами «рассогласование норм поведения» и «удовлетворенность браком» у исследуемых мужчин и женщин (-0,407), между параметрами «оценка виновности второго супруга» и «воспитание детей» у исследуемых мужчин и женщин (-0,598).

Анализ полученных взаимосвязей позволяет сделать вывод о том, что респонденты обеих групп возможными причинами возникновения ссор считают: доминирование одним из супругов, проявление ревности, оценка себя как виновного (между этими параметрами существует значимая степень корреляционной связи). По параметрам «нарушение ролевых ожиданий» и «воспитание детей» выявлена обратная взаимосвязь. Это свидетельствует о том, что при оценивании параметра «нарушение ролевых ожиданий» одной из групп респондентов как конфликтных, у другой группы респондентов с вероятностью 56% выявлено снижение оценки степени конфликтности параметра «воспитание детей», и наоборот. Рассматривая последующие корреляционные связи, можно сделать вывод о том, что при оценивании параметра «оценка виновности второго супруга» одной из групп респондентов как конфликтных, у другой группы респондентов с вероятностью 56% выявлено снижение оценки степени конфликтности параметра «воспитание детей», и наоборот. Между параметрами «рассогласование форм поведения» и «удовлетворенность браком» у исследуемых мужчин и женщин выявлена обратная корреляционная взаимосвязь. Она свидетельствует о том, что удовлетворенность браком обратно пропорциональна конфликтности параметра «рассогласование норм поведения».

Обратимся к исследованию взаимосвязи стилей поведения в конфликте и причин возникновения супружеских конфликтов.

Достоверная взаимосвязь между параметрами «доминирование одного из супругов» и «соперничество» (0,72) у мужчин, а также значимая взаимосвязь между параметрами «доминирование одного из супругов» с параметром «избегание» (0,54). У женщин, значимая взаимосвязь между параметрами «оценка виновного второго супруга» и «сотрудничество» (0,57) у мужчин и женщин. То есть, при доминировании одного из супругов мужчины избирают конкурентный способ поведения и вступают в соперничество, а женщины наоборот, избегают конфликтных ситуаций. Наличие взаимосвязи между параметрами «оценка виновного второго супруга» и «сотрудничество», возможно обусловлено ролевыми ожиданиями супругов друг от друга и от себя. Можно также предположить, что одна из черт является малоосознаваемой, а другая желаемой, потому появляется несогласованность характеристик, также есть вероятность, что супруг, который винит другого, стыдится этого и стремится исправить ситуацию и стать равным, начать сотрудничать.

Для проведения статистической обработки также был использован t-критерий Стьюдента. Анализ данных, полученных с помощью данного критерия, позволил выявить, что полученные средние в основном близки по значениям между собой в рамках одного параметра. Однако по критериям «проявление автономии одним из супругов», «рассогласование норм поведения», «разногласия в отношении к деньгам», «оценка себя как виновного в ссоре», «оценка виновного второго супруга», «удовлетворенность браком» полученные средние различны. Этот факт может свидетельствовать о том, что существуют различия по данным параметрам у исследуемых мужчин и женщин. Детальный анализ полученных данных указывает на то, что в данной выборке отсутствуют значимые различия в оценке конфликтности параметров, а следовательно, не существует различий в возникновении причин семейных конфликтов. Однако по стилям конфликтного поведения получены статистически значимые различия по параметру «приспособление». Более высокие значения наблюдаются у исследуемых мужчин. Можно предположить, что эти показатели свидетельствуют о наличии у мужчин по сравнению с женщинами преобладания соревновательного и приспособляющегося стиля поведения в конфликтных ситуациях. По

параметру «избегание» более высокие оценки у исследуемых женщин, т.е. женщины чаще уходят от конфликтов, в мужчины чаще приспосабливаются к ситуации для снижения конфликтности. Также обнаружены различия в стиле поведения «сотрудничество», женщины чаще прибегают к данному способу решения конфликтных ситуаций.

Отсутствуют в данной выборке респондентов статистически значимые различия по параметру «компромисс» и «соперничество». Этот стиль поведения является приоритетным в обеих группах, что свидетельствует о том, что супруги готовы идти на уступки ради решения спора, искать обоюдывыгодный выход из ситуации и при этом готовы поступаться личной выгодой.

Список использованных источников

1. Андреева, Т. В. Психология современной семьи / Т. В. Андреева – СПб . : Речь, 2005. – 436 с.
2. Гришина, Н. В. Психология межличностного конфликта / Н. В. Гришина – СПб., 2005. – 318 с.

Khupavtseva Nataliia,

Doctor of Psychology, Professor,
Department of General Psychology
and Psychological diagnostics

Rivne State University of the Humanities

Ivashkevych Ernest,

PhD in Psychology, Professor's assistant,
Department of Practice of English

Rivne State University of the Humanities, the translator

ARGUMENTATIVE DISCOURSE AS A PROBLEM OF COGNITIVE PSYCHOLOGY

In the psychological literature [1–4] it was showed that facilitative interaction develops logical thinking of pupils, especially the ability to think and to conclude. But even here facilitative interaction has some kind of danger when abusing it. It can develop a very harmful habit of a pupil of juggling his/her thoughts, paying more attention to the form, rather than to the content of thinking [3].

We totally agree with these authors [1; 2] who think that facilitative interaction is a heuristic way of presenting a new material and it can have a good effect, when the teacher thinks about psychological characteristics of children. Effective facilitative interaction makes sense only when the pupils themselves, under the guidance of teachers, draw conclusions. Therefore, it is required from the teacher to ask questions so that they stimulate the pupils' opinion and direct the discussion into the way of argumentative discourse. The last problem is the subject of our research.

So, **the aim** of our article is to describe the content of argumentative discourse, to show the ways of its implementation in the process of facilitative interaction.

Methods and methodical instrumentation of the research. The following methods were used in our research: a categorical method, a structural-functional method, the methods of: analysis, systematization, modeling, generalization. In order to study the degree of formation of argumentative discourse of adolescents, we propose to use various methods, traditional for psychological experimental researches (questionnaires, tests, creative activities of pupils, conversations, written interviews, observations). The basis for our research is the method of content-semantic analysis (CSA) of discursive thinking by I.Semenov [2].

The results of the research and their discussion. Traditionally discourse has the meaning of understanding of oral or written information. In recent decades, the term has become widespread in humanities and has gained new meanings. Frequent identification of the text and the discourse is linked, firstly, because of the lack of a terms' equivalent in French and English and in some other

European languages, and, secondly, to the fact that earlier in the scope of the notion the discourse was included into teaching practice. As discourse analysis became a special field of empiric researches, it became clear that the meaning of “argumentative discourse” was not limited to written and verbal speech, but also indicated the main semiotic processes. The emphasis in the interpretation of discourse is placed on its interactive nature. Discourse is, first of all, a language immersed in our life, in a social context (for this reason, the concept of discourse is rarely used in relation to ancient texts).

Argumentative discourse is not isolated textual or dialogical structure, because much more meaning within it acquires paralinguistic accompaniment of a language that performs a number of functions (psychological, psycholinguistic, semantic, emotional, evaluational, etc.). Also we think that argumentative discourse is an essential component of socio-cultural facilitative interaction.

The use of mechanisms of argumentative discourse in the process of studying is necessary, because as one of its important functions is to familiarize those who learn a foreign language in a paradigm of a different culture in different situations. Argumentative discourse is also important for language learning, which needs to be studied not in isolation, but in a context, that is, with a help of discourse we can show how a certain language phenomenon is used in one or another speech situation.

Throughout the term’s existence, the concept of “argumentative discourse” was interpreted ambiguously. So, we consider argumentative discourse to be a coherent text. We regard it as a type of discussion. We call discourse a collection of texts of a certain thematic direction: 1) *special discourse* is in texts of monographs; 2) *popular science discourse* is in popular scientific magazines and texts; 3) *psychological discourse* is understanding of psychological texts and textbooks; 4) *legal discourse* is in texts of the country’s legal system.

Argumentative discourse is also called a process associated with a real speech production, which unfolds in some time and in some space in a certain way. Argumentative discourse is also interpreted as a dialogue, and as a category of speech, materializing in the form of oral or written texts, completed from the semantic and structural point of view. There is a definition of argumentative discourse as a social and communicative object, basic linguistic characteristics of which are determined by contacts with the practical actions necessary for providing argumentative discourse into teaching practice.

We think that *argumentative discourse* is a complex of communicative phenomenon that includes, in addition to the text, extra-linguistic factors (knowledge of the world, thoughts, settings, goals of the partner of communication) which are necessary for understanding the text. In our research argumentative discourse is shown from the standpoint of *cognitive psychology*. For example, we highlight three stages in people’s behavior: a situation, a discourse and argumentation of the first. We think that argumentative discourse is a psychological implementation of a coded relevant constituent and recipient of information. It consists of three components: a plot, a dialect (oriented on geographical, time and social factors) and a dialogue-type (discourse field, discourse register, discursive modus and phases of discourse implementation, general design of phrases, structuring, content presentation, conclusions, evaluation, interactions). The latter indicates that argumentative discourse we can understand as a speech act.

Also we identify three approaches to the concept of “argumentative discourse”. The first approach, taken from the standpoint of cognitive psychology, defines discourse as two or more sentences connected in a content. The second approach provides a functional definition of argumentative discourse as “any other use of sense”. This approach determines the conditionality of the analysis of the functions of discourse by studying the functions of phrases in a broad socio-cultural context. The third approach defines argumentative discourse as the utterance and puts on the interaction of a form and functions of argumentation. In this case, argumentative discourse is understood not as a primitive set of isolated units of the linguistic structure “bigger than sentences”, but as an integral set of functionally organized, contextualized units of language use, which have their unique sense.

The expansion of the sphere of use of the concept of “argumentative discourse” led to the fact that it could also be used in the theory of teaching foreign languages. According to scientists, the borrowing from the linguistics of the term “argumentative discourse” [2] and then the application of discursive analysis in psychology is important. This allows for a better distribution of foreign language discursive structures that are the main characteristics of a particular sphere of communication, since argumentative discourse helps to select and make the whole structure of necessary texts, defines the categories of different documents. Some psychologists such as L.Onufrieva [4] believe that discursive analysis also allows a specialist who has come across a communicative situation to acquire the necessary skills to transfer the discursive competence from one discursive space to another.

Consequently, the introduction of the concept of “argumentative discourse” in the theory of cognitive psychology was not an accidental use of this term. The notion of “argumentative discourse” is used by a number of sciences who think about it from different perspectives. The understanding of argumentative discourse as a speech act is important for the theory and practice of teaching, for example, a foreign language, which is not limited to specific language expressions, but also has certain extra-linguistic parameters (personal and social characteristics).

In order to study the degree of formation of argumentative discourse of adolescents, we propose to use various methods, traditional for psychological experimental researches (questionnaires, tests, creative activities of pupils, conversations, written interviews, observations). The basis for our research is the method of content-semantic analysis (CSA) of discursive thinking by I.Semenov [2].

The CSA method is used to reconstruct and to analyze thought processes in situations of solving small creative tasks. The last we mean as *psychological factor of effective facilitative interaction*. Within the framework of this tradition, the process of solving a person’s creative task is meant as a problem-conflict situation. It is determined by the ambiguity of the conditions of the problem, which provokes the use of stereotyped means of solution that do not lead to the achievement of the result. At the same time, the problem arises in the process of meaningful transformation of the conditions of this problem, when the intellectual means of the individual, which are not enough for its solution, characterize the intellectual sphere of thinking. Cognitive dissonance characterizes the personality aspect of facilitative interaction and shows itself as a special emotional state of a person, which arises when it is a collision of the latter with a problem, which it can not be solved with the help of an existing means-stereotype. The person’s experience of inadequacy in a problem situation blocks his/her intellectual activity, so the result can not be achieved. On the other hand, the problem is the condition of active cognitive activity, and the conflict is the presence of contradictions.

In our experimental research 103 pupils of secondary school № 15 in the town of Rivne were participated. The experiment was organized from September 2018 to March 2019. Its goal was to establish the degree of the development of argumentative discourse of schoolchildren on the basis of patterns of manifestation of the interconnection of perceptual, contextual, integrative images, which were formed at different stages of comprehension of the content of the novel in the situation of internal discursive solving of creative tasks in conditions of a diverse English-speaking environment.

Experimental and control groups were formed by the method of randomization (103 pupils):

- experimental groups:

E1 (37 pupils) – 9-A form, school № 15.

E2 (27 pupils) – 9-B form, school № 15;

- control groups:

C1 (33 pupils) – 9-C form, school № 15.

C2 (36 pupils) – 9-D form, school № 15.

The statement of the relationship of argumentative discourse and the English-speaking environment, as well as the specifics of the latter, was established by us by comparing the data of two groups of pupils. One of them (experimental class E1 and control class C1) consisted of pupils studying English 7 times a week, another (experimental class E2 and control class C2) – teenagers

who had English lessons 3 times a week. So, the difference between programs acts as a variable value of the English-speaking environment.

The degree of formation of the argumentative discourse of schoolchildren at the first stage of experiment was determined by the following criteria: the reflection by adolescents of the situation of perception of the problem as a communicative situation; stability in the implementation of a communicative position; reflection of the specificity of literary imagery and creativity. All these factors we mean as psychological ones of facilitative interaction.

Levels of the formation of the argumentative discourse of adolescents at the stage of the experiment were characterized as: *a high level* – a stable communicative position taken by a pupil in the perception of the literary task, the combination of rational and emotional factors in the perception of the literary image, the presence of semantic interpretation; *a medium level* – instability of reflection by secondary school pupils of the situation of communication with English literature as a situation of facilitative interaction, uncertainty of the semantic interpretation of the novel proposed by the teacher; *a low level* – lack of understanding of the pupil the subject of communication, as well as misunderstanding of the content of the novel.

Based on the communicative position taken by the pupils, four groups of pupils were formed.

The tasks consisted of three issues:

1. What does the author express in this novel?

This question was asked with the aim to reveal the pupil's understanding of the novel as a whole and implicitly includes information on the way of penetration into the content of the novel from the standpoint of its author.

2. Why do events in a novel unfold precisely in such a sequence?

3. What does this novel mean?

The second and the third questions focus pupils on certain meaningful moments of the novel and allow to identify the ability of adolescents to comprehend and interpret these points of view. In addition, they could be the basis for creating a content model for the answer to the first question.

The results of *this stage of the experiment* showed that in groups of pupils only some compositions were corresponded to a high level of the development of argumentative discourse. In compositions of schoolchildren who have the criteria of a high level of the development of argumentative discourse, there is a correlation between the position of the author and the pupil's own position, as well as comprehension of literary and artistic speech as a kind of language of communication, which provides the most complete (in comparison with compositions of the middle and low levels) representation of the literary layer: "subjectively", "emotionally personal", "figurative representations", "literary-historical" ones). It is necessary to note the imagery of the speech of pupils, who have developed the ability to imaginative perception of a novel. The use of a high-level vocabulary is an indicator of the fact of a creative process of comprehension of the literary image and of the means were used by pupils in compositions.

Compositions of the middle and low levels are marked by a sharp imbalance of the components of the novel (substantive basis and semantic interpretation), which correspond to the lack or instability of pupils displaying the situation of reading a novel as a process of facilitative interaction. Pupils with a high level of the development of argumentative discourse attempted to abstract from the author's personality of the novel. Sometimes they replaced themselves with a certain abstract subject (for example, the hero of the novel), but in interpreting the content of the pupils did not depart from the events depicted by the author. Pupils who were in the position of the author of the novel, made an attempt to understand it in a broader literary context. The literary-historical context in the form of knowledge of a pupil from the position of the author of the novel, the history of his/her writing, played a different role in the process of understanding the content of the novel: in some cases, the pupil is limited his/her understanding of the knowledge of this novel and did not expand the literary layer (in particular, his/her operational and substantive components) or did not correlate the content of the novel with his/her own ideas that arose in his/her perception, that is, he/she did not depart from the position specified by the author of the text.

The distribution of solving literary creative tasks by pupils according to the levels of understanding of the content of the novel, as well as the levels of the developing of the argumentative discourse of adolescents is presented in Table 1.

Table 1

Percentage of solving by pupils literary creative tasks according to the levels of understanding the content of the novel

Levels of the development of argumentative discourse	Groups			
	E ₁	E ₂	C ₁	C ₂
A high level	14	17	15	16
A middle level	23	24	20	25
A low level	63	59	65	59

The analysis of the results in Table 1 allows us to draw the following conclusions. The influence of the pupil's communicative position on the character and the depth of understanding of the content of the novel and on the ability of adolescents to make dialogues are established. This was evidenced by a high level of the development of argumentative discourse, fixed in the performance of tasks in which pupils were included into the situation of communication with a novel. The largest number of such pupils were in the third and the fourth groups (pupils were divided into groups during the analysis), that is, when the pupils were in the position of the hero and the author of the novel, although in general the number of adolescents with a high level of the development of argumentative discourse in all groups was insignificant.

So, for pupils of all groups it was very difficult to reach a communicative position. We can assume that the experience of pupils according to this type of thinking is insignificant. This is confirmed by the refusal of some pupils to perform this task (for example, 13,8% in group E₁ and 25,7% in group C₂). The latter, however, requires a more detailed examination, which emphasizes the need to study the procedural side of the functioning of the argumentative discourse of schoolchildren, including their mediating communicative and personal moments. This task was the main at the second stage of the experiment.

Conclusions. A significant place is facilitative interaction in the process of generalization and systematization of knowledge. Exercises with the component of facilitative interaction can also be proposed for pupils' homework. Usually, on the basis of such exercises, pupils are led to find the correct answer, solve the problem, do necessary conclusions.

The most expedient facilitative interaction is proved that all pupils have mastered the training material well and the whole class participates in it. Useful is a facilitative interaction based on subjective and abstract visibility (tables, diagrams). Also problematic questions create contradictions between the facts available to pupils about the knowledge and new facts, which can not be explained on the basis of this knowledge. To solve such contradictions pupils need new knowledge which they find on the basis of their own research – objective or logical ones.

In organizing the facilitative interaction, it is important not only to emphasize on the content of the questions, but also on their form. Questions should be short and accurate, their task is to orient pupils to reproduce knowledge or to search a creative answer. Alternative questions need to be answered “yes” or “no” should not be formulated; questions should not give pupils a correct answer. If the pupils did not understand the question, it is necessary to formulate it shorter, more accessible. Asking questions, the teacher carefully, without interrupting, listens to the answer, then turns to the class with a proposal to complete or correct the mistakes.

In other our articles we'll show the dependence of the development of argumentative discourse of pupils according to modified, contextual and integrative images.

Literature

1. Онуфрієва Л. А. Дослідження психологічних детермінант розвитку професійної самосвідомості та особистісної зрілості майбутніх фахівців соціономічних професій //

Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О.Сухомлинського : зб. наук. праць / за ред. С. Д. Максименка, Н. О. Євдокимової. Т. 2. Вип. 10 (91). Серія «Психологічні науки». – Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2013. – С. 227–233.

2. Семёнов И. Н. Опыт деятельного подхода к экспериментальному исследованию мышления на материале решения творческих задач / *Методологические проблемы исследования деятельности.* – Москва : ЗПИИТЗ, 1976. – С. 148 -188.

3. Mykhalchuk N. O., Ivashkevych E. Z. Crosscultural communication as a way to develop intercultural competence / *Актуальні проблеми філології та методики викладання гуманітарних дисциплін : Зб. наук. пр.* – Рівне : РДГУ. 2015. – С. 3–8.

4. Onufrieva L. A. The psychological potential of socioeconomic specialists' personal progress in the light of family education / *Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України. Вип. 30.* – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2015. – С. 448–457.

З М І С Т

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СВІТОГЛЯДУ МОЛОДІ
В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ

БЫЛИНСКАЯ Н. В. Особенности временной перспективы у представителей молодежной среды.....	3
БЕЗЛЮДНА В. І. Ставлення студентської молоді до трудової міграції.....	5
ЖУРАВЛЬОВА Л. П., ЛУЧКІВ В. З. Глобалізаційні процеси, асертивність та емпатійна суб'єктивність особистості.....	8
КУЛАКОВА Л. М. Ефективна комунікація в розрізі теорії поколінь.....	10
НАЗАРЕВИЧ В. В. Остракізація в суспільстві як захисний механізм сучасності.....	14
НЕЧИПОРУК Л. І. Соціальна активність молоді в громаді: банк молодіжних ініціатив.....	17
ПАШТЧЕНКО Л. В. Психологічні особливості формування гідності сучасної молоді.....	20
ПЕТРУК Л. П. Трансформаційне суспільство і розвиток особистості.....	22
ПОНТКОВСЬКА Д. В. Національна культура сучасної молоді як складова особистості.....	25
РУДЮК О. В. Актуальні аспекти вивчення кризи зайнятості у безробітній молоді в нових соціально-економічних умовах.....	26
САВУЛЯК В. О. Етнічна ідентичність у структурі Я-образу (на матеріалі дослідження студентів).....	30
СПВАК Н. В., СПВАК Д. М. Вплив ЗМІ на становлення світогляду студентів.....	33
ХОМИЧ І.С. Соціально-психологічні особливості детермінації супідільно значущої поведінки особистості	36

ОСОБИСТІСНЕ ЗРОСТАННЯ ТА ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ
СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

АРТЕМОВА О. І. Активізація креативних ресурсів майбутніх практичних психологів у процесі професійної підготовки.....	41
БАБАК К. В. Самоактуалізація особистості здобувачів вищої освіти у діяльності психологічної служби ЗВО.....	43

БЕРЕЗЮК Т. П. Особливості професіоналізації майбутніх спеціалістів у контексті фахової підготовки.....	46
БОЛЮХ Т. П. Психологічні особливості емоційного вигорання юнаків.....	49
ГАВРИЛОВИЧ А. А. К проблеме социально-психологической адаптации в спортивной деятельности.....	51
ДЖЕДЖЕРА О. В. Підготовка майбутніх психологів до практичної діяльності в процесі вивчення навчальної дисципліни «організація діяльності психологічних служб».....	54
КАМІНСЬКА О. В. Детермінанти успішного професійного становлення майбутніх психологів.....	56
КОБЗАР З. І. Психологічні особливості розвитку професійної емпатії майбутніх психологів.....	60
ЛУЦИК Г. О. Використання арт-терапевтичних технологій у підготовці майбутніх психологів до роботи зі схильними до девіантної поведінки підлітками	61
СИНЮК Д. Личностные качества студентов, значимые для их учебно-профессиональной деятельности.....	63
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ МОЛОДІ ТА ЇЇ ЖИТТЄТВОРЧІСТЬ	
ДАНИЛЕНКО А. В. Особенности психического здоровья студенческой молодежи в условиях пандемии.....	69
IVASHKEVYCH E., NAVOSHUK A. The development of creative thinking of teenagers.....	73
КУЛАКОВ Р. С. Проблема формування толерантного ставлення учасників освітнього процесу до осіб з особливими освітніми потребами.....	78
КИТЮШКО С. І. Психологічні засоби корекції аутоагресивної поведінки молоді.....	81
КОНОПЛИЦКАЯ О. Аспекты социальных ролей в социально-психологических установках индивида.....	83
МУЖАНОВА Н. В. Особливості соціалізації неформальної молоді в умовах пандемії...	86
МУКНАЛЧУК N., НЛАВИНСКА Е. The problem of understanding novels by senior pupils creatively.....	89

ПАВЛОВ И. В. Особенности виртуального образа я в игровой вселенной.....	94
САВЕЛЮК Н. М. Психосемантичний простір психологічного благополуччя майбутніх освітян.....	97
СЕВЕРИН А. В. Восприятие предметов вариативной формы подростками с разным уровнем интернет-зависимости.....	100
СОЗОНЮК О. С. Емоційний інтелект як особистісний ресурс розвитку життєвих перспектив особистості.....	103
СТОРОЖ О. В. Основні наукові підходи до творчої соціалізації студентів	106
ТОКАРЕВА Н. М. Психологічні виміри форматування перцептивно-інтерактивної компетентності юнаків.....	110
ЮРЧУК О. І. Застосування дельфінотерапії як засобу корекції осіб з психофізичними порушеннями	114
ЯЩУК С. Супрежеские конфликты и причины их возникновения.....	116
КНУРАVTSEVA N., IVASHKEVYCH E. Argumentative discourse as a problem of cognitive psychology.....	119