



КИЇВСЬКИЙ ІНСТИТУТ
БІЗНЕСУ та ТЕХНОЛОГІЙ

ВІСНИК

№3(34)2017



**КИЇВСЬКИЙ ІНСТИТУТ
БІЗНЕСУ ТА ТЕХНОЛОГІЙ**
04078, м. Київ,
пр. Зоряний, 1/5
(044) 430 15 77, 353 42 42
info@kibit.edu.ua

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

www.kibit.edu.ua

Ліцензія АЕ № 458744
від 5.08.2014 р.

ФІЛІЇ КІБІТ:

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

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

ЗАПОРІЗЬКА ФІЛІЯ
69123, вул. 14 Жовтня, 15
тел.: 8 (061) 270 60 87;
8 (061) 277 00 81
e-mail: info_zp@kibit.edu.ua

НІЖИНСЬКА ФІЛІЯ
16604, вул. Незалежності, 42
тел.: 8 (04631) 9 03 51/52;
8 (04631) 7 51 41
e-mail: info_ng@kibit.edu.ua

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

ШКОЛА БІЗНЕСУ КІБІТ

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

РІВНІ ПІДГОТОВКИ:

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

СПЕЦІАЛЬНОСТІ:

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

МАТЕРІАЛЬНО- ТЕХНІЧНА БАЗА

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

ПРОФЕСОРСЬКО- ВИКЛАДАЦЬКИЙ СКЛАД:

висококваліфіковані фахівці
(професори, доценти,
спеціалісти-практики)

ФОРМИ НАВЧАННЯ:

денна, заочна

Диплом бакалавра, спеціаліста,
магістра державного зразка. Студенти проходять практику у державних та комерційних установах. Працює служба працевлаштування студентів. Здійснюються мовні та фахові стажування студентів за кордоном. На запрошення Інституту лекції читають професори з провідних Університетів Західної Європи. Ведеться підготовка до незалежного зовнішнього тестування з математики, української мови та літератури, історії України.

КИЇВСЬКИЙ ІНСТИТУТ БІЗНЕСУ ТА ТЕХНОЛОГІЙ

В І С Н И К

Випуск № 3 (34)

Київ
Видавництво КІБіТ
2017

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

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

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

СЕКЦІЯ « ПСИХОЛОГІЯ »

ЯКОВЛЕВА О.В., *д-р. філос.наук, голова редколегії*
ШАМНЕ А.В., *д-р. психол. наук, заступник головного редактора*
ЯЗИНІНА Р.О., *канд. екон. наук., д-р. географ. наук – відповідальний секретар*
БРЕУСЕНКО-КУЗНЕЦОВ А.А., *д-р. психол. наук*
ДРЕВІЦЬКА О.О., *д-р. мед.наук, проф., мед. психології*
КОНОНЕНКО О.М., *д-р. психол. наук*
ПРОСАНДЄЄВА Л.Є., *д-р. психол. наук*
ТАТЕНКО В.О., *чл-кор, д-р. психол.наук*
БАСТУН М.В., *канд. психол.наук*
БЕГЕЗА Л.Є., *канд. психол.наук*
ГРИДКОВЕЦЬ Л.М., *канд. психол.наук*
ІГНАТЕНКО О.В., *канд. психол.наук*
МЕЛЬНИК Н.Ю., *канд. психол.наук*
ТКАЧ Р.М., *канд. психол.наук*

Збірник входить до переліку періодичних наукових видань, в якому можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукового ступеня доктора та кандидата з економічних наук, затвердженого постановою президії ВАК України від 24.10.2017 р. № 1413.

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

Вісник Київського інституту бізнесу та технологій
№ 3 (34) 2017 р.

Видається з 2004 р.

Свідоцтво про державну реєстрацію
В Держкомітеті телебачення і радіомовлення
серія КВ № 880 від 01.06.2004

Засновник: ПВНЗ «КІБІТ» ТОВ

Затверджено до друку Вченою Радою
Київського інституту Бізнесу та технологій

Протокол № 5 від 08.12.2017 року

Тираж 500

Адреса редакції:
04078, м. Київ, пр. Зоряний 1/5
Телефон для довідок: 8-044-432-64-69

Видавець – ПВНЗ «Київський інститут
бізнесу та технологій» ТОВ
04078, м. Київ, пр. Зоряний 1/5
Телефон для довідок: 8-044-432-64-69
e-mail: bibliot@kibit.edu.ua

За достовірність інформації в публікаціях
відповідальність несуть автори статей.

УДК: 159.9:34

АРЕШОНКОВ В.В., к. юр. н.

м. Київ

«ЮРИДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ» ЯК СКЛАДОВА ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ-ПСИХОЛОГІВ

Анотація. Стаття присвячена визначенню місця навчальної дисципліни «Юридична психологія» в системі професійної підготовки фахівців-психологів. В ній обґрунтовується необхідність викладання такої дисципліни для майбутніх психологів, окреслюються межі її викладання, а також розкриваються деякі інші проблемні питання даного напрямку.

Ключові слова: Юридична психологія, практичний психолог, професійна підготовка, психологічна діяльність, психологічні знання.

Аннотация. Статья посвящена определению места учебной дисциплины «Юридическая психология» в системе профессиональной подготовки специалистов-психологов. В ней обосновывается необходимость преподавания такой дисциплины для будущих психологов, определяются пределы ее преподавания, а также раскрываются некоторые другие проблемные вопросы данного направления.

Ключевые слова: Юридическая психология, практический психолог, профессиональная подготовка, психологическая деятельность, психологические знания.

Abstract. The article is devoted to defining the place of discipline “Legal psychology” in the system of training professional psychologists. It is justified necessity of teaching such training courses for future psychologists, outlines the boundaries of teaching and revealed some of the other issues of this area.

Keywords: Legal Psychology, practical psychologist, training, psychological activity, psychological knowledge.

Постанова проблеми. З моменту здобуття Україною своєї незалежності процес будівництва правової демократичної держави, перехід до нової соціально-економічної формації та необхідність реформування правоохоронної системи України потребував активного залучення в теорію і практику юриспруденції широкого арсеналу методів і засобів сучасної психології, а саме такої її галузі, як юридична психологія. Потреба якнайширшого запозичення психологічних знань для вирішення питань юридичного характеру залишається і на сьогодні.

Сама назва «Юридична психологія» свідчить про те, що вона включає в себе різні знання в галузі юриспруденції та психології, синтезуючи їх в окрему прикладну науку. Таким чином юридична психологія – це наука, яка вивчає закономірності психіки людини та інші психологічні явища, пов’язані з правом, його виникненням і застосуванням. Іншими словами це наука про психологію правотворчої, правозастосовної, правоохоронної діяльності та її суб’єктів. Якщо загальна психологія в якості фундаментальної науки про психіку людини вивчає найбільш загальні закономірності психічної діяльності людини в цілому, то юридична психологія вивчає ті ж закономірності психіки людини, різноманітні психологічні процеси та механізми, проте у цілісній системі “людина – суспільство – право”, в юридичній діяльності.

Юридична психологія як навчальна дисципліна належить до професійно-орієнтованих дисциплін і

посідає провідне місце в підготовці як юристів взагалі, так юристів конкретно для правоохоронних органів. В цілому мету викладання цього предмета студентам-юристам вчені-правознавці вбачають у формуванні психологічної культури юриста, яка підвищує ефективність юридичної діяльності, сприяє її гуманізації. На базі отриманих знань щодо правової соціалізації особистості, факторів і умов формування правосвідомості й причин її деформації, психологічних аспектів криміналізації особистості, механізмів злочинної поведінки, особливостей роботи із злочинцями в тому числі малолітніми, іншими учасниками кримінальних й інших проваджень тощо, майбутні юристи повинні навчитись вирішувати психологічні проблеми, які можуть виникати у їх професійній діяльності.

Необхідність викладання такої дисципліни для майбутніх юристів та психологів, яких готують спеціально для правоохоронних органів не викликає заперечень серед науковців і практиків. Певним чином дискусійним залишається питання чи обов’язково потрібна така дисципліна для студентів, які навчаються у вищих навчальних закладах, для здобуття вищої освіти за спеціальністю «Психологія», тобто майбутніх психологів для цивільної сфери, а головне в якому об’ємі та межах така дисципліна повинна викладатись.

Аналіз останніх досліджень. Питання щодо методологічних засад юридичної психології, в тому

числі особливостей викладання такої навчальної дисципліни, тією чи іншою мірою висвітлювались в роботах українських і зарубіжних учених К. П. Аветісян, В. Г. Андросюк, В. В. Беда, С. П. Бочарова, В. Й. Бочелока, О. Ю. Булгакова, М. Й. Варія, В. Л. Васильєва, О. В. Землянської, Н. І. Снікєєва, Л. І. Казміренко, В. О. Коновалової, Є. М. Подтергера, М. І. Пірен, В. В. Романова, Є. І. Сарафанюк, В. Ю. Шепітька, О. А. Хижняк та інших. Проте до цього часу до кінця не визначеним залишається питання меж та змістового навантаження тематики дисципліни «Юридична психологія», яка повинна викладатись саме для майбутніх психологів, а не юристів. До-речі, про відсутність єдиного підходу в цьому питанні свідчить різноманіття тем та обсягів поданої інформації в межах них, які містяться у навчальних програмах даної дисципліни різних вищих навчальних закладів, а також незначна кількість підручників та посібників, призначених саме для викладання даної дисципліни психологам, в порівнянні з такими для підготовки юристів.

Метою даної статті є визначення місця дисципліни «Юридична психологія» в системі підготовки фахівців-психологів, окреслення меж викладання такої дисципліни та деяких інших проблем, які існують на сьогодні в даній сфері.

Виклад основного матеріалу. В порівнянні з існуючими напрямками психології юридична психологія є відносно новим. Інтенсивний розвиток психології, психіатрії та ряду юридичних дисциплін (в першу чергу – кримінального права) у кінці XIX на початку XX ст., в кінцевому рахунку призвів до необхідності оформлення юридичної психології як самостійної науки та відповідно навчальної дисципліни. Щодо останньої, то в Російській імперії, до складу якої на той момент входила і Україна, цей процес розпочався у 1899 році, коли П. Ковалевський порушив питання про поділ психопатології та правової психології, а також введення цих наук у курс юридичної освіти [2].

Після створення у 1908 році з ініціативи В. Бехтерева і Д. Дриля Науко-во-навчального психоневрологічного інституту та на його базі Кримінологічного інституту (1909 р.), професійні психологи почали займатися судовою психологією системно, оскільки до програми входив окремий курс – «Судова психологія», в межах якого вивчалось коло специфічних проблем, пов'язаних з психологією злочинця, свідків та інших учасників кримінального процесу, діагностика брехні тощо.

Більш інтенсивно дослідження з юридичної психології стали проводитися в 20-х рр. минулого століття. Були виконані численні наукові праці з вивчення психології злочинців і ув'язнених, побуту злочинного світу, закономірностей формування показань свідків, і причини виникнення в них помилок, з теорії і методики судово-психологічної експертизи (О. Е. Брусиловський, М. Н. Гернет, М. М. Гродзинський,

О. С. Тагерта та ін.), проведені оригінальні дослідження по виявленню психологічних методів у галузі юридичної психології, уточнений її предмет, сформульовані юридичні принципи [4].

Проте у 30-ті роки XX ст. відбулись політичні зміни в житті суспільства, що негативно позначилися на розвитку юридичної психології. Установи з вивчення злочинності й особи злочинця були ліквідовані або реорганізовані, а психологія поступово перетворилася на додаток педагогіки. Зрозуміло, що за таких обставин за юридичну психологію взагалі говорити не доводилось, дослідження в галузі юридичної (судової) психології були припинені.

Відродження юридичної психології припадає на 50–60-ті роки XX ст. У 1964 році було прийнято спеціальну постанову ЦК КПРС «Про подальший розвиток юридичної науки і поліпшення юридичної освіти в країні». Тільки у 1965 році до програми підготовки юристів у вищих навчальних закладах було введено курс “Психологія (загальна та судова)”; розгорнуті прикладні психологічні дослідження для правоохоронних цілей, правозастосовчої і профілактичної діяльності; питання юридичної психології стали розроблятися з метою забезпечення навчального процесу. У 1966 р. відбувся Всесоюзний семінар із судової психології, на якому обговорювалися питання викладання психології в вузах, а також проблеми судово-психологічних досліджень [5, с. 149]. У цей час створювалися програми і методичні рекомендації з судової психології для вузів і середніх спеціальних навчальних юридичних закладів, де також вводився курс психології.

Відродження судової психології спочатку здійснювалось окремими ентузіастами. Лише у 1969 році у головному кримінологічному науково-дослідному закладі країни – Всесоюзному інституті вивчення причин і розробки заходів попередження злочинності (створеному в 1963 р.) – починає працювати сектор судової психології. Його завданням було дослідження психологічних аспектів індивідуальної і суспільної правосвідомості, вивчення психологічних чинників злочинності, психології особистості правопорушника, психологічних основ слідчої та судової практики.

У 1986 році в Тарту відбулася II Всесоюзна конференція з юридичної психології, де було визначено назву науки, її напрями, дидактику і методику психологічної підготовки юристів у вищих навчальних закладах. Проблеми юридичної психології розглядалися на спеціальних секціях Всесоюзних конференцій із роботи психологічної служби (1984 р.), республіканських конференцій із проблем підвищення добробуту (1987 р.), ролі соціальних і психологічних наук у справі підвищення ефективності і культури обслуговування (1988 р.) в Тарту, із експериментальної психології у Львові (1988 р.), на конференціях і нарадах, які проводилися Прокуратурою СРСР, МВС СРСР та інших [4, с. 34].

Після здобуття Україною своєї незалежності розпочався новий етап розвитку юридичної психології в нашій країні. Хоча і до розпаду СРСР вирішенням теоретичних і прикладних питань юридичної психології займалися багато відомих українські вчених (М. В. Костицький, В. Є. Коновалова, В. Ю. Шепітько, Н. В. Алікіна, С. П. Бочарова, Є. В. Землянська та ін.), зусиллями яких були видані фундаментальні роботи в галузі юридичної психології.

Спеціалізовану підготовку практичних психологів з юридичної психології для системи органів внутрішніх справ на той момент розпочали здійснювати Національна академія внутрішніх справ України (м.Київ) (зараз – Національна академія внутрішніх справ) та Національний університет внутрішніх справ (м.Харків) (зараз – Харківський національний університет внутрішніх справ). Відповідно до переліку ВАК України (зараз – ДАК України) було засновано спеціальність «Юридична психологія» (19.00.06). Відкрито лабораторії з питань судово-психологічної експертизи при спеціалізованих інститутах судових експертиз – Київському науково-дослідному інституті судових експертиз, Харківському науково-дослідному інституті судових експертиз ім. Бокаріуса та інших. З того моменту розпочався новий етап розвитку вітчизняної юридичної психології, який триває до цього часу.

Отже з вищезазначеного можна бачити, що необхідність спеціальної професійно-психологічної підготовки юристів шляхом викладання навчальної дисципліни «Юридична психологія» як раніше, так і сьогодні не викликає сумнівів та заперечень, а навчальний процес у вищих навчальних закладах в цілому зорієнтований на професійно-психологічну підготовку студентів-юристів.

Курс навчання в такому випадку, як правило, складається з двох частин. Перша, вступна, присвячена основам психології та включає в себе базові відомості з загальної психології, психології особистості, соціальної психології. У другій, основній (особливій) частині, яка являє собою власне курс юридичної психології, містяться відомості про програму психологічних знань до професійної діяльності юристів. Особлива увага тут приділяється вивченню психології злочинця і кримінальної поведінки, слідчих дій, питань судово-психологічної експертизи як засобу вирішення судово-слідчих завдань, психології юридичних професій тощо [3, с. 128].

Натомість постає питання чи потрібно викладати таку дисципліну студентам-психологам, оскільки в цілому, на відміну від юристів, їх навчальна програма містить велику кількість навчальних дисциплін психологічного профілю.

На сьогодні згідно освітньо-професійних програм підготовки та відповідно навчальних планів підготовки бакалаврів та магістрів за спеціальністю «Психологія» більшості провідних навчальних закладів

України у циклі професійної та практичної підготовки передбачена окрема навчальна дисципліна «Юридична психологія». Для майбутніх психологів вона викладається, наприклад, у Київському Національному Університеті імені Тараса Шевченка, Харківському національному університеті імені В. Н. Каразіна, Чернівецькому національному університеті ім. Ю. Федьковича та інших. Звісно, що не стали виключенням і провідні приватні вищі навчальні заклади, в тому числі й Київський інститут бізнесу та технологій.

При цьому окремо постає питання в яких обсягах навчального навантаження повинна викладатись така дисципліна для фахівців-психологів.

Для відповіді на це питання потрібно виділити дві різні категорії фахівців- психологів: психологів, яких готують спеціально для конкретного правоохоронного відомства або органу та психологів, яких готують для роботи в цивільній сфері (соціальної, освітньої, медичної та інших).

У будь-якому випадку і для перших і для других в програму курсу юридичної психології не повинні входити загальнопсихологічні основи (поняття волі і вольової дії, емоції і почуття, поняття особистості, фізіологічні основи темпераменту і його поняття, типи темпераменту та його властивості, поняття і структура характеру), оскільки вони викладаються в межах інших дисциплін, наприклад, загальної психології, тоді як для студентів інших, непсихологічних спеціальностей вони складають інколи до половини змісту навчального предмета.

При вивченні цього предмета основна увага повинна приділятися психологічному аналізу різних ситуацій, які реально складаються в процесі правозастосовної діяльності. Таким чином студент готується до виконання під час своєї професійної діяльності функцій консультанта або експерта, який надає психологічну допомогу працівникам правоохоронних органів при здійсненні ними слідчих та інших дій, в оперативно-розшуковій роботі, в діяльності з охорони громадського порядку, в судовому розгляді тощо. Інакше кажучи, якщо при вивченні юридичної психології головним для студента-юриста є отримання знань про психологію людей, його потенційних клієнтів, то для студента-психолога головним також є пізнання психологічного змісту діяльності самого юриста. Для цього йому треба бути компетентним якщо не в юриспруденції, то принаймні в юридичній психології [1, с. 155].

У цілому для висококваліфікованого психолога в правоохоронній сфері знання юридичної психології – необхідна умова ефективності його професійної діяльності. Юридична психологія озброює фахівців знаннями значимих феноменів і закономірностей таких специфічних видів людської діяльності, як правова соціалізація, асоціальна та злочинна поведінка, їх становлення та функціонування, шляхів та видів деструкції когнітивної, регулятивної і комуні-

кативної сфери особистості, умов її ресоціалізації тощо. Ці та інші психологічні знання потрібні таким фахівцям, оскільки під час їх роботи вони виступають в якості експертів, спеціалістів або консультантів у кримінальному, цивільному, адміністративному процесі або на стадії виконання покарання чи реалізації інших заходів правового впливу.

Даним фахівцям потрібно поглиблено викладати тематику основної частини юридичної психології з акцентом на ті її розділи, які відповідають їх майбутній професійній діяльності, наприклад, для психологів для установ виконання покарань розділ пенітенціарної психології (соціально-психологічні засади пенітенціарної психології, психологія особистості засудженого, соціальна і соціально-психологічна адаптація засуджених тощо); для майбутніх експертів-психологів – розділ, де розглядається судово-психологічна експертиза. Для даної категорії студентів така тематика може викладатись як в межах власне юридичної психології, так і у вигляді окремих спецкурсів.

Разом із тим, психологам в цивільній сфері, юридична психологія повинна також обов'язково викладатись, проте дещо в меншому об'ємі або ж з іншими акцентами (більше на загальну частину, а не на особливу, як у першому випадку). По-перше, це потрібно для розширення професійного світогляду таких фахівців; по-друге, такі знання, в тій чи іншій мірі, потрібні таким фахівцям для вирішення психологічних проблем в юридично значимих ситуаціях, що виникають в сфері сімейного, цивільного, кримінального права, а також в інших правових сферах, куди вони можуть бути залучені в якості консультантів або спеціалістів; по-третє, такі знання можуть знадобитись у їх професійній діяльності при роботі проблемними дітьми та підлітками, оскільки фахівці психологи можуть працювати в загальноосвітніх школах, школах-інтернатах, дитячих будинках, соціальних притулках, органах опіки і піклування, різних комісіях у справах неповнолітніх, медико-соціальних центрах, колоніях для неповнолітніх тощо.

Саме тому такі фахівці повинні вміти будувати на основі фундаментальних знань психології багатосторонню науково-дослідну, профілактичну, діагностичну, експертну, консультативну, психокорекційно-реабілітаційну роботу з дітьми та підлітками, в тому числі з відхиленнями в розвитку, які перебувають в різних з юридичної точки зору ситуаціях. Відповідно, навчальний план і програми повинні бути побудовані таким чином, щоб дати студентам-психологам крім базових психологічних знань та підготовки в галузі юридичної психології, ще й знання в галузі психології розвитку, клінічної психології, практичних навичок соціально психологічної роботи та психологічного консультування [1].

Окремих питанням, яке потребує свого вирішення, є мала кількість навчальних видань з юридичної

психології, розрахованих для підготовки саме фахівців-психологів, а не юристів. Видання для юристів містять значний масив інформації, яка психологам, особливо тим, яких готують для роботи в цивільній сфері, не потрібна. Натомість тематика, яка потребує своєї деталізації розкрита не достатньо повно.

Висновки:

1. Навчальна дисципліна «Юридична психологія» займає важливе місце в системі професійної підготовки психологів, особливо у випадку їх спеціальної підготовки для роботи у правоохоронних органах. На нашу думку, така дисципліна в будь-якому випадку повинна бути невід'ємною частиною підготовки фахівців-психологів незалежно від сфери їх майбутньої діяльності.

2. При створенні навчальних програм з дисципліни «Юридична психологія» для підготовки майбутніх психологів повинна бути врахована специфіка їх подальшої роботи. У випадку, якщо фахівців готують для подальшої роботи в правоохоронних органах, такі програми повинні суттєво відрізнитись від програм для підготовки психологів у цивільній сфері в бік розширення та поглиблення тематики з акцентом на практичні питання тієї сфери у якій їм доведеться працювати.

Для психологів у цивільній сфері, на нашу думку, акцент повинен бути зроблений на загальних аспектах юридичної психології (загальній частині) – теорії юридичної психології, натомість з основної (особливої) частини повинні бути розглянуті тільки основи кожного з розділів з виділенням найбільш актуальних питань, з якими, в тій чи іншій мірі, може стикатись практичний психолог у своїй роботі незалежно від її сфери. У другому випадку, а саме підготовки психологів для правоохоронної сфери, навпаки, акцент повинен бути зроблений на основній частині дисципліни «Юридична психологія», з поглибленим вивченням кожного з розділів, за можливості навіть в межах окремих спецкурсів, які будуть похідними від даної навчальної дисципліни.

3. Більшість фундаментальних навчальних видань розраховані на підготовку юристів, а не психологів, особливо тих, які після здобуття вищої освіти працюватимуть у цивільній сфері. З цієї причини за можливості у навчальних закладах, які здійснюють підготовку фахівців-психологів, повинні бути розроблені власні навчальні видання, при підготовці яких були б враховані специфіка підготовки фахівців конкретного вищого навчального закладу та найкращі надбання як вітчизняного так і зарубіжного досвіду.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бадмаев Б. Ц. Методика преподавания психологии / Б. Ц. Бадмаев. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 304 с.
2. Горбунова А. В. Історія розвитку юридичної психології / А. В. Горбунова // Актуальні питання сучасної психології : зб. наук. пр. / За ред. С.Б.Кузікової, І.М.Щербакової. – Суми : Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2015. – Т. 1. – 320 с.

3. Дворянчиков Н. В. Юридическая психология: проблемы образования и подготовки специалистов / Н. В. Дворянчиков, Е. Г. Дозорцева // Психолого-педагогическое обеспечение национальной образовательной инициативы «Наша новая школа». – М.: Изд-во Московского городского психолого-педагогического ун-та, 2010. – С. 127–135.

4. Цимбал Т. Я. Юридична психологія: сучасний стан і перспективи розвитку / Т. Я. Цимбал // Науковий вісник Національного університету державної податкової служби України (економіка, право). – 2012. – № 4. – С. 217–222.

5. Черновський О. К. Концептуальні засади судової психології / О. К. Черновський // Наше право. – 2015. – № 4. – С. 147–153.

УДК 159.9.1

БРЕУСЕНКО-КУЗНЕЦОВ А.А., д.психол.н.

г. Киев

МОНОДУАЛИСТИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ ЛИЧНОСТИ Н.Я. ГРОТА

Аннотация. Статья посвящена реконструкции монодуалистической теории личности Н.Я.Грота. Данная теория принадлежит к отечественной метафизической традиции в персонологии. Рассмотрен биографический контекст создания автором теории. В мировоззрении Н.Я.Грота можно выделить два периода: позитивистский и метафизический, причём создание теорий личности относится ко второму периоду. Монодуализм означает единство «мировой души», каковая в наблюдаемом нами мире распадается на две противоборствующие силы: дух и материю. Определены такие компоненты монодуалистической теории личности, как структура личности, динамика личности, развитие личности, а также уточнён арсенал методов изучения личности.

Ключевые слова: личность, метафизика, теория

Анотація. Статтю присвячено реконструкції монодуалістичної теорії особистості Н. Я. Грота. Дана теорія належить до вітчизняної метафізичної традиції в персонології. Розглянутий біографічний контекст створення автором теорії. В світогляді Н. Я. Грота можна виділити два періоди: позитивістський і метафізичний, причому створення теорії особистості відноситься до другого періоду. Монодуалізм означає єдність «світової душі», яка в світі, що нами спостерігається, є розкладеною на дві протилежні сили: дух і матерію. Визначено такі компоненти монодуалістичної теорії особистості, як структура особистості, динаміка особистості, розвиток особистості, а також уточнений арсенал засобів вивчення особистості.

Ключові слова: особистість, метафізика, теорія

Abstract. The article is devoted to reconstruction of the monodualistic theory of personality by N.Y.Grot. The theory belongs to the domestic metaphysical tradition in personology. The biographic context of the theory creation by the author is considered. In N.Y.Grot's outlook two periods can be defined: positivistic and metaphysical, with the creation the theory of personality belonging to the second period. The monodualism means unity of «the world soul», which in the world we observe breaks up into two contradictory forces: spirit and matter. Such components of the theory of personality as structure of personality, dynamics of personality, development of personality, are specified as well as the arsenal of methods of studying personality is defined.

Keywords: personality, metaphysics, theory

Постановка проблемы, к которой обращена статья – возвращение в современный обиход научной психологии отечественных метафизических теорий личности. К данной проблеме отечественные психологи обратились уже в постсоветский период, в связи с тем, что на смену жёсткому методологическому монизму в научную среду пришёл плюрализм. Работы В.М. Летцева, И.П.Манохи, В.А.Роменца, В.В. Рыбалки, а также А.А. Бреусенко-Кузнецова [1; 10; 11; 12; 14; 15] посвящены реабилитации метафизического способа построения знания в психологии (и

его производных), а также критике претензий на универсальность тех демаркационных критериев научности, которые предложили носители сциентистской идеологии (Б.Рассел, К.Поппер, И.Лакатос).

Целью данной статьи является реконструкция персонологической теории, созданной Н.Я.Гротом. Реконструкция требуется ввиду того, что сия теория автором систематически не прописана, но отдельные её компоненты могут быть найдены в разных его трудах [2-9]. Компонентами реконструируемой теории выступает её мировоззренческая основа, структура

личности, её динамика, развитие, типичные методы её исследования.

Мировоззрение автора реконструируемой теории менялось в ходе жизненного и творческого пути, потому его уместно рассмотреть в биографическом контексте.

Изложение основного материала. Николай Яковлевич Грот – отечественный психолог и философ (родился 18 (30) апреля 1852 года в Гельсингфорсе (Хельсинки), умер 23 (30) мая 1899 года в с. Кочеток Харьковской губернии). Отец учёного – историк и филолог Я.К.Грот. В 1871 году Н.Я.Грот поступил на историко-филологический факультет Петербургского университета, который окончил в 1875 году. Был первым психологом среди учеников философа Н.П.Владиславлева. Влияние на него оказала полемика между его старшим другом К.Д.Кавелиным и И.М.Сеченовым, в которой он открыто поддержал сеченовскую позицию: эта полемика подвигла его заняться естественными науками и реформировать эмпирическую психологию в духе позитивизма. Первая его работа – очерк, где дана позитивистская критика «Философских этюдов» неолейбницеанца А.А.Козлова. В течение нескольких месяцев Н.Я.Грот находился в научной командировке в Германии, в 1876 году он – экстраординарный профессор кафедры философии Нежинского историко-филологического института. В то время он переживал влияние О.Конта, Г.Спенсера. В 1879 в Императорском университете св.Владимира (Киев) защитил магистерскую диссертацию «Психология чувствований в её истории и главных основах» (издана в СПб., 1879-1880) – первое отечественное экспериментальное исследование эмоций. В этом исследовании, обосновывая теорию ощущений, выясняя закономерности их генезиса и усложнения, определяя связь между ощущениями и др. психическими явлениями, он выступил как сторонник физиологического подхода к психической деятельности, в целом находился на позитивистских позициях. В 1882 он защитил докторскую диссертацию «К вопросу о реформе логики» (издана в Лейпциге, 1882). Логика он «реформировал» в направлении психологизма, связывая её познавательные функции с изучаемыми психологией особенностями умственной деятельности. В итоге, по замечанию А.А.Козлова, он прошёл «мимо» логики, создав книгу по психологии мышления. В этической сфере ему в этот период близки принципы утилитаризма, в объяснении фактов воли – детерминизма – «К вопросу о свободе воли» (1884). В 1884 году Н.Я.Грот стал профессором Новороссийского университета в Одессе (здесь у него учился Г.И.Челпанов) и разочаровался в естественнонаучном подходе. Влияние И.М.Сеченова было преодолено влиянием Дж.Бруно, А.Шопенгауэра, В.Вундта, Э.Маха, В.С.Соловьёва, Ф.М.Достоевского. От позитивизма он движется к

метафизике, от физиологической психологии – к признанию субстанциальности души.

«Метафизический поворот» в творчестве Н.Я.Грота конца века, который в советской историографии было принято выводить из внешних тенденций (в политике либерализм уступил консерватизму, в науке утратили свои позиции материализм и позитивизм), внутренне был спровоцирован его историко-философским интересом к философии Возрождения (в первую очередь к пантеизму Дж.Бруно). Работы «Джордано Бруно и пантеизм» (1885) и «О душе в связи с современными учениями о силе» (1886) знаменуют кардинальный отход от позитивистских установок. У Н.Я.Грота появляется интерес к духовной жизни человека, к смыслу жизни, к внутреннему содержанию личности. От резкой критики метафизики Н.Я.Грот переходит к её обоснованию; в статье «Что такое метафизика?» (1890) он видит в ней *основу и важнейший научно-умозрительный элемент* философского знания. В его сочинениях «метафизического» периода важную роль играет идея силы, прилагаемая как к физическим, так и к духовным процессам. Активное, творческое начало мира имеет своим источником силу духовную. Материя же представляет собой пассивное начало. В своей нравственной философии – «Основания нравственного долга», (1892); «Устои нравственной деятельности» (1895) – Н.Я.Грот теперь опирается на этические и метафизические идеи А.Шопенгауэра. В его трактовке шопенгауэровская «мировая воля», однако, приобретает черты идеального и нравственного начала мира, даже совпадает с «мировой любовью» – вполне в духе идей В.С.Соловьёва. С 1886 года Н.Я.Грот – профессор Московского университета. Он был также председателем Московского психологического общества, инициатором и первым редактором журнала «Вопросы философии и психологии» (с 1889 года по 1899). Н.Я.Грот, как и его ученик Г.И.Челпанов, сделал многое для организации отечественной психологической науки, для повышения квалифицированного интереса к ней среди коллег и студентов. По словам о нём Л.М.Лопатина, «он как бы родился быть профессором» [388, с.315].

В последние годы жизни Н.Я.Грот постоянно обращается к методологическим проблемам психологии: «К вопросу о значении идеи параллелизма в психологии» (1894), «Основания экспериментальной психологии», (1895), «Понятие о душе и психической энергии в психологии» (1897). Именно с надеждой на метафизическую переориентацию эмпирической психологии Н.Я.Грот воспринимает экспериментальную психологию В.Вундта, открывая издание русского перевода его «Очерка психологии» (1897) своей сочувственной вступительной статьёй.

Теперь представим основные психологические воззрения Н.Я.Грота первого, *позитивистского периода*. Теория «психического оборота», развитая им

в диссертационных трудах «Психология чувствования в её истории и главных основах» и «К вопросу о реформе логики», предполагает *основной единицей психической жизни* «психический оборот», трактуемый как один из видов *взаимодействия организма со средой*. Как и И.М.Сеченов, Н.Я.Грот исходит в своих ранних построениях из взаимодействия организма и среды, причём различает два вида взаимодействия:

- приспособляющий *материю организма к материи среды* (он состоит в обмене веществ между ними);
- приспособляющий *силы организма к силам окружающей среды* (он проявляется в «психическом существовании» организма; приспособление внутренних отношений к внешним и внешних к внутренним состоит в обмене между ними движений или впечатлений).

Этот обмен движений или впечатлений и осуществляется посредством «психических оборотов», состоящих из следующих звеньев:

- он начинается *внешними впечатлениями*;
- которые переходят в *чувства или внутренние впечатления*;
- каковые осложняются в «сфере ума»;
- проходят через стадию *волевых стремлений* и разрешаются во *внешних движениях*¹.

Каждый психический акт начинается с чувствования, продолжается мышлением, переходит в волю. После каждого такого оборота в сознании остаются «следы». Эти «следы» по законам ассоциации связываются с элементами новых оборотов и повышают их сложность. Всякий психический процесс состоит из ряда последовательных «психических оборотов», переходящих друг в друга.

В *онтогенезе* человека также присутствует закономерность «психического оборота»: в *детстве, юности* человек испытывает власть чувства, в *зрелости* – создаёт себе убеждения, в *старости* следует устоявшимся выборам воли.

Данная теория, на первый взгляд механистически сводящая человека к адаптивной функции, однако, компенсирует свои недостатки вниманием к области *внутренних сил* личности, обнаруживаемых прежде всего в *эмоциональной* сфере. *Эмоции* – универсальны (аффективностью наделён всякий психический процесс); функция их – *оценка*. *Суть человека* не сводится к механике «оборотов», а выражается в *специфической психической энергии*, которая наиболее интенсивно выражается в *сфере чувств*. Второе звено «оборота» – *чувство* – предстаёт как «ощущение ощущений» и представляет собой *субъективную* оценку личностью впечатлений, зависящую

от *гармонии внутренних отношений*. Тем самым Н.Я.Грот переносит *детерминацию* психических процессов *внутрь*. То.е., *среду, с которой организм человека взаимодействует, он воспринимает и познаёт в чувственном опыте только в формах своих же субъективных состояний* (душевная энергия воспринимает в своих ощущениях свои собственные претерпевания). Сеченовского физиологизма в таком воззрении уже весьма мало.

Чувства и мысль в данной теории Н.Я.Грота принадлежали двум равноправным областям душевной жизни человека – сферам *субъективного и объективного восприятия*. Чувства – все те пассивные состояния, которые можно рассматривать как продукт субъективной оценки раздражений, действующих на нервную систему, какой бы источник они ни имели – внешний или внутренний. Душевные состояния – своеобразный барометр индивидуальной и социальной жизни человека. Пессимизм и оптимизм как его жизненные позиции отличаются преобладанием отрицательных или положительных чувств и соответствующим им складом мышления. Впрочем, как пессимизм, так и оптимизм снижают энергию и эффективность деятельности – либо безнадёжной картиной своего будущего, либо самоуверенностью и надеждой на внешние силы.

Свою мировоззренческую позицию второго, *метафизического периода* Н.Я.Грот определил как *монодуализм*, подчёркивая стремление *избежать крайностей монистической традиции* в философии как в *идеалистическом*, так и в *материалистическом* вариантах. В *основе всех явлений*, согласно монодуалистической системе Н.Я.Грота, лежит *единая «душа мира»*, которая, однако, в *данной нашему наблюдению природе* предстаёт в двойственности начал. На всех стадиях мирового процесса наблюдается борьба между собой следующих двух начал:

- *сила-дух* – активное начало действительности (потому всякая активная сила в мире духовна);
- *материя-сила* – пассивная сила сопротивления.

Развитие мира заключается в непрерывном осуществлении *победы духовной силы над материальной*. В контексте этих побед происходит прогресс, который потому есть не просто факт истории, но космический закон. Высшим же продуктом мирового прогресса выступает *духовное самосознание*.

Характеристика своей философской системы, данная Н.Я.Гротом для чешского энциклопедического словаря Отта (1894), такова: это *идеалистическая система*, основана на своеобразной теории познания. Это *метафизика внутреннего опыта, самосознания* как единого источника наших идей. Внешний опыт – лишь область и форма внутреннего. Все состояния сознания – идеи, ощущения, желания – потенциально помещены в нашем духовном

¹ В структуре «психического оборота» советские почтитатели сеченовских идей усматривали искажённую вариацию схемы рефлекторного акта.

«Я». Мир своими раздражениями только даёт поводы к возбуждению и разрядке связанной душевной энергии – в форме ощущений, чувств, желаний и движений. Эта энергия одной своей стороной присутствует в самосознании – как воля, другой – как восприятие (ведь мысль и чувство – только разные формы восприятия душевного содержания).

Соответственно новым взглядам на мироустройство в сторону *монодуализма* меняются и представления Н.Я.Грота о *человеческой природе*. В ней обнаруживается те же единство и двойственность.

Освобождаясь от плена позитивистских идей, учёный открывает для себя *дух как метафизический источник личностного единства*, причём убеждается, что целостная человеческая личность современными психологами (с их креном в физиологию и неуважением даже к эмпирической традиции) исследуется редко, реже чем художниками и психиатрами. Задуманный Н.Я.Гротом «коперниканский переворот» в психологии заключается в *признании нашего духа со всеми неизменными формами и законами его бытия и отношениями к действительности материального* тем «*неподвижным солнцем*», которое *создает и освещает вращающуюся вокруг него и являющуюся ему в пространстве и во времени действительность*.

Особенностью подхода Н.Я.Грота к личности сравнительно с большинством психологов-эмпириков признают то, что в основу личности он ставил не волевою активность, и не познавательную, а *эмоции*. Оставаясь верным своей идее о доминанте чувственного (эмоционального) начала в человеке, теперь Н.Я.Грот выдвинул новое – метафизическое – учение о *чувстве как о способности непосредственного проникновения во внутреннее существо вещей*.

Структура личности включает следующие компоненты:

- «*животная личность*» – индивидуальный и относительный субъект с эгоистическими побуждениями;
- *общий, мировой субъект*, подчинённый объективным законам истины и добра, в котором реализуется Божественность всемирного духа.

Динамика личности заключается в её *свободном выборе* между эгоистическими побуждениями *животной личности* и *внушениями высшей силы в нас*. Этот выбор, реализуемый *внутренним «я»*, подлинно свободен, причём свободу верный своему эмоционализму Н.Я.Грот связывал с возможностью *эмоционального выбора эталона поведения* (заметим, что если в позитивистский период Н.Я.Грот был детерминистом и приводил весьма веские аргументы против свободы воли, то теперь он стал её убеждённым защитником).

Развитие личности, коль скоро свобода воли делает её ответственной за свои выборы и поступки, понимается как её моральное саморазвитие. Важны,

разумеется, и условия развития – но постольку, поскольку они влияют на эту ключевую личностную способность морального выбора. Цель воспитания, по Н.Я.Гроту, – дать человеку сильную, устойчивую и разумную волю для овладения организмом. Условия воспитания в конце XIX века, по оценке учёного, были неутешительны прежде всего своей *противоречивостью*.

Изучая личность, надо учитывать условия её развития, каковы воспитание, образование, социальная ситуация, ход развития.

Методы исследования личности, предлагаемые учёным, отталкиваются от *интроспекции*, но к ней не сводятся; Н.Я.Грот осознаёт важность верификации интроспективных данных и задаёт её пути:

- проверка данных интроспекции может проводиться с помощью *исторических, биографических и автобиографических свидетельств*;
- эта проверка возможна и через *изучение художественных типов в литературных произведениях*. При создании произведения хороший писатель собирает воедино не только черты душевного склада, но и факты поведения и развития, обуславливающие этот склад.
- в самонаблюдении надо применять и *сравнительный метод*, для чего следует обращаться за материалом к большому количеству различных лиц.

Пафос Н.Я.Грота, связанный с появлением экспериментальной психологии В.Вундта, был связан отнюдь не с методом эксперимента, как можно было бы наивно предположить, а с надеждой на примирение в ней традиций *метафизической* психологии (школы Платона, Аристотеля, Р.Декарта, Г.Лейбница) и *эмпирической* (школы Дж.Локка, Д.Юма, Т.Рида, Дж.С.Милля), занимавшихся соответственно субстанциями в отрыве от явлений и явлениями в отрыве от субстанций. «Экспериментальная психология имеет дело не с субстанциями и явлениями, а с *фактами* душевной жизни и деятельности, и факты эти гораздо шире и разнообразнее, чем психические явления, с которыми имела дело старая эмпирическая психология» [5, с. XLIX], – убеждён Н.Я.Грот, имея в виду под фактами «*всю литературу человеческую, всё искусство, науки, религию, философию*» – т.е. скорее ориентируясь на методы вундтовской же *психологии народов*.

В «*Основаниях экспериментальной психологии*» учёный чётко разграничивает в изучении душевной жизни задачи *психологии* (определение чисто-психологических отношений – связи и зависимости между психическими явлениями, законами и процессами как таковыми), *психофизики* (определение зависимости и связи психических явлений и процессов с физическими явлениями и воздействиями среды) и *психофизиологии* (определение зависимости душевных явлений и процессов от физиологических про-

цессов и анатомических условий в организме и обратно) [5, с.XLIII-XLIV]; причём это «и обратно» предлагает психофизиологии *принципиально новое поле исследований*: изучение действий духовных сил личности на жизнь организма (а не только их пассивных отражений в организме и влияние физиологических условий на жизнь духа).

Выводы. В мировоззрении Н.Я.Грота можно выделить два периода, условно называемых позитивистским и метафизическим. К созданию теории личности учёный пришёл во второй период, но и первый содержит важные идеи, имеющие непосредственное отношение к персонологии – в частности, идею «психического оборота», по которой каждый психический акт начинается с чувствования, продолжается мышлением, переходит в волю.

По монодуалистической системе Н.Я.Грота, в основе всех явлений лежит единая «душа мира», которая, в данной нашей наблюдению природе предстаёт в двойственности начал: 1) *сила-дух* (активное начало); 2) *материя-сила* (пассивная сила сопротивления). Именно на таком мировоззренческом базисе Н.Я.Грот и строит теорию личности.

Структура личности, по Н.Я.Гроту, включает: 1) «животную личность», следующую эгоистическим побуждениям; 2) *мирового субъекта*, подчинённый объективным, реализующим Божественность всемирного духа. *Динамика личности* заключается в её свободном выборе между эгоистическими побуждениями животной личности и внушениями высшей силы. Свобода связана с эмоциональным выбором эталона поведения. Развитие личности суть её моральное саморазвитие. Методы исследования личности, предлагаемые Н.Я.Гротом, производны от интроспекции.

УДК: 159.923.2:17.026

ВОСТРОВА О.Ю.

м. Київ

ЛИТЕРАТУРА

1. Бреусенко-Кузнецов А.А. Метафизическая традиция в психологии личности: Монография. – К.: Логос, 2016. – 384 с.
2. Грот Н. Я. Критика понятия свободы воли в связи с понятием причинности // Труды Московского психологического общества. – М., 1889. – С.1-96.
3. Грот Н. Я. К вопросу о реформе логики: опыт новой теории умственных процессов: дисс. докт. философ. - Нежин, 1882. – 350 с.
4. Грот Н. Я. К вопросу о свободе воли. – Одесса, 1884. – 21 с.
5. Грот Н. Я. Основания экспериментальной психологии // Вундт В. Очерк психологии. – М.: Тип. Тов-ва Кушнерев и К., 1897. – С. I-XLIX.
6. Грот Н. Я. Понятие души и психической энергии в психологии // Вопросы философии и психологии. – 1897. – кн. 2(37), кн. 4(39). – С.801-811.
7. Грот Н. Я. Психология чувствований и её истории и главных основах: Дисс. маг. философ. -СПб., 1879-1880. – 569 с.
8. Грот Н. Я. Сновидения как объект научного анализа. – Х.: Изд-во Гуманитарный Центр, 2007. – 128 с.
9. Грот Н. Я. Что такое метафизика? // Вопросы философии и психологии. – 1890. – № 2. – С. 107-128.
10. Летцев В.М. К уяснению основной проблематики философской психологии // Вопросы философии. – 2012. – № 5. – С.114-123.
11. Летцев В.М. Личность и её концептуализации в российской психологии второй половины XIX века // Актуальные проблемы истории психологии на рубеже тысячелетий: Сб. научн. трудов: в 2-х ч. – Ч.1. – М.: Изд. МГСА, 2002. – С.94-105.
12. Летцев В.М. «Он как родился быть профессором...» / Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – N 1. – С.72-73.
13. Лопатин Л.М. Философские характеристики и речи. – Мн.: Харвест; М.: АСТ, 2000.–496 с.
14. Маноха І.П. Психологія потаємного «я». – К.: Поліграф книга, 2001. – 448 с.
15. Рыбалка В.В. Теории личности в отечественной философии, психологии и педагогике. – Житомир : Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2015. – 872 с.

ТАКСОНОМІЯ ГІДНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Анотація. У статті представлені перші результати дослідження і розробки таксономії гідності, когерентного словника та рамки, які би дозволили її повноцінно охарактеризувати. Презентовано базову структуру гідності особистості та основні компоненти процесу її формування.

Ключові слова: гідність, таксономія гідності, субстрат гідності, концепт гідності, власна гідність особистості, почуття власної гідності.

Аннотация. В статье представлены первые результаты исследования и разработки таксономии достоинства, когерентного словаря и рамки, которые бы позволили его полноценно охарактеризовать. Презентовано базовую структуру достоинства личности и основные компоненты процесса его формирования.

Ключевые слова: достоинство, таксономия достоинства, субстрат достоинства, концепт достоинства, собственное достоинство личности, чувство собственного достоинства.

Abstract. The article presents the first results of the research and the development of a taxonomy of dignity, a coherent vocabulary and framework to characterize dignity. It also presents the basic structure of person's dignity and the main components of the process of its formation.

Key words: dignity, taxonomy of dignity, substrate of dignity, concept of dignity, a person's own dignity, self-esteem (a person's feeling of their dignity).

Постановка проблеми. Гідність є одним із центральних концептів наукового дискурсу сьогодення і відіграє одну з ключових ролей у дискусіях і дебатах, які наразі найактивніше ведуться навколо процесів законотворення та прав людини, вирішення конфліктів (від внутрішньоособистісних до міжнародних), охорони здоров'я та біоетики.

Стрімка динаміка розвитку біотехнологій, зокрема генної та клітинної інженерії, клонування, і розробка штучного інтелекту спонукала вчених всього світу поставити гідність в один ряд з найбільшими людськими цінностями сьогодення – життям і здоров'ям, і надати їй нових значень.

Протягом останніх десятиліть все частіше апелювати до гідності почали саме в біоетичних дебатах, де саме поняття гідності піддається все більшій критиці. Деякі автори не схвалюють, на їхню думку, надмірного вживання словосполучення «людська гідність», і побоюються, що вона перетворюється на «невеличково заплутаний концепт» [1], яким маніпулюють, аби приховати поганий аргумент або його відсутність. Відповідно, з'явилися статті з такими назвами, як «Гідність – нікчемна концепція» [2] або навіть «Дурість гідності» [3], дехто закликає до «Негідної біоетики» [4] – тобто біоетики без мови гідності. Але якими б запеклими не були дебати про доцільність концепту гідності, вони повинні бути доповнені зусиллями, спрямованими на краще його розуміння [1].

На думку багатьох дослідників проблеми гідності, термін «гідність» потребує чіткішого визначення. Існує нагальна потреба в *таксономії гідності*.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. На сьогоднішній день дослідники виокремлюють три головні епізоди в історії гідності, в яких відслідковується еволюція концепту «гідність» [5]:

1. У першому людина має гідність, тому що вона створена за образом Бога. «Гідність людини полягає в правді про її створення «на образ і подобу Божу», у її вишості над усім творінням...» [6]. Ця відмінність позначає людський рід як такий, що стоїть над усім тварним світом [7-9].

– «гідність – це образ Бога»

2. У другому гідність мешкає у соціальній ієрархії і тісно пов'язана з системою рангу. Гідність – водночас і відносна (дворяни, більш гідні, ніж селяни) і абсолютна (приносить із собою комплекс обов'язків і привілеїв, пов'язаних із посадою) [10, 11].

– «гідність – це об'єкт, що вимірюється»

– «гідність – це статус»

– «гідність – це ранг»

3. Третій епізод представляє Кантівську концепцію гідності як такої, що базується на якості раціонального фактора – здатності індивідів робити моральний вибір і тим самим самоврядуватись (самоскеруватись) [10, 12-14].

– «гідність – це здатність робити вибір»

– «гідність – це самостійно керувати собою»

– «гідність – це автономія»

Таким чином, гідність є атрибутом, який властивий людству як колективній одиниці, і в одному випадку (1) приписується лише певним категоріям людей, а у другому (2) є властивістю, притаманною всім особам.

– «гідність – це власність не для всіх»

– «гідність – це властивість для всіх»

Сучасна наукова робота з вивчення феномена гідності, яка ведеться в таких сферах, як філософія, право, політологія, соціологія, психологія, медицина та медсестринство, біоетика, генна та клітинна інженерія, клонування, і розробка штучного інтелекту – різноманітна та багата. Гідність як теоретичний та практичний концепт постійно привертає до себе увагу науковців і є неодмінним фігурантом їхніх досліджень [15-21]. Але, незважаючи на, або, можливо, через цю всюдисущість, ідея гідності піддається критиці за невизначеність і суперечливість.

Мета статті – представити перші результати дослідження і розробки таксономії гідності, когерентного словника та рамки (структури), які би дозволили її адекватно і повноцінно охарактеризувати.

Виклад основного матеріалу. Проведений нами лінгвокогнітивний аналіз дискурсу гідності (усних і письмових текстів) з метою виявлення ключових метафор гідності, та подальший декомпозиційний аналіз цих метафор в рамках теорії концептуальної метафори Джорджа Лакоффа і Марка Джонсона відкриває можливість глибшого розуміння процесу формування концепту «гідність» і дозволяє побачити, як відбувається сприйняття, усвідомлення, концептуалізація та вербалізація гідності, і головне, глибше зрозуміти природу і суть гідності як феномена. Результати аналізу також дозволяють нам кристалізувати і систематизувати значення слова «гідність» та уточнити термінологію, яка використовується для того, щоб її описувати та характеризувати. Це дає нам ґрунт для розробки більш точної таксономії гідності, того «когерентного словника та рамки» [5], які є не-

обхідними для її подальшого детального вивчення. Отже, пропонуємо наступні визначення термінів:

Людська гідність (ЛГ) (корелює з такими часто вживаними у науковому дискурсі поняттями як: *гідність людини, людська гідність, соціальна гідність і зовнішня гідність*) це — універсальний конструкт (концепт), який динамічно моделюється, переформатовується і змінюється з плином часу, навколо якого існує потужний дискурс, в якому постійно узгоджується ідеал (ідеальна модель) гідності і напрацьовується культура (стандарти форм прояву: атрибути і патерни) гідності, зокрема, механізми захисту гідності як універсальної загальнолюдської цінності.

Тобто, це комплекс повідомлень (меседжів) людській спільноті про те, що наразі «ЛГ – це те-то», «її атрибути і патерни – такі-то», «проявляється вона так-то», «ставитись до неї ми будемо так-то» і «захистити її будемо так-то». Це про те, що здебільше стосується *загальнолюдської культури гідності*.

Часто спрацьовує в якості провідного культурного фільтра при формуванні *власних гідностей особистостей (ВГО)*, на базі даних яких, власне, і ґрунтується.



Рис.1. Організація універсального конструкту ЛГ (розроблено автором)

Власна гідність особистості (ВГО) (вона ж *особистісна або особиста гідність, гідність особистості, персональна гідність*) це – унікальний комплекс, що складається із *субстрату, конструкту і форм прояву* власної гідності кожної особистості. ВГО існує як (1) об’єктивний матеріал, як (2) суб’єктивний досвід переживання, і як (3) невербальні і вербальні прояви. Має наступні складові:

Субстрат ВГО – матеріал, на якому ґрунтується ВГО. Має два види:

- об’єктивний – власне, *гідність*,
- суб’єктивний – *невербальні переживання гідності*.

Гідність – об’єктивний базовий субстрат ВГО – матеріал (що має матеріальну та інформаційну скла-

дові), на якому формується ВГО. Має три основні елементи (які не можливо втратити):

(1) **Генетичний матеріал (ДНК)** – матеріальний носій гідності – який містить функціональні одиниці спадковості, забезпечує зберігання, передачу з покоління в покоління і реалізацію генетичної програми розвитку й функціонування, є носієм генетичної інформації, що дістається кожній людині у спадок від роду людського (*колективне несвідоме*) і її народу (*ментальність*), від її конкретного роду (*родове несвідоме*), від її родини (*родинне несвідоме*), від її тата і мамі (*батьківське несвідоме*). Все це забезпечує і обумовлює: якість життя; певну міру фізичного і психічного здоров’я, сили і потенції; сексуальність; зародки обдарувань, талантів, якостей характеру, схильностей; інстинкти і латентні патерни, прогарами дій, життєві сценарії; засвідчує приналежність людини до роду людського і до її власного роду, зокрема, засвідчує її сопричасність на генетичному рівні до історії буття і досвіду її роду, який може в певній мірі активізуватись за відповідних обставин;

(2) **Безумовна даність людської природи:** дар життя і міра життя – смерть, тіло, стать, людська природа і її закони, інстинкти, унікальність, місце у роді і світі, покликання як природовідповідність певному роду діяльності, здатність і потреба вірити, любити, творити, відповідальність, свобода (свобода волі, свобода вибору);

(3) **Власні надбання** (з можливістю розвитку і зміни якості) – те, що особа напрацьовує власними зусиллями, керуючись власним вибором, її власні надбання і досвід, якості, навички, уміння, досягнення тощо.

(1) і (2) можна означити як об’єктивна реальність особистості з можливістю модифікації. (3) – це ґрунт для розвитку, творчості і можливості зміни якості. І якщо (1) і (2) зазвичай концептуалізується через «гідність – це бути», то (3) – здебільше через «гідність – це мати».

Переживання гідності — суб’єктивний вторинний субстрат ВГО — досвід гідності — це цілий комплекс тілесних відчуттів, емоцій, почуттів, станів, образів, картинок, фантазій, які у особи викликає її *гідність*. Це те, як кожна окрема особистість переживає свою власну гідність на одинці із собою або при взаємодії з кимось або чимось. Це те, як вона її відчуває на рівні тіла, які емоції і почуття має щодо неї, як сприймає і осмислює, формуючи свій *унікальний конструкт ВГО*.

Унікальний конструкт (концепт) ВГО — ментальне утворення, інформаційна структура, що відображає зміст досвіду гідності і знання особи про свою гідність. Є продуктом (і, водночас, інструментом) пізнання і усвідомлення гідності, який генерується із *субстрату ВГО* і форматується проходженням через наявні у особи *культурні фільтри*, забезпечуючи вербалізацію і проявлення ВГО.

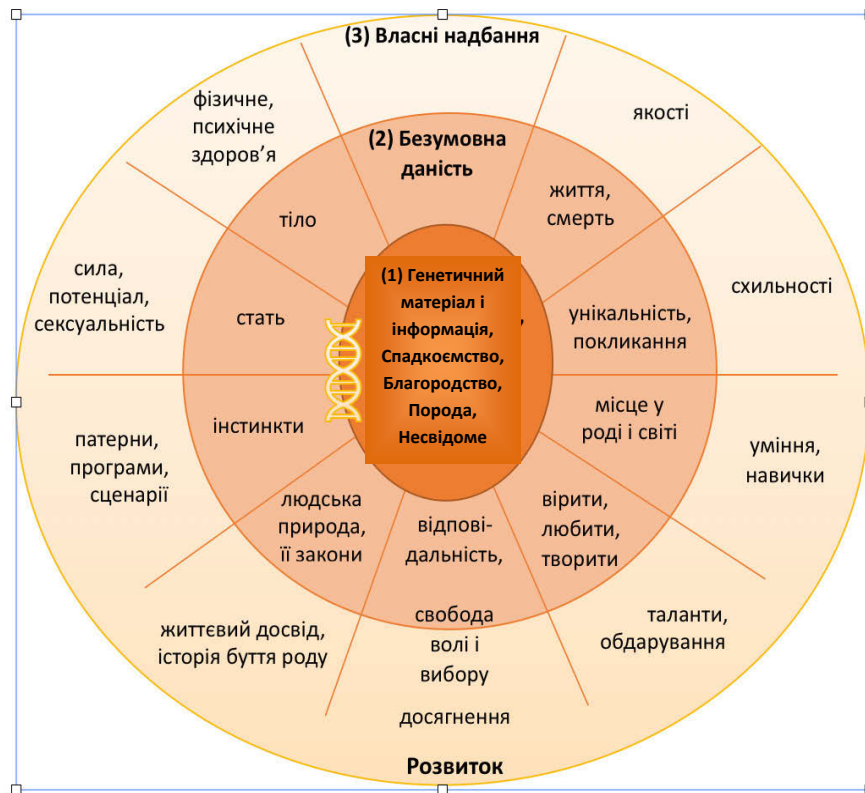


Рис.2. Структура гідності — базового субстрату ВГО (розроблено автором)

Культурні фільтри — сукупність наявних у особи (1) знань про навколишню дійсність та (2) стереотипних уявлень, переконань та вірувань народу. Формуються у особи під впливом культурного контексту, обумовлюють сприйняття і розуміння явищ дійсності, а також поведінку.

Культура є фільтром для виникнення концептів і концептуальних метафор. І як пише Нінг Йю: «Хоча метафоричні проєкції часто відображають тілесні відчуття, вибір однієї з великої кількості можливих значно залежить від культурного контексту і сприйняття» [22].

Очевидним є тісний взаємозв'язок між ЛГ як фільтра культури гідності і ВГО. В той час як універсальний конструкт ЛГ формується на базі даних ВГО, процес формування унікального конструкту ВГО має три основні етапи (або послідовні процеси):

(1) Модифікація і розвиток наявного субстрату ВГО (об'єктивного і суб'єктивного);

(2) Проходження субстрату ВГО через культурні фільтри, які його селектують і формують, при чому роль провідного фільтра у цьому процесі часто відіграє конструкт ЛГ в якості фільтра культури гідності);

(3) Проявлення ВГО, формування атрибутів і патернів.

Отже, кожна особистість моделює свій власний конструкт ВГО із свого власного субстрату, який проходить через наявні у особистості культурні фільтри (зокрема ЛГ), які і обумовлюють прояви гідності цієї конкретної особистості.

Почуття власної гідності — детектор ВГО — чутливість до власної гідності та гідності інших; відчуження людиною своєї гідності, її цінності і вартості, почуття пошани, поваги до неї, і чутливість до її порушення. Розвивається з практикою гідності, з розвитком гідності, чуттєвості і чутливості до проявів гідності — як своїх власних, так і інших людей. Забезпечує чутливість до гідності інших.

Насправді, як засвідчує опитування, **почуття власної гідності** коректніше було б назвати **відчуттям власної гідності**, бо гідність є тілесною і відчувається і сприймається тілом, невербально.

Форми прояву ВГО — культура і практика гідності / сукупність напрацьованих особистістю **атрибутів і патернів** (шаблонів емоційних реакцій, моделей поведінки) для прояву гідності. Це те, як особистість проявляє свою гідність по відношенню до себе і до інших в реальних діях в конкретних життєвих ситуаціях.

Атрибути і патерни гідності — ознаки, символи, шаблони емоційних реакцій, моделі поведін-

ки, які є проявами ВГО. Сюди відносяться: поза, хода, поведінка, учинки, манери, слова, експресія обличчя, контроль [Психологічні детермінанти почуття власної гідності].

Отже, як бачимо, ВГО має свою унікальну організацію. Її основними складовими є: **субстрат, конструкт і форма**.

Коли субстрат ВГО проходить через культурні фільтри актуалізується дилема: (1) гідність – «Маємо те, що маємо» і (2) стосунки (взаємозв'язок) – «А що скажуть люди?». Культурні фільтри мають функцію урегулювання цієї дилеми, допомагаючи знайти здоровий баланс між гідністю і взаємозв'язком. І це момент, коли з'являється ризик виникнення **фейкової гідності**. Бути і залишатися собою у стосунках (взаємозв'язку) – це про гідність, а відмовитися від себе і здаватися тим, ким ти не є, приписувати собі атрибути гідності заради стосунків (взаємоз-

в'язку), – це про **фейкову гідність**, породжену нечесністю із собою та іншими.

Тому досить часто, коли говорять про гідність, говорять про **чесність із собою**, як **ключовий фільтр**:

- «бути гідним – це бути собою = мати себе = знати себе
- «бути гідним – це бути чесним із собою»

Чесність із собою – це чесне знання себе, своєї якості, міри і меж.

Важливо також зазначити, що формування ВГО відбувається на всіх рівнях, або у всіх **сферах особистості**:

- (1) Тілесна (відчуття гідності в тілі);
- (2) Емоційна (емоції, почуття, стани, породжені гідністю);
- (3) Вольова (саморегуляція зумовлена гідністю);
- (4) Когнітивна (когніція, або пізнання, усвідомлення гідності);

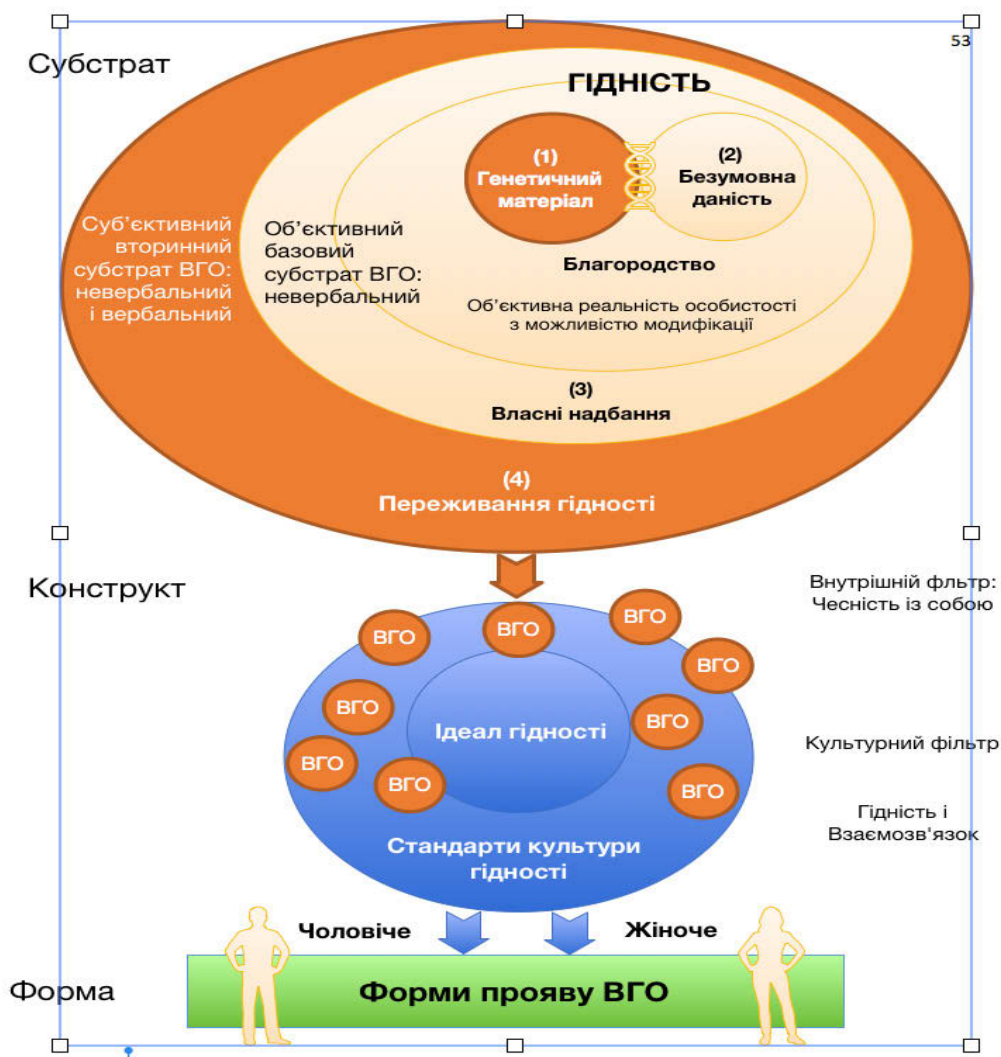


Рис.3. Організація ВГО і основні компоненти процесу її формування (розроблено автором)

(5) Духовна (орієнтація на гідність як на вищу цінність, морально-етичні і аксіологічні аспекти гідності, психологічна зрілість і цілісність як ознаки особистості з розвиненим почуттям власної гідності);

(6) Поведінкова (діяти з гідністю, жити з гідністю, гідно жити).

Фізичні кореляти. Відчуття власної гідності на рівні тіла:

- Очі – живі, яскраві, випромінюють світло;
- М'язи обличчя – розслаблені;
- Природне положення підборіддя (не опущене і не задерте) – у співзвуччі з усім тілом;
- М'язи нижньої щелепи – розслаблені;
- Плечі тримаються прямо, але розслаблено;
- Кисті рук і самі руки розслаблені і спокійні;
- Поза добре збалансована, спина пряма і розслаблена;
- Ноги – укорінені, твердо стоять на землі;
- Хода має якість цілеспрямованості (без агресивності та владності, людина знає, чого вона хоче);
- Інтенсивність голосу відповідає ситуації, вимова ясна.

Виховання гідності – виховання – комплекс заходів, спрямованих на розкриття того, що «заховано» всередині – внутрішнього потенціалу і ресурсу людини, а також засвоєння культури його прояву.

Реконструкція гідності – комплекс заходів і процес відновлення, віднаходження і виховання ВГО, який базується на самопізнанні, без якого активація гідності малоефективна.

Елементи, або інструменти гідності, які пропонує доктор Донна Хікс [23], покликані допомогти усвідомити, що таке гідність і як її шанувати, як практично застосовувати поняття гідності у повсякденному житті. Також вони допомагають людям зрозуміти, чому так погано вони почуваються за обставин зневажання їхньої гідності і дати назву тому, що відбувається.

Отже, десять **елементів або інструментів гідності**:

- Прийняття ідентичності людини, незалежно від того, ким вона є;
- Визнання її унікальних якостей і способів життя;
- Підтвердження, що її бачать, чують і їй відповідають;
- Інклюзія, приналежність до спільноти і включеність в її процеси;
- Свобода та незалежність, життя з надією та можливостями;
- Безпека, захищеність;
- Справедливість, неупереджене ставлення;
- Довіра, навіть за наявності сумнівів у правдивості;
- Розуміння;
- Вибачення, відповідальність (підзвітність) за заподіяну шкоду.

Отже, шанувати гідність одне одного означає вірити, що кожна людина гідна того, щоб до неї ставились відповідним чином, як зазначено вище. Ці **інструменти гідності** є віруваннями, або переконаннями, на яких ґрунтуються конкретні дії: приймати, визнавати, бачити, чути, відповідати, належати і давати відчуття приналежності, включатися і включати, звільнятися від залежностей, сподіватися, бачити можливості і користатися ними, забезпечувати, захищатися і захищати, ставитись справедливо і неупереджено, довіряти, розуміти, просити пробачення і вибачати тощо.

Всі ці дії можна назвати **практикою гідності**, яка виявляє декілька **закономірностей гідності**:

(1) **Перша закономірність.** Практикуючи гідність, цінуючи і шануючи гідність інших, людина зміцнює, розвиває свою власну гідність.

(2) **Друга закономірність.** Людина, яка шанує власну гідність, має спроможність шанувати гідність інших людей і викликає в них бажання шанувати її гідність. (Тобто, людина має ставитись до себе так, як вона хоче, щоб до неї ставились інші. Також, людина має ставитись до інших так, як вони хочуть, щоб до них ставились.)

(3) **Третя закономірність** (пояснює нелогічність і неадекватність очікувань, що всі люди «за замовчуванням» мають шанувати гідність одне одного). Людина, яка зневажає свою власну гідність, неспроможна і не вміє шанобливо ставитись до гідності інших.

(4) **Четверта закономірність.** Людина, яка оточує себе людьми, які постійно зневажають її гідність, зневажає свою власну гідність і має певні вигоди від цієї зневаги.

(5) **П'ята закономірність.** Чим краще розвинуто почуття власної гідності особистості, тим простіша вона у спілкуванні з іншими людьми. (Гідність ніколи не буває пихатою і цим вона відрізняється від фейкової, штучно створеної за рахунок зовнішніх **атрибутів гідності**, пихатості. «Істинна гідність подібна до річки: чим вона глибша, тим менше видає шуму». [Мішель де Монтель])

В українського народу є заклик: «Шануймося, бо ми того варті!» – це заклик до шанування себе і інших, це заклик до шанування власної гідності і гідності інших людей.

У експериментальному дослідженні людської гідності ми використовували наступні методи: теоретичні – лінгвокогнітивний аналіз наукового дискурсу (усних і письмових текстів) з метою виявлення ключових метафор гідності; метод декомпозиційного аналізу в рамках теорії концептуальної метафори Джорджа Лакоффа і Марка Джонсона; моделювання конструкту гідності і комплексу власної гідності особистості; емпіричні – метод вільних асоціацій, авторський опитувальник, тест Дж. Паулелла «Повнота життя», індивідуальне психологічне

інтерв'ю; герменевтичний метод — аналіз особливостей конструювання концепту і образу гідності у чоловіків і жінок. На сьогоднішній день загальна вибірка досліджуваних складала 175 чоловік, серед яких 87 жінок і 88 чоловіків.

В результаті дослідження нами було також виявлено низка симптомокомплексів жіночої поведінки, яка принижує гідність у чоловіків, описаних самими чоловіками:

Таблиця 1.

Перелік симптомокомплексів, що принижують гідність у чоловіків «очима чоловіків»

Вона намагається мене змінити, удосконалити, неначе я – «недороблений».	Вона розпитує мене про мої попередні стосунки і розповідає про свої.
Вона критикує. Вона дає безкінечні поради, коли я не прошу. Вона демонструє незадоволення мною. Вона пиляє мене, бубонить як стара баба. Вона насміхається наді мною, «тролить» мене. Вона вказує на мої недоліки і помилки.	Вона проявляє ревнощі, коли я говорю або просто дивлюсь на інших жінок.
Вона не просить моєї допомоги. Не вірить, що я можу їй допомогти, підтримати.	Вона порівнює мене з іншими чоловіками, моїми друзями не на мою користь. Захоплюється іншими чоловіками в моїй присутності.
Вона демонструє свою незалежність від мене. Вона намагається робити все сама. Сама розраховується, сама відкриває двері, сама знімає і одягає верхній одяг і т.п.	Вона погано відгукуватись про чоловіків.
Вона зневажає мій сексуальний інтерес і потяг. Вона не приймає мого залицяння, моєї любові і турботи про неї. Не довіряє мені. Не вірить, що я порядний чоловік.	Вона погано говорить про свій рід, своїх батьків. Вона погано відгукуватись про мою родину.
Вона відкидає мене в сексуальному плані. Відмовляється від сексу, маніпулює або шантажує сексом. Негативно говорить про мій член, моє тіло.	Вона не поважає моїх друзів. Не розділяє мого дозвілля.
Вона негативно говорить про мене як про чоловіка. Байдужа до моїх чоловічих якостей. Байдужа до моїх досягнень.	Вона погано говорить про мене іншим. Пліткує про мене з іншими або щось накручує в своїх думках.
Вона не цікавиться моєю справою. Негативно ставиться до моєї роботи. Зневажає мою самореалізацію.	Вона дорікає, ігнорує мої прохання, не прислухається до моїх порад, свариться, влаштовує істерики, сперечається зі мною на очах у дітей.
Вона незадоволена результатами моїх зусиль. Невдоволена моїми подарунками. Вона не дякує мені.	Вона вважає себе розумнішою. Не радиться зі мною. Не цікавиться моєю думкою.
Вона лізе у мої справи, мій бізнес.	Вона говорить, як їй здається, «гірку правду» мені у вічі, озвучує всі свої думки і почуття.
Вона постійно намагається мене контролювати. Слідкує за мною у соц. мережах, заглядає у мій мобільний і т.п.	Вона щось приховує. У неї є якісь секрети від мене. Не питає моєї згоди чи дозволу.
Вона стала якоюсь нецікавою, сірою, живе лише моїми інтересами. Вона втратила себе.	Вона (і діти) не зустрічають і не проводжають мене на порозі (поцілунки, обійми).
Вона влаштовує «серйозні розмови» за столом під час їжі або в ліжку під час або після сексу.	Вона не доглядає за мною. Її часто немає вдома. Вона не займається дітьми, я вимушений це робити сам.

Розпочате нами дослідження дозволяє більш уважно диференціювати таку психологічну категорію, як гідність людини. Дослідження триває, і в цій статті ми представили перші його результати, які, на нашу думку, мають наукову та практичну цінність.

Висновки:

1. *Власна гідність особистості (ВГО)* – це унікальний комплекс, що складається із *субстрату, конструктору* і *форм прояву*. ВГО існує як (1) об’єктивний матеріал, як (2) суб’єктивний досвід переживання, як (2) невербальні і вербальні прояви.

2. *Гідність* “ це матеріал, або субстрат, що має матеріальну та інформаційну складові, на якому формується і розвивається ВГО. Має три основні елементи: (1) генетичний матеріал (ДНК) з генетичною інформацією, (2) безумовну даність і (3) власні надбання особистості.

3. Гідність втілена і має матеріальний носій. Матеріальний носій гідності – це *генетичний матеріал (ДНК)*, який містить функціональні одиниці спадковості, забезпечує зберігання, передачу з покоління в покоління і реалізацію генетичної програми розвитку й функціонування.

4. В ході науково-теоретичного і емпіричного досліджень ключовими концептуальними метафорами гідності виявлені наступні метафори:

- «гідність – це невід’ємні властивість (бути) і власність (мати)»
- «гідність – це бути собою, бути тим, хто ти є насправді»
- «гідність – це ідентичність»
- «гідність – це генетична інформація у ДНК»
- «носій гідності – це генетичний матеріал (ДНК)»
- «гідність – це матеріальне тіло»
- «гідність – це постава / все тіло»
- «гідність – це приналежність до роду людського, народу, власного роду, родини, сім’ї»
- «гідність – це ядро ядра особистості»
- «гідність – це придатність генетичного матеріалу для життя і його продовження»
- «гідність – це скарб / благо роду = благородство, яке передається по роду»
- «гідність – це порода».

Гідність — це не то, що людина про себе придумала, гідність це те, ким людина є.

5. Гідність — це скарб, який передається із покоління в покоління на генетичному рівні. Спадковість, або благо роду, що передається у спадок, називається *благородством*.

6. Перш ніж бути вербалізованою, гідність (досвід гідності) проходить через наявні у особи *культурні фільтри*, які її селектують і форматують. Роль провідних фільтрів у цьому процесі часто відіграє *конструкт ЛГ* в якості фільтра культури гідності і *чесність із собою*.

ЛІТЕРАТУРА

1. Baertschi Bernard. Human Dignity as a Component of a Long-Lasting and Widespread Conceptual Construct, Published online 2014 Apr 22. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4061478/>.
2. Ruth Macklin, Dignity is a useless concept It means no more than respect for persons or their autonomy <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC300789/>.
3. Pinker, S. 2008. The stupidity of dignity. The New Republic, May 28. <http://www.newrepublic.com/article/the-stupidity-dignity>.
4. Cochrane A. Undignified bioethics. Bioethics. 2010;24(5):234–241. doi: 10.1111/j.1467-8519.2009.01781.x. [PubMed] [Cross Ref]
5. Jacobson Nora. A taxonomy of dignity: a grounded theory study. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2656457/>
6. Послання Синоду Єпископів Києво-Галицького Верховного Архиепископства УГКЦ стосовно безпеки гендерної ідеології [Електронний ресурс].- Режим доступу: <http://www.sde.org.ua/svjatyni /ikony/itemlist/tag/Блаженніший%20Святослав.html?start=10>.
7. Bayertz K. In: Sanctity of Life and Human Dignity. Bayertz K, editor. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers; 1996. Human dignity: philosophical origin and scientific erosion of an idea; pp. 73–90.
8. Dales RC. A medieval view of human dignity. Journal of the History of Ideas. 1977;38:557–572. doi: 10.2307/2708687.
9. Kristeller PO. In: The Renaissance Philosophy of Man. Cassirer E, Kristeller PO, Randall Jr, RH, editor. Chicago, University of Chicago Press; 1948. Introduction; pp. 215–222.
10. Meyer MJ. Kantian dignity and modern political thought. History of European Ideas. 1987;8:319–332. doi: 10.1016/0191-6599(87)90005-2.
11. Johnson JP. Human dignity and the nature of society. The Philosophy Forum. 1971;10:213–231.
12. Shell SM. In: Defense of Human Dignity: Essays for Our Times. Kraynak RP, Tinder G, editor. Notre Dame, University of Notre Dame Press; 2003. Kant on human dignity; pp. 53–80.
13. Dillon RS. In: Dignity, character, and self-respect. Dillon RS, editor. New York, Routledge; 1995. Introduction; pp. 1–49.
14. Gaylin W. In defense of the dignity of being human. Hastings Center Report. 1984;14:18–22. [PubMed]Mann JM, Gostin L, Gruskin S, Brennan T, Lazzarini Z, Fineberg H. “Health and Human Rights.” Chap. 1 in. Mann JM, Gruskin S, Grodin MA, Annas GJ, Eds. Health and Human Rights: A Reader. Routledge: New York City; 1999, p 15.
15. Sacks J. The Dignity of Difference. London, Continuum; 2002.
16. Feldman D. Human dignity as a legal value – Part I. Public Law. 1999;Winter:682–702.
17. Feldman D. Human dignity as a legal value – Part II. Public Law. 2000;Spring:61–76.
18. Seltser BJ, Miller DE. Homeless Families: The Struggle for Dignity. Urbana, University of Illinois Press; 1993.
19. Meyer MJ, Parent WA. The Constitution of Rights: Human Dignity and American Values. Ithaca, Cornell University Press; 1992.
20. Paust JJ. Human dignity as a constitutional right: a jurisprudentially based inquiry into criteria and content. Howard Law Journal. 1983;27:146–225.
21. Schacter O. Human dignity as a normative concept. The American Journal of International Law. 1983;77:848–854. doi: 10.2307/2202536.
22. Ning Yu. Metaphor from Body and Culture. The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought. Raymond W. Gibbs, Jr. Cambridge University Press, 22 сент. 2008 г., <https://books.google.com.ua/books?id=BeRNEbGIWdgC&pg=PA255&lpq=PA255&dq=concept+of+dignity+its+domains+and+metaphors&source=bl&ots>
23. Hicks Donna, Declare Dignity: at TEDxStormont, <https://www.youtube.com/watch?v=GPF7QspiLqM>.

УДК 159.922.27: 316.6

ГРИДКОВЕЦЬ Л.М., к.психол.н.

м. Київ

ДЕТЕРМІНАНТИ СІМЕЙНО-РОДИННОЇ СТРУКТУРИ ЯК СИСТЕМА ВПЛИВУ НА ХАРАКТЕР ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Анотація. У статті презентовано аналіз загальних детермінант сімейно-родинної структури, що мають активний вплив на розвиток життєвих стратегій особистості, зокрема досліджено сутнісні детермінанти: сімейні виховні стратегії, специфіка та характер ролі родинної системи в генеруванні кризових станів особистості, сімейно-родинні цінності та норми. Представлені теоретичні моделі впливу батьківської любові, акцентованої на дитині та модель факторної структури розгортання цінностей в сімейній системі.

Ключові слова: життєдіяльність, особистість, цінності, виховні стратегії, сімейна система, сімейно-родинні детермінанти.

Аннотация. В статье представлен анализ общих детерминант семейной структуры, имеющих активное воздействие на развитие жизненных стратегий личности. В частности исследованы базовые детерминанты: семейные воспитательные стратегии, специфика и характер роли семейной системы в генерировании кризисных состояний личности, семейно-родственные ценности и нормы. Представлены теоретические модели влияния родительской любви акцентированной на ребенке и модель факторного структуры развертывания ценностей в семейной системе.

Ключевые слова: жизнедеятельность, личность, ценности, воспитательные стратегии, семейная система, семейно-родственные детерминанты.

Abstract. The article presents an analysis of the general determinants of the family structure that have an active impact on the development of life strategies of the individual. In particular, the basic determinants are investigated: family educational strategies, the specificity and character of the role of the family system in the generation of crisis states of the individual, family-related values and norms. Theoretical models of the influence of parental love accentuated on the child and a model of the factor structure of the deployment of values in the family system are presented.

Key words: vital activity, personality, values, educational strategies, family system, family-related determinants.

Постановка проблеми. Соціалізація будь-якої особистості починається у первинній спільноті, і цією первинною спільнотою в переважній більшості є сім'я з її особливостями, історією, цінностями, правилами, набутими та отриманими в якості трансгенераційних та інтегенераційних передач (за А.Шутценбергер [4]) моделями поведінки, взаємодії, активності.

Навіть в умовах виховання дитини у дитячому будинку в неї зберігається прагнення власної сім'ї, де були б присутніми тато й мама.

У родині кожна особа представлена в різних психосоціальних статусах, зокрема як соціальна особа, представник своєї статі, індивідуальність, особистість, носій етносу, носій духовності тощо.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Протягом століть фахівці різних галузей досліджували різні аспекти сімейно-родинної структури, серед яких відмітимо роботи з культури сімейних стосунків – Т.В.Буленко, С.В.Ковальов, В.П.Кравець, І.Б.Омеласенко, О.Д.Шинкаренко тощо; психо-сексуальної сфери подружжя б□ О.В.Сечейко, Г.Ф.Келлі,

В.Г.Каган, Л.І.Мороз М.Яркхаузер та ін. Питання гендерної взаємодії в родині піднімалися в працях Т.В.Говорун, Л. Безпальчої, С.П.Юдіної та ін.; сімейні системи досліджували П.Горностаї, Р.Рупер, Б. Хеллінгер, А.Шутценбергер та ін.

Проте тема дослідження впливу сімейно-родинних детермінацій на характер життєдіяльності особистості, в наслідок її багатогранності, і надалі потребує заповнення дослідницьких прогалів.

Об'єктом нашого дослідження є життєдіяльності прояви особистості. Предмет дослідження - детермінанти сімейно-родинної структури, які мають істотний вплив на життєдіяльність особистості.

Метою статті є презентувати детермінанти сімейно-родинної структури, що впливають на характер життєдіяльності особистості

Виклад основного матеріалу. Проведене нами дослідження теоретичних та прикладних джерел вітчизняної [1; 3; 5; 6; 7; 8] та зарубіжної психологічної наукової літератури [2; 9; 10; 11] щодо структурних елементів сімейно-родинного простору особистості як системи впливу на характер її життєді-

яльності дозволило нам виділити три найбільш вагомих складника зазначеного впливу:

- особливості сімейних виховних стратегій,
- специфіка та характер ролі родинної системи в генеруванні кризових станів особистості,
- сімейно-родинні цінності та норми.

Вплив *сімейно-виховних стратегій* [1; 2; 11] на характер життєдіяльності особистості аналізувався нами за теоретичними і прикладними дослідженнями різних аспектів сімейної та родинної взаємодії, зокрема: проблеми психологічних фіксацій дитини в системі «батьки-діти» на різних етапах розвитку (А.Адлер, Е.Берн, В.Вінікот, Е.Еріксон, К.Хорні, А.Фройд, З.Фройд; трьохрівневої структури батьківсько-дитячої взаємодії (Д.І.Іванов), проблеми підпорядкування-домінування в системі «батьки-діти» (М.Вінтерхоф), батьківсько-дитячі стосунки в структурі соціалізаційних механізмів «соціалізація-інфантилізація» (Ю.Ф.Акименко, О.С.Ісаєнко, В.У.Кузьменко); сімейних виховних стратегій (Н.В.Барінова, З.Т.Борисенко, М.І.Мушкевич, О.Б.Насонова), взаємодії між сіблінгами (І.А.Дідук). На основі наукових розробок та власних досліджень було виявлено, що найбільш сприятливими для розвитку особистості та її здатності реалізувати власний творчий потенціал і долати життєві кризи є сімейно-виховні стратегії, що ґрунтуються на дієвій батьківській любові акцентованій на дитині. Нами було проаналізовано вибірку в 300 чоловік віком від 35-40 років, серед яких 150 жінок та 150 чоловіків. Було утворено три ідентичні досліджувані за соціологічними показниками групи, які водночас різнилися за виховними стратегіями. Тобто 100 осіб (50 жінок та 50 чоловіків) виховувалися на авторитарних засадах, 100 осіб на батьківській любові акцентованій на собі, і 100 осіб на батьківській любові акцентованій на дитині. Досліджувалася ціла низка особистісних параметрів респондентів, зокрема: рівень прояву агресії, схильність до депресивних станів, ставлення до себе, ставлення до людей, ставлення до життя. Результати дослідження показали, що найбільший психологічний резерв до творчих життєдіяльнісних процесів мають особи, що походять з родин, де до дітей проявлялася любов акцентована на дитині (незалежно від особ-

ливостей системи заохочення-покарання). Вибіркові результати дослідження представлені в Табл.1.

Всі три вибірки мали в родинах позитивні виховні стратегії. Всі учасники дослідження належали до повних сімей. При цьому найвищі адаптаційні до життєдіяльності показники були отримані у групі з системою виховання «акцентованій на дитині». Варто зазначити, що у дітей із сімей з авторитарною виховною стратегією найнижчі показники ставлення до себе, а за іншими тестами відслідковуються досить вагомні показники певної тенденції меншовартості. Натомість у респондентів з вибірки виховної стратегії «батьківська любов акцентована на собі» найнижчі показники у ставленні до людей. Тобто учасники цієї групи в меншій ступені здатні довіряти людям і бути відкритими на допомогу їм.

Дослідження показало, що творчий розвиток дієвої батьківської любові передбачає акцентуацію батьків не на своїх уявленнях та сприйманнях щодо дитини, а власне на самій дитині. При цьому виховний процес базується на поважному ставленні батьків до неповторності як дитини, так і інших людей, що дає дитині змогу пізнати любов до ближнього (мал.1).

Вплив родинної системи на життєдіяльність на генерування кризових станів особистості досліджувалося нами через структуру трансгенераційних та інтергенераційних передач (П.Горностай [5], А.Шутценбергер, Р.Руппер та ін..) [4]. При цьому був здійснений аналіз структури локальних родинних зв'язків з визначенням ролі та місця кожного суб'єкту родової системи. Теоретичне дослідження базувалося не лише на аналізі наукової літератури, але й на дослідженні джерел народної творчості, зокрема: прислів'я, приказок, народних казок тощо. Нами був здійснений аналіз особливостей розгортання та прояву сімейно-родинної системи в онтогенезі особистості: від хаосу до визначеності, функціональності і, в окремих випадках, знову до дезінтеграції, що обумовлено як кризовими явищами в родині, так і її розпадом чи смертю одного з її членів.

Так, для прикладу розглянемо деякі кореляційні зв'язки, що характеризують особливості впливу сімейної системи на життєдіяльність особистості (Табл.2).

Таблиця 1

Порівняльна таблиця ставлень особистості до себе, людей та життя різних досліджуваних груп (за методикою Дж.Пауелла, проміжок [0; 4])

Вид ставлення/ досліджувана група	Група з авторитарною виховною стратегією	Група з виховною стратегією «любов акцентована на дитині»	Група з виховною стратегією «батьківська любов акцентована на собі»
Ставлення до себе	2,01	3,02	2,91
Ставлення до життя	2,50	2,91	2,41
Ставлення до людей	2,22	3,11	2,05
Узагальнені показники	2,24	3,01	2,45

Таблиця 2.

Кореляційні зв'язки в системі життєдіяльнісних проявів особистості

	Ставлення до себе	Частота захворювань	Наявність хронічного або смертельного захворювання	Наявність непростення щодо батька	Наявність непростення щодо матері	Наявність абортативного сценарію	Рівень психологічного благополуччя в батьківській сім'ї
Ставлення до себе	1,00	0,65	0,24	0,36	0,27	0,62	0,53
Частота захворювань	0,64	1,00	0,36	0,59	0,62	0,59	0,69
Наявність хронічного або смертельного захворювання	0,24	0,36	1,00	0,50	0,32	0,30	0,24
Наявність непростення щодо батька	0,36	0,59	0,50	1,00	0,50	0,29	0,42
Наявність непростення щодо матері	0,27	0,62	0,32	0,50	1,00	0,28	0,45
Наявність абортативного сценарію	0,62	0,59	0,30	0,28	0,28	1,00	0,63
Рівень психологічного благополуччя в батьківській сім'ї	0,53	0,69	0,24	0,42	0,45	0,64	1,00

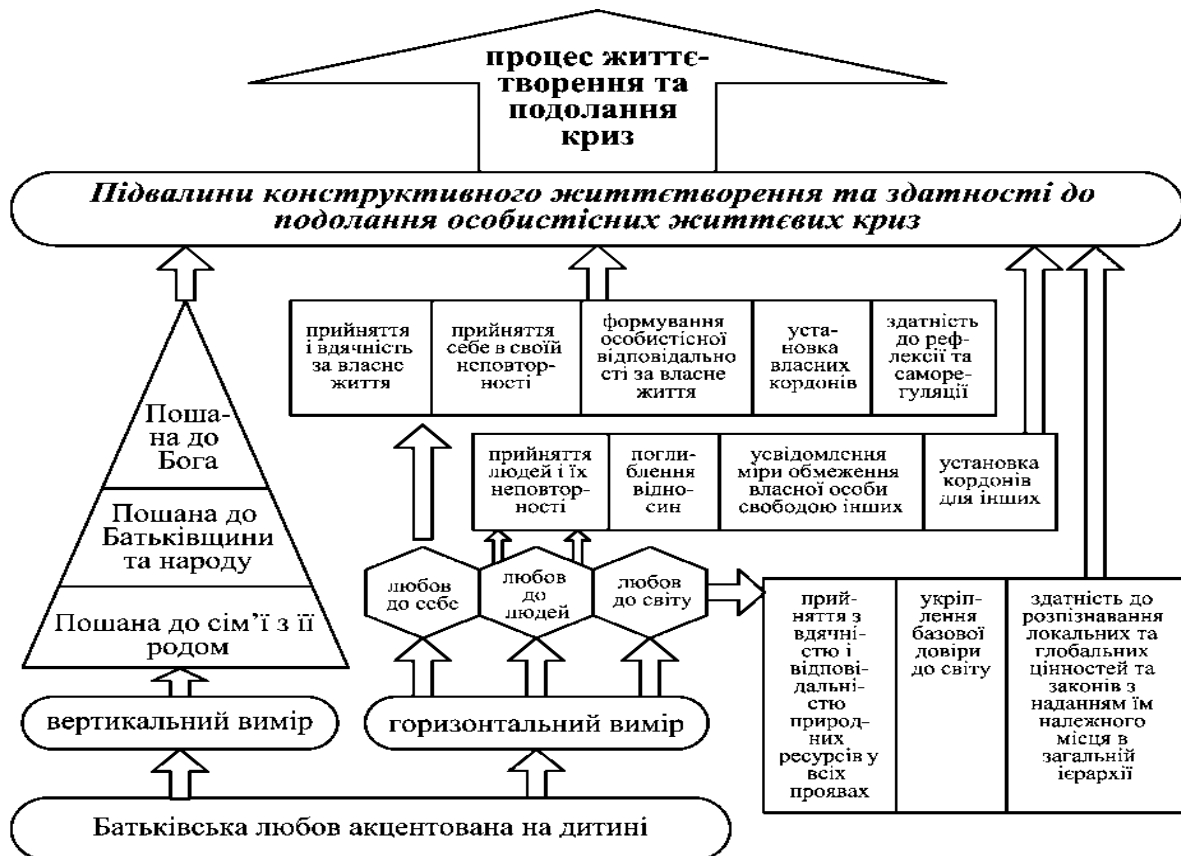


Рис.1. Вплив батьківської любові, акцентованої на дитині, на її життєдіяльність та здатність долати життєві кризи

Дослідження показало, що на генерування тяжкого захворювання прямолінійно не впливає рівень благополуччя в батьківській родині, проте впливає фактор непростення батька та матері, що як правило

обумовлено конфліктною ситуацією в сімейній системі. На ставлення до себе особистості більше впливає непростення батька (0,36) ніж непростення матері (0,27). Крім того, виявилось, що наявність аборт-

тативного сценарію в свідомому чи несвідомому просторі особистості корелює більше з розвитком в неї тяжких хронічних та смертельних захворювань (0,32) ніж з непростенням батька (0,29) та матері (0,28). Задоволеність шлюбом у жінки корелює з її сприйманням батьків (особливо батька – $r=0,56$). Для чоловіка позитивний образ батька також є важливим в побудові щасливої родини. Проте для задоволеності шлюбом важливо також мати позитивні образи батьків своєї половини.

Крім того, при дослідженні дітей з агресивною та неагресивною поведінкою було виявлено, що найбільш значущими є кореляційні зв'язки між ворожістю в сімейній ситуації та тривожністю у дитини (0,43), між конфліктністю в сім'ї та тривожністю у дитини (0,56). Чим більш сприятлива атмосфера у родині, тим менше почуття меншовартості у малюка.

У ході дослідження був проведений аналіз механізмів впливу сімейно-родинних цінностей та норм на життєдіяльність особистості та її здатність долати в своєму житті кризові ситуації. Було виділено *суттєві та стратегічні ціннісні фактори*. До суттєвих ціннісних факторів належать:

- *Духовно-релігійний фактор* [9], що характеризує базові духовно-ціннісні уявлення особистості (родини, народу, міжнародних спільнот) щодо значення і місця людини у світі, як особистості, як чоловіка чи жінки у взаємозв'язках та у взаємостосунках з Абсолютом (що знайшло відображення в роботах різних науковців починаючи від Аристотеля до філософів, богословів та психологів сьогодення, зокрема: В.Ф.Барановського, Л.М.Гриджовець, Х.П.Данн, Е.О.Помиткін, М.Савчин, О.Климишин, П.Гусак, О.Яремко, Р.Яворського, Х.Янариса та ін.)
- *Досвідно-історичний фактор* [4;10] визначає стандартизовані моделі поведінки особистості, сім'ї, народу, що продемонстрували значну ефективність (пряму чи опосередковану, ситуативну чи стратегічну) у виживанні, будівництві, творенні як локальних, так і глобальних життєдіяльнісних просторів (сім'я, спільнота, громада, нація) протягом певного історичного періоду (Х.Арендт, П.Горностай, В.О.Татенко, О.В.Петрунько, М.М.Решетніков, Л.О.Филипович, М.П.Холмская, А.А.Шутценбергер та ін.)
- *Культурно-традиційний фактор* [4;8], який характеризує локальні і глобальні надбання та досягнення суспільства в матеріальному та духовному сегменті буття як особистості, так і родини та держави (що відображено у наукових працях Г.О.Бала, В.А.Бачинського, О.Вознесенської, М.Й.Боришевського, Л.М.Гриджовець, Л.В.Дзюби, А.К.Дмитренка, О.В.Духновича, М.М.Заковича, Д.Пауела,

А.Є.Подольської, В.В.Рибалка та ін.), демонструє складні зразки поведінки особистості (сім'ї, родини, народу) такі, як звичаї, традиції, обряди, ментальність тощо (що представлено в роботах психологів (Т.В.Говорун, В.Т.Куєва, К.Л.Мілютіна, С.Д.Ячник та ін.), педагогів (О.В.Духнович, М.Г.Стельмахович, В.О.Сухомлинський, К.Д.Ушинський та ін.), етнографів та культурологів (В.К.Борисенко, О.Воропай, О.В.Ковалевської та ін.), філософів (М.Адамчук, М.Бабій, А.М.Колодний, Г.Сковорода, П.Л.Яроцький та ін.), письменників та поетів (Нечуй-Левицький, Л.Українка, І.Франко, Т.Г.Шевченко та ін.)).

- *Рефлексивно-екзистенційний фактор*, що проявляється в унікальній здатності особистості, спільноти чи суспільства відслідковувати як зовнішні, так і внутрішні процеси життєтворення, виступає своєрідним філософським методом пізнання як явища, так і самої суті і форми пізнання цього явища, думки, вчинку. Передбачає активізацію особистісного та групового процесу пізнання екзистенційних цінностей, що проявляються як в усвідомленні найбільшої цінності – людського життя, так і в смисложиттєвих (уявлення про щастя, про мету, свободу, сенс життя) та витальних цінностях: громадського покликання, міжособового спілкування, демократичних свобод, сім'ї тощо (що знайшло відображення в роботах як родоначальників певних психотерапевтичних шкіл, зокрема: З.Фрейда, А.Адлера, Е.Берна, К.Юнга, Ф.Перлза, В.Франкла, К.Роджерса, А.Маслоу тощо, так і їх сучасних послідовників: П.П.Горностая, С.А.Маленка, А.В.Рассохіна, Т.В.Титаренко, І.Ялом та ін.)

Стратегічні фактори визначають характер впливу цінностей на життєдіяльність особистості та її здатність долати кризи. До стратегічних факторів в процесі дослідження нами були зараховані: узгодженість подружніх цінностей (в батьківській та власно створеній сім'ї); узгодженість цінностей (сімейних та особистісно набутих) з традиційними цінностями конкретного народу (чи народів), представником етносу якого є особистість; узгодженість цінностей (сімейних та особистісно набутих) з ситуативними цінностями конкретної спільноти та суспільства в конкретному часі та просторі.

У цілому структура розгортання сімейних та особистісних цінностей, що впливає на життєдіяльність особистості та її здатність долати кризи представлена на Рис. 2.

Ціннісна складова як особистісного, так і спільнотного буття характеризує загальну світоглядну позицію людини, базова основа якої формується в родині. Саме цінності упорядковують дійсність,

Таблиця 2

Порівняльна таблиця наслідків Голодомору для нащадків з різними ціннісними системами

Критерії за методикою Дж.Пауелла “Повнота життя” у молоді 25-30 років із родин, що пережили Голодомор та репресії [0; 4]	Базові сценарії передані нащадкам предками, які пережили Голодомор та репресії Відсутність релігійних цінностей при наявності непростощення катів, звинувачення оточуючих (60 чол.)	Відсутність релігійних цінностей при наявності вдячності за те, що вдалося вижити (60 чол.)	Наявність релігійних цінностей: прощення катів, молитва за катів та жертв (60 чол.)
Ставлення до себе	1.8	2.2	2.8
Ставлення до людей	1.32	2	3.0
Ставлення до життя	1.79	2.4	3.01
Ставлення до Бога	1.52	2.0	3.25

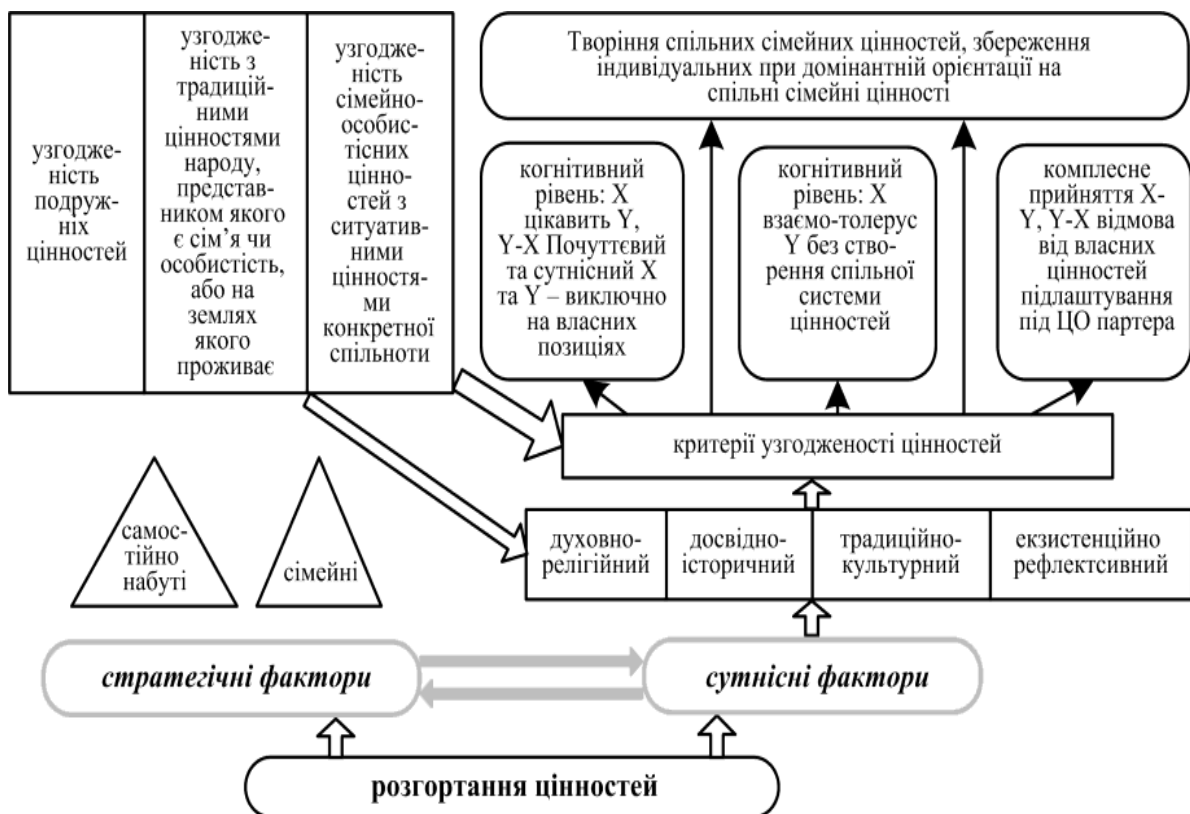


Рис. 2. Факторна структура розгортання цінностей

вносять у неї оцінювально-осмислювальні моменти [9]. І оскільки для будь-якої особи подія розглядається не стільки через об’єктивну реальність, а через суб’єктивний особистісний простір, що характеризує не саму подію, а опирається лише на особистісну інтерпретацію цієї події, яка в свою чергу залежить і від рівня зацікавленості проблемою, і від рівня розвитку цінностей, то саме цінності здатні активізувати творчий потенціал особистості для подолання життєвих криз.

Для прикладу розглянемо вплив духовно-релігійних цінностей в сімейно-родовій системі на життєдіяльнісні процеси сучасної особистості-нащадка тих, хто пережив голодомор (табл.2).

Представлені в таблиці № 2 результати свідчать про те, що найбільші показники за шкалами «Повноти життя» належать особам з наявними релігійно-духовними цінностями. Проте варто відзначити, що і при відсутності у особистості релігійних цінностей, але орієнтації її на загальнолюдські цінності, спостерігається також позитивно-нейтральна тенденція до розвитку її психологічного потенціалу у подоланні кризового досвіду.

Результати емпіричного дослідження повністю підтвердили розроблену нами теоретичну модель представлену на рис.2. Серед всіх критеріїв узгодженості цінностей в подружжі найбільш продуктивними для психологічного благополуччя сім’ї є критерій «творіння спільних сімейних цінностей, збе-

реження індивідуальних цінностей при домінантній орієнтації на спільні сімейні цінності». Нами було проведено дослідження серед трьох вибірок респондентів: наречені, молоді подружні пари та зрілі подружжя, що показало:

- Найбільш оптимістичне сприймання життя належить нареченим (2,7 з проміжку [0; 4]) і попри те, що загальний показник у ставленні до життя вищий у молодих подружніх пар (2,5) ніж у неодруженої молоді (2,1), молоді люди більше зорієнтовані на радість життя, безтурботність, пригоди, до певної міри домінують гедонічні цінності.
- У досвідчених подружніх парах суттєво збільшуються показники, що визначають поважне ставлення до старості, до смерті, до травматичного досвіду. Серед вибірки одружених респондентів найвищі показники задоволення життям бути у тих, хто очікував дитину, або мав щойно народжену. При чому кризові переживання щодо народження дитини в меншій ступені проявлялися у подружжя, що мали спільні пологи, ніж у тих, хто був позбавлений можливості партнерських пологів.
- При аналізі результатів дослідження серед молодих подружніх пар було виявлено, що за показниками задоволеності шлюбом подружжя було отримано значущі коефіцієнти кореляції ($r = 0,61$) між задоволеністю шлюбом чоловіка і дружини. Отримані дані підтверджують результати низки досліджень про те, що задоволеність шлюбом подружжя корелює між собою: більшій задоволеності шлюбом чоловіка відповідає більша задоволеність шлюбом дружини, і навпаки, за низької задоволеності шлюбом одного шлюбного партнера інший також не задоволений шлюбом.

Висновок: До найвагомійших детермінант сімейно-родинної структури, що активно впливають на характер життєдіяльності особистості належать: виховні сімейні стратегії, вплив родинної системи, сімейно-родинні цінності та норми. У процесі дослідження було виявлено значний вплив сімейних

цінностей та норм на життєдіяльність особистості. Де самі цінності були розглянуті нами через дію: сутнісних факторів (духовно-релігійного, досвідно-історичного, культурно-традиційного, рефлексивно-екзистенційного), стратегічних факторів (узгодженість подружніх цінностей (в батьківській та власно створеній сім'ї)), узгодженість цінностей (сімейних та особистісно набутих) з традиційними цінностями конкретного народу (чи народів), представником етносу якого є особистість, узгодженість цінностей (сімейних та особистісно набутих) з ситуативними цінностями конкретної спільноти та суспільства в конкретному часі та просторі).

ЛІТЕРАТУРА

1. Барінова Н.В. Психологічні особливості відношення батька як чинник формування статевої концепції "я"-концепції у дівчат-підлітків // Дис... канд. психолог. н. зі спец. 19.00.07. – педагогічна та вікова психологія. – Х.: ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2006. – 203 с.
2. Берн Э. Игры, в которые играют люди (Психология человеческих взаимоотношений) [Электронный ресурс] /Е.Берн. –М.: Литур, 1999. – Режим доступа: http://royallib.com/book/bern_erik/igri_v_kotorie_igrayut_lyudi_psihologiya_chelo_vecheskih_vaimootnosheniy.html.
3. Говорун Т. В. Соціалізація статі як фактор розвитку Я-концепції// автореф. дис.. док. психолог. н. зі спец. 19.00.07 – педагогічна і вікова психологія. –К.: Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, 2002. – 35 с.
4. Гридковець Л.М. Світ життєвих криз людини як дитини своєї сім'ї, свого роду та народу : монограф./ Л.М. Гридковець – Львів: Скриня, 2016. – 380 с.
5. Горностаєв П. Послання рода: психодраматическая работа с семейной историей [Электронный ресурс] // Наукові студії із соціальної та політичної психології. – Вип. 14(17). – К., 2006. – С. 140-152. – Режим доступу: http://users.i.com.ua/~p_gorn/publ48.html.
6. Козяр С. Українська родинна обрядовість. Віхи людської долі: весілля, похорон / Ін-т мистецтвознавства, фольклористики та етнології ім. М.Т.Рильського НАН України / С.Козяр. – Хмельницький, 2000. – 72 с.
7. Кравець В.П. Теорія і практика підготовки учнівської молоді до сімейного життя /Автореф. дис... доктора педагогічних наук 13.00.01. – К.: Ін-т психол. ім. Г.С.Костюка НАПНУ. – 34 с.
8. Хеллінгер Б. Порядки допомоги/ Б. Хеллінгер – М.: Ін-т консультування і системних рішень, 2006. – 242 с.
9. Шутценбергер А.А. Психогенеалогія: Как излечить семейные раны и обрести себя /А.А. Шутценбергер; пер. с франц.– М.: Психотерапия, 2010. – 224 с.

УДК 159.9

ДМИТРИЄВА С.М.,
СТЕПАНЧУК О.В.
м. Житомир

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ СИТУАЦІЇ РОЗВИТКУ НЕПОВНОЛІТНІХ ЗЛОЧИНЦІВ

Анотація. У статті розглянуто соціально-психологічні детермінанти кримінальної поведінки неповнолітніх як крайньої форми соціальної дезадаптації, доведено, що порушення стосунків підлітка й дорослого виступає періоджерелом соціальної дезадаптації неповнолітнього, проаналізовано основні типи сімей з несприятливими умовами для психічного та особистісного розвитку дитини: родини, для яких характерними є дефекти сімейного виховання, сім'ї з серйозними матеріальними труднощами.

Для надання соціально-психологічної допомоги підліткам-делінквентам та їх соціальному оточенню представлено якісний та кількісний аналіз результатів емпіричного дослідження особливостей соціальної ситуації розвитку неповнолітніх злочинців, виявлення ставлення учнів середнього шкільного віку до різних проявів соціально дезадаптованої поведінки: схильність до подолання норм і правил, до адиктивної поведінки, до саморуйнівної поведінки, до агресії та насильства, до делінквентної поведінки.

Ключові слова: соціальна дезадаптація, девіантна поведінка, делінквентна поведінка, соціальна ситуація розвитку, протиправна поведінка, адиктивна поведінка, агресія.

Аннотация. В статье рассмотрены социально-психологические детерминанты криминального поведения несовершеннолетних как крайней формы социальной дезадаптации, доказано, что нарушение отношений подростка и взрослого выступает первоисточником социальной дезадаптации несовершеннолетнего, проанализированы основные типы семей с неблагоприятными условиями для психического и личностного развития ребенка: семьи, для которых характерны дефекты семейного воспитания, семьи с серьезными материальными трудностями.

Для оказания социально-психологической помощи подросткам-делинквентам и их социальному окружению представлены качественный и количественный анализ результатов эмпирического исследования особенностей социальной ситуации развития несовершеннолетних преступников, выявление отношения учащихся среднего школьного возраста к различным проявлениям социально дезадаптированного поведения: склонность к преодолению норм и правил, к аддиктивному поведению, к саморазрушительному поведению, к агрессии и насилию, к делинквентному поведению.

Ключевые слова: социальная дезадаптация, девиантное поведение, делинквентное поведение, социальная ситуация развития, противоправное поведение, аддиктивное поведение, агрессия.

Abstract. The article deals with the socio-psychological determinants of criminal behavior of minors as the extreme form of social mal adaptation, it is proved that the violation of the relations between the adolescent and the adult serves as the primary source of social mal adaptation, analyzes the main types of families with unfavorable conditions for the mental and personal development of the child: single-parent families, families which are characterized by defects in family upbringing, families with serious material difficulties.

To provide social and psychological assistance to adolescent delinquents and their social environment, a qualitative and quantitative analysis of the results of an empirical study of the peculiarities of the social situation of juvenile offenders, the identification of the attitude of students of secondary school age to various manifestations of socially disadapted behavior is presented: the tendency to overcome norms and rules, to the addictive behavior, to self-destructive behavior, to aggression and violence, to delinquent behavior.

Key words: social disadaptation, deviant behavior, delinquent behavior, social situation of development, unlawful behavior, addictive behavior, aggression.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Процеси перебудови сучасного суспільства, які супроводжуються соціально-економічними трудноща-

ми, неминуче наклали відбиток на підростаюче покоління. Злочинність і правопорушення стали одними із найяскравіших виявів негативних тенденцій.

А злочинність серед неповнолітніх можна назвати однією з гострих і актуальних проблем нашої держави. Участь неповнолітніх у злочинній та антигромадській діяльності здійснює значний вплив на виховання молодого покоління, прищеплює йому асоціальні ідеї, аморальні погляди. Перед суспільством стоїть важливе завдання профілактики цього негативного явища. Поряд з вивченням особистості неповнолітнього злочинця важливе місце маємо надати умовам та обставинам, які дозволили цьому злочинові здійснитися. Питання витоків злочинності неповнолітніх вивчається і досліджується різними науковцями як у сфері психології, так і педагогіки та кримінології. Але незважаючи на значну кількість наукових праць з цієї проблематики вказане питання потребує подальшої розробки та вивчення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Теоретико-методологічні засади дослідження проблеми соціально дезадаптованої поведінки підлітків здійснили такі вчені, як В. Алмазов, Ю. Антонян, С. Белічева, Л. Грищенко, Г. Забрянський, Л. -Калашнікова, А. Лобанова, Н. Максимова, В. Оржеховська та ін. Вивчення мотивації протиправної поведінки неповнолітніх здійснювалось у працях Ю. Антоняна, Б. Волкова, К. Ігошева, Г. Русинова, А. Тузовата ін. Дослідження негативних чинників мікросередовища, що впливають на формування злочинної поведінки підлітків, здійснювалось В. Алмазовим, Л. Грищенком, В. Оржеховською, М. Поздняковою та ін. Вивчення неформальних та субкультурних об'єднань, у яких підлітки залучаються до протиправної поведінки, здійснювались В. Пирожковим, Г. Забрянським, В. Єрмаковим та ін. Виявленням психологічної специфіки правопорушень неповнолітніх займалися М. Алемаскін, С. Белічева, В. -Кондрашенко та ін. [6].

Формулювання мети статті полягає в узагальненні результатів теоретичного аналізу наукових джерел з проблеми соціально-психологічних детермінант протиправної поведінки неповнолітніх та даних емпіричного дослідження особливостей соціальної ситуації розвитку неповнолітніх злочинців.

Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Злочинність неповнолітніх можна назвати своєрідним феноменом, оскільки сама вікова група має специфічне правове становище. Неповнолітні особи (14-18 р.) складають 14,7% у структурі усіх вікових груп населення і вчиняють 6,3 % всіх злочинів[4]. Такі злочинці становлять особливу типологічну групу та відрізняються від дорослих правопорушників суспільною небезпекою вчинюваних злочинів. Неповнолітніх злочинців можна охарактеризувати як осіб, які мають низькі моральні цінності, низький рівень культури та освіти, досягнення мети (найчастіше матеріального характеру) за допомогою криміналь-

них засобів та ін. [2]. Дослідниця Кургузкіна Е.Б. характеризує неповнолітнього злочинця як особу, яка має такі негативні чинники, які відрізняють її від інших законослухняних людей: гіпертрофована імпульсивність, тривожність, схильність до вживання алкогольних напоїв, наркотиків, статева розбещеність та ін. [5].

Для виконання поставлених завдань нами було організовано та проведено опитування учнів 9 класу Курненської ЗОШ І-ІІІ ст. на тему «Ставлення моїх однолітків до злочинної діяльності» та анкетування «Моя родина». Обробка отриманих результатів здійснювалася за допомогою кількісного та якісного аналізу.

Аналіз первинних даних опитування виявив, що немає учнів (0%), які позитивно ставляться до таких видів злочинної діяльності, як крадіжки, застосування фізичної сили, вживання спиртних та наркотичних напоїв, азартні ігри та ін. Цей показник є важливим, оскільки учні розуміють шкідливість та небезпечність злочинної діяльності. У сфері негативних виборів учнів одержано такі показники: 100% учнів негативно ставляться до крадіжок, 10% підлітків негативно ставиться до застосування фізичної сили, 70% школярів негативно ставляться до вживання спиртних напоїв, 80% учнів - до наркотичних речовин.

Якщо звернути увагу на відсоткову динаміку, то ми можемо констатувати, що лише 10% учнів негативно поставилися до застосування фізичної сили. Це є визначальним чинником, оскільки підлітки відрізняються підвищеною збудливістю та вразливістю, схильністю до афектів, недостатнім рівнем самоконтролю, імпульсивністю, невмінням адекватно реагувати на критику та зауваження. Тому основним засобом «захисту» виступає для багатьох із них, насамперед хлопців, фізична сила.

Емпіричне психологічне дослідження виявило ті сфери протиправної та антисуспільної діяльності, які підлітки вважають допустимими у своїй поведінці. Було виявлено такі результати: 90% учнів вважають допустимим застосування фізичної сили, 30% – вживання спиртних напоїв, 20% –наркотичних речовин. Це свідчить про підвищений рівень агресії у підлітковому середовищі, низький рівень усвідомлення певною частиною підлітків важливості здорового способу життя.

Такі результати пояснюються і тим, що підлітковий та ранній юнацький вік є одним із найсуперечливіших періодів життя людини. Важливу роль у правильній соціалізації підлітка мають відігравати сім'я, школа, громадське оточення. Підлітки у вказаний період є занадто імпульсивними, емоційними, прагнуть до самостійності та не зважають на думку дорослих. Думка колективу однолітків, друзів – стає своєрідним авторитетом для учня та має вирішальне значення. Досить важливо, щоб підліток в цей період не входив до різних неформальних груп, які

схвально ставляться до алкоголю, наркотиків, кримінальної діяльності. Тут важливу позицію, на нашу думку, має зайняти сімейне оточення, оскільки саме сім'я має пріоритетне місце у процесі формування і розвитку дитини. Сім'я для дитини є колективом, де уперше виникає конфлікт між «хочу» і «не можна» [7].

У підлітковому віці сім'я, а в основному батьки не повинні втратити у дитини цінності батьківського слова та довіри. Проте, незважаючи на такі моральні обов'язки, які покладені на сім'ю, найчастіше причиною підліткової злочинності стає сімейне оточення. У 90-97% випадків механізм протиправної поведінки був запущений недоліками сімейного виховання [3]. Визначальну роль у виникненні у неповнолітнього особистісних дефектів О.С. Стеблинська вбачає у неблагополучній моральній атмосфері сім'ї, неправильній педагогічній позиції батьків, відсутності їх впливу і контролю за поведінкою дітей [7].

На нашу думку, слушно розглядати вплив сімейного виховання на формування неповнолітнього злочинця у таких аспектах:

- а) неповна родина;
- б) дефекти у сімейному укладі;
- в) недоліки у взаєминах батьків та дітей.

Неповна родина. Думка, яка побутує у свідомості багатьох людей про те, що злочини можуть вчинити лише діти з неблагополучних родин, на нашу думку, не є вірною, оскільки досить часто трапляються випадки протиправної поведінки дітей із благополучних сімей.

Дослідження ряду вчених довели негативний вплив на психіку та поведінку дитини, особливо у підлітковому віці, розлучення батьків. Зазвичай, батьки не враховують інтересів та потреб дитини, а керуються в даному випадку власними емоціями та амбіціями. Звичайно, що в родині, де відсутні батько чи мати, будуть значно послаблені виховні функції і змінюється весь клімат сімейних стосунків. Негативно впливає на підлітка та зовнішня атмосфера, яка складається навколо зруйнованої сім'ї. Це справжнє або показне співчуття, необачні репліки, осуд того «хто винен». Все це гнітить дитину і виховує у ній почуття неповноцінності і зайвості. Ці обставини М.В. Пашковська називає «внутрішніми нашаруваннями, які визначили можливість проникнення та реалізації мотивів злочинної поведінки» [7]. Відсутність одного з батьків підліток намагається компенсувати шляхом наслідування інших осіб (здебільшого злочинців) та породжує хворобливий стан неповноцінності, що веде за собою замкнутість, озлобленість, мстивість, прагнення утвердитися будь-яким способом у колективі однолітків [там же].

Це не означає, що саме неповна сім'я штовхає підлітка до злочинної діяльності, але розлучення батьків у перехідний вік дитини здійснює негативний вплив на сприймання нею навколишнього світу, створює проблеми у спілкуванні з ровесниками. На

нашу думку, сім'я має забезпечити підліткові підтримку, дати пораду, а не залишити його осторонь, займаючись своїми справами.

Дефекти у сімейному укладі. Сучасне суспільство зіткнулося з проблемою не лише низької моральності підростаючого покоління, але й низькими моральними цінностями сімей, де ці діти виховуються. Родини, де панує насильство, алкоголізм, наркоманія, статева розбещеність, називають неблагополучними. Відхилення від норми в поведінці членів родини впливають на весь духовний світ неповнолітнього. Дитина переймає у дорослих членів родини цинічне ставлення до моральних цінностей, неповагу до інших людей, правил та законів. Звичайно, що таке середовище у період фізичного і духовного становлення дитини приводить до порушень її особистісного розвитку і формування девіантної та делінквентної поведінки. З неблагополучних родин виростає проблема дитячого біженства та безпритульності. У сім'ї, членів якої характеризують такі риси, як брутальність, аморальність, приниження людської гідності, у підлітка відповідно буде формуватися озлобленість, прагнення помститися. Досить часто дитина з такої сім'ї практично не відвідує школу, бо учень не хоче бути об'єктом критики, а то й глузування з боку вчителів та однолітків. Найчастіше дорослі злочинці втягують у кримінальну діяльність тих дітей, які вже мають певний своєрідний «досвід» соціально дезадаптованої поведінки. Це діти, які виховувались у неблагополучних родин і засвоїли такі негативні риси, як користолюбство, неповага до старших, жадібність, докладання будь-яких зусиль заради досягнення мети [7].

Недоліки у взаєминах батьків та дітей. Зазвичай, є поширеним твердження, що неповнолітні злочинці формуються саме в неблагополучних родин або в родин, де панують низькі моральні якості, пропагується вживання алкоголю, наркотиків та ін. Проте досить часто ми можемо чути або стати свідком ситуації, де підліток, який виховується у нормальній сім'ї, став учасником злочинної групи або самостійно здійснив злочин. Причин такої поведінки неповнолітньої особи може бути декілька.

1. Підліток незадоволений матеріальним становищем власної сім'ї і прагне компенсувати це за рахунок злочинної діяльності;

2. Важке матеріальне становище штовхає батьків на пошук заробітків, які досить часто відбуваються за кордоном, а дитина залишається без контролю з боку старших членів сім'ї;

3. Батьки не проводять вільний час з дитиною не через його відсутність, а через байдужість до виховання дитини [7].

Економічна стабільність завжди відіграла і відіграє провідну роль у кожній державі. У нових суспільних умовах, як зауважує Дубовик К.Є., склад правопорушників дещо змінився у тому напрямку,

що їх доповнюють діти з важких у матеріальному становищі сімей [3]. Задоволення матеріальних потреб виступає важливою умовою для існування і підростаючого покоління.

З метою вивчення рівня задоволеності підлітками матеріальних потреб ми провели анкетування «Моя родина». На питання «Якою мірою підтримують тебе матеріально батьки?» 100% учнів відповіли, що батьки забезпечують їх практично всім. А на питання «Якою мірою нині забезпечені твої особисті потреби?» серед учнів не виявилось одностайної відповіді. Більшість учнів зауважили, що вони мають значно нижчий рівень задоволеності власних матеріальних потреб, аніж їхні друзі-однолітки. У середньому шкільному віці підлітки звертають увагу один на одного певною мірою і за матеріальним чинником, а в деяких класах можуть існувати своєрідні мікрогрупи, які утворюються саме за матеріальним показником. Звичайно, таке явище є неприпустимим, адже школа, батьки, громадськість мають виховувати у підростаючого покоління насамперед духовні потреби, які сприяють особистісному зростанню.

Отже, такий чинник, як тяжке матеріальне становище родини, цілком ймовірно може стати вирішальним для підлітка. У період власного дорослішання дитина болісно реагує на негативні соціально-економічні процеси, які відбуваються в державі, а отже і в родині. Злидні, відсутність необхідного харчування та одягу – все це підсилює мотив злочинної поведінки підлітка. Але це не зовсім повний перелік тих матеріальних благ, у яких виявляє потребу неповнолітній. Науково-технічний прогрес поряд зі своїми перевагами створив ряд проблем, особливо для підростаючого покоління. Володіння певною матеріальною річчю (наприклад, телефоном чи комп'ютером та ін.) для дитини виступає не життєво необхідною потребою, а радше умовою престижу серед однолітків. Досить часто батьки у зв'язку з матеріальними труднощами не можуть купити дитині подібну річ, на що підліток чи юнак реагують досить емоційно. Звичайно, ми не можемо стверджувати, що відсутність якоїсь матеріальної речі спровокує неповнолітнього на злочин, але ця умова може дати своєрідний підсилюючий ефект для вчинення злочину.

Спілкування батьків з власними дітьми, проведення вільного часу разом є найважливішою умовою успішної соціалізації дитини. У попередньому пункті ми проаналізували проблему важкого матеріального становища родини. Батьки витрачають багато часу для того, щоб покращити свій матеріальний стан. Але таким чином батьки не в змозі спілкуватися з власними дітьми стільки часу, скільки потрібно. Зазвичай, компенсацію спілкування батьки замінюють купівлею певної дорогої речі. Проте будь-яка дорога річ не замінить відсутність батьківської уваги та

підтримки. Спілкування з батьками дитина намагається компенсувати за рахунок спілкування з ровесниками, входженням в різні неформальні групи і досить часто може підпасти під вплив негативного авторитету.

Батьки можуть не приділяти уваги дитині не лише через брак вільного часу (46,5%), але і через невміння його організувати: 69,4% батьків замість спілкування з дітьми надають перевагу перегляду телевізійних передач, спілкуванню з іншими людьми [3]. З метою виявлення ступеня батьківської уваги до власних дітей ми запропонували учням відповісти на питання: «Як ти проводиш дозвілля зі своїми батьками?» – були отримані наступні результати:

- 50% школярів вказали, що вони надають перевагу перегляду телесеріалів, телепрограм;
- 40% вказали, що батьки проводять дозвілля окремо від них;
- 10% опитаних ходять на прогулянки разом з батьками.

Перегляд телевізора є далеко не найкращою можливістю проведення вільного часу батьків з власними дітьми, оскільки існує багато інших видів діяльності, де батьки та діти можуть активно спілкуватися один з одним, наприклад, у процесі гри. Варто вказати, що у період дорослішання дитини саме батьки мають стати її найкращими друзями, помічниками, мають давати необхідні поради. Тоді зникне проблема замкнутості дитини і вона не шукатиме «порозуміння» серед осіб, які ведуть аморальний спосіб життя.

Батьки мають бути проінформовані про те, хто входить в коло друзів, з ким їхня дитина проводить вільний час. Не маючи можливості або бажання приділити увагу власній дитині, батьки звільняють місце для впливу інших авторитетів. Виховна функція сім'ї реалізовується через батьківський контроль та доброзичливі взаємини між батьками та дитиною, у підлітковий період, ранній юнацький вік вона має бути не послаблена, а максимально активізована, посилена. Дитина має розуміти, що може отримати від батьків належну підтримку, пораду, як діяти в тій чи іншій ситуації. Ті ж батьки, які виправдовують відсутність або недостатність уваги до власної дитини заробітком коштів на краще життя, відсутністю вільного часу, руйнують стосунки з власними дітьми, які надалі буде важко покращити.

Висновок і перспективи подальших розробок у даному напрямі. У статті розглянуто соціально-психологічні детермінанти кримінальної поведінки неповнолітніх як крайньої форми соціальної дезадаптації, доведено, що порушення стосунків підлітка й дорослого виступає першоджерелом соціальної дезадаптації неповнолітнього, проаналізовано основні типи сімей з несприятливими умовами для психічного та особистісного розвитку дитини: родини, для яких характерними є дефекти сімейного виховання, сім'ї з серйозними матеріальними труднощами.

Для надання соціально-психологічної допомоги підліткам-делінквентам та їх соціальному оточенню представлено якісний та кількісний аналіз результатів емпіричного дослідження особливостей соціальної ситуації розвитку неповнолітніх злочинців, виявлення ставлення учнів середнього шкільного віку до різних проявів соціально дезадаптованої поведінки: схильність до подолання норм і правил, до адиктивної поведінки, до саморуйнівної поведінки, до агресії та насильства, до делінквентної поведінки. Знання основних соціально-психологічних детермінант протиправної поведінки неповнолітніх дозволяють використовувати їх для визначення основних напрямів попередження і подолання різних форм соціально дезадаптованої поведінки підлітків та старшокласників, формування у них належного рівня правосвідомості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аршава І.Ф. Деякі психологічні чинники злочинності неповнолітніх / І.Ф. Аршава [та ін.] // Мед. психологія. – 2011. – Том 6. – № 1. – С. 8–14.

2. Бандурка І.О. Кримінологічна характеристика особистості неповнолітнього злочинця / І. О. Бандурка // Наше право. – 2014. – № 6. – С. 92–100.

3. Дубовик К.Є. Вплив факторів сімейного неблагополуччя на формування девіантної поведінки у неповнолітньої особистості [Електронний ресурс]. Режим доступу: URL: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/DeVu>.

4. Заросинський Ю.Л. Стан і тенденції злочинів, що вчиняються неповнолітніми в Україні / Ю.Л. Заросинський // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Юридичні науки. – Випуск 6-1. – Том 3. – 2014. – С. 117–121.

5. Кургузкіна Е.Б. Теорія личності преступника и проблемы индивидуальной профилактики преступлений: автореф. дис. д-ра юр. наук: 12.00.08. «Уголовное право и криминология. Уголовно-исполнительное право» / Е.Б. Кургузкіна, – М., 2003. – 29 с.

6. Лобанова А.С. Работа с підлітками-девіантами: соціологічний та психологічний аспекти / А.С. Лобанова, Л.В. Калашнікова. – К.: Вид-во «Каравела», 2017. – 470 с.

7. Пашковська М.В. Соціально-психологічні чинники злочинності неповнолітніх / М.В. Пашковська // Науковий вісник Національної академії внутрішніх справ. – 2013. – № 4. – С. 152–159.

8. Стеблінська О.С. Запобігання злочинам, які здійснюють неповнолітні у стані сп'яніння / О.С. Стеблінська. – Івано-Франківськ, 2011. – 280 с.

УДК 159.923

ДУБРАВСЬКА Н.М.

м. Житомир

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПІДПРИЄМЦІВ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Анотація. У статті на теоретичному рівні обґрунтовано ідею створення цілісної системи бізнес-освіти з відповідним соціокультурним проектуванням, науково-методичним і психолого-педагогічним забезпеченням.

Ключові слова: підприємництво, бізнес-освіта, професійна діяльність, суб'єктність.

Аннотация. В статье на теоретическом уровне обосновано идею создания целостной системы бизнес – образования с соответствующим социокультурным проектированием, научно - методическим психолого – педагогическим обеспечением.

Ключевые слова: предпринимательство, бизнес-образование, профессиональная деятельность, субъектность.

Abstract. The article highlights and gives a reason for the idea of creating an integrated system of business education with the appropriate socio-cultural design, scientific-methodological and psychological-pedagogical support.

Keywords: entrepreneurship, business education, professional activity, subjectivity.

Постановка проблеми у загальному вигляді. У зв'язку з переходом від індустріальної доби до доби інформації (розумової праці), завдання розвитку підприємництва з метою підйому економіки не повинні зводитися лише до забезпечення законодавчо-правової бази. Необхідним вбачається створення соціально-культурного середовища, яке сприяло б формуванню у майбутніх фахівців розвинутого феномена

індивідуального функціонування особистісної суб'єктності, який визначається, насамперед, суб'єктивним характером системи «Я-образу» [5]. Такий «Я-образ» визначається наступними характеристиками: високою загальною та соціальною само-ефективністю психологічного «Я», переважанням у структурі соціального «Я» індивідуалістичних елементів у порівнянні з колективістичними, сформованістю еко-

номічного "Я" суб'єктного типу (бажання працювати на себе), високою професійною само-ефективністю.

Система мотивації, релевантна феномену суб'єктності, відрізняється від безсуб'єктного типу мотиваційної системи високою інтенсивністю і переважанням мотивації досягнення успіху у порівнянні з мотивацією уникнення невдачі. Результатом функціонування в рамках системи особистісної суб'єктності суб'єктного типу Я-образу і системи мотивації має стати формування індивідуальних сценаріїв економічної поведінки – моделей досягнення економічного успіху, що являють собою етико-мотиваційні утворення і визначаються через структуру мотивів-цілей діяльності досягнення (символів успіху) у поєднанні зі способами досягнення успіху (етико-економічними стилями поведінки) [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Особистісні детермінанти успішної професіоналізації підприємців успішно досліджуються сучасними філософами, соціологами, психологами. В контексті праць зарубіжних (К. Варнерід, П. Девідсон, П. Друкер, В. Зомбарт, М. Кетс-де-Вриз, А. Маршалл, А. Мартінееллі, М. Маккобі, Ф. Найт, М. Пітерс, Ж.-Б.Сей, А. Сміт, Р. Хізрич, Й. Шумпетер та ін.), російських (А.І. Агєєв, Л.В. Дунаєвський, С.Г. Клімова, М.О. Лапуста, І.Е. Мусаєлян, В.П. Позняков, В.Д. Попов, С.К. Роцин, Ю.О. Сливницький, В.В. Червяков, В.О. Чередніченко, О.С. Чирикова, В.Д. Шапіро та ін.) та вітчизняних вчених (О.В. Бондаренко, Н.М. Дубравська, В.М. Колот, В.Р. Костюк, О.Г. Левцун, Л.М. Лисенко, М.Д. Міщенко, Ю.Ф. Пачковський, Н.А. Побірченко, С.Ф. Покропивний, О.П. Сергєєнкова, М.С. Соболев, Ю.М. Швалб та ін.) визначено тісний взаємозв'язок формування професійних якостей підприємницької діяльності з творчим потенціалом особистості і, що найголовніше, з особливостями професіоналізації.

Історія наукового та методичного забезпечення бізнес-освіти у нашій країні, яка багато в чому подібна до соціально-економічної історії нашого суспільства, створила підстави для теоретичного обґрунтування власної позиції та авторського підходу до розуміння психологічного змісту системи бізнес-освіти.

Метою даного дослідження є обґрунтування ідеї створення цілісної системи бізнес-освіти з відповідним соціокультурним проектуванням, науково-методичним і психолого-педагогічним забезпеченням.

Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. У до-революційні часи сформувалася налагоджена система економічної вищої (економічні факультети та кафедри) і професійної освіти (реальні та комерційні училища), що зробило свій внесок у фахову підготовку підприємців. Після революції на зміну цієї системи прийшла інша – система політичної освіти, що задовольняла соціальні потреби радянського суспіль-

ства у грамотних економістах та господарниках. Проте, незважаючи на ряд досягнень вітчизняних економістів (Л.І. Абалкіна, А.Г. Аганбегяна, Т.І. Заславської, Т.І. Корягіної, С.В. Шаталіна та ін.), в цілому ця система виявилася недостатньою для забезпечення переходу суспільства на початку 90-х років до ринкових стосунків шляхом підготовки кадри таких нових для радянської дійсності спеціалістів, як підприємці з необхідним рівнем професійної бізнес-освіти.

Цілком очевидно, що при переході до ринку виникла проблема створення цілісної системи бізнес-освіти – з відповідним соціокультурним проектуванням, науково-методичним і психолого-педагогічним забезпеченням. У зв'язку з цим почали розроблятися різні програми, курси, підручники, методичні посібники та освітні технології, спрямовані дати предметно-педагогічне забезпечення бізнес-освіти, що почала активно розгортатися. Цей, багато в чому стихійний процес, де в чому успадкував застарілі та характерні для традиційної системи політекономічної освіти форми і методи навчання, які відповідають технократичній парадигмі освіти. В цілому подібного роду навчання елементам бізнес-освіти відповідало соціо-технічному принципу проектування соціальних структур, що визначається системою "людина-машина". У філософському плані цей принцип базується на уподібненні людини машині (зокрема, ЕОМ). Він набув широкого розповсюдження у післявоєнні часи під впливом ідей кібернетики (Н. Вінер, У. Ешбі, В.М. Глушков, Н.М. Амосов) та досягнень комп'ютеризації. У психологічному плані цей принцип базувався на положеннях когнітивізму (У. Рейтман, Ж. Піаже, Г. Флейвелл, Б.М. Величковський), що моделює психічні процеси подібно побудові програм для ЕОМ. У педагогіці цей підхід реалізувався у вигляді технології програмованого навчання (Б. Скінер, П.Я. Гальперін, Н.Ю. Талізін), яке було асимільовано діяльнісним підходом у психології та педагогіці (С.Л. Рубінштейн, А.В. Брушлинський, А.Н. Леонтєв, В.В. Давидов, О.К. Тихомиров).

Однак на зміну класичному для післявоєнної науки когнітивізму і програмованому навчанню прийшла в останній третині ХХ століття гуманістично спрямована психологія і педагогіка (К. Роджерс, Е. Фром, К.А. Абульханова-Славська, М.Н. Берулава, М.В. Кларин, В.П. Зинченко, А.В. Петровський, Ф.Н. Семенов), що створило необхідні передумови для гуманізації навчання, в тому числі і для реалізації принципу соціокультурного проектування бізнес-освіти.

У вітчизняній філософії (в т.ч. методології діяльності) також відбувся перехід від соціотехнічного проектування (В.Я. Дубровський, В.А. Лефєв, Б.В. Сазонов, Г.П. Щєдровицький) до соціокультурного (Н.Г. Алексєєв, Ф.Т. Михайлов, В.М. Розін, І.Н. Семенов, П.Г. Щєдровицький). Подібні зміни відбули-

ся і у педагогічній психології, де спочатку акцентувався когнітивний аспект формування розумових дій (П.Я. Гальперін, П.П. Кабанова-Меллер, З.І. Калмикова), а потім став домінувати особистісний план організації розумової діяльності (К.А. Славська, А.Н. Леонт'єв, В.Н. Пушкін, С.Л. Рубінштейн, І.Н. Семенов, О.К. Тихомиров) в її соціокультурному опосередкуванні (В.П. Зінченко, А.Р. Лурія, Д.Б. Ельконін). У педагогіці на зміну концепції програмованого навчання та її оптимізації (Ю.К. Бабанський, П.Я. Гальперін, З.А. Решетова, Н.Ф. Тализіна) прийшов підхід неперервної освіти, спрямований на розвиваючу особистість (В.В. Давидов, А.В. Петровський) у контексті культури (Щ.С. Гозман, В.Т. Кудрявцев, І.Н. Семенов). Все це знайшло своє відображення у сучасній освітній практиці, де почав відбуватися перехід до організації інноваційних форм навчання на основі соціокультурного проектування і гуманізації освіти (М.Н. Берулава, М.В. Кларин, І.Н. Семенов). Проте не слід забувати, що оволодіння підприємницькою діяльністю вимагає відповідних специфіці цієї діяльності професійних здібностей особистості, які формуються у неї в ході тривалої професійної підготовки.

На сьогоднішній день завдання формування культурного середовища підприємництва стало поштовхом до створення системи неперервної економічної освіти, виховання і профорієнтації молоді, основною ідеєю якої є постійний розвиток людини як суб'єкта діяльності, на протигагу спонтанності та безсистемності включення молоді у ринкові стосунки. У сучасній вітчизняній практиці економічної освіти вже існує тенденція спеціальної професійної підготовки у спеціалізованих школах, ліцеях, коледжах економічного спрямування, в різних школах бізнесу та у ВНЗ з підготовки суб'єктів підприємництва.

Необхідність цілеспрямованого профільного навчання школярів основ економіки, розвитку партнерських умінь, навичок, звичок утверджується в практиці шкільних вчителів (М.М. Волошин, М.О. Крисько, О.Б. Недбайло, О.М. Онаць, Т.В. Хіміна). Так, викладач етичних дисциплін М.О. Крисько при дослідженні методологічних аспектів гуманізації підприємницької освіти, прийшов до висновку, що оскільки головною метою навчально-виховного процесу є створення умов для самореалізації особистості свого потенціалу, то необхідно змінити власне саму модель освіти, яку він уявляє такою: слухач-вчитель-предмет-учень. Нова структура навчально-виховного процесу, на думку автора, передбачає як зовнішні цілі, так і торкається мотивації життєдіяльності учня, його інтересів і потреб. Тобто, вся структура нової моделі освіти спрямована на змістовне розгортання детермінації від суб'єкта, яка конкретно виражається в пробудженні, актуалізації і подальшій соціальній та предметній реалізації культурно-історичної долі кожного слухача.

З огляду на це актуальною виявилася проблема підготовки учнівської молоді до самостійної трудової діяльності, яку можна вирішити через поєднання в сучасній школі традиційного навчання з виробничою працею школярів (В.М. Мадзігон) та ефективну діяльність міжшкільних навчально-виробничих комбінатів як навчально-виховних комплексів трудової, особистісної і підприємницької підготовки (М.П. Ліфінцев).

Вчені-дослідники з проблеми підготовки молоді до життя та діяльності в умовах ринку пропонують шляхи для успішного здійснення професійної діяльності. Одним з них вбачається формування стратегічного мислення, зміст якого полягає в утвердженні необхідності спостереження за внутрішнім та зовнішнім середовищем, формування стратегій та рішень, що з них випливають, а також налагодження діяльності по їх здійсненню.

У розрізі проблеми дослідження правомірними, на нашу думку, є вимоги, які висуває Н.А. Побірченко до процесу становлення особистісної позиції та набуття молоддю професійної здатності до підприємницької діяльності в ході професійної підготовки:

1. "Внесення змін у зміст та форми навчання, які б були спрямованими на закріплення потрібної для праці на ринку особистісної позиції;

2. Розробка технологій і здійснення експертного оцінювання сформованості у молоді стійкості професійної здатності до діяльності в ситуації ризику;

3. У межах аналізу поведінки молоді в процесі навчання і під час дозвілля доречно повідомляти їм виявлені взаємозв'язки між особистісним і суспільним ставленням до традиційних і нових цінностей життя" [7].

Важливими у цьому плані нам здаються міркування, які висловлює Н.А. Побірченко з приводу організації процесу професійної підготовки майбутніх підприємців. "Формування особистісної готовності учнів до підприємницької діяльності ґрунтується на процесах набуття школярами стану сумісності особистості під час соціально-економічних змін, які відбуваються у зовнішніх умовах близького середовища. Провідними основами формування особистісної готовності є інтегрування змісту навчального матеріалу і методів його подачі учням, неперервність виховних та розвивальних ситуацій в навчанні школярів різного віку. В організації формування особистісної готовності доцільно враховувати ситуаційний характер навчання учнів у школі; вплив сім'ї на розвиток їх інтересів до професій бізнесу та потенційних можливостей в оволодінні вибором сучасної професії. У профільному навчанні школярів важливо створювати умови, які спрямовані на розвиток іміджу знань з економіки, з особистісної психології, основ професійної бізнес-освіти як здобутків особистості, що гарантують їй володіння уміннями розв'язувати складні життєві

ситуації та сприяють усвідомленню соціальної ролі власного "Я" в стосунках з діловими людьми. Конкретна спрямованість навчання, його зміст, форми і методи мають включати психолого-діагностичну інформацію про розвиток в учнів підприємницьких схильностей до оволодіння новими професіями, про професіоналізм та ціннісну орієнтацію вчителів щодо співпраці з учнями" [6, 7].

Зі сказаного випливає, що успішність становлення системи неперервної освіти і профорієнтації молоді залежить від розв'язання багатьох теоретичних проблем, до числа яких входить психолого-педагогічне забезпечення теорії і практики цього процесу. У зв'язку з цим, на нашу думку, виникає необхідність підвищення психологічної компетентності викладачів, що працюють у сфері особистісної освіти і виховання молоді. Необхідною вважається робота по навчанню педагогів психологічним основам процесу особистісної соціалізації і професіоналізації особистості з урахуванням принципу сумісності індивідуальних особливостей особистісної суб'єктності підрастаючого покоління з відповідними вимогами до діяльності суб'єктів підприємництва.

Водночас, відаючи належне логічності і слушності вище сформульованим Н.А. Побірченко вимогам до організації процесу професійної підготовки потенційних підприємців, вважаємо, що у педагогів вищої школи необхідно формувати розуміння процесу професіоналізації студентів не як реактивного процесу, що визначається формуванням предметних інтересів і схильностей, а як особистісного становлення, в якому рівень професіоналізму прямо пов'язаний з можливостями самоактуалізації. Особливо важливим є забезпечення у процесі економічного виховання розширення горизонтів у прийнятті молоддю нібито нових етичних принципів відкритого суспільства та запобігання серед економічно спрямованих особистостей етично нейтральних поглядів на підприємницьке професійне середовище.

Найбільш важливим завданням у розрізі даного твердження є забезпечення повноцінного орієнтування майбутніх підприємців у різноманітні моделі та стилів етико-економічної поведінки. Економічно спрямовані студенти, на нашу думку, мають проходити період рольового експериментування у професійному середовищі під керівництвом викладачів, що спираються на результати психологічного аналізу міри сумісності юнака з тим чи іншим професійним середовищем. Окрім того, результатом психолого-педагогічного супроводу економічного навчання має стати усвідомлений вибір студентом етико-сміслової моделі власної економічної поведінки, сформованість мотиваційно-ціннісних структур студента до початку його професійної діяльності.

У зв'язку з цим необхідною є розробка спеціальних навчальних програм етико-психологічного змісту, які сприяли б розвитку уявлень педагогів про

підприємництво як особливий професійний етнос, що втілює у собі культурно-історичні особливості та традиції вітчизняного і західного бізнесу. Особливо важливим є "розробка і реалізація інтегрованого нового змісту навчального матеріалу; проектування нових програм, комплектування активних методів подачі змісту навчального матеріалу та ефективні прийоми виховної роботи; опосередкований розвиток іміджу знань особистісної психології як необхідної галузі професійних знань в бізнесі; створення психолого-інформаційної служби для відстеження розвитку схильностей учнів в оволодінні основами підприємницької діяльності та для визначення професіоналізму вчителів в організації співпраці з учнями" [6].

Участь студентів у практичній реалізації таких програм буде сприяти становленню культурного середовища підприємництва, формувати у них повноцінні світоглядні орієнтири до початку реальної особистісної діяльності. При цьому слід використовувати якомога ширший спектр активних методів навчання, оскільки кожен з них є ефективним для певної складової суб'єктності і буде сприяти їх розвитку. Для процесу етико-економічного виховання майбутніх підприємців особливо важливими, на нашу думку, є ігрові методи навчання, базою для організації яких можуть стати дані психодіагностичного обстеження. Виявлені у дослідженні індивідуальні сценарії успіху можуть коригуватися в ігрових ситуаціях. У процесі рольового тренінгу студенти під керівництвом тренера (викладача) можуть розглянути та проаналізувати різні "етичні" концепції бізнесу, співвіднести власні уявлення щодо культури підприємництва з деякими ситуаціями, що розігруються та обговорюються у групі. Для актуалізації власних етичних уявлень в ігровій ситуації студент приховує власне "Я" за зовнішньою роллю, оберігаючи свою систему цінностей від зовнішнього вторгнення чи оцінки.

Маючи дані аналізу суб'єктивних етико-економічних сценаріїв поведінки студентів, психолог чи педагог може найбільш адекватним способом формувати ігрову ситуацію, розподіляти ролі між учасниками тренінгу, заохочувати студентів для участі у грі та до аналізу ситуацій з урахуванням індивідуальних етико-психологічних особливостей кожного з них.

Саме тому, процес професійної підготовки майбутніх підприємців в школах, коледжах, ліцеях, ВНЗ економічного спрямування має включати, на нашу думку, два основних блоки – освітній та психолого-педагогічний. Психолого-педагогічний блок визначається розробкою комплексної програми психологічної підтримки і супроводу процесу особистісної соціалізації майбутніх суб'єктів підприємницької діяльності і являє собою систему профорієнтації і психологічної підтримки особистісного становлення з урахуванням паттерну параметрів особистісних

структур, що утворюють функціональну систему само-детермінації особистості в економічній сфері діяльності.

Розв'язання проблеми підвищення функціонування особистісних структур, що утворюють функціональну систему само-детермінації особистості в економічній сфері діяльності, вимагає визначення складових елементів, з яких може складатися система розвитку структурно-динамічних та етико-сміслових характеристик особистісно-професійної суб'єктності майбутніх підприємців у навчально-виховному процесі.

З цих позицій структурною одиницею системи, на нашу думку, є учбова ситуація, яка активізує стани особистості, що в цілому виступають "будівельним матеріалом" її розвитку. Більш широкою цілісністю є система ситуацій, в якій накопичуються кількісні зміни у розвитку особистості чи її компонентів та властивостей. Послідовність систем утворює етап. Система етапів, під час яких відбуваються кількісні зміни у розвитку особистості, утворює стадію. Система стадій, що визначається якісними змінами у розвитку особистості чи її структурних компонентів, властивостей утворює цілісний процес [3].

Під учбовою ситуацією, як одиницею руху процесу ми розуміємо фрагмент заняття, що здійснює певним чином вплив на структурно-динамічні та етико-мотиваційні характеристики феномену суб'єктності. Саме вона, на нашу думку, виступає як міжсуб'єктна взаємодія, що реалізує систему взаємодоповнюючих засобів та умов.

Власне сама учбова ситуація (система учбових ситуацій) мала розгортатися у відповідності з метою заняття по формуванню суб'єктності. Тобто, головною функцією учбової задачі як одиниці руху процесу мав стати розвиток когнітивного, мотиваційного та поведінкового компонентів суб'єктності майбутніх підприємців. Ця функція і визначила відбір системи засобів, застосування яких мало привести до досягнення поставленої мети.

Саме такою вбачалася нами динамічна структура процесу розвитку особистісних детермінант успішної професійної підготовки майбутніх підприємців.

Цілісність будь-якого педагогічного процесу проявляється у єдності його компонентів. Серед компонентів процесу "...особливе місце належить структурі: ціль – засіб її реалізації – результат" і далі "...єдність цілей" [9]. Саме тому в основі побудови системи учбових ситуацій лежать цілі, які і виступають в якості системоутворюючого фактора системи.

Проектування системи цілей розвитку особистісних детермінант успішної професійної підготовки майбутніх підприємців базувалось на положеннях:

1. Ціль має відображати суспільні потреби, включати "в свій зміст уявлення про кінцевий і конкретний предмет діяльності" [8];

2. Ціль має включати два компоненти: перший – розвиток окремих структурно-динамічних та етико-мотиваційних характеристик феномену суб'єктності майбутніх підприємців, другий – взаємозв'язок з цілями розвитку особистості в цілому [3];

3. Сукупності цілей являють собою системну освіту, найбільш оптимальну для даних умов.

На основі цих положень в основу системи роботи з розвитку особистісних детермінант успішної професійної підготовки майбутніх підприємців було розроблено основні вимоги до постановки цілей системи учбових ситуацій.

1. Система цілей має відповідати структурі особистості, проектувати прояв, закріплення і генералізацію компонентів суб'єктності у взаємозв'язку з розвитком особистості в цілому.

2. Послідовність цілей має відображати перетворення і зміни компонентів суб'єктності у відповідності з психологічними закономірностями їх розвитку.

Проте "ціль як така, – зазначає Н.Н. Трубніков, – прийнятна лише тоді, коли дозріли можливості для її реалізації і лише у поєднанні із засобами вона є реальною метою діяльності" [8]. Зрозуміло, що наступним компонентом системи ситуацій є система засобів.

У розумінні категорії "засіб" ми виходили з того, що засіб – це річ або комплекс речей, які людина розміщує між собою та предметом праці і які слугують для неї посередником при впливі на інші речі. Виходячи із цього трактування, під системою засобів ми розуміли таке їх поєднання, яке б максимально реалізувало можливості кожного із них і разом з тим впливало на реалізацію іншого, а зміст кожного відповідав би поставленим цілям процесу формування суб'єктності. Послідовність застосування кожної наступної частини системи засобів посилює і закріплює результат попередньої частини системи, сприяючи досягненню найкоротшого шляху до наміченої цілі.

При виборі засобів розвитку особистісних детермінант успішної діяльності майбутніх підприємців у процесі професійної підготовки ми керувалися такими теоретичними положеннями:

1. Вибір засобів має здійснюватися з урахуванням кожної із структурно-динамічних та етико-мотиваційних характеристик особистісно-професійної суб'єктності майбутніх підприємців;

2. Психолого-педагогічні засоби, що застосовуються, найбільш ефективні тоді, коли вони об'єднані у систему, у якій, взаємодіючи між собою, посилюють один одного;

3. Вибір засобів має передбачати певну послідовність, побудовану з урахуванням закономірностей розвитку структурно-динамічних та етико-мотиваційних характеристик суб'єктності майбутніх підприємців.

Виходячи із сформульованих теоретичних положень, які були покладені в основу вибору засобів розвитку суб'єктності як особистісної детермінанти успішної професійної підготовки майбутніх підприємців, ми скористалися роботами дослідників само-ефективності, які приділяють багато уваги визначенню засобів, якими викладач може підтримати сприйняття само-ефективності в тих, хто навчається [9], [12]. Так, в роботах А. Бандури, Д. Шанка та ін. показано, що підвищити почуття само-ефективності як однієї із складових суб'єктності можна:

- 1) постановкою перед студентами конкретних та складних, але доступних для досягнення цілей;
- 2) моделюванням та нагадуванням ефективних стратегій досягнення успіху;
- 3) забезпеченням зворотного зв'язку між студентом і викладачем;
- 4) атрибутивними твердженнями, які допомагають студентам цінувати той факт, що вони розвивають свої здібності, приймаючи "виклик" і докладаючи послідовних зусиль [11].

Одним із парадоксальних ефектів розвитку суб'єктності є те, що сприйняття само-ефективності оптимізується, коли воно не є об'єктом пильної уваги. Мається на увазі, що розвиток протікає більш успішно, коли студенти концентруються на завданні, а не на оцінюванні своєї діяльності і навіть успішності його виконання [10].

Проблема визначення складових елементів, з яких має складатися система розвитку особистісних детермінант успішної професійної підготовки майбутніх підприємців, в силу своєї актуальності, як бачимо, досліджується багатьма вітчизняними і західними науковцями. Наше розуміння проблеми підготовки підрастаючого покоління до підприємницької діяльності сформувалося на поглядах Г.О. Балла, П.С. Перепелиці, Б.О. Федоришина. Дана плеяда науковців прийшла до висновку, що підготовка молоді до участі у підприємницькій практиці вимагає системного розгляду всієї цілісності особистості, змісту і методів організації навчання і виховання її сторін. Нехай, навіть, і дуже важливих, але у відриві від цілісності розвиток якостей особистості буде проходити "наосліп", само по собі. Молодь не в змозі їх сама систематизувати, а тим більше практично реалізувати в процесі вибору професійної діяльності. Такого висновку доходять і Н.А. Побірченко, яка до психологічних основ формування підприємницької діяльності у школярів відносить наступні:

- "дотримання принципу цілісності в організації процесу розвитку. Це означає, що необхідні для оволодіння підприємницькою діяльністю якості особистості розвивати в контексті діяльності;
- надання пріоритету особистості над діяльністю;

- спрямованість особистості на реальні життєво-діяльнісні цілі, що виявляються в конкретизації мотивів навчання;
- усвідомлення особистістю важливості набуття підприємливості як власної якості, необхідної для досягнення мети в сучасних соціально-економічних умовах життя" [5].

Враховуючи всі вищевикладені концептуальні положення щодо розвитку особистісних детермінант успішної професійної підготовки майбутніх підприємців, нами була обрана специфічна форма роботи зі студентами, яку ми представили у вигляді програми "Розвитку особистісної суб'єктності майбутніх підприємців". Вона являє собою модифікований варіант методу активного керованого інтеріндивідуального навчання майбутніх вчителів [1].

Апробований Л.В. Долинською метод активного керованого інтеріндивідуального навчання майбутніх вчителів, створює для кожного студента умови засвоєння особистісного досвіду і тим самим полегшує розвиток самосвідомості та сприяє їх особистісно-професійному зростанню. Він базується на "поглибленому дослідженні свого внутрішнього світу при виконанні системи письмових завдань за різними напрямками самоаналізу і переживанні своїх відкриттів з товаришами по групі на основі обміну досвідом. Обмін досвідом є важливим розвиваючим елементом методу, який проявляється в проговорюванні в присутності інших того, що індивід відчуває в даний момент. Ми живемо в умовах культури, яка з дитинства привчає до оцінного взаємообміну інформацією, а не довільного висловлювання переживань. Висловлюючи свої почуття, студент утверджує своє існування, залишаючись собою, не втрачаючи почуття власної гідності. Кожен виражає себе чесно і відверто і його уважно вислуховують, проникаючись його життям, його переживаннями, відкриваючи для себе часто зовсім іншу людину. Так поступово виникає новий, особливий тип взаємовідносин, який не зникає безслідно, а має ефект віднесеного в часі переносу на інші сфери життя як особистого, так і професійного" [1, 96].

Акцент в роботі групи керованого інтеріндивідуального навчання робиться не на взаємовідносинах між учасниками групи (як у тренінгу), а на самостійному самоаналізі власних якостей, проблем, поведінки, зв'язків з довкіллям, мотивів, життєвих та професійних цілей, цінностей. Це дозволяє кожному заглянути в своє глибинне Я, яке є фундаментом, на якому стоїть особистість кожного на відміну від Я-реального, яке є більш поверховим, усвідомлюваним та сформованим як результат освіти та засвоєння моральних норм.

Висновок. З огляду на це можна стверджувати, що метод активного керованого інтеріндивідуального навчання сприяє особистісно-професійному зростанню майбутніх фахівців і може бути покладений в

основу розвитку спроможності майбутніх підприємців до само-детермінації в економічній сфері діяльності. Апробація розробленої нами програми “Розвитку особистісної суб’єктності майбутніх підприємців” є перспективою подальшого дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Долинська Л.В. Особистісно-професійне зростання майбутнього вчителя методом активного керованого інтеріндивідуального навчання / Л.В. Долинська: 36. наук. пр. – К.: НПУ ім. М. Драгоманова, 2010. – С.93-98.
2. Дубравська Н.М., Сидоренко Н.І. Актуалізація особистісних детермінант успішної професійної підготовки майбутніх підприємців / Н.М. Дубравська, Н.І. Сидоренко // Наука і освіта. – 2016. – №5. – С.172-177.
3. Ильин В.С. Формирование личности школьника (целостный процесс) / В.С. Ильин. – М.: Педагогика, 1984. – 144с.
4. Кульбіда Н.М. Особливості поведінкового компоненту особистісно-професійної суб’єктності майбутніх підприємців / Н.М.Кульбіда // Психологія. Збірник наукових праць НПУ імені М.П. Драгоманова. – 2006. – № 37. – С. 184-188.

5. Кульбіда Н.М. Особистісні детермінанти успішної професійної підготовки майбутніх підприємців / Н.М. Кульбіда; наук. кер. Л.В. Долинська; автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07. Педагогічна та вікова психологія. – Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – Київ, 2005. – 20 с.
6. Побірченко Н.А. Формування особистісної готовності учнів загальноосвітньої школи до підприємницької діяльності / Н.А. Побірченко: Автореф. дис. д-ра психол. н.: 19.00.04. – К., 2000. – 39с.
7. Побірченко Н.А. Становлення особистісної позиції молоді в умовах змін професійного середовища / Н.А. Побірченко // Професійне становлення особистості: Проблеми і перспективи: Матеріали II міжнародної науково-практичної конференції. – Хмельницький: ТУП, 2013. – С.214-221.
8. Трубников Н.Н. О категориях “цель”, “средство”, “результат” / Н.Н.Трубников. – М.: Высшая школа, 1968. – 148с.
9. Bandura A. Self-efficacy: The exercise of control / A.Bandura. – New York: Freeman, 1996. – 224p.
10. Brophy J. Motivating Students to learn / J.Brophy. – Boston, 1998. – 277p.
11. Shunk D. Self-Efficacy and academic motivation / D.Shunk / Educational psychologist. – 2001. – Vol. 26. – P. 207-231.
12. Zimmerman B.J. Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn / B.J. Zimmerman // Contemporary Educational Psychology. – 2014. – Vol.25. – P. 82-91.

УДК 159.922.736.3

ЄВДОКИМОВА Д.О.

ШКРЕБТІЄНКО Л.П.

м. Київ

ПРОБЛЕМА КРИЗИ ДІТЕЙ ТРЕТЬОГО РОКУ ЖИТТЯ У ВІКОВІЙ ПСИХОЛОГІЇ

Анотація: У статті розкрито кризу трьох років та її аналіз у віковій психології, як кризи соціальних відносин. Проаналізовано можливості подолання труднощів у системі «батьки-діти» та вибір відповідних стратегій виховання дітей трьох річного віку.

Ключові слова: криза, криза трьох років, дошкільний вік, дитина.

Аннотация. В статье раскрыто кризис трех лет и его анализ в возрастной психологии, как кризис социальных отношений. Проанализировано возможности преодоления трудностей в системе «родители - дети» и выбор соответствующих стратегий воспитания детей трехлетнего возраста.

Ключевые слова: кризис, кризис трех лет, дошкольный возраст, ребенок.

Abstract. The article reveals the crisis of three years and its analysis in age psychology, as crisis of social relations. The possibilities of overcoming difficulties in the «parents-children» system and the choice of appropriate strategies for raising children of three years old are analyzed.

Keywords: crisis, crisis of the three years, preschool age, child.

Постановка проблеми. Криза трирічного віку – це період «відділення» дитини від дорослого. Цей період можна назвати часом становлення особистості дитини. Це, безумовно, важкий час для батьків, оскільки у цей період дитина може стати начебто некеруваною, примхливою, конфліктувати з близькими. Разом з тим від того, як батьки поведуть себе, багато в чому буде залежати, яким виросте їхня дитина: пасивною або активною, наполегливою і незалежною або боязкою і невпевненою у собі. Особливо сильно

криза 3 років проявляється в сім’ях, де дитина єдина. Основним методом подолання кризи є правильна стратегія виховання.

Аналіз останніх досліджень, в яких започатковано розв’язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячена стаття. У науковій літературі широко представлені дослідження кризи трьох років (Ст. Прейера, Ст. Штерна, Ж. Піаже,

Н. А. Рибникова, Н. А. Менчинской, А. Н. Гвоздева, В. С. Мухіної, М. Кечки та ін.).

Мета статті полягає у розкритті кризи трьох років як етапу дорослішання дитини. Аналізу способів і можливостей допомагати батькам в подоланні труднощів, пов'язаних з кризою у дітей раннього віку, та вибір відповідної стратегії виховання.

Виклад основного матеріалу. Криза трьох років – це криза соціальних відносин, яка зумовлена становленням самосвідомості дитини. Початком відстоювання малюками свого права на незалежну поведінку. Поява цього феномену спричинює цілковитий розпад попередньої ситуації, з її психологічним, соціальним та моральним складниками [2, с. 141].

Пропустити цю кризу практично неможливо. Служня дитина трьох років – явище майже таке ж рідкісне, як і поступливий та ласкавий підліток. В цей період вперше, реально в повному обсязі, проявляються конфліктність з оточуючими та важкість виховання. Недарма кризу трьох років іноді ще називають віком норовистості.

До трьох років дитина слідуючи за дорослими, називають себе на ім'я в називному відмінку. І лише в три роки починає відноситись до себе як до самостійного «Я». Тобто починаються виникати початкові форми самосвідомості, усвідомлення не тільки свого «я», але й того, що «я хороший», «я дуже хороший», «я хороший і більш ніякий». Успіхи в розвитку призводять до якісних змін поведінки. Дитина прагне самостійно задовольняти свої потреби («Я сам!»). Діяти в цьому світі, змінюючи його. Виникає новий тип ставлення дитини до дорослого. Вона починає порівнювати себе з дорослим і користуватися тими самими правами, що й дорослий, бути самостійною та незалежною. Дитина починає усвідомлювати себе як окремої людини, зі своїми бажаннями і особливостями. Правда, усвідомлення Я трирічної дитини ще відрізняється від дорослого. Воно відбувається поки не у внутрішньому, ідеальному плані, а має характер, розгорнутий зовні: оцінка свого досягнення і зіставлення її з оцінкою оточуючих.

Особливості цієї кризи вперше описано Ейзою Келер у праці «Про особистість трирічної дитини» [3]. Найважливішими ознаками цієї кризи є:

Упертість. Ця риса пронизує практично всю поведінку дитини. Вона не сприймає думку інших людей, а постійно наполягає на своєму. Наприклад, просить купити під час прогулянки апельсиновий сік. Мама заходить в магазин, але там є тільки яблучний, малюк відмовляється пити, бо сік не той. Вона може дуже хотіти пити, але все одно, вимагає саме апельсиновий. Дитина влаштовує істерики (частіше в людних місцях): Ваня захотів зняти шапку в автобусі, а мама не дозволила, і ось вже всі пасажири слухають обурені крики дитини.

Непокірність. За своїми зовнішніми ознаками вона є близькою до негативізму та впертості, однак

має більш генералізований і більш безособовий характер. Найчастіше вона постає як протест проти порядків, заборон, звичаїв, що панують удома.

Свавілля. Проявляється як прагнення звільнитись від опіки дорослого, намагання діяти самостійно. Дитина ставить перед собою цілі і йде до їх досягнення через усі перепони. Наприклад, маляті захотілося піти погуляти, але дорослим ніколи. Дитина наполягає, використовуючи всі методи впливу на батьків (ввічливі прохання, ниття, загрози, капризи і т. д.).

Знецінювання. Виявляється в тому, що дитина починає лягтися, дратувати і обзивати батьків. Наприклад, в цьому віці дитина вперше цілком усвідомлено може використовувати погані слова в адресу батьків. Якщо така поведінка залишається непоміченою або ж викликає посмішку, сміх, подив, то для малюка це може стати підкріпленням його дій. Коли пізніше (в 7-8 років) батьки раптом виявлять, що дитина спокійно їм грубить і захочуть це виправити, то зробити що-небудь буде вже пізно. Знецінювання стане звичною лінією поведінки дитини.

Деспотизм. Дитина змушує батьків робити все, що він хоче. По відношенню до молодших сестер і братів деспотизм може проявлятися як ревності. Наприклад, дитина може забирати іграшки, одяг, штюхаги, замахуватися.

Негативізм. У загальному значенні негативізм означає прагнення суперечити, робити навпаки тому, що йому говорять. Дитина може бути дуже голодна, або дуже хотіти послухати казку, але вона відмовляється тільки тому, що дорослий їй це пропонує. Негативізм слід відрізняти від звичайного непослуху. Адже дитина не слухається вас не тому, що йому так хочеться, а тому, що в даний момент не може вчинити інакше. Відмовляючись від пропозиції або прохання дорослого дитина, таким чином, захищає своє «Я» [3].

Прояви впертості і негативізму спрямовані переважно проти дорослих, які постійно доглядають за дитиною, опікають її. Негативна форма поведінки рідко адресується іншим дорослим і ніколи не стосується однолітків. Особливості протікання цього періоду розвитку залежать від ставлення до дитини з боку дорослих. Намагання поводитись з нею, як і раніше, зумовлюють закріплення негативних ознак поведінки, збереження їх упродовж усього дошкільного дитинства. Тактовна поведінка дорослих, надання дитині самостійності пом'якшують прояви негативізму. Однак усвідомлення дітьми своїх можливостей, як правило, не відповідає їм. Домагання дітей цього віку надмірно великі. Прагнучи бути дорослими, вони хочуть не лише самостійно засвітити світло або сісти за стіл, а й піти у магазин, зварити обід, водити автомобіль тощо. Задовольнити ці прагнення повною мірою неможливо. Найпридатнішою формою їх задоволення є тільки форма гри. Перехід до

ігрової діяльності не відбувається миттєво, оскільки дитина повинна ще оволодіти грою.

В період кризи трьох років дорослі відчують значні труднощі в взаємовідносинах з дитиною [5]. Активна проба сил виявляється по-різному. Розглянемо у Таблиці 1.

Розглядаючи сучасні стратегії батьківського виховання ми взяли за основу класифікацію, запропоновану Г.Л. Будінайте, Автор подає інформацію побудовану на власному досвіді. Наступні стратегії батьківського виховання:

Стратегія 1. Віддаймо його професіоналам. Дана стратегія характеризується наступними ознаками:

1. Як це виглядає. Практичним психологам все частіше доводиться мати справу з батьками, які сповідують ідею передоручення всій багатосторонній турботи і догляду за дитиною професіоналам. Найбільш поширений варіант – це, звичайно, молоді яппі, “планомірно і розумно” вирішальні питання з батьківством, так само як і всі інші питання, що вимагають “грамотного менеджменту”. Інший варіант – це матеріально забезпечена родина, для якої проходження цієї стратегії батьківства – спосіб підтвердження її матеріального і соціального статусу.
2. По суті, весь зміст життя такої дитини готове бути сплачено як послугу, яку батьки сподіваються отримати ззовні.
3. Життя такої родини залежить від безлічі фахівців, що забезпечують підтримку, а часто – підміну батьківства.
4. Раціоналізується ця позиція через цілком виразні й розумні аргументи про цивілізований розподіл праці: чому, власне, не доручити

виховання, фахівцям в своїй галузі (вчителям, тренерам, репетиторам), а не нам, дилетантам – батькам.

Стратегія 2. Він повинен, просто зобов’язаний.

1. Дитину прагнуть розвивати всіма доступними способами і методами (раннє навчання читання, іноземним мовам, велика кількість секцій і гуртків у дитини)
2. Життя такої родини, частіше, звичайно, матері, підпорядкована суворому щоденному розпорядку і горою планів всієї вибудованої – іноді на кілька років вперед - програми досягнень.
3. Як правило, така сім’я жорстко орієнтована на соціальне схвалення.
4. Дитячо-батьківські взаємини виступають тут як напружена система взаємовідносин, в якій схвалення, похвала, радість батька в істотному ступені залежать від того, що зробив і що не зробив дитина. Тут, як правило, відсутні нормальне для дитячого дозвілля марна трата часу, гра з простими сусідськими хлопчиками, порожня мрійливість, оскільки тут вони викликають тривогу.
5. Зв’язок батьків з дитиною або, принаймні, з одним з батьків часто інтенсивніше, ніж зазвичай, що, часто, веде до збіднення, а то й до виключення його нормальної зв’язку з ровесниками.

Стратегія 3. Духовне, тільки духовне!

1. Виховання як би затінене вищими духовними цінностями усвідомлюється як проти «проказу і чуми» навколишнього світу.
2. Сім’я, яка сповідує цю стратегію виховання, бачить своє завдання в необхідності закласти

Таблиця 1

Я сам!	
Активна проба сил виявляється по-різному	
В вигадках дитини	Дитина змінює назви оточуючих Мама стає бабусею. Тато – дядьком і т. д.
В іграх дитина бере на себе роль розпорядчого	В спілкуванні з своїми ляльками Надя(3 р.) починає ними командувати, карати, кидати і засовувати в різні місця
В неслухняності (начебто не чує вимог дорослих; не хоче залишати діло, яким зайнята; Робить протилежне тому що треба)	Мама кличе Олю (3 р.) гуляти. Дівчинка сидить за своїм столиком, грає кубиками. Повертається і вичікуючи дивиться. Мама знову кличе. Дівчинка не зрушує з місця. Тоді мама спокійно говорить: «Ти, напевно, хотіла спочатку прибрати кубики?» Дівчинка одразу хапається за причину: «Так, я хотіла прибрати кубики.» Після прибирання сама встає і йде одягатись на двір.
Практичним шляхом дізнається, що можна робити, а що ні.	Ніні (3 р.) сказали, що брати цукерки з буфету не можна. Але вона відчинила дверцята і взяла цукерки. Мама побачила і сказала: «Все таки, знайшла солодощі». Мама не розсердилась, не застала дитину переконатись що цього дійсно робити не можна. Так Ніна дізналась, що не всі вимоги дорослих потрібно виконувати, що можна діяти по своєму

міцний фундамент справжніх цінностей і смислів, досить жорстко контролюючи якість духовної їжі.

3. Мова тут йде не стільки власне про розвиток, або закладанні міцної основи для майбутніх соціальних успіхів, скільки про прагнення закласти максимальне число вірних принципів, уподобань, правил життя.
4. У такій сім'ї існують зазвичай тверді подання щодо гідного і негідного, визнаного і непризаного. Вони поділяються принаймні на певному етапі усіма членами сім'ї (часто, до речі, багатодітній) і виступають як би своєрідною релігією, якій підпорядковані всі, що живуть в сім'ї. Тим самим тут часто задається як би стирання вікових меж, переваги молодших як би само собою зрозуміло збігаються з уподобаннями старших. Часто в цих сім'ях особливе, можна сказати трепетне ставлення до книги і читання.

Стратегія 4. Йому можна все.

1. Суворий диктат цінностей і моральних орієнтирів, але існують вони переважно для батьків, які прийняли близько до серця ідею не нашкодь.
2. У вихованні такі батьки проваджені ідеєю, що їх дитя – самоцінність, в якому закладені багато глибини, безжально прані соціалізацією і взагалі всякої регламентацією.
3. Заради цього вони жертвують не лише власним елементарним комфортом, але часто і здоровим глуздом.
4. Тут можна часто побачити дитину молодшого віку, що вищить і б'ється в істеричі, на яку з розчуленням дивляться батьки, що вже виховали в собі необхідну душевну стійкість.
5. Життя батьків важке і трудомістке. Їм доводиться мати справу з явним чи неявним соціальним осудженням, поступовою відмовою від візиту друзів до них, душевним виснаженням і втомою.
6. Життя дитини так само психологічно нелегке. Дитині важко в погано структурованому середовищі, коли будь-яка його дія не зустрічає опору. Це викликає тривогу, неможливість усвідомити власні і чужі кордони.

Стратегія 5 Матріархальна модель виховання, або дитині потрібна мати! ... ну і іноді батько...

1. Виховання дитини передано тут матері. Передбачається, що цим кроком головне зроблено – дитина з тим, ким їй наказано бути біологією, культурою, з найважливішою людиною в її житті.
2. Чоловік тут, як правило, не рівноправний учасник виховання, а якийсь малодоступний дитині, а то й дружині, авторитет. Він не визначає повсякденний, наповнений багатьма

деталлями хід життя дитини або робить це дуже опосередковано.

3. Батьківські функції в такій сім'ї розмежовані набагато жорсткіше, ніж у сім'ї, де обоє батьків суміщають робітники і батьківські обов'язки.
4. Як правило, дитина в такій сім'ї не ходить в садок до останнього дошкільного року, і його основним соціалізатором є мати, максимально повно опосередковуючи його зв'язок із зовнішнім світом.

Стратегія 6. Виховання в багатовіковій родині - бабуся наше все.

1. Всі основні щоденні обов'язки сім'ї по догляду за дитиною передані бабусі.
2. У порядку речей – відправлення дитини на кілька років до бабусі, поки вирішуються сімейні труднощі.
3. Онуки навіть іноді народжуються, щоб бабусі не було нудно.
4. Передбачається, що така ситуація краще тієї, в якій дитиною займається стороння людина. Бабуся як би висвітлює факт триваючої молодості батьків, звільняючи дітей своїх від надмірних труднощів і тягот нинішнього непростого життя (яке, як відомо, непросте завжди).
5. У неповній сім'ї бабуся виконує роль матері, а молода жінка роль чоловіка, що заробляє гроші.

Стратегія 7. Ідеальна.

1. Сім'я використовує допомогу та професійну підтримку, в якій чітко ставить границі між тим що можна взяти і треба віддати, коли орієнтованість на досягнення дитини збалансована з увагою, любов'ю до неї і визнанням її особливостей.
2. Сім'я здатна дати щось унікальне, не забираючи дитину з навколишнього світу, а полегшуючи його взаєморозуміння з ним.
3. Ухвалення дитини і повагу до нього поєднуються з розумною регламентованістю його життя.
4. Контакти з батьками однаково теплі і симетричні, а бабуся присутня у житті дитини як важливий елемент, але не підміняє йому батьків, а збагачує своїм досвідом батьківську стратегію виховання [1].

Виходячи з всіх перерахованих вище стратегій можна виробити таку тактику успішного подолання кризи трьох років:

- Виробити правильну лінію поведінки
- Встановити тверді і чіткі заборони
- Стежити за своєю поведінкою
- Для згладжування поведінкових ознак кризи використовувати гру або спробувати відволікти дитину на нейтральні предмети чи явища
- У розумних рамках надати дитині самостійність
- Розмовляти з дитиною як з рівною людиною, думка якої вам цікава.

- Любити дитину і показувати як вона вам потрібна у будь-якій ситуації.

В результаті подолання кризи трьох років виникають такі важливі психічні новоутворення, як порівняння себе з іншими людьми, прагнення до самостійної діяльності, подібної на діяльність дорослих. Тенденція жити спільним життям із дорослими, діяти, як вони, властива всьому періоду дитинства: малюк, відокремлюючись від дорослого, одночасно встановлює з ним значно глибші взаємини [2].

Прагнення бути як дорослий може знайти найповніше втілення тільки у формі гри (лише в грі дитина може зварити обід, зробити укол, піти в магазин тощо). Тому криза трьох років розв'язується завдяки переходу дитини до ігрової діяльності. Ця криза є скороминущим явищем, але пов'язані з нею новоутворення (прагнення самостійності, відокремлення себе від дорослих, бажання наслідувати їхні дії) є важливим кроком у психічному розвитку дитини [2].

УДК 159.964+330.101

КАЗЬМЕРЧУК А.В.

м. Житомир

КОНФЛІКТОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ

Анотація. У статті проаналізовано роль конфліктологічної культури в професійному становленні фахівця економічного спрямування. Здійснено теоретичний аналіз ключових понять: культура, професійна культура, конфліктологічна культура. Узагальнено основні методи формування конфліктологічної культури майбутніх економістів у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу.

Ключові слова: культура, професійна культура, конфліктологічна культура, активні методи навчання.

Аннотация. В статье проанализирована роль конфликтологической культуры в профессиональном становлении специалиста экономического направления. Осуществлен теоретический анализ ключевых понятий: культура, профессиональная культура, конфликтологическая культура. Обобщены основные методы формирования конфликтологической культуры будущих экономистов в учебно-воспитательном процессе вуза.

Ключевые слова: культура, профессиональная культура, конфликтологическая культура, активные методы обучения.

Abstract. The article analyzes the role of conflict culture in the professional development of a specialist in economics. A theoretical analysis of key concepts was made: culture, professional culture, conflict culture. The main methods of forming the conflictual culture of future economists in the educational process of a higher educational institution are generalized.

Key words: culture, professional culture, conflict culture, active teaching methods.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Необхідною умовою успішної реалізації освітніх завдань, які чітко поставлені перед вищою школою є підвищення рівня професійної підготовки майбутніх економістів, формування фахівця зі сформованими загальними, фаховими та професійними компетент-

Висновок: Підсумовуючи вищевикладене, можемо зазначити, що проблема кризи трьох років у дітей дошкільного віку є важливим чинником соціалізації, розвитку та виховання, що зумовлена становленням особистості дитини. Головні стратегії, які необхідно враховувати при роботі з дітьми, щодо успішного подолання кризи трьох річного віку, є вироблення правильної лінії поведінки, становлення чітких заборон, надання дитині самостійності, любові і поваги до особистості дитини тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Будінайте Г.Л. Сучасні стратегії виховання/ Г.Л. Будінайте // Вітчизняні записки. – 2012. - №3.- С. 76-90.
2. Вікова психологія / М. Савчин, Л. Василенко. – 3-ге вид., перероб., доповн. – К. : ВЦ «Академія», 2017. – 386 с.
3. Галігузова Л.Н. Педагогіка дітей раннього віку/Л.М. Галігузова, І.А. Мещерякова. – М.: Гуманітарій; Вид. центр «ВЛАДОС», 2007. – 301 с.
4. Дошкільна психологія: 2-ге вид.– К.: ЦУЛ, 2009. – 392 с.
5. Детская психология : Логические схемы. – М.: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2003. – 256с.

ностями. Орієнтація в потоці нових інноваційних технологій, сучасних економічних проблемах, оволодіння методологічною, дослідницькою, науковою, креативною інформацією, готовність випускника до конкурентної боротьби у професійній площині, займають провідне місце в системі фахової підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, видіння невирішених раніше частин загальної проблеми. Дослідження наукової літератури дає можливість виокремити актуальні аспекти проблеми конфліктологічної культури майбутніх економістів, та виокремити зарубіжних та вітчизняних науковців, які займалися дослідженням даного питання. Проблему конфліктологічної культури вивчали: С. Александрова, З. Дрінки, Н. Самсонова, О. Щербакова, Л. Ярослав.

У галузі соціології, педагогіки та педагогічної конфліктології конфліктологічна культура є предметом багатьох досліджень (В. Базелюк, О. Єфімова, І. Козич). У працях В. Андрєєва, А. Анцупова, Н. Гришиної, С. Ємельянова, В. Зазикіна розкрито сутність конфліктних ситуацій, особливості розвитку та засоби вирішення конфлікту. Конфлікт у контексті педагогічної діяльності досліджують: С. Баникіна, З. Білоусова, В. Журавльов, Л. Міщик, та ін.

Ефективність професійної діяльності спеціаліста залежить від багатьох факторів, серед яких значне місце належить умінню розв’язувати конфлікти. У складних умовах сучасного життя конфліктологічна проблематика набула великого значення в усіх галузях професійної підготовки, особливо в економічній сфері. Конфліктологічна культура, повинна забезпечити успішність вирішення фахівцем завдань щодо не тільки управління можливим конфліктом у процесі професійної діяльності, але й здійснення заходів щодо його попередження, а, за потреби, й урегулювання.

Основною метою дослідження є теоретичний аналіз особливостей конфліктологічної культури.

Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Для визначення змісту і структури понять “культура”, “професійна культура” та “конфліктологічна культура” необхідно визначити місце професійної культури в системі загальної культури; взаємозв’язок культури і цивілізації; багатовимірність структури професійної культури її функції.

Поняття “культура” означає універсальне відношення людини до світу, через яке людина створює світ і саму себе. Кожна культура - це спосіб творчої самореалізації людини, а також є формою, засобом матеріального і духовного життя.

В педагогічному дослідженні культурологічного феномену ми обмежимось однією зі складових, враховуючи те, що неможливо охопити культуру в усіх її проявах і подробицях, але намагатимемося проаналізувати способи її реалізації, звертаючись до певних деталей і форм її втілення.

Антропологія культури характеризується трьома основними моментами:

- формування суспільства і людини в ньому;
- сукупність звичаїв, традицій, звичок та ін.;
- система, яка протистоїть іншим системам.

Культурне формування суспільства і людини передбачає визнання людини як особистості, її право на розвиток і прояв своїх здібностей. Вона є складно організованою системою, елементи якої тісно взаємопов’язані.

Словник-довідник для соціальних педагогів визначає культуру як “сукупність засобів і прийомів людської діяльності (як матеріальної, так і духовної), які знайшли своє відображення в знаннях про мистецтво, вірі, різних матеріальних носіях тощо. Розрізняють культуру матеріальну (будинки, книги, культові предмети, предмети побуту) та духовну (музика, наукові відкриття, релігійні вчення тощо). Культура – класове явище, у якому відображено історично визначений рівень розвитку суспільства та людини, у якому породжується та утверджується людський сенс буття” [7].

У психолого-педагогічному словнику близьким до вищезгаданого визначення культури є таке: “Культура – історично визначений рівень розвитку суспільства, творчих сил і здібностей людини, виражений у типах і формах організації життя та діяльності людей, у їхніх взаєминах, а також створюваних ними матеріальних і духовних цінностей” [5].

Широке, глобальне визначення поняття “культура” подане у працях Ю. Давидова. Основою, що гармонізує відносини природи і соціуму є культура. Соціум, намагаючись зберегти себе, несе загрозу “природно-космічному” в людині, відповідно природа прагне “поглинути” соціум [3].

Не менш вагомим є тлумачення культури В. Сластоніним, він характеризує її, як систему надбіологічних програм людської життєдіяльності, що розвиваються історично, забезпечують відтворення зміни соціального життя у всіх його проявах. Культура накопичує, зберігає і транслює досвід (знання, норми, навички, зразки поведінки, діяльності, ідеї, вірування, ціннісні орієнтації тощо), генерує нові програми життєдіяльності [6].

Культура – це спосіб життя та діяльності людини, що розвивається, забезпечуючи зміни в житті, підвищуючи рівень освіченості, вихованості, оволодіння певним видом професійної діяльності.

Професійна культура як частина загальної являє собою нормативні вимоги до діяльності фахівця, тому існує стільки видів культури, скільки видів професійної діяльності.

У розробку цієї проблеми великий внесок здійснив А. Барабанщиков. Потрібно відзначити особливу актуальність і перспективність проблеми, озвученої А. Барабанщиковим ще у 1970-х роках [1]. Учений дає визначення професійної культури як сукупності інтелектуальних, духовних, творчих, здібностей, якостей і властивостей особистості, що складається із стилю професійної діяльності, стійкого способу життя, сформованих на основі загальних і специфічних психолого-педагогічних знань, загаль-

ної культури, позитивного досвіду, що дозволяють ефективно та якісно вирішувати професійні завдання. До того ж автор виділяє такі складові професійної культури, як: професійна спрямованість особистості, психолого-педагогічна ерудиція й інтелігентність, моральна чистота, гармонія раціонального й емоційного, педагогічна майстерність, уміння поєднувати педагогічну та наукову діяльність, система професійно-педагогічних якостей, педагогічне спілкування та поведінка, вимогливість, потреба в самовдосконаленні.

Професійну культуру І. Зязюн [4] розглядає з позиції системного підходу та визначає її як багаторівневе утворення, що являє собою діалектичну взаємодію професійного мислення, професійних здібностей, професійних знань та умінь, індивідуально-особистісних характеристик фахівця, що виявляються в його духовній культурі, інтелігентності, гуманізмі та реалізуються у творчій діяльності.

На думку більшості дослідників, професійна культура фахівця відображає його прагнення вдосконалення своєї діяльності та своєї особистості. Майже в усіх дослідженнях основою професійної культури є загальна культура – рівень освіти, характер світогляду, ставлення до праці, загальна вихованість, коло інтересів та запитів, норми повсякденної поведінки [2].

В результаті проведеного контент-аналізу можна уточнити наступне визначення. Професійна культура – володіння особистістю системою наукових знань, умінь та навичок, професійних якостей та цінностей, способів діяльності та здатності до творчої самореалізації та самовдосконалення у професійній діяльності.

Конфліктологічна культура особистості проявляється у ефективній діяльності із запобігання та розв'язання конфліктів. Вивчення науково-педагогічних джерел дає можливість підкреслити, що конфліктологічна культура розглядається як частина професійної культури фахівця. Тому, ми теж пропонуємо розглядати конфліктологічну культуру як частину ширшого, більш об'ємного і цілісного явища, іменованого професійною культурою.

Знання про конфлікти, стратегії їх попередження, подолання, особливості поведінки в конфліктних ситуаціях, набір сформованих особистісних якостей (емоційна стійкість, толерантність, високоморальність, внутрішнє прийняття норм поведінки у конфлікті) характеризують найвищий рівень конфліктологічної культури.

Фахівці економічного спрямування повинні забезпечити високий рівень конфліктологічної підготовки з метою підвищення продуктивності праці. Це спонукає вищі навчальні заклади, які здійснюють підготовку економістів до організації навчально-виховного процесу, у ході якого формується конфліктологічна культура студентів. Розв'язання цього зав-

дання здійснюється за допомогою чітко побудованої педагогічної технології на основі методологічних підходів (аксіологічного, особистісно-орієнтованого, професіографічного, культурологічного, компетентнісного та ін.) та структурних компонентів: мотиваційно-аксіологічного, змістового, діяльнісного та рефлексивного.

Одним з етапів педагогічної технології є її змістове наповнення (методи, форми, засоби), яке впливає на формування конфліктологічної культури. Змістовий етап реалізації технології передбачає застосування інноваційних методів, передачу досвіду кращих працівників економічної сфери.

Основними формами навчально-виховної діяльності є: колективні, групові, індивідуальні. Колективна діяльність за своїм соціальним й моральним потенціалом здатна впливати на розвиток особистості кожного студента, на його світоглядні й ідеологічні позиції. Педагогічна сутність цих впливів визначається динамікою їх взаємозв'язку з активністю самої особистості та якісних змін, що відбуваються на цих засадах.

Колективні форми роботи містять у собі необхідні можливості для розвитку комунікативного потенціалу та придбання управлінського досвіду, конфліктологічної культури. Серед колективних форм позааудиторної діяльності нами використано: участь у наукових конференціях різних рівнів, круглі столи з провідними фахівцями економічної сфери.

Групові форми навчально-виховної діяльності (педагогічне проектування "Моя фірма", SWOT-аналіз, гра станціями (Квест), флеш-моб, ділові ігри, брейн-ринги, кейси, психологічний тренінг); індивідуальні (консультації, виконання контрольних робіт, ситуаційні методи (вирішення ситуаційних завдань щодо раціональної організації праці підприємства).

Диспути навчають логічно мислити, розвивають уміння прислухатися до чужої думки, зіставляти різні точки зору, аналізувати їх і знаходити адекватне рішення. У процесі живого спілкування встановлюється істина, що глибоко осмислюється, переживається та, зрештою, стає моральним капіталом особистості. Диспути, в яких зіштовхуються суперечливі думки і виявляється розрив між професійно-моральними принципами й життєвими уявленнями, сприяють розвитку в студентів уміння формувати свої управлінські переконання.

Гра станціями (Квест), характеризується як інтерактивний жанр, пригодницького характеру. Учасникам пропонується рухатися від "станції" до "станції" на кожній з яких необхідно вирішити розумові завдання продемонструвати свої знання, набуті чи розкрити навички, спонукає формування командного духу та культури взаємодії у команді.

Флеш-моб (англ. *flashmob* – "спалахуючий назовп") – організована через мережу Інтернет або інші сучасні засоби комунікації масова акція. Особливості

проведення полягають у зборі великої кількості людей у визначеному громадському місці, які протягом визначеного часу виконують заздалегідь узгоджені дії (сценарій), і потім швидко розходяться.

SWOT-аналіз – це метод дослідження зв'язків між можливостями, загрозами, сильними сторонами (перевагами), слабкими сторонами (недоліками) підприємства (організації, установи, фірми). Даний метод проводиться з метою формулювання та визначення стратегії організації в тому ринковому середовищі в якому вона знаходиться. SWOT-аналіз дає змогу прийняти управлінське рішення та формувати загальний перелік стратегій підприємства є ефективним у вирішенні та подоланні конфліктів.

Однією з групових форм роботи щодо розвитку особистості виступає тренінг. Своїми формами та методами він поєднує управлінську теорію і практику з розвитку знань, вмінь та навичок, які необхідні в професійній діяльності. Тренінг виступає активним методом навчання технології дії на основі реальних подій в інтерактивній формі. Включає ефективні прийоми мотивації, подачі інформації та ігрового закріплення фахових навичок в професійній діяльності.

Тренінги характеризуються: граничністю цілей (чітко визначеними цілями, які ведуть до досягнення мети); поведінковою спрямованістю (відпрацювання конкретних зразків або моделей поведінки); прикладним характером (вирішення практичних завдань реальної професійної діяльності).

Тренінги спрямовані головним чином на формування у студентів нових умінь та навичок у тому числі професійних (прийняття рішення, формування команди та ін.).

Професійні тренінги нами проводилися поетапно. Вони включали:

1-й етап – аналіз потреб. Визначається мета – розвиток професійної культури студентів; формуються цілі підвищення мотивації; визначаються методичні прийоми тренування студентів за допомогою яких вони концентрують увагу на принципах та тактиці вирішення управлінських задач та використовувати їх на практиці;

2-й етап – визначення всіх аспектів тренінгу: строки впровадження програми, вибір місця проведення тренінгу; аналіз тренінгової групи (від 9 до 16 осіб). Забезпечення необхідними матеріалами та планування у заняттях (зміст, мета, опис процедур, закріплення результатів);

3-й етап – практична реалізація. Учасники тренінгу проводять аналіз індивідуальних позицій під час розгляду управлінських ситуацій, формують вміння рефлексії;

4-й етап – контроль – перевірка вмінь застосовувати набуті знання на практиці (дискусії, аналіз, зворотній зв'язок).

Під час застосування різних методів формування конфліктологічної культури були використані наступні групи прийомів навчально-виховної діяльності: репродуктивні, інтерактивні, проблемно-пошукові, практичні, оцінні. Особливу цінність при конфліктологічній підготовці студентів-економістів набуває досвід застосування знань на практиці. Чим більшим і різноманітним буде коло проблем спілкування, з якими студенти свідомо зіштовхнуться, чим більш інтенсивною буде взаємодія з фахівцями, алгоритмами розв'язання певних конфліктних ситуацій тим змістовніше та на більш високому рівні відбується формування конфліктологічної культури.

Висновок і перспективи подальших розробок у даному напрямі. В результаті аналізу основних понять дослідження, ми визначили, що конфліктологічна культура як складова професійної культури сприяє становленню конкурентоздатного фахівця економічного спрямування. Ефективне застосування педагогічної технології, активних форм та методів навчання сприяють формуванню конфліктологічної культури. Невід'ємним елементом навчально-виховного процесу є практична діяльність, яка формує багатий досвід реального професійного спілкування, сприяє формуванню у студентів більш точних уявлень про себе, власний рівень конфліктологічної культури і реалії професійної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Барабанщиков А.В. Педагогическая культура преподавателя высшей военной школы / А.В. Барабанщиков, С.С. Муцинов. – М.: ВПА, 1985. – 173 с.
2. Гулак І.М. Культура сучасного керівника / І.М. Гулак // Завуч. – 2005. – № 26. – С. 2-5.
3. Давыдов Ю.Н. Раздумья о философской культуре / Ю.Н. Давыдов // Вопросы философии. – 1988. – № 2. – С. 85-91.
4. Зязюн И.А. Профессиональное развитие личности в контексте культурных ценностей / И.А. Зязюн // Проблемы постсекундарного профессионального образования. – К.: Вища школа, 1998. – 236 с.
5. Слостенин В.А. Формирование профессиональной культуры учителя / Слостенин В.А. – М.: Изд-во МПГУ, 1993. – 175 с.

УДК: 159.922.736.3

КУЗНЕЦОВА О. Ю.,

ШКРЕБТІЄНКО Л. П.

м. Київ

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ДИТЯЧИХ СТРАХІВ У ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Анотація. У статті розглянуто особливості кризи трьох років, які існують страхи у цьому віці, як вони впливають на психічне здоров'я дитини, а також методи визначення та подолання страхів.

Ключові слова: страх, фобія, дитина, дошкільний вік, методика.

Аннотация. В статье рассмотрено особенности кризиса трёх лет, какие бывают страхи в этом возрасте, как они влияют на психическое здоровье ребенка, а также методы диагностики и преодоления страхов.

Ключевые слова: страх, фобия, ребенок, дошкольный возраст, методика.

Abstract. The article deals with the peculiarities of the crisis of the three years, what fears are at this age, how they affect the mental health of the child, as well as the methods of diagnosing and overcoming fears.

Keywords: fear, phobia, child, preschool age, methods.

Постановка проблеми. У період від 3 до 6 років відбувається величезне забарвлення й упорядкування чуттєвого досвіду дитини, бурхливий розвиток уяви, розвивається розуміння смерті та любові, встановлюються поняття моралі, формується самостійність дитини. Також у цьому віці дитина доволі емоційно сприймає ситуації, які з нею відбуваються через це можуть виникати різні види страхів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сьогоднішній день актуально залишається проблема страхів дітей віком від 3 до 6 років. Проблема полягає в тому, що цей вік характеризується бурхливим розвитком уяви. Проте, саме в цьому віці відбувається розширення зони комфорту дитини і вона може потрапити до травматичних ситуацій. Потрібно правильно діагностувати причини страхів, а потім корегувати. Кньовець Ю. А., Ісаєва Є. С., Кошонько Г. А. акцентують увагу на методиках діагностики та корекції страхів.

Мета статті полягає в розкритті проблеми страхів дітей віком від 3 до 6, та методи їх усунення.

Виклад основного матеріалу.

«Нам нічого боятися, окрім страху» Франклін Рузвельт [6 с. 810].

Наприкінці третього року життя (іноді дещо раніше) діти починають відстоювати своє право на незалежну поведінку ініціативними заявами "Я сам". Цей період у психології визначається як ознака до-рослішання [4].

В цей період розвитку дитини, починають з'являтися фрази, такі як: «я сам», «я хочу», «я не хочу», «я не буду» – це не означає, що дитина просто вередує, таким чином вона намагається виразити власне

«Я». Тому що, вперше починає усвідомлювати себе окремою людиною, яка має власну волю. Не дивлячись на те, що діти розраховують на підтримку та допомогу дорослого, вони відстоюють свою незалежність від інших. Вони почувають себе доволі самостійними й компетентними і в той самий час розуміють свою залежність від дорослих. Їх внутрішній світ наповнений суперечливими почуттями впевненості та сумніву, самоповаги та сором'язливості, страху та всемогутності, ворожості та сильної любові, гніву та м'якості, ініціативи та пасивності. Діти борються за самостійність і повагу до себе і одночасно чекають, що дорослі будуть направляти їх і підтримувати. Трирічні діти також потребують в тому, щоб їм була надана можливість зробити вибір та відчувати, що їх привчають до дисципліни таким чином, котре не обмежують їх гідність[8].

Це є причиною повного розпаду попередньої соціальної ситуації і появи кризи трьох років. Кризі трьох років властива повна зміна, перебудова попередніх стосунків дитини з дорослими, яких вона починає сприймати, як носіїв зразків дій і стосунків у навколишньому світі. У результаті подолання кризи трьох років виникають такі важливі психічні здобутки, як порівняння себе з іншими людьми, прагнення до самостійної діяльності, подібної до діяльності дорослих. Тенденція жити спільним життям із дорослими, діяти, як вони[4].

На сьогоднішній день актуальна залишається проблема страхів дітей віком від 3 до 6 років. Страх (острах) – найбільш біологічно обумовлена емоція як відображення потреби уникнути небезпеки, в основі якої лежить пасивно або активно охоронний реф-

лекс, який визначає астеничний або стеничний його вияв. Страх має різні форми: боягузство, острах, тривожні очікування, паніка, фобія [2].

Страх базується на інстинкті самозбереження, має захисний характер та супроводжується характерними фізичними змінами центральної нервової системи, що відображається на частоті пульсу та дихання, показниках артеріального тиску, виділення шлункового соку [1].

Цей вік емоційного наповнення «Я» дитини. Почуття вже позначаються словами, чітко виражене спрямування до усвідомлення, довіри, близькості з іншими людьми. Формується розуміння поняття «ми», під яким дитина розуміє в першу чергу себе та батьків, потім себе та однолітків. Встановлюється ряд етичних категорій, в тому числі почуття провини і співчуття. Саме в цей період закладається розуміння почуття любові. Зростає самостійність – дитина займає себе сама, не потребує постійної присутності дорослих та прагне до спілкування з однолітками. Розвивається фантазія, а разом з тим імовірність надуманих страхів [1].

Численні дослідження говорять про те, що більшість дорослих хвороб беруть свій початок у дитинстві. Наступні факти є причиною виникнення страхів у дітей:

- перенесені психотравматичні ситуації та страх їх повторення;
- часте нагадування про виникнення імовірних неприємних, або небезпечних ситуацій;
- супроводження самостійних дій дитини емоційно забарвлених попередженнями про можливі небезпеки на шляху;
- постійні заборони;
- розмови при дітях про негативні обставини, явища;
- сімейні конфлікти;
- розбіжність поглядів з однолітками;
- залякування неіснуючими істотами.

Усі ці страхи відносяться до вікових особливостей і з'являються у емоційно-чутливих особистостей. Страхи у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку є проявом нервових захворювань – неврозів. Вони також викликають передумови, які створюють умови для виникнення дитячих фобій.

Фобії – нав'язливий стан страху. Різновиди фобій: нав'язливий страх почервоніти, страхи перебування на відкритих місцях, страх смерті, страх перед школою [2].

Фобія (phobia) – 1. Симптом, суттю якого є переживання непотрібної і зайвої тривоги в певних ситуаціях. Звідси агорафобія – страх відкритих просторів, клаустрофобія – страх закритих просторів, фобія павуків, змії і т. ін. 2. Неврози. При якому фобія 1. є вагомим симптомом. Звідси фобічний захист. Захисний маневр щодо запобігання об'єктів і ситуацій, які викликають фобічну тривогу. Класична теорія розг-

лядає фобічну хворобу як вид істерії, звідси синонім – «істерія тривоги», але сучасні підручники з психології звичайно пов'язують її з особливим неврозом [2].

Найбільш схильні до безпричинних страхів малюки з неповних сімей, улюбленці та єдині діти, які стали центром тривоги та клопотів батьків. Діти в яких мати рано пішла з декрету, а також діти яким приділяли мало уваги. На виникнення фобій також відіграє вік батьків: чим старше батьки тим більш тривожні та неспокійні діти [3].

Джерелом страхів дітей до 3 років є відкидання з боку батьків, незнайомі однолітки, зміна обставин, зміна розпорядку життя. Діти з 3 до 4 років починають боятися темряви, самотності й замкнутого простору. Саме в цьому віці батьки нарешті вирішують, що їхня дитина вже не така мала, щоб спати поруч із батьками, і, виключивши в кімнаті світло, міцніше закривають двері в дитячу. Це дуже важко для дитини, тому що саме в темряві дитина проектує свої денні страхи.

В 5-6 років апогею досягає страх смерті. Саме в цьому віці в дитини формується почуття часу й простору, з'являється концепція життя, вона розуміє, що життя скінченне, що люди народжуються та помирають і це стосується і його сім'ї [7].

Важливо розуміти, що страхи можуть з'явитися у випадку, якщо дорослі некоректно інформують дитину. Неправильне пояснення дитині подій які з нею відбуваються, може привезти до серйозних психологічних травм.

Діти дошкільного віку часто самостійно вигадують собі предмет страху. В дитячому віці часто відчують таку емоцію, як страх від перебування в темному приміщенні, в маленькому приміщенні, може з'явитися страх висоти. Вигаданий страх може перетворитися на фобію у тому випадку, якщо відбувається схожа ситуація, яка підкріпить страх. Проте це не завжди перетворюється на фобію. Через те, що кожна людина різна, з різними типами темпераментів та характеру, відповідно по-різному реагує на страх, дехто взагалі забуває, а в когось це перетворюється на нервовий розлад.

Страхи у дітей дошкільного віку часто викликані дорослими, які осмислено їх попереджають про небезпеку. Батьки, вихователі та інші дорослі іноді занадто емоційно нагадують дитині про наслідки ситуацій, або яку-небудь дію, чим провокують виникнення страхів. Грізно сказані, а також постійно нагадуванні фрази, такі як: «не чіпай – обпечешся», або «Не лізь – впадеш» – стають джерелом страхів у дитини. Дитина мимоволі запам'ятовує другу частину сказаного у реченні, тому відчуває постійну тривогу. Реакція страху здатна закріпитися і далі розповсюдитись на всі схожі ситуації. Також небезпечна ситуація може закріпитися та відтворюватися як нічний страх.

Нічні страхи – це часткове пробудження дитини, виражене в наступних моделях поведінки: крик, сльози, паніка, ходіння по кімнаті, бурмотіння, метання по ліжечку. Така поведінка зазвичай виявляється протягом 2-х перших годин сну. Такі епізоди нешкідливі і зазвичай закінчуються глибоким сном. Вони вважаються частиною природного процесу зростання до віку 6 років. Проте у випадку погіршення та набуття хронічного характеру потрібно консультуватися з психологом [5].

Нічні страхи – страшні сні, провокуючі пробудження дитини та боязнь знову засинати. Страшні сні – це нормальне явище для всіх віків після 6 місяців. Визначаються стадіями розвитку дитини. Дітям 2-3 років снитися, що вони залишились одні, дітям 4-6 років сняться сні про монстрів, а також темряві, а самі кошмари часто сняться під час третьої фази сну. Безперечної причини, яка послугувала б для виникнення кошмарів не існує, однак страшні сні провокуються тим, що дитина почула або побачила, і це сильно злякало її [3].

Страшні сні – це нормальний етап у житті дитини, проблема виникає в тому випадку, коли кошмари сняться дитині затяжний період, якщо нічого не робити, це може посприяти певним психічним розладам. Психодіагностичний комплекс дослідження страхів може включати такі методики:

- проективна методика діагностики шкільної тривожності (модифікація тесту Р. Темл, М. Дорки та Ф. Амен);
- дитячий аперцептивний тест САТ;
- малювання страхів;
- методика «Страхи в будиночках» Панфілової;
- анкета для батьків;
- психодіагностична діаграма;
- методика «Закінчи речення»;
- арт терапія;
- методика на виявлення дитячих страхів О.І. Захарова і М. Панфілова.

Ці методи продуктивно доповнюють одне одного та дозволяють побудувати повну картину емоційного стану дитини[7].

Для корекції страху використовується ряд методів:

- Підвищення загального рівня емоційних переживань дитини. Якщо у дитини спостерігається пригнічений настрій та приступи страху, паніки, потрібно відволікти дитину від переживань, навчити дитину відчувати позитивні емоції. Це може бути досягнуто різними ігровими методами. Кожна нова гра, буде закріпленням досягнутого ефекту, а розширення гри, включення в неї нових елементів збільшить кількість об'єктів, що викликають позитивні емоції дитини.
- Розігрування ситуації взаємодії з предметом страху в грі. Для гри необхідно підібрати

іграшки, які схожі на той предмет, якого дитина боїться (собаку, страховисько) і пограти в “страх”, розіграти сюжет, в якому дитина може “розправитися” зі своїм страхом, відіграти свої емоції в символічній формі і позбутися від напруги.

- Наслідкування і підключення. Дитина повторює, копіює поведінку та слова дорослого, таким чином переймає від дорослого і впевненість, і позитив.
- Емоційні гойдалки. Полягає в переході від негативних емоцій до позитивних. Наприклад, з темрявою дитина може гратися, то забігаючи в темну кімнату, то вибігаючи з неї.
- Емоційний конфлікт. Так як страх – емоційне явище, то “витормозити” його можна сильнішою емоцією. Наприклад, якщо дитина любить ляльку, то їй можна приписати роль “захисника”. Це створення ситуації, в якій можна оволодіти об'єктом страху через формування додаткових емоційних відносин, які допоможуть подолати страх.
- Діяльнісна терапія. Потрібно давати дитині завдання, де вона зможе проявити свої сили. Так дитина буде зайнята і діяльність витіснить димки пов'язані зі страхом.
- Анатомування страху. Пояснення дитині, що собою представляє предмет, який лякає, з чого складається, “звідки береться”, заповнює “пробіли” у сприйнятті дитини, які як правило заповнювались приписуванням цьому предмету небезпечних і страшних якостей.
- Маніпулювання предметом страху. Іграшка, або предмет, який символізує страх. Дитина має брати його в руки, щоб зробити що предмет набагато менший від дитини[7].

Також, одним із методів корекції страхів є арт-терапія, як поєднання психології та творчості, використовує язык кольору, символів та образів – замість звичних вербальних сигналів. Вона допомагає звернутись до внутрішніх ресурсів, які не були виростанні раніше.

Арт-терапія не випадково знаходить в собі слово «терапія» – заняття творчістю заспокоює, відволікає від нав'язливих думок, розслаблює й одночасно дає можливість зосередитись і зібрати сили[10].

За допомогою творчості вдається подолати страхи, породжені уявою, тобто те, що ніколи не відбувалося, але може відбутися в уяві дитини. Потім за ступенем успішності йдуть страхи, засновані на реальних травмуючих подіях, але які відбулися досить давно й залишили не дуже виражений до дійсного часу емоційний слід у пам'яті дитини.

Спостерігається недостатній ефект від малювання страхів, коли та чи інша подія, що лякає була нещодавно. По етичних розуміннях не можна просити дитину відобразити страх смерті батьків.

Не потрібно боятися деякого пожвавлення страхів, що відбувається в процесі малювання, оскільки це одна з умов повного їхнього подолання.

Після арт-терапії, налагодженого контакту з дитиною та виявлення страхів, важливим методом роботи є бесіда. Вона триває від 20 до 30 хвилин. Арт-терапевтичну сесію можна проводити як у групі, так і індивідуально. Якщо в групі, то бажано не більше 10 людей.

Визначимо переваги арт-терапії:

- можна робити майже всім людям, незалежно від віку, вона не потребує спеціальних творчих навичок.
- являє собою здебільшого засобом невербального спілкування, що забезпечує прямий доступ до підсвідомості.
- дозволяє виражати негативні емоції в соціально допустимій манері та шкоди для оточуючих.
- сприяє зближенню людей і побудуванню гармонійних відносин.
- забезпечує ємкий матеріал для подальшого аналізу
- являється засобом вільного самовираження, проходить в теплій безпечній атмосфері, викликає у людей позитивні емоції й допомагає в формуванні оптимістичної позиції життя [9].

Висновок: У дитини в період від 3 до 6 років формуються багато надуманих страхів тож слід зазначити, що переважна більшість страхів обумовлені віковими особливостями розвитку й мають тимчасовий характер. Проте варто пам'ятати, що постійне нагадування дитині про небезпеку може визвати зайву тривожність, а небезпечні події підкріпити страх і сформувати фобію. Якщо в дитини спостерігається надмірна тривожність, затяжний період пробле-

ми зі сном, або прояви агресії, обов'язково проконсультуватися з психологом. Визначивши об'єкт страху та причини, можна успішно провести їх корекцію та позбавити дітей негативного впливу, адже, у молодшому шкільному віці страхи добре піддаються психологічному корекції.

ЛІТЕРАТУРА

1. Захаров А. И. Дневные и ночные страхи у детей. - Серия «Психология ребенка». — СПб.: «Издательство СОУЗ», 2000. — 448с.
2. Бродовська В. Й. Тлумачний словник психологічних термінів в українській мові / В. Й. Бродовська, І.П. Патрик, В.Я. Яблонко. – 2-е вид.- К.: ВД «Професіонал», 2005. – С. 191; 209
3. Ведмеш Н. А. Страхи у дітей/ Ведмеш Н. А. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://psihomed.com/strahi-u-detey/>.
4. Видра О. Г. Особливості психічного розвитку в ранньому дитинстві / Видра О. Г. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://m.pidruchniki.com/15290527/psihologiya/osoblivosti_psihichnogo_rozvitku_rannomu_ditinstvi-2017.
5. Вопнярська І. Нічні страхи і нічні кошмари [Електронний ресурс] /І. Вопнярська І.. – Режим доступу: <http://megasite.in.ua/86119-nichni-strahi-i-nichni-koshmari.html>.
6. Душенко К. В. Большая книга афоризмов / К.В. Душенко. – М.: ЗФІЦ Изд-во ЭКСМО-Пресс, 1999. – С. 810
7. Кньовець Ю. А. Вікові особливості появи страхів. Види страхів, причини виникнення, діагностика та шляхи їх подолання [Електронний ресурс]. /Ю.А. Кньовець. – Режим доступу: http://volodymirec.lib.rv.ua/pedagogicha/_2015/metoduchuj_material_knjovets_y_a.docx.
8. Плотникова О. А. Я сам возраст от 3 х до 4 х лет психологический портрет ребенка [Електронний ресурс]. / Плотникова О.А. – Режим доступу: <https://www.b17.ru/article/34621/>
9. Стивен Ликок Арт терапия /Л. Стивен [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://duhovniypoisk.com/psychology/art_terapiya.php
10. Филяева С. Арт-терапия / Филяева С. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.filyaeva.com/art-therapy.aspx>

УДК 159.922:12

ЛЕВЧЕНКО В.В., к. філос.н.

м. Київ

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В СИТУАЦІЇ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ

Анотація. У статті розглянуто основні аспекти ситуації невизначеності як центральної риси сучасності та представлено аналіз особливостей професійного розвитку в умовах невизначеності, трансформація якого проявляється в змінах професійної ідентичності, виникненні та подоланні професійних криз, використанні ресурсів особистості. Готовність до невизначеності розглядається як позитивний потенціал, що поширює способи реагування на складність життя, надає різні можливості для зростання особистості, відкриває нові смисли.

Ключові слова: особистісно-професійний розвиток, ситуація невизначеності, готовність до невизначеності, критерії, особистість, професійна ідентичність, професійна криза, зрілість, ресурси.

Аннотация. В статье рассмотрены основные аспекты ситуации неопределенности как центральной черты современности, представлен анализ особенностей профессионального развития в условиях неопределенности, трансформация которого проявляется в изменениях профессиональной идентичности, возникновении и преодолении профессиональных кризисов, использовании ресурсов личности. Готовность к неопределенности рассматривается как потенциал, расширяющий способы реагирования в сложных ситуациях, предоставляет возможности для личностного развития, открывает новые смыслы.

Ключевые слова: личностно-профессиональное развитие, ситуация неопределенности, готовность к неопределенности, критерии, личность, профессиональная идентичность, профессиональный кризис, зрелость, ресурсы.

Abstract. The article presents an analysis of professional development and personal growth in conditions of uncertainty. Readiness for uncertainty considered as a potential that extends the ways of responding in difficult situations, provides opportunities for personal development, opens new meanings. Considered the reasons of the emergence and content of professional crises in the situation of uncertainty and the readiness of the personality to overcome them. In this article we define the concept of individual resources of personality that influence the success of personal and professional development in situation of uncertainty.

Key words: personal and professional development, situation of uncertainty, readiness for uncertainty, criteria, personality, professional identity, professional crisis, maturity, resources.

Постановка проблеми. Специфічною особливістю сучасності є невизначеність, яка наростає і розповсюджується на всі сфери життя особистості. У складній ситуації невизначеності, коли в звичайний перебіг подій «втручається вихор біфуркацій», змінюється ціннісно-смысловий простір особистості, примушуючи до ревізії внутрішнього світу, пошуку ресурсів «Я», але й надає нових можливостей для вирішення проблем, нових подій в житті особистості.

Проблема загострюється та стає особливо актуальною в періоди перебудови системи освіти, в умовах появи нових професій. Все це створює невизначеність на ринку праці й в сфері освіти та потребує від фахівців постійного особистісного та професійного розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання професійного розвитку й становлення особистості є предметом уваги великої кількості вчених. До вже класичних праць (В. Бодров, Є. Клімов, О. Кокун, А. Маркова, Д. Сьюпер) додаються розвід-

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

Питання особистісно-професійного розвитку розглядаються у площині професіоналізму особистості (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, Г. Балл, О. Бондарчук, С. Максименко), сутність якого визначається як інтегрована характеристика професійно зрілої особистості в якості суб'єкта професійної діяльності, який володіє засобами спільної професійної діяльності й партнерства; самовираження й саморозвитку, протидії професійним деформаціям особистості; здатністю до результативної й успішної

професійної діяльності, творчих проявів своєї індивідуальності в професії [2]. Але в сучасних умовах потребує особливої уваги питання трансформації професійного розвитку особистості в умовах невизначеності. Тому метою є дослідження психологічних особливостей і критеріїв професійного розвитку в умовах невизначеності.

Виклад основного матеріалу. Дослідження професійного розвитку в перехідний період останнім часом набуває все більш розвиненої й систематизованої форми. Уявлення про світ як стійкий і передбачуваний змінюються на бачення світу некерованого й невизначеного, створюючи стан «відсутності», «пустоти», коли «усунення сенсу виявляє суть: зображення стає більш важливим, ніж те, що воно зображує», головним стає «не бути, а здаватися» (Ж. Бодрійяр). Але саме в ситуації невизначеності і зміни виникають «точки розриву детермінації» (І. Пригожин), в яких процес подальшого розвитку може прийняти різні напрямки. Готовність людини до ситуації невизначеності Ален Бадью називає «готовністю до події», як визнання нової можливості. Під впливом невизначеності змінюються погляди й на ціннісну систему.

Сучасна «постмодерністська картина світу» наголошує про відносність всіх ціннісних критеріїв, «розчинення цінностей», порушуючи регуляцію соціального життя за відомою формулою: якщо Бога немає, то все дозволено. В умовах невизначеності людина втрачає своє місце в світі, а існування в контексті стрімких соціально-економічних змін стає фрагментованим. Уявлення людини про себе «розсипаються на ряд моментальних знімків, кожен з яких повинен викликати в уяві, нести і висловлювати власне значення, частіше не залежне від сусіднього кадру» [1]. Виходом з такої ситуації стає особистість з автентичним незалежним «Я». Забезпечення цілісності, тотожності відбувається завдяки его-ідентичності, створення особистістю внутрішньої структури і прийняття відповідальності за свою поведінку, самостійне вироблення суб'єктивних критеріїв. Цей екзистенційний шлях є складним і вимагає постійного самостійного вибору.

Інше питання, пов'язане з невизначеністю є складність і багатомірність світу, і як наслідок – неспроможність окремої особи засвоїти загальнолюдський досвід, що викликає у людини напругу, неприємні емоції. М. Епштейн називає подібний стан «травмою постмодерну» [3]. Перед людиною постає новий вибір: або розвиватися впродовж життя, або не ускладнювати життя і залишатися в стані «блаженного спокою». Адже людське бажання впевненості, стабільності і спокою часто виявляється сильнішими за істинність, що призводить до спрощення картини реальності. Різні способи реагування на складність життя надають різні можливості для розвитку особистості, відкривають нові смисли, адже людина, яка налаштована до невизначеності, буде

діяти інакше, ніж людина, зорієнтована на очікуваний результат.

Отже, поняття можливості пов'язано з поняттям невизначеності, яке означає наявність альтернативних можливостей. І навпаки, можливість може з'явитися тільки там, де є неповна визначеність [7]. Людина сама у формі діалогу зі світом, іншими людьми, стає єдиним джерелом внесення визначеності, змінюючи картину світу. Мова йдеться про саморозвиток особистості, в якому основною задачею виступають «налаштування на свій власний внутрішній голос» (Дж. Бьюдженталь), «плекання в собі своєї філософії» (Л.С. Виготський). Професійний розвиток і становлення не можна штучно відокремити від особистісного зростання. Зміст професійного досвіду починає реалізовуватися в пізнавальній сфері і впливатиме в майбутньому на всю життєдіяльність людини.

Ситуація невизначеності потребує професіоналів, здатних до постійного особистісного та професійного розвитку. В багатьох роботах зауважується, що образ професії в сучасному світі не є статичним. Ситуація ускладнюється збільшенням кількості різних курсів, в рамках яких всім охочим пропонують освоїти техніки і навички професійної діяльності без належної уваги до розвитку особистості фахівця. Професійне становлення найчастіше визначається як частина онтогенезу людини, яка охоплює період з початку формування професійних намірів до завершення професійного життя [5]. Таким чином, професійне становлення можна вважати «формуванням» особи, адекватне діяльності, та індивідуалізацію діяльності особою.

Для вивчення характеристик професійного розвитку в умовах невизначеності важливими є наступні показники: 1) професійна спрямованість особистості, 2) рівень сформованості професійного самовизначення, 3) задоволеності професійною діяльністю, яке є одним з показників зрілості професійного самовизначення, 4) основні характеристики професійного життя (цілеспрямованість, самореалізація в професії, психофізіологічний потенціал, міжособистісна взаємодія, самоконтроль поведінки). Розглянемо ці показники більш детально.

Характер професійної спрямованості залежить від професійного типу особистості (Дж. Голланд): реалістичний, інтелектуальний, соціальний, конвенціональний, підприємливий, артистичний. Кожний тип характеризується певною системою цінностей, здібностей, особливостями характеру. Тому кожному професійному типу особистості відповідає тип професійного середовища, в якому людина найбільш ефективна.

В основі професійного самовизначення особистості лежить досягнення професійної ідентичності, а в ситуації невизначеності процеси самоідентифікування стають більш інтенсивними. Ситуація невиз-

наченості, як складна життєва ситуація, суттєво змінює і смисловий простір особистості, і її ідентичності, надає можливість появи нових ідентичностей та сюжетів в житті особистості. Саме такі ідентичності у зародковому стані є головним потенціалом у процесі адаптації до складних життєвих ситуацій.

Відштовхуючись від визначення особистісної ідентичності Е. Еріксона, вважаємо, що професійна ідентичність повинна б включати цілий ряд властивостей і характеристик: 1) тимчасові характеристики професійної діяльності (етапи підготовки та здійснення професійної діяльності, професійні перспективи, часові витрати на діяльність тощо), їх відбиття у свідомості фахівця; 2) відчуття власної унікальності та неповторності, професійний «почерк», Я-концепція фахівця тощо; 3) єдність з іншими людьми: прийняття цінностей професії й професійної групи, позитивні міжособистісні відносини всередині професійної спільноти, позитивне ставлення й прийняття людей, до яких звернена професійна діяльність (клієнтів, споживачів); 4) просторові характеристики, тобто визначення частки, яку займає професійна діяльність в житті людини (трудоголізм, як поглинання роллю; або професія лише як засіб заробітку, займає незначне місце в просторі особистості). Дуже важливим є баланс орієнтації на себе і спрямованості на інших людей. Орієнтація на інших забезпечує соціальну і професійну адаптацію, але може завдавати шкоди творчості, самореалізації. Становлення професійної ідентичності являє безперервний процес і здійснюється протягом усього професійного життя.

На думку вчених (Зеер, Симанюк, Єрмолаєва), механізмом досягнення професійної ідентичності є проходження через кризу. Характер професійного розвитку дорослої людини під час виникнення та переживання кризи залежить від стилів соціальної поведінки, використання зовнішніх і внутрішніх ресурсів, та призводить до наступних особистісних змін: 1) в емоційно-вольовій сфері – виражається у психологічному дискомфорті, посиленні тривожності, зниженні здатності до вольових зусиль, перерозподілі значущості життєвих цінностей; 2) в когнітивній сфері – виявляється у зниженні пізнавальних здібностей (пам'яті, уваги, мислення, зміни у сприйнятті себе та свого життя); 3) в сфері спрямованості – обумовлює зміни цінностей, інтересів, ідеалів, переконання, відношення до майбутнього, смисл та цілісність буття; 3) в самосвідомості і Я-концепції особистості – призводить до перебудови та порушенню Я-концепції, яка знижує здатності до дії; 4) в підструктурі досвіду – зумовлює зміни старих звичок і навичок на нові, які формуються в процесі кризи.

Статус «досягнутої ідентичності» означає, що індивід пройшов через період кризи, здійснив вибір і взяв на себе певні зобов'язання стосовно своєї професії. «Досягнутою ідентичністю» володіє людина,

що сформувала певну сукупність особистісно значущих цілей, цінностей, переконань, переживає їх як особистісно важливі, як такі, що забезпечують почуття спрямованості й осмисленості життя. Критеріями досягнутої ідентичності є: уявлення про те, що особистість здатна викликати повагу, розуміння, висока самоцінність, впевненість в собі при високій внутрішній активності, підвищена рефлексія при наявності орієнтації на інших і високу цінність іншого. «Псевдоідентичність» – заперечення власної унікальності або її нав'язливе підкреслення з переходом в стереотипи, порушення механізмів ідентифікації і відокремлення в сторону гіпертрофованості, ригідність Я-концепції, низька рефлексія, в деяких випадках – гіперідентичності внаслідок тотального поглинання своєю роллю, статусом, при високому оцінюванні своїх якостей і порушення гнучких зв'язків з соціумом. Втрата ідентичності може переживати як криза, яка проявляється в підвищенні тривожності, байдужому ставленні до професійного майбутнього, страху перед майбутнім. Це може супроводжуватися руйнуванням Я-концепції, порушенням відносин з соціумом, як наслідок – появою залежностей, неврозів та ін. Важливу роль в досягненні професійної ідентичності та подоланні криз професійного розвитку відіграють психологічні якості особистості, які істотно перетворюються з настанням дорослості.

До психологічних критеріїв дорослості відносять: досягнення соціальної і особистісної зрілості як здатності приймати відповідальність, логічні рішення, проявляти терпимість і встановлювати адекватні міжособистісні відносини, спрямованість на саморозвиток і самоактуалізацію (Б. Ананьєв; А. Маслоу, К. Роджерс; А. Реан); здатність реагувати на зміни, пристосовуватися до них (Г. Крайг, Д. Бокум); адекватне сприйняття реальності і самого себе, наявність життєвої філософії (Г. Олпорт) тощо. До індивідуально-психологічних характеристик, які впливають на ефективність професійного розвитку в ситуації невизначеності відносять також здатність до саморегуляції, планування та цілепокладання.

Актуалізація професійного становлення виступає ресурсом і умовою (Б. Ломов) вибору продуктивних стратегій реагування, ефективності професійного розвитку в ситуаціях невизначеності. Виділяють також ресурси в період професійно-особистісної адаптації: ресурси – властивості суб'єкта; ресурси – стани і якості представників соціального оточення, партнерів; ресурси – умови соціального середовища [6]. В ході дослідження виявлено наступні закономірності щодо зв'язку ресурсів і ефективності професійно-особистісного розвитку: сприйнятливості до умов соціального середовища; репертуар, спектр використання ресурсів; професійна компетентність, здатність до навчання, широта життєвих інтересів,

інтелектуальна працездатність; ресурси соціальних відносин.

Отже, проблема трансформації особистісно-професійного розвитку в умовах невизначеності включає такі аспекти: 1. Психологічні фактори становлення професійної ідентичності в умовах невизначеності. 2. Психологічні чинники виникнення і зміст професійних криз в ситуації невизначеності. 3. Дослідження психологічних ресурсів особистості, спрямованих на позитивний професійний розвиток.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Здійснений аналіз дає підстави вважати, що професійний розвиток і становлення не можна штучно відокремити від особистісного зростання, а в умовах невизначеності вимагає постійного екзистенційного вибору. Готовність до невизначеності розглядається як позитивний потенціал, що поширює способи реагування на складність життя, надає різні можливості для розвитку особистості, відкриває нові смисли.

В ситуації невизначеності на особистісно-професійний розвиток впливають наступні фактори: психологічні фактори становлення професійної ідентичності; психологічні чинники виникнення та подолання професійних криз; можливість використання ресурсів особистості, спрямованих на професійний розвиток.

УДК 159.922

МАКСИМЕЦЬ С.М.
м. Житомир

РОЛЬ МІЖСОБОВИХ КОМУНІКАЦІЙ У ПОПЕРЕДЖЕННІ КОНФЛІКТІВ В ОРГАНІЗАЦІЇ

***Анотація.** Актуальність теми дослідження визначається тим, що процес розвитку організації неможливий без конфліктної взаємодії. Часто конфліктні ситуації є стресовими для усіх сторін, а тому потребують ретельного вивчення всіх аспектів виникнення та розгортання протиставлення суб'єктів. Знання чинників, які обумовлюють виникнення конфліктів в організації, дозволяє розробити систему методів, спрямованих на їх попередження та формування навичок успішного вирішення.*

Наша дослідницька робота передбачає діагностику внутрішніх факторів попередження конфліктної поведінки людини.

Вивчення способів реагування у конфліктній ситуації, визначення особливостей агресивності, окреслення рівня розвитку комунікативних навичок, - всі ці аспекти складають коло нашого дослідницького інтересу.

Отримані результати дозволили спланувати профілактичну тренінгову роботу, спрямовану на формування знань, вмінь і навичок щодо попередження конфліктів, їх конструктивного вирішення, а також побудови ефективної міжособової комунікації як основи управління конфліктами.

Ключові слова: комунікація, комунікабельність, конфлікт, конфліктність.

***Аннотація.** Актуальность темы исследования определяется тем, что процесс развития организации невозможен без конфликтного взаимодействия. Часто конфликтные ситуации являются стрессовыми для всех сторон, а потому требуют тщательного изучения всех аспектов возникновения и развертывания протиставления субъектов. Знание факторов, обуславливающих возникновение конфликтов в организации, позволяет разработать систему методов, направленных на их предупреждение и формирование навыков успешного решения.*

ЛІТЕРАТУРА

1. Бауман З. Индивидуализированное общество: пер. с англ. / Под ред. В.Л. Иноземцева / З. Бауман. – М. : Логос, 2002. – 390 с.
 2. Бондарчук О.І. Психологічні критерії та показники розвитку професіоналізму педагогічних працівників / О.І. Бондарчук // Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції «Гене́за буття особистості». – К. : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2017. – С. 162.
 3. Епштейн М. Інформаційний вибух і травма постмодерну / М. Епштейн // Література плюс. – № 2, 1998. – С. 14.
 4. Зиновьева Е.В. Развитие личности психолога-консультанта: нарратив как метод исследования / Е.В. Зиновьева, Т.А. Дворникова // Психологические исследования. – Т.10. – № 52, 2017. – [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://psystudy.ru/index.php/num/2017v10n52/1206-zinovyeva52.html>.
 5. Кокун О.М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця: Монографія / О.М. Кокун. – К. : ДП «Інформ.-аналіт. агентство», 2012. – 200 с.
 6. Левченко В.В. Актуалізація ресурсів у процесі професійно-особистісної адаптації в ситуації життєвих змін // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: зб. наук. пр. / [редкол. Л.Б. Лук'янова (голова) та ін.]; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – К. : Ніжин : Видавець ПП Лисенко М.М. – Вип. 1 (12), 2016. – С. 34 – 40.
- Леонтьев Д.А. Вызов неопределенности как центральная проблема психологии личности [Электронный ресурс] / Д.А. Леонтьев // Психологические исследования. – Т.8. – № 40, 2015. – [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://psystudy.ru/index.php/num/2015v8n40/1110-leontiev40.html>.

Наше исследование предполагает диагностику внутренних факторов предупреждения конфликтного поведения человека.

Изучение способов реагирования в конфликтной ситуации, определение особенностей агрессивности, определение уровня развития коммуникативных навыков - все эти аспекты составляют круг нашего исследовательского интереса.

Полученные результаты позволили спланировать профилактическую тренинговую работу, направленную на формирование знаний, умений и навыков по предупреждению конфликтов, их конструктивного решения, а также построения эффективной межличностной коммуникации как основы управления конфликтами.

Ключевые слова: коммуникация, коммуникабельность, конфликт, конфликтность.

Abstract. *The relevance of the topic is determined by the fact that the development process of the organization is impossible without conflict interaction. Conflict situations are often stressful for all parties, that's why they needed an accurately study of all aspects of the emergence and deployment of subjects confrontation. The knowledge of the factors that cause conflict in the organization, allows us to develop a system of methods aimed at their prevention and the formation of skills for successful resolution.*

Our research work involves the diagnosis of internal factors preventing conflicting human behavior.

Study of ways how to react in a conflict situation, definition of aggressiveness features, determination the level of communication skills development - all these aspects form the basis of our research interest.

The obtained results allowed to plan preventive training work, aimed at developing knowledge, skills and abilities in preventing conflicts, their constructive solution and building effective interpersonal communication as the basis of conflict management.

Key words: communication, communicability, conflict.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Проблема попередження конфліктів в організації завжди привертала до себе увагу дослідників та займала одне з провідних місць у дослідженні проблематики міжособових комунікацій.

В управлінській діяльності керівника значущим показником є вміння знайти вихід із конфліктної ситуації, який би не вів до пониження жодної сторони, а, навпаки, спрямовував би конфліктуючі сторони на адекватну самооцінку своїх дій і вчинків. Спосіб організації вирішення управлінського конфлікту, побудованого на врахуванні індивідуальних особливостей кожної конфліктуючої сторони, передусім рівні розвитку комунікативних навичок.

Проблема конфліктів в цілому та в організаціях зокрема, завжди цікавила дослідників і розроблялася представниками різних психологічних напрямків психології.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Проблему конфлікту досліджують українські психологи, вчені. Чимало уваги вивченню конфліктних ситуацій та їх подоланню приділяють: Н. Грішина, О. Донченко, В. Воронкова, А. Ішмуратов, М. Пірен, Т. Титаренко, Н. Чепелева. Зв'язок внутрішньоособистісних конфліктів з проблемами професіоналізації особистості викладено в дослідженнях І. Ващенко, Л. Карамушки, Н. Коломінського, Г. Ложкіна, Н. Повякель. Також, значний внесок у розробку проблеми внесли В. Василюк, О. Калмикова, В. Зігерт, Л. Ланге, О. Леонтьев, О. Лурія, Е. Мелібруд, В. Мя-

сищев, Л. Петровська, А. Петровський, І. Пономарьов. Питання, пов'язані з вирішенням корпоративних конфліктів, частково висвітлювали такі вітчизняні науковці в галузі конфліктології: Г. Ложкін, Н. Пов'якель, М. Цюрупа.

Однак попри досить значний обсяг теоретичної та прикладної розробки даної проблеми, вона і досі викликає гострі дискусії.

Формування мети дослідження: дослідити вплив комунікабельності особистості на вміння попереджувати конфлікти.

Отримані результати за діагностичними методиками дають змогу нам зробити аналіз наявності зв'язку між комунікабельністю особистості та її можливостями попереджувати конфліктні ситуації.

Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Більшість комунікацій, що супроводжують трудову діяльність – це спілкування працівників організації між собою з приводу визначення цілей, розподілу завдань, обговорення способів виконання роботи, розв'язання проблем, коригування дій, призначення винагород тощо. Оскільки їх учасниками є люди, особистості, то такі комунікації називають міжособовими.

Комунікації всередині групи виникають, коли невелика кількість людей збирається разом з певною метою (наприклад, для реалізації якогось проекту створюється група, куди відбираються потрібні фахівці з різних функціональних відділів фірми). У невеликій групі (до 10-12 осіб) кожен її член має од-

накові шанси взяти участь у обговоренні, бути почутим і взаємодіяти з іншими, тому передача інформації може здійснюватися одночасно у різних напрямках, що ускладнює її сприйняття і спричиняє виникнення непорозуміння. Такі групи часто називають "командами". Не всі люди можуть добре працювати у команді, тут потрібні відповідні навички спілкування, зокрема такі як здатність своєчасно зробити паузу у викладенні своєї точки зору, для того щоб почути контраргументи опонента, терпимість до недоліків інших людей, вміння підлаштуватися під їх спосіб мислення тощо. Тому, для забезпечення ефективної роботи команди слід при її формуванні ретельно проаналізувати здатність тих чи інших осіб працювати разом[2].

Усі види міжособових комунікацій перебувають під впливом особистісних характеристик людей – учасників комунікаційного процесу. Коли у певної особи виникає бажання поділитися інформацією з іншою людиною (людьми), вона викладає свої думки, опираючись на минулий досвід, своє світосприйняття, мотивації, очікування тощо.

Очевидно, що процес розвитку організації неможливий без конфліктної взаємодії. Часто конфліктні ситуації є стресовими для усіх сторін, а тому потребують ретельного вивчення всіх аспектів виникнення та розгортання протистояння суб'єктів. Знання чинників, які обумовлюють виникнення конфліктів організації, дозволяє розробити систему методів, спрямованих на їх попередження та формування навичок успішного вирішення. Така інформація дозволяє не лише допомогти особистості одержати знання про ефективні способи розв'язання конфліктів, але і надає їй інформацію про основні психологічні особливості, що зумовлюють виникнення міжособистісних конфліктів організації, про можливість саморегуляції у складних виробничих та життєвих ситуаціях, здійснює цілеспрямований вплив на особистість з метою гармонізації її психічного, професійного та соціального життя.

Міжособистісні конфлікти є найпоширенішим типом конфліктів. Вони охоплюють практично всі сфери людських відносин. Розглядаючи міжособистісні конфлікти, слід визнати, що вони відбуваються в процесі спілкування. Причини таких міжособистісних зіткнень є достатньо багатоманітними. Дослідники розділяють їх на дві великих групи: 1) соціально-психологічні; 2) особистісні, тобто власне психологічні. До перших відносяться: втрати і спотворення інформації в процесі міжособистісної комунікації, незбалансована рольова взаємодія двох людей, відмінності в способах оцінки діяльності і особистості іншої людини, напружені відносини, прагнення до влади, психологічна несумісність. До других слід віднести причини, пов'язані з індивідуально-психологічними особливостями учасників конфлікту: оцінка поведінки іншого з точки зору не-

припустимо низького рівня його соціально-психологічної компетентності, недостатня психологічна стійкість, погано розвинена здібність до емпатії, завищений або занижений рівень домагань, холеричний тип темпераменту, надмірна вираженість окремих рис характеру, психологічна несумісність людей, між якими виник конфлікт.

У сучасних наукових підходах до розуміння взаємодії членів суспільства, центральними поняттями виступають «конфліктність» та «комунікабельність». Саме дослідження взаємозв'язку цих категорій дозволяє спрогнозувати можливості практичної допомоги людям у попередженні складних життєвих ситуацій, які виражаються у конфліктному спілкуванні та взаємодії з оточуючими. При цьому важливо пам'ятати, що взаємозв'язок цих понять може бути не взаємовиключними, а набагато ширшим та всебічним, тим самим становити інтерес для дослідника.

Вивчаючи проблему попередження конфліктів у міжособистісній взаємодії та комунікації, важливо спиратись на дві основні групи факторів існування людини: зовнішні (соціокультурні особливості, рівень економічної та соціальної захищеності людини, особливості виховних впливів найближчого оточення тощо) та внутрішні (психофізіологічні та особистісні особливості). Наша дослідницька робота передбачає дослідження внутрішніх факторів попередження конфліктної поведінки людини.

Вивчення способів реагування у конфліктній ситуації, визначення особливостей агресивності, окреслення рівня розвитку комунікативних навичок - всі ці аспекти складають мету нашого дослідницького інтересу.

Працюючи над темою впливу розвитку комунікативних навичок особистості на попередження конфліктів, ми вирішуємо такі першочергові діагностичні завдання:

- 1) дослідження типів поведінки людини у конфліктній ситуації;
- 2) виявлення схильності суб'єкта до конфліктності і агресивності як особистісних характеристик;
- 3) визначення рівня розвитку комунікабельності та комунікативних навичок людини.

Для досягнення мети нашої роботи в ході дослідження були використані такі діагностичні процедури: тест К. Томаса «Стиль поведінки особистості у конфлікті» (адаптація Н.В. Гришної), опитувальник «Особистісна агресивність і конфліктність» (Є.П. Ільїн і П.А. Ковальов), оцінка рівня комунікабельності (тест В.Ф. Ряховського), тест оцінки комунікативних вмінь, *діагностика комунікативних та організаційних здібностей (Методика КОС-2)*.

У діагностичному дослідженні взяли участь 26 респондентів віком від 22 до 50 років. Всі учасники є працівниками одного колективу.

Отримані результати діагностування стилю поведінки у конфліктах показують, що серед стилів

спілкування респонденти здебільшого використовують два: «співпрацю» і «компроміс». 76,9% з опитаних йдуть на компроміс у вирішенні конфліктних питань, 30,8% респондентів надають перевагу співпраці з опонентами. Такі стилі поведінки у конфліктах є достатньо продуктивними та орієнтовані на позитивні результати у взаємовідносинах з протилежною стороною.

Дослідження особистісної агресивності та конфліктності показало, що найбільша кількість максимальних відповідей визначена за критерієм «запальність» – 46,2%, критерії «наполегливість», «мстивість», «підозрілість» отримали по 23% відповідей респондентів. Важливим аспектом цих результатів є те, що в цілому жодна з характеристик, досліджуваних методикою, не перевищує навіть середньої межі. Всі результати в межах «норми». Це означає, що респонденти не мають яскраво виражених рис, які б значно впливали на конфліктність у поведінці людини.

Вивчення рівня комунікабельності за методикою В.Ф. Ряховського вказує на позитивні результати респондентів, яких можна охарактеризувати як комунікабельних людей, які вміють знаходити спільну мову з оточуючими людьми. Всі рівня комунікабельності виявлені як «нормальні», «достатні», «високі».

Тест оцінки комунікативних вмінь дозволяє говорити, що всі отримані результати є позитивними та вказують на добре розвинену комунікабельність досліджуваних, на їх вміння встановлювати контакти з оточуючими. Рівні комунікабельності оцінені як «середні», «вище середнього», «високі».

Методика «Діагностики комунікативних та організаторських здібностей» (КОС-2) показала, що більшість отриманих результатів за критерієм «комунікативні здібності» цілком відповідають «нормі»: показники не знаходяться за межею середньої границі; 85% респондентів мають достатній рівень комунікабельності, і лише 15% – низький.

Отримані результати за діагностичними методиками дають змогу нам зробити подальший аналіз наявності або відсутності зв'язку між комунікабельністю особистості та її можливостями попереджувати конфліктні ситуації.

Для того, щоб дослідити вплив комунікабельності особистості на вміння попереджувати конфлікти, ми використали статистичні методи обробки отриманих даних, а саме: коефіцієнт кореляції Пірсона.

Першу змінну ми визначили як комунікабельність. Ця змінна передбачає використання почергово масиву даних за методикою В.Ф. Ряховського «Оцінка рівня комунікабельності», за Тестом оцінки комунікативних вмінь, за методикою КОС («комунікативні здібності»).

Другу змінну ми визначили як конфліктність особистості. Ця змінна передбачає почергове використання масиву даних методики К. Томаса (показник «суперництво»), методики Є.П. Ільїна, А.П. Коваль-

ова «Особистісна агресивність і конфліктність» (показники «негативна агресивність», «загальний показник конфліктності»).

Звертаючи увагу на найвищі коефіцієнти наших обрахунків, можна відмітити співвідношення таких масивів даних:

- прямий зв'язок між рівнем комунікабельності та загальною конфліктністю ($r = 0,42$, $p > 0,05$) (чим вищий рівень комунікабельності, тим вищий рівень загальної конфліктності);
- обернений зв'язок між рівнем комунікативних вмінь та загальною конфліктністю ($r = -0,44$, $p > 0,05$) (чим вищий рівень комунікативних вмінь, тим нижча загальна конфліктність людини);
- прямий зв'язок між комунікативними здібностями та суперництвом ($r = 0,38$, $p > 0,05$) (чим вищий рівень комунікативних здібностей, тим вищий рівень суперництва);
- обернений зв'язок між комунікативними здібностями та негативною агресивністю ($r = -0,38$, $p > 0,05$) (чим вищий рівень комунікативних здібностей, тим нижча агресивність особистості).

Отримані результати вказують на взаємовплив досліджуваних характеристик, але цей вплив є дещо ширшим та різноманітнішим, ніж окреслені нами припущення. Співвідношення цих параметрів продиктоване багатьма факторами життя людини, які можуть становити дослідницький інтерес для нас у подальшій роботі над темою дослідження.

Аналізуючи такі результати, ми можемо окреслити ряд припущень щодо зв'язку між комунікабельністю та конфліктністю респондентів.

Зокрема, важливим є врахування набагато більшої кількості факторів, що впливають на конфліктність особистості, а саме: тип темпераменту людини, ціннісні орієнтації та установки, соціокультурні особливості тощо.

Означені питання вказують на широке коло дослідницької роботи, яка є актуальною як у теоретичній, так і у практичній психології, а тому може бути перспективою у подальших роботах по дослідженню комунікабельності і конфліктності особистості.

Виходячи із того, що майже всі учасники дослідження мають достатньо позитивні результати, які не потребують психокорекційної роботи, ми спланували профілактичну тренінгову роботу, спрямовану на формування знань, вмінь і навичок щодо попередження конфліктів, їх конструктивного вирішення, а також щодо ефективного спілкування як основи управління конфліктами.

Тренінг присвячений проблемі ефективного партнерства, пошуку шляхів ефективною міжособистісної взаємодії; розглядаються контексти міжособистісної взаємодії, відпрацьовуються сценарії і механізми взаємодії, соціальні та міжособистісні ритуали

як форма підтримки та взаємного прийняття; особливе значення надається феномену особистого впливу, стратегіям і тактикам протистояння маніпуляції.

На першому етапі тренінгу відбувається виведення з внутрішнього плану у зовнішній неконструктивних елементів і моделей поведінки. Ця стадія носить діагностичний характер. Тільки виведення проблемних областей з внутрішнього плану у зовнішній - поведінковий, створює серйозну передумову для їх подальшої корекції.

На другому етапі – побудова моделі ідеальної поведінки в зовнішньому плані. Іншими словами, застосовуючи стратегії пошуку аналогів, комбінування, реконструювання та ін. Ведучий і учасники знаходять оптимальні моделі поведінки в кожній конкретній ситуації.

На заключному етапі – модифікація поведінки учасників групи в бік максимального наближення до еталону і закріплення його у внутрішньому плані [1].

Висновок і перспективи подальших розробок у даному напрямі. Тренінг охоплює три тематичні блоки: «Управління емоціями», «Аналіз конфлікту» і «Переговори». У кожному блоці зібрані і представлені алгоритми, методичні прийоми, або різноманітні психотехніки. Кожен учасник вибирає для аналізу важку конфліктну ситуацію, яку він реально пережив в минулому. Послідовно виконуючи вправи тренінгу, учасники використовують запропоновані техніки для просування в матеріалі своєї ситуації.

На нашу думку, така тренінгова робота із колективом окремої організації сприяє згуртуванню групи, налагодженню ефективної взаємодії, особистісному зросту кожного із учасників. Вважаємо її ефективною як в профілактичному, так і корекційному аспектах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. – М.: Издательство «Ось-89», 2000. – 224 с.
2. Стадник В. В. Менеджмент. - К.: Академвидав, 2007. – 472 с.

УДК: 159.923:316.6:378

МЕЛЬНИК Н.Ю., к. психол.н.

г. Киев

ДОВЕРИТЕЛЬНЫЙ СТАТУС СТУДЕНТОВ В МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЯХ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

Аннотация В данной статье внимание автора сфокусировано на проблеме доверия в межличностных отношениях студентов. Доверие рассматривается как многоаспектный феномен, включающий в себя доверие к миру, доверие к другим, доверие к себе, доверие других («мне-доверие»). Для проведения исследования был подобран комплекс психодиагностического инструментария, при помощи которого был выявлен доверительный статус членов группы, особенности доверия к себе и другим.

Ключевые слова: доверие, доверительные отношения, доверительный статус, межличностное доверие.

Анотація У даній статті увага автора сфокусовано на проблемі довіри в міжособистісних стосунках студентів. Довіра розглядається як багатоаспектний феномен, що включає в себе довіру до світу, довіру до інших, довіру до себе, довіру інших («мені-довіра»). Для проведення дослідження був підібраний комплекс психодіагностичного інструментарію, за допомогою якого було виявлено довірчий статус членів групи, особливості довіри до себе та інших.

Ключові слова: довіра, довірчі відносини, довірчий статус, міжособистісна довіра.

Abstract. In this article, the author's attention is focused on the problem of trust in the interpersonal students relationships. Confidence is seen as a multidimensional phenomenon, including trust in the world, trust in others, self-confidence, trust in others ("me-trust"). For reseach, a set of psychodiagnostic tools was chosen, which helped to determine the trust status of the members of the group, the features of trust in themselves and otheis.

Key words: trust, trusting relationship, trust status, interpersonal trust.

Постановка проблеми. Процессы непрекращающейся глобализации и трансформации современного общества обуславливают изменения соци-

альных представлений о доверии, условиях его формирования и поддержания, о характеристиках и формах доверительных отношений. На сегодняшний

день особенности межличностного взаимодействия определяются психотической ситуацией, сложившейся в социуме, что ведет к размытости норм и смещению системы ценностей. Отсутствие различий в дихотомии «добро и зло», «нравственно – безнравственно», «можно-нельзя» влекут за собой, с одной стороны, состояния тревоги и агрессии, а с другой, разворачивают мыслящих людей к необходимости углубленного изучения таких феноменов как «свобода воли», «ответственность», «духовность», «вера», «доверие»: каковы механизмы их бытия, закономерности формирования и функции в жизни человека. Доверие, ставшее частью деструктивной реальности, возникшей в следствии разрушения смыслового комплекса повседневности, приобрело новые сущностные характеристики, формы и условия проявления.

Актуальность изучения апории доверия не вызывает сомнений, так как можно зафиксировать выраженный научно-исследовательский интерес к данному феномену в различных направлениях, таких как философия, психология, этика, религия. Следствием такого внимания становится множество точек зрения на сущность доверия, его структуру, способности и условия проявления.

Анализ последних исследований и публикаций

Проблема доверия рассматривалась в рамках проблем внушения как метода психологического воздействия (В. Бехтерев, В. Куликов, Г. Лозанов, К. Платонов), в контексте изучения основ доверительного общения (В.Сафонов) и формирования социального доверия (Дуброва В., Кокорская О). Наиболее глубоким современным исследованием феномена доверия является исследование Т. Скрипкиной, в котором оно рассматривается как необходимое условие взаимодействия человека с миром. Для многих авторов категория доверия выступает в роли «очков» в отношениях со значимыми другими (Н.Шкопоров, Е.Хорошилова), в исследованиях, посвященных изучению феномена дружбы (А. Мудрик, И. Кон), при изучении доверительных отношений и доверительного общения на различных стадиях онтогенеза личности (А. Мудрик), описании роли доверия в межличностных отношениях (А. Хараш). Наряду с этим, только к концу 20 века проблема доверия стала в психологической науке предметом самостоятельного анализа, и сейчас ее исследования находятся на пике актуальности.

Изложение основного материала

В современной науке проблема доверия привлекла внимание исследователей в 1980-1990 годы прежде всего в пространстве социальных отношений и впоследствии в области межличностных отношений как первичное условие их возникновения.

Прежде чем обратиться к анализу феномена доверия необходимо указать на существующую разницу между базовыми категориями “доверие” и “вера”.

М. Бубер эти различия описывает через конактивный и эмоциональный аспекты веры: “верю, что” (я доверяю кому-либо, пусть даже у меня нет достаточного основания доверять этому человеку) и “верю в” (я без достаточного основания признаю истинность чего-либо), то есть доверие – это определенное отношение к источнику информации, а вера – это акт принятия информации за истину [3].

Таким образом, у веры и доверия абсолютно различные интенции, различающиеся между собой: вера наполняет содержанием внутренний мир личности и может способствовать самоотожествлению с объектом верования, доверие же всегда связано с дистанцией между субъектом и объектом, поскольку базируется на ценностном отношении к нему [1].

Социологическое толкование понятия «доверие» возможно во взаимосвязи с такими понятиями как «социальное взаимодействие», «социальная перцепция», «социальный порядок», «социальные коммуникации» (Э. Гидденс Э.Дюркгейм, Д.Коулмен, Н. Луман, Р. Патнем, А. Селигмен, Ф. Фукуяма). В данном подходе интерпретация понятия «доверие» (В. Осовский) подводит к тому, что доверие приравнивается к уверенности индивида, группы, общества в том, что им не будет причинен вред. Это базовое доверие миру, которое формируется в детстве, составляет необходимую предпосылку общественного порядка. Доверяя обществу, индивид принимает его правила и социальные роли, осознавая их и действуя в соответствии с ними, но наряду с этим производит самоопределение по принципу «мое – не мое», «свой – чужой»[2].

В современной психологической науке исследования проблемы доверия имеют два фокуса: «Я-доверие», то есть доверие к другим, миру и к себе; «Мне доверие». В рамках последнего происходит обучение приемам формирования доверительных отношений.

Пионерами в изучении проблемы доверия в психологии выступили

А. Маслоу, рассматривающий доверие в онтогенезе и Э.Эриксон, который отмечал, что доверие имеет два источника возникновения, первый – это безопасный микросоциум, который поддерживает уверенность в индивида в безопасности; второй – доверие к самому себе. Казалось бы очень простая формула, но что лежит в ее основе?

Индивид попадает в этот мир, «впрыгивает в него» и вопрос доверия еще не стоит, он возникает только в ходе приобретения опыта взаимодействия с миром. Для ребенка этот первичный опыт формируется в отношениях с матерью или точнее с «функцией» матери, то есть приоритетными фигурами, которые выполняют действия заботы, принятия, наполненные теплыми и живыми эмоциональными отношениями, добротой, которые закладывают возможность доверия. Потом индивид осуществляет

второй «прыжок», сталкиваясь с «другим» миром, в котором, помимо «абсолютного принятия» существуют правила, требования и ограничения, в адрес которых нужно выстроить отношение. Индивид как будто расщепляется, решая задачу выбора и погружаясь в тотальное сомнение по поводу себя, мира и своего места в нем. Далее сомнение и доверие идут рука об руку и находятся в постоянной тягбе.

Доверие к самому себе появляется не в месте абсолютного принятия индивида социумом, а там, где выстраивается отношение к амбивалентности доверия и сомнения. Сделать это возможно только из места, где человек имеет свои ценности и личностный статус, то есть не в объектной плоскости, а в ценностной.

В социальной психологии изначально исследования проблемы доверия опирались на идеи психоанализа (С. Джулард и П. Ласкоу). Считалось, что формирование доверия возможно только в ходе общения, в процессе открытия себя другому человеку, результатом которого становится сближение людей, родство. Наряду с этим, С. Джулард вводит термин «норма доверительности» как показатель «здоровья личности». Под «нормой доверительности» он понимает способность доверительностью реагировать на доверительность в соответствии с обязательствами в диаде. По его мнению, «норма доверительности» формируется в детстве, когда спонтанно ведет себя в соответствии с устремлениями своего «Я» быть открытым или по-детски непосредственным и особенности этой доверительности зависят от реакции окружающих на его откровенность. В результате такого взаимодействия с близкими у ребенка формируется так называемая «идиосинкратическая» модель доверительности - уровень открытости человека, остающийся относительно неизменным в последующей жизни человека, то есть в дальнейшем функционирующий как черта характера.

Впоследствии фокус на проблеме доверия был сформирован и в интеракционизме (Дж. Хоманс), который подходил к вопросу о доверии в контексте определения общения как обмена. В данном случае под обменом понимались некоторого рода «приобретения» и «потери», соотношение между которыми и детерминирует динамику общения: человек, выбранный как объект доверительности, должен расценивать это как «приобретение», и реагировать на него своей нормой доверительности, которая должна быть равнозначна по степени, потому что если «приобретения» не соответствуют «потерям», интеракции будут разрываться. Другими словами, если в условиях кооперации доверяет только один, а другой использует это доверие, то взаимодействие прекращается.

Эти идеи получили свое развитие в современных прикладных исследованиях, где доверие изучается как независимая переменная. В 1995 году Б. Лано

обнаружил, что участники обмена, совершенно не информированные относительно прошлого поведения друг друга, находятся в позиции постоянного выбора партнеров. Он предположил, что для любого участника вероятность нахождения партнера для выгодного обмена зависит от его прошлого поведения. То есть было введено еще одно условие, способствующее возникновению доверия, – это репутация участников обмена.

Таким образом, исследования проблемы доверия, которые начинались в контексте психоаналитического подхода, эго-психологии позволяют современным ученым подходить к изучению вопроса доверия в фокусе экономических, производственных или межличностных отношений, что позволяет решать проблему доверия на прикладном уровне.

Было проведено исследование доверительного статуса студентов в межличностных отношениях в образовательном пространстве. В пакет диагностического инструментария вошли: анкета «Вера в людей», опросник «Межличностного доверительного статуса членов группы» (Т. Скрипкина), опросник «Шкала межличностного доверия», рефлексивный опросник «Доверие к себе». Выборку составили 37 человек, студенты Киевского института бизнеса и технологий, обучающиеся по специальности «Психология», «Социальная работа», «Менеджмент», «Информационные технологии».

На первом этапе проводилась анкета «Вера в людей», результаты представлены в таблице 1.

Анализ полученных результатов дает основания отметить, что наряду с убежденностью в необходимости сотрудничества, испытуемые в данной выборке не склонны проявлять ответственность за различные формы поведения других во взаимоотношениях, а также не умеют проявлять искренность, заботу и доверие.

Далее по плану проводился опросник «Межличностного доверительного статуса членов группы» (Т.П. Скрипкина) для определения меры доверия к каждому члену группы по трем аспектам (см. Таблицу 2).

В результате анализа результатов проведенного опросника видно, что в группе на передний план выходят испытуемые со средним уровнем довери-

Таблица 1
Баллы и соответствующие им уровни изучаемых параметров по анкете «Вера в людей»

Изучаемый параметр веры в людей	Балл по группе	Соответствие балла уровню веры в людей
Доверие	2	низкий
Забота друг о друге	3,6	низкий
Искренность	3,7	низкий
Ответственность	4,4	низкий
Сотрудничество	4,7	высокий

Таблица 2
Распределение испытуемых по уровням межличностного доверия

Аспект доверия	Уровень доверия в группе (распределение в %)		
	Высокий	Средний	Низкий
Межличностное конфиденциально-охранительное доверие	15,79	47,37	36,84
Межличностное информационно-инфлюативное доверие	–	69,42	31,58
Межличностное деятельностно-совладающее	15,79	47,37	36,84

тельного статуса, причем наиболее выражен аспект межличностного информационно-инфлюативного доверия. Это говорит о том, члены группы воспринимают других как способных ситуативно иметь свою позицию, умеющих операционально мыслить в знакомых для себя ситуациях и предлагать стандартно-эффективные способы решения проблем. В целом для такого уровня инфлюативного доверия характерна негативная оценка и игнорирование убеждений и мнений других.

Наряду с этим группе характерны низкие уровни межличностного конфиденциально-охранительного доверия, то есть члены группы не воспринимают других в данной группе как надежных в морально-нравственном плане, стараются не быть с ними откровенными, опасаясь, что они могут преднамеренно и или по неосторожности (беспечности, наивности) причинить вред. Низкий уровень межличностного деятельностно-совладающего доверия проявляется в том, что практически никто из членов группы позитивно не оценивает знаний и навыков других в профессиональной деятельности, никто не стремится сотрудничать.

Вместе с тем 15,79% испытуемых все-таки входят в группу с высоким доверительным статусом по межличностному деятельностно-совладающему доверию и конфиденциально-охранительному доверию. В данном случае индивиды имеют позитивную оценку многими членами группы морально-нравственного облика, убежденность в его порядочности; готовность многих членов быть откровенными с ними и полагаться на него, также присутствует позитивная оценка многими членами группы инструментальных знаний и навыков, убежденность в способности эффективно выполнять деятельность и делать вклад в общую работу, стремление к сотрудничеству с ними в процессе выполнения работы.

Результат анализа опросника «Шкала межличностного доверия» представлен в Таблице 3.

Таблица 3
Распределение испытуемых по уровням межличностного доверия (в %)

Уровни	Количество испытуемых
Низкий	21,05
Средний с тенденцией к низкому	36,84
Средний с тенденцией к высокому	26,32
Высокий	15,79

В данной выборке на фоне межличностного доверия на среднем с тенденцией к низкому уровню на передний план выходит все-таки низкий уровень социального доверия в группе, хотя высокий уровень, который составил всего 15,79 % также был выделен.

Таким образом, в целом данная выборка характеризуется ситуативно-позитивными, ситуативно-благоприятными установками индивидов по отношению друг к другу; совместный позитивный опыт взаимодействия друг с другом не всегда вызывает чувство уверенности по отношению к ценностям другого и его надежности (что является наиболее важным аспектом проявления доверия).

Испытуемые могут в определенных знакомых ситуациях составить адекватное представление о мнении контрагента. Взаимные обязательства у партнеров проявляются также ситуативно. Хотя наряду с этим, есть группа людей (они же и имеют высокий доверительный статус), которые готовы проявлять доверие в ситуациях неопределенности и риска, они могут оценить предсказуемость поведения в группе и доверие воспринимается ими как благо.

Результаты диагностики с использованием «Рефлексивного опросника доверия к себе» представлены на рис. 1.

Наибольшим доверием у испытуемых пользуется мать – 94,73% ей полностью доверяют. Далее, 89,47% испытуемых доверяют себе, 73,68% – друзь-

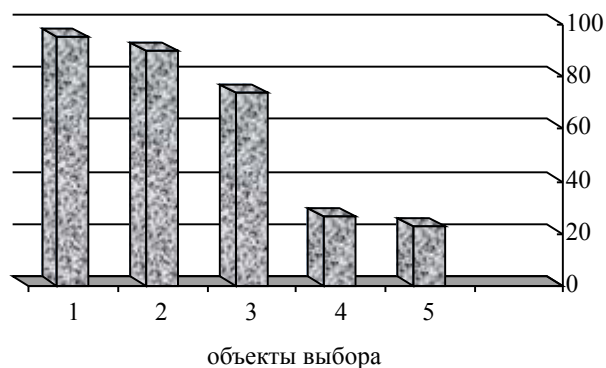


Рис. 1. *Распределение объектов доверия у испытуемых*

(где 1 – доверие к матери, 2 – доверие себе, 3 – доверие близким друзьям, 4 – доверие преподавателям и администрации, 5 – доверие сокурсникам)

ям, что может говорить о дружбе, которая включена в систему ценностей испытуемых. Но наряду с этим только 22,79 % испытуемых доверяют сокурсникам, из чего можно предположить, что ценность отношений, связанных с осуществлением коллективной деятельности для большинства испытуемых невелика, они относятся к своей студенческой группе как к диффузному образованию. Только 26,31% испытуемых доверяют вышестоящим другим, то есть воспринимают их дистанцированно, обстановка доверия исключается из сферы взаимодействия.

Таким образом, проведенное исследование доверительного статуса студентов в межличностных отношениях в образовательном пространстве на выборке испытуемых Киевского института бизнеса и технологий дает основание утверждать, что ситуативный уровень межличностного конфиденциально-охранительного доверия наиболее характерен для учебных студенческих групп. Другими словами, ситуативно проявляется способность доверять другим и анализировать их поведение на уровне социальной перцепции, а также иметь собственную позицию, проявляющуюся в умении операционально мыслить в знакомых для себя ситуациях и предлагать стандартно-эффективные способы решения проблем. Взаимные обязательства у студентов – партнеров по общению проявляются также ситуативно. Хотя наряду с этим, есть группа людей (они же и имеют высокий доверительный статус), которые

готовы проявлять доверие в ситуациях неопределенности и риска, они могут оценить предсказуемость поведения в группе и доверие воспринимается ими как благо. Среди объектов доверительных отношений присутствуют мать, друзья и сам индивид, то есть сформировано предельно узкое микросоциальное пространство, имеющее высокий доверительный статус.

Выводы. Проведенное исследование, естественно, не исчерпывает всех аспектов проблемы доверия и полученные результаты позволяют приоткрыть широкие перспективы для дальнейшего изучения данного феномена. Конкретизация этих перспектив осуществляется в постановке ряда исследовательских задач как в русле социальной психологии, так и в психологии личности, так как доверие одновременно является, с одной стороны, явлением личностным и связано с устойчивостью и целостностью личности, с другой – с ее изменениями и развитием.

ЛИТЕРАТУРА

1. Данкин Д. М. Доверие: Политический аспект /Д. М. Данкин// Безопасность Евразии.- М. : ИнтелТех, 1999. – 237 с.
 2. Оссовський В. Л. Громадська думка: спроба соціологічної інтерпретації /В. Л. Оссовський//. – К., 1999. – 188 с.
 3. Скрипкина Т.П. Психология доверия (теоретико-эмпирический анализ) /Т. П. Скрипкина.– Р. н/Д.,1997. – 245с.
- Скрипкина Т.П. Доверие людей в процессе общения / Т.П. Скрипкина // Эмоциональные и познавательные характеристики общения. – Р. н/ Д; Изд-во РГУ, 1990. - С. 33 - 52.

УДК 378.147

МИЦЕНКО Д.В.

м. Житомир

ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ ПРОЕКТІВ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Анотація. В статті досліджується проблема застосування методу проектів у навчально-виховному процесі вищої школи. Підкреслюється особлива ефективність методу проектів як засобу формування та розвитку пізнавальної мотивації. Аналізується досвід застосування проектного навчання у викладанні психологічних дисциплін. Наводяться приклади застосування професійно-орієнтованих завдань проектного типу в процесі підготовки студентів різних спеціальностей. Аналізуються основні організаційно-педагогічні умови, дотримання яких суттєво впливає на ефективність проектного навчання.

Ключові слова: метод проектів, алгоритм роботи над навчальним проектом, організаційно-педагогічні умови проектної роботи, формування пізнавальної мотивації.

Аннотация. В статье исследуется проблема применения метода проектов в учебно-воспитательном процессе высшей школы. Подчеркивается особая эффективность метода проектов как средства формирования и развития познавательной мотивации обучающихся. Анализируется опыт применения проектного обучения в процессе преподавания психологических дисциплин. Приводятся примеры применения профессионально-ориентированных заданий проектного типа при подготовке студентов различных специальностей. Анализируются основные организационно-педагогические условия, соблюдение которых существенно влияет на эффективность проектного обучения.

Ключевые слова: метод проектов, алгоритм работы над учебным проектом, организационно-педагогические условия проектной работы, формирование познавательной мотивации.

Abstract. The article investigates the problem of the project method in the educational process of higher education. The particular efficacy of the project method is emphasized as a means of forming and development of the cognitive motivation of students. The experience of the application of project-based learning in the process of teaching psychological disciplines is analyzed. The examples of the use of professionally oriented tasks of project in the preparation of students of different specialties are provided. Analyzed the main organizational and pedagogical conditions which significantly affect the effectiveness of project-based learning.

Keywords: project method, the algorithm work on educational projects, organizational and pedagogical conditions of project work, forming cognitive motivation.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Зміни та трансформації, що відбуваються в нашому суспільстві та світі висувають нові вимоги до вітчизняної вищої освіти. Для того щоб відповідати цим вимогами педагоги мають постійно прогресувати, шукати нові методи та форми підготовки фахівців.

Одним із засобів, здатних допомогти у розв'язанні даної проблеми, є, на нашу думку, застосування методу проектів в навчально-виховному процесі вищої школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Теоретико-методологічні засади проектного навчання досліджували К.О. Баханов, В.В. Гузеєв, А.В. Касперський, О.М. Кобернік, Є.С. Полат, С.О. Сисоєва, Н.І. Шиян, Н.В. Якса, С.М. Яшук. Різним аспектам питання застосування методу проектів у навчально-виховному процесі присвячені дослідження Д.Д. Біди, С.Е. Генкал, І.Г. Єрмакова, О.В. Зосименко, С.С. Избаш, Л.Г. Кондратової, В.А. Нищети, М.Л. Пе-

лагейченка, С.О. Петровського, Н.І. Поліхун, О.М. Рябової, Н.Б. Самойленко, М.А. Ступницької.

Формулювання мети статті. Проаналізувати особливості та досвід застосування методу проектів у практиці сучасної вищої школи.

Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Цікавість до методу проектів серед сучасних педагогів є, на нашу думку, цілком обґрунтованою. Загальноприйнята сьогодні суб'єкт-суб'єктна парадигма освіти передбачає кардинальну трансформацію рольових позицій викладача та студента у навчально-виховному процесі. Акцент зміщується на пізнавальну активність того, хто навчається. Викладач має організувати й спрямовувати процес опанування змістом освіти. Важливо, що при цьому не працюють директивні та авторитарні моделі педагогічного впливу на студента, який є рівноправним учасником навчального процесу. Більше того, успішність останнього значною мірою обумовлена тим, чи будуть

збуджені в студента міцні й ґрунтовні пізнавальні мотиви. У цьому контексті зрозумілим і доречним є використання вітчизняними дослідниками терміна [1] "студентоцентроване навчання".

Враховуючи вищевикладене, слушно вважати, що трендом вітчизняної вищої освіти є скорочення аудиторних навчальних годин на користь часу, відведеного на самостійну роботу студентів. Метод проектів належить до тих дидактичних технологій, які можуть бути ефективно використані в організації самостійної роботи студентів.

Ефективна реалізація концепції студентоцентрованого навчання обумовлює підвищення відповідальності студента, його більш самостійну, свідому й активну позицію в навчанні. Це, в свою чергу, стає можливим лише за наявності, в тих хто навчається ґрунтовної навчальної мотивації. Проте, саме формування навчальної мотивації є великою проблемою, яку намагаються вирішити з давніх-давен педагогіки практики.

У дослідженнях проблеми [2] виділяють дві основні групи мотивів пізнавальної діяльності. Мотиви першої групи – зовнішні або мотиви досягнення, є зовнішніми до безпосередньої мети учіння. У цьому випадку пізнавальна діяльність є лише засобом досягнення цілей, що змістовно з нею не пов'язані, але є важливими та значущими для особистості.

До зовнішніх мотивів належать такі: почуття обов'язку, розуміння важливості навчання для подальшого життя, прагнення стати висококваліфікованим фахівцем, процес учіння як можливість спілкування, бажання самоствердитись в очах товаришів, зайняти певне місце в колективі, бажання уникнути можливих негараздів і негативних оцінок та прагнення отримувати високі тощо. Залежно від їх емоційної модальності зовнішні мотиви поділяють на позитивні та негативні. Позитивні пов'язані з досягненням особисто важливих та бажаних цілей, негативні – з уникненням за допомогою учіння певних неприємностей та покарань. Стосовно практики ВНЗ негативна мотивація має місце у випадку застосування незадовільних оцінок та інших негативних стимулів. Такі дії, природно, виховують інтелектуальну пасивність студента та не сприяють становленню творчих можливостей особистості. Безумовно, що опора на негативні, "каральні" стимули є більш характерною для авторитарної педагогіки минулого. Доречно, що в умовах демократичного суспільства та суб'єкт-суб'єктної освітньої парадигми негативні стимули не можуть розглядатись як основний засіб впливу на тих, хто навчається.

Також слід враховувати, що значна частина випускників ВНЗ (за деякими даними майже 40%) працюють не за фахом. У цих умовах зменшується значущість зовнішніх мотивів пов'язаних із необхідністю сумлінного й старанного навчання, як підґрунтя майбутньої професійної успішності. Тому, частіша-

ють ситуації, коли для студента як результат навчання більш пріоритетним є факт отримання диплома, а не певної професії. Можливість здобути професійні знання та вміння розглядається такими студентами як приємний бонус, яким можна скористатися, якщо для цього не треба докладати істотних зусиль.

До внутрішніх мотивів учіння належать такі, що безпосередньо пов'язані з цим процесом та результатами: бажання довідатись про нові факти, захопленість учінням, прагнення до самовдосконалення. Таким чином, внутрішні мотиви закладені в самому процесі навчальної діяльності та, на відміну від зовнішніх, не існують поза нею. Формування внутрішніх мотивів виникає, якщо навчальна діяльність викликає у студента позитивні емоційні переживання, надає задоволення.

На нашу думку, саме метод проектів, завдяки своїм специфічним особливостям є вельми ефективним саме в сфері формування пізнавальної мотивації тих, хто навчається. В цьому контексті великий інтерес викликають результати експериментального дослідження впливу проектної діяльності на учбову мотивацію школярів, проведеного М.А. Ступницькою [5]. На думку дослідниці проектна діяльність підвищує мотивацію тих, хто навчається завдяки тому, що кожен учень отримує можливість включитись у розв'язання значущої для нього проблеми, сформулювати та аргументовано захистити власну точку зору. Застосування методу проектів сприяє зокрема творчій самореалізації учнів, мотивує на успіх у навчальній діяльності.

За даними М.А. Ступницької, участь у проектній діяльності суттєво підвищує рівень розвитку таких компонентів мотивації учіння як мотивація на досягнення успіху в навчанні, мотивація на здобуття знань. Завдяки тому, що проектна діяльність надає можливості проявити учням самостійність й ініціативу на перший план виходять мотиви, пов'язані зі змістом навчання а також мотиви творчої самореалізації. При цьому, домінуючим мотивом тих учнів, які не брали участі в проектній діяльності був мотив благополуччя. Ще одним корисним результатом цього дослідження ми вважаємо висновок про те, що рівень тривожності учнів, які брали участь у проектній діяльності, є нижчим, ніж в учнів, які не брали участі в ній. На думку дослідниці, це пов'язане з тим, що досвід рівноправної та зацікавленої співпраці з педагогом, застосування системи критеріального оцінювання проекту знижують емоційну напруженість типових шкільних стресогінних ситуацій.

На думку вітчизняного дослідника В.В. Ягупова основними чинниками пізнавальної активності тих, хто навчається, є такі: професійний інтерес; творчий характер навчально-пізнавальної діяльності; змагальність; ігровий характер занять; емоційність; проблемність [6]. На нашу думку, вмиле застосування методу проектів надає викладачеві багато можливос-

тей задіяти означені чинники активізації пізнавальної діяльності студентів.

Активізація професійного інтересу має відбуватися завдяки правильному відбору педагогом навчального матеріалу. Зміст навчального проекту має відображати особливості майбутньої професійної діяльності студентів. Проте, розв'язання такого завдання можливе лише за умови чіткого уявлення педагогом специфіки й особливостей певної професії, творчого підходу до педагогічної діяльності.

Для прикладу наведемо заняття, на якому студентам-психологам необхідно виконати проект, пов'язаний з їхньою майбутньою професією. Робоча назва проекту "Психологія – бізнесу". Студентам пропонується підготувати професійні психологічні рекомендації для керівництва певного підприємства. Мета створення рекомендацій – підвищення ефективності роботи шляхом застосування досягнень психологічної науки в сфері організації виробництва, управління тощо. Робота над проектом відбувається поетапно. Під час першого (пошукового) етапу студенти, які поділяються на підгрупи по дві-три особи, обирають виробництво, рекомендації для якого мають розробити. Обговорюються можливі, прогнозовані або й відомі проблемні місця в організації роботи підприємства. Формулюється загальна мета конкретного проекту – наприклад, підвищення ефективності роботи банківського відділення або туристичної агенції. Студентам надається можливість самостійно обрати певне підприємство, це сприяє тому, що таким чином тема проекту стає особисто значущою. Крім того, студенти, як правило, обирають підприємства, з роботою яких вони добре знайомі, або навіть в яких вже працювали.

На другому (аналітичному) етапі відбувається збір та аналіз інформації про обране підприємство, ознайомлення з досвідом розв'язання аналогічних проблем, формулюються гіпотеза дослідження. Наприклад, підвищення ефективності роботи можливе завдяки оптимізації психологічного клімату колективу банківського відділення, або вдосконалення системи мотивації персоналу туристичної агенції. Природно, що, наприклад оптимізації психологічного клімату має передувати дослідження його актуального стану. Тому виконавці мають відпрацювати план такого дослідження, обрати методи дослідження (бесіда, анкетування, психодіагностичні методики тощо), передбачити, як будуть фіксувати результати досліджень, розробити запитання для бесід та анкет тощо. Створюються план роботи над проектом. Під час третього (практичного) етапу здійснюється практична реалізація запланованого, відбувається розробка рекомендації з підвищення ефективності роботи обраного підприємства.

Наступним етапом є презентаційний, коли студенти представляють та захищають розроблені ними рекомендації. Викладач при цьому фактично вико-

нує роль так званого замовника – керівника відповідного виробництва, для якого створювалися рекомендації. Мета студентів-розробників проекту – "продати" результати своєї фахової праці, переконати в дієвості запропонованих рекомендацій. Останнім етапом роботи над проектом є контрольний, коли відбувається підбиття підсумків, обговорення й оцінка якості створеного продукту.

Робота над такими проектами відбувається під час вивчення студентами дисципліни "Психологія праці та управління" проте, при виконанні студентами проектних завдань відбувається актуалізація, інтеграція й закріплення змісту таких дисциплін як: "Соціальна психологія", "Психологія спілкування", "Конфліктологія", "Психодіагностика", "Інженерна психологія" та ін.

Зв'язок з майбутньою професією чітко простежується на заняттях із фахових дисциплін. Проте навчальні проекти з дисциплін природничого або гуманітарного циклів підготовки також потрібно пов'язувати з майбутньою професією. Наприклад, в процесі вивчення майбутніми менеджерами туризму дисципліни "Психологія" їм пропонується виконати проект, метою якого є підготовка публічної презентації нового туристичного маршруту.

Для майбутніх фінансистів тематика проектів пов'язана з презентацією нової банківської послуги або продукту. При цьому акцентувалася увага на застосуванні студентами прийомів ефективного спілкування, виборі доцільного стилю спілкування, користування засобами наочності тощо. Під час захисту проекту, студентам, зокрема пропонується відповісти на запитання, які зміни вони внесли б у презентацію, якщо представляти її треба було б людині – яскраво вираженому холерикові чи флегматикові, або з певного віку, з індивідуальними рисами тощо.

Правильний підбір тематики навчальних проектів відіграє свою роль і як засіб надання навчальному процесу *творчого, пошуково-дослідницького характеру*. Проект має бути таким, щоб залишалось достатньо місця для творчості студента. Як показує практика, викладач має вже на етапі вибору теми проекту намагатися не нав'язати а зацікавити студентів змістом навчального проекту. При цьому дуже важливо враховувати особистий досвід та інтереси конкретного студента. Це, зокрема, сприяє тому, що навчальне завдання набуває особистої значущості для студента.

Для підготовки та розробки проектів студенти, як правило, поділяються на малі групи. Це дозволяє "ввімкнути" також *фактори змацальності та ігрового характеру* навчально-пізнавальної діяльності.

Вдале поєднання в навчальному процесі усіх викладених факторів, у свою чергу, спричиняє *емоційний вплив* на тих хто навчається.

Важливою особливістю методу проектів є його ефективність при роботі з міждисциплінарним ма-

теріалом. Проблема, яку належить вирішити студентам, часто вимагає задіювати знання та вміння, які мають здобуватись при вивченні різних дисциплін. На думку деяких прихильників методу проектів, відбувається навіть певне протиставлення принципу проектності принципу предметності. На нашу думку, акценти мають бути розставлені таким чином, щоб проектна діяльність доповнювала традиційно предметне конструювання дидактичного процесу. За таким підходом метод проектів виконує інтегруючу функцію, структурує та зв'язує в єдиний комплекс знання, навички та вміння, сформовані під час вивчення різних навчальних дисциплін.

Як і будь-який інший метод навчання, проектний метод не може забезпечити досягнення навчальних цілей самим фактом свого застосування. Так, Є.С. Полат формулює такі вимоги до використання методу проектів:

- наявність значущої дослідницької проблеми або задачі, яка вимагає інтеграції знань, дослідницького пошуку (наприклад дослідження проблем з демографією в різних регіонах світу);
- практична й теоретична значущість результатів, які очікуються (наприклад повідомлення до відповідних інстанцій про демографічну ситуацію в певному регіоні);
- самостійна (індивідуальна або групова) діяльність тих, хто навчається;
- структурування змістовної частини проекту, окреслення результату на кожному етапі;
- використання дослідницьких методів, які вимагають застосування певної послідовності дій (визначення проблеми та завдань дослідження, формулювання гіпотези, обговорення методів дослідження та способів оформлення кінцевих результатів, збір, систематизація й аналіз отриманих даних, оформлення результатів та їх презентація, формулювання висновків та напрямів подальших досліджень) [3].

О.М. Рябова [4] також вважає, що ефективність застосування методу проектів значною мірою обумовлена дотриманням педагогом певних організаційно-педагогічних умов. На думку дослідниці, до таких умов належать: педагогічна підтримка учнів під час вибору теми і виконанні творчих проектів;

включення в зміст навчання процедур проектної діяльності, що дозволяє оволодіти її стадіями та алгоритмом; варіативність змісту навчання, яка забезпечує індивідуальний підхід та врахування особистісних якостей учнів під час виконання проекту; корегування навчально-матеріальної бази з урахуваннями різних технологій виконання проектів. Також, до сукупності необхідних організаційно-педагогічних умов науковець відносить застосування певної послідовності стадій проектного навчання. Як такі стадії, О.М. Рябова визначає: передпроектну (пошук та аналіз інформації), проектувальну (створення плану роботи над проектом), технологічну (реалізація проекту) та експериментальну (економічне обґрунтування, підсумкова перевірка діяльності, захист проекту, розгляд пропозицій з удосконалення діяльності при виконанні майбутніх проектів).

Висновок і перспективи подальших розробок у даному напрямі. Застосування методу проектів у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців сприяє підвищенню пізнавальної мотивації й активності студентів; інтеграції та поглибленню раніше здобутих знань та вмінь; розвитку важливих компетентностей; надає можливість отримати досвід застосування здобутих знань для вирішення практичних, професійно-орієнтованих завдань. Аналіз сучасних педагогічних досліджень проблеми надає можливість дійти висновку про необхідність дотримання певних педагогічних умов під час застосування методу проектів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Розроблення освітніх програм / [В.М. Захарченко, В.І. Луговий, Ю.М. Рашкевич, Ж.В. Таланова]; за ред. В.Г. Кременя. – К.: Пріорітети, 2014. – 120 с.
2. Клачко В.М. Формування мотивації учбової діяльності у курсантів вищих військових навчальних закладів: автореф. дис. канд. пед. наук: 20.02.02 / В.М. Клачко. – Хмельницький, 1999. – 19 с.
3. Метод проектов / под. ред. М.А. Гусаковского. – Вып. 2. – Мн.: РИВШ БГУ, 2003. – 240 с.
4. Рябова О.Н. Организационно-педагогические условия использования метода проектов в учреждениях дополнительного образования: дисс. канд. пед. наук: 13.00.01 / О.Н. Рябова. – Ярославль, 2004. – 247с.
5. Ступницкая М.А. Проектная деятельность и развитие учебной мотивации у учащихся основного звена школы: дисс. канд. психол. наук: 19.00.07 / М.А. Ступницкая. – М., 2013. – 319 с.

УДК 338.48

МОЖАРОВСЬКА Т.В.

м. Житомир

ВИВЧЕННЯ ДОМІНАНТНОСТІ СУБ'ЄКТИВНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРИРОДИ ПІДЛІТКІВ З ДЕСТРУКТИВНИХ СІМЕЙ

Анотація. У статті наведені результати емпіричного дослідження екологічної свідомості підлітків з деструктивних сімей; здійснено порівняльний аналіз домінуючого ставлення до природи підлітків з деструктивних та повних сімей.

Ключові слова: екологічна свідомість, екологічна психологія, компоненти екологічної свідомості, суб'єктивне ставлення до природи.

Аннотация. В статье приведены результаты эмпирического исследования экологического сознания подростков с деструктивных семей; осуществлен сравнительный анализ доминирующего отношения к природе подростков с деструктивных и полных семей.

Ключевые слова: экологическое сознание, экологическая психология, компоненты экологического сознания, субъективное отношение к природе.

Abstract. The article presents the results of empirical research of ecological consciousness of teenagers from destructive families; a comparative analysis of the dominant attitude towards the nature of adolescents from destructive and complete families is carried out.

Key words: ecological consciousness, ecological psychology, components of ecological consciousness, subjective attitude to nature.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Проблема екологічності особистості сьогодні привертає увагу науковців різних сфер та галузей і набуває широкого тлумачення: від піклування про оточуюче середовище особистості до побудови системи стосунків у Світі та з Іншими.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Основу екологічності особистості складає її екологічна свідомість, яка визначається у функціональному, онтогенетичному та соціогенетичному аспектах (А.А. Алдашева, О.В. Білоус, Е.В. Гірусов, О.С. Мамешина, В.І. Медведєв та ін.); досліджується з позицій структурного та соціально-психологічного підходів (С.Д. Дерябо, С.В.Шмалей, В.А. Ясвін, Г.В. Акопов, О.І. Чердимова); визначається як трансцендентні явища у становленні людини як частини гармонійного світу (Л.П. Журавльова, В.В. Козлов, О.П. Колісник) [5; 4; 6].

Спираючись на феноменологію, закономірності розвитку, психологічні особливості становлення та індивідуальні особливості розвитку особистості підліткового віку, виділено основні структурні компоненти екологічної свідомості: когнітивний, емотивний, ціннісно-смісловий, потребово-мотиваційний та конативний [5].

Мета статті полягає у визначенні домінантності суб'єктивного ставлення до природи підлітків з деструктивних сімей.

Виклад основного матеріалу. Визначення вираженості когнітивного, емотивного та конативного компонентів екологічної свідомості здійснюється

шляхом застосування методики діагностики домінантності суб'єктивного ставлення до природи «Домінанта» (С. Дерябо, В. Ясвін) [3]. Методика базується на класифікації ставлень особистості, розробленій О.Ф. Ларузьким та С.Л. Франком. Оскільки першочергово методика призначена для діагностики домінантності ставлень до природи, авторами виділені дев'ять основних категорій ставлень: матеріальні цінності; природа; оточуючі люди; секс; держава; моральність; наука та мистецтво; я сам.

Дослідження проводиться в письмовій формі на спеціальному бланку шляхом обрання досліджуваним три «найбільш» та «найменш» важливих для нього понять, яким присвоюється відповідно ранги.

У дослідженні взяли участь 323 особи, з них 168 підлітків, які виховуються у повній сім'ї та 155 підлітків з деструктивних неповних сімей.

В результаті проведеного дослідження встановлено, що домінантне суб'єктивне ставлення до природи виявлено лише у 28,5 % підлітків 9-10 років (з них 13,6 % хлопчиків та 14,97 % дівчат); 32,04 % підлітків 11-13 років (з них 15,80 % хлопчиків та 16,24 % дівчат); 20,54 % підлітків 14-16 років (по 10,27 % у хлопців та дівчат) (див. Табл. 1).

Було встановлено, що найбільшу значимість для підлітків з деструктивних сімей становлять такі категорії: оточуючі люди (ранг I), ставлення до себе (ранг II) та професія і навчання (ранг II); найменш значимі - влада (ранг IX), моральність (ранг VIII) та стосунки хлопців з дівчатами (ранг VII) (див. табл. 2).

Таблиця 1

Показники ставлення до природи у підлітків з деструктивних сімей (у %)

Ставлення до:	Віковий період					
	9 – 10		11 – 13		14-16	
	Хл.	Дів.	Хл.	Дів.	Хл.	Дів.
матеріальні цінності (хороші речі)	12,80	13,18	13,10	13,10	11,41	12,48
природа та тварини	13,60	14,97	15,80	16,24	10,27	10,27
влада	3,80	3,64	3,20	3,20	3,85	3,85
оточуючі люди	19,40	19,40	21,30	23,62	21,38	20,67
професія, навчання	15,60	15,60	12,86	12,86	17,82	17,82
стосунки хлопців з дівчатами	5,20	4,86	12,48	10,78	9,97	10,02
моральність (добро та зло)	9,70	7,48	3,01	3,01	3,56	3,56
наука та мистецтво	17,80	17,80	2,40	2,40	2,18	3,82
я сам (ставлення до себе)	3,10	3,10	16,70	15,22	19,59	18,26

Примітка: Хл. – хлопці, Дів. – дівчата

Таблиця 2

Домінантність ставлення підлітків з деструктивних сімей до природи

Основні поняття	Віковий період (в роках)			Середній ранг	Ранг
	9 – 10	11 – 13	14 – 16		
матеріальні цінності (хороші речі)	6	5	5	5,3	5
природа та тварини	3	4	4	3,7	4
влада	9	9	9	9	9
оточуючі люди	1	1	1	1	1
професія, навчання	2	4	3	3	2
стосунки хлопців з дівчатами	7	6	6	6,3	7
моральність (добро та зло)	8	8	8	8	8
наука та мистецтво	2	7	7	5,3	5
я сам (ставлення до себе)	5	2	2	3	2

Таблиця 3

Домінантність ставлення підлітків з повних сімей до природи

Основні поняття	Віковий період (в роках)			Середній ранг	Ранг
	9 – 10	11 – 13	14 – 16		
матеріальні цінності (хороші речі)	2	2	2	2	2
природа та тварини	5	6	7	6	6
влада	9	7	6	7,3	8
оточуючі люди	1	1	1	1	1
професія, навчання	7	5	4	5,3	5
стосунки хлопців з дівчатами	7	4	3	4,7	4
моральність (добро та зло)	3	9	8	6,7	7
наука та мистецтво	6	7	9	7,3	9
я сам (ставлення до себе)	3	2	4	3	3

На основі отриманих результатів встановлено, що ставлення до природи досліджуваних виявилось середньодомінантним (ранг IV) (див. Табл. 2) з дев'яти запропонованих ставлень. При цьому, доміантними ставлення до природи виділено у підлітків 9 – 10 років (ранг III), з тенденцією до середньодомінантних (ранг IV) у період з 11 до 16 років.

Варто зазначити, що найбільшу значимість для підлітків з повних сімей також становлять оточуючі люди (ранг I). Відмінним у порівнянні з підлітками з деструктивних сімей є доміантність матеріальних цінностей (ранг II) та ставлення до себе (ранг III). При цьому, найменш значимим для них є наука та мистецтво (ранг IX), влада (ранг VIII) та моральність (ранг VII) (див. Табл. 3)

Таблиця 4

Домінантність ставлення підлітків до природи, людей та до себе (у %)

Тип сім'ї	Віковий період	Стать	Ставлення до		
			Природа	Інші	Я
Деструктивна	9-10	хлопці	22,30	51,40	20,80
		дівчата	24,51	48,75	22,18
		РАЗОМ	46,81	100,15	42,98
	11-13	хлопці	17,83	42,62	39,82
		дівчата	18,84	43,53	38,12
		РАЗОМ	36,67	86,15	77,94
	14-16	хлопці	18,94	42,16	39,17
		дівчата	18,67	43,72	38,32
		РАЗОМ	37,61	85,88	77,49
Повна	9-10	хлопці	21,32	56,45	22,98
		дівчата	18,51	43,75	38,18
		РАЗОМ	39,83	100,20	61,16
	11-13	хлопці	17,84	44,53	38,12
		дівчата	17,83	43,62	38,82
		РАЗОМ	35,67	88,15	76,94
	14-16	хлопці	16,94	43,16	40,17
		дівчата	16,67	44,72	39,32
		РАЗОМ	33,61	87,88	79,49

Таблиця 5

Домінантність ставлень до людей, природи та власного Я (в рангах)

Тип сім'ї	Ставлення до:	Віковий період			Середній ранг	Ранг
		9 – 10	11 – 13	14 – 16		
Деструктивна	природа та тварини	3	4	4	3,7	3
	оточуючі люди	1	1	1	1	1
	я сам (ставлення до себе)	5	2	2	3	2
Повна	природа та тварини	5	6	7	6	3
	оточуючі люди	1	1	1	1	1
	я сам (ставлення до себе)	3	2	4	3	2

Результати методики дозволяють визначити окрім ставлення до природи також і доміантність ставлення до людей та до себе (зазначені типи ставлень представлені у списку основних понять, що пропонуються респонденту) (див. Табл. 4).

Ставлення до природи є середньодомінантним у віці від 9 до 13 років (ранги V та VI) з тенденцією до низькодомінантних у 14 – 16 років (ранг 7).

Встановлено, що у підлітковому віці доміантним є ставлення до інших людей. Так, 51,4 % хлопців та 48,71 % дівчат з деструктивних сімей у віці 9 – 10 років мають тенденцію до ставлень з іншими, на противагу природі та власному Я. У підлітків з повних сімей виявлені схожі показники (56,45 % хлопців та 43,75 % дівчат) цього ж віку. В рангових оцінках ставлень доміантність до інших людей посідає I ранг (див. Табл. 5).

Тенденція до домінування ставлень до інших на противагу природі та собі зберігається у середньому підлітковому (86,15 % респондентів з деструктивних та 88,15 % респондентів з повних сімей) та старшо-

му підлітковому (85,88 % респондентів з деструктивних та 87,88 % респондентів з повних сімей) віці.

Ставлення до природи посідає 3-тє місце серед трьох зазначених ставлень (див. табл. 5), але 6-й ранг серед 9 запропонованих ставлень (див. Табл. 3).

Встановлено, що у переважній кількості підлітків з обох груп (67,5 % з деструктивних та 48,31 % з повних сімей) переважає домінування ставлення до інших людей над ставленням до себе (24,5 % з деструктивних та 36,55 % з повних сімей) та до природи (8 % з деструктивних та 32,24 % з повних) (див. Табл. 6). При цьому, суттєву різницю виявлено у значеннях ставлення до себе та природи у підлітків з деструктивних сімей, похибка якої складає 16,6 % в бік ставлення до себе.

Також, встановлено відмінності при визначенні домінуючого компоненту екоsvідомості (див. Табл. 7).

Так, домінуючим компонентом суб'єктивного ставлення підлітків з деструктивних сімей є конативний (48,4 %), що найбільше проявляється у практичній взаємодії з іншими людьми (ставлення до

Таблиця 6

Суб'єктивне ставлення підлітків до природи, інших людей та до себе (у %)

Респонденти		Ставлення		
		Природа	Інші люди	Я
Деструктивна	Хлопці	2,7	33,75	9,68
	Дівчата	5,3	38,75	12,82
	Разом	8	67,5	24,5
Повна	Хлопці	12,40	20,16	16,28
	Дівчата	19,85	28,15	20,27
	Разом	32,24	48,31	36,55

Таблиця 7

Домінуючий компонент у ставленні до інших людей, природи та себе (у %)

Ставлення		Компонент		
		Когнітивний	Емотивний	Конативний
Деструктивна	Природа	4,57	5,04	9,85
	Інші люди	12,81	14,72	26,13
	Я	7,42	7,04	12,42
	Разом	24,8	26,8	48,4
Повна	Природа	4,53	5,29	11,34
	Інші люди	13,22	13,08	23,18
	Я	5,98	8,05	15,33
	Разом	23,73	26,42	49,85

Таблиця 8

Значимість компонентів екологічної свідомості у ставленні в молодшому підлітковому віці

Основні поняття	Компоненти екологічної свідомості (в рангах)			Середній ранг	Всього
	Емотивний	Когнітивний	Конативний		
Деструктивна сім'я	Природа та тварини	5	3	3	2
	Інші люди	1	5	1	1
	Я сам	5	5	5	3
	Середній ранг	3,7	4,3	3	
	Всього	2	3	1	
	Природа та тварини	5	9	2	5,3
Повна сім'я	Інші люди	2	2	1	1
	Я сам	3	5	5	2
	Середній ранг	3,3	5,3	2,7	
	Всього	2	3	1	
	Природа та тварини	5	5	8	6

Таблиця 9

Значимість компонентів екологічної свідомості у ставленні в середньому підлітковому віці

Основні поняття	Компоненти екологічної свідомості (в рангах)			Середній ранг	Всього
	Емотивний	Когнітивний	Конативний		
Природа та тварини	5	5	8	3,7	3
Інші люди	3	2	1	2,3	1
Я сам	1	1	5	2,3	1
Середній ранг	3	3	4,6		
Всього	1	1	3		
Природа та тварини	5	5	8	6	3
Інші люди	3	2	1	2	1
Я сам	2	1	5	2,7	2
Середній ранг	3,3	2,6	4,6		
Всього	2	1	3		

інших – 26,13 %), роботі на собою (ставлення до себе – 12,42 %) та найменше у взаємодії зі світом природи (ставлення до природи – 9,85%). Схожа тенденція виявлена у підлітків контрольної групи. Тут конативний компонент є домінуючим (49,85 %) з найбільшим проявом суб’єктивного ставлення до інших людей (23,18 %), до себе (15,33 %) та до природи (11,34 %).

Тенденція до домінування когнативного компоненту екологічної свідомості зберігається, з незначними відмінностями, впродовж усього онтогенезу підліткового віку.

Так, було встановлено, що найбільше значення для підлітків з деструктивних сімей 9 – 10 років є ставлення до інших людей (I ранг). При цьому, найбільш значимою є система ставлень, що базується на емоційній та практичній взаємодії (I ранг) (див. табл. 8). Ставлення до природи (II ранг) найбільше реалізуються через пізнання (когнітивний компонент) та практичну взаємодію з природою (поведінковий компонент) (ранг III). Ставлення до себе у цьому віці є середньодомінантним. Ранжуванням середніх значень кожного компоненту встановлено, що найбільш вираженим у цьому віці є поведінковий (ранг I) компонент, далі за значимістю емоційний та когнітивний (відповідно ранги II та III).

У підлітків з повних сімей зберігається тенденція у домінантності ставлення до інших (ранг I), але відмінні ставлення до себе (ранг II) та природи (ранг III). Тепер ставлення до інших людей базується на практичній взаємодії з ними (когнітивний компонент), але важливим є емоційний зв’язок (емотивний компонент) та пізнання (когнітивний компонент). Природа цікава для них як об’єкт практичної взаємодії (ранг II) і не значима на емоційному рівні. Загалом, у молодших підлітків з повних сімей зберігається тенденція вираженості поведінкового (ранг I) компоненту, далі емоційного та когнітивного (відповідно ранги II та III).

У середньому підлітковому віці зберігається домінантність ставлення до інших (ранг I), в основі якої покладено практичну взаємодію (конативний компонент) (ранг I) (див. табл. 9). На відміну від попереднього вікового етапу тут домінантність у ставленні до інших підкріплюється через пізнання (когнітивний компонент) та емоційну взаємодію (емотивний компонент). Зазначена тенденція виявлена у респондентів обох досліджуваних груп. У респондентів обох груп виявлена домінантність у ставленні до себе (ранг I у підлітків з деструктивних сімей та ранг II – з повних сімей). Активними тут виявлені емотивний та когнітивний компоненти (ранг I - експериментальна та відповідно ранги II і I в контрольній групі). Провідним для обох досліджуваних груп є когнітивний компонент (ранг I), наступний емотивний (ранг I – експериментальна група та ранг II контрольна група) і конативний компонент (ранг III в обох групах).

В старшому підлітковому віці зберігається тенденція попередніх вікових періодів (див. Табл. 10). Важливими зберігаються ставлення до інших в респондентів обох груп (ранг I). Виявлено значимість цих ставлень на емоційному, когнітивному та практичному рівнях (ранг I кожен компонент) у досліджуваних експериментальної групи та аналогічну тенденцію у респондентів контрольної групи. Встановлено значимість ставлень до себе у респондентів експериментальної групи (ранг II) із середньодомінантним вираженням когнітивного, емотивного та конативного компонентів (ранг V). Підлітки контрольної групи у ставленні до себе проявляють практичний інтерес (конативний компонент) (ранг II) та середньодомінантні когнітивний і емотивний компоненти (ранг V). У ставленні до природи (ранг III в обох досліджуваних групах) виявлене середньодомінантне вираження усіх компонентів.

Висновки і перспективи подальших розробок у даному напрямі. Таким чином, в результаті проведеного дослідження було встановлено, що домінан-

Таблиця 10

Значимість компонентів екологічної свідомості у ставленні в старшому підлітковому віці

Основні поняття	Компоненти екологічної свідомості (в рангах)			Середній ранг	Всього
	Емотивний	Когнітивний	Конативний		
Природа та тварини	7	7	5	3,7	3
Інші люди	1	1	1	2,3	1
Я сам	5	5	5	2,3	1
Середній ранг	4,3	4,3	3,7		
Всього	2	2	1		
Природа та тварини	7	7	5	6,8	3
Інші люди	1	1	3	1,7	1
Я сам	5	5	2	4	2
Середній ранг	4,3	4,3	3,3		
Всього	2	2	1		

тне суб'єктивне ставлення до природи виявлено у середньому підлітковому віці і проявляється як середньодомінантне у підлітків 9 – 10 років.

Аналіз результатів дослідження виявив, що найбільшу значимість для підлітків з деструктивних сімей становлять оточуючі люди у порівнянні з іншими типами ставлень. Встановлено, що у підлітковому віці доміантним є ставлення до інших людей.

Тенденція до домінування ставлень до інших на протигагу ставлень до природи та власному Я зберігається у середньому та старшому підлітковому віці.

УДК 159.922.76

ПЕТРОВСЬКА О.В.,
ШКРЕБТІЄНКО Л. П.
м. Київ

ОСНОВНІ ПРОБЛЕМИ ТА ОСОБЛИВОСТІ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З РАННІМ ДИТЯЧИМ АУТИЗМОМ (РДА)

Анотація. У статті розкрито основні проблеми та особливості психологічного розвитку дітей з раннім дитячим аутизмом (РДА), класифікація раннього дитячого аутизму та його корекція.

Ключові слова: аутизм, ознаки аутизму, діти аутисти, класифікація РДА, корекція аутизму.

Аннотация. В статье раскрыты основные проблемы и особенности психологического развития детей с ранними формами детского аутизма (РДА), классификация раннего детского аутизма и его коррекция.

Ключевые слова: аутизм, признаки аутизма, дети аутисты классификация РДА, коррекция аутизма.

Abstract. Main problems and features of children's psychological development with Early Child Autism, classification of Early Child Autism and its correction have been covered in this article.

Key words: autism, features of autism, autistic children, classification of ECA, correction of the autism.

Постановка проблеми. У зв'язку зі зростанням у дітей соматичних, нервово-психічних захворювань та функціональних розладів, актуальність проблеми їх психологічного та психічного здоров'я зростає. Дитячий аутизм є одним із поширених розладів психічного розвитку дітей.

Складність дослідження РДА заключається в тому, що всі визначенні питання та вчення РДА: визначення, патогенез, етіологія - на даному етапі залишаються невизначеними, суперечливими і заважають процесу дослідження. За даними провідних світових організацій, що займаються питаннями аутизму, за останні роки кількість людей з таким розладом неухильно зростає. На сьогодні ця кількість складає 1% від усього населення планети, тобто більше, ніж усе населення України. За даними американського Центру з контролю і профілактики захворювань, 1 з 88 американських дітей страждає на аутизм. Кількість людей з аутизмом в Україні сьогодні залишається невідомою через відсутність статистики та труднощі з діагностики. Статистичних даних в Україні з дано-

ЛІТЕРАТУРА

1. Вікова та педагогічна психологія / О.В.Скрипченко, Л.В.Долинська, З.В.Огороднійчук та ін. – К.: Просвіта, 2001. – 416 с.
2. Аристов І.І. Общая психология. Мотивация, эмоции, воля [Электронный ресурс] / И.И. Аристов // Владивосток, ДВГУ – 2003. – 71 с. – Режим доступа: <http://txb.ru/-132/index.html>.
3. Дерябо С.Д. Экологическая психология: диагностика экологического сознания / С.Д. Дерябо. – М.: Московский психолого-социальный институт, 1999. – 310 с.
4. Журавльова Л.П. Психология емпатии: монограф. / Л.П. Журавльова. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 328 с.
5. Можаровська Т.В. Структурно-динамічна модель розвитку екологічної свідомості. // Наука і освіта. – 2016. - № 5. - С.124-130.
6. Мясищев В.Н. Психология отношений: Избранные психологические труды. М. – Воронеж, 1995.-356 с.

го питання практично немає, а існуючі цифри не тільки не відображають реальний стан справ, а й суперечать одні одним. Так, наприклад, за даними МОЗ, в Україні офіційно проживає 3200 людей з аутизмом. Насправді, реальні цифри в кілька разів вищі.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Багато вчених зарубіжних та українських (Е. Р. Баєнська, К. С. Лебединська, Ф. Аппе, С. Барон-Коуен, О. С. Нікольська, Т. Пітерс, Д. Шульженко, М. М. Люблінг, та ін.) продовжують вивчати питання аутизму. Протягом двох століть було проведено багато досліджень, але, як було описано раніше, науковці досі не дійшли до єдиного висновку, що ж є основою патогенезу цього розладу. Проблемі аутизму на сучасному етапі присвячено низку робіт Коні Касарі, вона керує дослідницькою лабораторією (Kasari Autism Research Lab) при Каліфорнійському Університеті (Лос-Анджелес, США) [13].

Одне з досягнень професора Касарі і її співробітників лабораторії є створення методу «Джаспер» (JASPER) – особливого формату роботи з дітьми з

розладами аутистичного спектру, а також з дітьми з порушеннями мовленнєвого розвитку. Нещодавно професор Касарі поділилася результатами одного з останніх досліджень, в якому брали участь 127 дітей з РДА. Корекційна робота в рамках дослідження проводилася як в індивідуальному форматі, так і в груповому. Питання дослідження логічно впливають із проблематики:

- «Аутизм» – це комплексне порушення, при якому здатності окремо взятої дитини можуть варіюватися від геніальності до часткової інвалідності;
- На даний момент існує величезна кількість корекційних підходів і методів роботи з дітьми та дорослими з РДА;
- При роботі з аутистами ми отримуємо занадто різномірний відгук (на одні і ті ж підходи);
- Не існує одного методу, який би ідеально підійшов всім дітям з РДА.

Метою статті є – дослідження проблеми та особливостей психологічного розвитку та корекції дітей з РДА.

Виклад основного матеріалу. Проблема аутизму та аутистичних розладів є актуальною та важливою у сьогоденні. Аутизм почали досліджувати у 1867 р., Г. Моцці вперше описав цей розлад [12], а в 1911 р. психіатр Е. Блейлер вперше використав термін "аутизм" для позначення при шизофренії егоцентричного мислення [11].

Перший опис раннього дитячого аутизму (РДА) належить Лео Канеру. У 1943 році він узагальнив п'ятирічні дані спостережень за розвитком групи «аномальних» дітей та виділив за клінічними ознаками цей синдром. Походження аутизму може бути різним. Інколи він зустрічається в легкій формі в конституційних особливостях психіки (акцентуація характеру, психопатія, тощо), або в умовах хронічної психічної травми. Також може виступати як аномалія психічного розвитку дитини (ранній дитячий аутизм).

Аутизм – граничний стан дитячої самотності, він формує порушення соціального розвитку незалежно від рівня інтелектуального розвитку заняття, надпотреби до різних об'єктів, опору для змін в навколишній реальності. Особлива характерна затримка і порушення розвитку мовлення. Під терміном аутизм також позначають "відрив від реальності", відхід у себе. (Лебединська К.С.) [9].

До теперішнього часу склалось уявлення про два види аутизму:

- Класичний аутизм Канера (РДА);
- інші варіанти аутизму (аутичні стани різного генезису).

При РДА деякі психічні функції уповільнено розвиваються, тоді як інші паталогічно прискорені. Наприклад інколи високого рівня словниковий запас не поєдується з низьким рівнем розвитку комунікатив-

ного аспекту мови. Критерії та ознаки при аутичному розладі, прийняті Всесвітньою організацією охорони здоров'я (ВООЗ):

- ясні порушення у сфері соціальної взаємодії;
- стереотипні види діяльності та моделі поведінки;
- порушення здатності до спілкування;
- обмежений інтерес до навколишнього середовища.

Діти з аутизмом уникають взаємодію з соціумом. Інколи здається, що вони майже не чують, що їм говорять. Як правило, ці діти мало або зовсім не розмовляють, а якщо таке трапляється то для спілкування вони не використовують слова. Часто в таких дітей є схильність та інтерес до механічних предметів і незвичайна спритність у поводженні з такими предметами. На конфліктні ситуації вони, як правило, реагують криком, агресивними діями або приймають пасивно-оборонну модель поведінки. Багато дітей з РДА часто срадажають важким порушенням процесу прийому їжі та сну.

Особливості таких дітей можливо пов'язані з будь-якими нав'язливими ідеями чи страхами, які займають одне з провідних місць у формуванні аутичної поведінки дітей. Багато звичайних навколишніх предметів або явищ, викликають у них почуття страху. Аутичні страхи деформують предметність сприйняття навколишнього світу. В аутичних дітей зустрічаються і незвичні пристрасті, фантазії, потяги і вони як би повністю захоплюють увагу дитини, їх не можна відвернути і переключити від цих дій. Наприклад, одні дітки розгойдуються, інші рвуть папір, перебирають пальцями, бігають від стіни до стіни або по колу. У деяких дуже розвинена фантазія, вони перевтілюються в фантастичних тварин або казкові персонажі. Такі дії, фантазії та пристрасті грають важливу роль в патологічному пристосуванні таких дітей до навколишнього світу й до себе.[2].

За рівнем емоційної регуляції, аутизм може проявлятися в наступних формах:

- як активне відкидання реальності;
- як повна відчуженість до реальності та соціуму;
- як висока концентрація на аутичні інтереси;
- як надзвичайна складність організації спілкування та взаємодії з соціумом.

Виділяють чотири групи дітей з РДА. Основними критеріями поділу є характер і взаємодія із зовнішнім середовищем, а також тип самого аутизму. У дітей I групи мова буде йти про байдужість до зовнішнього середовища, II - його ігнорування, III - його витіснення, заміщення і IV гальмівна поведінка дитини в навколишньому середовищі.

Розглянемо кону з груп більш детально:

Перша група. Для них характерні прояви стану вираженого дискомфорту і відсутність соціальної активності вже в ранньому віці. Саме головне для

таких дітей – відсутність жодного контакту зі світом. Швидше за все, тут мова йде про ранній зловідомий безперервний перебіг шизофренії, часто ускладненої органічним ураженням мозку.

Діти цієї групи мають найгірший прогноз розвитку, вони потребують постійного догляду за собою. Вони повністю неспроможні в довільних діях. При умовах інтенсивної психолого-педагогічної корекції у них можуть бути сформовані елементарні навички самообслуговування; вони можуть освоїти письмо, елементарний рахунок і навіть читання про себе, але їх адаптація до соціуму складна навіть в домашніх комфортних умовах.

Друга група. Характеризуються певною можливістю активної боротьби з тривогою і аутичними страхами. За допомогою численних рухових стереотипів (стрибки, помаху рук, і т.д.) відбувається ауто-стимуляція позитивних відчуттів, яка сприяє цій боротьбі. Вони початково більш активні і трохи менш вразливі в взаємодії з людьми, а сам аутизм більш активний. Він виявляється у вибірковості відносин зі світом. Із основних ознак перш за все йде затримка мовлення та вибірковість в іжі. Мимовільно у них виробляються лише найпростіші стереотипні реакції на навколишнє середовище, стереотипні побутові навички, односкладові мовні штампи-команди. Часто спостерігається базово-примітивний, але гранично тісний “симбіотичний” зв’язок з матір’ю (щохвилинна присутність мами). Це явище пов’язане з підтвердженням їхнього існування та ідентифікацією себе у реальності. У порівнянні з дітьми інших груп вони найбільшою мірою обтяжені аутичними страхами і стереотипністю рухів. Але вони набагато пристосованішими до життя, ніж діти першої групи.

Третя група. Ці діти мають більш складні форми афективного захисту, які проявляються у формуванні патологічних потягів та компенсаторних фантазіях. Дуже часто в таких фантазіях присутній агресивний сюжет та спонтанно розігрується дитиною як стихійна психодрама, знімаючи його переживання і страхи. Зовнішня картина їх поведінки ближче до психопатичної. Для діток третьої групи характерна розгорнута мова та більш високий рівень когнітивного розвитку. Ці діти менше залежні від матері, не потребують примітивного тактильного контакту або опіки. Їх емоційні зв’язки з батьками та близькими людьми недостатні, присутня низький рівень емпатії.

Ці діти при активній корекції можуть бути підготовлені до навчання в звичайній школі.

Четверта група. Діти четвертої групи характеризуються гальмувальною поведінкою. На першому плані – неврозподібні розлади: надзвичайне гальмування, відчуття страху, вразливість (особливо при взаємодії з соціумом), почуття власного безсилля, яке посилює соціальну дезадаптацію. Значна частина захисної поведінки носить адекватний, компенсаторний характер: при поганому контакті з однолітками

вони активно шукають захисту у близьких; зберігають сталість середовища за рахунок активного засвоєння моделей поведінки інших, які формують зразки правильної соціальної поведінки; намагаються виконувати вимоги близьких. Ці діти можуть бути підготовлені до навчання в звичайній школі, а в невеликій частині випадків - навчатися в ній без попередньої спеціальної підготовки.

Прояви аутизму є специфічними, та значною мірою залежать від ступеня тяжкості РДА. Основними з них є:

- дефіцит потреби у спілкуванні;
- афективна дезадаптація;
- порушення поведінки внаслідок недорозвитку регулятивних функцій;
- варіативність і специфічність інтелектуального та мовленнєвого розвитку.

Патогенетичні механізми РДА залишаються недостатньо зрозумілими та вивченими. У різний час дослідження цього питання увага приділялася різним причинам і механізмам виникнення цього порушення. Довгий час панувала гіпотеза про його психогенну природу.

Гіпотеза заключалась в припущенні, що при умовах розвитку дитини в атмосфері придушення його психічної активності «авторитарною» матір’ю, є високий ризик до патологічного формування особистості.

За статистикою найчастіше РДА описується при патології шизофренічного кола, рідше при - органічної патології мозку (вроджених токсоплазмозі, сифілісі, інтоксикації свинцем і т.д. (С.С.Мнухін, Д.Н.Ісаєв, 1969). До первинних розладів при РДА відносять підвищену сенсорну і емоційну чутливість та слабкість енергетичного потенціалу; до вторинних – сам аутизм, як уникання дитиною реальності та навколишнього світу. В аутистів послаблена емоційна реакція на близьких, аж до повної відсутності зовнішнього реагування, так звана «афективна блокада»; недостатня реакція на зорові і слухові подразники, що надає таким дітям схожість зі сліпими і глухими. Також аутизм може виникати як своєрідна аномалія розвитку генетичного генезу, а також спостерігається у вигляді синдрому при різних неврологічних захворюваннях, в тому числі і при метаболічних дефектах.

Отже можна виділити декілька основних причин виникнення раннього дитячого аутизму:

1. Ранні психічні травми;
2. Неправильне та холодне ставлення батьків до дитини;
3. Недостатність центральної нервової системи (органічні ураження ЦНС і т.д.).

При слабких ознаках прояву аутизму також використовують термін параутизм. Синдром параутизма часто спостерігається при синдромі Дауна, при зах-

ворюваннях ЦНС, органів зору, опорно-рухового апарату та внутрішніх органів.

Розробка класифікації РДА завжди була актуальним питанням, так як аутичні діти відрізняються за глибиною дезадаптації, прогнозом щодо розвитку та тяжкості самої форми проблеми. Основними критеріями для класифікації висувались: оцінки мовленнєвого та інтелектуального розвитку та характер соціальної дезадаптації (Л.Винг). Також були спроби клінічної класифікації, яка спирається на етіологію синдрому, розрізнення форм біологічної патології, що обумовлює розвиток.

Розглянемо наступний ряд груп дитячого аутизму, які виділяють Д.І.Ісаєв та В.Є.Каган [6]:

1. Аутистичні психопатії – в анамнезі вказівки на пізній вік батьків, легкі токсикози і асфіксії в пологах, психотравма матері в період вагітності, захворювання першого року життя. Прояви починаються з двох-трьох років. Інтелект високий, проблемний склад мислення, мова розвивається раніше ходьби. Невміння налагодити контакт, труднощі з комунікацією.

2. Органічні аутистичні психопатії - в анамнезі виявляються важкі соматичні захворювання на першому році життя. Характерні: виражена рухова незручність, дивна форма спілкування з оточуючими, інтелект часто середньої норми, схильність до хитромудрого мовлення, не здатність до глибоких емоційних контактів з оточуючими.

3. Аутистичний синдром при олігофренії - неповноцінність пов'язана з грубою емпіпатією та інтервальними шкідливостями, з важкими захворюваннями (травми голови, важкими ускладненнями вакцинацій в ранньому дитинстві). Проявляється дивакуватістю в поведінці, нездатність до вираженого психічного напруження, монотонно активність за типом застрягання, незручна моторика. Тепло ставляться до батьків, але практично не здатні до емоційних контактів з однолітками. Крайні складнощі в навчанні і побутової адаптації внаслідок грубих порушень просторово-часової координації та орієнтації.

4. Аутизм дітей з епілептичними випадками - порушення поведінки та інтелекту частіше пов'язані з внутрішньоутробними шкідливостями. При цьому недолік інтелекту перекривається аутистичними проявами. Діти незграбні з незручною моторикою, добре запам'ятовують довгі вірші, казки. Інстинктивні та емоційні прояви у них бідні. Схильні до фантазування та мудрування.

5. Аутистичні реакції та патологічний розвиток особистості по аутистичному типу - тут у рамках єдиного патогенезу діють різні фактори: психогенний, соматогенний і фактор тривалості особистісного реагування. У формуванні мають значення вікові кризи, середовищні особливості і характер реагування референтної групи на прояв особливостей дитини і його власне ставлення до них [5].

В сучасних клінічних класифікаціях дитячий аутизм виділяють в групі всепроникаючих розладів, що проявляються в порушенні практично всіх граней психіки: когнітивної і афективної сфери, сенсорики і моторики, уваги, пам'яті, мовлення, мислення. Психологічна корекція РДА направлена встановлення контакту з аутистами та на подолання негативних, агресивних проявів. Також психологічна корекція спрямовується на подолання сенсорного і емоційного дискомфорту, тривоги, страхів, тощо.

Важливим завданням корекційної роботи є розвиток у дитини простих та доступних способів її адаптації до мікро-соціуму, нормалізуючи її взаємодію перш за все, з близькими для неї людьми.

При корекційній роботі першочерговим завданням є встановлення емоційного контакту з дитиною, розвиток її емоційної взаємодії із зовнішнім світом. При встановленні контакту дуже важливо уникати навіть мінімального тиску на неї, а в деяких випадках навіть прямого звернення до неї. Перший контакт повинен викликати у дитини позитивні емоції, важливо, щоб дитина відчула, що з партнером йому краще і цікавіше, ніж одній. Важливо дуже поступово збільшувати тривалість емоційних контактів. Розроблені методи диференційованої психологічної і педагогічної роботи з аутичними дітьми (К.С. Лебединська, О.С. Нікольська, Е.Р. Баєнська [1], М. М. Ліблінг [10], Т.І. Морозова, Р.К. Ульянова).

Важливе значення у вихованні аутичної дитини має організація її цілеспрямованої поведінки шляхом встановлення елементарних дисциплінарних норм: чіткого розпорядку дня, формування стереотипної поведінки в певних ситуаціях, тощо. Для вирішення цих завдань особливо важливе значення мають спеціальні ігротерапевтичні заняття.

Проаналізуємо дослідження одного з провідних дослідників в галузі аутизму, професора Конні Касарі. Касарі очолює дослідницьку лабораторію (Kasari Autism Research Lab) при Каліфорнійському Університеті (Лос-Анджелес, США). В дослідженні брали участь 127 дітей з РДА. Корекційна робота в рамках дослідження проводилася як в індивідуальному форматі, так і в груповому. За даними дослідження професора Конні Касарі були надані відповіді на популярні питання щодо корекційної роботи з аутистами [13], а саме:

- коли починати корекційне втручання?;
- Який метод корекції вибрати?;
- Скільки годин на тиждень займатися?;
- Хто повинен займатися з дитиною?;
- Коли починати корекційне втручання?;

В рамках дослідження порівнювалися результати роботи з двома групами дітей (від року до трьох років і від трьох до семи). Навіть при меншій кількості годин корекції в тиждень, група малюків (по завершенню експериментального періоду) показала найкращі результати. При початку корекційно-

го втручання у максимально ранньому віці (як тільки стають помітні перші відхилення від норми) діти швидше «вирівнюються» і «наздоганяють» нормотипових однолітків.

2. Який метод корекції вибрати?

У силу великої кількості корекційних підходів і теорій, які зараз існують в області роботи з дітьми з РДА, дуже складно визначити якою ж буде краще всього, який спрацює, а який ні. У дослідженні були застосовані підходи двох основних напрямків: поведінкового і заснований на ігровій терапії метод JASPER. Метод, так званий JASPER, являє собою втручання, засноване на грі, яка, покращує соціальні навички і спілкування – при застосуванні експертами-терапевтами в строго структурованій лабораторії або класі.

Важливо відзначити, що часто поведінкові підходи в роблять першочерговим розвиток рівня коефіцієнта інтелекту дитини, у той час як IQ не є ключовою проблемою при аутизмі (діти-аутисти часто демонструють дуже високий рівень інтелекту). Ігрові ж підходи ставлять своїм завданням розвиток комунікативної сфери, уваги, взаємодії з іншими людьми, розвиток мовлення, саме тих сфер, які найчастіше «страждають» при РДА. Проте говорити, що працюють тільки ігрові підходи дослідники теж не можуть. Діти дуже різні, і по різному реагують на терапію. Те, що спрацює з одним – не працює для іншої дитини (зокрема тому так складно прогнозувати прогрес у кожному конкретному випадку). Досить ефективним показав себе змішаний підхід, при якому для різних задач використовуються різні методи корекційного втручання. Діти, до яких застосовувався змішаний підхід, по закінченні періоду дослідження, що показали кращі результати.

3. Скільки годин на тиждень займатися і хто (які спеціалісти) повинні займатися з дитиною?

В рамках дослідження кожна дитина отримувала від 25 до 30 годин терапії в тиждень. Однак професор Касарі робить акцент на залученні батьків/ опікунів в роботу з дитиною. Фахівці (психологи, логопеди тощо) як правило, присвячували дитині 3-5 часових сесій на тиждень. Інший час з дитиною працювали батьки. Особливу увагу дослідники приділили навчання батьків. Співробітники дослідницької лабораторії розробляли спеціальні навчальні курси для батьків (дітей, які брали участь в експерименті), а також проводили додаткові коуч-сесії для батьків разом з дітьми. Професор Касарі стверджує, що тільки при такому форматі взаємодії можливе досягнення результату.

Окремим пунктом дослідники зупинилися на розвитку мови, так як за статистикою досліджень 25 – 30 % дітей з РДА так і не опановують мовою до 7-ми років, або володіють нею в дуже обмеженому контексті (Tager-Flusberg & Kasari, 2013; Anderson 2009).

В якості висновків щодо корекційного дослідження можна відзначити наступні пункти:

- не варто фокусуватися тільки на розвитку та корекції рівня коефіцієнту інтелекту, так як він не є основною проблемою. Найчастіше при високому рівні інтелекту, діти з РАД є безпорадними в соціальній взаємодії;
- обов'язково треба навчати батьків. Група, з якою займалися не тільки фахівці, але й батьки, показали кращі і швидші результати;
- не треба боятися допоміжних методик/ пристроїв для розвитку мовлення. Дослідження показали, що у дітей, з якими такі методики використовувалися, швидше з'являлися перші слова, або розвивалася мова, ніж у дітей, з якими такі методики не застосовувалися;
- спілкування з однолітками сприяло більш швидкому розвитку дітей з РДА (увага, взаємодія, мова). При цьому дуже велику роль відіграє правильно організоване середовище кваліфікований персонал. У такому разі навчання йде на користь дитині, а не травмує його.

Висновок: У сьогоденні дослідження проблеми аутизму є актуальною в психології, педагогіки, генетики тощо. Це пов'язано зі збільшенням зафіксованих аутичних випадків. Саме питання аутизму вивчають вже понад сто років і з кожним днем знання у цій сфері стають ширшими.

Проблема РДА є складною і вимагає подальших досліджень. Відсутність єдиної класифікації РДА також зумовлює актуальність досліджуваної проблеми. Незважаючи на загальну логіку порушення розвитку при аутизмі, аутичні діти значно відрізняються глибиною дезадаптації, прогнозу подальшого розвитку, тяжкості проблеми, саме тому розробка адекватної класифікації довгий час було і є пріоритетним питанням.

ЛІТЕРАТУРА

1. Басньська Є.Р. Особливості раннього афективного розвитку аутичної дитини у віці від 0 до 1,5 років // Дефектологія, 1995. №5. - С.76-83.
2. Башин В.М. Ранній дитячий аутизм // Зцілення - М., - 1980, 123 с.
3. Веденіна М.Ю. Використання поведінкової терапії аутичних дітей для формування навичок побутової адаптації // Дефектологія. – 1997. – С. 31-40
4. Жукова Н.С., Мастоюкова Є.М. Якщо Ваша дитина відстає від розвитку. – М., – 1993, – 124 с.
5. Іванов О.С. Спірні питання діагностики раннього дитячого аутизму // Дитячий аутизм: хрестоматія. - Спб: МУСІР ім.Р.Валленберга, – 1997, – 246 с.
6. Ісасв Д.Н., Каган В.Є. Аутичні синдроми у дітей та підлітків: механізми розладу поведінки // Патологічні порушення поведінки. – Л., 1973, 251 с.
7. Кавасарская І.Б. У стороні. З досвіду роботи з аутичними дітьми. – М., 2003, 232 с.
8. Кавасарская І.Б. Психологічна допомога сім'ї з аутизмом дитиною // Корекційна педагогіка, спеціальна психологія. – Курськ: Вид-во Курськ. держ. ун-ту, 2003. – 271 с.

9. Лебединська К.С. Ранній дитячий аутизм // Порушення емоційного розвитку як клініко-дефектологічна проблема. – М.: НДІ дефектології РАВ, – 1992, – 125 с.

10. Ліблінг М.М. Холдинг-терапія як форма психологічної допомоги сім'ї аутичного дитини // Дефектологія. – 1996. / № 3, с. 56-66.

11. Смерун Ю. А. Відповідність архітектурного простору психо-соматичним особливостям дітей аутистів / Ю. А. Смерун, Т. В. Русевич // Архітектурний вісник, 2013. – С. 140-145

12. Мироненко В. П. Реабілітаційний центр для дітей, стражданих аутизмом в г. Белгороді / В. П. Мироненко, О. Ю. Баландаєва // Вісник ХДАДМ, № 4, 2007. – С. 147-150

13. Інтернет-ресурс: <http://www.kasariab.org/media/in-the-news/>.

УДК 378.016:5-028.31

ТАРАСОВА Ю.В.

м. Житомир

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ БІОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Анотація. В статті розглядаються аспекти та особливості викладання дисциплін біологічного циклу майбутнім психологам, наводяться методи, форми навчального процесу та контролю успішності студентів. Зазначається, що використання сучасних інформаційних технологій має позитивний вплив на процес засвоєння навчального матеріалу та сприяє розвитку пізнавальної активності студентів.

Ключові слова: біологічні дисципліни, інформаційні комп'ютерні технології, мультимедійні презентації, тестування, пізнавальна активність студентів.

Аннотация. В статье рассматриваются аспекты и особенности преподавания дисциплин биологического цикла для будущих психологов, приводятся методы и формы учебного процесса и контроля успешности студентов. Отмечается, что использование современных информационных технологий оказывает положительное влияние на процесс усвоения учебного материала и способствует развитию познавательной активности студентов.

Ключевые слова: биологические дисциплины, информационные компьютерные технологии, мультимедийные презентации, тестирование, познавательная активность студентов.

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

Key words: biological disciplines, information computer technologies, multimedia presentations, testing, cognitive activity of students.

Постановка проблеми у загальному вигляді. В умовах сьогочасної інтеграції України у світовий освітній простір особливої уваги набуває проблема професійного вдосконалення майбутнього психолога, який має бути здатним здійснювати свою професійну діяльність на високому рівні та гідно конкурувати на сучасному ринку праці та послуг. Вирішення цієї проблеми вимагає від студента вищого навчального закладу не тільки одержання знань з дисциплін освітньої програми, але і вміння використовувати ці знання у практичній діяльності. Також задля ефективної роботи студент має перетворитися з пасивного споживача знань на активного їх здобувача, який вміє виявити та сформулювати проблему, розробити засоби її розв'язання, досягти практичного результату. Без опанування біологічних знань неможливе цілісне усвідомлення природних, соціальних, психологічних процесів, що відбуваються у навколишньому світі та суспільстві, а також здійснення

успішної професійної діяльності майбутнього практикуючого психолога.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Потреба у формуванні і розвитку пізнавальної активності студентів у процесі їх підготовки як висококваліфікованих фахівців з вищою освітою аналізується і розглядається в низці ґрунтовних праць та наукових публікацій психологів (Б.Г. Ананьєва, Л.О. Богуша, Л.С. Виготського, В.В. Давидова, О.М. Леонтєва, Г.І. Шукіна та ін.), філософів (М.К. Мамардашвілі та ін.), педагогів (А.А. Вербицького, А.К. Маркова, К.Д. Ушинського, І.Ф. Харламова та ін.).

Формулювання мети статті: розглянути аспекти та особливості викладання дисциплін природничого циклу майбутнім психологам. Розглянути структуру навчального процесу та виокремити методи і форми забезпечення його ефективності та сприяння

розвитку пізнавальної активності студентів в умовах підготовки до фахової діяльності.

Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Пізнавальна активність студентів вищого навчального закладу в психології розглядається як цілеспрямоване складне утворення особистості, що розвивається під впливом різноманітних факторів, які забезпечують орієнтацію на інтереси і потреби, особистісні уподобання і самостійну індивідуальну пізнавальну діяльність майбутнього практичного психолога [2]. Проблема вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців є однією з актуальних у контексті оволодіння ними комплексом новітніх інноваційних засобів навчання. На сьогоднішній день використання інформаційних комп'ютерних технологій в освітній галузі є вимогою часу. Сучасний фахівець, який працює в умовах інформаційного суспільства, вже не може обмежитися лише тими засобами, які використовувалися навіть декілька років тому [10].

Сучасна система професійної підготовки майбутніх психологів зазнає значних змін у бік формування вміння студентів використовувати інформаційні комп'ютерні технології в своїй професійній діяльності. Засоби цих технологій також забезпечують обмін нормативною і науково-методичною інформацією, її збереження та опрацювання. Важливим також є той аспект, щоб використання інформаційних технологій було спрямовано на розвиток особистісних якостей і пізнавальної активності майбутніх фахівців, що сприяло б формуванню у них основних професійних умінь, формувало потреби до самостійного виконання завдань, сприйняттю і осмисленню нових технологій навчання, усвідомленню важливості самого процесу навчання і давало б можливості реалізовувати основні цілі навчання та професійної діяльності; задовольняти потреби студентів у вивченні дисциплін природничого циклу; формувати і розвивати у них активний, стійкий інтерес до досліджуваного предмета; спонукати студентів до прояву творчої активності і самостійності мислення в процесі вивчення, а згодом у професійній діяльності; стимулювати формування організованої цілеспрямованої навчально-пізнавальної активності, творчої професійної діяльності [6].

Водночас спостерігаються зміни у вищій освіті, спрямовані на удосконалення контролю знань і умінь студентів та отримання об'єктивних результатів їх навчання. Наприклад, Л.М. Романишиною було досліджено компонентний склад і методику поетапного контролю в навчальній діяльності студентів, під час якої студент має можливість оцінити свої навчальні досягнення та вміння в навчальній діяльності. Також відомі напрацювання І.М. Богданової з її розробками науково-методичного забезпечення контролю студентів за допомогою комп'ютерних засобів, зокрема, методика організації та впровадження поточно-

го модульного та підсумкового тестового контролю, що надає студентові можливість більшого прояву своїх вмінь та навичок [5, 9].

Формування вміння використовувати засоби інформаційно-пошукових систем і баз даних повинно бути комплексним і спрямованим на практичні навички застосування сучасних інформаційних технологій з метою розвитку пізнавальної активності.

Використання сучасних освітніх інноваційних технологій є обов'язковою умовою навчання сучасного студента, його інтелектуального, творчого, морального розвитку. В структурі використання в навчальному процесі комп'ютерних технологій можна виділити такі рівні: мотиваційний (адекватне уявлення про роль інформаційних технологій в сучасній освіті, розуміння важливості і завдань їх використання); цільовий (чітка постановка цілей, розуміння особливостей використання цих технологій в процесі викладання саме природничих дисциплін); інформаційний (передбачає орієнтування в сучасних цифрових освітніх ресурсах, їх освітніх можливостей, психолого-педагогічних особливостей і способів використання); практичний (вміння працювати з різними електронними засобами навчання).

До найбільш ефективних форм представлення матеріалу з дисциплін природничого циклу слід віднести мультимедійні презентації. Використання мультимедійних презентацій доцільно на будь-якому етапі вивчення певної теми. Презентація дозволяє представити навчальний матеріал як систему яскравих опорних образів, наповнених вичерпною структурованою інформацією у алгоритмічному порядку. При даній формі подання матеріалу використовуються різні канали сприйняття студентів, що дозволяє найефективніше закласти інформацію не тільки у фактографічному, але і в асоціативному вигляді в пам'яті студентів, завдяки чому створюються найкращі умови для засвоєння навіть найскладніших тем.

При викладанні біологічних дисциплін автором використовуються мультимедійні презентації, створені за допомогою сервісу Google Презентації та Microsoft Power Point. За нашими спостереженнями подання навчального матеріалу у вигляді мультимедійної презентації скорочує час навчання, вивільняє ресурси фізичних сил та уваги студентів, дозволяє побудувати навчальний процес на основі психологічно коректних режимів функціонування уваги, пам'яті, розумової діяльності, побудови процесу навчання з позиції цілісності. Використання презентацій є доцільним на будь-якому етапі вивчення теми та на будь-якому занятті: під час пояснення нового матеріалу, закріплення, повторення, контролю.

Серед фундаментальних дисциплін, що вивчають студенти-психологи, важливе місце займає "Анатомія та еволюція нервової системи людини", основною метою якої є ознайомлення студентів з механіз-

мами функціонування нервової системи людини; формування у студентів на засадах аналізу сучасних анатомічних і фізіологічних відомостей знань про особливості функціонування нервової системи з метою розуміння психологічних явищ, прогнозування розвитку психологічних процесів під час пошуку рішень в своїй фаховій діяльності.

Специфіка даного навчального курсу полягає в його науковому спрямуванні, поєднанні різних біологічних аспектів, необхідних для глибокого розуміння анатомічних закономірностей вищої нервової діяльності людини. Враховуючи, що деякі питання біологічної галузі опановуються студентами під час вивчення інших навчальних дисциплін природничого циклу («Психофізіологія», «Зоопсихологія», «Основи біології та генетики людини», «Психогенетика») розгляд деяких особливостей курсу здійснюється як ілюстрація цілісної картини взаємозв'язку тілесного та психічного. Враховуючи всі особливості підготовки майбутніх фахівців-психологів, нами розроблений навчально-тематичний план дисципліни (Табл.1)

Принцип науковості при формуванні базових компетентностей майбутніх психологів вимагає відповідності змісту та методів навчання професійно орієнтованих дисциплін сучасному розвитку науки та техніки, що вимагає ведення до навчальних програм знань з різних галузей науки. Це висуває підвищені вимоги до змісту кожного заняття та самостійної роботи студентів і, відповідно, створює сприятливі умови до всебічного розвитку особистості студента [2].

Реалізація принципу науковості забезпечується дотриманням таких правил:

- забезпеченням високого наукового рівня викладу навчального матеріалу з урахуванням останніх досягнень науки;
- розкриттям наукових причинно-наслідкових зв'язків явищ, що вивчаються;
- організацією самостійної роботи студентів з використанням сучасних інформаційних технологій;
- урахуванням останніх досягнень біології, педагогіки, психології під час визначення основних складових дидактичного процесу;
- застосування наукових, методологічних і методичних основ для оцінки ефективності навчального процесу тощо.

Принцип науковості обумовлює орієнтацію студентів на самостійну роботу, на залучення до самостійних наукових пошуків та досліджень, на оволодіння методами дослідницької роботи (написання рефератів, доповідей, есе тощо). Все це сприяє не лише формуванню стандартних базових компетентностей майбутніх практичних психологів, але й формуванню їх наукового світогляду. При вивченні дисциплін природничого циклу принцип науковості реалізується гармонійним підбором завдань типу написання есе на задане проблемне питання або реферуванням наукової публікації.

Головними завданнями самостійної роботи є: закріплення, поглиблення та систематизація знань; самостійне опанування навчальним матеріалом; пошук та обробка інформації; формування потреби до постійного самонавчання та самовдосконалення; формування умінь та навичок самостійної пізнавальної діяльності. Самостійна робота формує навички опрацювання наукової літератури: вміння здійснювати науковий пошук з певної проблематики, працювати з сучасними електронними інформаційними носіями, а також умінь представляти інформацію “готувати реферати, доповіді тощо [3].

Контроль викладача за самостійною роботою допомагає студентам критично оцінювати свої успіхи в навчанні та помилки, ефективніше організувати подальшу роботу, привчитися до її системності та регулярності. Зовнішній контроль за самостійною роботою з боку викладача поєднується із самоконтролем студента, в такому випадку викладач зосереджує увагу на консультуванні, наданні практичної допомоги тим студентам, що її потребують. Активізація самостійної роботи студентів при вивченні біологічних дисциплін має ряд переваг як для студентів, так і для викладачів; серед них треба відзначити підвищення мотивації навчальної роботи, стимулювання активності та творчості, систематичність роботи студентів впродовж семестру, об'єктивність оцінювання знань, заохочення студентів до відповідального ставлення до результату власного навчання [4].

Ключові компетентності визначаються як здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культурно доцільні види діяльності та ефективно розв'язувати актуальні інди-

Таблиця 1

Навчально-тематичний план дисципліни “Анатомія та еволюція нервової системи людини”

№	Назва теми
1	Загальний план будови нервової системи людини і її роль в життєдіяльності організму
2	Рефлекторна діяльність центральної нервової системи
3	Будова та функції спинного мозку
4	Будова головного мозку
5	Кінцевий мозок як частина головного мозку
6	Лімбічна система мозку та черепно-мозкові нерви
7	Еволюція нервової системи

відуальні та соціальні проблеми. Їх формування здійснюється за допомогою використання таких методів та форм організації навчання як лекції, семінари, лабораторні та практичні роботи, самостійні роботи студентів [1].

Основними видами навчальних занять з дисциплін біологічної галузі є лекції та семінарські заняття. Лекція являє собою спосіб викладу теоретичного матеріалу значного об'єму, що має забезпечувати цілісність і завершеність його сприйняття студентами. Лекції надають систематизовані основи сучасних наукових знань, розкривають стан і перспективи розвитку біологічної галузі науки, концентрують увагу студентів на найбільш складних питаннях, стимулюють їх активну пізнавальну діяльність і сприяють формуванню творчого мислення [7].

Семінар один з основних методів обговорення навчального матеріалу. Семінари проводяться з метою поглибленого вивчення дисципліни, прищеплення навичок самостійного пошуку та аналізу інформації, формування і розвитку наукового мислення, вміння брати активну участь у дискусії, робити власні умозаключення, аргументовано викладати свою думку. Такі заняття є обов'язковим компонентом процесу навчання у вузі і призначені для поглибленого вивчення дисципліни. Лекція закладає основи наукових знань в узагальненій систематизованій формі, а семінарські заняття мають на меті розширити, уточнити знання, виробити професійні навички, крім цього, розвивають наукове мислення та мовлення студентів, надають можливість перевірки їхніх знань. У зв'язку зі загальним скороченням обсягів навчальних годин та збільшенням самостійної роботи студентів проведено модифікацію методики організації та проведення семінарських занять біологічних дисциплін у відповідності до європейських стандартів. Ефективність проведення семінарського заняття значним чином залежить від його методичного забезпечення, яке наразі включає розроблений нами до кожної дисципліни біологічного циклу комплекс силябус, робочий зошит, мультимедійні презентації та роздатковий матеріал.

У робочому зошиті містяться такі складові до кожного семінарського заняття:

- словник термінів;
- практичне завдання, що включає заповнення тематичних таблиць і встановлення позначень до ілюстративного матеріалу;
- список тем доповідей або посилання на наукові статті для реферування;
- контрольні тестові завдання для самоперевірки.

Щодо реферування наукових статей, то цей процес є засобом повторення, систематизації та контролю знань, а також дає змогу більш ефективно розв'язувати такі дидактичні завдання:

- посилення інтересу студентів до навчання, а також зацікавленості до навчальної дисципліни;

- забезпечення науковості навчання;
- розвиток пізнавальних інтересів та здібностей студентів;
- поглиблення здобутих знань;
- активізація самостійної роботи студентів.

Проблема адекватного оцінювання навчальних досягнень студентів завжди була і залишається актуальною, без перевірки засвоєння знань, набутих умінь та навичок неможливе її вирішення. Тому контроль навчальних досягнень студентів є незамінною ланкою навчального процесу. Головне завдання поточного, проміжного та кінцевого контролю – це перевірка знань, навичок та умінь студентів, повторення та актуалізація системи знань з певного курсу. Тестування студентів при викладанні біологічних дисциплін виконує такі основні функції: діагностуючу (дозволяє виявити рівень знань, навичок та умінь студентів); навчальну (мотивує до активізації роботи з засвоєнням навчального матеріалу); виховну (періодичність та обов'язковість тестового контролю дисциплінує, організовує та направляє навчальну діяльність студентів, допомагає виявити слабкі місця в знаннях, формує намагання до розвитку здібностей у студентів).

На сьогоднішній день мережа Інтернет надає надзвичайні можливості для підвищення ефективності освітнього процесу, адже це ресурс, в якому інформація накопичується, обробляється та розповсюджується.

Сервіси Google надають можливості для того, щоб організувати контроль навчальних досягнень студентів [8]. Наприклад, з усіх біологічних курсів для майбутніх психологів розроблено контрольні підсумкові тести у Google Формах, зручність яких ще й у тому, що сервіс обробляє результати та відповіді студентів, дозволяючи звести їх до однієї окремої таблиці та відслідкувати динаміку оволодіння студентами навчального матеріалу. Також Google Презентації можна створювати та переглядати в режимі онлайн, сервіс пропонує можливості використовувати різноманітні теми, шрифти, додавати відео та анімаційні засоби. Використання Google сервісів забезпечує неперервність освітнього процесу, допомагає контролювати успішність засвоєння навчального матеріалу та сприяє розвитку навичок самостійної роботи студентів. Для контролю рівня навчальних досягнень студентів з природничих дисциплін найбільш ефективним виявилось використання онлайн тестування.

Нами використовуються два типи тестових завдань. Перша форма – це закрита, в якій на вибір дається декілька відповідей, і лише одна або більше є правильною. Наприклад: до центральної нервової системи відносять:

- а) головний мозок;
- б) спинний мозок;
- в) нерви, що відходять від головного мозку;

г) нерви, що відходять від спинного мозку;
д) головний та спинний мозок, мієлінові нервові волокна.

Правильна відповідь: а) головний мозок; б) спинний мозок.

Друга форма завдань – відкрита, тут потрібно вставляти пропущені слова. Наприклад: спинний мозок є відділом центральної нервової системи, в якому зосереджені _____ центри, що беруть участь у здійсненні різних рефлексів, тобто сприймають імпульси від _____ і викликають діяльність робочих органів (м'язів, залоз). Правильні відповіді: рефлекторні, рецепторів.

Висновок. Найповнішим виявом активності студентів у пізнавальній діяльності є їхня ініціатива і самостійність. Саме від активності залежить становлення студента не тільки як особистості, але також як майбутнього висококваліфікованого фахівця. Встановлено, що використання сучасних інформаційних технологій має позитивний вплив на процес засвоєння навчального матеріалу та сприяє розвитку пізнавальної активності. Навчання студентів формам, видам та методам контролю у процесі опрацювання дисциплін природничого циклу сприяє успішній реалізації знань. Таким чином, застосування різних форм та методів в навчанні дисциплін природничого циклу дає можливість активізувати на-

вчально-пізнавальний процес та мотивацію в набутті професійно-значущих знань, умінь та навичок.

ЛІТЕРАТУРА

1. Болотов В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. " 2003. " №10. С. 8"14.
2. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям / С.У. Гончаренко // Київ-Вінниця: ДОВ "Вінниця", 2008. " 278 с.
3. Кайдалова Л.Г. Організація та контроль самостійної роботи студентів / Л.Г. Кайдалова // Проблеми фізичного виховання і спорту. " 2010. " №1. " С. 67"70.
4. Технологія навчання біології / Упоряд. К.М. Задорожний. " Х.: Вид. група «Основа», 2007. " 160 с.
5. Мороз І.В. Загальна методика навчання біології / І.В. Мороз. " Київ: Либідь, 2006. " 589 с.
6. Орлов В.И. Активность и самостоятельность учащихся в обучении / В.И. Орлов // Специалист. " 2012. " №5. " С. 29-31.
7. Продукты Google [Електронний ресурс] // " Режим доступу: <http://www.google.com.ua/intl/ru/about/products>.
8. Романишина Л.М. Система поетапного контролю навчальної діяльності студентів педагогічних університетів за модульно-рейтинговою технологією навчання з дисциплін природничого циклу: дис. докт. пед. наук / Л.М. Романишина. " К., 1997. " 454 с.
9. IntelT. Навчання для майбутнього. " К.: Видавнича група ВНУ. " 2004. " 416 с.
10. Химинець В.О. Інноваційна освітня діяльність / В.О. Химинець. " Тернопіль: Мандрівець, 2009. " 360 с.

УДК: 159.922.6

Ткач Т., д. психол.н.

м. Київ

ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЗМІН, ЗУМОВЛЕНИХ ВІКОМ

*Подібно до того як осінь може бути найпрекрасніша пора року,
так й старість може бути найкрасивішим періодом життя,
в якому досягається життєва мудрість і відчувається справжній смак життя,
а те, що протягом життя пережили, дає відчуття надійного творення.*

*Бувають, однак, осінь ненасна і безплідна,
і старість може бути теж безплідною, болючою, і навіть трагічною...*

Antoni Krciński (1918-1972), Ритм життя, Краків, 1978

Анотація. У сучасному світі дуже гостро стоять проблеми людини, незалежно від її віку і статусу, протягом всього її життя. Тому для людини старшого віку актуальності набувають проблеми формування та розвитку власної самості, вміння проявляти себе перед самою собою та іншими, творення власного світу, нових форм комунікацій з іншими, всього того, що мають вагомість і цінність для повноцінної життєдіяльності людини. Ці дії відносяться до числа процесів, які сприяють фізичній, культурній діяльності, утвердження життя, розвитку якості міжособистісних відносин. Сприйняття старості як активного і якісного періоду людського життя, проявляється у вигляді одного із найважливіших завдань в області розвитку, які сприяють поліпшенню якості життя. Функціонування у фазі пізньої дорослості пов'язане, головним чином, з образом життя на більш ранніх стадіях життя. Старість сприймається як збирання плодів життя - це дар і благословення для багатьох людей, у той же час, для інших людей тієї ж вікової категорії, це може бути пов'язано з розчаруванням і стражданням. Мудрість залежить від наявності надзвичайно добре інтегрованої структури особистості.

Ключові слова: інтелектуальні здібності, старість, мудрість, соціальна та особистісна зрілість.

Аннотация. В современном мире очень остро стоят проблемы человека, независимо от его возраста и статуса, в течение всей его жизни. Поэтому для человека старшего возраста актуальность приобретают проблемы формирования и развития собственной самости, умение проявлять себя перед самим собой и другими, создание собственного мира, новых форм коммуникаций с другими, всего того, что имеют значимость и ценность для полноценной жизнедеятельности человека. Эти действия относятся к числу процессов, которые способствуют физической, культурной деятельности, утверждению жизни, развития качества межличностных отношений. Восприятие старости как активного и качественного периода человеческой жизни, проявляется в виде одного из важнейших задач в области развития, которые способствуют улучшению качества жизни. Функционирование в период поздней зрелости связано, главным образом, с образом жизни на более ранних стадиях жизни. Старость воспринимается как собирание плодов жизни - это дар и благословение для многих людей, в то же время для других людей той же возрастной категории, это может быть связано с разочарованием и страданием. Мудрость зависит от наличия чрезвычайно хорошо интегрированной структуры личности.

Ключевые слова: интеллектуальные способности, старость, мудрость, социальная и личностная зрелость.

Abstract. In today's world is very acute problems of all persons, regardless of age and status, and throughout his life. The refore, for people over the age of urgency, problems of formation and development of one's self, the ability to express themselves in front of himself and others, create their own world, new forms of communication with the other, all that have significance and value of human life to the full. These actions refer to processes which favor undertaking physical, cultural activity, life affirmation, development of quality and quantity of interpersonal relationships (Szarota, 2010, p. 135). Perception of the old age as an active and quality phase of a human life appears in a form of one of the most important developmental tasks that favor improving the quality of life. Functioning in the phase of late adulthood is connected mainly with the life style at the earlier stages. Old age is perceived as collecting fruits of life is a gift and a blessing for many people, at the same time for other people in the same age category it may be connected with disappointment and suffering. Wisdom depends on one's having an unusually well-integrated personality structure.

Key words: intellectual ability, old age, wisdom, social and personal maturity.

Постановка проблеми. Культурні та ментальні зміни, що відбуваються у сучасному світі, спричиняють до перегляду поглядів на визначення границь вікових періодів життя людини. Адже в багатьох країнах стало фактом подовження середньої тривалості життя громадян. Хоча виділення вікових періодів носить досить умовний характер, але з точки зору дослідницьких цілей такий поділ необхідний. Визнається, що найбільш довгим періодом в життю людини є період дорослості. Цей період супроводжується найбільш активною діяльністю, у житті людини відбуваються найважливіші зміни, прийняття важливих рішень, вирішальним періодом цілісної оцінки якості і балансу життя людини. Перехід у старший вік супроводжується фізіологічними змінами в організмі, змінами в психічній діяльності (когнітивні особливості, в афективній та мотиваційній сферах, особливості Я-концепції та поведінкових особливостей), втрата друзів, близьких, неможливість продовження професійної діяльності, що призводить до розбиття, самотності та погіршенню психоемоціонального стану. З цього приводу останніми роками спостерігається зростання інтересу до проблем людей старших, до процесу старіння людини як такого.

Метою статті є теоретичне осмислення психологічних змін, які виникають у людини у зв'язку з віком.

Виклад основного матеріалу. Когнітивний підхід до особистості дозволяє розглядати людину як активного суб'єкта, що формує своє майбутнє залежно, перш за все, від сформованих переконань. Але визначальне місце у цьому процесі займає вплив умов – особливо біологічних, що досліджено в сфері нейронауки. Це антропологічні властивості, які можуть проявитися найбільш повно у процесі розвитку людини протягом її життя, а саме у зрілому житті людини.

Розвиток особистості – закономірна зміна етапів, на кожному з яких відбуваються якісні перетворення внутрішнього світу, відносин і поведінки людини, внаслідок чого вона як особистість набуває новоутворень, характерних саме для даного періоду розвитку [3]. Розвиток людини є складним процесом, який відбувається у часі і означає ріст або досягнення високої якості пристосування чи функціонування, а у старшому віці також запобігання і компенсування регресивних змін. Процеси розвитку відбуваються завдяки інтеракції чинників суб'єктних і середовища, які мають фізичний, біологічний, психологічний і соціальний характер. Чинниками, що ініціюють зміни є власне час життя людини. На кшталт життя дорослої людини мають вплив рішення, прийняті в процесі формування ідентичності, але, перш за все, людина може бути здатною до змін, якщо вона усвідомлює власні завдання і шанси, визначає напрямки своєї активності і розвитку, які має

вирішити ідеали, плани, очікування. Таким чином, протягом періоду дорослішання як процесу відбувається окреслення шансів для власного творення.

В психологічній науці, переважно, прийнято дотримуватися вікової періодизації *Е. Еріксона*. *Вчений* вважає, що на ранню дорослість припадає період між 20 і 45 роками життя, на середню – між 40 і 60 роками, а на пізню – від 60-65 років [5]. Дорослість визначається терміном, протягом якого людина може реалізувати вибраний стиль життя і окреслити своє місце в навколишньому світі [3].

За сучасних часів фахівці з Міжнародного інституту прикладного системного аналізу, який знаходиться у Відні, провели велике соціологічне та медичне дослідження й зробили висновок: з огляду на зростання тривалості життя, старість слід вираховувати не за абсолютним віком, а по тому, скільки в середньому людині залишилося прожити (результати роботи опубліковані в науковому журналі PLoS One). І запропонували продовжити середній вік для європейців на дев'ять років – з 65 років до 74 років. Зараз у Європі (і в нашій країні теж) прийнято вважати 60-65 років межею, коли закінчується середній вік і офіційно починається старість. Але технології та медицина йдуть вперед, і все більше людей, які переступили цю межу, як і раніше вважають себе молодими і повними сил. А австрійські експерти вважають, що старість починається в 74 роки.

В розвинених країнах світу щорічно зростає кількість людей похилого віку. За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я за 2015 рік середня очікувана тривалість життя людини в деяких країнах перейшла межу 83 роки (див. таб.1).

Незважаючи на те, що середня тривалість життя людини зростає, на жаль, ми не помічаємо якихось нових рекордів в тривалості життя. Були відмічені лише поодинокі випадки. Так наприклад, найстарішою довгожителькою на нашій планеті вважається француженка Жанна Луїза Кальман. На момент смерті її вік становив 122 роки та 6 місяців. Пережила 2 світові війни, за її життя 17 разів змінювалися президенти Франції, в Книгу Гіннеса була внесена 5 разів. Вона двічі була удостоєна титулу «Самої старої живої людини на планеті» (113 і 116 років). Відмічається, що в світі живе, за різними оцінками, від 300 до 450 так званих суперстарих, тобто людей,

Таблиця 1
Очікувана тривалість життя людини в деяких країнах

Ранг	Країна	Очікувана тривалість	Для чоловіків	Для жінок	Ранг (чоловіки)	Ранг (жінки)
1	Японія	83,7	80,5	86,8	6	1
2	Швейцарія	83,4	81,3	85,3	1	6
3	Німеччина	83,1	80	86,1	10	2
4	Україна	71,3	66,3	76,1	120	92

які мають вік принаймні 110 років. Однак вчені встановили, що рекорд Жанни Кальман не буде побитий протягом найближчих шести десятиріч.

По закінченню періоду молодості, у людини відбуваються зміни, які відносяться як до фізичного, так і психічного функціонування. Не завжди і не всі вони наступають з однаковою інтенсивністю, і в різний спосіб у різних людей. Такий вік людини, який називають старістю, частіш за все, неминуче пов'язаний з її спроможності і придатності. Це природний процес, так само, як народження і смерть. Деяким людям, незважаючи на свій зрілий вік, вдається тривалий час утримати своє здоров'я (фізичне, психічне) на достатньо задовільному рівні. Хоча ми всі розуміємо, що неможливо зупинити або повернути назад зміни, що відбуваються в організмі. Їх можливо тільки звести до мінімуму завдяки певним зусиллям.

Найчастіше літні люди стикаються з багатьма проблемами свого віку, серед яких фізичні, психічні, психологічні, інтелектуальні тощо. Фізичні зміни не помітні на перший погляд. Літні люди не завжди їх усвідомлюють і дають собі раду. Те, як змінюється психіка і душевний стан літніх людей, також помітно не відразу, але, на жаль, ці зміни найбільш тяжкі. Особливо для найближчого оточення, коли вони спостерігають зміни в психічній сфері своїх близьких. Зміни в психічній сфері літніх людей мають зв'язок з інтелектуальним та особистісним функціонуванням. Адже у людей в літньому віці відбувається зниження інтелектуального потенціалу, що є неприємним явищем, і, на жаль, незворотним. Літнім людям потрібно більше часу на виконання певних видів діяльності. Особливо це стосується користування різними новітніми технологічними гаджетами – мобільним телефоном, пралкою, телевізором тощо. Вони потребують більше часу і уваги, щоб щось запам'ятати, зрозуміти. Тому мають обмежені можливості і здатність до вирішення проблем. Внаслідок цього у літніх людей з'являється почуття безпорадності.

З огляду на вказане, це стало причиною того, що на рубежі XX і XXI століть з'явилися спроби надати старості новий вимір, пов'язуючи цей період життя людини з різними аспектами ціннісного і повноцінного функціонування у фінальній фазі її життя. Визнається, що старість є досить важливим періодом життя людини, як і будь-який інший, на відміну від того, що ще в середині XX століття доволі поширеним був погляд, що старість є менш цінним, ніж попередні, періодом життя через поглиблення дефіциту життєвих сил людини і її біологічною деградацією.

Дійсно, певні положення психологічної науки свідчать про те, що у літньої людини знижується здатність до набуття нових знань, здатність до адаптації у мінливих умовах життєдіяльності. Подібної позиції дотримувався навіть *Ж. Піаже*, стверджуючи, що розвиток інтелекту людини зупиняється на порозі дорослості. Психологічні характеристики до-

рослої людини використовували як еталони і при виявленні інволюційних процесів (втрати чи спрощення функцій) у період старіння [3].

Натомість в дослідженнях останніх років, особливо іноземних, було виявлено, що з віком інтелектуальні здібності людини не тільки послаблюються, а навіть удосконалюються [1; 2]. Так, в ході лонгitudних досліджень в Сієтлівському університеті (США), з'ясувалося, що вербальна пам'ять і вербальні здібності досягають піку свого розвитку в 53 роки; а достовірно зафіксоване зниження має місце за всіма функціями, починаючи з 67 років, при цьому до 80 років це зниження відбувається в досить помірному діапазоні. Важливо, що згасання здібностей у багатьох людей похилого віку виникає тому, що ці здібності не використовуються. Тому при використанні спеціальних, активних методів навчання, здібності можуть бути відновлені і навіть поліпшені, що було підтверджено експериментально. Таким чином, встановлено, що людина здатна розвиватися все життя. Зміни, що відбуваються з людьми старшого та похилого віку, спрямовані, в кінцевому рахунку, на актуалізацію та використання потенційних та резервних можливостей, накопичених у період росту, зрілості і формуються в ході більш пізнього розвитку.

Межі окремих окресів в житті конкретної людини визначає не тільки біологічний вік, хоча й не можна ним нехтувати. Велике значення, більшою мірою, надається видам взаємодії людини з оточенням. Їх провідні параметри визначають стиль життя, біологічний стан організму. Тому в період дорослості можна входити і в 18, 25, 30 або навіть і в 35 років, подібно до того як і виходити з неї, маючи 40, 55, 70, і навіть 85 і більше років. В такому разі, значення має суб'єктивне сприйняття віку (психофізичного стану, соціального контексту тощо). Старші люди, так само як і інші, мають власні мрії, інтереси, потреби. Але вони мають певні труднощі в процесі їх задоволення, отже, мають існувати інші способи і форми їх задоволення.

В багатьох дослідженнях період пізньої дорослості є синонімом старості. Період середньої дорослості означає повну професійну і соціальну активність, натомість поняття пізньої дорослості можна віднести до періоду життя людини, протягом якого більшість соціальних і професійних ролей вже здійснено, але людина є ще фізично здатною, самодостатньою, і не потребує помочі. А тому то був період початкової старості, для якого визначним є зменшення активності, типової для людини дорослої, обмеження справності і самостійності, а також загальних значних проблем зі здоров'ям. Пізня дорослість ще передбачає певну фізичну, психічну і соціальну активність, а старість – зменшення активності, необхідність в помочі або опіки і навіть певний рівень недієздатності.

Часами межі пізньої дорослості пересуваються, розширюються, особливо в умовах більш тривалого життя або професійної кар'єри, наприклад, у вищій освіті. В такому разі «пізню дорослість» можна локалізувати в межах 70-75 років.

Зазвичай напрями розвитку людини стосуються діяльності і простих функцій до досить складних. Так спостерігається на різних стадіях розвитку людини. Натомість у людини літнього віку відбуваються досить значущі психологічні зміни, які можна окреслити і як вищої якості – мудрість, здатність вибачення кривди, пристосування до змін в життєвому середовищі, так і регресивних – проблеми з пам'яттю, мисленням. Похилий вік - вік мудрості, відрізняється особливим призначенням, специфічною роллю в житті людини. Саме з позиції старшого віку можна зрозуміти і пояснити життя як ціле, його сутність і сенс. Саме старість творить загальну перспективу розвитку особистості, забезпечує зв'язок часів і поколінь. І в цьому разі йдеться про таку унікальну психологічну властивість людини як мудрість.

Більшість запропонованих визначень мудрості можна згрупувати в чотирьох категоріях. Перша група містить визначення, трактує мудрість як систему властивостей або компетенція особистості. Друга група трактує мудрість як позитивний результат людського розвитку. Третя розглядає її як складну систему знання про сенс життя і способів життя, а отже мудрість являє собою прагматичні знання. Остання, четверта група трактує мудрість як процес, що виникає в контексті реального життя. Майже всі автори сходяться в тому, що мудрість є добре зумовленою інтегрованою структурою.

Проведений аналіз різних підходів до визначення мудрості доводять її складну природу і вказують як на складне *багатомірне* явище.

T.W.Meeks і D.V.Jeste здійснили спробу підсумування певних дефініцій мудрості, в результаті чого був складений список найбільш значущих компонентів мудрості. На їх думку найбільш значущими є такі:

- соціальні відносини і поведінки, які охоплюють як позитивні емоції до інших, альтруїзм, так і дії на користь інших та загального блага;
- багаті прагматичні знання щодо людської природи та життєдіяльності, його сенсу і способів поради з проблемами;
- емоційна стабільність, вміння керувати емоціями, відсутність негативних емоцій по відношенню до інших і збереження рівноваги в ситуаціях відсутності удачі і благополуччя;
- рефлексійність, що виражається осмисленими судженнями або оцінкою;
- прагненням до пізнання себе і навколишнього середовища;
- релятивізм і толерантність, що впливають з визнання відмінностей (індивідуальних, соц-

іальних і культурних) стосовно цінності, здатності до усвідомлення ситуацій з різних перспектив;

- усвідомлення і ефективні способи справлятися з невизначеністю і непевністю, усвідомлення меж знання, а також обмежень щодо власних ресурсів їх здобуття [6].

Таким чином, можна зауважити, що мудрість – це складна психологічна властивість людини, що включає когнітивні, афективні та мотиваційні елементи. Її наявність у людини призводить до високих стандартів поведінки і діяльності, орієнтуючи їх не тільки на благо однієї людини, але також і на примноження спільного блага і досягнення добробуту як окремої людини, так і групам людей, більш широким спільнотам.

З числа регресивних змін можна зазначити про те, що в житті людини можуть спостерігатися явища передчасної зрілості. Перш за все, з явищами передчасного старіння зустрічаюся в клінічній практиці за умов переживання сильного життєвого стресу. Пов'язані вони, найчастіше, з шкідливими умовами праці, вживанням алкоголю або інших психоактивних речовин, а також втратою активного професійного життя (часто саме через незадовільний стан здоров'я). Також передчасне старіння може бути викликане, як правило, трагічними історичними подіями, або вкрай важкими умовами життя. В обох випадках йдеться про необхідність прийняття ролей, типових для дорослих осіб людьми набагато молодших і зовсім до цього не готових. Замість того, щоб вчитися, рости, шукати і помилятися, ідеалізувати вони змушені взяти на себе відповідальність та турботу за виховання молодших членів родини, вести дім, заробляти на життя чи інші форми виживання. Позбавлені підтримки і опіки з сторони родичів та інших дорослих осіб, молоді люди можуть продемонструвати дивовижну соціальну і особистісну зрілість. Справжніми чинниками, що свідчать про прискорену соціальну зрілість є рання відповідальність за родину, життєві цінності, праця над собою і протидія в складних життєвих ситуаціях.

Відсутність певних занять чи захоплень, небалість власного психоемоційного стану, переживання втрати супутника життя, смерті дітей, відсутність соціальної активності сприяють тому, що зміни, пов'язані з процесом старіння, стають більш болючими і помітними. Звичайно, можна посперечатися, що первинне, а що вторинне: незадовільний стан фізичного здоров'я чи депресія, тим не менш, ефект у вигляді передчасної старості залишається таким же. Одне можна визначити, що психологічна межа старості проходить у тій точці життя, в якій людина розуміє, що час, який вона має в своєму розпорядженні, недостатній для досягнення життєвих цілей.

Оскільки все те, що робить людина, зрештою, слугує задоволенню її різноманітних потреб, будь-

які прояви її активності супроводжуються емоційними переживаннями. Емоції – це форма пристосування до людини до світу, а воно завжди пов'язано із задоволенням потреб і мотивацією.

М. Чиксентміхайі у своїй книзі «Потік» представляє нетрадиційний підхід до проблеми емоційного життя людини і регуляції поведінки у різних життєвих ситуаціях [4]. У більш старшому віці кожна людина переживає певні тяготи життя. Це змушує її відшукати способи створити хоча б подобу нормального, стабільного життя, яке була у неї раніше. Що саме спонукає людину відчувати, що вона живе повноцінним життям? На думку вченого, це таке відчуття свідомості або відчуття стану людини, яке вона відчуває, коли повністю занурена в певну діяльність і назвав його – потік. Такий стан дуже важливий для людей, які захоплені своєю не лише професійною, а й будь якою іншою діяльністю. Це стан повного зосередження, ясних цілей, швидких реакцій, балансу поставленого завдання та навчання. Для того, щоб людині потрапити в зону потоку, вона має вийти за межі власної зони комфорту, постійно розвивати різноманітні навички. І саме це найбільш спонукає людей до постійного навчання. Як тільки людина починає створювати нову реальність, власну, суб'єктивну, вона пізнає відчуття потоку, який її захоплює і веде за собою. Як же прожити більшу частину нашого повсякденного життя в «річці потоку»? М. Чиксентміхайі вважає, що для цього людина має розпочати змінювати своє життя більш досконалим способом, ніж усе те, що було раніше, а для цього треба постійно оновлювати свої навички, знання, розширювати власний освітній простір. Саме такий підхід формує усвідомлення суспільної важливості власного Я й здійснення власної життєдіяльності в своє задоволення [4].

Висновки і перспективи подальшого дослідження. За сучасних часів літній вік людини все частіше розглядається не як період стагнації і пасивного очікування смерті, а як етап життя, в якому люди-

на має для виконання найрізноманітніші завдання, що полегшують її адаптацію до нових умов життя, збагачують її особистість і надають сенс його подальшого існування. Старість є для людини черговим життєвим викликом, з яким вона має бути готова долати, незважаючи на погіршення фізичного здоров'я та психофізичної спроможності.

У суспільній свідомості все більше і більше зміцнюється переконання в тому, що творення власної старості в значній мірі залежить від нас самих.

На особистісному рівні доросла людина як суб'єкт формує власну життєву діяльність, результати якої вбачає в досить широкому, але доступному й реальному для неї контексті. Як наслідок, доросла людина відчуває власну причетність до активних форм соціальної та інтелектуальної життєдіяльності, особистісну належність до її окремих процесів, елементів, ситуацій. Таке відчуття є складовою важливого регулятивного механізму людини у зрілому віці, її самоідентифікації, а процес використання різноманітних можливостей є механізмом її розвитку та реалізації власної суб'єктності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Анастаси А. Психологическое тестирование / А. Анастаси, С. Урбина. – 5-е изд., испр. и доп. – СПб. : Питер, 2001. – 688 с.
2. Мерциковская Т. Д. Инварианты возрастной психологии: категория зрелости // Феномен и категория зрелости в психологии / [отв. ред. : А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко]. – М. : Ин-т психологии РАН, 2007. – С. 96 – 107.
3. Пиаже Ж. Теория Пиаже // История зарубежной психологии: 30-60 гг. XX века. – М., 1986.
4. Чиксентміхайі М. Поток: Психология оптимального переживания / М. Чиксентміхайі; пер. с англ. – 2-е изд. – М. : Смысл: Альпина нон-фикшн, 2012. – 461 с.
5. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. / Пер. с англ. – М. : Флинта, 2006. – 342 с.
6. Meeks T.W. & D.V. Jeste, *Neurobiology of Wisdom: A Literature Overview*, *Archives of General Psychiatry* 66(4) (2009), s. 355–365.
7. Turner, J. S. & Helms, D. B. 1987, *Lifespan Development*, Third Edition, Holt, Rinehart and Winston, New York.

УДК 159.922.75

ХРАПАЧЕВСЬКА В.О.,

ШКРЕБТІЄНКО Л.П.

м. Київ

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ УЯВИ ДОШКІЛЬНИКА

Анотація. У статті розкрито особливості розвитку уяви дошкільника,

Ключові слова: уява, розвиток, дошкільний вік.

Аннотация. В статье раскрыты особенности развития воображения дошкольника.

Ключевые слова: воображение, развитие, дошкольный возраст.

Abstract. The article reveals the features of the development of the imagination of preschool children, which is the psychical(mental) the process of creating new images on the basis of her previous experience.

Key words: imagination, development, preschool age.

Постановка проблеми. У дошкільному віці діти починають пізнавати світ, знайомитися з новими людьми, заводять друзів, і уява відіграє в цьому важливе значення. Уява дитини розвивається поступово, з набуттям нею досвіду. Окремою умовою розвитку уяви виступає наслідування, особливо у складних своїх формах, далеких від простого копіювання дій дорослого. Наслідування у дитини раннього віку набуває ігрового характеру і спочатку не містить у собі елементів уяви. Головне у ньому - відпрацювання знайомих дитині з досвіду дій. Згодом дитина починає відступати від зразків дій дорослого, додає у них нові нюанси, варіює і апробує різні схеми їх виконання, здійснює самостійні ігрові дії. З двох років спостерігається відкладене у часі наслідування малюка побаченому, що говорить про вміння діяти на основі сформованого образу.

Як визначає психологічний словник уява — психічний процес, що полягає в створенні нових образів (уявлень) шляхом переробки матеріалу сприйняття і уявлень, отриманих в попередньому досвіді [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема вивчення розвитку уяви на етапі дошкільного віку є досить актуальною в дитячій, педагогічній та віковій психології. Феномен уяви досліджували як зарубіжні, так і вітчизняні вчені: Т. Рібо, Дж. Селлі, Л. Виготський, С. Рубінштейн, М. Палагіна, О. Дьяченко, О. Кононко та ін., які зробили великий внесок у вивчення означеної проблеми.

Мета статті полягає у розкритті особливостей розвитку уяви дошкільника.

Виклад основного матеріалу. Однією з причин виникнення уяви є суперечність між прагненням дитини наслідувати дорослого, бути таким, як він, і об'єктивними можливостями реалізації цього прагнення. Поява сюжетно-рольової гри дозволяє подолати цю суперечність: малюк діє в умовній уявній ситуації, але як дорослий (Г. Д. Кіріллової). Потреба в ігровій діяльності набуває самостійного статусу. Ускладнюється структура ігрових дій, дитина моделює доступну їй розумінню сферу діяльності дорослих і у цьому процесі оволодіває способами побудови

дій, їх взаємозв'язку і послідовності. Розвивається символічне використання предметів, які у грі виконують функцію заміників (Л. М. Галігузова). Ігрова дія виконується "неначе", "ніби-то". Дитина діє з одним предметом, а уявляє на його місці інший[2].

За Л. Виготським усі образи уяви, якими б вони не були, ґрунтуються на уявленнях і враженнях, які людина отримує у реальному житті. Тому уява дитини в багатьох випадках є навіть багатшою, ніж уява дорослого. Іноді дитина, не маючи достатнього досвіду, по-своєму пояснює життєві явища, які дорослі сприймають як неочікувані й оригінальні відкриття її уяви. Насправді уява досягає своєї зрілості у дорослому віці [3].

Спочатку уява спрямовується на предмети, з якими дитина діє, потім спирається на ігрові дії у сюжетно-рольовій грі, а наприкінці дошкільного віку переходить у внутрішній план. Здатність уявного оперування образами призводить до виявів творчої активності дітей у різноманітних сферах: у мовленні (складання казок, оповідань, загадок), малюванні, конструюванні, музичній діяльності. Зростає довільність уяви, що відкриває можливість для створення перших завершених продуктів творчості [2]. Дошкільник не може створювати нічого принципово нового з погляду суспільної культури. Характеристика новизни образів має значення тільки для самої дитини.

Найважливішою умовою розвитку уяви є розвиток ігрової діяльності, її перехід у дошкільному віці до сюжетно-рольової гри. Виконання ролі у грі вимагає від дитини складної діяльності уяви: передбачити, що повинен робити герой, планувати його подальші дії. Мотивом сюжетної гри є сам процес її здійснення, що характерно і для творчості взагалі. Гра за сюжетом означає, що дитина наперед має ідеальну картину того, що відбудеться у грі, визначає ролі, підбирає заміники і предметний матеріал. Саме у грі, як і у творчості, дитина виражає себе якнайповніше. Творчість починається у грі, де дитина виявляє свою ініціативу, вміння організовувати, планувати, робить перші кроки на шляху до здатності дія-

ти цілком у плані образів та уявлень, які Я. О. Пономарьов назвав "внутрішнім планом діяльності".

У молодшого дошкільника виникають уявлення, що прямо не відповідають предметам, з якими він діє. Він називає пірамідку деревом, кубик столом, камінець цукеркою, коли діє з реальними предметами. На основі розходження уявлення та реального предмету виникає явище заміщення. Водночас предмети, з якими діє молодший дошкільник, повинні мати якусь виразну ознаку, подібну до уявлених: так коробочка виступає шафою тому, що відкривається подібно до дверцят шафа. Таким чином, оточуючі дитину іграшки і предмети певною мірою зумовлюють її уявлення. Гра має ситуативний характер. Побачив білий халат - грає в лікарню, побачив терези - став "продавцем" (М. Г. Вітязь). Для середніх і старших дошкільників опорою уяви є виконання взятій на себе ролі. Ускладнюється дія заміщення, замітники зовсім не схожі на потрібний предмет. У старшому дошкільному віці розширюються образи уяви, зростає їх чіткість, яскравість. Вони тісно переплітаються з особистісними новоутвореннями дитини, на основі чого виникають перші мрії дитини про своє майбутнє, про майбутнє всіх людей. Вони ситуативні, нестійкі, зумовлені подіями, що викликали у дітей емоційний відгук [2].

За допомогою уяви дитина прагне до відтворення того, що вразило, до пригадування того, що сподобалось, тобто до конструювання широкої сфери своїх відносин з дійсністю (Ж. Піаже). Згідно періодизації психічного розвитку, запропонованої Л. Віготським, уяву є центральним психологічним новоутворенням дошкільного віку. Розвиваючи уявлення про те, що у дитини уява більш розвинена, ніж у дорослих, деякі дослідники розглядають уяву як джерело властивих дошкільнику видів діяльності. Критикуючи таку позицію, В.С. Мухіна стверджує, що розвиток уяви не причина, а результат оволодіння ігрової, конструктивної, образотворчої і іншими видами діяльності.

Перший етап розвитку уяви відбувається у віці 2,5-3 роки та може поділятися на два типи уяви:

- пізнавальна уява - коли дитина за допомогою ляльок розіграє деякі знайомі йому дії і їх можливі варіанти (годування дітей в дитячому садку або будинку, вкладання їх спати, прогулянка і т.д.),
- афективна уява- внаслідок утворення й усвідомлення дитиною свого "Я", її внутрішнього відокремлення від інших людей і здійснюваних нею вчинків. Завдяки розвитку афективної уяви у дитини виникає здатність знімати емоційне напруження через механізм проєкції, коли власні негативні емоційні та моральні якості приписуються іншим.

Другий етап розвитку уяви відбувається у віці 4-5 років. У цьому віці дитина націлений на засвоєння норм, перш за все соціальних, а також правил і образів діяльності. Дорослі, відчуючи нові можливості дитини, ведуть його навчання і виховання в основному через образи, яким дитина повинна слідувати. А рівень творчої уяви в цьому віці знижується.

У цьому віці у здорових дітей знижується частота виникнення стійких страхів і зазвичай афективний уяву здорової дитини виникає в зв'язку з переживанням їм реальної травми. Позитивне уяву дитини пов'язано з бурхливим розвитком в цьому віці рольової гри, малювання, конструювання. Але воно носить при цьому без спеціального керівництва в основному відтворює характер, так як дитина 4 - 5 років націлений на проходження образам. Відхилення від образів в процесі оволодіння ними можливі, але і вони носять обіграє, часто випадковий характер.

До 4-5 років в процесі уяви включається специфічне планування, яке можна назвати ступінчастим. Дитина планує один крок своїх дій, виконує їх, бачить результат і планує наступний крок. Можливість ступеневої планування призводить дітей до можливості спрямованого словесного творчості, коли дитина пише казку називаючи події одна за одною. Але найчастіше дитина бере за основу план-схему знайомої казки, модифікуючи самі змістовні моменти (наприклад, заєць і лисиця будують хатинки НЕ любову і крижану, а з цегли і зі снігу і т.п.).

Третій етап розвитку уяви відбувається у віці 6-7. У цьому віці дитина вже засвоює основні образи поведінки і діяльності та отримує свободу в оперуванні ними. В принципі він вже здатний відходити від засвоєних стандартів, комбінувати їх, використовуючи при побудові продуктів уяви. Афективний уяву дитини направлено, з одного боку, як і в попередньому віці, на збутися отриманих психотравмуючих впливів шляхом їх багатобразового варіювання в грі, малюванні та інших творчих видах діяльності. З іншого боку, в разі стійкого конфлікту з реальністю діти нерідко звертаються до заміщає уяві. І в цьому віці починають існувати вигадані світи з уявними друзями і ворогами. А творчість дитини носить проєктивний характер, символізує стійкі переживання. Пізнавальне уяву зазнає якісних змін.

Діти 6 років в своїх творах не просто передають перероблені враження, але й починають цілеспрямовано шукати прийоми для цієї передачі. Можливості вибору таких прийомів прямо пов'язані з особливостями навчання дитини, перш за все з оволодінням їм протягом дошкільного дитинства культурної гри і елементами художньої творчості. А можливість вибору проявляється в підборі адекватних прийомів реалізації продуктів уяви, передачі ідеї, в пошуках самої ідеї, задуму. У цьому віці з'являється нова можливість використання образу при виконанні завдань на уяву. У цьому віці вперше з'являється цілісне планування: дитина може вже до початку дій побудувати план їх виконання (у разі уяви - план розгортання ідеї твору) і послідовно реалізовувати його, нерідко коригуючи по ходу виконання. А виконання завдань на домальовування з попереднім мовним плануванням, діти дають багатокроковий план твору.

Всі ці три етапи розвитку уяви, як опосередкованої функції, являють собою лише можливості кожного віку, які в природних умовах реалізуються, на жаль, меншістю дітей. Таким чином, підхід до вивчення уяви як до можливості осмислення дитиною своєї діяльності дозволяє, з одного боку, виділити

особливу значимість цього процесу для психічного розвитку, а з іншого – перенести логіку його розвитку на всі види і форми діяльності в молодшому шкільному віці.

На думку О. М. Дьяченко, у дошкільному віці вирізняються лише два етапи розвитку уяви [4].

Перший – у 4–5 р. Рівень творчої уяви дещо знижується через орієнтацію на засвоєння зразків соціальної поведінки. Афективна уява виникає у ситуаціях, що викликають реальні переживання. Пізнавальна має відтворюючий характер. Виникає планування, але воно поширюється тільки на наступний крок, а не на весь ланцюжок дій.

Другий – 6–7 років. Уява проявляється як вільне оперування за- своєних на попередньому етапі зразків поведінки. Афективна уява призначена для створення емоційно важливих для дитини ігрових ситуацій, які допомагають подолати негативні переживання. Щоб позбутися страху дитина програє страшну ситуацію (гра у Бабу-Ягу, Поросят і Вовка). Пізнавальна уява збагачується. Вирізняється процес пошуку ідеї, створення задуму, а також підбору адекватних за- собів їх втілення. Образ уяви – це вже не окремий предмет, а цілісна ситуація (квадрат домальовує до цеглини, яку піднімає кран на будівництві). Планування поширюється на всю діяльність, хоча і коригується у ході здійснення.

Розглядаючи питання про походження і розвиток уяви, автор виділяє дві основні проблеми, які знайшли відображення в багатьох концепціях: співвідношення розвитку уяви дитини з можливостями пізнання дійсності і сама природа цього процесу.

Представники гештальт-психології (М. Вертгеймер, К. Коффка, Р. Арнхейм) основою розвитку уяви вважають здатність до візуалізації і аналізують її в процесі вирішення дитми життєвих ситуацій і спеціальних завдань, що вимагають прояви творчого потенціалу кожної дитини.

З. Фрейд за основу творчих процесів приймає ранні переживання дитинства. Завдяки творчій уяві дитина може замінити напружені для нього ситуації, що виробляють сильне враження. Подібного припущення дотримуються так само Е. Кріс і К. Кюбі.

Ж. Піаже розглядає уяву як тимчасову стадію спотвореного відображення дійсності. Він стверджував, що уява не позитивно впливає на дитину, а навпаки, може сильно деформувати його уявлення про реальність. Уява, на його думку, не відкриває нічого нового для дитини, лише спотворюючи картину дійсності [4].

Уява дітей дошкільного віку є зазвичай мимовільною, її предметом є те, що дуже схвилювало, захопило, дитину: прочитана казка, переглянутий мультфільм, нова іграшка. Мимовільна уява – цілеспрямоване відтворення і перетворення отриманих раніше вражень. З кожним роком уява дітей стає стійкішою. Дошкільники середнього і старшого віку можуть довго гратися в одну сюжетну гру, навіть і після перерви на інші справи легко повертаються до попереднього сюжету, знайомих малюнків, споруд.

Із розвитком мимовільної уяви виникає довільна, зумовлена участю у нових, складніших видах

діяльності, зміною змісту і форм спілкування з дорослими і ровесниками. Довільна уява – є цілеспрямоване, усвідомлене відтворення і перетворення отриманих раніше вражень. У першій половині дошкільного дитинства переважає відтворювальна уява, яка полягає у відображенні описаних у віршах, казках, розповідях дорослого образів. Їх особливості залежать від досвіду дитини, накопиченого в її пам'яті матеріалу, розуміння того, що вона чує від дорослих, бачить на картинках. Через недосвідченість дитини, низький рівень розуміння образи її уяви часто далекі від реальності, у них поєднується реальне і казкове, фантастичне.

Відтворювальна (репродуктивна) уява – це процес створення людиною образів об'єктів на основі опису, схем, креслень, нотних записів тощо. Дошкільні роки є періодом початку розвитку творчої уяви. Перші елементи її спостерігаються вже тоді, коли дитина здатна відтворити почуте, доповнити образ героя казки новими рисами, придумати нові події. Під час малювання елементи творчої уяви виявляються у комбінуванні малюнка, використанні кольорів. Ще більше творчих компонентів можна спостерігати у рольових іграх дітей. Чим старшою стає дитина, тим більше вона може доповнювати предмети, яких не вистачає, уявними, подумки перетворювати реальні умови, в яких відбуваються дії.

Одним із видів уяві є творча уява – процес створення нових, оригінальних образів та ідей. Виникнення творчої уяви не лише є важливим показником розвитку пізнавальної сфери дитини, а й тісно пов'язане з формуванням її особистості загалом. Розвиток мимовільної уяви, довільної, відтворювальної, творчої – вагомий чинник успішного формування особистості. Для розвитку уяви і творчості дитини необхідна підтримка дорослих, заохочення допитливості дітей, їх експериментування, пошукових дій, оригінальних рішень, виходу за межі зразка. Окремим і важливим питанням у дитячій психології є міра впливу, втручання дорослого у творчі спроби дітей. Якшо вона буде завеликою, то що залишиться дитині? Її творчість непомітно перейде у виконання інструкцій дорослого. І. С. Коростельова та В. С. Ротенберг дослідили залежність пошукової активності дитини від варіанту ставлення до неї дорослого. Авторитарне ставлення, гіперопіка і емоційна холодність та байдужість знижують ініціативу, самостійність дитини, викликають вивчену безпомічність, зневіру у власні сили, які призводять до відмови від пошуку [2].

Існує кілька поглядів психологів з приводу впливу організації взаємодії з дорослим на розвиток уяви та творчості дітей.

1. Творчість закладено у дитині від народження. Дорослий повинен дозволити виявлятися цій творчості, головне – не заважати дитині у її самовираженні.

2. Створення умов для розвитку творчості без прямої взаємодії з педагогом. До цих умов Дж. Сміт відніс:

- фізичні: наявність матеріалів для творчості і можливості будь-коли діяти з ними;

- соціально-емоційні - створення дорослим атмосфери безпеки, впевненості, коли дитина знає, що її творчі здобутки не викликатимуть негативної оцінки дорослого;
- психологічні - формування у дитини почуття внутрішньої свободи, розкнутості, підтримка інтересу до втілення власних можливостей внаслідок заохочення дорослим всіх творчих починань дитини;
- Інтелектуальні - розв'язання творчих задач [2].

У нашому світі є не лише діти з надзвичайним розвитком, а й обмеженими можливостями. Діти, які страждають аутизмом (аутизм – це хвороба, що характеризується порушеннями психічного розвитку, розладами мови та моторики та призводить до порушення взаємодії людини та соціуму. Проявляється аутизм найчастіше в дитинстві та сильно впливає на все подальше життя людини). Групі молодих людей з високим рівнем інтелектуальних здібностей, які страждають аутизмом, запропонували скласти список того, чим вони любили і не любили займатися в

дитинстві. У список нелюбимих занять один юнак включив: «розгадування головоломок». Це суперечить загальноприйнятому стандарту про інтереси людей з аутизмом. Тому хтось запитав його, чому йому не подобалося розгадувати головоломки. Відповідь прояснив ситуацію: «Тому що загубилася одна з деталей». Всі предмети повинні бути на місці і в порядку. Якщо порядок порушений, виникають труднощі. Оскільки люди з аутизмом не розуміють, яким чином створити дійсний порядок, нам доведеться створити якийсь порядок в їх сприйнятті, щоб вони могли «побачити» (відчути) цей порядок. В одній родині батьки зняли в будинку всі двері, так як «наш син не може впоратися з ними». Якщо хлопчик кидав м'яч, батько втік за м'ячем і приносив додому, тому що інакше «наш син закотив би істеріку». У їх улюбленого сина були свої, певні поняття про «правильної» життя, і вся сім'я стала жертвою цих уявлень [5].

Характеристика розвитку уяви у звичайних дітей і дітей з аутизмом за К.Гілберта та Т.Пітерса [5]. Нормальний розвиток (без аутичних проявів):

Вік	Розвиток уяви
2 р.н	Грає в рольові ігри з ляльками, опудалами тварин, з дорослими (наприклад, часто «годує» ляльку). Ігрові дії не обмежуються тільки своїми звичайними діями (наприклад, прикидається, що гладить білизну). Набір ігрових дій збільшується (годує ляльку, качає се і укладає спати). Грає в ігри, «спровоковані» наявними під рукою предметами.
3 р.н	Заздалегідь заплановані символічні гри – заявляє про намір і шукає потрібні для гри предмети. Замінює один предмет іншим (наприклад, машина замінюється кубиком). Предмети розглядаються як суб'єкти, здатні до самостійних дій (наприклад, ляльку змушують підняти її шапочку).
4 р.н	Соціодраматична гра – прикидається, що грає з двома або більшою кількістю дітей. Використання пантоміми, щоб уявити потрібний предмет (наприклад, вдає, що наливає чай з уявного чайника). Теми реальному житті і фантазії можуть зберігатися протягом тривалого часу.
5 р.н	Важливим є використання мови для формулювання теми, обговорення ролей і розігрування сценки. Нормальний розвиток

Розвиток уваги при аутизмі:

Вік	Розвиток уваги
2 р.н	Слабкий інтерес або відсутність інтересу до навколишнього світу. Незвичайне використання іграшок - обертає, перевертає, вибудовує предмети у один ряд.
3 р.н	Часто бере в рот різні предмети. Не грає в символічні гри. Тривають повторні механічні рухи - розгойдування, обертання, ходьба на пальцях ніг. Здивування від зорового сприйняття предметів: уважно і довго дивиться на світ і т.п. Багато проявляють достатню активність зорових / механічних маніпуляцій (наприклад, при розгадуванні головоломок).
4 р.н	Функціональне використання предметів. Деякі дії спрямовані на ляльки або інші предмети; в більшості випадків передбачається, що дитина є суб'єктом дії. Символічна гра, якщо вона і є присутнім, обмежується простими повторюваними схемами. Хоча розвиваються більш складні ігрові навички, все ж і на прості дії витрачається багато часу. Багато дітей не використовують іграшок в поєднанні.
5 р.н	Нездатність до пантоміми. Немає соціодраматичних ігор.

Висновок: Підсумовуючи вищевикладене, уява – це психічний процес створення людиною нових образів на основі її попереднього досвіду. Для дошкільника уява один з важливих психічних процесів. На початку розвитку уява спрямована на речі з якими вона діє, потім на ігровий потенціал, а потім і реальне життя. Розвиток уяви не є результатом пря-

мого навчання. Розвиток - складний процес, який дитина проходить в період росту, переймає досвід від дорослих, пізнає світ навколо себе. Отже, розвиваючи уяву з дошкільного віку, ми не тільки удосконалюємо пізнавальні процеси і здібність до творчості, але і формуємо особистість дитини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бродовська В. Й. Тлумачний російсько-український словник психологічних термінів / В. Й. Бродовська, В. О. Грушевський, І. П. Патрик. — К.: ВД «Професіонал», 2007. — 512 с.

2. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія [Електронний ресурс] / Т. В. Дуткевич. — Режим доступу: http://pidruchniki.com/1584072028233/psihologiya/dityacha_psihologiya.

3. Дьяченко О. М. Международный Образовательный и Психологический Колледж [Електронний ресурс] / О. М. Дьяченко. —

М.: Психологический Институт Российской Академии Образования, 1996. — Режим доступу: <http://childpsy.ru/lib/books/id/8476.php>.

4. Гилберт К., Питерс Т. Аутизм: медицинские и педагогические аспекты [Електронний ресурс] / К. Гилберт, Т. Питерс. — Режим доступу: http://pedlib.ru/Books/3/0289/3_0289-1.shtml#book_page_top.

5. Павелків Р. В. Дитяча психологія [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://pidruchniki.com/18271207/psihologiya/dityacha_psihologiya.

УДК 373.2.035.6: 821.161.2

ШКРЕБІСНКО Л. П.

м. Київ

СУТНІСНО-ЗМІСТОВІ ПОКАЗНИКИ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Анотація. В статті досліджено та виокремлено сутнісно-змістові показники патріотичного виховання дошкільників та проаналізовано їх особливості та рівні сформованості.

Ключові слова: показники, рівні, патріотичне виховання, дошкільний вік, художня література.

Аннотация. В статье исследовано и выделено сущностно-содержательные показатели патриотического воспитания дошкольников и проанализированы их особенности и уровни сформированности.

Ключевые слова: показатели, уровни, патриотическое воспитание, дошкольный возраст, художественная литература.

Abstract: In the article the essential constituents of the notions of pre-school age upbringing is researched and singled out, as well as all peculiarities and formation indicators are analyzed.

Key words: indicators, levels, patriotic upbringing, pre-school age, fiction.

Постановка проблеми. Однією з важливих та актуальних проблем сучасності виступає проблема патріотичного виховання особистості. Аналіз психолого-педагогічної літератури дає розуміння того, що розвиток та виховання дітей дошкільного віку, їх емоційно-почуттєвої сфери тісно пов'язаний зі змінами, що відбуваються у сьогоденні сучасного життя суспільства. Проблема сучасності полягає у вихованні високо моральної особистості, на сам перед, такої, що здатна любити своїх близьких, свій народ, рідний край, бути патріотом своєї землі, Батьківщини. Зародження патріотизму бере свої витoki від появи дитина на світ, від першого контакту з матір'ю, як найближчого оточення.

Згідно тверджень В. Вугрич [2], Н. Мойсеюк [4], М. Павленко [5], О. Петрук [6], А. Просенюк [7], І. Рогальської-Яблонської [8] та ін. патріотизм – це інтегрована єдність почуттів, переконань і діяльності. Зокрема, у старшому дошкільному віці дії формуються на основі вольових процесів, спостерігається підпорядкування дій до загальних вимог (В. Котирло, Н. Непомняща). Соціальні мотиви діяльності дітей лише починають формуватися й мають елементарний, короткочасний характер, дошкільники нездатні діяти протягом тривалого часу. У процесі формуван-

ня в дітей дієвого компонента, розширюється сфера корисних дій. Новоутворенням цього вікового періоду є те, що діяльність дітей виходить за межі сім'ї, дому, дитячого садка і набуває елементів суспільної спрямованості. Діти здатні приймати участь в охороні природи, праці на благоустрій дитячого садка, вулиці, міста і т. д. [3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичними засадами дослідження виступили роботи, в яких: висвітлено філософські та історичні погляди щодо проблеми наукових досліджень (Г. Ващенко, Б. Грінченко, Ю. Дрогобич, С. Орхівський, Я. Чепіга та ін.), психолого-педагогічні концепції виховання (І. Бех, О. Вишневецький, І. Огієнко, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.); положення про психологічні основи емоційно-почуттєвого становлення особистості (О. Кононко, В. Котирло, А. Кошелева, Л. Стрілкова, П. Якобсон та ін.); обґрунтовано положення про значення літератури як засобу виховання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку (Л. Артемова, Н. Богданець-Білокаленко, А. Богуш, Н. Волошина, Н. Гавриш, О. Зубарева, А. Канищенко, Л. Кіліченко, О. Кисельова, С. Ковальчук, Н. Котик, В. Плахтій, А. Просенюк, Г. Славінська, Г. Ткаченко та ін.); медіаосвіти (Л. Бой-

ченко, І. Дичківська, Л. Рень, та ін.); виявлено особливості дослідження проблеми патріотизму (О. Денисюк, М. Зубалій, П. Ігнатенко, М. Качур, М. Павленко, І. Рогальська-Яблонська, О. Стаєнна, К. Чорна та ін.).

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

Все більше молодих науковців звертаються у своїх дослідженнях і методологічних розробках до різних аспектів патріотичного виховання дітей, зокрема: О. Батухтіна, Є. Казаєва., Л. Любимова та ін., проте переважна більшість досліджень і надалі зосереджені в терені підліткового та юнацького етапу розвитку особистості, залишаючи при цьому поза увагою сенситивність дошкільного віку щодо виховання патріотичних почуттів у дітей. Крім того, наші дослідження засвідчили, що художня література як засіб патріотичного виховання дітей дошкільного віку не була предметом дослідження.

Мета статті полягає у обґрунтуванні проблеми патріотизму та розробці змістових показників патріотичного виховання засобами художньої літератури.

Виклад основного матеріалу. Дошкільна освіта повинна враховувати особливості даного вікового періоду в процесі розвитку та виховання особистості дитини дошкільного віку. Одним із вагомих особливостей даного віку є активне патріотичне виховання. В цей час важливого значення набувають не лише рідні та близькі дитині люди, але і герої літературних творів, поведінку яких вона апробує у своїх вчинках, доки почуття не стають утвердженими та сталими. За допомогою почуттів у дитини дошкільного віку формуються певні моральні норми та орієнтири, стабілізуються цінності, утверджуються часові обмеження, що дозволяють формуватися довільній поведінці з її фінальною завершеністю [1].

Таким чином, орієнтуючись на теоретичну базу з проблеми патріотичного виховання дошкільників, у ході нашого дослідження ми проводили опитування батьків та вихователів. Результати, отримані під час анкетування батьків, здебільшого засвідчили середній та низький рівні знань, що свідчить про не сформованість у них знань з проблеми патріотичного виховання. Разом з тим, нам удалося помітити, що батьки бажають дізнатися з порушеної проблеми більше і хочуть, щоб їхні діти вирости патріотами України. Були й такі батьки, які цікавилися джерелом розширення знань з окресленої проблеми.

Анкетування вихователів дало змогу констатувати загальну тенденцію до зростання зацікавленості ними проблемою патріотичного виховання, що й

пояснює її актуальність у сучасному суспільстві. Виявлення досвіду роботи дошкільних навчальних закладів дає нам підстави виявити такі недоліки:

- відсутність систематизації матеріалу за напрямками ускладнює роботу вихователів по плануванню навчально-виховної роботи;
- тематична розпорошеність і безсистемність у плануванні роботи вихователів, планується достатньо велика кількість інформації для дітей;
- безсистемне використання книг вихователями для дитячого читання за віком;
- порівняно низький рівень знань вихователів із проблеми;
- переважно неповні та фрагментарні уявлення батьків щодо сутності патріотичного виховання;
- порушення зв'язку роботи дитячого садка і сім'ї з проблеми, що знижує ефективність патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку.

Означений стан потребує суттєвого корегування та удосконалення форм роботи з вихователями та батьками старших дошкільників із метою удосконалення процесу виховання патріотичних почуттів у дітей старшого дошкільного віку засобами художньої літератури.

Якісний та кількісний аналіз попередньо одержаних результатів дослідження дозволив нам виявити рівень розвитку патріотичних почуттів у дітей за усіма зазначеними вище складними. На основі одержаних результатів були виділені групи дітей за критеріями сформованості патріотичних почуттів старших дошкільників. Із цією метою ми виокремили критерії, які дозволили визначити ці рівні. Розробка критеріїв включає інтелектуальний, емоційний, мотиваційний та дієвий компоненти.

На основі аналізу ми визначили показники патріотичного виховання, що потребують найбільшого зосередження при вихованні патріотичних почуттів у дітей старшого дошкільного віку (Табл.1)

Аналіз результатів дослідження свідчить про те, що понад третину дітей має низький рівень розвитку патріотичних почуттів. Це при тому, що в зв'язку з останніми подіями на сході України 2014-2017рр, ситуація з патріотичними почуттями значно покращилася. Особливо знизилася показники низького розвитку патріотичних почуттів до Батьківщини (у 2008 р. цей показник складав 42,2%, а в 2016 – 30,1%). Загалом решта показників протягом останніх років залишилася без суттєвих змін. Найменш розвинутими (дані взяті за низькими показниками) виявилися: поведінково-регулятивний компонент патріотичних почуттів (49,9%) та потребово-мотиваційний (45,9%).

Якщо проаналізувати отримані показники за сукупними (родина, народ, довкілля, Батьківщина) визначеними складниками: символи, традиції, комуні-

Таблиця 1

Показники, що потребують особливої уваги під час виховання патріотичних почуттів у старших дошкільників засобами художньої літератури

Критерії	Спрямованість розвитку та виховного процесу на:
Когнітивно-емоційний	Опанування знаннями та елементарними уявленнями про: <ul style="list-style-type: none"> - сім'ю, родину; - об'єкти природи рідного краю; - місце свого народження, місто (село), вулицю, країну; - українську мову, народні традиції, символи України; - Батьківщину, ознаки української нації; - свою національну приналежність
Емоційно-почуттєвий	<ul style="list-style-type: none"> - почутті ніжності до батьків; - відчутті рідного дому; - прихильності до конкретних об'єктів найближчого природного оточення; - поважному ставленні до української мови; - гордості за національну приналежність.
Потребово-мотиваційний	<ul style="list-style-type: none"> - інтерес до рідної землі, мови, традицій - ціннісна мотивація щодо рідної землі та Батьківщини
Поведінково-регулятивний	Здатність дітей до патріотично мотивованої поведінки: <ul style="list-style-type: none"> - підключення про членів своєї сім'ї, родини; - дбайливе ставлення до природного середовища, міста (села), вулиці, країни; - спілкування українською мовою, шана народних традицій.

Таблиця 2

Результати дослідження патріотичних почуттів дітей дошкільного віку (%)

Критерії	Сім'я			Рідна природа			Державні і народні символи			Рідна мова			Традиції та звичаї рідного краю*					
	Д	С	Н	Д	С	Н	Д	С	Н	Д	С	Н	Д	С	Н			
Когнітивно-поведінковий	10,2	40,1	49,7	17,5	57,7	24,8	10,1	48,4	41,5	15,1	54,0	30,9	17,6	58,8	23,6			
Емоційно-почуттєвий тон відчуттів	15,3	41,5	43,3	24,3	57,7	18,0	8,2	57,7	37,2	17,0	56,2	26,8	23,3	57,6	19,1			
Потребово-мотиваційний	8,2	37,4	54,4	8,6	37,5	45,3	7,8	55,3	36,9	11,2	40,0	46,8	8,7	45,0	46,3			
Діяльнісно-поведінковий прояв	7,4	40,2	52,4	7,3	46,5	46,2	7,6	35,2	52,6	15,4	32,1	52,5	7,6	46,5	43,2			
Загальні категорії	10,3	39,8	49,9	14,4	52,0	33,6	8,4	49,5	42,1	14,7	45,5	39,2	14,2	52,0	33,8			
Загальний показник сформованості патріотичних почуттів	В			С			Н			В			С			Н		
	12,9			47,8			39,3			12,9			47,8			39,3		

В - високий, С – середній, Н - низький

Таблиця 3

Вихованість патріотичних почуттів у старших дошкільників за критеріями в експериментальній вибірці, %

	символи	традиції	комунікації	мовлення	загальні
Когнітивно-інформаційний	7,6	16	6,2	15,1	10,1
Емоційно-почуттєвий	12,1	22,1	12,4	17	15,5
Потребово-мотиваційний	9,1	12,9	7,4	11,2	9,8
Поведінково-регулятивний	9,1	30,7	7,2	15,4	15,7
Загальні	9,5	20,4	8,3	14,7	12,9

кації і, в додаток – мова, то маємо наступну картину якісного аналізу вихованості патріотичних почуттів (Табл.3).

Представлена до розгляду Таблиця 3 дає ще один ракурс дослідження вихованості патріотичних почуттів у дітей старшого дошкільного віку. І в першу чергу, вона демонструє, що традиції є одним з найд-

ієвіших джерел виховання патріотичних почуттів дитини в повсякденному житті (20,4%). А от комунікативні джерела мало використовуються в повсякденній практиці (8,3%).

Крім того, в процесі дослідження було виявлено, що використання художньої літератури у виховному процесі дітей з низьким рівнем патріотичних по-

чуттів зводиться до мінімуму, і має хаотичний характер. Найвищі показники сформованості патріотичних почуттів мають ті діти, які активно включені у читання художніх творів у дитячому закладі освіти та в домашніх умовах батьками, проте використання творів патріотичної спрямованості навіть в цих випадках має безсистемний характер.

Таким чином, у процесі аналізу стану патріотичного виховання старших дошкільників у сучасній системі освіти визначено критерії й охарактеризовано показники вихованості патріотичних почуттів у дітей старшого дошкільного віку: когнітивно-інформаційний (елементарні уявлення про свою сім'ю, родину, генеологічне дерево свого роду; уявлення про членів родини; вирізнення характерного для рідного дому (предметне оточення, сімейні цінності); уявлення про об'єкти природи рідного краю; володіння українською мовою; обізнаність із державними символами та народними символами; наявність знань про рідний край, рідне місто, рідну мову тощо; орієнтування у своїй національній приналежності); емоційно-почуттєвий (відчуття рідного дому; виявлення прихильності до певних об'єктів найближчого природного оточення; емоційно-ціннісне ставлення до вулиці, рідного міста; поважне ставлення до української мови; поважне ставлення до народних звичаїв та традицій, державних та народних символів України; відчуття гордості за свою національну приналежність); потребнісно-мотиваційний (інтерес до пізнання історії свого роду, дотримання родинних звичаїв та традицій; бажання піклуватися про природу рідного краю; бажання розмовляти українською мовою; вмотивованість на активне засвоєння звичаїв та традицій рідної землі та народу; бажання до пізнання історії нашої держави, державних символів; цікавість та інтерес до звичаїв та традицій; прагнення до ідентифікації з українським народом; поведінково-регулятивний (здатність дітей піклуватися про членів своєї сім'ї, родини, радіти, пишатися; виявляти дбайливе ставлення до природного та предметного середовища, міста (села), вулиці, країни; володіння українською мовою; шана та повага до державних та народних символів; шанування традицій, святкування народних свят; ідентифікація себе з українським народом).

У статті схарактеризовано рівні вихованості патріотичних почуттів дітей старшого дошкільного віку (достатній, середній та низький). Встановлено, що більшість дітей старшого дошкільного віку на констатувальному етапі перебувала на середньому і низькому рівнях досліджуваної проблеми.

Виявлено, що діти мають недостатні знання та уявлення з проблеми патріотичного виховання. Кількісний та якісний аналіз за результатами дослідження показав, що: діти старшого дошкільного віку мають здатність до прояву почуттів, виявлення прихильності до певного об'єкту, позитивного ставлен-

ня до найближчого оточення, природи, мови тощо. У цьому віці спостерігається бажання до патріотично мотивованої діяльності, гордість за свою національну приналежність.

Поряд з тим, отримані результати етапу констатувального експерименту свідчать про те, що у дітей не відбувається зв'язку компонентів: когнітивного, емоційно-почуттєвого та діяльнісного, які доповнюючи один одного сприяли б якісному вихованню патріотичних почуттів. Ігнорування виховання почуттів у дітей не дасть повного усвідомлення отриманих знань.

У процесі виховання дітей не достатньо використовується багатство літератури для розвитку патріотичних почуттів. Рівень уявлень про патріотизм у дітей має також низькі показники і обмежується переважно найближчим оточенням (мама, тато). Уявлення про символи, символіку часткові, поверхові, а іноді зовсім відсутні. Це значно ускладнює такий процес як ідентифікація, усвідомлення себе частиною етносу. Однак, є діти, які здатні до розуміння таких понять, що дає нам підстави стверджувати про можливість проведення відповідної навчально-виховної роботи.

Недостатній рівень виховання патріотичних почуттів є перешкодою для засвоєння елементарних уявлень про рідний край. Знання дітей, яких ми віднесли до цього рівня обмежені, оскільки навчально-виховний процес відірваний від практичної діяльності дітей. За умови правильно побудованої роботи, патріотичні почуття можуть стати першоосновою виховання любові до рідного краю.

Отже, можемо зазначити, що діти старшого дошкільного віку виявляють позитивне емоційне ставлення до батьків, мають емоційну прив'язаність до родини, найближчого оточення, рідної природи. Діти цього вікового періоду характеризуються інтенсивним емоційним життям, чутливістю, що є першоосновою для виховання почуттів. Ставлення дітей до рідного і близького оточення сповнене почуттями, що спонукають їх до набуття знань та прояву їх у діяльності. Такі особливості є основою для виховання патріотичних почуттів у дошкільників. Але без педагогічного впливу діти залишаються на емоційного виявлення, не поповнюється інтелектуальна сфера та не реалізується у діяльності.

Попри стихійний досвід діти мають елементарні та фрагментарні уявлення про сім'ю, державні та народні символи тощо. Це дає підстави до написання методики формування експерименту, спрямованої на вирішення завдань виховання патріотичних почуттів у дітей старшого дошкільного віку засобами художньої літератури.

Висновок. У процесі дослідницько-експериментальної роботи встановлено, що ефективно виховання патріотичних почуттів дітей старшого дошкільного віку можливо суттєво покращити, якщо звер-

нути увагу на використання потенціалу творів художньої літератури; забезпечення методичного супроводу виховання патріотичних почуттів дітей старшого дошкільного віку засобами художньої літератури; співпрацю з батьками задля спільного вирішення питань виховання патріотичних почуттів старших дошкільників.

ЛІТЕРАТУРА

1. Воспитание детей дошкольного возраста / Под ред. Л. Н. Проколиенко. – Рад. шк., 1990. – 368 с.
2. Вугрич В. П. До питання про природу і сутність патріотизму / В.П. Вугрич // Виховання патріотизму у дітей та молоді в сучасних соціально-економічних умовах: Матеріали звітної науково-практичної конференції. – К., 1999. – С. 8-12.

3. Казаева Е.А. Воспитание гражданственности у детей старшего дошкольного возраста / Е.А.Казаева. – Шадринск, 2001. – 93с.
4. Павленко М. С. Патріотичне виховання молодших школярів на матеріалах творчості Павла Тичини: автореф. дис. канд. пед. наук / М. С. Павленко / - К.: Ін-т пробл. виховання АПН України, 2001. — 20 с.
5. Петрук О. М. Виховання старших дошкільників в умовах національного дитячого садка: автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.01 / О.М.Петрук. – К., 1996. – 24 с.
6. Просенюк А.І. Роль дитячої літератури у гендерному вихованні дітей дошкільного віку / А.І. Просенюк // Педагогічний альманах: проблеми та перспективи сучасної освіти: зб. студентськ. наук. пр.- Одеса.- 2013. – Вип. 5. – С.143-147.
7. Рогальська-Яблонська І.П. Педагогіка соціалізації: особливості патріотичного виховання дітей дошкільного віку/ І.П. Рогальська-Яблонська// Зб. наук. пр. Уман. держ. пед. ун-ту імені Павла Тичини. – Умань : ПП Жовтий О.О., 2016. – С.112 – 117.

УДК 159.91: 359.08

ЯЦЮК М.В., к.психол.н.

м. Вінниця

ВПЛИВ БОЙОВОГО СТРЕСУ НА ПСИХОЕМОЦІЙНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦЯ

Анотація. У статті аналізуються психоемоційні та особистісні зміни військовослужбовців після повернення із зони збройного конфлікту. Викладені і проаналізовані результати емпіричного дослідження доводять деструктивний вплив бойового стресу військових на формування комплексу симптомів підвищеної збудливості та уникання. Їх розвиток обумовлений фіксацією військового на надмірній інтенсивності травматичної події, досвіді реальної загрози життю, фрустрації світоглядних цінностей.

Ключові слова: бойовий стрес, травма, посттравматичний стресовий синдром.

Аннотация. В статье анализируются психоэмоциональные и личностные изменения военнослужащих после возвращения из зоны вооруженного конфликта. Изложены и проанализированы результаты эмпирического исследования, которые доказывают деструктивное влияние боевого стресса на формирование комплекса симптомов повышенной возбудимости и избегания, как последствий травматизации личности военных.

Ключевые слова: боевой стресс, травма, посттравматический стрессовый синдром.

Abstract. In this article the psycho-emotional and personal changes of military man after their return from the zone of armed conflict are analyzed. The results of an empirical study that prove the destructive effect of combat stress on the formation of a complex of the symptoms of increased excitability and avoidance as consequences of traumatization of the military personality are described and analyzed.

Key words: combat stress, trauma, post-traumatic stress syndrome.

Постановка проблеми у загальному вигляді

Як показує світовий досвід, після локальних воєн, що відбувалися протягом останніх десятиліть, навіть після завершення воєнного конфлікту проблема посттравматичних стресових розладів, психологічна реабілітація ветеранів, адаптація вимушених переселенців залишаються актуальними протягом багатьох років. Особливість ситуації в Україні в тому, що так звана гібридна війна, що відбувається, має не прогнозований у часі перебіг, а потужна сучасна психологічна зброя може призводити до масового нега-

тивного впливу на психічний стан цивільного населення.

Проблема вивчення, діагностики та корекції негативних психологічних наслідків, що виникають в результаті впливу стресогенних факторів, джерелами яких є різні травмуючі події (аварії, катастрофи, військові дії, насильство), відноситься до числа найбільш актуальних. Особливої уваги потребують учасники збройних конфліктів, так як у всьому світі, а на сьогодні, на жаль, і в нашій країні, багато осередків напруженості, що супроводжуються активни-

ми бойовими діями. Все більше число військовослужбовців залучається до вирішення цих конфліктів, бере участь в боях. Досвід бойових дій свідчить, що війська, поряд з фізичними втратами, несуть відчутні психологічні втрати. Вони пов'язані з отриманням військовослужбовцями бойових психічних травм, які в свою чергу призводять до розладів психічної діяльності, повної або часткової втрати боєздатності, а в подальшому, і працездатності та дезадаптації у соціумі.

Багато бійців, зокрема ті, що прийшли з-під Іловайська, зіткнулися із зрадництвом, незрозумінням, дефіцитом підтримки з боку когось то не було (а часто з боку безпосереднього командування), відсутністю порозуміння з боку населення. Фахівцям довелося зіткнутися з демонстративними суїцидами, і це ще раз підкреслює необхідність розробки й прийняття закону, що забезпечуватиме учасникам бойових дій безкоштовну багаторічну підтримку групової та індивідуальної терапії.

Таким чином, актуальність питання впливу бойового стресу на психоемоційні стани військових зростає для фахівців в галузі психічного здоров'я.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В основу дослідження покладені теоретичні положення Є.М. Потапчука про збереження психічного здоров'я військових [4], Л.А. Китаєва-Смик про закономірності впливу хронічного стресу на психіку військовослужбовців [1], М.С. Корольчука про психофізіологічні засади стресостійкості військових в умовах екстремальної професійної діяльності [2] та ін.

Мета: теоретико-експериментально обґрунтувати психологічні закономірності впливу бойового стресу на психоемоційне благополуччя військовослужбовця.

Виклад основного матеріалу. Проведений аналіз робіт [1, 3, 4 та ін.], присвячених вивченню впливу бойового стресу на виникнення негативних психічних станів військового, на основі яких розвиваються посттравматичні стресові розлади, дозволяє уточнити поняття бойового стресу. Під яким ми розуміємо багаторівневий процес адаптаційної активності людського організму в бойових умовах, що супроводжується напруженням механізмів реактивної саморегуляції та закріпленням специфічних пристосувальних психофізіологічних змін.

Інтенсивність та тривалість бойового стресу, пережитого воїном, детермінує ймовірність виникнення у нього деструктивних психічних станів, які можуть проявитися як через кілька місяців після виходу з бойової ситуації, так і через кілька десятиліть мирного життя у симптомах посттравматичного стресового розладу.

Основну увагу в нашому дослідженні було зосереджено на вивченні особливостей протікання у демобілізованих військових посттравматичних стресових розладів і ресурсів реадaptaції до мирної праці. Для цієї мети було обстежено 40 військовослуж-

бовців, які брали участь в операціях в зоні АТО. Це були особи чоловічої статі віком від 20 до 41 року.

Обстеження учасників дослідження проводилося в кілька етапів. Перший етап включав ознайомлення з респондентами, вивчення біографічних і службових даних, інтерв'ювання. Учасникам дослідження обов'язково повідомлялися завдання проведеного експерименту, а також про довільність та вимоги до їх участі в ньому. Одним із завдань цього етапу було встановлення довірчої атмосфери спілкування. Емпірична частина дослідження починалася через місяць після повернення працівників з відрядження з зони АТО. Другий етап передбачав психодіагностичне обстеження із застосуванням батареї методик. Учасників тестували після повернення із зони конфлікту. На цьому етапі виявлені посттравматичні стресові розлади повідомлялися кожному учаснику експерименту з обов'язковим аналізом причин їх виникнення і обговоренням шляхів їх корекції та ліквідації.

Таким чином, для вирішення психодіагностичних завдань дослідження, в даній роботі використаний комплекс методів, що включає: анкету соціально-психологічного опитування працівників, опитувальник травматичного стресу для діагностики психологічних наслідків несення військової служби співробітниками І.О. Котенєва, Інтегративний тест тривожності, анкету оцінки нервово-психічної стійкості «Прогноз».

За результатами вивчення біографічних і службових даних, інтерв'ювання та анкетування встановлено, що в активних бойових діях брали участь 47,5 % опитаних, для виконання небойових військових завдань було задіяно 52,5 % респондентів.

У дослідженнях німецького вченого Е. Дінтера встановлено, що перебування особового складу безпосередньо на лінії фронту 30-40 діб непродуктивне. Це пов'язано з тим, що після досягнення максимуму морально-психічних можливостей, який настає через 20-25 діб, у військовослужбовців настає їх швидкий спад, обумовлений виснаженням духовних і фізичних сил.

Проте, за результатами опитування понад 40 діб у зоні АТО перебували 100 % учасників констатувального експерименту; понад 60 діб – 15 % з військових, які виконували бойові завдання та 25 % військових, які виконували небойові завдання штабу.

Результати самооцінки психічних станів та властивостей військовими, які були внесені до шкал самооцінювання в анкетному опитуванні, показали, що учасники бойових дій та військові, які виконували небойові завдання, у самооцінці деструктивних станів указують на низький рівень їх вираженості: від 15 % до 45 % у бійців та від 30 % до 47,5 % у військових, які виконували не бойові завдання. У самооцінці бойового стресу бійці АТО рефлексують у себе його виражені ознаки 17,5 %, а 15 % як такі,

які ситуативно про себе нагадують. Серед військових, які не брали участь в активних бойових діях лише 2,5 % вказують на сталі ознаки бойового стресу, а 7,5 % як на такі, що періодично непокоять.

Найвищі показники за шкалами самооцінювання набули результати «розчарування». Так, серед бійців 5 % респондентів вказують на сильне переживання цього гнітючого почуття, а 20 %, що складає п'яту частину опитаних, також вказує на розчарування. Військові, які не вели активні бойові дії теж в 10 % відповідей вказують на біль розчарування, а 12,5 % на середній рівень розчарування.

Такі результати вказують на інтерналізований конфлікт очікувань і морально-ціннісних установок військових та реальності бойових дій зі супротивниками, які не завжди ідентифікуються як вороги. Почуття розчарування посилюється фрустрованими очікуваннями військових щодо державної політики та ведення тактики бойових дій. Почуття розчарування завжди залишає після себе гіркоту порожнечі – адже та частина свідомості, де зберігалися уявлення, надії і мрії раптом замінюється спустошеністю, в яку просочуються образа, відчуття безпорадності і відчай. Глибоке розчарування часто супроводжується депресією, пов'язаною з тим, що змінити ситуацію вже не можливо, з'являються песимістичні прогнози.

Близьким за змістом до попереднього психічного стану є переживання «безглуздість війни». Про сильне та виражене переживання безглуздість подій вказують 2,5 % і 7,5 % бійців і 10 % військових, які виконували не бойові завдання. На нашу думку, військові з зони АТО є свідками жахів війни і переймаючись болем та втратами, які зазнали військові та населення Сходу країни, не примиряються з дипломатичною тактикою переговорів, яка реалізується очільником держави та кабінетом. Саме переживання розчарування та безглуздість, на нашу думку, значною мірою впливають на песимістичну атрибуцію прогнозів. Від 2,5 % до 5 % респондентів вказували на почуття втрати смислу, яке у динаміці призводить до астено-депресивного розладу особистості.

Почуття провини вказували від 2,5 % до 5 % військових.

Для розуміння критичної оцінки ресурсів морально-бойового духу до шкал самооцінювання були внесені параметри «сила духу», «мужність», «віра в правильність дій», «почуття побратимства». За результатами самооцінювання військовими компонентів морально-бойового духу можемо констатувати, що для українських військових вагомою цінністю є почуття побратимства, яке витримало перевірку у бойовій обстановці (37,5 % - високий та 3 % - середній рівні) та в умовах напруженої роботи у зоні АТО (42,5 % та 5 % відповідно). Високі показники військові відзначають у самооцінці сили духу – по 35 % (високий рівень) та 7,5 % – 10 % (середній рівень). Показники проявів мужності та віри у правильність дій

вказують 27,5 % – 32,5 % респондентів на високому рівні.

Водночас, близько 5 % військових за усіма параметрами морально-військового бойового духу вказують низькі бали, що засвідчує наявність глибоких деструктивних станів, завданих екстремальними умовами професійної діяльності.

Основною методикою дослідження слугував опитувальник травматичного стресу, використаний для діагностики психологічних наслідків несення служби військовими в екстремальних умовах, розроблений І.О. Котеневим.

Результати опитування військових показали, що психіка військовослужбовця, який брав участь у боях тривалий час або потрапив в екстремальні ситуації, зазнає змін. Ці зміни безпосередньо пов'язані з рівнем конструктивності або деструктивності поведінки військових, які перебувають у небезпечній ситуації. У сукупності факторів, що сприяють розвитку стресу, важливе місце посідають умови служби, особливості встановленого розпорядку дня і дисциплінарних вимог, організація побуту, ступінь задоволення потреб і запитів військовослужбовців. Сильно відображається на психічному стані військовослужбовця характер морально-психологічної атмосфери, що утворилася у військовому колективі, стиль ставлення командирів до підлеглих, суспільна думка, переважаючі особисті та групові настрої і традиції.

Наслідки травматичного стресу, які переживаються військовими, найбільш виражені у комплексі симптомів підвищеної збудливості. Демобілізованих бійців непокоять некеровані напади люті (10 % - на високому рівні і 35 % – на середньому). Вдвічі більша частка військових не задіяних у бойових діях вказує на такі ж афективні спалахи (17,5 % – високий рівень та 27,5 % – середній). Також високі показники особистісної агресивності оцінюють в себе майже половина опитаних військових (42,5 % – 45 %).

Водночас, вираженими симптомами підвищеної збудливості у демобілізованих військових є проблеми зі сном (5 % / високий рівень у військових, які вели бойові дії та 12,5 % у тих, які були задіяні у виконанні небойових завдань). Також встановлені завищені показники середнього рівня прояву проблем зі сном (безсоння, жахливі сновидіння, сновидіння з насиллям тощо) у 35 % – 37,5 % військових. Сновидіння в вигляді кошмарів відтворюють не тільки травматичну ситуацію, а й реакцію на неї або передають жах пережитого у вигляді асоціацій. Щоразу після таких сновидінь вони прокидаються мокрими від поту і потім довго не можуть заснути. Військові, які бачать жахливі сновидіння, відзначають, що лякає не сама подія, а пережити ті почуття і емоції, які її супроводжували: відчай, страх і почуття повної безпорадності. У обстежених працівників виявлена велика група різних порушень сну: труд-

нощі засипання, порушення глибини сну, часті пробудження. У даної категорії військових в основі порушень сну, на наш погляд, лежить почуття безпорадності, яке пережито ними в ситуаціях реальної загрози їхньому життю та здоров'ю.

Виснажує військових і надмірна пильність, яка виражена на високому рівні у 5 % демобілізованих бійців та у 12,5 % військових, які виконували небойові завдання. Середній рівень цієї властивості указують 40 % – 42,5 % військових.

Військові скаржаться на порушення пам'яті, концентрації уваги (середній рівень – 32,5–35 %), які також є проявами симптомів підвищеної збудливості.

За результатами застосування опитувальника травматичних станів, а також на підставі даних індивідуальних бесід, у прибулих з відрядження працівників були виявлені симптоми гіперактивації, що виражаються в підвищеному рівні збудливості, посиленні агресивності, дратівливості, появи психосоматичних порушень у вигляді захворювань шлунково-кишкового тракту (гастрити, дуоденіти, виразки), головних і спинних болів, різних дерматитів.

Багато випробовуваних відзначали глибокі особистісні зміни після повернення із зони збройного конфлікту. Сприйняття часу для них розділилося на події до відрядження і після нього. Причому ці зміни відбуваються в двох протилежних напрямках і залежать від індивідуально-особистісних і адаптаційних особливостей людини. Більше 46 % військових після повернення з АТО мали підвищену дратівливість і уразливість, що виражаються в готовності відповісти агресією на дрібний привід.

Хочемо звернути увагу на те, що військові, які не брали безпосередньої участі у бойових діях мають вище показники «нападів люті», «проблем зі сном», «надмірної пильності» та «перебільшеного реагування» у порівнянні з демобілізованими бійцями. На нашу думку, вищий рівень збудливості цих військових пов'язаний із нерозв'язаним протиріччям, яке полягає в тому, що військові одночасно були занурені у травматичну ситуацію зони АТО, проте не мали можливості активно захищатися, вільно виражати власне ставлення до ситуації. Вони вимушені були діяти суворо за інструкцією, що встановлювалося військовим штабом, тим самим одночасно акумулювали значний рівень внутрішньої напруги. У симптомах підвищеної збудливості відреаговується надмірна внутрішня напруга, яка була стримувана у зоні АТО.

Результати опитування військових також указують на високі показники симптомів уникання за шкалами «зловживання алкоголем та ін. препаратами» і «притупленість емоцій». Особливо гостро постає проблема алкоголізації після повернення учасників АТО до мирного життя, яка виявляється у системному пияцтві багатьох демобілізованих (високий рівень – 7,5 % – 10 %; середній – 35 % – 45 % опитаних).

Серед типових причин – це відсутність у військового конструктивних ресурсів подолання травматичного стресу, зняття напруги. На жаль, несприятливі обставини вимушеного перебування в зоні конфлікту, досить складні побутові умови, психологічне перевантаження, невизначеність мотивації у багатьох військових, нерідко спонукають їх до вживання алкоголю. А невважена система боротьби з пияцтвом в армії на тлі практично повної інформаційної блокади та культурної депривації лише посилюють психологічний дискомфорт у військовослужбовців, призводячи до алкогольної залежності. У частини демобілізованих ця проблема накладається на посттравматичні стресові розлади психіки, призводячи до їх психічної інвалідизації і неспроможності адаптуватися до умов мирного життя.

Зловживання військовими алкоголем здебільшого пов'язані з фобічними реакціями ($r=0,423$; $pd^*0,01$) та тривожною оцінкою перспектив ($r=0,403$; $pd^*0,01$); комплексом симптомів ПТСР: тривогою ($r=0,587$; $pd^*0,01$), перебільшеним реагуванням ($r=0,577$; $pd^*0,01$), флешбеками ($r=0,495$; $pd^*0,01$), порушеннями сновидінь ($r=0,54$; $pd^*0,01$), депресією ($r=0,477$; $pd^*0,01$), почуттям провини ($r=0,623$; $pd^*0,01$).

Симптом «притупленості емоцій» є наслідком дистресу, який на високому рівні виражений у 15 % військових, які повернулися з АТО та у 37,5 % – 42,5 % на середньому рівні. Механізм виникнення розладу пов'язаний з реакцією мозку на стрес: відбувається активне вироблення ендорфінів з високою спорідненістю до м-опіоїдних рецепторів (ці рецептори також пов'язані з виникненням дисоціації при вживанні опіатів). Сильна активація цих рецепторів, призводить до порушення механізмів зворотного зв'язку (негативний змінюється на позитивний), необхідного для підтримки нейрохімічного гомеостазу. Ці порушення, призводять до каскадної зміни в інших рецепторних системах. В результаті, на думку вчених, блокується центр задоволення (виникає ангедонія), лімбічна система, яка відповідає за емоції не може адекватно реагувати на її хаотичну стимуляцію і відключається (також за допомогою механізмів зворотного зв'язку), що призводить до виникнення деперсоналізаційної – дереалізаційної, а також депресивної симптоматики.

Група обстежуваних з вираженими проявами симптомів уникання часто зазнає труднощів у встановленні соціальних контактів, гостро потребує то усамітнення, то спілкування. Близько 22 % опитаних відзначили труднощі подібного роду. У цих працівників відзначався симптом уникнення, який проявляється в прагненні ухилитися від ситуацій, що провокують важкі спогади, від роздумів і переживань про травматичні події. Вони відмовляються відповідати на питання, дуже болісно реагують на сюжети новин в засобах масової інформації, присвячених військовим подіям. Водночас, стаж перебування в

АТО не впливає на такий тип поведінки, він цілком залежить від адаптаційних здібностей особистості.

Крім окреслених симптомів 40-45 % військових, які повернулися із зони АТО, непокоять нав'язливі переживання: флеш-беки та нав'язливі думки про провину за загибель товариша. Надзвичайно рідко зустрічається симптом «провина того, хто вижив», хоча є почуття образи за загиблого товариша зі служби, але провину за це військові практично завжди перекладають на ворога, а не на себе. Указані симптоми засвідчують гостроту та інтенсивність впливу травмуючої ситуації на адаптаційні можливості військового.

Флеш-беки є спогадами, що з'являються у демобілізованих військових несподівано, найчастіше під час вживання спиртних напоїв, викликаючи сильний стрес.

За результатами тесту травматичного стресу можна виділити два полюси на шкалі психологічних зрушень, що стосуються зміни психологічної спрямованості особистості в період реадaptaції до мирних умов. Для військових із конструктивною стресовою трансформацією особистості характерне посилення усвідомлення цінності життя, як свого, так і чужого. Представники цієї групи опитаних схильні до переосмислення свого минулого. Вони шкодують, що раніше даремно витрачали час, погано ставилися до своїх дівчат і дружин, завдавали горе своїм батькам, вживали алкоголь. Вони використовують навички, отримані в бойових операціях, у професійній діяльності, не переносючи їх на ситуації мирного життя. У них не спостерігається виражених посттравматичних симптомів, а якщо і були ознаки гострих стресових розладів, то вони самі справляються і з ним.

При наявності деструктивної стресової трансформації особистості військові зазнають великих труднощів в період реадaptaції до звичайних умов праці та побуту після перебування в зоні надзвичайних обставин. Вони погано уявляють себе в умовах звичайного життя, багато хто з них відчувають бажання знову опинитися в екстремальних умовах служби. У них різко зростає рівень агресивних ворожих реакцій, особливо образливості і драгівливості, формуються стійкі негативні стереотипи.

За результатами опитування за анкетною «Прогноз» опитувані військовослужбовці у більшості мають задовільний (10 % – 12,5 %) і оптимальний прогноз (35 % – 40 %) саморегуляції у екстремальних ситуаціях. Проте, у 2,5 % демобілізованих військових, учасників активних бойових дій, зафіксовано неблагополучний прогноз саморегуляції, що указує на ризик неадекватної поведінки в екстремальних умовах несення служби. Такі військові потребують обов'язкової повторної психодіагностики зі встановленням симптомів розладів.

У більшості працівників спецзагонів, які повернулися із зони АТО, були відзначені порушення в

функціонуванні емоційної сфери, що носять виражений поліморфний характер. При цьому значна частина обстежених працівників відчували труднощі у визначенні своїх почуттів і емоцій. А, враховуючи наявність емоційного забарвлення більшості психофізіологічних процесів, логічно припускати і їх зміну, що, безумовно, могла відобразитися на стані здоров'я випробовуваних.

Дані, отримані за допомогою інтерв'ювання, свідчать про те, що 76 % опитаних, які побували в зоні військового конфлікту, відчують себе перевтомленими і не в дусі, нервозними і напруженими. Більше 30 % опитаних відзначали незадоволеність своєю діяльністю. Близько 60 % військових відчували необхідність «оновитися більше, ніж зазвичай».

Для об'єктивної оцінки деструктивних психічних станів військових ми звернулися до вивчення факторів ситуативної тривоги та особистісної тривожності за Інтегративним тестом тривожності. Результати указують, що у військових вдвічі переважають показники особистісної тривожності ($2,125 \pm 1,69$) у порівнянні з ситуативною тривогою ($4,075 \pm 2,13$). Ситуативну тривогу та особистісну тривожність посилюють показники «Соціальні реакції захисту» (середні показники $3,62 \pm 2,48$ та $4,55 \pm 2,17$ відповідно), які обумовлюють прояви соціальних тривожних розладів військових. Респонденти схильні у осмисленні військової ситуації переживати почуття напруження і песимістичних прогнозів, загроз соціального припинення тощо. Такі респонденти чутливі до критики або ж несхвалення іншими їх поведінки на свою адресу, а також ситуацією неприйняття, відчуження у попередньому досвіді групової взаємодії.

Іншим негативним фактором є «тривожна оцінка перспективи» (середні показники $3,05 \pm 2,26$ та $4,25 \pm 2,26$ відповідно), яка спонукає особу до переживання тривожності, є передумовою формування навченої безпорадності та песимістичного атрибутивного стилю мислення.

Вагомий вплив на формування тривожності є стабільний емоційний дискомфорт ($4,35 \pm 1,83$), пригнічений настрій військовослужбовців, зневіреність у власні можливості щодо покращення ситуації, що викликає занепокоєння.

Результати наших досліджень і аналіз отриманих даних дозволяє зробити наступний висновок: негативні психічні стани, що виникли у військовослужбовців в період виконання небезпечних для здоров'я і життя завдань, при поверненні з зони АТО трансформувалися в типові посттравматичні стресові розлади. Яскравими проявами таких розладів є зростання реакцій некерованої збудливості (нападів люті, надмірної пильності, проблем зі сном тощо) та реакцій уникання (зловживання алкоголем та наркотичними речовинами, притупленість емоцій тощо), які різко ускладнюють процес реадaptaції і, безумовно, вимагають проведення психологічної корекції.

Розчарування під час війни призводять до серйозних криз, пов'язаних із лабільним почуттям власної гідності, «фрагментацією» Я-концепції особистості. Водночас, за можливого опрацювання розчарування, нарцисичний завищений образ особистості буде все більше наближуватися до реальності, у цьому випадку з нього може розвинутися когерентне, стабільне Я, з чим власне і пов'язане почуття власної гідності.

Почуття безглуздості, на нашу думку, є наслідком фрустраційних переживань, що виникають на тлі бойового стресу. Ми встановили кореляційні зв'язки почуття безглуздості і страху ($r=0,336$; $pd^{*}0,05$), тривожності ($r=0,416$; $pd^{*}0,01$), флешбеками ($r=0,405$; $pd^{*}0,01$), проблемами зі сном ($r=0,357$; $pd^{*}0,05$), зловживанням алкоголем ($r=0,362$; $pd^{*}0,05$), порушенням пам'яті і уваги ($r=0,333$; $pd^{*}0,05$) та депресією ($r=0,363$; $pd^{*}0,05$). Указані деструктивні стани спільні у фіксації психіки військового на надмірній інтенсивності травматичної події, досвіді реальної загрози життю, фрустрації світоглядних цінностей. Пригніченість військовика виникає внаслідок усвідомлення незворотності подій, вагомості втрат, зруйнованості світоглядних засад, яким він керувався у мирний час. Така людина відчувається спустошеною та втрачає раціональні проекти власного майбутнього. Травма змінює особистість військового кардинально.

За опитувальником І.О. Котенева також нами встановлено, що військові, які вели бойові дії в АТО, мають виражені проблеми з перебільшеним реагуванням, надпильністю, нападами люті та зловживанням алкоголем. Реакція перебільшеного реагування має численні тісні кореляційні зв'язки з деструктивними станами: притупленості емоцій, агресивності, порушеннями пам'яті, депресією, тривожністю, нападами люті, зловживанням алкоголем, флешбеками, проблемами зі сном, провинною, на рівні статистичної значущості $pd^{*}0,01$. Ця реакція також щільно пов'язана з параметрами ситуативної тривожності ($r=0,602$; $pd^{*}0,01$) та особистісної тривожності ($r=0,477$; $pd^{*}0,01$).

Так, напади люті посилюються почуттям провини ($r=0,421$; $pd^{*}0,01$) та страхом соціального знеславлення ($r=0,43$; $pd^{*}0,01$), а також поєднуються з флешбеками ($r=0,338$; $pd^{*}0,05$) та порушеними сновидіннями ($r=0,322$; $pd^{*}0,05$), різними шкалами особистісної тривожності ($r=0,32$; $pd^{*}0,05$).

Виконаний кореляційний аналіз доводить деструктивний вплив бойового стресу на емоційно-ціннісну сферу особистості військового. Такі військові складно переживають розмаїття фрустраційних реакцій: почуття розпачу, розчарування, втрати доцільності скоєних вчинків. Наслідком травматичних переживань є формування симптомів ПТСР.

Висновки. У самооцінці бойового стресу бійці АТО рефлексують у себе його виражені ознаки в 17,5 % випадків, а у 15 %, як такі, які ситуативно про себе нагадують. Бойовий стрес впливає на появу почуття страху ($r=0,709$; $pd^{*}0,01$), розчарування ($r=0,451$;

$pd^{*}0,01$), провини ($r=0,47$; $pd^{*}0,01$), безглуздості ($r=0,402$; $pd^{*}0,01$), а також астеничного компоненту тривожності ($r=0,399$; $pd^{*}0,05$), порушення пам'яті і уваги ($r=0,388$; $pd^{*}0,05$).

За результатами самооцінювання військовими компонентів морально - бойового духу можемо констатувати, що для українських військових вагомою цінністю є почуття побратимства, яке витримало перевірку у бойовій обстановці (37,5 % - високий та 3 % - середній рівні) та в умовах несення служби у зоні АТО (42,5 % та 5 % відповідно); високі показники військові відзначають у самооцінці сили духу – 35 % (високий рівень) та 7,5 % – 10 % (середній рівень); у проявах мужності та віри у правильність дій указують 27,5 % - 32,5 % респондентів.

Деструктивними чинниками, що спричиняють низку негативних психічних станів, встановлено почуття розчарування (20 %), безглуздості (10 %) та страху.

За опитувальником І.О. Котенева нами встановлено, що військові, які вели бойові дії в АТО, мають виражені проблеми з перебільшеним реагуванням, надпильністю, нападами люті та зловживанням алкоголем. Деструктивні стани військових, які пережили бойовий стрес, пов'язані з фіксацією психіки на надмірній інтенсивності травматичної події, досвіді реальної загрози життю, фрустрації світоглядних цінностей. Пригніченість військовика виникає внаслідок усвідомлення незворотності подій, вагомості втрат, зруйнованості світоглядних засад, яким він керувався у мирний час. Така людина відчувається спустошеною та втрачає раціональні проекти власного майбутнього.

Результати проведеного дослідження доводять вихідне припущення, що схильність військовиків деструктивним чином долати бойовий стрес залежить від травматичного впливу бойового стресу, який переживається ними комплексом сильних фрустраційних реакцій, що детермінують згодом появу симптомів ПТСР.

Серед **перспективних напрямів подальших досліджень** даної проблеми є методологічне обґрунтування психологічних закономірностей динаміки відновлення військовослужбовців після бойового стресу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Китаев-Смык Л.А. Психология стресса / Л.А. Китаев-Смык. – М.: Наука, 1983. – 368 с.
2. Корольчук М.С. Психофізіологія діяльності / М.С. Корольчук. – К.: Ніка-Центр, 2009. – 400 с.
3. Михайлов Б.В. Посттравматичні стресові розлади / Б.В. Михайлов., В.В.Чугунов, С.С.Казакова/ Під заг. ред. Б.В. Михайлова. - Х.: ХМАПО, 2013.- 224 с.
4. Потапчук Є.М. Збереження психічного здоров'я військовослужбовців / Є.М. Потапчук // Проблеми екстремальної та кризової психології. – 2007. – Вип. 2. – С. 161-170.
5. Устинов И.Ю. Формирование конфликтологической готовности военных специалистов / И.Ю. Устинов. - Воронеж: ВАИУ, 2009. - 179 с.

ЗМІСТ

Арешонков В.В. “Юридична психологія” як складова підготовки фахівців-психологів. м.Київ.....	3
Бреусенко-Кузнецов А.А. Монодуалистическая теория личности Н.Я.Грота. м. Київ	7
Вострова О.Ю. Таксономія гідності особистості. м. Київ	11
Гридковець Л.М. Детермінанти сімейно-родинної структури як система впливу на характер життєдіяльності особистості. м. Київ	19
Дмитрієва С.М., Степанчук О.В. Особливості соціальної ситуації розвитку неповнолітніх злочинців.м. Житомир	25
Дубравська Н.М. Професійна підготовка майбутніх підприємців: теоретичний аспект. м. Житомир	29
Євдокимова Д.О., Шкрєбтєнко Л.П. Проблема кризи дітей третього року життя у віковій психології. м. Київ	35
Казьмерчук А.В. Конфліктологічна культура майбутніх економістів. м. Житомир	39
Кузнецова О. Ю., Шкрєбтєнко Л. П. Теоретичний аналіз проблем дитячих страхів у дошкільному віці. м. Київ	43
Левченко В.В. Особливості професійного розвитку особистості в ситуації невизначеності. м. Київ	47
Максимець С.М. Роль міжособових комунікацій у попередженні конфліктів в організації. м. Житомир	50
Мельник Н.Ю. Доверительный статус студентов в межличностных отношениях в образовательном пространстве высшего учебного заведения. м. Київ	54
Миценко Д.В. Застосування методу проектів у навчально-виховному процесі вищої школи. м. Житомир	59
Можаровська Т.В. Вивчення домінантності суб’єктивного ставлення до природи підлітків з деструктивних сімей. м. Житомир	63
Петровська О.В., Шкрєбтєнко Л. П. Основні проблеми та особливості психічного розвитку дітей з раннім дитячим аутизмом (РДА). м. Київ	68
Тарасова Ю.В. Особливості викладання біологічних дисциплін у фаховій підготовці майбутніх психологів. м. Житомир	73
Ткач. Т. Теоретичний аспект проблеми психологічних змін, зумовлених віком. м. Київ.....	78
Храпачевська В.О., Шкрєбтєнко Л.П. Психологічні особливості розвитку уяви дошкільника. м. Київ	83
Шкрєбтєнко Л.П. Сутнісно-змістові показники патріотичного виховання дошкільників засобами художньої літератури. м. Київ	87
Яцюк М.В. Вплив бойового стресу на психоемоційне благополуччя військовослужбовця. м. Вінниця	91

ІНФОРМАЦІЯ ДЛЯ АВТОРІВ

Вимоги до оформлення матеріалів, які подаються до “ВІСНИКА”
Київського інституту бізнесу та технологій

Стаття повинна бути структурована і, відповідно до останніх вимог Департаменту атестації кадрів Міністерства освіти, науки, молоді та спорту України, мати такі елементи:

- 1) постановку проблеми у загальному вигляді;
- 2) аналіз останніх досліджень і публікацій, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми;
- 3) формулювання мети статті;
- 4) виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Основний матеріал – мінімум 8 сторінок тексту;
- 5) висновок і перспективи подальших розробок у даному напрямі.

Стаття супроводжується:

- 1) рецензією кандидата, доктора наук (для магістрів та аспірантів – наукового керівника);
- 2) супровідним листом від організації, де працює автор;
- 3) відомостями про автора (авторів) (прізвище, ім'я, по батькові, рік народження, науковий ступінь та вчене звання, коло наукових інтересів, посада, місце роботи, службова адреса, адреса електронної пошти, службовий і домашній номери телефонів);

Обсяг статті повинен бути в межах від 20 тис. знаків (0,5 др.ак.) до 26 тис. знаків (0,65 др.арк.).

Стаття готується у текстовому редакторі Microsoft Word у такому порядку:

- 1) індекс **УДК** (правий верхній кут, жирний шрифт);
- 2) прізвище ініціали автора (авторів) (правий верхній кут, курсив, жирний шрифт);
- 3) назва статті (посередині, великими літерами, жирний шрифт);
- 5) анотація українською та російською мовами (повинна бути змістовною, а не декларативною); (між назвою статті і анотацією один інтервал);
- 6) після анотації ключові слова (**ключові слова** жирним шрифтом, самі слова звичайним);
- 6) анотація з ключовими словами англійською мовою: **Abstract**
- 7) сам текст (через інтервал після анотації англійською мовою).

Оформлення статті

- 1) Поля: зверху, знизу, зліва, справа – 2 см.
- 2) Шрифт – Times New Roman, розмір 14 пт., міжрядковий інтервал – 1,5.
- 3) розділи статті виділяються жирним шрифтом;
- 4) при цитуванні – кінцеві посилання (в тексті посилання оформити наступним чином: [1]).

Оформлення списку літератури

- 1) Список літератури подається відповідно до порядку посилання, згідно останніх вимог ВАК України наступним чином:

Один автор:

1. Ярошенко Т. О. Електронні журнали в системі інформаційних ресурсів бібліотеки / Т. О. Ярошенко. – К. : Знання, 2010. – 215 с.
2. Голікова Т. В. Державне управління територіальним економічним розвитком: теорія і практика : монографія / Т. В. Голікова ; Нац. акад. держ. упр. при Президентові України. – К. : НАДУ, 2007. – 294 с

Два автори:

- Кузьміна Л. М. Хвилі і середовище. Припущення та наближення / Л. М. Кузьміна, М. І. Скіпа ; НАН України, Від-ня гідроакустики Мор. гідрофіз. ін-ту. – К. : Наук. думка, 2008. – 141с.

Три автори:

1. Павленко, І. І. Міжнародна торгівля та інвестиції / І. І. Павленко, О. В. Варяниченко, Н. А. Навроцька. — К.: ЦУЛ, 2012. — 256 с.

2. Костюк П. Г. Іони кальцію у функції мозку – від фізіології до патології / П. Г. Костюк, О. П. Костюк, О. О. Лук’янець ; НАН України, Ін-т фізіології ім. О.О. Богомольця. – К. : Наук. думка, 2005. – 197 с.

Книги під назвою

Інститут літератури ім. Т.Г. Шевченка Національної академії наук України : Ювілейне видання з нагоди сімдесятип’ятиріччя Інституту літератури / відп. ред. та упоряд. О.В. Мишанич, НАН України. Ін-т літератури ім. Т.Г. Шевченка. – К.: Наук. думка, 2003. – 587 с.:

Монографія:

Пархоменко, В. Д. Інформаційна аналітика у сфері науково-технічної діяльності : монографія / В. Д. Пархоменко, О. В. Пархоменко. — К. : УкрІНТЕІ, 2006. — 224 с.

Дисертація:

Лисак, В. Ю. Організаційно-економічні засади використання персоналу підприємств харчової промисловості : дис. ... канд. екон. наук : 08.00.04 / Лисак Володимир Юрійович ; НУХТ. — К., 2012. — 279 с.

Електронні ресурси:

Адлер А. Индивидуальная психология как путь к познанию и самопознанию человека [Электронный ресурс] // А. Адлер; переизд. 1924 г.; ред. К.Кузина. – К.: “Наука жить”, 1997.– Режим доступа: <http://tululu.org/b52687/>.

- 2) Слово література розташовується через інтервал після тексту, посередині, курсивом, жирним шрифтом.
- 3) Джерела розташовуються у стовпчик.

Відповідальність за підбір, точність наведених на сторінках збірника фактів, цитат, статистичних даних, дат, прізвищ, географічних назв та інших відомостей, а також за розголошення даних, які не підлягають відкритій публікації, лягає на авторів опублікованих матеріалів. Передрукування матеріалів, опублікованих у збірнику дозволено тільки зі згоди авторів та видавця.

Увага!

- Невідповідність оформлення статті наведеним вище вимогам може бути **приводом відмови у публікації**. Редакція повідомляє авторів тільки про рішення з приводу публікації. Редакція не рецензує подані матеріалів, і, у випадку відмови в публікації, не повертає рукопис і не вступає в теоретичні дискусії. Рішення з приводу публікації приймаються протягом одного місяця від дня реєстрації рукопису.
- **Не допускається** включення у список літератури навчальних посібників, підручників, методичних рекомендацій.
- Статті та всі матеріали надсилати на електронну пошту bibliot@kibit.edu.ua

КИЇВСЬКИЙ ІНСТИТУТ
БІЗНЕСУ та ТЕХНОЛОГІЙ

III-IV РІВЕНЬ АКРЕДИТАЦІЇ



WWW.KIBIT.EDU.UA

**ВПЕВНЕНІСТЬ
І ДОВІРА**

- МЕНЕДЖМЕНТ
- ЕКОНОМІКА
- ПСИХОЛОГІЯ
- КОМП'ЮТЕРНА ІНЖЕНЕРІЯ

(044) 430 1577
(044) 353 4242



WWW.KIBIT.EDU.UA