

РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА



Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

**РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ
МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА
В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЇ
СУСПІЛЬСТВА**

Вінниця – 2016

УДК 378.015.3:159.923.3
ББК 74.58+74.6
Р 64

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
(протокол №8 від 23 листопада 2016 р.)

Рецензенти:

Карпенко З.С., доктор психологічних наук, професор
Швалб Ю.М., доктор психологічних наук, професор

Р 64 **Розвиток особистості майбутнього психолога в умовах трансформації суспільства:** монографія / В.І. Шахов, О.М. Паламарчук [та ін.] – Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. – 324 с.

УДК 378.015.3:159.923.3
ББК 74.58+74.6

ISBN 978-966-924-389-8

У монографії висвітлюються результати наукових розвідок проблеми особистісного розвитку майбутніх психологів: професійної амбівалентності особистості, самоорганізації, особистісної зрілості, професійної ідентичності, професійно-особистісного самовизначення, подолання складних життєвих ситуацій, соціально-рольової ідентифікації, розвиток екологічно орієнтованої позиції, міжкультурної компетентності, конфліктологічної культури, соціально-психологічні чинники розвитку духовності, соціальної адаптації та соціалізації особистості та ін.

Для наукових працівників, викладачів вищих навчальних закладів, докторантів, аспірантів, студентів.

ISBN 978-966-924-389-8

© Автори, 2016

ЗМІСТ

<i>Передмова</i>	3
<i>Шахов В.І.</i> Психологічні особливості подолання складних життєвих ситуацій студентами-психологами	7
<i>Паламарчук О.М.</i> Формування та розвиток екологічно орієнтованої позиції в контексті професійного становлення майбутніх фахівців	20
<i>Антонюк М.С.</i> Вплив академічної групи на успішність навчання студентів	35
<i>Безверхий О.С.</i> Розвиток міжкультурної компетентності студентів як важливе завдання вищої школи	44
<i>Браницька Т.Р.</i> Формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців соціономічних професій у позааудиторний час	55
<i>Візнюк І.В.</i> Професійна амбівалентність особистості в контексті формування професійної компетентності майбутніх психологів	67
<i>Галузяк В.М.</i> Критерії особистісної зрілості майбутніх фахівців соціономічних професій	86
<i>Килівник А.М.</i> Самоорганізація майбутнього психолога	107
<i>Коломієць Л.І.</i> Інтерактивні технології як засіб оптимізації професійної підготовки майбутніх психологів	123
<i>Комар Т.О.</i> Теоретичний аналіз підходів до ціннісних орієнтацій в роботах психологів	137
<i>Педоренко В.М.</i> Соціально-психологічні чинники розвитку духовності майбутніх фахівців	150
<i>Перегончук Н.В.</i> Психологічні умови розвитку конкурентно-здатності майбутніх психологів	160
<i>Савчук З.С.</i> Професійна ідентичність як аспект формування особистості майбутнього психолога	169
<i>Сидоренко Ж.В.</i> Процес постановки життєвих завдань студентською молоддю з психологічного здоров'я як свідоме моделювання власного майбутнього	185

<i>Сердюкова І.М.</i> Поняття соціальної адаптації та соціалізації особистості	193
<i>Фуштей О.В., Чала К.О.</i> Підготовка майбутніх фахівців до роботи з людьми з особливими потребами в центрах професійної реабілітації.....	202
<i>Чухрій І.В.</i> Психологічна допомога сім'ям, які виховують дітей з функціональними обмеженнями	223
<i>Шахов В.В.</i> Психологічні особливості соціально-рольової ідентифікації майбутніх психологів в умовах студентської групи.....	241
<i>Шпортун О.М.</i> Соціальні, психофізіологічні та гендерні основи розвитку почуття гумору	251
<i>Штифурак В.С.</i> Професійно-особистісне самовизначення сучасної студентської молоді	270
<i>Яковліва О.П.</i> Процес психолого-педагогічного спілкування як умова розвитку комунікативних умінь майбутніх фахівців.....	283
<i>Література</i>	296
<i>Інформація про авторів</i>	322

ПЕРЕДМОВА

Нові соціально-економічні умови в країні, гуманізація освітнього процесу вимагають удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців, формування у них ціннісного ставлення до професійної діяльності як засобу особистісної самореалізації, усвідомлення відповідності професійного вибору індивідуальним якостям і здібностям. Випускникам ВНЗ у наш час недостатньо володіти певним запасом знань, професійних умінь. Сучасною практикою затребуваний соціально та професійно мобільний, ініціативний, самостійний, відповідальний фахівець, спроможний професійно будувати свої стосунки з людьми, адекватно оцінювати себе як фахівця, готовий до постійного професійного розвитку, подальшої самоосвіти і самореалізації як суб'єкта професійної діяльності.

Зміни, які відбуваються нині в соціокультурному середовищі, зумовлюють зростання інтересу вчених та практиків до проблеми успішної, конструктивної й ефективної професійної підготовки психологів. Виразною на часі постає проблема особистісного розвитку майбутніх психологів в умовах освітнього простору вищого навчального закладу. Саме в процесі навчання у ВНЗ відбувається первинне «освоєння» професії, визначається життєва й світоглядна позиція особистості. При цьому однією із провідних проблем є побудова такої системи педагогічного процесу, яка б враховувала особливості й закономірності не тільки професійного становлення студента-психолога як фахівця, але і його особистісного розвитку.

Враховуючи важливість підготовки майбутніх фахівців з психології до успішної професійної адаптації та самореалізації у трудовій діяльності, дослідження психологічних чинників особистісного розвитку майбутніх психологів у вищому навчальному закладі набуває особливої актуальності. Адже від ступеня розробки цієї проблеми буде залежати можливість впливу на процес цілеспрямованого формування професійної готовності психолога загалом. Таким чином, головне завдання автори монографії вбачали у визначенні сукупності психологічних чинників особистісного розвитку майбутніх психологів в умовах освітнього середовища вищої школи.

Для дослідження такого складного процесу, як особистісний розвиток психолога, що має своєрідну структуру, зміст і якісні характеристики, на наш погляд, є цілком необхідними у рамках цільових розвивальних програм, які передбачають специфіку умов реалізації професійних функцій, створити теоретико-прикладну модель особистісно-професійного розвитку психолога. Це виступає передумовою для розробки теорії та технології особистісно-професійного розвитку психолога у вищій школі, тобто розробки стратегії й тактики оптимального руху психолога до професійної готовності й особистісного розвитку.

У монографії висвітлюється низка актуальних питань, пов'язаних з особистісно-професійним становленням майбутніх психологів в умовах трансформації сучасного суспільства:

- психологічні особливості подолання складних життєвих ситуацій студентами-психологами (В.І. Шахов);
- розвиток екологічно орієнтованої позиції в контексті професійного становлення майбутніх фахівців (О.М. Паламарчук);
- вплив академічної групи на успішність навчання студентів (М.С. Антонюк);
- розвиток міжкультурної компетентності студентів в умовах професійної підготовки (О.С. Безверхий);
- формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців соціономічних професій у позааудиторний час (Т.Р. Браніцька);
- професійна амбівалентність особистості в контексті професійного формування майбутніх психологів (І.В. Візнюк);
- критерії особистісної зрілості майбутніх фахівців соціономічних професій (В.М. Галузяк);
- самоорганізація майбутнього психолога (А.М. Килівник);
- інтерактивні технології як засіб оптимізації професійної підготовки майбутніх психологів (Л. І. Коломієць);
- теоретичний аналіз наукових підходів до ціннісних орієнтацій у працях психологів (Т.О.Комар);
- соціально-психологічні чинники розвитку духовності майбутніх фахівців (В.М. Педоренко);
- психологічні умови розвитку конкурентоздатності майбутніх психологів (Н.В. Перегончук);
- професійна ідентичність як аспект формування особистості майбутнього психолога (З.С. Савчук);
- процес постановки життєвих завдань студентською молоддю з психологічного здоров'я як свідоме моделювання власного майбутнього (Ж.В.Сидоренко);
- проблеми соціальної адаптації та соціалізації особистості (І.М.Сердюкова);
- підготовка майбутніх фахівців до роботи з людьми з інвалідністю в центрах професійної реабілітації (О.В. Фуштей, К.О.Чала);
- психологічна допомога сім'ям, які виховують дітей з функціональними обмеженнями (І.В.Чухрій);
- психологічні особливості соціально-рольової ідентифікації майбутніх психологів в умовах студентської групи (В.В. Шахов);
- психофізіологічні та гендерні основи розвитку почуття гумору (О.М.Шпортун);
- професійно-особистісне самовизначення сучасної студентської молоді (В.С. Штифурак);
- процес психолого-педагогічного спілкування як умова розвитку комунікативних умінь майбутніх фахівців (О.П. Яковліва).

Зусилля авторів адресовані фахівцям у галузі соціальної, професійної, вікової та педагогічної психології, психології вищої школи. Авторський колектив сподівається, що книга знайде свого читача.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОДОЛАННЯ СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ СИТУАЦІЙ СТУДЕНТАМИ-ПСИХОЛОГАМИ

В. І. Шахов

Нестабільність економічних, політичних, соціальних умов призводить до загострення проблеми орієнтування молоді в соціальному оточенні, а також неможливості здійснення точного прогнозу свого майбутнього. В процесі подолання життєвих труднощів у кожному віковому періоді людина може як набути нового досвіду, розширити діапазон поведінкових можливостей, так і виявити неадекватність своєї поведінки, яка впливає на адаптивну здатність людини. Саме тому закономірно спостерігається похвалення інтересу дослідників до проблеми подолання особистістю складних життєвих ситуацій. Певних вікових особливостей і актуальності вона набуває в період раннього повноліття, якому відповідає студентський вік (18-25 р.). Особливу увагу привертають питання пошуку шляхів здійснення ефективного психолого-педагогічного впливу щодо сприяння розвитку у молодих людей здатності до подолання складних життєвих ситуацій.

Дослідження копінгу (від англ. cope, coping – долати), у сучасній психології розпочинається від вузького розуміння його як винятково свідомих, цілеспрямованих, максимально конструктивних зусиль людини в ситуаціях, пов'язаних з додатковими вимогами до особистості (Ф. Василюк, Л.Вассерман, О. Кочарян, Р. Лазарус, А. Маслоу та ін.), до широкого розуміння копінгу як поняття, яке визначає будь-які зусилля, активність людини у дискомфортних, складних для неї умовах (К. Бітюцька, Л.Бурлачук, Є. Коржова, А. Налчаджян, С. Нартова-Бочавер, Н.Сирота, А. Billings, С. Carver та ін.).

Науковці, які займаються розробкою проблеми подолання складних життєвих ситуацій, дотримуються різних методологічних підходів та теоретичних концепцій. Вивчення складних ситуацій у психології зарубіжних авторів пов'язане з такими поняттями, як травматичні події (J.Brennan, S.Haynes), критичні поворотні події (S. Folkman, R. Lazarus), дослідження соціальних ситуацій (D. Magnusson, A. Furnham) та ін. У вітчизняній психології Л.І. Анциферова, С. Нартова-Бочавер визначають «важку ситуацію», Л. Дика, А.Махнач – «життєві події», Л. Бурлачук, О. Коржова – «життєві ситуації», М.Магомед-Емінов – «екстремальна ситуація», Ф. Василюк, А.Баканова – «критична ситуація», К.Муздибаєв, Н. Гришина, Т.Крюкова – «проблема важких і екстремальних життєвих ситуацій», О.Анненкова – «кризові ситуації» та ін.

Вивчення психологічного подолання важких життєвих ситуацій пов'язане з дослідженнями психологічного захисту (А. Фрейд, Г. Вайлант, Л.Вассерман, Ф.Василюк, Р. Грановська, І. Нікольська, Д. Паркер, Дж. Пері, Л. Субботіна, Н.Хаан, Н. Ендлер, Е. Ейдемільер); подолання стресів (В. Бодров, А. Біллінг, С.Карвер, С. Кобаса,

Б. Компас, Р.Лазарус, У. Леєр, Р.Моос, К. Олдвін, Л.Перлин, Г. Томе, Ш. Фолкман, М.Шейер); активності та її ролі в подоланні життєвих труднощів (Б.Ананьєв, К. Абульханова, А.Білоусова, А.Брушлінський, А.Дьомін, В. Знаків, Т. Крюкова, Б. Ломов, В. Петровський, С.Рубінштейн).

Разом з тим, на кожному етапі наукового пізнання з'являються нові аспекти дослідження. Актуальним зокрема, є з'ясування типових стратегій, які використовуються юнаками-студентами під час подолання складних життєвих ситуацій, а також розробка на їх основі програм психологічного супроводу.

Юність є початком дорослого життя. У цьому віці виникає відчуття того, що все життя ще попереду, а це дає можливість пробувати, помилятися і вести пошук. Дитинство залишається в минулому. Всі психічні функції в основному сформовані і відбувається стабілізація особистості, рамки окремих вікових періодів мають більш умовний характер.

Хронологічні межі юнацтва визначаються в психології по-різному. Межа між підлітковим і юнацьким віком є досить умовною, і в одних схемах періодизації (переважно в західній психології) – це вік від 14 до 17 років розглядається як завершення підліткового віку, а в інших – відноситься до юності.

Верхня межа періоду юності є ще більш розмитою, оскільки є соціально зумовленою та індивідуально мінливою. Сам термін «дорослість» є багатозначним. Біологічна дорослість визначається досягненням статевої зрілості, здатністю до дітонародження; соціальна – економічною незалежністю, прийняттям ролей дорослої людини; поняття психологічної дорослості пов'язують зі зрілою особистісною ідентичністю. Критерієм досягнення дорослості в людському суспільстві є оволодіння культурою, системою знань, цінностей, норм, соціальних традицій, готовність до виконання різних видів праці. Трактуювання юності як періоду онтогенетичного розвитку залежить від принципів настанов авторів того чи іншого підходу.

Психоаналітичні теорії (З. Фрейд, А. Фрейд) вбачають в юності певний етап психосексуального розвитку, коли притік інстинктивної енергії лібідо має бути компенсований захисними механізмами «Я». Боротьба тенденцій з боку «Воно» і «Я» проявляється в нарощуваній стурбованості і збільшенні конфліктних ситуацій, які поступово, завдяки встановленню нової гармонії «Я» і «Воно», долаються.

На противагу психоаналізу, Е. Шпрангер вважав, що в юності відбувається вростання індивіда в культуру. У психосоціалній теорії Е.Еріксона в підлітковому віці і періоді юності має бути розв'язане ключове завдання ідентичності: створення несуперечливого образу самого себе в умовах множинності виборів (ролей, партнерів, груп спілкування тощо).

Соціологічні теорії юності розглядають її, перш за все, як певний

етап соціалізації, як перехід від залежного дитинства до самостійної й відповідальної діяльності дорослого при вирішальній детермінації з боку суспільства.

Психологічні теорії надають важливого значення суб'єктивній стороні, характерним рисам внутрішнього світу і самосвідомості юнака, його внеску як активного творця власного дорослішання.

У вітчизняній психології юність розглядається як психологічний вік переходу до самостійності, період самовизначення, набуття психічної, ідейної й громадянської зрілості, формування світогляду, моральної свідомості і самосвідомості. Найчастіше дослідники виокремлюють ранню юність (від 15 до 18 років) і пізню юність (від 18 до 23 років). У психологічних періодизаціях О.М. Леонтьєва, Д.Б. Ельконіна при аналізі юнацького віку акцент робиться на зміні провідного виду діяльності, якою стає навчально-професійна діяльність [238].

Соціальна ситуація розвитку в юнацькому віці визначається як поріг дорослого життя. Вона характеризується тим, що основними завданнями є вибір професії, життєвого шляху, соціальне та особистісне самовизначення. Для реалізації цих завдань необхідна сформована психологічна готовність до дорослого життя, тобто мають бути розвинені особистісні якості, властивості, здібності, потреби, які б дозволили юнакові реалізувати себе у праці, громадському житті, сім'ї. Критеріями такої готовності є: 1) розвинені потреби в спілкуванні й комунікативні здібності; 2) адекватно сформовані й розвинені потреби та мотиви; 3) розвинена самосвідомість, рефлексія; 4) достатньо сформований і розвинений досвід; 5) сформований характер; 6) розвинений інтелект та мислення; 7) розвинене вміння ефективно використовувати свої психофізіологічні особливості у праці та соціальній взаємодії.

За умови, що критерії психологічної готовності до дорослого життя дотримані, а також реалізовані спадкові переваги, здійснене ефективне і адекватне виховання, то з'являється центральне новоутворення юнацтва – самовизначення (професійне й особистісне). У західній психології його називають ідентичністю – усвідомлена індивідом соціальна тотожність, що дозволяє особистості усвідомити своє місце в суспільстві, зайняти внутрішню позицію дорослої людини, зрозуміти себе і свої можливості. Кожний юнак переживає кризу ідентичності. Її причина полягає в тому, що формування *ідентичності* є досить тривалим і складним процесом, оскільки це залежить від прийняття індивідом своїх рішень, взяття на себе відповідальності за свої рішення, за вибір цінностей, майбутньої професії. Якщо *ідентичність* не сформується, то людина «не знаходить себе», свого місця в суспільстві, в праці тощо [69].

Життєва криза як вид складної критичної ситуації посідає особливе місце в ранньому юнацькому віці, центральним новоутворенням якого є особистісне та професійне самовизначення. Опинившись у складних життєвих ситуаціях, юнаки та дівчата намагаються самостійно ними

опанувати та знайти шляхи їх подолання. Будучи не завжди готовими до сприймання та переживання складних життєвих ситуацій, вони інколи вдаються до невиправданих способів вирішення кризових ситуацій, перетворюючи цей процес на явище стихійного характеру.

Набуття власного досвіду та вироблення індивідуального стилю поведінки у процесі переживання життєвої кризи супроводжується незадоволенням життєво важливих потреб, проявами агресивності, тривожності та негативізму. Для юнацького віку, взагалі, характерною є нестійкість життєвої позиції, яка в ситуації невизначеності може посилюватися і супроводжуватися розчаруванням та негативно впливати на процес особистісного та професійного самовизначення особистості.

Т. Титаренко експериментально доведено, що саме в юнацтві фіксуються найнижча задоволеність смыслом життя, найгостріша невпевненість у собі, переживання важкого стану невизначеності. Молода людина, яка опиняється на порозі нового, самостійного життя, відчуває незвичний тягар відповідальності за кожний свій крок, хоче зрозуміти своє призначення, відчутти, куди саме слід рухатися, що робити [315]. Закінчення школи, зазначає Т. Титаренко, «є подією, що для багатьох юнаків стає стартовою для переживання чергової вікової кризи – кризи початку, коли відбувається пересаджування коренів на самостійний ґрунт» [315, с. 255].

Переживання людиною кризи тісно пов'язане зі ступенем усвідомлення кризового стану, яке збільшується зі зростанням рівня особистісної зрілості, зі здатністю до рефлексування, які в кожній людині особливі та специфічні. Як зазначає Т. Титаренко, ці можливості можна розвинути, адже певною мірою вони залежать від індивідуального досвіду попереднього розв'язання складних життєвих колізій [315]. Водночас, життєві кризи, які супроводжують людину впродовж усього її життя, створюють певне підґрунтя для розвитку саморегуляції, проявів рефлексивності, створюють простір для здійснення власного вибору, надають можливість оволодіння механізмами опанування критичної ситуації.

Будучи незадоволеною своїм життям, втративши сенс, чи перебуваючи у стані невизначеності, людина або піддається впливу наявної кризової ситуації, уникає її вирішення, або ж знаходить сили для реалізації свого внутрішнього потенціалу і спрямування його на оволодіння та її подолання.

Звичайно, маючи досвід розв'язання проблемних ситуацій та розвинену здатність до рефлексії, особистість претендує на цілісне уявлення про суть, значення та шляхи розв'язання життєвої кризи, сприймаючи її як перехідний період на своєму життєвому шляху. Усвідомлюючи власну поведінку і діяльність, вона перетворюється на суб'єкта пізнання своїх внутрішніх психічних процесів і станів, який спроможний управляти власною активністю.

Перебуваючи у пошуку шляхів вирішення життєвої кризи, людина прагне якнайшвидше віднайти конкретні способи опанування та стратегії подолання проблемної ситуації. У складному багатовимірному процесі переживання кризи рефлексія дає можливість їй не лише критично оцінити себе і свою діяльність, будучи суб'єктом власної активності, а й визначити і спрямувати свою поведінку в кризовій ситуації: на перегляд самооцінки і розвитку особистісних якостей; на розв'язання проблеми і подолання стресу чи на переоцінку самої ситуації і пошук причин її виникнення.

Рефлексивна діяльність спрямовується на засвоєння умінь аналізувати й адекватно оцінювати критичну ситуацію, на розвиток самосвідомості, яка проявляється в самопізнанні, самооцінці і саморегуляції. Необхідність саморегуляції визначається складністю і незвичністю ситуації, в яку потрапляє людина, особливо тоді, коли у кризовому стані виникає стійке почуття нереальності, коли вона перебуває в стані підвищеної емоційної і фізичної напруги, що стимулює її до імпульсивних дій.

Важливим для сучасного розуміння феномену життєвої кризи є погляди сучасного дослідника цієї проблеми Є. Варбана, який розглядає поняття «психологічне подолання» і характеризує його як широко вживаний, проте недостатньо визначений конструкт, що застосовується для пояснення індивідуальних відмінностей у реагуванні на складні життєві ситуації. Його визначають і як види поведінки й думки, що свідомо використовуються індивідом для того, щоб керувати ефектами передбачення й подолання складної ситуації, і як індивідуальний спосіб взаємодії суб'єкта з ситуацією у відповідності з її важливістю в житті людини. На сьогоднішній день в зарубіжній психології виділяють три основні підходи до розуміння поняття «психологічне подолання»: як один з способів психологічного захисту; як якість особистості; як динамічний процес в межах когнітивного підходу.

Під поняттям «психологічне подолання» автор розуміє активну взаємодію особистості з ситуацією, яка відбувається у відповідності до логіки розвитку ситуації, залежить від значущості ситуації в житті людини та психологічних можливостей особистості і спрямована на конструктивне розв'язання проблемної ситуації. Така поведінка відрізняється від звичної поведінки людини в буденних обставинах і, за відсутності готових способів розв'язання, потребує напруги її сил та ресурсів. Крім того, подолання визначається не тільки особливостями ситуації, але й особистісними особливостями й здатністю людини до подолання, сформованими протягом її життя. На те, яким стратегіям подолання надається перевага, впливають такі індивідуально-психологічні особливості, як темперамент, рівень тривожності, тип мислення, особливості локусу контролю.

«Психологічне подолання» включає всі види взаємодії суб'єкта із потребами зовнішнього або внутрішнього характеру – спроби оволодіти

або пом'якшити, звикнути до вимог проблемної ситуації чи ухилитися від неї [61].

Є. Варбан, звертає увагу на те, що загальновизнаної класифікації різновидів подолання не існує – вони виділяються дослідниками досить довільно, до того ж одні автори говорять про типи (форми) подолання (Т.Л.Крюкова, А.А. Налчаджян), інші – про способи, прийоми (Л.А. Регуш), треті – про стилі (Д. Леонтьєв, О. Лібіна), четверті – про техніки (Л.І.Анциферова; О.О. Прохоров), п'яті – про стратегії (Л.В. Виноградова, Н.Ю.Волянчук, Т.Л. Крюкова, С.К. Нартова-Бочавер).

Однак основна увага дослідників «подолання» спрямована на вивчення так званих стратегій (механізмів подолання) – переважно свідомих зусиль особистості, що забезпечують активне пристосування особистості до нової життєвої ситуації. Стратегії розглядаються в трьох сферах: когнітивній, афективній та поведінковій. Під терміном «стратегія подолання» ми розуміємо активну взаємодію особистості з ситуацією, котра містить дії, прийоми та способи поведінки, що спрямовані на розв'язання проблемної ситуації.

Існують дослідження, котрі виявляють вплив статі і віку на подолання. На думку західних дослідників, зв'язок між дорослішанням і формами подолання є досить складним (М. Цайднер, Н. Ендлер). На сьогодні все ще не можна однозначно відповісти на питання про те, чи допомагає дорослішання краще справлятися з життєвими труднощами. Існує дві однаковою мірою прийнятні моделі. Згідно з першою (Е.Еріксон та ін.), становлення, розвиток особистості роблять поведінку подолання більш успішною, вдосконалюючи її стратегії. У відповідності до другої – феноменологічної, ситуаційної моделі (Р. Лазарус, С.Фолкман та ін.), – не буває «хороших, зрілих» чи «поганих, незрілих» стратегій подолання. Вони повинні оцінюватися, виходячи з контексту ситуації і результатів адаптації. Вік може впливати на оцінку складної ситуації особистістю і вибір копінг-стратегій, проте дорослішання не є головною детермінантою адаптивної поведінки й ефективного подолання проблемних ситуацій.

В юнацькому віці збільшується кількість активних перетворювальних стратегій, спрямованих як на зміну зовнішніх обставин, так і на внутрішні зміни, пов'язані з когнітивними та ціннісними перетвореннями ситуації. Достовірно знижується кількість пасивних стратегій, при стабільній вираженості у всіх вікових групах стратегії уникнення. Також відзначено, що загалом специфіка способів поведінки старшокласників тяжіє до типу, що є характерним для дорослих. Аналіз досліджень (Ф. Бланхард-Філдс, Л. Сальскі, В. Конвей, Д. Террі) свідчить про те, що в юнацькому віці ще активно продовжується процес навчання способам подолання життєвих труднощів, а головна роль у його успішності належить спільній діяльності з референтним дорослим.

З дослідження автора бачимо, що юнаки частіше обирають стратегії роботи над собою і смисло- та цілеутворення, дівчата – стратегії допомоги інших людей. Певний вплив на вибір стратегій подолання у цьому віці мають і такі особистісні характеристики, як локус-контроль, екстраверсія – інтроверсія та нейротизм – емоційна стабільність. Так, досліджувані, які обирають стратегії «перетворювальна», «смисло- і цілеутворення» та «самовдосконалення», характеризуються інтернальним локусом контролю та високим рівнем емоційної стабільності, а для тих, хто намагається подолати життєву кризу за допомогою інших людей, притаманною є екстраверсія. Крім цього, вони не мають вираженого домінування жодного з видів локусу контролю та показників емоційності. Більшість юнаків та дівчат, які обирають стратегію «ігнорування», демонструють екстернальний локус контролю та високий рівень нейротизму [61].

Отже, вибір особистістю конкретних способів та стратегій психологічного подолання визначається суб'єктивним значенням ситуації, що переживається і відповідає переважно одній із задач – розв'язанню реальної проблеми або її емоційному переживанню, корекції самооцінки або регулюванню взаємовідносин з людьми.

З метою з'ясування особливостей та форм реакцій студентів-психологів на складні життєві ситуації нами було проведено дослідження стратегій копінг-поведінки як подолання складних життєвих ситуацій студентами-психологами Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. З цією метою ми використали методику «Копінг-тест Лазаруса», яка посприяла з'ясуванню домінуючих стратегій копінг-поведінки осіб юнацького віку в стресових ситуаціях (табл. 1).

За даних, наведених у таблиці, можемо простежити найважливіші копінг-стратегії поведінки юнаків у складних життєвих ситуаціях, які мають вищий середнього рівень вираженості (пошук соціальної підтримки – 10,2; прийняття відповідальності – 7,2; планування вирішення проблеми – 11,4; позитивна переоцінка – 10,5).

В цілому, в юнаків у більшій мірі виражені конструктивні копінгові стратегії поведінки, особливо пошук соціальної підтримки, прийняття відповідальності, планування вирішення проблеми та позитивна переоцінка.

З наукової точки зору, пошук соціальної підтримки являє собою копінг- стратегію, в якій людина робить зусилля в знаходженні інформаційної, дієвої та емоційної підтримки. Дана стратегія передбачає вступ до соціальних контактів, тобто об'єднання з іншими людьми. Традиційно в соціальній підтримці виділяють емоційну та інструментальну складові. Емоційна підтримка – це регуляція емоційного стану шляхом пошуку співчуття і спілкування з іншими людьми з найближчого соціального оточення людини. Інструментальна підтримка – це отримання інформації, порад і зворотного зв'язку від

безпосереднього соціального оточення людини в період подолання стресу. Отримати розраду, пораду, рекомендацію і в цілому провести час з близькими та друзями не завжди можливо. Проте в сучасному світі юнаки часто використовують такі засоби комунікації, як телефон та Інтернет (соціальні мережі, форуми).

Таблиця 1

Стратегії копінг-поведінки студентів-психологів у складних життєвих ситуаціях («Копінг-тест Лазаруса»)

Бали	Копінг-стратегії							
	Конфронтаційний копінг	Дистанціювання	Самоконтроль	Пошук соціальної підтримки	Прийняття відповідальності	Втеча-унікнення	Планування вирішення проблеми	Позитивна переоцінка
Максимально можливі бали	18	18	21	18	12	24	18	21
Експеримент. група	10,3	8,6	11,5	10,2	7,2	11,2	11,4	13,5
Контрольна група	10,6	9,0	10,2	9,4	7,9	11,5	11,3	13,1

Прийняття відповідальності – це шлях сильних і зрілих людей, і базується він на визнанні власних помилок і їх аналізі з метою не допустити повторення. Небезпека даної стратегії лише в одному: надмірно відповідальні люди можуть дуже далеко зайти по цьому шляху і уподібнитися піонеру, який завжди відповідає за все. У той час як багато чого в цьому світі нам непідвладне: і стихійні лиха, і раптові хвороби близьких – все це поза межею нашого контролю і нести тяжкий тягар відповідальності буквально за все, що відбувається в цьому житті – прямий шлях до неврозу.

Планування вирішення проблеми полягає в довільних проблемно-фокусованих зусиллях щодо зміни ситуації, які включають аналітичний підхід до проблеми, тобто вироблення плану порятунку і чітке його дотримання. Плюси даного способу є очевидними, особливо у випадку небезпеки, яка наближається, мінуси ж – ті самі, що й у попередньому варіанті – коли ситуація знаходиться поза межами наших можливостей її контролю, цей спосіб не спрацює. Юнаки, які обрали стратегію позитивної переоцінки, прагнуть побачити в будь-якій ситуації позитивні сторони. Даний метод копінг-стратегії доречно

використовувати там, де від самої людини мало що залежить, наприклад, переосмислення цінностей після хвороби, аварії. Метод позитивної оцінки стане неефективним, якщо в момент наближення неприємних ситуацій, спрямувати свої думки в іншу, на той момент не потрібну сторону. Решта стратегій відповідає середньому рівню значення (конфронтаційний допінг – 10,3; дистанціювання – 8,6; самоконтроль – 11,5; втеча-уникнення – 11,2).

В результаті проведення дослідження за допомогою методики «Копінг-поведінка в стресових ситуаціях» С.Нормана, Д.Ф. Ендлера та ін. (на тій же вибірці) ми отримали такі результати, що представлені в таблиці 2.

Таблиця 2

Показники за методикою «Копінг-поведінка в стресових ситуаціях»

	Копінг, орієнтований на:				
	Вирішення завдання	Емоції	Уникнення	Відволікання	Соціальне відволікання
Максимально можливі бали	75	80	80	40	25
Експеримент. група	52,2	43,2	42,3	21,5	13,6
Контрольна група	50,3	45,0	43,7	20,4	15,3

Перший стиль, проблемно-орієнтований, включає: 1) попередній аналіз проблеми; 2) фокусування на проблемі і пошук можливих способів її вирішення; 3) прагнення краще розподіляти свій час; 4) вибір особистих пріоритетів; 5) звернення до власного досвіду вирішення аналогічних проблем; 6) прагнення контролювати ситуацію; 7) орієнтація на необхідність вирішення проблеми; 8) практична реалізація своїх планів.

Використання стратегії вирішення завдань включає формулювання завдання, вироблення альтернативних рішень, оцінку альтернатив за витратами і вигодами, вибір альтернативи і втілення обраного рішення.

Проблемно-орієнтовані стратегії можуть бути спрямовані всередину: замість прагнення змінити оточення людина може змінити щось у собі. Наприклад, можна змінити рівень домагань, знайти інші джерела задоволення або набути нових навичок. Умілість використання індивідом цих стратегій залежить від його досвіду і можливостей самоконтролю. У людей, схильних до проблемно-орієнтованого подолання стресових ситуацій, проявляється менша депресія як до, так і після дії стресу. Звичайно, менш пригніченим людям легше вдаватися до проблемно-орієнтованого подолання.

До другого стилю, орієнтованого на емоції, належать: 1) внутрішня агресія; 2) зовнішня агресія, направлена на інших; 3) фіксація на переживанні своєї безпорадності, неможливості впоратися з ситуацією; 4) зосередження на власних недоліках; 5) роздратування або апатія; 6) переживання непосильної нервової напруги, емоційний шок. Люди вдаються до емоційно-орієнтованого подолання, щоб уникнути перевантаження негативними емоціями і щоб ці емоції не заважали їм застосовувати дії, спрямовані на вирішення власних проблем. До емоційно-орієнтованого подолання вдаються також у разі неможливості врегулювання проблеми.

Деяким людям властиво проявляти менш адаптивні форми подолання негативних емоцій: вони просто заперечують, що вони відчувають негативні емоції і витісняють їх зі свідомої частини психіки – стратегія, відома як репресивне подолання. Особи, яким властива дана форма боротьби з негативними емоціями, виявляють більшу активність автономної нервової системи, ніж ті, кому така поведінка не властива. Витіснення емоцій у сферу несвідомого вимагає реальних фізичних навантажень, що призводять до хронічного перезбудження і, в свою чергу, до фізичної хвороби.

Копінг, орієнтований на уникнення, може виражатися у відволіканні від стресової ситуації або соціальному відволіканні. Відволікання від стресової ситуації проявляється в: 1) намаганні отримати задоволення від речей, які не мають відношення до конкретної ситуації: приємні покупки, улюблена їжа, читання книг, перегляд телевізора, прогулянки улюбленими місцями тощо; 2) намаганні побути наодинці, віддалитися від ситуації, яка турбує або навпаки – постійно перебувати серед людей.

Соціальне відволікання реалізується в: 1) прагненні вибалакатися, поділитися своїми переживаннями з близькими людьми; 2) зверненні за професійною допомогою.

Результати дослідження студентів-психологів за методикою «Копінг-поведінка в стресових ситуаціях» С.Нормана, Д.Ф. Ендлера та ін. вказують, що провідними стратегіями копінг-поведінки в стресових ситуаціях є: вирішення завдання – 52,2; емоції – 45,0; та соціальне відволікання – 15,3. Юнаками та дівчатами був продемонстрований досить багатий набір емоційних, когнітивних та поведінкових способів подолання життєвих криз («Методика для психологічної діагностики копінг-механізмів» – тест Хейма) представлених у таблицях 3 і 4.

Розумові стратегії, або способи використання мислення та уяви для подолання складної життєвої ситуації, прийнято називати когнітивними стратегіями подолання. До когнітивних стратегій відносяться такі копінг-механізми: відволікання або переключення думок на інші, «більш важливі» теми, ніж травмуюча ситуація; прийняття ситуації як чогось неминучого, прояв свого роду певної філософії стоїцизму; дисимуляція події, ігнорування, зниження її серйозності, навіть жартування над нею; збереження апломбу, прагнення не показувати

свого стану іншим; проблемний аналіз ситуації та її наслідків, пошук відповідної інформації, розпитування, обмірковування, зважений підхід до рішень; відносність в оцінці проблеми, порівняння з іншими, що знаходяться в гіршому положенні; релігійність, стійкість у вірі («зі мною Бог»); додання ситуації значення і сенсу, наприклад відношення до неї як до виклику долі або перевірки стійкості духу та ін.; самоповага – глибше усвідомлення власної цінності як особистості.

Таблиця 3

Показники контрольної групи за «Методикою для психологічної діагностики копінг-механізмів» (Тест Хейма)»

	Когнітивні стратегії (%)	Емоційні стратегії (%)	Поведінкові стратегії (%)
Продуктивні	9,0	69,0	6,0
Відносно продуктивні	84,0	7,0	63,0
Непродуктивні	7,0	24,0	31,0

Таблиця 4

Показники експериментальної групи, за «Методикою для психологічної діагностики копінг-механізмів» (Тест Хейма)»

	Когнітивні стратегії (%)	Емоційні стратегії (%)	Поведінкові стратегії (%)
Продуктивні	8,0	67,0	–
Відносно продуктивні	84,0	8,0	67,0
Непродуктивні	8,0	25,0	33,0

Відволікання спрямовує роботу мислення на інші об'єкти з метою відволікання уваги від ситуації і може бути внутрішнім, таким як уявлення приємної сцени, або зовнішнім, таким як фіксація на специфічному аспекті навколишнього оточення. Реінтерпретація неприємних відчуттів передбачає заміщення в уяві ситуації іншими відчуттями. Заспокійливі твердження, адресовані самому собі, мають на меті втішити або підбадьорити себе (наприклад: «Я знаю, що я можу впоратися з цим»). Ігнорування ситуації – це заперечення її існування. Прийняття бажаного за дійсне, молитви або надія на щасливий результат включають переконання себе в тому, що ситуація одного разу пройде в результаті віри, божественного волевиявлення чи завдяки іншому диву. Можуть використовуватися твердження, адресовані самому собі, які викликають почуття гніву або страху, наприклад: «Я боюся, що я вмираю». Драматизація (катастрофізація) пов'язана з

використанням негативних висловлювань на свою адресу і надмірно песимістичних думок щодо майбутнього (напр.: «Мені ніколи не впоратися з цим болем»). Когнітивне реструктурування належить до процесу усвідомлення негативних думок і перетворення їх у більш реалістичні й раціональні. При цьому, серед когнітивних копінг-стратегій у юнаків найбільш поширеними є надання смислу, релігійність та збереження самовладання, які належать до відносно продуктивних стратегій (83,3%). Це говорить про те, що піддослідні не в усіх травмуючих ситуаціях здатні обрати найбільш підходящі стратегії виходу з них. Саме тут ми бачимо зв'язок із вищим за середній рівень пошуку соціальної підтримки (10,2).

Емоційні стратегії проявляються у вигляді: переживання протесту, обурення, протистояння ситуації та її наслідкам; емоційної розрядки – відреагування почуттів, викликаних проблемою, наприклад, плачем; ізоляції – придушення, недопущення почуттів, адекватних ситуації; пасивного співробітництва – довіри з передачею відповідальності психотерапевту; покірності, фаталізму, капітуляції; самозвинувачення, покладання провини на себе; переживання злості, роздратування, пов'язаних з обмеженням життя внаслідок травмуючих подій; збереження самовладання – рівноваги, самоконтролю.

Також стратегії емоційного подолання проявляються у вигляді різних неадекватних оцінок ситуацій, що призводять до переживань роздратування, протесту, злості чи до підкресленого оптимізму як упевненості в подоланні важкої ситуації. Іноді мають місце страждання у зв'язку з покладанням провини на себе, самозвинувачення, а іноді, навпаки, повна відмова від емоційно активної реакції і перехід до пасивної співучасті, коли вся відповідальність за наслідки знімається з себе і покладається на когось (тут починає проявлятися захист за типом проєкції). Згідно отриманих результатів, досліджувані використовують у складних життєвих ситуаціях у більшій мірі продуктивні емоційні стратегії подолання (67%). Використання даного типу стратегій підтверджується також результатами попередніх методик (45,0). Вони слугують безпосередньому емоційному рішення зняття негативних відчуттів та емоційно-вольовому зосередженню. Проте досить високою серед емоційних стратегій є частка неадаптивних (придушення почуттів, переживання почуття провини, покірність).

Відкриті, спостережувані дії, які людина може вживати для подолання зі складною життєвою ситуацією, називають поведінковими стратегіями подолання. Поведінковими стратегіями є наступні: відволікання – звернення до певної діяльності, відхід у роботу; альтруїзм – турбота про інших, коли власні потреби відсуваються на другий план; активне уникнення – прагнення уникати «занурення» у процес лікування; компенсація – відволікаюче виконання якихось власних бажань, наприклад придбання чогось для себе; конструктивна активність – задоволення якоїсь давньої потреби, наприклад,

поподорожувати; усамітнення – перебування в спокої, розмірковування над собою; активна співпраця – відповідальна участь у діагностичному та лікувальному процесі; пошук емоційної підтримки – прагнення бути вислуханим, зустріти сприяння і розуміння.

Поведінкові стратегії поділяються на три підгрупи: 1. Поведінка, орієнтована на ситуацію: прямі дії (обговорення ситуації, вивчення ситуації); пошук соціальної підтримки; «відхід» від ситуації. 2. Поведінкові стратегії, орієнтовані на фізіологічні зміни: використання алкоголю, наркотиків; важка робота; інші фізіологічні методи (таблетки, їжа, сон). 3. Поведінкові стратегії, орієнтовані на емоційно-експресивне вираження: катарсис; стримування і контроль почуттів.

Покрокова діяльність має на меті організацію регулярних перерв для відпочинку, що дозволяють уникнути перевантажень і нападів посилення негативних почуттів. Ізоляція пов'язана з ухиленням від соціальних контактів з метою подолання проблеми. Підтримання спокою передбачає збереження лежачого положення в ліжку або на дивані. Релаксація включає спроби зниження фізіологічного збудження шляхом розслаблення мускулатури. Релаксацію також іноді відносять до фізіологічних стратегій подолання, оскільки вона може безпосередньо приводити до позитивних фізіологічних змін.

Згідно отриманих результатів, піддослідні схильні використовувати відносно продуктивні (67%) та непродуктивні (33%) копінг-стратегії. До відносно продуктивних можемо віднести пошук соціальної підтримки, а також відволікання уваги. Використання даних механізмів прослідковується в усіх проведених методиках, що слугує підтвердженням отриманих даних. До неадаптивних стратегій належать ізоляція, компенсація з використанням копінгових засобів, втеча від реальності. Використання цієї стратегії обумовлено недостатнім розвитком особистісно-середовищних копінг-ресурсів і навичок активного вирішення проблеми. Проте вона може мати адекватний чи неадекватний характер в залежності від конкретної стресової ситуації.

Отже, результати, отримані в ході проведеного дослідження, вказують, що провідними копінг-стратегіями подолання складних життєвих ситуацій в юнацькому віці є пошук соціальної підтримки, прийняття відповідальності, планування вирішення проблеми, позитивна переоцінка, вирішення завдання, оптимізм, надання смислу. Перераховані стратегії мають активний, продуктивний характер. Але, не зважаючи на в цілому позитивні результати дослідження, в арсеналі юнаків також виявлені непродуктивні стратегії відступу, втечі від реальності та відносно продуктивні: релігійність, збереження самовладання, надання смислу та ін. Спостереження свідчать, що нездатність юнаків до використання продуктивних стратегій реагування на складні життєві ситуації призводить до посилення внутрішньо особистісних конфліктів, активізації дезадаптивних механізмів психологічного захисту і формування відхилень у поведінці.

ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТОК ЕКОЛОГІЧНО ОРІЄНТОВАНОЇ ПОЗИЦІЇ В КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

О. М. Паламарчук

Екологічні протиріччя досягли глобального рівня, призвели до усвідомлення того, що майбутній розвиток суспільства залежить від екологічної культури й екологічної компетенції людини. Для вирішення екологічних проблем у життєдіяльності суспільства необхідно формувати і підвищувати рівень екологічно орієнтованої свідомості інтелектуальних ресурсів майбутніх фахівців. Передусім зазначений процес повинен бути пов'язаний з формуванням у майбутніх фахівців певних екологічних установок і орієнтирів, що становить міцний фундамент екологічного мислення. Завдання розвитку екологічно орієнтованої професійної діяльності не повинні зводитися лише до забезпечення екологічно-правової бази. Необхідним є створення еколого-психологічного середовища, яке сприяло б формуванню у майбутніх фахівців розвинутого феномену індивідуального функціонування екологічної суб'єктності. Результатом функціонування екологічної суб'єктності має стати формування індивідуального сценарію еколого-професійної поведінки, тобто моделі досягнення професійного успіху за рахунок екологічно відповідальної діяльності. Екологічно відповідальна діяльність являє собою еколого-мотиваційні утворення і визначається через структуру екологічних цілей діяльності у поєднанні зі способами досягнення екологічного успіху (еколого-професійними стилями поведінки).

Історія наукової та методичної підготовки майбутніх фахівців пов'язана з трьома основними періодами розвитку суспільства: дореволюційним, радянським і сучасним. Однак, створена роками система підготовки майбутніх фахівців не задовольняє соціальні потреби сучасного суспільства. Погіршення стану навколишнього природного середовища призвело до активної пропаганди екологічних знань. Дисципліна «Екологія» є в більшості випадків модною в українських вищих навчальних закладах. Зміст курсу, як правило, забезпечує вивчення методів захисту навколишнього середовища. Однак, як виявилось, вирішення екологічних проблем неможливо без формування високого рівня екологічної культури й екологічної свідомості. Тому такий рівень підготовки майбутніх фахівців, що демонструється багатьма вітчизняними вищими навчальними закладами, не дозволяє ефективно вирішувати проблеми забезпечення екологічно орієнтованого розвитку майбутнього фахівця. Вироблена система виявилася недостатньою для забезпечення суспільства такими спеціалістами, які б володіли необхідним рівнем професійної екологічної підготовки.

Цілком очевидно, що в умовах сучасної екологічної кризи виникла проблема створення цілісної системи еколого-професійної підготовки – з відповідним екологічним соціокультурним проєктуванням, науково-методичним і психолого-педагогічним забезпеченням. У зв'язку з цим почали розроблятися різні екологічні програми, екологічні курси, екологічні підручники, методичні посібники та екологічні освітні технології, спрямовані на розвиток та формування екологічно орієнтованої особистості майбутнього фахівця. Цей, багато в чому стихійний процес, де в чому успадкував застарілі та характерні для традиційної системи економічної освіти форми і методи навчання, які відповідають споживацькому ставленню до природи. Проте не слід забувати, що оволодіння професійною діяльністю в умовах екологічної кризи, вимагає розвитку професійних екологічних здібностей особистості, що забезпечується тривалою професійною підготовкою.

На сьогоднішній день оволодіння професійною діяльністю вимагає створення системи неперервної еколого-професійної освіти та еколого-професійного виховання, основною ідеєю яких є постійний еколого-професійний розвиток майбутнього фахівця як суб'єкта діяльності, на протигагу професійній спонтанності та екологічній безсистемності включення молоді у ринкові стосунки. У сучасну вітчизняну практику професійної освіти ще не вкоренилась тенденція до особливої еколого-професійної підготовки майбутніх фахівців [133].

Необхідність цілеспрямованого профільного еколого-професійного навчання має утвердитися в практиці підготовки майбутніх фахівців. Беручи до уваги погляди М. Крисько, який досліджував методологічні аспекти сучасної професійної освіти, можна зробити висновок, що головною метою навчально-виховного процесу має бути створення умов для самореалізації особистістю свого еколого-професійного потенціалу, тобто необхідно змінити власне саму модель професійної освіти. Нова структура навчально-виховного процесу має передбачати як зовнішні екологічні цілі, так і торкатися мотивації екологічної життєдіяльності майбутнього фахівця, його інтересів і потреб. Тобто, вся структура нової моделі еколого-професійної освіти має бути спрямована на змістовне розгортання екологічної детермінації від суб'єкта, що конкретно виражатиметься в еколого-професійному пробудженні, еколого-професійній актуалізації і подальшій соціальній та предметній еколого-професійній реалізації майбутніх фахівців.

З огляду на це, актуальною є проблема підготовки майбутніх суб'єктів діяльності до самостійної еколого-професійної діяльності, яку можна вирішити через поєднання екологічного навчання з ефективною виробничою екологічною діяльністю (В. Мадзігон). Вчені-дослідники з проблеми підготовки молоді до життя та діяльності в умовах екологічної кризи пропонують різні шляхи для успішного здійснення професійної діяльності. Одним з них вбачається формування стратегічного екологічного мислення, зміст якого полягає в утвердженні

необхідності екологічного спостереження за внутрішнім та зовнішнім середовищем, формування екологічних стратегій та екологічних рішень, що з них випливають, а також налагодження екологічної діяльності по їх здійсненню.

У розрізі проблеми підготовки майбутніх фахівців правомірним є розгляд процесу становлення особистісної екологічної позиції та набуття молоддю екологічно-професійної здатності до фахової діяльності в ході професійної підготовки. Професійна екологічно-орієнтована підготовка майбутніх фахівців передбачає:

- внесення змін у зміст та форми навчання, які б були спрямованими на закріплення потрібної для праці, в умовах екологічної кризи, особистісної еколого-професійної позиції;

- розробку технологій і здійснення експертного оцінювання сформованості у молоді стійкості професійної екологічної здатності до діяльності в ситуації ризику.

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 в системі «людина-професія-природа». На думку А. Львовчкиної ефективною та дієвою у сучасних умовах буде така екологічна освіта, яка зможе стати чинником та рушійною силою розвитку еколого-орієнтованої свідомості. Структура модель неперервної екологічної освіти, за А. Львовчкиною, включає формальну екологічну освіту, неформальну екологічну освіту та інформальну екологічну освіту. Усі три форми екологічної освіти мають бути пов'язаними одна з одною та знаходитися у взаємодії. Так, формальна освіта дає не тільки знання, а й усвідомлення необхідності поглиблення, розширення цих знань та застосування їх у практиці, тобто створює мотивацію до отримання неформальної та інформальної освіти. У свою чергу, неформальна екологічна освіта спонукає до вивчення основ екологічних знань, які дає формальна освіта, а інформальна – стає «енергетичним» чинником екологічної освіти, що сприяє формуванню позитивного ставлення до довкілля і бажанню покращувати його та розвивати. Усі разом взяті вони формують конативний, когнітивний та емоційно-мотиваційний компоненти спрямованості екологічної свідомості [172].

Важливими у цьому плані є міркування, які висловлює Н. Побірченко з приводу організації процесу професійної підготовки майбутніх фахівців. На думку науковця, формування особистісної готовності до екологічно-орієнтованої професійної діяльності ґрунтується на процесах набуття стану сумісності особистості з соціально-екологічними змінами, які відбуваються у зовнішніх умовах близького середовища. В організації формування особистісної еколого-професійної готовності доцільно враховувати ситуаційний

характер навчання; вплив сім'ї на розвиток інтересів до екологічно-орієнтованої професійної діяльності та потенційних можливостей в оволодінні вибором сучасної професії. У профільному навчанні важливо створювати умови, які спрямовані на розвиток іміджу еколого-професійних знань, основ професійної екологічної освіти як здобутків особистості, що гарантують їй володіння еколого-професійними вміннями розв'язувати складні екологічно-життєві ситуації та сприяють усвідомленню соціальної ролі власного «Я» в стосунках з довкіллям.

Зі сказаного випливає, що успішність становлення системи неперервної еколого-професійної освіти майбутніх фахівців залежить від розв'язання багатьох теоретичних проблем, до числа яких входить психолого-педагогічне забезпечення теорії і практики цього процесу. У зв'язку з цим, виникає необхідність підвищення екологічної компетентності викладачів, що працюють у сфері особистісної освіти і виховання молоді. У педагогів вищої школи необхідно формувати розуміння процесу екологічної професіоналізації студентів не як реактивного процесу, що визначається формуванням предметних інтересів і схильностей, а як особистісного еколого-професійного становлення, в якому рівень екологічного професіоналізму прямо пов'язаний з можливостями самоактуалізації. Особливо важливим є забезпечення у процесі еколого-професійного виховання розширення меж у прийнятті майбутніми фахівцями нових етичних принципів у системі взаємодії «людина-професія-природа» та запобігання серед професійно спрямованих особистостей екологічно нейтральних поглядів на стосунки людини і природи. Найбільш важливим завданням є забезпечення повноцінного орієнтування майбутніх фахівців у різноманітті моделей та стилів еколого-професійної поведінки.

У зв'язку з цим важливою є розробка і реалізація інтегрованого еколого-професійного змісту навчального матеріалу; проектування нових екологічних програм, комплектування активних методів подачі змісту навчально-екологічного матеріалу та ефективні прийоми виховної екологічної роботи. Участь студентів у практичній реалізації таких програм буде сприяти становленню еколого-професійного середовища фахівця, формувати у них повноцінні еколого-професійні світоглядні орієнтири до початку реальної особистісної еколого-професійної діяльності.

Процес професійної екологічної підготовки майбутніх фахівців має включати два основних блоки – освітній та психолого-педагогічний. Психолого-педагогічний блок визначається розробкою комплексної програми психологічної підтримки і супроводу процесу особистісної еколого-професійної соціалізації майбутніх фахівців і являє собою систему профорієнтації і психологічної підтримки особистісного еколого-професійного становлення. Цілісність педагогічного процесу

має проявлятися у єдності таких основних компонентів: екологічна ціль, екологічний засіб її реалізації та екологічний результат [142]. Проектування системи екологічних цілей розвитку особистісних детермінант успішної екологічно професійної підготовки майбутніх фахівців базується на наступних положеннях:

- екологічна ціль має відображати суспільні екологічні потреби, включати в свій зміст екологічні уявлення про кінцевий і конкретний предмет діяльності;

- екологічна ціль має включати два компоненти: перший – розвиток окремих екологічно-динамічних та екологічно-мотиваційних характеристик феномену суб'єктності майбутніх фахівців, другий – взаємозв'язок з цілями розвитку особистості в цілому;

- сукупності екологічних цілей являють собою системну освіту, найбільш оптимальну для умов екологічної кризи;

- під системою екологічних засобів необхідно розуміти таке їхнє поєднання, яке б максимально реалізувало екологічні можливості кожного із них і разом з тим впливало на реалізацію іншого, а зміст кожного відповідав би поставленим екологічним цілям. Послідовність застосування системи екологічних засобів сприяє досягненню найкоротшого шляху до наміченої екологічної цілі.

Для підвищення якості підготовки майбутніх фахівців можна рекомендувати наступну структуру моделі:

- освітній компонент. У цьому блоці обов'язковим є міждисциплінарний підхід, упровадження екологічних технологій як предмета навчання і як засобу навчання; підготовка і підвищення кваліфікації викладачів, керівників та підлеглих у сфері екологічної життєдіяльності. Найважливішою вимогою у цьому блоці є використання екологічно орієнтованого виховання, розвитку і проектної діяльності;

- виховний компонент. Складається з таких елементів: обов'язковість використання екологічних знань під час прийняття професійних рішень; переконання у власній значимості під час розв'язання еколого-професійних завдань; постійна оцінка професійних рішень з урахуванням екологічного фактора;

- науковий компонент. У процесі навчання фахівець повинен здійснювати проведення наукових досліджень за фахом, доповнювати їх розрахунками екологічної ефективності. Організація проектної діяльності має два аспекти. З одного боку, такі роботи спонукають до творчості, генерування інновацій, активного застосування різних знань. З другого боку, проектна діяльність призводить до удосконалення групових зв'язків, забезпечує формування екологічно орієнтованої етики поведіння в команді. Також проектна діяльність підвищує рівень розуміння взаємозв'язків між екологічними, соціальними, економічними і політичними завданнями. Як результат – розвиваються

уміння застосовувати теоретичні знання в ході вирішення практичних завдань;

– розвивальний компонент. Включає наступні елементи: формування екологічно орієнтованої свідомості, розвиток навичок командної роботи, розвиток навичок прийняття екологічно орієнтованих рішень.

Отже, професійно-екологічна підготовка майбутніх фахівців є одним із найбільш значимих компонентів у системі суспільного відтворення: від рівня його відповідності соціальним реаліям і цілям розвитку соціуму залежить як якість життя майбутніх поколінь, так і життєздатність та ефективність майбутнього розвитку самого суспільства. Процес підготовки майбутніх екологічно орієнтованих фахівців повинен бути не одноразовим або дискретним, а безперервним, що можна забезпечити такими сутнісними функціями управління як: створення системи стимулів; персональний вибір (мотивація); оцінка персоналу; розвиток персоналу.

Таким чином, стає очевидним той факт, що екологізація системи підготовки майбутніх фахівців виступає базисом та об'єктивною передумовою забезпечення екологічно орієнтованого розвитку суспільної життєдіяльності. Вступ у життя сучасної української молоді супроводжується динамічними та неординарними процесами зміни не лише політичної системи або економічних механізмів господарювання, – вражаючою є зміна системи духовних, моральних цінностей, ідеалів та орієнтирів.

На сучасному етапі розвитку суспільства ідейно-екологічна зрілість свідомості студентської молоді перебуває на суперечливому етапі становлення, відмови від ідеологічних та екологічних стереотипів тоталітарної доби, утвердження нових еколого-ціннісних орієнтацій, переконань, соціально-екологічних почуттів і установок. Поглиблення екологічної кризи, труднощів економічних і соціальних перетворень в Україні впливають на характер і спрямованість екологічних цінностей, соціально-екологічних орієнтацій майбутніх фахівців, рівень і форми її активності. Важливу роль у цьому процесі відіграють вищі заклади освіти.

На сьогоднішній день підготовка майбутніх фахівців в рамках вищого навчального закладу до вирішення екологічних проблем розглядається у двох напрямках: технологічному та гуманітарному. Перший передбачає розроблення методів, технологій навчання, які допомагають дати знання, прищепити студентам навички та вміння широко використовувати ресурсозберігаючі технології з високою системою очищення. Другий напрям будується на прищепленні нової моральності: свідомого дотримання екологічних обмежень; психологічної готовності спеціалістів впроваджувати екологічно безпечні технології; устремління особисто брати участь у природоохоронній діяльності. Другий, гуманітарний напрям передбачає

зміну системи цінностей, корекцію світогляду, перебудову свідомості, тобто становлення екологічної культури екоцентричного напрямку. Безумовно, обидва напрями в екологічній освіті сприяють розвитку екологічної культури майбутнього фахівця. Але сучасна практика підготовки спеціаліста у вищому навчальному закладі має суттєві недоліки: вона спирається на авторитарну педагогічну парадигму; сприяє певною мірою становленню технократичного мислення майбутнього фахівця і, як наслідок, формує антропоцентричну екологічну свідомість.

Кризова екологічна обстановка диктує свої вимоги до необхідності якнайшвидшої підготовки такого спеціаліста, який міг би самостійно й відповідально приймати такі управлінські рішення, які б не руйнували природне середовище. Аналіз державних навчальних програм, показав, що у сфері екології до майбутніх спеціалістів не ставляться вимоги щодо наявності уявлень про наслідок їх професійної діяльності з точки зору єдності біосфери і людини [241].

Аналіз робочих програм з різних дисциплін вищого навчального закладу показав, що більш вагоме значення надається екологічним наслідкам майбутньої професійної діяльності, але до уваги не беруться особливості усесторонньої взаємодії людини з природою. Ми вважаємо, що за сучасної ситуації, ті вимоги, які ставляться до майбутнього фахівця як всесторонньо розвиненої, культурної особистості, яка володіє методологічною і психологічною готовністю до покращення екологічного становища людства, не знайшли відображення в проаналізованих програмах. Наше дослідження якраз і спрямоване на усунення цих протиріч та створення умов для становлення готовності майбутнього фахівця вирішувати завдання виходу з екологічної кризи.

Для того, щоб зрозуміти реальну картину, необхідно знати яким сьогодні є студент в плані особистого і еколого-професійного росту, які особливості його екологічної свідомості, рівня екологічної культури.

Ми провели наукове дослідження серед студентської молоді. У дослідженні взяли участь студенти різних спеціальностей I-V курсів ВНЗ. Дослідження проводилось за допомогою опитування у формі анкетування. За допомогою анкети було опитано 1300 студентів вищого навчального закладу.

Аналіз публікацій стосовно стану екологічної свідомості населення загалом, та зокрема студентів вищих навчальних закладів (В. Деркач, С. Дерябо, М. Кисельова, В. Крисаченко, Н. Сапн, В. Скребець, А. Толстоухова, М. Хилько) показав, що цій проблемі хоча і приділяється увага, але дослідження мають поодинокий характер, тому не має можливості прослідкувати динаміку змін у процесі екологічної свідомості певних груп населення. Один із напрямів нашого дослідження і полягав у проведенні аналізу змін екологічної свідомості майбутніх фахівців, після того, як була застосована розроблена нами програма формування і корекції екологічної культури. Особливістю

опитування було те, що воно проводилось двічі за однією і тією ж анкетною, з одними і тими ж респондентами.

Аналіз надав можливість визначити: відношення студентів до екологічних проблем регіону; виявити рівень екологічної свідомості (характер відношення до природи, включеності у природозахисну діяльність, пріоритетності екологічної діяльності).

Для того, щоб практично дослідити реальний рівень екологічної підготовки студентів, важливо було виділити основні особливості ставлення студентів до проблеми, яка розглядається: занепокоєність станом навколишнього середовища; здатність до визначення джерела забруднення; визнання здорового і безпечного середовища існування суспільною та особистою цінністю; усвідомлення необхідності особистої участі в екологічній діяльності на основі екологічних знань, уявлень, навичок та вмінь природодоцільної поведінки в природі.

Як свідчать результати дослідження, у студентському середовищі спостерігається хоча і не зовсім глибока зацікавленість екологічними проблемами (у першому випадку це – 11 %, а у другому – це 14%), однак тих, хто зовсім не цікавиться, лише 9% і 0%. (див. рис. 1 і 2).



Рис. 1. Ставлення студентів до екологічних проблем під час першого опитування

За даними другого опитування жоден із студентів не визнав, що зовсім не цікавиться екологічним життям України. Це говорить про підняття рівня зацікавленості студентів після впровадження у практику програми формування і корекції екологічної культури. Якщо в першому випадку 27 % респондентів намагаються бути в курсі справ екологічних подій, то в другому – це уже 41 %. Серед опитаних майже кожний дев'ятий цікавиться екологією лише у тому випадку, коли це стосується

його особисто. Ситуативне відношення до екології як на першому, так і на другому етапі нашого дослідження притаманне третині (34% і 33%) студентів. Цікавиться і намагається брати активну участь у екологічному житті країни у першому випадку лише 11% , у другому – 18 % опитаних.

Дослідження показало, що при опитуванні на першому етапі 62% молоді оцінює екологічний стан у своєму регіоні як не зовсім позитивний, а 38% – як негативний. При повторному опитуванні лише 23% оцінили екологічний стан як не зовсім позитивний і 77% – як негативний. Така різниця у відповідях ще раз підтверджує необхідність гуманітаризації вищої освіти та нової концепції становлення готовності молоді вирішувати екологічні проблеми на основі високого рівня екологічної культури. Якщо ж розглянути хлопців і дівчат, то цієї думки відповідно дотримуються 31% і 69% опитаних. Отримані дані можна пояснити тим, що дівчата є більш активними в суспільній екологічній діяльності.



Рис. 2. Ставлення студентів до екологічних проблем під час другого опитування

Відношення студентів до екологічної ситуації в регіоні, визначення свого місця в механізмі пошуку шляхів виходу з екологічної кризи, мотивація і особиста направленість на екологічні дії дозволили виділити чотири аспекти: емоційно-чуттєвий, гностичний, мотиваційний та процесуальний. У системі вищого навчального закладу навчаються студенти з різним рівнем екологічної грамоти. Однак дослідження, яке було нами проведене, показало, що порівняно з попередніми поколіннями, нинішні студенти ще в школі вивчали екологію як окрему дисципліну (100%).

Стосовно питання «На кого Ви покладаєте надію щодо покращення вашого життя?», 44% респондентів при першому і 49% при другому опитуванні вказало, що лише на себе. Це говорить про те, що час перекладання відповідальності за свою долю безповоротно проходить. Молода людина здатна здійснювати вільний і відповідальний вибір власного розвитку. Це стосується і покладання на себе відповідальності за діяльність у природному середовищі. Респонденти вірять в те, що можуть щось особисто змінити у довкіллі або якимось вплинути на нього. Вищий навчальний заклад не повинен проходити повз тенденцію, яка намітилась, він має створювати умови для вільного розвитку особистих якостей студентів, сприяти становленню екологічної культури, яка буде характеризуватись екоцентричною екологічною свідомістю.

Зміни, які відбуваються в суспільстві вимагають від студентів вищого навчального закладу готовності до зміни виду і характеру власної професійної діяльності. У цьому зв'язку симптоматичним є той факт що лише 55% студентів знають, де вони зможуть використовувати свої знання після закінчення вищого навчального закладу, 45% – не знають де вони зможуть застосовувати свої знання. Вища школа покликана дати необхідні і достатні знання майбутнім спеціалістам. При цьому в умовах збільшення потоку інформації, оцінити яку стає все складніше, необхідно, щоб її об'єм і якість були чітко підібрані. Для того, щоб екологічні знання перетворились у глибоке внутрішнє переконання, мають обов'язково бути присутні чуттєвий та емоційний компоненти. В. Белінський вказував на те, що знання перетворюються в переконання лише в тому випадку, коли вони не тільки засвоєні розумом, але і проведені через серце, через всю натуру людини. Розкриваючи психологічний аспект знань, А. Леонтьєв підкреслює: «Знання – це не просто результат механічної проекції тих чи інших понять в голову людини, що слухає або читає. Знання, поняття повинні ще виступати як знання, які є актуальними для неї, тобто мають набути особистий, суб'єктивний зміст» [174].

Стан навколишнього середовища відображається у свідомості людини не тільки у формі знань, але і викликає у неї певний емоційний відгук, який виражає ставлення до того, що відбувається: стурбованість, занепокоєння, тривогу або відсутність їх. Має бути присутнє глибоке розуміння, емоційний відгук, який базуватиметься на наукових екологічних знаннях і уявленнях та процесах в умовах зростаючої деградації навколишнього середовища [58;119].

У процесі розвитку суспільства зростає роль викладача у вищому навчальному закладі. Знання ним психології, педагогіки та інших дисциплін, необхідних для раціональної організації навчального процесу, для створення умов до саморозвитку особистості студента, здатного розв'язувати соціальні, економічні та екологічні проблеми. Показовим є те, що на питання «Як Ви вважаєте, чи будуть потрібні Ваші знання з екологічних дисциплін у майбутній професійній

діяльності ?» жоден з респондентів не відповів «ні». 72 % студентів першого курсу вважають, що їхні знання будуть потрібні майже постійно, а 45% студентів п'ятого курсу не знають, чи будуть їхні знання реалізовані у майбутній професійній діяльності. Така відмінність пов'язана:

- по-перше, з віковими особливостями респондентів – для студентів першого курсу властивий максималізм суджень, виявлення устремління отримати професію; для студентів старших курсів характерна зрілість мислення, критичність і самокритичність, відповідальність за прийняті рішення;

- по-друге, з досить великим, з точки зору студентів, об'ємом знань, які вони отримують у вищому навчальному закладі і неможливістю їх реального використання у сучасній практичній діяльності, де на сьогодні питанням безпеки, у тому числі й екологічної, приділяється недостатньо уваги.

Прийняття і використання розробленої нами програми формування та корекції екологічної культури у вищих навчальних закладах – це визнання екологічних проблем в регіоні та можливості їх комплексного вирішення. Для того, щоб вийти з екологічної кризи в регіоні, необхідно, щоб фахівці різних рівнів були готові вирішувати ці проблеми з позиції стійкого розвитку. Система вищого навчального закладу має створювати умови для саморозвитку особистості на принципах гуманізму, антропоорієнтації в освіті. Тільки за таких умов всебічно освічена, культурна особистість може стати відповідальною за своє існування, за поведінку у світі природи і соціального оточення.

Для досягнення цієї мети необхідно забезпечити вирішення таких завдань:

- становлення у майбутнього фахівця власної системи уявлень щодо основних положень виходу з глобальної екологічної кризи, щодо самоцінності природних ресурсів, щодо проблем підтримання здорового середовища і т.п.;

- розвиток майбутнім фахівцем гуманного ставлення до природи і людини;

- засвоєння майбутнім фахівцем екологічно безпечних способів природокористування в рамках власної професії;

- усвідомлення майбутнім фахівцем можливостей використання унікального потенціалу, який полягає в духовному спілкуванні з світом природи для особистого еколого-професійного росту;

- становлення у студента потреби в активній особистій підтримці ідей стійкого розвитку і підтримки здорового середовища існування.

З метою ефективного запровадження різних заходів та раціонального природокористування необхідно, щоб майбутній фахівець добре уявляв причини забруднення людиною навколишнього середовища. Результати опитування показали, що хлопці і дівчата

виявляють однакову зацікавленість у визначенні причин забруднення навколишнього середовища регіону та пошуку шляхів виходу з екологічної кризи. На першому етапі опитування на питання «Які причини забруднення людиною природного середовища?» відповіді розподілились так: 52% причинами вбачають байдужість, 34% – відсутність культури, 9% – науково-технічний прогрес, 5% – безвідповідальність. Під час повторного опитування думка дещо змінилась. Причинами 49% вбачають безвідповідальність, 29% – науково – технічний прогрес, 11% – байдужість, 10% – відсутність культури. Як ми бачимо із відповідей, при першому опитуванні респонденти певною мірою не помічали наслідків руйнівної діяльності людини. Серед причин виділяється недосконалість самої людини. При повторному опитуванні очевидним є той факт, що причиною забруднення є відсутність відповідальності за рішення, які приймаються. Отримані дані вказують на те, що у вищих навчальних закладах необхідно створювати умови для розвитку всебічного розуміння людиною свого місця у світі.

Стосовно оцінки конкретної екологічної проблеми та визначення її місця за ступенем пріоритетності, то найбільша проблема, на думку респондентів, полягає в неякісній питній воді (96%). Це пов'язано з відсутністю засобів для підготовки до використання населенням якісної води для пиття. Про цю проблему, як і про інші проблеми регіону, студенти не зовсім добре поінформовані, тому 81% опитаних вказують на недостатність регіональної екологічної інформації в засобах масової інформації.

На другому місці серед проблем – проблема забруднення повітря (84%). На це, мабуть, значною мірою вплинула аварія на Чорнобильській атомній електростанції. На третьому місці – стурбованість студентів санітарним станом міста та міським шумом (46% і 42%). Тільки 30% опитаних відмічають проблеми, пов'язані із незадовільним станом ґрунтів.

Які ж можливі варіанти вирішення екологічних проблем регіону? На думку 96% опитаних, вони полягають у застосуванні безвідходних та енергозберігаючих технологій. 92% респондентів вважають, що необхідно вдосконалювати роботу очисних споруд на підприємствах. Цього можна досягти лише за рахунок особистого зростання, підвищення рівня еколого-професійних знань, відповідальності за прийняття технічного, організаційного, економічного, правового та інших рішень – реалізації програми безперервної екологічної освіти (78%).

Проводячи аналіз думок респондентів, ми у своєму дослідженні приходимо до висновків, що завданнями екологічної освіти та еколого-професійного зростання майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах є:

– по-перше, становлення особистості майбутнього спеціаліста як відповідального громадянина, що володіє новою мораллю;

– по-друге, розвиток у студентів уявлень про єдність людини та природи на глобальному екосистемному рівні, на рівні соціуму, на рівні людини як біологічної істоти, на психологічному, особистому рівні, тобто включення людини у світ природи на основі партнерських стосунків;

– по-третє, вироблення майбутнім спеціалістом способів стійкого природокористування на основі проектуванні і застосування у виробництві «безвідходних» та ресурсозберігаючих технологій, зародження у майбутнього фахівця погляду: «що є екологічним, те є і економічним».

При створенні програми формування та корекції екологічної культури майбутніх фахівців у системі вищого навчального закладу ми виходили з аналізу стану рівня екологічної свідомості студентів.

Дуже важливим моментом в період пошуку шляхів виходу з екологічної кризи ми вважаємо включеність майбутнього спеціаліста в конкретні екологічні програми. Залучення студентів до безпосередньої практичної діяльності розвиває в них почуття співучасті: людині властивим є берегти те, на що була направлена її активність, у що була вкладена її особиста праця.

Тому група питань була присвячена визначенню причетності до розв'язання екологічних проблем, можливості впливу на них. Отримані дані вказують на низьку екологічну активність студентів (лише 1% студентів бере участь в екологічній діяльності), хоча екологічний рух на відміну від політичного, викликає у них симпатію. Серед причин пасивного ставлення до екологічного руху респонденти вказують на відсутність організаторів, посідання цієї проблемою не першого місця у їхньому житті.

На питання «Якби Вам трапилась нагода вплинути на розв'язання екологічних проблем, Ви б віддали перевагу: самостійним діям чи оплатили дії інших (як внески, податки і т.п.)», 43% респондентів відповіли, що віддають перевагу власним діям, інші погоджуються надавати допомогу через пожертви. У формуванні таких якостей, мабуть, найважливішу роль відіграли батьки і сім'я, далі – вихователі у дитячому садку та вчителі у школі. Тому вищий навчальний заклад має змінити ставлення студентів до довкілля. Назріла нагальна потреба у нестандартних видах екологічного виховання студентів (використання проєктивних методик, проведення екологічних тренінгів, екологічних ігор, диспутів), які ми активно намагались впровадити у процес навчання.

На сьогоднішній день досить актуальними є напрями, пов'язані з такими поняттями як екологічний ринок, екологічний бізнес, екологічні послуги, екологічна медицина та екологічна індустрія. Очевидним є і те,

що добровільно прийнята відповідальність на основі екологічної етики, є більш ефективним способом охорони природи, ніж економічні важелі. Тому в анкетуванні ми поставили питання яке, стосувалось термінів «екоетика» та «біоетика». Під час проведення першого опитування питання «З чим у Вас асоціюється термін «екоетика» та «біоетика»? спричинило найбільше проблем. Переважна більшість респондентів намагались придумати визначення цих термінів, 48% взагалі не відповіли. Інші відповіді розподілились так: 25% – з етичним, вдумливим, культурним, коректним, бережливим та гуманним відношенням особистості до навколишнього середовища; 10% – з екологією як наукою; 9% – з правилами і нормами поведінки людини відносно навколишнього середовища; по 4% набрали варіанти із захистом навколишнього середовища та співіснуванням з природою.

Біоетика асоціюється з: 25 % – з етичним вдумливим відношенням до тварин і рослин; 9 % – з біологією як наукою; 8 % – з нормами і правилами поведінки з тваринами і рослинами; 5 % – із захистом прав тварин та рослин. Майбутні фахівці усвідомили, що біоетика – це наука, орієнтована на серйозну прикладну діяльність. Студенти вказали на те, що особливе значення біоетика має для майбутніх фахівців, які все більше повинні орієнтуватись на створення екологічно чистої продукції. В рамках такого підходу респонденти вказували на роль принципів, які закладені у світову систему охорони навколишнього середовища, засновану на багаторівневій системі цінностей.

В анкеті респондентам було запропоновано відповісти на пряме запитання щодо преферентності економічного розвитку та захисту навколишнього природного середовища. Учасники мали обрати один із запропонованих варіантів відповідей, який найбільше збігався з їхніми поглядами. За допомогою цього питання ми намагались виміряти рівень пріоритетності захисту навколишнього середовища щодо економічного зростання.

Отже, формування та корекція екологічної культури майбутніх фахівців за допомогою розробленої нами програми має суттєве значення для розвитку суспільства. У суспільній свідомості молоді під час першого опитування домінували сімейні проблеми, друге місце посідали економічні, третє – екологічні і лише четверте – політичні. Така думка властива як хлопцям, так і дівчатам. Стурбованість пов'язана з економічним розвитком країни виявилась вищою за стурбованість, щодо погіршення екологічної ситуації. Це можна пояснити тим, що плануючи своє майбутнє, людина керується певною ієрархією цінностей, яка існує у свідомості. Формування її відбувається відповідно до структури домінуючих потреб людини. Орієнтуючись у широкому спектрі ціннісних утворень, людина обирає ті, що найбільш відповідають головним потребам. При повторному опитуванні одними з пріоритетних хоча і залишають сімейні проблеми, але екологічні проблеми респонденти виводять вже на друге місце. Студентська

молодь починає визнавати екологічні проблеми одними з важливих проблем на сучасному етапі розвитку суспільства.

У цілому необхідно зазначити, що переважна більшість респондентів на першому етапі опитування характеризувалась низьким рівнем екологічної свідомості, екологічних знань та відсутністю навичок їх застосування. Це було пов'язано з тим, що респонденти визнавали факт екологічної кризи лише на емоційно-чуттєвому рівні. Після впровадження програми формування і корекції екологічної культури майбутніх фахівців рівень екологічної культури, зокрема екологічних знань та вмій дещо підвищився. Респонденти вже чітко розуміли причини і шляхи вирішення певних екологічних проблем, визнавали пріоритетність вирішення екологічних проблем перед вирішенням інших проблем.

Результати проведених експериментальних досліджень незаперечно свідчать про зростання в цілому рівня екологічної освіченості і екологічної культури молоді. Високий рівень розвитку екологічної культури майбутнього фахівця має характеризуватись розвитком екологічних світоглядних основ, екоцентричною екологічною свідомістю (сукупністю екологічних і природоохоронних уявлень, світоглядних позицій і ставлення до природи, усвідомленням ролі людини у світі, її відповідальністю за власний вільний вибір) та інтенсивною екологічною поведінкою, як сукупності конкретних дій і вчинків, безпосередньо чи опосередковано пов'язаних з впливом на природне середовище, використання природних ресурсів. Оскільки екологічна культура є частиною загальнолюдської культури, то досягнення високого рівня в особистому еколоґо-професійному зростанні неможливо уявити без наявності чітко вираженого морально-орієнтованого мислення, направленості на саморозвиток, самоактуалізацію, здатності до співпереживання, співчуття, розвитку мотиваційної сфери.

Отже, високий рівень екологічної культури молоді – один з критеріїв цивілізованого суспільства, своєрідний показник ступеня розвитку людини як елемента екосистеми і члена суспільства. Саме він безпосередньо пов'язаний з оцінкою і реалізацією можливості запобігання екологічних катастроф. Практичний характер екологічної освіти ставить принципово нові завдання як перед змістом дисциплін, що викладаються, так і перед методами викладання. Екологічна освіта – це зовсім не те, що можна обмежити певними професійними чи навчальними рамками і на тому заспокоїтись. Це освіта в навколишньому середовищі, про навколишнє середовище, через вивчення навколишнього середовища і для вирішення проблем навколишнього середовища.

ВПЛИВ АКАДЕМІЧНОЇ ГРУПИ НА УСПІШНІСТЬ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ

М. С. Антонюк

Вимоги до якості спеціалістів, яких випускають вищі навчальні заклади, постійно зростають, а тому дуже важливо використовувати всі можливості для підвищення ефективності навчально-виховної роботи у вузі. Прискорення соціально-економічного розвитку країни і пов'язана з ним перебудова середньої і вищої школи ставлять підвищені вимоги до професійної підготовки спеціалістів, розвитку їх творчих здібностей і соціальної активності. У вирішенні цього завдання значна роль належить самостійній роботі студентів у різних видах діяльності (навчальній, трудовій, громадській, науковій та ін.).

Навчальний процес у вищій школі відбувається в умовах спільної діяльності студентів і викладачів. В навчальному процесі студент виступає не як пасивний об'єкт педагогічного впливу і простий накопичувач знань, а насамперед як суб'єкт пізнавальної діяльності, котрий своєю активністю значною мірою визначає результати навчальної діяльності. Тому проблема активності студентів, як справедливо зазначає В.А. Якунін, залишається гострою і актуальною. Вивчення психолого-педагогічних аспектів активності студентів являє один з мало розроблених, але особливо важливих напрямів у вирішенні завдань підвищення ефективності навчального процесу і якості підготовки спеціалістів [355, с. 263-264].

Метою нашого дослідження було вивчення впливу академічної групи на успішність студентів. Тут приховані значні, ще не використані повною мірою резерви підвищення успішності. Це пов'язане з тим, що ще не всі студенти навчаються в повну силу, і відповідно, не досягають найкращих, можливих для кожного з них, результатів. Успішність студента залежить, як відомо, від його здібностей, від того систематично він працює, чи ні, а також від того, раціональні чи нераціональні методи його навчальної роботи.

Студентське самоврядування є однією з головних форм вияву соціальної активності студентів і покликане формувати у них навички самостійної роботи у сфері навчальної, науково-дослідної, трудової, громадської діяльності. Але для цього студентське самоврядування має стати реальною дієвою силою. Чи є воно таким сьогодні? Відповідь на це запитання дають результати проведеного нами серед студентів анкетування.

На запитання «Чи вважаєте Ви студентське самоврядування реальною силою, здатною впливати на стан справ у вашій групі, на факультеті, в університеті?» більше 80% опитаних студентів відповіли позитивно. Виявилось, що студенти вірять у можливості самоврядування, вважають його реальною силою, але реальним станом справ зі студентським самоврядуванням не задоволені. На запитання

«Чи задоволені Ви роботою студентського самоврядування у Вашій групі, на факультеті, в університеті?» 88% опитаних відповіли негативно. Чим же конкретно не задоволені студенти? Найчастіше вони називають такі аргументи:

- немає довіри до студентського самоврядування з боку адміністрації;
- надмірна опіка з боку деканату;
- мало організованості, робота ведеться стихійно;
- студентське самоврядування не має реальної влади;
- багато формалізму, а конкретної роботи не видно;
- немає належної гласності в роботі студентського самоврядування.

Як бачимо, студенти називають ряд недоліків в роботі студентського самоврядування, які заважають його розвиткові. А як вони ставляться до подолання цих недоліків, які бачать шляхи поліпшення роботи студентського самоврядування?

Відповідаючи на запитання: «Що б Ви запропонували для поліпшення організації студентського самоврядування у Вашій групі, на факультеті, в університеті?», студенти конкретних побажань висловили дуже мало. До того ж їх пропозиції, як правило, мали загальний характер: «більше довіри студентському самоврядуванню», «надати більше прав студентському самоврядуванню», «дати йому реальну владу», «менше опіки студентському самоврядуванню», «підняти відповідальність студентів, дисципліну, організованість і самостійність» та ін. Ці відповіді вказують на пасивну позицію багатьох студентів щодо студентського самоврядування. Така позиція виявляється і в питанні про лідерство у студентському самоврядуванні:

- хочу бути лідером, але не знаю з чого почати (36% відповідей);
- не хочу бути лідером, мені подобається працювати під керівництвом інших (36%);
- мене мало турбує стан справ у студентському самоврядуванні (10%);
- хочу бути лідером і маю свою програму дій (6%).

Виходить, що більше 40% опитаних погоджуються на роль лідера в студентському самоврядуванні, але як реалізувати це прагнення, що практично треба робити чітко уявляють лише деякі студенти. У більшості відсутні навички самостійної роботи, які необхідні для участі в роботі органів студентського самоврядування.

Соціальна активність студентів, їх участь в самоврядуванні залежить не лише від змісту наявних у них ціннісних орієнтацій, а також від того, як вони реалізуються в діяльності самоврядування (як співвідносяться між собою змістовний та операційний компоненти їх діяльності). Це означає, що для формування соціальної активності студентів, розвитку студентського самоврядування необхідно турбуватися не лише про змістовний аспект їх діяльності (виховувати

суспільно значущі потреби, мотиви, інтереси і т. п.), але і про операційний аспект (дбати про оволодіння студентами найраціональнішими способами реалізації цих потреб). Мало виховувати у студентів прагнення брати участь в студентському самоврядуванні, потрібно формувати у них навички самостійного виконання цієї діяльності.

При цьому слід враховувати, що питома вага самоврядування в різних видах діяльності студентів різна. Найбільшою мірою самоврядування виявляється в трудовій, господарсько-побутовій діяльності студентів, а також в організації дозвілля. Але як не парадоксально, чи не найменше самоврядування студентів виявляється в організації навчальної діяльності – головного виду діяльності студентів. Якщо ми говоримо сьогодні про те, що в умовах перебудови вищої школи необхідно посилити відповідальність студентів за результати своєї навчальної діяльності, проголошуємо, що у вищих навчальних закладах має бути культ навчання, то слід активно шукати форми впровадження студентського самоврядування саме в процес навчання, особливо в організацію самостійної роботи студентів. І організувати цю роботу необхідно насамперед на рівні студентської академічної групи. Бо, як показали наші дослідження, найвразливішою, слабкою ланкою в розвитку системи студентського самоврядування є академічна група. Якщо на рівні університету, факультету помітна робота студентського самоврядування (на це вказують самі студенти), то в академічних групах студентське самоврядування виявляється недостатньо. А тому центр роботи по організації студентського самоврядування слід перенести в студентські групи.

Що ж може зробити група в плані підвищення ефективності навчальної діяльності студентів, в розвиток навичок самостійної роботи? Наше дослідження, що мало на меті вивчення форм впливу академічної групи на навчальну діяльність студентів, показало, що тут (в групі) приховані значні, ще не використані повною мірою резерви.

Серед чинників успішності студента особливу роль відіграє систематичність його навчальної роботи, яка не тільки сприяє міцному засвоєнню знань, а й справляє значний на розвиток здібностей студента, розширення діапазону його можливостей. Ми підкреслюємо це відоме положення тому, що вважаємо динаміку інтелектуального росту в результаті ритмічної роботи одним з головних показників перспективності студента як майбутнього спеціаліста. Бо лише людина, здатна до такого просування вперед, може бути справжнім творцем у своїй професії.

Однак, підкреслюючи важливість ритмічності в досягненні високих показників у навчанні, ми не можемо не помічати, що ритмічність буває різна і що далеко не вся ритмічна робота веде до достатньо інтенсивного інтелектуального росту.

Спостерігаючи за роботою студентів на лекціях, семінарських і

лабораторних заняттях, ми помітили, що найважливіший не сам факт систематичної роботи, а те, настільки глибоко розуміє студент певний предмет, як він його може використати для вдосконалення знань в інших галузях, застосувати на практиці і це, в свою чергу залежить від того, яку мету студент перед собою поставив, які мотиви ним рухають і якими засобами він домагається поставлених цілей. Одні студенти заглядають далеко вперед, у віддалену перспективу і виходять з того, що знадобиться їм у майбутній роботі за спеціальністю, що потрібно для їх загального розвитку. Вони стараються взяти максимум знань в університеті. Інші стоять на вузько-утилітарних позиціях і вважають одні предмети «потрібними», а інші – «непотрібними». Треті взагалі не думають, що їм доведеться працювати і використовувати ці знання на практиці.

Деякі студенти працюють ритмічно, але роблять це без врахування віддаленої перспективи, просто тому, що цього вимагають, для того, щоб гарно скласти сесію, мати хорошу репутацію і т. п. Вони, як правило, намагаються виконувати мінімум завдань, лише найнеобхідніше. Такі студенти часто запитують викладача: «По якому підручнику краще готуватись?». Це здебільшого саме ті студенти, котрі записують лекції як доведеться, не вдумуючись особливо в їх зміст. Готуючись до семінарських занять, вони найчастіше пишуть текст виступу в зошиті або роблять ксерокопії відповідних сторінок підручника, намагаючись по можливості відповісти на легше питання і отримати кращу оцінку. Вони, як правило, дуже мало «беруть» з семінарів, у них не виникає запитань, вони вступають у дискусію, не намагаючись нічого доводити. У таких студентів знання залишаються поверховими, не складаються в систему і швидко забуваються.

Цей попередній аналіз показує, що в організації навчального процесу у вищих навчальних закладах є ще значні резерви для підвищення успішності студентів, поглиблення їх знань, прискорення темпів інтелектуального росту.

Можна говорити про два цілком очевидних шляхи мобілізації цих резервів: по-перше, потрібно домогтися ритмічної роботи у тих студентів, котрі працюють неритмічно; по-друге, добиваючись ритмічності роботи, необхідно одночасно навчати студентів працювати раціонально, розвивати у них здатність пов'язувати матеріал логічно, застосовувати знання на практиці, формувати не просто уміння запам'ятовувати, а думати, розмірковувати.

Питання про те, якими саме методами і навиками раціональної навчальної роботи повинен оволодіти кожний студент у стінах вищого навчального закладу дуже важливе, але воно вимагає окремого дослідження. Спробуємо вказати на конкретні шляхи підвищення ритмічності і якості навчальної роботи студентів, які доступні кожній академічній групі.

Як показують спостереження, навіть найдосвідченіші викладачі не

можуть «включити» в роботу всіх студентів. По справжньому добре працюють на лекції не більше третини студентів. Група може, на наш погляд, справляти значний вплив. Одногрупники добре бачать, хто пише, а хто слухає уважно, а хто просто «відсиджує» лекцію. Звичайна порада сусіда, що лекцію потрібно записувати, діє далеко не завжди. Значно більших результатів можна домогтися впливом на недобросовісного студента тоді, коли він (а це так здебільшого і буває) робить спроби перед заліком и екзаменом вивчити матеріал по конспекту товариша. Саме тут потрібно дати такому студенту зрозуміти, що знання починаються з лекції, що цей «легкий шлях» (переписати, перезняти на ксероксі чи вивчити чужий конспект) не дає глибоких знань. Важливим засобом підвищення навчальної активності студентів, систематичності їх роботи є підведення поточних підсумків протягом семестру.

Це може робити як кафедра, так і академічна група. Бажано уникати при цьому спеціальних громіздких залікових процедур. Найкраще фіксувати поточну успішність студентів, враховуючи виконання ними контрольних лабораторних робіт, виступи на семінарських заняттях, результати тестового контролю знань та ін. Однак найбільшого ефекту від різних форм контролю за поточною успішністю можна досягти лише у тому випадку, якщо у цьому буде зацікавлена сама академічна група, яка буде вести облік і давати зведену картину виконання кожним студентом всіх форм навчальної роботи.

Кілька разів протягом семестру бажано, щоб така інформація розглядалася у групі і давалася оцінка роботи кожного студента, було проаналізовано: по-перше, відношення студентів до навчання (кількість пропущених занять, відробітки, кількість виступів на заняттях); по-друге, думку викладача стосовно роботи студентів, зіставлення її з думкою самих студентів. Це дозволить об'єктивно оцінити роботу кожного студента, з'ясувати причини недоліків у навчальній роботі, визначити шляхи їх усунення. Така робота особливо доцільна на молодших курсах, коли студенти адаптуються до вимог вузівської системи навчання.

Крім того організація такої роботи в групі буде сприяти підвищенню ритмічності, систематичності навчальної діяльності студентів, дозволить звести до мінімуму зриви під час екзаменів.

Важливим фактором, стимулюючим навчальну діяльність студентів, поряд з названими чинниками безсумнівно є гласність. Якщо студент, який відстає в навчанні, бачить, що у інших одногрупників справи набагато кращі, то це має викликати у нього прагнення наздогнати своїх товаришів.

Якість засвоєння навчального матеріалу значною мірою залежить від того, як проводиться семінарські заняття. Якщо викладач опитує студентів «за бажанням» (і це входить в систему), то це підштовхує їх до попереднього розподілу питань семінарського заняття. І тоді кілька

студентів з групи готують по одному питанню, а решта можуть нічого не робити. Ось чому важливо створювати в академічній групі атмосферу взаємної вимогливості, принциповості у стосунках між студентами, стосунків «відповідальної залежності» (за А.С. Макаренком). Тоді сама група буде домагатися того, щоб до кожного заняття всі студенти готували весь матеріал, засвоювали його осмислено, логічно пов'язували різні питання теми. Цього можна досягти різними шляхами.

По-перше відмовитися від принципу – «викликати за бажанням». По-друге, навіть якщо викладач викликає «за бажанням» однокласники мають ставити додаткові запитання студенту, який підготував лише один пункт плану. Такі запитання будуть сприяти активізації студентів на занятті, а також виявлять прогалини у підготовці студента, який відповідає, і заставляють його краще готуватися до наступних занять.

Значні резерви можна знайти і в плані організації самостійної роботи студентів. Тут важливу роль відіграють малі групи, які утворюють студенти, готуючись разом до семінарських занять, складання заліків, екзаменів. До таких груп, як правило, входять студенти з різними можливостями і ритмічністю роботи. Уже сам факт близьких, товариських відносин студентів у малій групі позитивно позначаються на успішності.

Важливий не стільки сам по собі факт спільної підготовки, а те, як ведеться ця підготовка. Досвід переконує, що кращий ефект буває тоді, коли студенти першу частину підготовки (наприклад, до семінару) здійснюють самостійно, окремо опрацьовують конспекти лекцій, підручники, першоджерела, і лише потім разом (в малій групі) з'ясовують всі складні, недостатньо зрозумілі питання. При такому способі роботи подібний «обмін думками» дуже корисний для всіх, особливо для слабших студентів. Така робота сприяє розвитку вміння логічно пов'язувати матеріал, глибшому його розумінню, самостійності думки. Таке поєднання індивідуальної і спільної роботи максимально стимулює інтелектуальний ріст кожного.

При цьому дуже важливо не допускати споживацького ставлення деяких (слабших) студентів до такої роботи. Слід домагатися того, щоб слабші студенти працювали, готувались при допомозі сильніших, а не використовували механічно готові плоди їх праці. Без самостійної роботи слабших студентів їх знання будуть поверховими, а значить, не будуть міцними. Правильна постановка такої роботи особливо ефективна в період сесії. Якщо студенти систематично працювали протягом семестра, то в період сесії вони зіткнуться з добре знайомим матеріалом. І такий спільний розбір питань допоможе поглибити знання і привести їх у систему.

Кінцевий ефект всіх названих вище шляхів підвищення успішності, безумовно, в першу чергу залежить від того, настільки дружньою є група і на якій основі будуються взаємовідносини в ній. Ось чому так

важливо з перших днів навчання створювати в академічній групі сприятливий морально-психологічний клімат, атмосферу взаємної вимогливості, принциповості, а також доброзичливості і взаємодопомоги.

В групах, в яких складаються відносини, засновані на взаєморозумінні, взаємоповазі і навіть симпатії, переважає життєрадісний настрій, пізнавальна активність у студентів, почуття впевненості і бажання надавати допомогу іншим. Все це служить розвитку колективістських мотивів поведінки у студентів, їх згуртуванню [9, с. 201].

В дослідженні В. А. Якуніна практикувалось застосування групової роботи в поза навчальний час, яка зводилась до спільного виконання домашніх завдань і застосування інституту консультантів для занять з тими, хто відставав у навчанні. При підведенні підсумкового контролю в кінці семестра поряд з індивідуальною відповідальністю за академічну успішність застосовувалась групова. Група отримувала залік при позитивних індивідуальних показниках кожного з її членів. Використання групових показників, на думку автора, неодмінно ставить членів групи у відношення відповідальної залежності, тобто особистої відповідальності кожного за успіхи групи в цілому [355, с.506].

На необхідність створення в академічній групі здорового психологічного клімату, зацікавленого ставлення до успіхів кожного студента вказують також Н. І. Рейванльд і Т. І. Рейванльд, на думку яких, метою всієї академічної групи має бути формування найкращого спеціаліста із кожного її члена..., щоб максимально можливий гармонійний розвиток здібностей кожного студента був спільною турботою всієї групи [273, с.56].

Таким чином, результати багатьох досліджень показують, що ефективність засвоєння навчальної інформації і формування умінь і навичок у студентів вища при груповій формі організації навчальної діяльності. Крім того спільна самостійна навчальна діяльність студентів у мікрогрупах дозволяє здійснювати взаємодію і спілкування більшості членів групи, сприяє прискоренню розвитку академічної групи, трансформації її в дружний, згуртований колектив.

Які ж завдання має вирішувати академічна група для поліпшення успішності студентів?

По-перше, завдяки студентському самоврядуванню можна організувати в групі вивчення студентами своїх можливостей в оволодінні знаннями. І на основі такого взаємного вивчення визначити шлях зростання культури навчальної праці студентів. Самі студенти під керівництвом викладача-психолога здійснювали хронометраж витрат часу студентів, склали добовий бюджет часу студента, визначали рівень оволодіння різними навчальними навиками і т. п. Результати дослідження показали, що студенти витрачають на навчальну самостійну роботу від 2-х до 6-ти годин на добу, в той час, як норма

складає (на думку спеціалістів) – 4 години на добу. Цікаво, що студенти, які мають незадовільні оцінки, працюють явно недостатньо (менше 2-х годин), до того ж раціональними прийомами навчальної діяльності не володіють. Ті, що витрачають часу понад норму (більше 4-х годин), очевидно теж недостатньо володіють раціональними прийомами самостійної роботи, оскільки витрачають так багато часу. Тут виявляються негативні наслідки того, що середня школа недостатньо готує своїх випускників до самостійної роботи. Багато студентів-першокурсників скаржаться на те, що середня школа погано підготувала їх до навчання у вищому навчальному закладі (що їх не навчили користуватися енциклопедіями, словниками, тематичними і алфавітними покажчиками книг, конспектувати першоджерела і т. ін.).

Виходить, що студентів молодших курсів потрібно навчати не тільки аналізувати навчальний матеріал, узагальнювати, робити самостійні висновки, а слід допомогти їм оволодіти і такими простими, на перший погляд, видами роботи, як пошук потрібної інформації, робота з книгою, конспектування і т. п.

Коли ж потрібно навчати студентів раціональним прийомам навчальної діяльності? Наші спостереження показали, що формувати уміння і навички самостійної навчальної діяльності студентів необхідно з перших днів перебування студента у вищому навчальному закладі, коли вчорашній абітурієнт переживає особливий сенситивний період, пов'язаний з соціально-професійною адаптацією. Вчорашній абітурієнт переживає особливий сенситивний період, пов'язаний з соціально-професійною адаптацією. На цьому етапі студентська група повинно своєчасно засвоїти вимоги до самостійної роботи студентів, ознайомитися з раціональними прийомами її організації і виконання. Студенти мають знати умови високої продуктивності розумової праці, роль і місце самоосвіти і самовиховання у формуванні особистості майбутнього спеціаліста, уміти правильно організувати розпорядок дня, розподілити бюджет свого часу і т. п. У вирішенні цих питань без сумніву велике значення має ініціатива самих студентів, а тому завдання студентського самоврядування полягає у тому, щоб заохочувати і розвивати таку ініціативу.

Наступним етапом є здійснення студентами самооцінки рівня розвитку у них прийомів виконання навчальної діяльності. Результати наших досліджень вказують на те, що більшість студентів-першокурсників дає собі завищену самооцінку, тобто студенти оцінюють свої потенційні (але ще не реалізовані) можливості. А завищена самооцінка, як відомо, не сприяє самовдосконаленню. Самооцінку студентів потрібно співставляти з результатами об'єктивного вивчення рівня оволодіння ними прийомами самостійної роботи. Ці відомості слід повідомляти студентам, спонукаючи їх до вдосконалення навичок самостійної роботи. При цьому слід зазначити, що необхідною умовою вдосконалення самостійної роботи студентів є

систематичне здійснення ними самоконтролю і самоперевірки.

Важливою умовою формування раціональних прийомів самостійної роботи, розвитку соціальної активності студентів є створення в академічній групі атмосфери взаємної вимогливості студентів один до одного. Якщо в центрі уваги групи буде перебувати кожний студент, то навіть найслабші будуть намагатися підтягнутись, щоб не бути «гіршим за інших». Фахівці з проблем педагогіки і психології вищої школи зазначають, що група в цілому при наявності в ній здорового ядра створює ту «робочу атмосферу», той дух товарищкості і співробітництва, котрий перетворює самостійну роботу кожного студента у справу честі. Є такі групи, в яких не можна не працювати, причому тут діють якісь неписані правила, навчальні традиції, створювані поступово і непомітно самою групою. Створення такої «робочої атмосфери», здорового морально-психологічного клімату в групі – одне з найважливіших завдань студентського самоврядування.

Оволодіння студентами методами вивчення особистості і групи, використання такого взаємного вивчення дозволить більш предметно розглядати питання вдосконалення самостійної роботи студентів, вивчити і пропагувати досвід роботи студентів-відмінників. А це, в свою чергу, буде сприяти підвищенню взаємної вимогливості, відповідальності, формулюванню адекватної самооцінки студентів, росту їх соціальної активності.

Для підвищення ефективності самоосвіти роботи студентів необхідно вивчати характер міжособистісних стосунків в академічній групі, наявність в ній різних мікрогруп. Такі мікрогрупи, як правило, формуються стихійно. Але на цей процес можна впливати цілеспрямовано, створюючи такі мікрогрупи з метою самопідготовки до занять. До таких мікрогруп повинні входити студенти з різним рівнем підготовки. При цьому важлива не лише сама по собі спільна підготовка до знань, а й те, як вона здійснюється. Гарні результати дає така практика, коли студенти спочатку самостійно готуються до заняття (опрацьовують конспект, підручник, іншу рекомендовану літературу), а потім разом (в малій групі) з'ясовують складні, незрозумілі питання. Таке поєднання індивідуальної та групової роботи максимально стимулює інтелектуальне зростання кожного. Організація такої роботи особливо корисна і ефективна в період сесії, бо спільне обговорення питань допомагає поглибити знання, привести їх в належну систему.

Налагодити подібну роботу в групах і керувати нею можуть не лише викладачі, а й студенти-старшокурсники. Їх вплив на студентів молодших курсів, як показали наші спостереження, є надзвичайно дієвим. Однак цей важливий резерв виховної роботи використовується ще недостатньо. А тому студентів старших курсів слід активніше залучати до роботи зі студентами першого-другого курсів, сприяючи таким чином розвитку студентського самоврядування, зорієнтованого на підвищення ефективності навчальної діяльності студентів.

РОЗВИТОК МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ЯК ВАЖЛИВЕ ЗАВДАННЯ ВИЩОЇ ШКОЛИ

О. С. Безверхий

Українська освіта розвивається в умовах динамічної інтеграції нашої держави до європейського простору: освітнього, економічного, культурного, політичного. Одним з наслідків цих інтеграційних процесів є стрімке зростання кількості міжособистісних контактів між українцями та мешканцями країн Євросоюзу. Це і політична співпраця, і спільна економічна діяльність, і взаємодія на рівні громадянського суспільства, і навчання українців за кордоном, і культурні та освітні обміни, а також туристичні та гостьові поїздки до ЄС. Одночасні стрімко розвиваються контакти з країнами Азії та Африки. Всі вказані процеси спричинили значне зростання актуальності проблеми міжкультурної компетентності українців, яка є необхідною умовою ефективної комунікації з представниками інших культур. Основним інститутом, який покликаний системно розв'язувати проблему розвитку міжкультурної компетентності, відповідно до міжнародного досвіду, є вища освіта.

У наукових дослідженнях крос-культурної комунікації (міжкультурної комунікації) протягом 1980-х років вчені відзначили важливість формування у осіб, які вступають у комунікацію з представниками інших культур, здатності до успішної крос-культурної комунікації (далі – ККК), насамперед здатності долати бар'єри, які виникають у процесі ККК. У другій половині 1980-х років проблема формування міжкультурно-комунікативної компетентності або міжкультурної компетентності (далі – МКК), що включала і здатність до подолання бар'єрів ККК, була визнана ключовою в розвитку міжкультурних зв'язків. Розглянемо проблему розвитку МКК студентів ВНЗ в такому порядку: поняття компетентності в сучасній психолого-педагогічній літературі; концепції міжкультурної компетентності та її структура; крос-культурний тренінг – зміст, види, ефективність; проблема розвитку МКК у працях українських науковців.

Поняття компетентності або компетенції особи стало предметом наукових праць у 1950-х роках. Провідні науковці з проблеми компетентності Бенджамін Блум (Benjamin Bloom) та Роберт Хавігурст (Robert Havighurst) створили моделі компетентності [360; 377], що містять з три компоненти: мотивацію; знання; вміння та навички. У 1984 р. Брайан Шпіцберг (Brian Spitzberg) та Вільям Купеч (William Cupach) у своїй праці [400] концептуально розширили структуру компетентності, додавши до неї ще два елементи: контекст (обставини, середовище, функції, культура, стосунки) та результати (ефективність, задоволеність, розуміння, близькість, асиміляція, розв'язання задачі). Сучасні провідні науковці в сфері МКК використовують описану п'ятивимірну модель компетентності. Типовими визначеннями МКК є

подані нижче. «Міжкультурно-комунікативною компетентністю (МКК) називають здатність здійснювати ефективну комунікацію у міжкультурному контексті» [201, с. 475]. МКК – це «здатність ефективно і належним чином спілкуватися в міжкультурних ситуаціях на основі своїх міжкультурних знань, навичок та атитюдів» [371, с. 247-248].

Експериментальні дослідження МКК почалися близько півстоліття тому в США, в середовищі добровольців Корпусу Миру. В той час і до кінця 1970-х років панувала методика визначення особистісних рис, які забезпечували ефективну ККК, що визначалася з використанням самозвітів досліджуваних [37, с.439]. Даніель Кілі (Daniel Kealey) та Brent Рубен (Brent Ruben) у 1983 р. в узагальнюючій праці з проблеми МКК зробили висновок, що ці особистісні риси переважно є відомими соціально бажаними характеристиками, а їхня прогностична валідність є незадовільною [382, с. 155-175]. Разом з тим, Д. Кілі та Б. Рубен припускали існування психотипу, який має переваги у МКК порівняно з оточенням та ефективніший у ККК, цей тип особистості вони назвали «заморським типом». Виявлений вказаними авторами профіль «заморського типу» включав: відкритість та зацікавленість у інших людях; позитивне ставлення до оточуючих; впевненість в собі; гнучкість; професійну компетентність. Іншу авторську модель «заморського типу» створили англійські дослідники Адріан Фарнхем (Adrian Furnham) та Стефен Бочнер (Stephen Bochner): вони припустили, що особистісний профіль «заморського типу» складають не особистісні характеристики, а комунікативні вміння. Їхній експеримент показав більшу прогностичну валідність [372]. Наявність прогностичної валідності у особистісних характеристиках, хоча і нижчої порівняно з комунікативними вміннями, вони пояснили кореляцією особистісних рис та комунікативних вмінь [37, с. 444].

Французька дослідниця Таня Огей (Tanja Ogay) [393] у вивченні МКК описала «адаптивну концепцію», яка домінувала у французькій науковій школі. Експерименти підтвердили високу прогностичну валідність тих рис людини, які забезпечують високий рівень рефлексії, розвитку, налаштування, адаптації комунікації, що відбувається в процесі самої комунікації (не як разового акту, а як ланцюжка взаємопов'язаних контактів). До французької школи вона віднесла [37, с. 445]: концепцію тривоги та невизначеності В. Гудикунста; комунікативно-акомодаційну теорію Синді Галуа (Cindy Gallois), Говарда Джіла (Howard Giles), Елізабет Джоунс (Elizabeth Jones), Арона Каргайля (Aaron Cargile) та Хіроши Ота (Hiroshi Ota); теорію міжкультурної сенситивності Мілтона Беннетта [358].

Теорія тривоги та невизначеності В. Гудикунста стверджує, що ефективність ККК залежить від здатності її учасників впоратися з тривогою та невизначеністю. На його думку, здатність людини долати власну тривогу та невизначеність в ході ККК є головним елементом

МКК. Відповідно до комунікативно-акомодаційної теорії, ефективна ККК досягається в ході ККК, завдяки поступовому взаємному зближенню з використанням ефективного зворотного зв'язку та створення учасником ККК спілкувальних новоутворень, які сприятимуть розумінню смислів іншої етнокультури. Відбувається «налаштування», «акомодація» (в біології акомодація – пристосування ока до чіткого бачення предметів, які розміщені на різній відстані від нього, яке здійснюється завдяки деформації кришталіка ока навколишніми м'язами) свідомості учасників ККК до культурних смислів партнера. Високу теоретичну і практичну цінність має концепція «міжкультурної сенситивності» видатного французького вченого Мілтона Беннетта (Milton Bennett), яку він розробив у 1980-х роках [358]. Він цілком слушно розумів МКК як зумовлену розвитком психіки особи в процесі ККК, а не набором незмінних поведінкових особливостей. М. Беннетт назвав свою модель «моделлю міжкультурної сенситивності», давши таку дефініцію міжкультурної сенситивності: «конструкція реальності, що перебуває у розвитку, яка все більше здатна до примирення культурних розбіжностей» [358, с.4].

Важливою подією у вивчення МКК у 1980-90-х роках визнається аналітичний огляд наукових праць з цієї проблеми Бріана Шпіцберга (Brian Spitzberg) [399].

Епохальним підсумком наукових розробок моделей МКК став фундаментальний аналіз наукових досліджень з проблеми МКК у відомій праці Брайана Шпіцберга та Габрієли Чангنون (Gabrielle Changnon) «Концептуалізація міжкультурної компетентності» [398]. У вказаній роботі автори класифікували та проаналізували всі відомі концептуальні моделі МКК, тим самим створивши своєрідну «метамодель» міжкультурної компетентності. Проаналізувавши десятки наявних у той час моделей, вони констатували високу складність МКК та виділили концептуальні типи моделей, їх переваги та обмеження, можливості практичного використання. Вказана праця мала високий рівень теоретичної новизни та стала важливим етапом у теоретичному та практичному дослідженні МКК. Розглянемо концептуальні типи моделей Шпіцберга-Чангنون [398, с.10-34]. Вказані автори виділяють такі типи моделей: композиційні, співорієнтаційні, розвивальні, адаптаційні, причинно-наслідкові. Розглянемо їх докладніше.

Композиційні моделі. Композиційні моделі фактично є переліком особистісних якостей та вмінь, які забезпечують ефективну ККК. Власне, йдеться про названий вище «заморський тип» особистості в обох описаних вище варіантах. Істотними недоліками цієї моделі є: ставлення до ККК як разового контакту, який не змінює психіку особи; розуміння результатів ККК як набору розрізнених параметрів; відсутність цілісного бачення ККК як надситуативного феномену. З іншого боку, в рамках цієї моделі може вивчатися окремий комунікативний контакт.

Співорієнтаційні моделі. Цей тип моделей був покликаний практичною необхідністю розробки інтегрального, цілісного критерію ефективності ККК. Це давало б можливість оцінити «внесок» кожного з окремих рис та вмінь особи у досягнення ефективної ККК. В моделях цього типу виділявся один, головний критерій ККК та досліджувалося, як окремі риси та вміння найбільше впливають на ККК за обраним критерієм. Найчастіше такими критеріями обирають точність, відкритість або ясність у спілкуванні, що можна об'єднати критерієм «розуміння». «Співорієнтація» означає прив'язку («орієнтацію») всіх особливостей особи до одного критерію. З одного боку, такий тип моделей широко використовувався у прикладних дослідженнях та був основою розробки методів практичного навчання. З іншого боку, критерій, який об'єктивно відображав ККК в одному класі ситуацій, був непридатний до інших обставин, що обмежувало можливість теоретичних узагальнень та звужувало цільове використання розроблених на основі цих моделей практичних технологій навчання.

Розвивальні моделі. Цей різновид моделей знаменував перехід до нового розуміння МКК як функції психічних новоутворень, які формуються в процесі здійснення особою низки взаємопов'язаних міжкультурних контактів протягом відносно тривалого часу. Розвивальні моделі містять етапи розвитку або зрілості, через які МКК якісно змінюється. Експериментально було доведено, що МКК якісно зростає в процесі ряду контактів, минаючи низку типових стадій.

Адаптаційні моделі. Адаптаційні моделі виникли як подальше уточнення та поглиблення розвивальних моделей. По-перше, ці моделі вперше вказали на діалог сторін ККК як важливу умову розвитку МКК. По-друге, критерій адаптації є одним з основних і в більшості практичних випадків провідним. По-третє, цей тип моделей було ґрунтовно розроблено в рамках французької школи. Адаптація партнерів у процесі ККК відбувається завдяки рефлексії та самокорекції, що згодом призводить до формування комунікативних новоутворень. МКК проявляється у взаємній зміні поведінки, атитюдів та розуміння і спричиняє просування від етноцентристської позиції до етнорелятивістської в розумінні Беннетта. До недоліків адаптаційних моделей відносять їх складність для експериментальних досліджень, оскільки вони мають два дуже відмінних процеси: і ситуативну адаптацію, і формування психічних новоутворень.

Причинно-наслідкові моделі. Ці моделі є результатом пізніших наукових експериментів, в яких забезпечується контроль побічних змінних. Вони розкривають причинно-наслідкові зв'язки між складовими МКК окремого учасника ККК. При цьому чинники виступають як незалежні змінні, умови як побічні змінні, а залежні змінні визначаються відповідно до критеріїв якості ККК. Ці моделі науково точні, але часто занадто складні та недостатньо ясні для їхнього ефективного практичного використання.

У праці Б. Шпіцберга та Г. Чангнон на основі минулих досліджень створено широкий список елементів МКК – своєрідну «енциклопедію» складових МКК. Наведемо основні групи особистісних передумов розвитку ККК, які автори вважають складовими МКК [398, с. 35-42]: мотивація (толерантність та інші цінності, потреби, мотиви, самооцінка, ставлення тощо); пізнавальні (знання іншої культури, мовна компетентність, розумові здібності – здатність до аналізу, категоризації, класифікації тощо); вміння високого рівня або здатність використовувати певні типи поведінки (здатність реалізовувати різноманітні поведінкові стратегії); вміння макрорівня або компетенції (практичне володіння прийомами ефективної комунікації); вміння проявляти повагу, інтерес та розуміння (емпатичність, ввічливість, доброзичливість, здатність зменшувати дистанцію в спілкуванні, здобувати довіру партнера тощо); самоконтроль (вольові якості в умовах утрудненої комунікації, здатність долати стрес, контролювати емоції, свідомо вибудовувати комунікацію, долати бар'єри у спілкуванні тощо); координація (здатність досягати узгодженості з партнером у комунікації); виразність (здатність виражати свої ставлення, емоції та оцінки, передавати свій психічний стан партнеру, управляти власною невербальною поведінкою тощо); компетентність у розумінні контексту (усвідомлення міжкультурних розбіжностей контексту, знання крос-культурних відмінностей контексту, наявність досвіду діяльності у різноманітних соціальних контекстах тощо); результативність (здатність досягати результатів, орієнтованість на результати, прагнення до ефективності тощо); контекстність (вміння та навички для успішної адаптації в умовах чужого культурного контексту).

З точки зору психології ККК, у поданому списку представлені всі елементи МКК як різновиду компетенції: мотивація; пізнавальна складова; комунікативні вміння та навички; результативність; контекстність. У списку Шпіцберга-Чангнон комунікативні вміння описані з третього по дев'ятий елемент. Комунікативна компетенція, яка включає комунікативні вміння та навички, є найширшою та найрізноманітнішою.

Перейдемо до розгляду елементів МКК.

Ключове місце у МКК займає толерантність та її складові (пов'язані з нею атитюди). Серед усіх складових мотивації толерантність є добре дослідженою та широко використовується у міжнародних документах. У Декларації принципів толерантності, затвердженій резолюцією 5.61 генеральної конференції ЮНЕСКО від 16 листопада 1995 р. толерантність (терпимість) «означає повагу, прийняття та вірне розуміння багатой різноманітності культур нашого світу, наших форм самовираження, та способів проявів людської індивідуальності. Їй сприяють знання, відкритість, спілкування та свобода думки, совісті та переконань. Терпимість – це гармонія у різноманітності. Це не лише моральний обов'язок, але і політична та правова потреба. Терпимість –

це чеснота, яка уможливило досягнення миру та сприяє заміні культури війни на культуру миру» [91]. Одним з видів толерантності є міжкультурна толерантність – це толерантність у ставленні до чужої культури та її представників. Міжкультурна толерантність – «терпимість, ставлення з розумінням до наявних відмінностей у комунікативній поведінці учасників міжкультурної комунікації, які залежать від відмінностей у рідних мовах і культурах їх носіїв» [30].

Переважна більшість авторів у працях з проблеми МКК мають схоже бачення мотивації як складової МКК. Зокрема, американські вчені Мері Говард-Гамільтон (Mary Howard-Hamilton), Бренда Річардсон (Brenda Richardson) та Беттіна Шифорд (Bettina Shuford) [398, с.10] так описали мотиваційну складову МКК: позитивне ставлення до власної культури; визнання рівноправності культур; мультицентризм (переконання, що кожна культура є окремим, неповторним баченням світу); готовність до ризиків ККК; позитивне ставлення до міжкультурних взаємодій. Як видно з наведеної вище дефініції толерантності, всі названі атиitudи є її складовими елементами або тісно з нею пов'язані.

Міжетнічна толерантність в сучасній Україні ґрунтовно досліджувалася Ганною Кислою [139, с.131-133; 140, с. 53-63; 225]. Автор з групою колег дослідила і описала панораму міжетнічної толерантності та міжетнічної дистанції серед студентів [225]: чинники та умови міжетнічної толерантності, в тому числі зв'язок міжетнічної толерантності з етнічною ідентичністю та майновим статусом [140, с.53-63]. Г. Кисла виявила механізми формування міжетнічної толерантності у студентів [139, с.131-133].

Другою ключовою складовою МКК є комунікативні вміння та навички. Серед рис особистості, які забезпечують ефективну ККК, існує широке коло різноманітних комунікативних умінь та навичок. Необхідні для успішної ККК комунікативні вміння та навички такі ж, як і для внутрішньої культурної, оскільки природа комунікативних бар'єрів у цих обох видах комунікації однакова, хоча у ККК такі перешкоди є неминучими та сильніше вираженими.

Третім ключовим елементом МКК є пізнавальна складова, яка включає знання про іншу культуру: мову, історію, обряди, звичаї, вірування. Знання забезпечують розуміння інформаційних повідомлень. У повідомленнях представників інших культур культурно специфічна інформація часто використовується в згорнутій формі.

Четверта складова – контекстність. Культурний контекст має за основу типові культурні ролі, описані у працях Герта Хофштеде (Geert Hofstede) [378]. Цей елемент частина дослідників об'єднує з попереднім елементом – знання про культуру, доповнюючи їх знаннями про типові соціальні ролі в конкретній культурі.

П'ята складова – результативність. МКК є складним утворенням, включаючи малодосліджені чинники. Незважаючи на достатній рівень

валідності сучасних моделей МКК, залишаються неконтрольовані чинники, які можуть впливати на успішність чи неуспішність ККК. Тому, навіть не зважаючи на достатньо докладний опис інших чотирьох чинників, виникає необхідність додаткового контролю і результативності ККК, і характеру переживань на психічних новоутворень, які розвиваються в процесі ККК.

Сучасні науковці важливою складовою МКК вважають контекст, зокрема, стан стосунків між тими етносами, представники яких здійснюють ККК. Науковці виявили, що міжетнічний конфлікт або, ширше, явище міжетнічної напруженості істотно впливає на перебіг ККК. У цьому аспекті контекст, як структурний елемент МКК, означає здатність людини долати додаткові бар'єри ККК в умовах міже

Роберт Райбер (Robert Rieber) і Роберт Келлі (Robert Kelly) у своєму спільному дослідженні зафіксували, що в ході наростання міжетнічної напруженості активізується процес формування «образу ворога» – відбувається виявлення та ідентифікація гіпотетичних винуватців суспільних негараздів, активізуються негативні стереотипи та забобони [298, с. 6; 395]. В рамках комунікативно-акомодаційної теорії [374, с. 115-147] виділено, як параметр макрорівня, соціально-історичний фон міжетнічних взаємин, що визнається важливим, невід'ємним чинником ККК, а здатність здійснювати комунікацію в таких умовах є важливою складовою МКК.

Перейдемо до розгляду методів навчання для підвищення МКК.

Наприкінці ХХ ст. відбулося значне розширення розуміння функціонального значення навчання з міжкультурного спілкування. Спочатку це навчання призначалося для роботи з цільовими групами, призначеними для роботи за межами країни проживання. Однак, згодом стало зрозумілим, що міжкультурне спілкування повинне вивчатися у межах стандартної системи освіти. Для практичних цілей було розроблено значну кількість різнорідних методик занять з міжкультурного спілкування. Зокрема, широкий огляд таких методик подано у праці Річарда Брісліна (Richard Brislin) та Томоко Йошиди (Tomoko Yoshida) [362], що частково зберігає свою актуальність. Перед науковцями постала проблема систематизації цих методик.

Найвідомішою класифікацією методик навчання стала схема Вільяма Гудикунста та Мітчела Хеммера (Mitchell Hammer) [376, с. 61-80]. Основою класифікації стали два головних критерії: «дидактичний – емпіричний» та «загальнокультурний – культурно специфічний».

З поданої на рисунку 1 схеми можна виділити чотири групи методик: емпіричні загальнокультурні; емпіричні культурно-специфічні; дидактичні загальнокультурні; дидактичні культурно-специфічні.

Емпіричні загальнокультурні методики. Дані методики формують в учня особистий досвід ККК, забезпечують рефлексію щодо того, як їхні стереотипи та рольова поведінка впливають на їхню ККК. Ця група

методик покращує комунікацію з представниками усіх інших культур. Всього існує три різновиди методик цього типу. Перший ґрунтується на досвіді особистого безпосереднього спілкування з особами іншої культурної приналежності, учень дізнається про особливості впливу культурних цінностей та інших культурних особливостей через рефлексію. Другий називають «тренінгом сенситивності», що є різновидом так званих «Т-груп» (тренінг умінь), спрямований на покращення ККК через зростання рівня самосвідомості; припускається, що краще знання про себе та механізми власної комунікації забезпечує краще розуміння представників інших культур. Третій – загальнокультурна моделююча гра; навчальна група ділиться на підгрупи, кожна з яких одержує опис «їхньої» культури та властивих для неї ролей; ролі та культурні особливості підбираються за принципом контрасту до рідної культури, щоб максимально посилити комунікативні бар'єри; рольова гра між підгрупами потребує від учасників максимально проявити особливості «їхньої» культури; завершується гра рефлексією; теми для рольової гри підбираються з урахуванням мети перебування учнів у чужій країні.

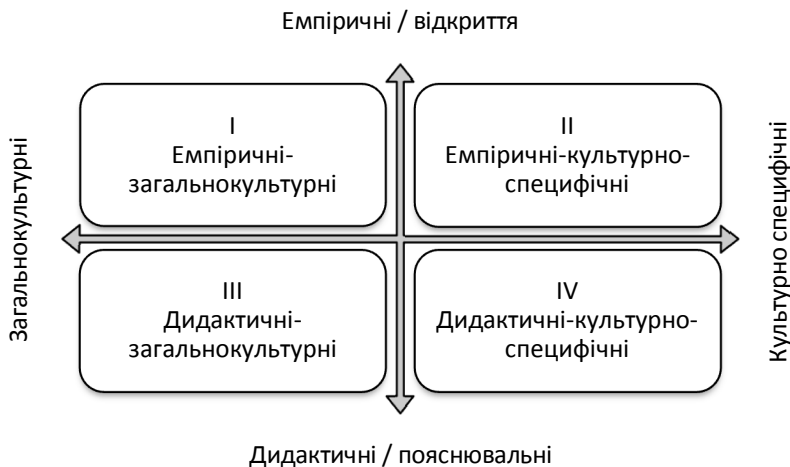


Рис. 1. Класифікація методик навчання з крос-культурної комунікації

Емпіричні культурно-специфічні методики. Ця група методик має два різновиди. Перший – реальні контакти з представником тієї культури, до перебування в якій учень готується; моделюється конфліктна ситуація з подальшою рефлексією, наприклад, з використанням вправ та прийомів тренінгу сенситивності; недоліком цього різновиду занять є ідентифікація зі своєю культурою, що

перешкоджає рефлексії. Друга – практичні заняття за «кейс»-методом, коли пропонується опис конфліктної ситуації на основі міжкультурного контрасту з наступним проведенням групового аналізу цієї ситуації.

Дидактичні загальнокультурні методики. Це традиційна методика лекційно-семінарського курсу з ККК. Викладаються основні теоретичні положення, які ілюструються прикладами бар'єрів міжкультурної комунікації.

Дидактичні культурно-специфічні методики. Цей різновид навчання використовують в комплексі з вивченням іноземної мови: паралельно проводиться ознайомлення з культурою країни, чия мова вивчається. Найчастіше проводиться у формі дискусій щодо політичних, економічних, звичаєвих, релігійних стереотипів жителів країни, яку планує відвідати учень.

Зазначимо, що сучасні курси крос-культурного навчання є переважно інтегрованими: містять і дидактичні, і емпіричні складові.

Розглянемо докладніше загальнокультурні методики як ту групу методик, яка за змістом майже бути найкраще використана під час навчання у ВНЗ. Практика показала, що найефективнішим різновидом загальнокультурних методик є так званий «культурний асимілятор» або «метод підвищення культурної чутливості». Вперше його запропонували американці Фред Фідлер (Fred Fiedler), Теренс Мітчелл (Terence Mitchell) та Гаррі Тріандіс (Harry Triandis) [371]. Методика є видом «кейс»-методу і полягає в тому, що учні шукають правильний вихід з проблемної ситуації, спричиненої міжкультурними контрастами. Учням надається опис ситуації та опис 4-5 варіантів пояснень причин конфлікту, які підбираються так, щоб правильна відповідь відображала міжкультурний контраст, а решта були типовими для культури учнів. Спочатку дискусія ведеться під час пошуку правильної відповіді, а потім дискутується правильна відповідь, яку оголошує тренер.

На першому етапі всі «культурні асимілятори» були культурно специфічними. Істотний прорив стався у 1986 році, коли було розроблено перший мультикультурний асимілятор американськими вченими Річардом Бріслінім, Кеннетом Кашнером (Kenneth Cushner), Крейг Черрі (Craig Cherrie) та Мелані Йонг (Mahealani Yong) [361]. Ці науковці виконали складну роботу з підбору кількох сотень завдань, які системно відображали міжкультурні контрасти американської культури з основними типами інших культур. Ситуації підбиралися так, щоб відображати основні типові бар'єри ККК. Така методика забезпечила зростання рівня МКК незалежно від культури, до якої потрапляв учень після навчання. Ефективна програма навчання забезпечує усвідомлення розбіжностей в оцінюванні одних і тих же ситуацій представниками різних культур: учень має виразно побачити, як різні стереотипи зумовлюють різне бачення однієї і тієї ж події [37, с. 447].

У іноземній літературі з проблем ККК значного поширення набув термін «крос-культурний тренінг», яким позначають всі види

підготовки до ККК. Зарубіжні автори так визначають цей термін: крос-культурний тренінг (скорочено ККТ) – будь-яка формалізована інтервенція, спрямована на підвищення рівня знань і навичок міжнародних агентів для життя та ефективної праці у незнайомій обстановці [394, с.117-138]; «освітній процес, що використовується для поліпшення міжкультурної освіти через розвиток когнітивних, афективних і поведінкових компетенцій, необхідних для успішної взаємодії в різних культурах» [388, с. 356].

Виділяється два види крос-культурного тренінгу [388]: «тренінг до виїзду» (pre-departure training) – тренінг з тими, хто ніколи не працював в умовах іншої культури; спрямований на засвоєння початкових знань та вмій до зустрічі з іншою культурою, спрямованих на подолання типових бар'єрів ККК; «тренінг після приїзду» (post-arrival training) – тренінг з тими, хто має досвід ККК, метою занять є рефлексія цього досвіду та розробка стратегій успішного подолання бар'єрів ККК.

В сучасній науковій літературі подано численні розробки ККТ, зокрема, вони систематизовані та проаналізовані у важливих роботах Лізи Літтрелл (Lisa Littrell) та Едуардо Сейлеса (Eduardo Salas) [389] та Емілі Фейнберг (Emily Feinberg) [370]. При всій різноманітності існуючих програм, у них є спільні риси.

Сучасні методики ККТ містять дидактичну та емпіричну складові.

Дидактичне навчання: як правило, це лекції та презентації для надання знань про конкретну культуру, до перебування в якій готуються слухачі. Типовим змістом є знання про життя, роботу, стереотипи, звичаї, соціальні ролі та процедурні знання [389]. На цьому етапі часто вивчають мову країни майбутнього перебування. Знання про культуру включає порівняння чужих та власних цінностей і культурних особливостей, що забезпечує рефлексію крос-культурних розбіжностей та дозволяє управляти інтерпретаціями та діями учнів [358]. Практична частина включає рольові ігри та моделювання комунікацій, які учасники ККТ матимуть в іншій культурі. Так засвоюються комунікативні вміння та навички, що забезпечують успішну ККК в іншій культурі. За можливості до практичних занять запрошуються представники іншої культури.

Поєднання обох, дидактичних і емпіричних, підходів реалізується в кількох розповсюджених типах ККТ. Одним з них є описаний вище культурний асимілятор. Часто використовується атрибутивний тренінг [370, с. 11], який формує вміння та навички правильно інтерпретувати поведінку людей з іншої культури. Атрибутивний тренінг поєднує теоретичні заняття з рольовими іграми та демонструє вплив знань іншої культури на зміну дій людини. Цей тренінг формує ізоморфні атрибуції, тобто навчає учнів ставати на точку зору іншої культури.

Вчені дослідили ефективність навчальних програм з підготовки до ККК, які у літературі одержали назву крос-культурного тренінгу (далі – ККТ). На початковому етапі розвитку ККТ, до кінця 1980-х рр. його

вивчали Стюарт Блек (Stewart Black) та Марк Менденхолл (Mark Mendenhall) [359]. Було виявлено, що переважно вивчалися культурні асимілятори, для оцінки ефективності ККТ використовувалися лише якісні показники, методиками вимірювання результатів були переважно самозвіти учасників ККТ. У 2006-му році було опубліковано спільну працю групи американських науковців у складі: Ліза Літтрелл (Lisa Littrell), Едуардо Сейлес (Eduardo Salas), Кетлін Хесс (Kathleen Hess), Міхаел Пейлі (Michael Paley), Шарон Райдел (Sharon Riedel) [388, с. 355–388], які вивчали ефективність ККТ у практичних дослідженнях протягом 25 років (1980-2005 рр.). Автори констатували брак доказів щодо високої ефективності ККТ через порушення експериментальної процедури та недостатність критеріїв. Нарешті у 2007-2013 роках було розроблено та впроваджено методики ККТ, які показали високу ефективність щодо чотирьох з п'яти елементів МКК: знання, вміння та навички, мотивація, результативність [370].

Зазначимо, що в Україні психологічні дослідження ККК перебувають на початковому етапі. З огляду на стрімкі євроінтеграційні процеси в Україні протягом останніх 2-3-х років, можна очікувати дослідницький «бум» у цій галузі серед українських науковців, зокрема, і в дослідження методів формування МКК.

Розглянувши розвиток міжкультурної компетентності студентів, можемо зробити висновки. Значення крос-культурна комунікація для українського суспільства значно зростає в умовах євроінтеграції, тому значення методів формування міжкультурної компетентності (МКК) зростає. Розробка та впровадження методів формування МКК є завданням освіти, насамперед вищої школи, насамперед розробка ефективних крос-культурних тренінгів (ККТ) – навчальних програм з формування та розвитку МКК.

В сучасних дослідженнях МКК за основу беруть п'ятивимірну модель, в основі якої лежать мотивація (толерантність та пов'язані з нею атитюди) та комунікативні вміння. У сучасних розробках ККТ сполучаються емпіричні та дидактичні елементи. Продуктивною є теоретична концепція Беннетта, відповідно до якої МКК формується в процесі ККК завдяки здатності особистості до адаптації шляхом формування комунікативних новоутворень.

Протягом тривалого часу з кінця 1980-х років до 2005 р. не існувало достатніх наукових доказів ефективності ККТ. У 2007-2013 рр. з використанням сучасних експериментальних методів доведено його ефективність відносно чотирьох з п'яти структурних елементів МКК, виключаючи контекст. Психологічні дослідження міжкультурної компетентності в Україні мають високий рівень актуальності і, поза сумнівом, найближчим часом стануть важливим напрямком наукових досліджень.

ФОРМУВАННЯ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ У ПОЗААУДИТОРНИЙ ЧАС

Т. Р. Браніцька

Поява нових цілей і цінностей в освіті зумовлена потребою нашого суспільства не просто в освічених, але, насамперед, в компетентних і висококультурних фахівцях, здатних до прояву позитивної світоглядної позиції та успішної професійної діяльності у складних ситуаціях соціальної взаємодії.

На сучасному етапі розвитку освіти в Україні виникає необхідність підвищення відповідальності навчальних закладів за формування особистості студента, його виховання та підготовку до реалій сьогодення. Сучасні вимоги до вищої професійної освіти нового покоління акцентують увагу на значущості розвитку культурного потенціалу майбутнього фахівця. Саме тому важливим у професійній підготовці майбутніх фахівців соціономічних професій є становлення і розвиток їхньої конфліктологічної культури як складової професіоналізму.

Для реалізації професійної діяльності у конфліктогенному середовищі майбутньому фахівцеві соціономічної професії необхідний відповідний вид культури як спосіб життєдіяльності в конфліктних ситуаціях і конфліктах у взаємодії із суб'єктами цієї сфери й подолання особистісних криз, шлях перетворення цього середовища з метою попередження негативних конфліктів.

Професії психолога, педагога, соціального працівника відповідно до класифікації Є. Клімова належать до групи соціономічних професій, професій типу «людина-людина», де провідним предметом праці є інша людина. Аналіз критеріїв, за яких професію відносять до типу соціономічних, переконує, що важливою характеристикою цієї групи професій є спілкування, необхідне для здійснення ділових безпосередніх або опосередкованих контактів людини з іншими людьми. Специфіка соціономічних професій полягає в тому, що в них людина або спільність людей існує не як соціальне середовище, умова діяльності, а як об'єкт і предмет діяльності, в якій конфлікти неминучі. Тому виникає необхідність посилення психологічної, а отже, і конфліктологічної складової у процесі професійного навчання фахівців соціономічних професій.

Володіння конфліктологічною культурою дозволить кожному фахівцю соціономічної сфери – педагогу, психологу, соціальному працівнику – передбачати появу конфліктних ситуацій, прогнозувати можливий хід конфліктного протистояння і поведінки учасників конфлікту, уміти впливати на опонентів і перебіг конфлікту, за необхідності – ефективно розв'язувати їх.

Формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців

соціономічної сфери передбачає гармонійне поєднання *аудиторної, позааудиторної, самостійної роботи студентів та їх виробничої практики* на основі принципу комплексності та зв'язку з майбутньою професійною діяльністю. Активна участь студентів у різних формах позааудиторної діяльності, яка має професійну спрямованість, сприяє розвитку особистості студентів, майбутніх фахівців соціономічних професій, розширює коло спілкування та взаємодії; сприяє набуттю досвіду застосування знань та самоорганізації й самореалізації.

Ми погоджуємось з Л. Ніколенко щодо визначення поняття позааудиторної діяльності та її форм як «системи навчальних і виховних заходів, що є невід'ємною складовою освітнього процесу і здійснюється з метою створення умов для всебічного розвитку і самореалізації студентів» [228, с. 368]. Проведений нами теоретичний аналіз досліджень Н. Волкової [74, с.47], О. Денисова [92], А.Немкової [226], С.Савченка [285] та ін. свідчить про те, що позааудиторна діяльність студентів вищих навчальних закладів стимулює всебічний розвиток особистості студента – творчий, інтелектуальний, комунікативний, професійний, особистісний.

Теоретичний аналіз існуючих видів і форм позааудиторної роботи зі студентами дозволив нам виділити наступні форми, як основні: *науково-дослідницька робота; студентські науково-практичні конференції з майстер-класами, тренінгами та відео-презентаціями; конкурси творчих соціальних проєктів; діяльність студентів у проблемних групах, гуртках, клубах, творчих студіях; консультатії – індивідуальні, групові; дискусії; соціально-психологічні тренінги; зустрічі з успішними фахівцями соціономічних професій (психологами, педагогами); фестивалі, вікторини, інтерактивні шоу.*

Важливо систематично, згідно графіка, проводити позааудиторні заходи: чітко визначати мету, детально готувати зміст навчально – пізнавального та розважального етапів позааудиторного заходу за допомогою ініціативної творчої групи студентів.

Мета всіх позааудиторних заходів, незалежно від виду:

- створення сприятливих умов для духовного зростання, інтелектуального, творчого розвитку, саморозвитку студентів у вільний від навчання час;
- мотивація та стимулювання освітніх потреб;
- розвиток науково-дослідницьких здібностей, розширення світогляду;
- розвиток комунікативних навичок, уміння спілкуватись в особливих непередбачуваних ситуаціях;
- розвиток критичного мислення, гнучкості мислення;
- підготовка студентів до майбутньої діяльності в соціономічній сфері;
- формування громадянських та гуманістичних поглядів;

– формування конфліктологічної культури майбутнього фахівця соціономічної сфери.

Враховуючи характерні особливості професії працівників соціономічної сфери (психологів, педагогів, соціальних працівників) в нашому дослідженні перевагу надаємо таким формам позааудиторної роботи, які розвивають науково-дослідницькі, організаційні, комунікативні уміння; уміння попереджати або управляти конфліктними ситуаціями; уміння управляти власним психічним станом (саморегуляція), а саме: *науково-дослідницька робота; науково-практичні конференції студентів, магістрантів, аспірантів та викладачів, соціально-психологічні тренінги, майстер-класи, дискусії.*

Згідно принципів комплексності, цілісності, оберненого зв'язку, зв'язку з практикою майбутньої професійної діяльності та системи методологічних підходів (діяльнісний, культурологічний, системний особистісно зорієнтований, аксіологічний (вчення про природу моральних та етичних норм), акмеологічний (розвиток особистості), синергетичний (об'єднання зусиль), використовуючи різноманітні форми роботи студентів в позааудиторний час, відбувається процес формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців соціономічних професій.

Науково-дослідницька робота студентів. Студенти самостійно вибирають теми наукових статей, тез, рефератів, досліджень, опрацьовують наукову літературу, знайомляться з практичними методиками дослідження. Систематизуючи, аналізуючи та порівнюючи результати своєї науково-дослідницької діяльності студенти розвивають критичне мислення, реалізують свій науково-творчий потенціал, збагачують свій науковий особистий досвід.

Конкурси студентських робіт з питань саморозвитку, розвитку психологічної та конфліктологічної культури, творчих проєктів, науково-дослідницьких робіт ми ввели в практику навчально-пізнавальної діяльності в позааудиторний час. Самостійно працюючи над своїми завданнями, проєктами та готуючись взяти участь у конкурсі, студенти усвідомлюють відповідальність, значущість своєї діяльності, обов'язок перед колективом, передбачають труднощі як під час виконання, так і під час захисту своїх робіт.

Звичайно, під час роботи над проєктами, студенти одержують групові та індивідуальні консультації у своїх наукових керівників. Консультаючи своїх студентів, викладачі одержують зворотній зв'язок, а студенти розширюють обсяг своїх знань, ерудицію, навчаються аналізувати, порівнювати, узагальнювати свої знання, розвивають експериментально-дослідницькі, комунікативні та рефлексивні навички. Студенти проявляють та розвивають особистісні якості: творчі здібності; нестандартні підходи до вирішення проблем, ініціативність. Крім об'єктивної оцінки діяльності студента стимулюючим фактором є те, що найкращі наукові роботи студентів публікуються у збірниках

науково-практичних конференцій, а їх автори одержують сертифікати учасника науково-практичної конференції.

Науково-практичні конференції – одна з дієвих ефективних форм позааудиторної роботи, де студенти можуть обмінюватись науковими поглядами, думками, ідеями щодо науково-практичного застосування набутих знань під час навчання у вищому навчальному закладі.

Науково-практичні конференції традиційно відбуваються на базі Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського за участі науковців, аспірантів, магістрантів та студентів з різних регіонів України.

Одна з них *«Підготовка фахівців соціономічних професій в умовах сучасного соціокультурного простору»*. Метою цієї Всеукраїнської науково-практичної конференції викладачів, аспірантів, магістрантів та студентів є: залучення студентської молоді до науково-пошукової діяльності; координація та інтеграція наукових підходів, теорій та концепцій в єдиному дослідницькому просторі; визначення сучасного стану підготовки фахівців професій «людина – людина», розкриття проблем та реалій процесу підготовки фахівців соціономічних професій в умовах сучасного соціокультурного простору.

На конференції науковці передають свій досвід, намічають перспективи, напрямки та шляхи розвитку професійної підготовки молодого покоління. Напрями роботи тематичних секцій конференції традиційно відображають сучасну проблематику змістовно пов'язаних наукових галузей:

- психологічні особливості формування професійної компетентності фахівців соціономічних професій;
- мистецтво в підготовці фахівців соціономічних професій;
- формування конфліктологічної культури студентської молоді як науково-прикладна проблема;
- формування мовленнєвої, мовної, соціокультурної компетенції;
- історико-культурологічний аспект підготовки майбутніх фахівців соціономічного профілю;
- досвід, проблеми і перспективи виховної діяльності з майбутніми фахівцями соціономічних професій.

Тематика доповідей пов'язана з проблемами психології, педагогіки, виховного процесу, культурології, історії в підготовці фахівців соціономічних професій в умовах сучасного соціокультурного простору. Наукові роботи торкалися важливих питань: психологічних особливостей формування конфліктологічної культури як складової професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій.

В умовах оновлення національної вищої школи та визначення шляхів реформування освіти особливого значення набуває переорієнтація навчання та виховання з формування особистості на

стратегію її розвитку й саморозвитку. Метою вищої психолого-педагогічної освіти є нині не тільки набуття фундаментальних професійних знань, а й формування у майбутніх педагогів, психологів яскраво вираженого комплексу якостей конкурентоспроможності та потенціалу професійного саморозвитку. Домінуючим напрямом в організації процесу фахової професійної освіти повинно стати спрямування на саморозвиток студента через осмислення ціннісних стратегій; на формування аналітичного ціннісного ставлення до навколишнього світу, реалій педагогічної дійсності; на забезпечення шляхів самореалізації у різновидах науково-практичної діяльності.

З особливою актуальністю постає питання універсалізації освіти, коли загальна культура людини розглядається як основа культури професійної. Розв'язання такого складного завдання можливе на основі впровадження нових підходів і принципів підготовки майбутніх психологів, педагогів, соціальних працівників.

В умовах глобальної інформатизації, упровадження інноваційних систем та інтерактивних засобів реалізації творчих пошуків в усіх галузях життя освіта виступає як пріоритетний чинник суспільного поступу країни. Чіткість і конкретність наукової позиції дослідників у період реформаційних змін спостерігається у спрямованості на пошук нових шляхів реалізації освітніх програм і планів, формування якісно нового знання, оновлення світогляду.

У розвитку змісту вищої освіти в контексті сучасності має бути педагогічна стратегія, яка передбачає широке поле для впровадження в навчальний процес інноваційних освітніх підходів, за якими вивчення фахових дисциплін покликане сприяти отриманню студентами найбільш повного уявлення про специфіку сучасного етапу розвитку світового загального рівня професійної підготовки. Ефективною формою залучення студентства до сучасного соціокультурного простору можуть стати заходи експериментальної спрямованості, наукові проекти, технології тощо.

У рамках конференції традиційно проводиться «Круглий стіл» наукових керівників студентських робіт та гостей конференції «Підготовка фахівців соціономічних професій в умовах сучасного соціокультурного простору», під час якого в науковій дискусії обговорювались питання оновлення змісту освіти, форм організації навчання, концептуальних підходів до підготовки фахівців. Доповіді на теми: *«Психологічні умови успішної діяльності фахівців соціономічної сфери»*, *«Характеристика стану сформованості конфліктологічної культури майбутніх фахівців соціономічних професій»*, *«Конфліктологічна культура як вид професійної культури майбутніх фахівців соціономічних професій»*, *«Психологічні особливості депресії у ранньому юнацькому віці»*, *«Основні аспекти формування щасливої сім'ї»* привертають увагу учасників конференції і активно

обговорюються.

У програмі *«Молодий психолог»* проводяться майстер-класи: наприклад, метод психодрами *«Розкриття чуттєвості через призму «теле»*; *«Використання засобів арт-терапії у програмі «Антистрес»»*.

Тренінг-семінари: *«Мистецтво профілактики конфліктів»*, *«Корекція внутрішньої особистісної конфліктності»*, *«Ефективне управління конфліктами»*, *«Визначення конструктивної поведінки у конфлікті»*.

Вагомим результатом конференції є видання збірки матеріалів, яка об'єднала як перші наукові спроби студентів, результати дисертаційних досліджень аспірантів і молодих науковців, так і проблемні статті науковців вищих навчальних закладів України.

Проведення такого роду конференцій сприяє ефективній реалізації проблеми подальшого розвитку форм наукової та творчої співпраці молоді, з метою ефективного пропагування досягнень сучасної науки на основі синтезу практичних та наукових форм спілкування; передачі наукового, професійного, життєвого та особистісного досвіду молоді і є доцільним подальше проведення такого наукового форуму у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського в рамках Міжнародної науково-практичної конференції.

Зауважимо, що особистісний досвід людини – це особливе власне життя людини, ціннісна установка, що склалася у неї в процесі життя, її переживання, переосмислення того, що може бути пов'язане з виконуваною предметною діяльністю (розв'язання завдань, проблем, попередження конфліктів, виконання вправ, спілкування).

Дослідження Б. Хасана та В. Серікова показали, що формування особистісного досвіду людини і формування її конфліктологічної компетентності взаємопов'язано. Подолання проблем у становленні особистісного досвіду і є оволодінням конфліктологічною компетентністю. Специфіка особистісного досвіду, як компонента в змісті освіти, полягає в тому, що він одночасно має і змістовний і процесуальний аспекти.

Особистісний досвід у загальному вигляді – це досвід осмисленої і рефлексивної поведінки у соціумі. Тому студентам необхідно розвивати свій рефлексивний потенціал, оволодівати навичками самоаналізу й цілісного аналізу ситуації спілкування, необхідно вчитись працювати в ситуації «тут і тепер», розвивати вміння займати партнерську позицію, здійснювати реальне управління груповим процесом.

Такі свої вміння та здібності студенти мають можливість розвивати в позааудиторний час, особливо при застосуванні інтерактивних технологій навчання таких як: активне спілкування (діалог), систематичне обговорення та аналіз проблем, помилкових дій одногрупників, взаємний обмін позиціями та оцінками. Розвиток рефлексивних здібностей, здатності ставати на позицію іншого

(розуміти мотивацію опонента), розвиток умінь групового співробітництва для досягнення спільної мети, формування цінності колективних зусиль для попередження конфлікту.

Дискусії на теми «Моя позиція», «Психологічні характеристики конфліктних особистостей», «Попередження деструктивних конфліктів», «Запобігання невдач у професійній діяльності», «Можливості безконфліктного спілкування фахівця соціономічної сфери», «Етика спілкування», «Характерні риси конфліктних ситуацій», спрямовані на: формування у студентів, майбутніх фахівців соціономічної сфери, уміння створювати сприятливі ділові відносини; встановлювати спільні цілі з позиції моральності; формувати чіткі вимоги до співробітників; професійно розв'язувати складні конфліктні ситуації.

Використання діалогічно-дискусійних методів у позааудиторний час дає змогу студентам: вислухати думки та усвідомити багатогранність проблеми дискусії; прояснити власну позицію щодо проблеми обговорення. Міра істинності тез учасників дискусії встановлюється шляхом їх обґрунтування та переконливої аргументації, що є невід'ємним елементом раціонального співробітництва – ділової бесіди, навчання, стратегії поведінки у можливій конфліктній ситуації.

Організація дискусій в позааудиторний час можлива у таких формах: у ролі ведучого виступає викладач; дискусія з підготовленим до ролі ведучого студентом. Загальний характер дискусії, темп і обставини, в яких вона проводиться, залежить від ерудиції ведучого, його комунікативних здібностей та навичок.

Високо оцінив значення диспутів, дебатів для розвитку особистісних якостей студентів, комунікативних умінь, діалогічної взаємодії А. Мейкелдзон – екс-президент американського коледжу Амгерст, який зауважував, що «...сильнішими за будь-яку групу, непереможними в інтелектуальному плані, найдопитливішими, найкраще озброєними для боротьби з проблемами, що виникають, були ...дебатери».

Обираючи діалогічно-дискусійні методи формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців соціономічних професій у позааудиторний час ми спиралися на погляди О. Лукашонок, Г.Селевко, Н. Волкової, С. Кожушко, які доводили, що організація навчально-пізнавального процесу, вироблення практичних умінь та навичок повинна відбуватись через діалогічність взаємовідносин учасників процесу і носить суб'єкт-суб'єктний характер.

На думку С. Кожушко, «Студенти взаємодіють з викладачем на основі взаєморозуміння (формування спільного поля партнерів, що об'єднує їхні інтереси, дає змогу обопільно розглядати проблеми в конкретній ситуації), координації (погодженості, єдності дій, зусиль), узгодження (формування спільної мети, намірів, мотивації спілкування партнерів)» [146, с. 242].

Опираючись на теоретико-методологічні принципи та підходи нашого дослідження, а саме: базові принципи пізнання – науковість, цілісність, системність (В. Афанасьєв, В. Серіков, В. Сластьонін, Є. Юдін); самоактуалізація особистості, її становлення як суб'єкта життєдіяльності (К. Альбуханова-Славська, Б. Ананьєв, І. Бех, А. Маслоу); діяльнісний підхід, що визначає необхідність залучення студентів у навчально-пізнавальний процес, ми систематично практикуємо самостійну роботу студентів у позааудиторний час. Цього вимагають реальні тенденції сьогодення в сфері освіти до інтенсифікації самого процесу навчання, становлення особистості.

Виконання студентами *самостійних варіативних завдань, творчих проєктів*, які мають теоретично-практичний характер, професійно спрямовані, спонукають його «вчитись учитися»; сприяє розширенню та поглибленню своїх знань, стимулює його до пошуку власних шляхів пізнання та вирішення поставленої проблеми; сприяє мотивації та підвищенню рівня активності. У процесі виконання самостійних робіт, творчих проєктів студенти мають можливість одержати консультації викладачів, переосмислити, поглибити та закріпити свої знання.

Творчі проєкти, виконані в позааудиторний час, студенти презентують на заняттях, використовуючи відеосюжети та власні коментарі. Особливий інтерес та ефект, що стимулюють активність до пізнавальної діяльності та чинять позитивну дію на емоційну сферу студентів, викликає варіативність презентацій. Виникає групова дискусія, яка являє собою обмін знаннями, думками, поглядами на дану проблему учасників дискусії. В результаті студенти – майбутні фахівці соціономічних професій – набувають умінь толерантно спілкуватись, встановлювати міжособистісні відносини, поважати думку інших, вміння аргументувати та доводити до учасників групи свою позицію, не боятися осуду, бути сміливим і відкритим.

На думку багатьох науковців такі особистісні якості й утворюють психологічну культуру фахівця соціономічної сфери діяльності. Ми поділяємо точку зору Н. Серебровської, згідно якої «...конфліктологічна культура як професійно-особистісне психологічне утворення відображає вищий рівень розвитку конфліктологічної компетентності майбутнього фахівця» [289, с. 15].

Значну роль у формуванні конфліктологічної культури майбутніх фахівців соціономічних професій в позааудиторний час ми віддаємо різним видам *тренінгових технологій*: соціально-психологічним, психологічним.

У процесі наукового пошуку встановлено, що ефективність формування конфліктологічної культури може зрости, якщо застосовувати сучасні форми та методи роботи, які цілеспрямовано формують у студентів конфліктологічні вміння і навички, розвиваючи необхідні здібності. Одним з таких активних групових методів, мета якого – навчати спілкуванню та розвитку особистісних якостей

майбутнього фахівця соціономічної сфери діяльності є соціально-психологічний тренінг.

Більшість науковців зауважує, що соціально-психологічний тренінг – це форма спеціально організованого спілкування, психологічний вплив якого базується на активних методах групової психологічної роботи. Тренінгова форма дозволяє студентам не лише засвоїти ефективні технології (методи, техніки, навички, прийоми) вирішення конфліктних ситуацій, але й відшукати певні індивідуально-психологічні особливості, що впливають на зниження ефективності їх діяльності і таким чином, корегувати свою поведінку.

У процесі такої діяльності особистість не тільки краще пізнає себе, порівнюючи з іншими, а й опановує новий досвід діяльності та відносин. Тому така діяльність має будуватися на глибокому знанні педагогом психологічних основ групових процесів.

У широкому значенні під соціально-психологічним тренінгом розуміють своєрідні форми навчання і корекції у сфері спілкування. Навчання в тренінгових групах, на думку багатьох авторів, сприяє розвитку сенситивності, самосвідомості, зміні життєвої позиції, установок, підвищенню соціально-психологічної компетентності.

На думку Л. Петровської, соціально-психологічний тренінг є засобом дії, яка направлена на розвиток знань, соціальних установок, умінь та досвіду в області міжособистісного спілкування [247, с.9].

Зважаючи на те, що в основі вирішення будь-якого конфлікту лежить певна стратегія, загальна лінія поведінки особистості, то основною метою проведення соціально-психологічного тренінгу є розвиток особистості, навичок міжособистісних взаємин, комунікативних умінь, розуміння учасниками тренінгу власних психологічних особливостей та мотивація до удосконалення цих особливостей.

Основні вимоги до учасників соціально-психологічного тренінгу: активність, творча позиція; партнерське спілкування, об'єктивність, конфіденційність, довірливість та відкритість; правило «стоп», якщо у спілкуванні порушуються етичні норми поведінки.

Як зауважують Н. Коряк, В. Шаляпін, «Розвиток особистості можливий лише через її власну діяльність, в якій людина виступає активним суб'єктом, а не пасивним виконавцем зовні приписаних функцій і ролей» [156, с. 62].

На думку Л. Петровської «інтенсивне включення індивіда до групового процесу з метою придивляння, прислуховування, емоційного відгуку як щодо самого себе, так і до партнерів по спілкуванню та групи в цілому» сприяє розвитку особистісних якостей суб'єктів взаємодії [10, с.62].

Зазначимо, що в процесі соціально-психологічного тренінгу відбувається обернений зв'язок взаємодії між учасниками цього тренінгу. В результаті оберненого зв'язку відбувається корегування

поведінки учасників на більш конструктивну.

Л. Петровська акцентує увагу на емоційні аспекти соціально-психологічних тренінгів. Емоційне переживання, напруження під час тренінгів стимулює розвиток емоційної сфери людини: відношення – «Я» до оточуючих.

Під час соціально-психологічних тренінгів студенти, виконуючи ігрові завдання щодо розв'язування конфліктних ситуацій, виражають свої емоції, беруть до уваги емоційний стан партнерів, намагаються контролювати та управляти своїм емоційним станом, підвищують рівень емоційного інтелекту і розвивають, таким чином, емоційний компонент конфліктологічної культури.

Серед основних засобів, що використовуються в тренінгу виділяють: діагностичні процедури, інформування, рольові та ділові ігри, психодраматичні прийоми, групові дискусії, метод «мозкового штурму», аналіз ситуації.

Використання методів психологічного впливу (переконання, заохочення, попередження, навіювання, гумор) спрямовані на відпрацювання і закріплення знань, навичок та умінь з організації міжособистісної взаємодії, орієнтують студентів на пошук творчих рішень, ефективних стратегій поведінки, конструктивне спілкування, що сприяє зниженню рівня конфліктності особистості, дозволяє підвищити рівень конфліктологічної компетенції, розвиваючи таким чином особистісно-діяльнісний компонент конфліктологічної культури майбутнього фахівця соціономічної сфери. Емоційна підтримка робить позитивний стимулюючий вплив на самооцінку, а спільна діяльність впливає на почуття причетності, створюючи передумови до розкриття особистості.

Ми вважаємо, що організація активного навчання та активного відпочинку студентів в позааудиторний час сприяє і мотивації, і розвитку особистості в професійному становленні майбутніх фахівців.

Ефективність навчально-пізнавальної діяльності студентів залежить від їх активності та прояву пізнавальних інтересів. Ігрові форми навчання виокремлюються різновидом інтерактивного навчання, тобто «навчання», яке ґрунтується на психології людських взаємовідносин та взаємодії [66, с.74].

Ігрові форми навчання мають свої особливості та закономірності їх використання в процесі навчально-пізнавальної діяльності. Процес пізнання відбувається в умовах доброзичливості студентів та викладачів. В різноманітних іграх – творчих, рольових, дидактичних, ділових, соціально-психологічних – передбачається моделювання професійних, життєвих ситуацій, вирішуючи які студенти збагачували свій досвід, навчались у творчій співпраці з викладачами.

На думку А. Вербицького, під час гри студенти виконують квазіпрофесійну діяльність, яка є одночасно і навчальною і професійною: «...у грі відтворено закономірності руху професійної

діяльності та професійного мислення на матеріалі навчальних, а не реальних ситуацій, які динамічно змінюються спільними зусиллями учасників гри» [68, с. 73].

Основні функції гри:

- комунікативна та соціокультурна функції збагачують студента досвідом професійних стосунків, досвідом культури поведінки;

- діагностична, коли студент самостійно оцінює власний рівень професійних знань, умінь спілкуватися, встановлювати міжособистісні відносини;

- корекційна функція дозволяє студентові через допущені помилки чи успіхи при вирішенні штучно створених ситуацій у грі корегувати свої дії у реальній професійній діяльності;

- розважальна функція створює покращення морально-психологічного клімату в групі, сприяє зацікавленості, підвищенню інтересу до навчально-пізнавальної діяльності, урізноманітнює навчальний процес та сприяє відпочинку як зміні форми навчання.

В нашому дослідженні ми віддаємо перевагу соціально-психологічним іграм. Студенти, відтворюючи, розв'язуючи уявні складні ситуації, які були реальною проблемою певної групи осіб, обов'язково порівнюють свій варіант розв'язку, підходу до проблеми з тим фактичним, реальним вирішенням.

Внаслідок такого порівняння кожен з учасників соціально-психологічної гри осмислює та переосмислює досвід поведінки, власні індивідуальні особливості, «приміряє» на себе альтернативну поведінку інших учасників гри та має можливість випробувати їх на практиці.

Умовою ефективності застосування соціально-психологічних тренінгів є правильно підібрані й організовані групи, тому що така форма інтерактивного навчання побудована на груповій взаємодії, співпраці, спільній груповій діяльності людей, «...коли вони в процесі вирішення спільних завдань, впливаючи один на одного, доповнюють один одного, успішно розв'язують ці завдання. При цьому відбуваються зміни в кожному із суб'єктів, і в тих об'єктах, на які спрямована дія» [83, с.136].

На нашу думку, ігрові методи навчання у процесі формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців соціономічних професій у позааудиторний час, які (методи) передбачають багаторазове «програвання», повторення різноманітних життєвих конфліктних ситуацій у професійних взаємовідносинах соціономічної сфери, сприяють всебічному розвитку студентів: гуманістичних, духовних цінностей, культури почуттів, мислення, культури поведінки, комунікативної культури.

Однією з умов ефективності застосування інтерактивного навчання є організація групової роботи, оскільки інтерактивне навчання – це навчання, побудоване на груповій взаємодії, співпраці, кооперації, коли

навчальний процес відбувається у спільній груповій діяльності.

Л. Гейхман розглядає взаємодію як відносини між людьми, «коли вони у процесі вирішення спільних завдань, впливаючи один на одного, доповнюючи один одного, успішно розв'язують ці завдання». При цьому «відбуваються зміни в кожному із суб'єктів, і в тих об'єктах, на які спрямована взаємодія» [83, с. 138].

Отже, науково-дослідницька робота, науково-практичні конференції студентів, магістрантів, аспірантів та викладачів, соціально-психологічні тренінги (ділові, рольові, ситуативні ігри), майстер-класи, дискусії є ефективними засобами формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців соціономічних професій в позааудиторний час. Особливістю їх є те, що відбувається двостороннє збагачення інноваційним досвідом, а саме: продуктивна передача в пошуковій формі інформації і репрезентація в свідомості особистості соціально накопиченого досвіду з метою переробки та самостійного освоєння нових знань. Одночасно здійснюється переклад внутрішніх переживань з прихованим певним сенсом в план соціально прийнятих значень в спілкуванні.

Використання інтерактивної взаємодії в позааудиторній роботі забезпечує кожному студентові:

- набуття досвіду активного засвоєння, переосмислення змісту навчального матеріалу та засвоєння способів конструктивної міжособистісної взаємодії;

- розвиток особистісних якостей, щодо формування конфліктологічної культури особистості;

- розвиток особистісної та соціальної рефлексії, навичок і вмінь аналізу та самоаналізу;

- прийняття норм і правил спільної діяльності, засвоєння нового емоційного досвіду, переживань;

- розвиток навичок спілкування;

- досвід рольової поведінки, набутий у процесі зміни соціальних ролей залежно від контексту ситуації;

- формування та розвиток здатності розв'язувати конфлікти, вміння знаходити компроміс;

- нестандартне ставлення до опанування навчального матеріалу, високий рівень мотивації навчання.

Такі форми позааудиторної роботи зі студентами сприяють: активізації спілкування; застосуванню знань, набутих в навчально-пізнавальній діяльності; розвитку уміння логічно та аргументовано доводити власну суб'єктивну позицію; розвитку рефлексії, корекції знань, умінь та навичок практичного досвіду щодо попередження, регулювання або вирішення конфліктних ситуацій.

ПРОФЕСІЙНА АМБІВАЛЕНТНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

І. В. Візнюк

Суттєві демократичні зміни, що відбуваються нині в Україні, сприяють усвідомленню того, що досягнення прогресу в суспільстві можливе лише за умов, коли епіцентром подій постає особистість як суб'єкт соціокультурного життя, що розкривається в контексті соціальних відносин. На закономірності та особливості формування професійної придатності людини здійснюють вплив етнокультурні, гендерні та вікові чинники, відповідно до яких досягнення професійного успіху залежить від її індивідуально-типологічних якостей. Особистість, що вибирає певну професію, повинна володіти специфічними психологічними якостями для того, щоб не виявитися професійно нездатною. Закони корпоративності починають висувати свої вимоги та нав'язувати індивіду оригінальний стереотип поведінки, відхилення від якого можуть блокувати професійне зростання. У процесі довготривалої професійної діяльності формуються професійно значущі особистісні якості, що відрізняють представника однієї професії від іншої. Таким чином, відбуваються зміни психіки осіб, що виконують свої професійні обов'язки, які можуть спровокувати психосоматичні порушення та розлади, професійну амбівалентність та опосередкованість у власному вимірі життя.

Виникає потреба у виявленні та конкретизації взаємозв'язків професійних вимог та особистісних потенціалів: у встановленні чинників, які б сприяли збереженню психосоматичного здоров'я людини, особистісному становленню та саморозвитку у професійній діяльності. Вагомий внесок у збереження тенденцій психічного здоров'я і професійної компетенції сучасного фахівця репрезентують практичні психологи. Відображення особистістю свого власного життя спонукає її до об'єктивної оцінки реальних подій, стресових перенавантажень, проблемних ситуацій та стереотипів власного розсуду. Сутність психоаналітичного підходу в тлумаченні людиною своїх особистісних амбіцій зумовлює її прототип об'єктивної реальності тому, керуючись коригуючим впливом психолога виокреслюється картина внутрішнього бачення людиною зовнішнього світу, її інтерпретація професійної цілісності та майстерності, диференціація власного потенціалу, творчості тощо. Вищезазначене і зумовило мету та завдання нашого дослідження. Ми прагнемо визначити чинники та пріоритети особистісного потенціалу особистості, які сприятимуть об'єктивній оцінці психологом стану оптимального функціонування людини як фахівця, спеціаліста високого ґатунку.

Дослідження вчених І. Вільш [72], І.Г. Малкіної-Пих [190], В.Д.Менделевича [202], П.П. Криворучка [161], Л.В. Куликова [167],

А.А. Реана [272], Є.С. Романової [277], Дж. Холланда [19], Л.Б.Шнейдер [343] та загальні дані офіційних джерел виявляють тенденцію до значного зниження рівня психологічного здоров'я.

Аналізуючи наукову літературу [72; 190; 272; 277], доходимо висновку, що термін «професія» вживається найчастіше у таких значеннях: спільність людей, які задіяні у певній галузі; сфера діяльності як множина трудових досягнень; робота, процес діяльності у певній галузі; якісна визначеність людини, яка володіє певними вміннями, знаннями, досвідом, особистісними якостями; соціальна позиція людини. Поняття «професія» описується таким колом термінів: обов'язки, вміння, навички, престиж, рівень необхідної освіти, матеріальний достаток, соціальна значущість праці, привілеї. Професія є соціально-об'єктивною складовою професійного континуума суб'єктної активності, профпридатності та профідентичності.

Професійна діяльність, на думку Дж. Холланда, залежить від психологічної стійкості особистості та надійності виконання роботи, а успішність трудової орієнтації залежить від відповідності типу особистості та типу професійного середовища. Сутність теорії Дж. Холланда полягає в тому, що поведінка людини визначається не тільки її особистісними особливостями, але й оточенням, в якому вона проявляє свою активність. Люди прагнуть знайти професійне середовище, що властиве їх типу, який дозволяв би їм всю широту розкриття своїх здібностей та вираження ціннісних орієнтацій. Розглянемо класифікацію професійних типів особистості, запропоновану вищезазначеним автором:

реалістичний (Р) – чоловічий, несоціальний, стабільний, орієнтований на теперішній час, займається конкретними об'єктами (речами, тваринами, машинами) та їх практичним використанням; перевага надається таким професіям: водій, ветеринар, лісник, радіомонтажник, міліціонер, картограф;

дослідницький тип (Д) – мало комунікативний, із перевагою вирішення абстрактних проблем та інтелектуальної діяльності, схильний до дослідницької роботи, пізнання нового; професійний вибір, зазвичай, стосується математичних та природничо-наукових дисциплін: екологія, футурологія, філософія, хімія, біологія;

артистичний тип (А) – жіночий, чуттєвий, потребує самовираження, ігноруючи одноманітність та фізичну працю; професійний вибір орієнтований на діяльність у сфері мистецтва та культури, а саме: дизайнер, художник, музикант, актор;

соціальний тип (С) – соціально активний, потребує взаємодії з іншими людьми, соціально відповідальний, володіє вербальними здібностями; у професійному виборі орієнтований на роботу з людьми: вчитель, вихователь, психолог, священнослужитель, соціальний працівник;

підприємницький (П) – впевнений у собі, конкурентний, уникає однозначних ситуацій і монотонної розумової роботи, прагне керувати та організовувати; професійний вибір – різні види підприємницької діяльності: комерсант, підприємець, політик, страховий агент, менеджер;

конвенційний тип (К) – прагне переважно займатися структурованою діяльністю, роботою зі знаками, уникаючи невизначених та напружених ситуацій, цінює матеріальний стан, суспільний статус, сприймає традиційні, консервативні цінності; професійний вибір – банківський працівник, бухгалтер, економіст, секретар-референт, нотаріус, касир.

Автор відзначає, що емоційно стійким є реалістичний тип, емоційність якого є реалізатором творчого потенціалу особистості, визначає її артистичність та чутливість, схильність до комунікативності та конкурентності [19].

Такий феномен як успішність у професійній діяльності, зазвичай, обумовлюється відповідальністю, самоефективністю та критичністю до себе, орієнтацією на досягнення, професійною дієдатністю та ідентичністю тощо. Під профпридатністю розуміють взаємну відповідність конкретної людини певній галузі застосування її активності та у певний час [343, с. 45]. До профпридатних належать громадянські якості, ставлення до праці та професії, інтереси, нахили, дієдатність, спеціальні здібності, навички, звички, знання, досвід.

Оцінка рівня професійної готовності до певної праці, на думку низки науковців [72: 123: 190: 202: 246], повинна ґрунтуватися на таких критеріях: задоволеність працею та взаєминами у колективі, успішність оволодіння професією, успішність у роботі, психофізіологічна «ціна» праці, ступінь сформованості психічних регуляторів діяльності – суб'єктивного образу професії, самоусвідомлення, професійної самосвідомості.

Професійна ідентичність – психологічна категорія, яка стосується усвідомлення своєї приналежності до певної професії та професійної спільноти [343, с. 48]. Професія, за Л.Б. Шнейдером, найвагоміше пов'язана з моральними професійними орієнтирами, які виражаються у розумінні суб'єктності своєї праці, відповідальності за неї та у переживанні власної професійної самоідентичності.

Доведено [167], що емоційно-вольова сфера особистості є своєрідним адаптером в управлінні людиною своєю поведінкою. Висока ефективність діяльності досягається за рахунок інтеркомпенсаторної мобілізації енергетичних ресурсів (емоцій). Однак при негативних настроях емоції дезорганізують поведінку, послаблюють професійну дієдатність. Збереження психологічної стійкості сприяє оволодінню ситуацією та прояву вольового компоненту, який є регулятором, компенсатором негативних розладів.

Психологічна стійкість – це складова психологічного інтелекту, що

сприяє збереженню високої функціональної активності в умовах дії стресорів, фрустраторів як внаслідок пристосування до них, так і в результаті високого рівня розвитку емоційно-вольової саморегуляції. Її розглядають як особливість темпераменту людини, що дозволяє надійно виконувати цільові завдання діяльності за рахунок оптимального використання резервів нервово-психічної емоційної енергії [1].

Специфіка психологічних проблем сучасності визначається необхідністю освоєння нового соціально-економічного й професійного досвіду. З одного боку, у зв'язку з переходом до ринкової економіки з'явилися нові професії, які ще не мають коріння у професійній культурі нашого суспільства, з іншого – відбувається хворобливий процес ламання стереотипів традиційних форм професіоналізації, які також змінюються в сучасних умовах.

Високий рівень світових стандартів і вимог щодо будь-якої професійної діяльності вимагає від людини не тільки виконання обов'язків, володіння вміннями та навичками, але й професійності, освіченості, відповідальності, психологічної стійкості, надійності та ефективності у професійній діяльності фахівців. За даними англійського психолога й соціолога Л.Г. Кларка [244], втрата здоров'я і працездатності через нервово-психічні захворювання відбувається у межах 40-50 років, що веде до значних економічних та соціальних втрат для суспільства.

Сучасність вимагає новітніх підходів у здійсненні державної політики щодо збереження оптимального функціонування і працездатності українського суспільства. Нині одним із деструктивних чинників деформації цілісності творчої організації у громадян є іпохондричні розлади. Це обумовлено багатьма факторами, однак найбільш істотними є зміни в структурі захворюваності й суттєві перетворення медичної доктрини України.

В останні роки відзначається зростання захворюваності і поширеності розладів психіки, в основному за рахунок непсихологічних патологічних станів, невротичних розладів соматоформного типу. У той же час більш виражена негативна динаміка зафіксована у відношенні соматичних захворювань, у походженні яких значну етіопатогенетичну роль відіграють психосоматичний або психогенний механізм. Дослідження іпохондричних розладів психосоматичного здоров'я особистості є актуальною проблемою, розв'язання якої означає досягнення особистістю гармонійного розвитку, підтримання оптимального психофункціонального стану у реалізації власного творчого пошуку та професійних надбань.

Епідеміологію та механізм походження іпохондричного розладу у фахівців різних професій маловідомо, враховуючи, що такі хворі становлять 3 – 14% всіх пацієнтів віком 40 – 60 років. Значущість проблеми полягає в тому, що даний вік є професійнотворчою

динамічною силою, яка сприяє становленню найвищого рівня в розвитку Я-концепції людини. Її гармонії в внутрішній взаємодії та в взаємодії зі світом, у пізнанні й реалізації своїх можливостей, і самоствердженні в професії, суспільстві, облаштуванні сімейного життя, активації доміантного впливу та відповідальності за своїх рідних і власне життя. Неминучими стають для неї такі іпохондричні настрої, що спричиняють різноманітні вікові кризи, спричинені послабленням психофізичних функцій, зниженням можливостей, зміною провідних видів діяльності, а також соціального статусу. Транзиторний перебіг яких у межах декількох місяців, разом із непередбачуваними психотравмуючими подіями і важкими соматичними захворюваннями, підвищує мобільність із опозиційного активного життя у безглуздий стан нав'язливих ідей.

Залежність індивідуально-типологічних особливостей людини і механізму виникнення іпохондричних розладів від професійних чинників є міждисциплінарною проблемою, і тому вивчається рядом наук: психологією, медициною, біологією, фізіологією (Л.Ф. Бурлачука, І. Вільш, І.Г. Малкіної-Пих, В.Д. Менделевича, П.П. Криворучка, Л.В. Куликова, А.А. Реана, Є.С. Романової, Дж. Холланда, Л.Б. Шнейдер). Окремі аспекти проблеми вивчалися й відображені в дослідженнях Г. Айзенка, Т. Вісковатої, І. Єршової-Бабенко тощо.

У більшості випадків іпохондричними фобіями страждають особи з ананкастними особливостями особистості, тривожно-недовірливими рисами характеру, боязкі, нерішучі, вразливі до дрібниць, скуппульозні люди. Дуже складно диференціювати нав'язливі іпохондричні фобії від маячних ідей. Зазвичай це спостерігається тоді, коли іпохондричний розлад супроводжується вираженими симптомами астенії, на тлі якої С.З. Пашенков допускав можливість «тимчасового переходу іпохондричних нав'язливих думок в маячні ідеї» [244].

Вивчення індивідуальних особливостей прояву іпохондричних розладів в аспекті відображення психосоматичних явищ у фахівців різних професій сприятиме визначенню внутрішніх детермінант прояву іпохондричних явищ в осіб працездатного віку.

Іпохондричні розлади – це розлади, які обумовлені пригніченістю настрою і підвищеною акцентуацією уваги до власного фізичного здоров'я, що усвідомлюється людиною як наявність невиліковного захворювання. Цей розлад відносять до порушень соматоформного типу, механізм якого має психосоматичний характер. Іпохондричні навіювання зазвичай локалізуються навколо серцево-судинних хвороб, органів статеві системи, шлунково-кишкового тракту та головного мозку. Механізм розвитку таких навіювань пов'язаний із особливістю когнітивних процесів панічно інтерпретувати імпульси від внутрішніх органів [246].

Психосоматичні або соматоформні розлади – це захворювання, що зустрічаються досить часто, їх поширеність коливається від 0,1 до

0,5% від загального числа жителів Землі, в середньому це 280 випадків із 1000. За даними ВООЗ, на даний час такими захворюваннями страждають 25% осіб, які спостерігаються у лікарів. Найбільш схильні до цих розладів жінки. Незважаючи на те, що дане захворювання властиве працездатному населенню, соматоформні розлади діагностуються і в дітей, починаючи з молодшого шкільного віку. Вирізняють такі основні психосоматози: бронхіальна язва, виразковий коліт, есенціальна гіпертонія, нейродерматит, ревматоїдний артрит, виразка дванадцятипалої кишки, гіпертиреоз, цукровий діабет тощо [190; 202].

Психологічне здоров'я людини ми пов'язуємо з високим рівнем сформованості свідомої саморегуляції, раціонально-вольової сфери, що забезпечує можливість соціальної адаптації, і водночас з вільним непригніченим становленням емоційної сфери, активністю неусвідомлених психічних процесів, на чому ґрунтується здатність людини до глибоких переживань та інтуїції. Психологічно здорова людина внутрішньо характеризується динамічною цілісністю, синергією неусвідомлюваних та свідомих прагнень, пульсацією дисгармонійних переживань, зокрема страждання, душевного болю, останні з яких при певних умовах можуть призводити до психічної дестабілізації [1].

Аналіз архівних медичних документів за 2015 рік Вінницької обласної лікарні імені М.І. Пирогова виявляє взаємозв'язок іпохондричних порушень та певних видів професійної діяльності. Серед 1073 переглянутих індивідуальних медичних карт пацієнтів лікарні віком від 20 до 65 років було виявлено 166 (15,47%) осіб із хронічними психосоматичними захворюваннями, що супроводжуються іпохондричним настроєм (табл. 1).

Як видно із таблиці, значний потенційний ризик щодо психосоматичних розладів та захворювань мають керівники, приватні підприємці, медичні та науково-педагогічні працівники, безробітні та пенсіонери. Крім того, встановлено, що серед працівників міського населення рівень ризику щодо захворювань на психосоматози вищий, ніж у сільських жителів (3:1). Однак зазначимо, що для посилення надійності висновків слід розширити, як у часових, так і у просторових межах, вибірку архівного дослідження.

Цікавими є висновки В.Д. Менделевича, який стверджує, що специфічні професійні варіанти іпохондричної поведінки виявляються у професіях політика, педагога, рятувальника, моделі (манекенниці), військового та у представників творчих спеціальностей. Автор вважає, що переважна більшість девіантних форм поведінки зустрічається у осіб творчих професій, а гармонійність і нормативність – у представників тих професій, де творчість мінімальна [202, с. 223]. Оскільки девіантна поведінка безпосередньо пов'язана з психосоматозами, доходимо висновку про потенційну небезпеку щодо зазначеного в осіб творчих професій.

Таблиця 1

Іпохондричні чинники психосоматозів у осіб працездатного віку

Вид психосоматичних порушень	Вік осіб, рр.		Стать, %		Рід занять, %
	чол.	жін.	чол.	жін.	
Виразка дванадцятипалої кишки	49-62	26-59	59	41	Керівники – 37,0 Лікарі – 4,8 Інші – 58,2
Ожиріння	26-47	–	67	33	Керівники – 66,7 Повар – 33,3
Цукровий діабет	52-62	32-48	67	33	Медичні працівники – 50,0 Інші – 50,0
Бронхіальна ядуха	22-54	27-52	35	65	Безробітні – 42,0 Медичні працівники – 9,3 Техніки – 9,3 Інші – 39,4
Виразковий коліт	26-52	22-45	58	42	Приватні підприємці – 50,0 Пенсіонери (особи, які ще працюють) – 25,0 Інші – 25,0
Есенціальна гіпертонія	42-66	31-53	56	44	Пенсіонери (особи, які ще працюють) – 41,0 Науковці – 9,2 Керівники – 21,8 Інші – 28,0
Ревматоїдний артрит	26-53	42-66	22	78	Безробітні – 46,0 Медичні працівники – 9,0 Викладачі – 13,0 Інші – 32,0

Вперше про іпохондричний розлад у своїх наукових надбаннях згадують такі науковці як G. Beard, J. Charcot і F. Raymond [244]. Вони вказують про певний невротичний симптом із наявністю тривожно-фобічних розладів. Розширення уявлень про клініку неврозів і одночасний розвиток вчення про психічну організацію особистості призвели до того, що неврози стали розглядатися як патологічні реакції, зумовлені нав'язливістю ідей, фобіями, емоційним дискомфортом і стресом. Подальшим кроком у діагностуванні розладів соматоформного типу призвели до диференціації клінічного неврозу на істерію, іпохондрію і неврастенію. Порушення таким чином психосоматичного

здоров'я деструктивно відображається на соціальному настрої особистості, зокрема її професійному зростанню. За допомогою авторського психодіагностичного опитувальника шляхом використання кількісних і якісних критеріїв оцінки було відібрано осіб із психосоматичними порушеннями, іпохондричний прояв яких складав основу захворювання (експериментальна група осіб – ЕК) та здорових осіб (контрольна група – КГ).

Таблиця 2

Іпохондричний прояв типів за психосоматичною ознакою

Психосоматичні порушення	Причини виникнення іпохондричних розладів
Гіпертонічна хвороба	Тривожність, ворожість, подавлений гнів, відчуття вини, потреба в самоствердженні, інтровертованість, пригнічена агресивність, внутрішньоособистісні конфлікти, страх перед майбутнім, втрата віри
Ішемічна хвороба серця	Професійні навантаження, емоційні стреси, трудоголізм, підвищена образливість, підвищена сентиментальність, демонстративність, істеричність, напружений життєвий ритм, прагнення до успіху, соціальної значущості, кар'єрного зросту
Кардіоневроз	Надмірна залежність від батьків, психологічні травми дитинства, депресивно-симбіотичні фантазії, самозахист у формі іпохондричного настрою, несамостійність, страх самотності, інтравертованість, уникнення труднощів, надмірне піклування про своє здоров'я, накопичення різноманітної медичної літератури
Бронхіальна ядуха	Дратівливість, пригнічений настрій, страх, відчуття неповноцінності, недовірливість, педантичність, надмірна пунктуальність
Виразка шлунку	Егоцентричність, заздрощі, образливість, пасивність, відраза до оточуючого світу, ворожість
Гіпертиреоз	Неуважність, непосидючість, метушливість, втомлюваність, клаустрофобія, що розвинулась у наслідок одноманітності, сидячого способу життя (напр., за ЕОМ)
Цукровий діабет	Тривожність, страх, прагнення до спокою і захищеності, обумовлені постійною агресивністю, нереалізовані конфлікти, постійна готовність до боротьби, низька самооцінка
Ревматоїдний артрит	Поступливість, надмірна альтруїстичність, самопожертвування, честолюбство, підвищена терплячість, совіслівість

Порушення шкірних покривів	Схильність до пасивної позиції у міжособистісних стосунках, високою сентиментальністю із коханими, невпевненість у собі, втеча від ризику, відчуття неповноцінності, соціальна ізоляція, негативізм, що супроводжується страхом, дратівливістю, розчаруванням, відчуттям вини, підозрливості, гніву
----------------------------	---

Із таблиці видно, що існує взаємозв'язок проблем із соматичним здоров'ям особистості та емоційним виснаженням, нереалізованими мріями, розчаруванням у власних можливостях, залежністю від оточуючих людей, обставин, подій.

В процесі подальшого дослідження експериментально було визначено відповідність психосоматичного здоров'я на рівень професійної придатності особистості. В експерименті взяли участь 50 осіб працездатного віку від 25 до 40 років з ознаками іпохондричних розладів (ЕГ) та 50 осіб із наявними ознаками здоров'я (КГ). За отриманими даними шкали життєвих цілей методики «Смисложиттєвих орієнтацій» (СЖО) Д.А. Леонтьєва, яка визначає систему смислової регуляції життєдіяльності особистості, в осіб із психосоматичними розладами виражений акцент на минулому (92%), незадовільна самореалізація, зневіра у власні сили, безконтрольність, фаталізм тощо. Згідно її результатів було встановлено за критерієм Ст'юдента, що середні значення контрольної вибірки значущо вищі за середні значення експериментальної вибірки: «цілі в житті» ($t=2,21$, $p \leq 0,05$), «насиченість життя» ($t=3,62$, $p \leq 0,001$), «задоволеність самореалізацією» ($t=3,14$, $p \leq 0,005$), «локус контролю-Я» ($t=2,38$, $p \leq 0,05$) та «локус контролю – життя» ($t=2,17$, $p \leq 0,05$).

Результати ЕГ досліджуваних показують орієнтацію на минуле (50 %); песимістичність, низьку емоційну насиченість життя (78,95 %); незадоволеність від самореалізації (71,05 %); невіру у власні сили щодо контролю подій власного життя (52,63 %); фаталізм, упевненість в ілюзорності свободи вибору та непередбачуваності майбутнього (50 %). У цілому загальний показник «осмисленість життя» у ЕГ нижче нормативного, а в жінок виходить за межі стандартного відхилення. Особи з порушеннями шкірних покривів показали найнижчі бали за шкалою «насиченість життя», досліджувані з серцево-судинними вадами – за шкалою «задоволеність самореалізацією», а з порушеннями шлунково-кишкового тракту – за шкалами «локус контролю-Я», «локус контролю-життя» та «насиченість життя».

В цілому, ми дійшли висновку, що на етапі реорієнтації у більшості людей в тій чи іншій мірі спостерігається незадоволеність своїм сьогоденням, пов'язана з іпохондричним настроєм, відсутністю самореалізації та самоствердження, незрозумілістю свого майбутнього та незадоволеність своїм матеріальним становищем. Цілі життя не

визначені, спостерігається невпевненість у собі, невідготовленість до суттєвих змін, розгубленість, безпорадність. Також в досліджуваних осіб спостерігаються песимістичні погляди на життя: відсутність побажань, мрій, інтересу до подій, які відбуваються, безперспективне майбутнє тощо. Стриманий гнів, пригнічена ворожість, будь-які невиражені агресивні тенденції особистості реалізуються через симпатичну активацію і сприяють розвитку таких хвороб, як гіпертонічна хвороба, цукровий діабет, тиреотоксикоз, гастродуоденіт, запаморочення. Тоді як заблоковані та нереалізовані прагнення до визнання, успіху, уваги оточуючих, задоволення від сексуальних потреб пов'язані з підвищенням активності холінергічних структур і сприяють розвитку бронхіальної ядухи, виразкової хвороби, шкірних хвороб, що обумовлює взаємозв'язок соматичного здоров'я особистості та емоційного виснаження, нереалізованих мрій, розчарування у власних можливостях, повної залежності від оточуючих людей, обставин, подій.

Представники КГ отримали загалом високі бали за всіма вимірюваними параметрами: згідно зі шкалою «цілі в житті» (63,89 %) вони мають чіткі задуми на майбутнє, які надають життю осмисленість та часову перспективу, цілеспрямовані та відповідальні щодо життєвих планів; за шкалою «насиченість життя» (72,22 %) сприймають процес свого життя як цікавий, емоційно насичений та наповнений змістом; згідно зі шкалою «задоволеність самореалізацією» (75%) задоволені результативністю життя; за шкалою «локус контролю-Я» (66,67 %) вважають себе сильною особистістю, яка має достатню свободи вибору для життєтворчості; за шкалою «локус контролю – життя» (61,11 %) впевнені у можливості вільно приймати та втілювати власні рішення. Загальний показник «осмисленість життя» КГ свідчить про інтегрованість, організованість смислових структур, що забезпечує регуляцію цілісної життєдіяльності суб'єкта, його психологічну стійкість.

Таким чином, особливості детермінант успішної діяльності досліджуваних виявляються через властивості особистості, які визначають рівень її інтегральної стресостійкості. Для психологічно стійких осіб притаманний високий рівень інтегральної оцінки психологічної стійкості, яка складається з низьких оцінок рівня невротизації, спонтанної агресивності, депресивності, подразливості, сором'язливості, емоційної лабільності та високого рівня урівноваженості. В усіх групах відмічається високий рівень комунікативності та середні рівні відкритості. Однак відмітимо, що успішність діяльності у групі з порушеннями серцево-судинної системи помірна, як в осіб впевнених у своїх можливостях і налаштованих на певні досягнення, а не на самоствердження. Самооцінка в осіб цієї категорії висока з тенденцією до завищеної, що свідчить про високий рівень самоактуалізації особистості та надійності під час виконання діяльності.

Основними психологічними детермінантами іпохондричних явищ є індивідуально-особистісні особливості суб'єкта (тривожність фахівців різних професій; неадекватна занижена самооцінка, яка є проявом, перш за все, негативного уявлення людини про себе у цілому); вплив ситуацій підвищеного стресу; невизначеність у подальших життєвих планах тощо.

Перспективи подальших досліджень проблеми розвитку іпохондричних явищ у фахівців різних професій вбачається у таких напрямках: виявлення взаємозв'язку нав'язливих ідей та психологічного здоров'я людини, відмінностей цих невротичних станів у різних вікових групах; особливостей прояву явищ соматоформного типу в разі здійснення професійної діяльності, гендерної диференціації іпохондричних проявів. Таким чином, дилемою сучасного професійного забезпечення є психосоматичний фактор, який обумовлений станом оптимального функціонування людини у забезпечення творчого пошуку.

Аналізуючи проблему професійної амбівалентності особистості далі, ми прагнемо розкрити її сутність у структурі творчого потенціалу, причин витіснення та гальмування успішної діяльності в межах суб'єктивної реальності. Стосовно творчого потенціалу особистості, то О.В. Колеснікова розглядає його як соціально-психологічне настановлення на нетрадиційне розв'язання протиріч об'єктивної реальності [1], характеризує його як синтетичну (інтегративну) якість, що окреслює та висвітлює можливості особистості, яка здійснює діяльність творчого характеру.

Творчий потенціал В.Г. Риндак характеризує як систему особистісних здібностей (винахідливість, уява, критичність розуму, відкритість усьому новому), що дозволяють людині оптимально змінювати прийоми дій відповідно до нових умов діяльності, набутих знань, вмінь, переконань, які великою мірою визначають результати діяльності (новизну, оригінальність, унікальність підходів суб'єкта до реалізації проекту тощо). Акцентуючи творчість у діяльності ми розкриємо сутність проблем її забезпечення на прикладі культурологічних тенденцій особистості педагога у соціометричному вимірі.

Суттєві демократичні зміни, що відбуваються нині в Україні, сприяють усвідомленню того, що досягнення прогресу в суспільстві можливе лише за умов, коли епіцентром подій постає особистість як суб'єкт соціокультурного життя, що розкривається в контексті соціальних відносин. Особистість педагога, як організатора інтерактивної діяльності підростаючого покоління, має віддзеркалювати душевну доброту, комунікативність, інтерес до життя, повагу до особистості кожної людини. Професійна компетентність учителя, зазвичай, обумовлена педагогічною майстерністю, ерудованістю, ціленаправленістю, освіченістю, сенситивністю, ментальністю,

особистісною тактовністю і харизматичністю.

Основним завданням освіти є розвиток і саморозвиток людини як особистості в процесі її навчання. Сучасне суспільство вимагає певні нормативи до особистості. Йому необхідна вільна, розвинена особистість, здатна жити і творити в умовах світу, що постійно змінюється. Виховати і навчити таку особистість можна лише при такому підході до навчання, де більше уваги надавалося б індивідуально-психологічним особливостям людини.

Педагогічна субкультура у нашій державі становить найбільший еквівалент серед професійного забезпечення всього населення України, однак освітньо-культурне середовище міст та сіл не завжди є чинником розвитку особистості у соціологічному вимірі. На початок 2015 р. було задіяно близько одного мільйона педагогічних працівників: 260 тис. вихователів дошкільної сфери; 550 тис. педагогічних працівників початкової та середньої школи; решта – викладачі педагогічних навчальних закладів та системи перепідготовки і підвищення кваліфікації працівників народної освіти. Зважаючи на індивідуально-психологічні компетенції статус особистості педагога часто вимірюється адаптованістю до умов зовнішнього середовища, комфортністю матеріального забезпечення, толерантністю послуг громадського призначення, ймовірністю відповідного дозвіллевого відпочинку та довірою у спілкуванні тощо [1; 173; 303].

У психолого-педагогічних дослідженнях сучасних науковців досить широко розкривається таке питання як формування майбутнього вчителя, вихователя соціально активної і творчої особистості.

Вивченням соціометричного статусу особистості займалися Коваленко А. Б. [144], Корнев М. Н. [144], Лейтц Г. [173], Ставицька С.О., Волошина В.В. [304] та інші. Дослідження загалом спрямовані на встановлення взаємозв'язку між соціометричним статусом та такими індивідуально-типологічними характеристиками, як інтровертивність-екстравертивність, зовнішній вигляд, вікові категорії, товариськість, емоційна експансивність, ефективність тощо. Доведено вплив рівня розвитку групи на структуру міжособистісних відносин. Проте роль та місце соціометричного статусу особистості в становленні професійної самоактуалізації вивчено недостатньо. Зокрема, про особистість педагога як вихователя культурологічних цінностей суспільства та його потреби мало розкрито.

Обґрунтування проблем щодо самоактуалізації особистості педагога у соціометричному вимірі, згідно його культурологічних цінностей і пріоритетів визначатиме її статус. До основних завдань вимірювання соціометричного статусу педагога віднесемо: обґрунтування основних проблем щодо формування авторитету вчителя; визначення чинників, які впливають на розвиток культурологічних цінностей особистості; дезорганізуючі фактори педагогічної діяльності учителя; дозвілєві аргументації щодо активного відпочинку педагога.

Поняття «соціометричний статус» ввів Дж. Морено, розуміючи під ним – становище людини в соціальній групі, а саму систему міжособистісних відносин виділяв з емоційних, ділових та інтелектуальних зав'язків членів цієї групи [1; 173]. Статус – становище людини в системі внутрішніх відносин, що визначає ступінь його авторитету в очах інших учасників групи. На відміну від позиції, статус індивіда в групі – це реальна соціально – психологічна характеристика його положення в системі внутрішньогрупових відносин, ступінь дійсної авторитетності для інших учасників.

Внутрішня установка людини в системі внутрішньогрупових відносин – це особисте, суб'єктивне сприйняття нею свого власного статусу, того, як вона оцінює своє реальне положення, свій авторитет, ступінь впливу на інших членів групи. Дійсний статус і його сприйняття людиною може збігатися або розходитися [53; 144; 257].

У культурологічних тенденціях провідне значення має орієнтація на певні цінності та антицінності: позитивні з точки зору успішності протікання природно-соціальної адаптації людини (й людства в цілому), і акультурні негативні тенденції, що ведуть у кінцевому результаті до дезадаптації особистості або цілої групи людей, у яких вони переважають. Культурологічні тенденції є компонентом природної базової особистості людини (до неї входять також: базові прагнення, характерологічні тенденції, життєві призначення і мотивація до адаптивно необхідних видів діяльності). Вони, разом з іншими компонентами, складають обумовлений генотипом універсальний природний каркас особистості будь-якої людини. Розгляд культурологічних тенденцій як природних особистісних утворень спирається на сучасні дані психогенетики [24; 303].

Навесні 2015 року в школах м. Вінниці та Липовецького району було проведено анкетування вчителів. Усього в опитуванні брали участь 236 респондентів, переважна більшість (78%) з яких, були жінки та 22 % (52 особи) – чоловіки. Характеризуючи вікову категорію опитаних, укажемо, що наймолодша група вчителів віком до 25 років в дослідженні репрезентована 5% (12 осіб) (див. діаграму 1). До цієї групи осіб належить молодь, яка щойно закінчила вищий навчальний заклад і влаштувалась на роботу до школи. Молодих викладачів, які вже мають невеликий досвід роботи в школі віком від 26 до 30 років, в опитуванні було 13% (31 особа). Більш як половина (62% – 146 осіб) опитаних – це вчителі віком від 31 до 49 років. Найдосвідченіша та найстарша група вчителів віком понад 50 років становить одну п'яту опитаних.

Відмітимо, що представники сільських шкіл у нашому дослідженні представлені групою – 72 % (169 осіб), міських навчальних закладів – 28% (67 осіб). Також до нашої вибірки, окрім вчителів загальноосвітніх шкіл, потрапили вчителі з ліцею медичного коледжу – 7 осіб та 9 представників органів управління освіти.

Одним із найперших питань, які були запропоновані нашим

респондентам, було питання про власний рівень задоволеності своєю роботою. Досить велика частка – 56% (132 особи) задоволені своєю діяльністю. Однак відмітимо, що умови викладання, зокрема, в сільській місцевості (невідповідність приміщень, порушення санітарно-гігієнічних норм, відсутність теоретичного та практичного забезпечення тощо) блокують їх професійний зріст. Тих, хто частково задоволені своєю роботою, наше дослідження виявило близько третини – 32 % (75 осіб), тоді як частка незадоволених становила – 12% (28 осіб).

Такий рівень задоволеністю виконанням професійних обов'язків свідчить про те, що на сьогодні досить актуальною є проблема не педагогічне працевлаштування, а, навпаки, невідповідність професійній орієнтації, невдалий вибір кваліфікації, необ'єктивна спрямованість особистості. Дані показники вказують на внутрішньоособистісний конфлікт, розбіжність інтересів між перспективою та можливостями людини. Також серед нарікань щодо даних вимірювань існували твердження про низьку оплату праці, нездоровий соціально-психологічний клімат в колективі, слабкий стан власного здоров'я тощо.

На думку вчителів, рейтинг чинників, які формують авторитет будь-якої людини є, по-перше, знання і компетентність осіб, які визнають її авторитет у суспільстві – цю тезу підтримала переважна більшість респондентів – 72% (169 осіб), по-друге, професійність – 67% (158 осіб). Наступними рисами були відмічені: доброзичливість 55% (130 осіб), талановитість і здібності – 47% (110 осіб), комунікабельність – 23% (54 особи), пошана до інших – 19% (45 осіб), харизматичність – 31% (73 особи). Дані еквіваленти становлять основний базис педагогічної компетенції за показниками нашого дослідження. Нижче надаємо детальніші пріоритети соціометричного вимірювання педагогічного авторитету (табл. 3).

Зважаючи на дані статистичні показники відмітимо, що цінність даних характерологічних вимірювань обумовлює авторитет учителя як результат соціальної взаємодії, як соціальний регулятор педагогічної активності та мотивованості. Авторитет є соціально-психологічним ресурсом педагогічної спільноти. Його основою є довіра, породжена щирістю, толерантністю, ініціативністю, емпатійністю, стриманістю, об'єктивністю, врівноваженістю тощо. Однак, педагогічна діяльність не завжди захищена від соціальних деструкцій. Дуже часто сімейні обставини становлять осередок особистісних проблем людини, які дезорганізують її у соціологічному вимірі. Психологічний настрій учителя відбивається на його педагогічній діяльності, внаслідок чого акумулюються стійкість, самоконтроль, самооцінка, репрезентабельність і працьовитість або, навпаки, проявляється інфантильність характеру. Саме психологічний статус особистості є показником професійної толерантності педагога, рівня його особистісної зрілості, ціннісних орієнтацій і культурологічних тенденцій.

**Рейтинг особистісних характеристик, що підкреслюють
авторитет учителя**

Ранг	Особистісні якості	%	Кількість осіб
1	Професійність	67	158
2	Відповідальність	63	148
3	Доброзичливість	55	130
4	Єдність слова та діла	43	101
5	Справедливість	37	87
6	Працьовитість	35	83
7	Харизматичність	31	73
8	Почуття гумору	30	71
9	Тактовність	27	64
10	Організованість	24	57
11	Комунікабельність	23	54
12	Совіслівість	19	45
13	Скромність	15	35
14	Толерантність	14	33
15	Самокритичність	13	31
16	Принциповість	11	26
17	Товариськість	10	24
18	Ініціативність	8	19
19	Ввічливість	7	16
20	Прагматичність	4	9

Рівень особистісного розвитку вчителя залежить також від авторитетних осіб, які в певній мірі формують його ціннісні орієнтації, мотиви, манери мислення, культуру спілкування, педагогічні риси. Відзначимо, що пріоритетними у формуванні особистості педагога є батьки, колеги, письменники, науковці, літературні герої, родичі та сусіди. На рис. 1 подано рейтинг авторитетних осіб, які слугують фундаментом, домінуючим суб'єктом авторитету в педагогічній діяльності вчителя.

У контексті проведеного нами опитування звернемося до енциклопедії авторитетної думки, яка висвітлює культурологічний потенціал особистості, її тенденції до пошуку одвічних цінностей. Ще А. Ейнштейн стверджував, що «Найважливіше з людських зусиль – тяжіння до моральності. Від неї залежить наша внутрішня сила і саме наше існування. Лише моральність у наших діях надає краси та гідності нашому житті» [173; 257]. Серед основних прерогатив, які визначають педагогічну компетенцію учителя, за висловлюваннями наших респондентів, є високі досягнення у роботі, успішність учнів у навчанні, здоровий соціально-психологічний клімат у колективі, професійна відповідність і самоактуалізація особистості. Найменш значущими

чинниками вчителі зазначають наявні ділові зв'язки, рівень оптимального функціонування організму, психологічне здоров'я та високий авторитет колективу.

Соціологічний вимір пріоритетних постатей, що впливають на формування особистості педагога

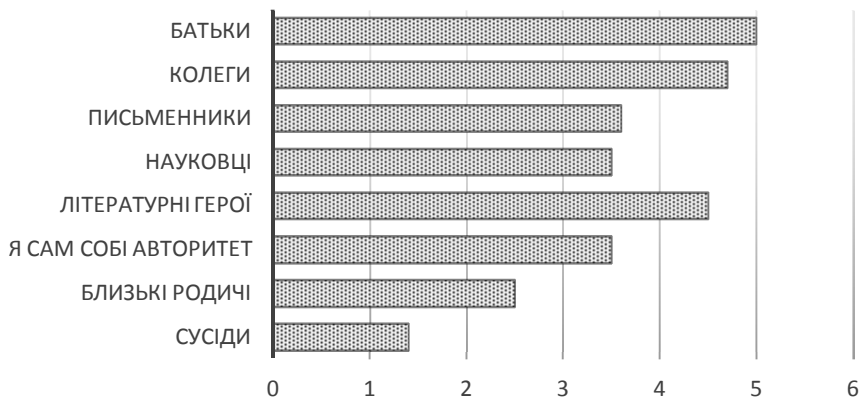


Рис. 1. Рейтинг осіб, що впливають на формування особистості педагога

Професійна компетентність педагога – інтегративна риса, що включає знання, вміння, навички, зафіксовані у кваліфікаційних вимогах, та особистісні нахили й орієнтири щодо розвитку особистісної культури, поглиблення власного досвіду, здійснення інноваційної діяльності. Компетентність педагога пов'язана з професіоналізмом, тому зміст поняття «професійна компетентність» визначається рівнем професійної освіти, досвідом, індивідуальними здібностями і якостями педагога, вмотивованим прагненням до неперервної самоосвіти та самовдосконалення, творчим і відповідальним ставленням до справи [1; 144].

Наше дослідження дало можливість з'ясувати думку, позицію вчителів які саме чинники заважають їм досягти високого рівня педагогічної компетенції. У таблиці 4 відзначено основні показники результатів опитування.

З огляду на вищевказане зауважимо, що особистісний авторитет учителя залежить від його індивідуальної спрямованості та вмінні корегувати неоднозначні психологічні ситуації, розкриваючи свої природні можливості ужитку в групових відносинах. Щодо резервів відродження високого суспільного авторитету педагога, то до них можна віднести, зокрема, його самосвідомість, самоповагу, подолання комплексів меншовартості, страху перед керівниками-управлінцями, вміння відстоювати власну гідність. До того ж, до резервів нарощування професіоналізму, який становитиме фундамент, основу авторитету,

можна віднести: самоосвіту, вивчення найкращого вітчизняного та зарубіжного досвіду; належну інформаційну культуру (акумулявання Інтернет-шляхів, надання експрес-інформації); ознайомлення з існуючими і створення власних новітніх технологій навчання та виховання учнів; участь у громадському та громадсько-політичному житті країни; оволодіння іноземною мовою, що забезпечить вихід до інноваційних технологій із фахових дисциплін тощо.

Таблиця 4

Рейтинг відповідей учителів згідно їх дезадаптованості у соціометричному вимірі

№	Чинники	%	Кількість осіб
1	Відсутність ділових зв'язків	35	83
2	Проблеми в сім'ї	29	68
3	Нездоровий соціально-психологічний клімат у колективі	27	64
4	Вади характеру	23	54
5	Слабке здоров'я	21	50
6	Низький рівень авторитету	19	45
7	Несправедлива оцінка діяльності керівництвом та місцем роботи	18	42
8	Невиразні результати в роботі	14	33
9	Недостатня професійна компетентність	12	28
10	Недостатні здібності	11	26
11	Невдача учнів	9	21
12	Невдало обрана професія	8	19
13	Невміння демонструвати свою повагу до інших людей	4	9
14	Особиста непривабливість	2	5

Нині існування особистості відбувається в стрімкому, динамічному сучасному світі. Її розвиток має змістовну соціальну складову, яка суттєво впливає на соціальну стабільність. Однак, мінливість, обмеженість часу, його беззмістовне проведення іноді викликають дисгармонію, що призводить до соціальної нестабільності. Тому культурологічні тенденції у даному ракурсі обумовлені розвитком особистості в сфері дозвілля, адже саме в дозвілєвій сфері людина самореалізується та саморозвивається. Через сферу дозвілля активізуються соціальні відносини і відпочинок набуває міцного потенціалу як засіб соціального виховання.

Характеризуючи соціально-педагогічні проблеми у сфері дозвілля доречно підкреслити його інфраструктуру в таких вимірах: активний і пасивний відпочинок. До пасивного відпочинку належать: театри, виставки, філармонії, музеї, цирк, галереї, бібліотеки тощо. Відвідування таких закладів потребує певної активності особистості в

разі здійснення вибору згідно власних уподобань. Якісно більшої активності потребують заклади, де особистість виявляє свої творчі та соціальні нахили – студії, гуртки, будинки творчості, самодіяльні колективи, аматорські театри, об'єднання тощо. З урахуванням цього, актуальною проблемою постає інтенсивне залучення педагога до «пасивних» закладів і підвищення якості та доступності культурно-дозвілдової діяльності в «активних» закладах дозвілдової сфери.

Враховуючи сільський і міський культурологічні округи, зауважимо, що ширший потенціал дозвілдового забезпечення відмічається в місті, де централізовано організовано відповідних установ дозвілдової діяльності. У сільських навчальних закладах, як показали результати нашого дослідження на 79% забезпечення активного та пасивного відпочинку відбувається на добровільних засадах, тобто ініціативою щодо реалізації цих заходів переймається педагог із власних переконань, інтересів, пріоритетів тощо.

Характеризуючи особистість педагога у соціометричному вимірі, відзначимо, що визначним у формуванні його культурологічних тенденцій є відповідний авторитет учителя, об'єктивна оцінка адміністративного колегіуму, повага та узгодженість найближчого оточення і колег, сприятливі умови проживання, успішність учнівської аудиторії. Однак, пріоритетним у педагогічній діяльності є становлення громадянина-патріота України, готового самовіддано розбудовувати та забезпечувати її національну безпеку, знати свої права і обов'язки, цивілізовано відстоювати їх, успішно самореалізуватися в соціумі як громадянин, сім'янин, професіонал, носій української національної культури.

Таким чином, абсолютна самоактивність індивіда реалізується шляхом взаємодії особистісних потенціалів, обумовлених станом оптимального функціонування людини, та соціального визнання, як фактора збереження духовності педагога у форматі професійної самосвідомості. У структурному відношенні динамічні характеристики самосвідомості представляють собою системне поєднання трьох сторін – когнітивної, афективної і поведінкової. Усвідомлення практичним психологом професійної значущості особистості в аспекті її інтернальності, дозволить побудувати інтегральну модель Я-концепції працівника у разі надання психологічного консультування. Враховуючи вищезазначені чинники дисгармонічного стану особистості та її психотравмуючого фактора підкреслимо, що в основі надання психологічної допомоги пацієнтам потрібно враховувати міжсистемну взаємодію трьох підструктур: когнітивної – знання можливостей у Я-досягненнях; афективної – емоційно-цілісне самоставлення і поведінкової – уміння раціоналізувати професійні поведінкові дії. Кожна підструктура професійної самосвідомості має специфічні характеристики, що визначають саморозвиток особистості в

професійній діяльності, сприяють професійному зростанню і в цілому формують професійну Я-концепцію самого практичного психолога.

Погоджуючись з Л.М. Мітіною, яка виділяє як основний механізм поведінкової підструктури професійної самосвідомості педагога задоволеність професійною діяльністю, вважаємо за можливе в якості показника поведінкової підструктури професійної самосвідомості практичного психолога розглядати задоволеність своєю професійною діяльністю. Зважаючи на те, що дана модель поведінки психолога також виокреслює і його когнітивний компонент, який формує систему знань про себе як особистість та як професіонала. Сутність афективного компонента полягає у самооцінці ним розвитку власного Я у професійній діяльності, самооцінці професійних дій та самооцінці ставлень значимих інших, до професійного образу Я і його результатів діяльності. Поведінковий компонент виражений у цілеспрямованих діях, що мають на меті досягнення професійних цілей.

Універсальними умовами надання психологічної допомоги фахівцям різного типу є атрибуція значущості і безпечності об'єкта довіри. Довіра є умовою взаємодії «людина-людина». Іншими словами, можна сказати, що довіра є основною вихідною умовою діалогічності у спілкуванні. Вона існує як суб'єктивна соціальна позиція у ставленні до іншого у внутрішньоособистісному просторі. Індивід може довіряти інформації, що передає інший і не довіряти людині, яка її висловлює. Однак цей процес є зустрічним, оскільки існуючий рівень довіри може змінюватися, посилюватися, послаблюватися чи взагалі зникати.

Слід відмітити, що практичний психолог повинен володіти тактовністю і делікатністю щодо власних позицій «поінформованості» пацієнта про свій внутрішній стан, вміти альтруїстично вказати на шляхи подолання внутрішнього дискомфорту та безпосередньо відкоригувати психічний настрій особистості. Істинний діалог у психологічному консультуванні передбачає симетричність (конгруентність) таких змінних: 1) взаємність довіри у ставленні один до одного; 2) взаємна довіра до інформації, що передається; 3) взаємна значущість цієї інформації для обох взаємодіючих суб'єктів. Порушення хоча б однієї змінної призводить до квазидіалогу. На цьому рівні взаємодії мають місце «суб'єкт-об'єктні» відносини, де практичний психолог здійснює односторонній вплив на індивідуальну свідомість, враховуючи ступінь переживань пацієнта з приводу страждань та акцентує увагу на побудові моделі співробітництва і довіри.

Перспективи подальшого дослідження полягають в уточненні та виявленні факторної ваги особистих потенціалів, здатних забезпечити психосоматичне здоров'я у професійній діяльності людини.

КРИТЕРІЇ ОСОБИСТІСНОЇ ЗРІЛОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ

В. М. Галузяк

Соціокультурні та економічні трансформації в сучасному суспільстві ставлять нові вимоги до професійної підготовки та особистісного розвитку майбутніх фахівців соціономічних професій (психологів, педагогів, лікарів, соціальних працівників та ін.). Специфіка цього класу професій полягає передусім у тому, що в них засобом професійної діяльності виступає сама особистість фахівця. У зв'язку з цим від останнього очікується не тільки загальна професійна компетентність, володіння сучасними технологіями, методами і прийомами діяльності, але й високий рівень особистісного розвитку, що виявляється в здатності до рефлексії, емпатії, суб'єктності, відповідальності, саморегуляції.

У сучасній психології виконано чимало досліджень, присвячених різним аспектам особистісного розвитку студентів і професіоналізації особистості. Відповідна проблематика розглядалася, зокрема, в контексті:

– специфіки студентського віку як важливого етапу особистісного становлення (Б. Ананьєв, А. Крупнов, Н. Пейсахов, Є. Рибалко, Є. Степанова та ін.);

– виявлення етапів і чинників становлення професіонала і суб'єкта діяльності (К. Абульханова-Славська, А. Деркач, В. Зінченко, Є. Климов, Є. Кузьмін, В. Шадриков та ін.);

– визначення ролі і місця здібностей, інтересів, індивідуальних особливостей у формуванні професійно важливих якостей фахівця, а також оптимізації професійної підготовки (О. Асмолов, А. Зеєр, Є. Климов, Т. Кудрявцев, В. Мерлін, К. Платонов, Б. Теплов та ін.);

– формування професійних якостей психолога (М. Амінов, О. Бондаренко, Т. Буякас, Л. Долинська, Ж. Вірна, М. Молоканов, В. Панок, Н. Пов'якель, Н. Пророк, Н. Чепелева, Т. Яценко та ін.);

– психологічних механізмів особистісно-професійного розвитку вчителя (О. Асмолов, О. Бодальов, І. Вачков, Н. Кузьміна, С. Максименко, А. Маркова, Л. Мітіна, Д. Ніколенко, Є. Рогов та ін.), його становлення як суб'єкта педагогічної діяльності (Р. Асадуллін, Г. Аксьонова, О. Волкова, В. Єлісеєв, О. Яковлева та ін.).

Об'єктом психолого-педагогічних досліджень виступали різні психологічні детермінанти професійної діяльності фахівців соціономічної сфери: ціннісні орієнтації, професійні інтереси, ідеали, професійна свідомість, самосвідомість, Я-концепція, професійна культура, смислові установки, особистісні якості, центрації тощо. Аналіз результатів досліджень свідчить, що попри безумовну важливість виокремлених науковцями особистісних властивостей,

жодна з них сама по собі не може забезпечити успішну професійну самореалізацію фахівця й гарантувати успіх його діяльності. У зв'язку з цим серед дослідників все більшого визнання набуває ідея про необхідність цілісного розуміння особистісного становлення фахівця, що виявляється у феномені «зрілості». Останнім часом спостерігається зумовлена загальною орієнтацією на цілісність, комплексність і системність досліджень тенденція до розширення сфери та частоти використання цього поняття у різних гуманітарних науках, зокрема, соціології, філософії, психології, педагогіці. Множинність його проявів відображають терміни, які використовуються для позначення різних аспектів або видів зрілості: соціальна, психологічна, соціально-психологічна, особистісна, професійна, інтелектуальна, академічна, моральна, громадянська, емоційна тощо. У дослідженнях різних аспектів особистісного розвитку майбутніх фахівців поняття зрілості почало застосовуватися порівняно недавно і поки що не набуло змістової визначеності та однозначного трактування. Лише протягом останніх років з'явилась низка досліджень, в яких безпосередньо розглядаються різні аспекти феномену зрілості майбутнього фахівця.

У зарубіжній психології проблема особистісної зрілості розглядається головним чином представниками гуманістичної, когнітивної психології та психоаналізу, які вживають терміни психологічна зрілість (psychological maturity), психосоціальна зрілість (psychosocial maturity) і загальна зрілість (global maturity) [78]. Більшістю зарубіжних психологів зріла особистість розуміється як певна ідеальна людина, що характеризується психічним здоров'ям, максимально повним розвитком природних задатків, продуктивністю і схильністю до творчості.

3. Фрейд визначав зрілість особистості за двома показниками: 1) прагненням працювати, створюючи щось корисне і цінне; 2) прагненням любити іншу людину заради неї самої. К. Юнг розглядав рух до зрілості як процес індивідуації, внаслідок чого людина наближається до себе, усвідомлює свою початкову і повну сутність, живе у відповідності з нею (стає самою собою). Ідеал зрілості – здатна до опору обставинам і наділена силою душевна цілісність. Досягти рівня особистості – значить максимально розгорнути цілісність індивідуальної сутності. Критерієм зрілості особистості є вірність собі, коли людина свідомо обирає власний шлях, самовизначається, а не ідентифікується несвідомо з масою.

Г. Олпорт вживав поняття зрілості, характеризуючи психічно здорову особистість. Зріла особистість, на його думку, відрізняється такими основними рисами: широкі межі «Я», здатність бачити себе з боку; здатність до теплих, чуйних соціальних відносин, що виявляються в дружній інтимності (здатності виявляти глибоку любов до сім'ї і друзів, не заплямовану власницькими почуттями і ревностями) і співчутті (терпимості до відмінностей між собою й іншими, глибокій повазі до людей і визнанні їхньої позиції); емоційна незаклопотаність і

самоприйняття, тобто позитивне уявлення про себе і спокійне ставлення до своїх недоліків; реалістичність сприйняття – здатність бачити речі такими, як вони є, не перекручуючи фактів на догоду своїм фантазіям і потребам, адекватність рівня домагань; здатність до самопізнання; почуття гумору; здатність до проактивної поведінки – свідомого впливу на своє оточення новими способами; цілісна життєва філософія – система провідних ціннісних орієнтацій, які надають сенсу всьому, що робить людина [234].

Аналогічної позиції дотримувався А. Маслоу, який особистісний розвиток людини розглядав у зв'язку з поняттям самоактуалізації – максимально повним розкриттям закладених у людині від природи потенцій. Дослідник виділив низку характеристик, які відрізняють самоактуалізованих особистостей:

- вищий ступінь сприйняття реальності;
- розвинена здатність приймати себе, інших і світ у цілому такими, якими вони є насправді;
- підвищена спонтанність;
- розвинена здатність зосереджуватися на проблемі;
- більш виражене прагнення до самотності;
- автономність, протидія залученню до якоїсь одної культури;
- свіжість сприйняття і багатство емоційних реакцій;
- частіші прориви на пік переживань;
- ідентифікація себе з усім людським родом;
- здатність до конструктивних міжособистісних стосунків;
- демократична структура характеру;
- розвинуті творчі здібності [195].

К. Роджерс для позначення феномену особистісної зрілості використовував термін «повноцінно функціонуюча особистість»: «Повноцінно функціонуюча особистість є синонімом оптимальної психологічної пристосованості, оптимальної психологічної зрілості, повної відповідності і відкритості досвіду... Повноцінно функціонуюча особистість можлива тільки як процес, як людина, що постійно змінюється». Основними параметрами, що характеризують повноцінно функціонуючу особистість, К. Роджерс вважав:

- відкритість для переживань, відсутність страху перед власними почуттями, якими б вони не були – негативними чи позитивними;
- життя в теперішньому часі з повним усвідомленням кожної миті;
- готовність перебудовувати власну поведінку у міру того, як досвід надає нові можливості, гнучкість, здатність пристосовуватися до мінливих умов життя;
- віра в себе, свої внутрішні спонування й інтуїцію, постійно зростаюча впевненість у власній здатності приймати рішення [276].

Досить поширеною в зарубіжній психології є теорія соціально-психологічної зрілості Р. Зелмана, яка сформувалася на рубежі 70-80-х рр. ХХ ст. під впливом ідей американського соціолога Дж. Міда. Останній розглядав соціалізацію дитини як формування у неї вміння дивитися на себе очима «узагальненого Іншого», а важливий критерій соціалізованості вбачав у розвиненості рефлексивних здібностей. Дж. Мід стверджував, що в процесі комунікації індивід повинен стати спочатку іншим і тільки потім – собою. Внаслідок соціалізації в особистості має сформуватися здатність діяти з позиції «узагальненого Іншого» і ставитися до себе через ставлення групи або суспільства. Услід за Дж. Мідом Р. Зелман трактує зрілість як здатність особистості розуміти і приймати точку зору інших, тобто співвідносити свої думки, переживання і бажання з думками, переживаннями і бажаннями інших людей. Зрілість розуміється Р. Зелманом як взаємність поглядів, співвіднесеність позицій, а незрілість – як егоцентричність, нездатність подивитися на ситуацію і себе з позиції іншої людини [397]. Таким чином, важливими ознаками соціально-психологічної зрілості людини є її здатність до децентрації й емпатії.

Аналізуючи зміст особистісної зрілості, необхідно звернути увагу на дослідження Л. Колберга, який вивчав моральний розвиток особистості. Дослідник виокремив три рівні морального розвитку:

- 1) доморальний, коли дитина керується своїми егоїстичними спонуканнями,
- 2) рівень конвенційної моралі, для якого характерна орієнтація на задані ззовні норми і вимоги,
- 3) рівень автономної моралі – орієнтації на внутрішню систему етичних принципів [384].

Моральна зрілість розглядається Л. Колбергом як досягнення постконвенційного рівня морального розвитку, коли особистість під час розв'язання етичних проблем самостійно і відповідально спирається на універсальні моральні принципи.

Деякі дослідники зрілість особистості розглядають в контексті формування ідентичності. Наприклад, Дж. Ловінгер критерієм зрілості вважає усвідомлене і добровільне дотримання особистістю соціальних норм у результаті формування групової ідентичності [390]. Така позиція виглядає дещо суперечливою. Орієнтацію особистості на соціальні норми можна розглядати як певну форму залежності від соціальних груп і суспільства в цілому. Проте зріла особистість характеризується одночасно такими якостями, як незалежність, самостійність, автономність. Тобто має місце суперечність між тенденціями соціалізованості й індивідуалізованості особистості як ознаками її зрілості. Розв'язання цієї суперечності може полягати в прийнятті обох показників як взаємодоповнюючих.

Загалом Дж. Ловінгер виділяє шість стадій розвитку особистості на шляху до зрілості: імпульсивну, самозахисну, конформістську, свідому,

незалежну, інтегровану. При цьому розвиток трактується як досягнення балансу між особистими і соціальними інтересами, що характерно для зрілої особистості.

Дж. Марсія розглядає зрілість особистості як стан досягнутої ідентичності. При цьому він враховує два параметри: 1) наявність або відсутність особистісної кризи – стану пошуку ідентичності; 2) наявність або відсутність особистісно значущих цілей, цінностей, переконань [379]. Орієнтуючись на вказані параметри, Дж. Марсія виділяє чотири можливі стани ідентичності:

- наперед визначена (foreclosures) ідентичність (докризова, засвоєна, конформна); вона властива тим, хто пасивно (без переживання кризи) і некритично прийняв цілі та цінності, запропоновані іншими, зокрема, батьками, вихователями;

- дифузна (diffusions) ідентичність (відмова від визначення особистих цінностей і переконань); властива тим, хто не має чіткої Я-концепції і не переживає кризи, пов'язаної з прийняттям рішень стосовно себе і власних життєвих орієнтирів;

- мораторій (moratoriums); на цьому рівні перебувають ті, хто з якоїсь причини відкладає вирішення питань особистісного, професійного й ідеологічного самовизначення;

- досягнута (achievers) ідентичність властива тим, хто самовизначився і сформував чіткі уявлення про себе і свої прагнення, цінності та переконання після періоду активного прийняття рішень. Індивід, який володіє досягнутою ідентичністю (тобто зрілий), знає, хто він, чого хоче, і відповідно організовує й структурує своє життя. Йому властиві почуття довіри, стабільності, оптимізму стосовно майбутнього. Тимчасові труднощі не знижують його прагнення дотримуватися обраного напрямку. Свої цілі, цінності й переконання така людина переживає як особистісно значущі, такі, що забезпечують їй відчуття спрямованого розвитку і осмисленості життя. Саме цим і характеризується зріла особистість.

К. Уайт досліджувала феномен соціально-психологічної зрілості міжособистісних стосунків [403]. Дослідниця виділила три рівні зрілості стосунків: еґо-центрований, орієнтований на виконувану роль, індивідуалізовано-пов'язаний. Найбільш висока зрілість стосунків на третьому рівні характеризується здатністю обох сторін, як мінімум, зрозуміти або прийняти точку зору один одного, зрозуміти не тільки себе, але й думки, відчуття і вчинки інших людей. Фактично як критерії соціально-психологічної зрілості особистості виділяються рефлексивні й емпатійні здібності, а також здатність до децентрації.

Варто зазначити, що у зарубіжній психолого-педагогічній літературі поняття психологічна зрілість, психосоціальна зрілість і загальна зрілість нерідко вживаються як дуже близькі за змістом і навіть синонімічні. Поняття психосоціальна зрілість у зв'язку зі своїм комплексним

характером має більш широкий зміст, ніж інші види зрілості, наприклад соціальна, психологічна, моральна тощо. Фактично психосоціальна зрілість охоплює собою соціальну і психологічну зрілість як інтегровані складові.

Можна виокремити два принципово різні підходи зарубіжних дослідників до розуміння сутності психологічної і соціальної зрілості особистості: одні з них фактично ототожнюють ці поняття, інші розглядають їх як відносно незалежні. Наприклад, І. Грінбергер вживає поняття «псевдозрілість» для позначення стану, в якому соціальна зрілість вже настала (підліток приймає соціальні ролі дорослої людини), проте психологічна зрілість ще не досягнута. Тобто паспортний вік відповідає новим соціальним ролям, але доросла поведінка фактично лише імітується, не супроводжуючись тими почуттями і думками, які характерні для зрілої людини. Розбіжність між соціальною і психологічною зрілістю може призводити до проблемної, суперечливої або девіантної поведінки особистості [375]. За такого підходу до розмежування психологічної і соціальної зрілості неможливо говорити про існування більш загального феномену психосоціальної зрілості, яка поєднує обидва її види.

На відміну від І. Грінбергера, А. Інкельс і Г. Лейдерман ототожнюють зрілість особистості з її соціальною зрілістю. Вони розуміють під зрілістю здатність особистості компетентно виконувати соціальні ролі, характерні для індустріально розвиненого суспільства. Автори спробували визначити критерії зрілості, які можна було б застосовувати у кроскультурному контексті. У підсумку дослідники виділили п'ять основних критеріїв зрілості: ефективність, наполегливість, відповідальність, індивідуалізм і кооперативність [381].

Розкриття сутності особистісної зрілості вимагає відповіді на питання про змістове наповнення її ознак, характеристик або критеріїв. Проблема полягає в тому, що практично будь-яка ознака може мати різну спрямованість, модальність. Наприклад, «активна соціальна позиція» в дійсності може поєднуватись з негативною спрямованістю стосовно інших людей, соціальних груп або суспільства в цілому, «активне володіння особою і своїм оточенням» нерідко набуває маніпулятивної або владної форми, «незалежність, автономність» може поєднуватись з ізольованістю, відчуженістю, протиставленням себе оточенню, а «самостійність у прийнятті рішень» спрямовуватися на досягнення корисливих цілей всупереч інтересам інших людей. Тому завжди необхідно враховувати спрямованість, модальність будь-якої ознаки зрілості особистості. Особистісна зрілість обов'язково передбачає толерантне ставлення до інших людей, гуманістичну спрямованість, реалізацію суспільно значущих цілей. Саме тому І. Грінбергер, характеризуючи психосоціальну зрілість особистості, вказує на такі її особливості, як піклування про суспільне благо, спрямованість на реалізацію суспільних цілей.

Досить часто зарубіжні дослідники розглядають особистісну зрілість як інтеграційний показник психічного здоров'я людини. Так, наприклад, Р. Кассель виділяє такі психометричні критерії зрілості: самоповага, здоровий глузд, асертивність і внутрішній локус контролю. Одночасно дослідник виділив критерії незрілості: тривога, витіснення, незадоволеність і депресія [364]. Аналіз робіт Р. Касселя дозволяє зробити висновок, що в сучасній психології не тільки поставлена проблема співвідношення зрілості і незрілості особистості, але й виділені відповідні критерії. При цьому слід підкреслити, що стани зрілості і незрілості за багатьма критеріям не можуть розглядатися як полярні. Тобто невідповідність якій-небудь ознаці зрілості автоматично не означає відповідність певній ознаці незрілості і навпаки. Між цими станами більш складні взаємозв'язки, тому вони повинні визначатися за допомогою різних критеріїв і оцінюватися на підставі різних показників.

Аналіз психологічних джерел свідчить, що незважаючи на певні розбіжності в розумінні сутності особистісної зрілості, більшість зарубіжних дослідників розглядають її швидше як психосоціальний, ніж суто психологічний або соціальний феномен. Положення про нероздільність психологічної і соціальної зрілості особистості підтримується багатьма фахівцями у галузі психології розвитку (Л. Колберг, Дж. Мід, Ж. Піаже, Е. Еріксон і ін.).

Більшість дослідників наголошує, що між хронологічним віком і особистісною зрілістю індивіда немає прямої залежності: відповідаючи інтелектуально і соціально своєму віку, індивід водночас може характеризуватися низьким рівнем особистісної зрілості (С.Кові, Г.Олпорт, Е.Фромм, П. Херсі та ін.).

Поняття «зрілість» у контексті досліджень особистісного розвитку активно використовується також російськими і українськими психологами (Б. Ананьєв, Л. Анциферова, Ю. Гільбух, В. Моргун, Н. Ткачова, В. Петровський, Л. Овсянецька, Д. Леонтьєв, О. Степа та ін.).

В. Моргун і Н. Ткачова визначають зрілу особистість як свідомого і саморегульованого індивіда, самовиховну систему, яка здійснила перехід від об'єкта виховання до суб'єкта виховання, усвідомлює себе цілісністю, включеною в систему суспільства, в систему діяльності. Зріла особистість у ході свого розвитку все більш самостійно вибирає або змінює, удосконалює і свою провідну діяльність, і соціальну ситуацію свого розвитку і, завдяки цьому – саму себе. Таким чином, основним критерієм особистісної зрілості В. Моргун і Н. Ткачова вважають самостійність, здатність до самовизначення і саморегуляції [213].

І. Кон вживає поняття соціальна зрілість особистості, розглядаючи його як стійкий стан особистості, що характеризується цілісністю, передбачуваністю, соціальною спрямованістю поведінки в усіх сферах життєдіяльності, здатністю до адекватного сприйняття себе та

оточуючих людей. «Зріла особистість – це особистість, яка активно володіє своїм оточенням, володіє стійкою єдністю особистісних рис і ціннісних орієнтацій і здатна правильно сприймати людей і себе» [152, с. 177].

Л. Божович визначає особистість як людину, що досягла певного, достатньо високого рівня розвитку. Цей рівень характеризується тим, що в процесі самопізнання людина починає сприймати і переживати себе як єдине ціле, відмінне від інших людей, що виражається поняттям «Я». Головна мета розвитку особистості – якомога повніша самореалізація. На думку Л. Божович, показником розвитку людини як особистості є соціально прийнятне і оптимальне для неї співвідношення наступних якостей: відповідальність і почуття внутрішньої свободи, почуття власної гідності (самоповага) і повага до інших людей, чесність і сумлінність, готовність і прагнення до соціально необхідної праці, критичність і переконаність, наявність твердих ідеалів, доброта і строгість, ініціативність і дисциплінованість, бажання і уміння розуміти інших, вимогливість до себе і до інших, воля, здатність розмірковувати, готовність діяти, сміливість, готовність йти на ризик і обережність [44].

Г. Сухобська розрізняє поняття «психічної» і «соціальної» зрілості особистості. Ключовим показником психічної зрілості, на її думку, є рефлексивність, здатність особистості до рефлексії, оскільки саме з цією якістю пов'язані всі новоутворення і специфіка проявів особистості у дорослому віці [309]. Атрибутами психологічної зрілості дослідниця вважає:

- здатність до самостійного прогнозування своєї поведінки в будь-яких життєвих ситуаціях на основі сформованого уміння здобувати потрібну інформацію і аналізувати її з метою вирішення конкретних і нестандартних ситуацій життєдіяльності;

- здатність мобілізувати себе на виконання власного рішення всупереч різним обставинам і внутрішньому соціально не вмотивованому небажання («втомився», «не хочу», «важко» тощо);

- здатність самостійно відстежувати хід виконання власних дій і їх результати (що передбачає готовність особистості до «нормального уявного роздвоєння» на «Я-виконавця» і «Я-контролера»);

- здатність до оцінної рефлексії на основі сформованої самосвідомості і об'єктивної неупередженої оцінки своїх думок, дій, вчинків;

- здатність робити висновки з власної поведінки в різних ситуаціях, підвищуючи якість прогнозування, виконання запланованого і об'єктивність оцінок;

- здатність емоційно адекватно реагувати на різні ситуації власної поведінки.

О. Чудіна важливою складовою зрілості особистості вважає емоційну зрілість: «певний рівень розвитку особистості дорослої

людини, яка характеризується відкритістю емоційному досвіду, усвідомленням власних почуттів і прийняттям за них відповідальності, розвиненою емоційною сферою і емоційною стійкістю, здатністю адекватно до ситуації проявляти і виражати емоції й почуття, а також здатністю гнучко і творчо поводитися з власними емоційними переживаннями» [335]. Дослідниця виокремлює такі критерії емоційної зрілості особистості: чутливість, відкритість емоційному досвіду; усвідомленість; адекватність прояву почуттів (відповідність зовнішній ситуації, внутрішньому стану); психологічне благополуччя (упевненість у собі, задоволеність життям, відсутність психосоматичних симптомів); зрілі способи переробки емоцій (сублімація, гумор, творчість); довільність (уміння керувати власними емоційними переживаннями і поведінкою).

Д. Леонтьєв інтегральною характеристикою особистісної зрілості вважає особистісний потенціал, а його формою прояву – феномен самодетермінації, тобто виконання діяльності відносно незалежно як від зовнішніх, так і від внутрішніх умов, під якими розуміються біологічні чинники, потреби, характер і інші стійкі психічні структури [178]. Показником самодетермінації, за Д. Леонтьєвим, є можливість індивіда як у когнітивному, так і в практичному плані відхилитися від потоку буденної життєдіяльності, вийти за межі звичного і загальноприйнятого, подолати задані обставини і врешті подолати себе. Саме у такому трансцендентному ставленні до власного життя перш за все і виявляється особистісна зрілість. Аналогічної позиції дотримувався В. Франкл, який детально описав такий прояв людської свободи, як свобода щодо власних потреб і власної тілесності. Схожу думку свого часу висловлював Гегель, який стверджував, що обставини і мотиви панують над людиною лише тією мірою, якою вона дозволяє їм.

Незважаючи на відмінності вихідних підходів, більшість дослідників пов'язує феномен особистісної зрілості з такою комплексною характеристикою особистості, як суб'єктність, що проявляється в здатності до самовизначення, самодетермінації, саморегуляції та самовдосконалення.

У вітчизняній психології та педагогіці останнім часом з'явилась низка досліджень, присвячених розвитку різних видів зрілості майбутніх фахівців [78]. Одним із широко вживаних у контексті досліджень особистісно-професійного розвитку фахівців є поняття соціальної зрілості [134; 268; 282; 347].

В. Радул соціальну зрілість трактує як системну якість цілісного розвитку особистості, що характеризується такими основними критеріями і показниками: 1) соціальна активність (формування та розвиток ініціативи; виявлення наполегливості щодо досягнення особистісно та соціально значущої мети; прагнення до самореалізації; бажання бути корисним); 2) соціальне самовизначення (розвиток мотивації та бажання щодо оволодіння фахом; уміння застосовувати

набуті знання в різноманітних видах діяльності; здатність реально оцінювати свої можливості; прагнення щодо особистісної реалізації); 3) соціальна відповідальність (спроможність дотримуватися норм поведінки; відповідальність за дії та вчинки; прагнення досконало оволодіти знаннями; вияв ділових якостей у взаємостосунках з іншими) [268]. Дослідник акцентує увагу на тому, що розвиток соціальної зрілості не можна розглядати лише як результат зовнішніх впливів: зовнішні чинники як позитивні так і негативні здобувають свою значущість не самі по собі, а в зв'язку з власною особистісною позицією суб'єкта, його суб'єктивним ставленням до діяльності, а також практичною реалізацією цього ставлення у діях і вчинках.

Дещо інші складові соціальної зрілості виокремлює О. Каменева, яка вивчала розвиток соціальної зрілості студентів педагогічного ВНЗ [134]. На її думку, соціальна зрілість – це інтегративна якість особистості, що являє собою синтез низки базових компонентів: соціальної активності, соціальної відповідальності, толерантності, орієнтації на соціально значущі цінності, креативності, рефлексії. Показниками соціальної зрілості майбутніх учителів О. Каменева вважає: спрямованість особистості на самостійну організацію соціально цінної діяльності, свідоме виконання суспільних вимог, позитивне ставлення до інших людей і творчу активність. Як бачимо, на відміну від В.В. Радула, дослідниця не виділяє в структурі соціальної зрілості соціальне самовизначення як окремих компонент, натомість акцентує увагу на таких складових, як толерантність, орієнтація на соціальні цінності, креативність, рефлексія.

У трактуванні Н. Шрамко соціальну зрілість студентів слід розуміти як інтегративну якість особистості, що відображає адекватне розуміння свого місця і ролі в суспільно-історичному процесі та здатність вільно визначатися в соціокультурному просторі цінностей [347]. Більшої конкретики зміст соціальної зрілості набуває у визначених дослідницею базових її компонентах: соціальна відповідальність, соціальна активність, комунікативна толерантність, орієнтація на соціально значущі цінності, здатність до компетентної взаємодії з членами суспільства. Вказані компоненти, за винятком останнього, фактично збігаються зі складовими соціальної зрілості, раніше виокремленими О. Каменевою.

Проблему формування соціальної зрілості майбутніх соціальних педагогів досліджувала І. Руднева [282]. Соціальна зрілість розуміється нею як цілісна якість особистості, що є результатом процесів соціалізації й індивідуалізації та реалізовує низку функцій: світоглядну, проєктивну, регулятивну, стимулюючу, перетворювальну й оцінну. Для соціально зрілої особистості, зазначає дослідниця, характерне володіння гуманістичними цінностями, почуття власної гідності й активна суб'єктна позиція щодо власного життя та професії. Критеріями соціальної зрілості майбутніх соціальних педагогів І. Руднева вважає:

гуманістичний світогляд, заснований на повазі і визнанні цінності особистості, толерантні міжособистісні відносини з іншими людьми, суб'єктність і готовність до ефективної професійної діяльності. Останній критерій, на наш погляд, виходить за межі феномену соціальної зрілості: швидше соціальна зрілість є одним із критеріїв готовності педагога до професійної діяльності, ніж навпаки. Показниками вищого рівня соціальної зрілості І. Руднева вважає почуття власної гідності, активну суб'єктну позицію щодо свого життя та професії, засновану на гуманістичних цінностях. Як бачимо, на відміну від попередніх авторів, дослідниця особливого значення у структурі соціальної зрілості майбутніх педагогів надає таким критеріям, як почуття власної гідності та суб'єктна позиція.

Узагальнюючи погляди науковців на сутність і структуру соціальної зрілості, можна виокремити низку показників, які характеризують сутність цієї інтегральної якості: спрямованість на соціально значущі цінності, соціальна компетентність, соціальна активність, соціальна відповідальність, міжособистісна толерантність.

Поряд з соціальною зрілістю у сучасній психології та педагогіці виокремлюються й інші близькі за змістом види зрілості майбутніх фахівців: академічна, професійна, особистісна та ін. Польський дослідник Т. Страва ввів у науковий обіг поняття академічна зрілість, визначивши його як психологічне інтегральне утворення, що характеризує особистісний етап сучасного студента, його здатність до виконання конструктивних навчальних ролей і прояву активності в процесі навчання [307]. Академічна зрілість виконує функцію регулятора поведінки особистості на різних етапах навчання, у тому числі під час самостійної роботи, і містить внутрішні (психічна автономія, емоційна зрілість, інтерналізація цінностей і норм, чуйність, адекватна самооцінка) і зовнішні компоненти (інтерперсональна компетенція, громадська діяльність, інтерперсональна близькість, емпатія).

Аналіз компонентного складу академічної зрілості у трактуванні Т. Страви свідчить про надто загальний характер і недостатню якісну визначеність цього поняття. Фактично під академічною зрілістю дослідник розуміє загальну психологічну зрілість студента, що характеризує різні аспекти і прояви особистості: пізнавальну сферу, емоційну сферу, самосвідомість, міжособистісну поведінку, засвоєння соціальних цінностей тощо. Внаслідок цього поняття академічної зрілості втрачає власний зміст і зводиться до комплексу інших видів зрілості – соціальної, психічної, особистісної та ін.

Більш обґрунтованим і виправданим видається трактування академічної зрілості С. Кривих, яка співвідносить це поняття головним чином з інтелектуальною сферою особистості [162]. На думку дослідниці, академічна зрілість студента стосується інтенсивності розумового розвитку, пов'язану з переходом до все більш високих

рівнів абстрактного мислення, вмінь і навичок теоретичного міркування та творчого перетворення. За такого розуміння показниками академічної зрілості є вміння порівнювати думки, виконувати розумові операції на високому рівні абстракції; вміння передбачати результат і перевіряти рішення; вміння критично мислити, бачити суперечності, непослідовність у явищах, процесах, чужих і власних міркуваннях; вміння здійснювати рефлексію власної навчальної діяльності та поведінки в навчальному процесі; вміння осмислювати дидактичні вимоги та власні можливості; самокритичність; почуття відповідальності за результати своєї навчальної праці; здатність і готовність конструктивно й оптимістично долати навчальні труднощі, життєві негаразди в період студентського життя; прагнення ефективно використовувати свої знання і здібності; самостійність у прийнятті рішень та їх здійсненні; довільність емоційних реакцій і поведінки [162, с. 87]. Академічна зрілість студентів виявляється у самостійності як сукупності певних особистісних якостей (активності, ініціативності, незалежності, рішучості, оригінальності, вдумливості тощо), здатності до самовдосконалення, самоосвіти, самоорганізації. Студент стає академічно зрілим, якщо у нього сформовані такі психологічні новоутворення, як теоретичне мислення (засвоєння наукових понять і володіння логікою); довільність навчальної поведінки; вільне володіння засобами і способами навчальної діяльності; володіння навичками самоконтролю і самооцінки. Набуття академічної зрілості на старших курсах виступає передумовою подальшого зростання студентів у професії.

Як предмет вивчення у педагогічних дослідженнях розглядається також громадянська зрілість майбутніх учителів [207]. Т. Мироненко трактує громадянську зрілість як моральний феномен, що визначається не віком, а поглядами та вчинками гармонійно, всебічно розвинутої людини з гуманістичним світоглядом. Громадянсько зріла особистість характеризується постійним прагненням до самовдосконалення, високим рівнем національної самосвідомості і планетарної свідомості, знанням культури й історії рідної країни, гуманістичною мораллю, знанням і виконанням своїх обов'язків, соціальною відповідальністю, стійкими переконаннями, високим рівнем професійної готовності. Т. Мироненко визначає критерії та показники громадянської зрілості майбутніх учителів: громадянська самосвідомість (усвідомлення значущості громадянської зрілості, вибір ідеалів, що виступають як вирішальні життєві цілі, соціально-моральна оцінка, рефлексивна позиція), світогляд (тип громадянського поведіння і діяльності, ціннісні орієнтації, переконання), патріотизм (готовність захищати інтереси Батьківщини, гордість за минуле та сьогодення своєї Батьківщини, готовність підпорядковувати особисті інтереси суспільним), політична і правова культура (повага законів і норм співжиття, політична активність, інтернаціоналізм), соціальна

активність (стійкий інтерес до суспільної роботи, активна громадянська позиція, прагнення до лідерства). Як бачимо, за своїм змістом громадянська зрілість у трактуванні Т. Мироненко дуже подібна до соціальної зрілості, яка також проявляється у соціальній активності особистості, відповідальності, засвоєнні суспільних норм і цінностей, активній позиції тощо. Фактично, громадянську зрілість можна розглядати як різновид соціальної зрілості особистості, оскільки громадянська поведінка є частковим варіантом соціальної активності.

Протягом останніх років у психолого-педагогічних дослідженнях, присвячених особистісно-професійному розвитку вчителя, все частіше вживається поняття особистісна зрілість [159; 312]. Г. Кравець розглядає особистісну зрілість студентів педагогічного ВНЗ як результат соціалізації, психічного розвитку і духовно-морального саморозвитку – «системоутворюючу комплексну характеристику особистої визначеності, яка свідчить про душевну цілісність, свободу особистості, її здатність співвідносити суб'єктивні дані з виникаючими ситуаціями, про вміння зберігати відносини всупереч розбіжності позицій, виявляючи емпатію і толерантність» [159, с. 15]. Особистісна зрілість майбутнього фахівця є результатом засвоєння соціально-культурних норм в умовах творчої взаємодії викладача і студентів у навчально-виховному процесі ВНЗ і виступає як фактор подальшого професійного становлення особистості. Розкриваючи педагогічну сутність проявів особистісної зрілості студентів, Г. Кравець відзначає, що вона: пов'язана з усвідомленням сенсу і відповідальності за якість свого особистісного та професійного розвитку; допомагає зберігати власну позицію у складній ситуації вибору «несвободи-пасивності» або «свободи-активності»; змінює суть відносин (забезпечує осмислений інтерес до навчального процесу, співпрацю з педагогами і однокурсниками), підвищуючи ступінь самостійності у вирішенні складних професійно значущих і життєвих проблем. Дослідниця виокремлює компоненти особистісної зрілості студентів: автономність (самостійність у судженнях і вчинках), відповідальність за результати навчально-професійної діяльності, здатність до співпраці з однокурсниками та викладачами на основі толерантності та емпатії, здатність до саморегуляції індивідуальних станів. Поза увагою Г. Кравець виявилися такі параметри зрілої особистості, як рефлексивність, позитивна Я-концепція, довіра до себе, гнучкість, креативність, реалістичність.

Проблемі розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів у процесі професійної підготовки присвячена також кандидатська дисертація О. Темрук [312]. Дослідниця не пропонує власного трактування сутності та змісту особистісної зрілості і бере за основу підхід Ю. Гільбуха, який серед компонентів зрілості особистості виокремлює мотивацію досягнення, ставлення до свого Я, почуття громадянського обов'язку, життєву установку та здатність до

психологічної близькості з іншими людьми. О. Темрук вказує на існування тісного зв'язку між особистісною зрілістю майбутніх учителів і їх професійно-педагогічною спрямованістю: чим вищий рівень професійно-педагогічної спрямованості, тим вищий рівень особистісної зрілості, і навпаки [312, с. 20]. На думку дослідниці, це дає підстави розглядати професійно-педагогічну спрямованість, що характеризує життєві та професійні установки майбутнього вчителя, як один із показників його особистісної зрілості.

Торкаючись проблеми засобів розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів, О. Темрук акцентує увагу на педагогічних можливостях соціально-психологічного тренінгу, який дає змогу формувати професійно-педагогічну спрямованість і впливати на ті аспекти особистісної зрілості, що піддаються корекції за відносно короткий проміжок часу: ставлення до свого Я, життєва установка, здатність до психологічної близькості з іншими людьми. У програмі такого тренінгу важливе місце посідають вправи на формування адекватної самооцінки, позитивного ставлення до себе та майбутньої професії, розвиток гуманістичної спрямованості, емпатії, педагогічних здібностей, розширення професійно-ціннісних орієнтацій.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях поряд з частковими видами зрілості (соціальною, громадянською, емоційною, моральною, академічною тощо) виокремлюється також професійна зрілість, що трактується як комплексна, інтегральна форма зрілості [16; 64; 102; 103]. На думку М. Ємельянової, науково-теоретичні дослідження, в яких особистісна, академічна і соціальна зрілість розглядаються диференційовано, не відображають повною мірою ідею цілісності розвитку студента в процесі професійної підготовки, формування його готовності до здійснення складної, багатопрофільної педагогічної діяльності. У зв'язку з цим потрібний інтегральний розгляд особистісної, академічної та соціальної зрілості як якісного утворення більш високого рівня, що детермінує специфіку організації і змісту освітнього процесу. Дотримуючись такої позиції, М. Ємельянова трактує професійну зрілість як інтегративну якість особистості, що відображає змістово-смыслову єдність особистісних, академічних і соціальних якостей студента і забезпечує його успішну самореалізацію у професійній діяльності, соціалізацію та гармонізацію з навколишнім середовищем [103, с. 51]. Професійна зрілість майбутніх соціальних педагогів, на думку дослідниці, є системною єдністю особистісної, академічної та соціальної зрілості, що визначають готовність до виконання професійної діяльності на рівні вищих досягнень. На наш погляд, дослідниця цілком слушно наголошує на важливості інтегрованого підходу до розуміння й розвитку професійної зрілості майбутніх педагогів. Водночас представлені в її дослідженні характеристики змістових компонентів професійної зрілості студентів є надто загальними. Так, особистісна зрілість визначається як

«сформованість особистісної стратегії, орієнтованої на самореалізацію, саморозвиток, постійне самовдосконалення», «інтеграційна якість особистості, яка передбачає сформованість інтеграційних аспектів самості, свободу, цілісну філософію життя, що забезпечує самореалізацію особистості в процесі життєдіяльності» [103, с. 50]. Уявлення дослідниці про сутність особистісної зрілості майбутніх соціальних педагогів дещо конкретизується у визначених нею компонентах цього феномену: спрямованість особистості, мотивація соціально-педагогічної діяльності, ціннісні орієнтації соціального педагога.

Спроба реалізувати інтеграційний підхід до трактування педагогічної зрілості учителя була здійснена також у дисертаційному дослідженні С. Вахітової [64]. Дослідниця розглядає педагогічну зрілість учителя як «інтеграційну професійно значущу особистісну якість, що включає мотиви досягнення педагогічної зрілості як цінності; знання суті процесів становлення, освіти як самопобудови людини, способів зняття професійних утруднень початкуючого вчителя; уміння використовувати знання як критерій під час вибору педагогічної дії, виділяти провідні ідеї в передовому педагогічному досвіді, співвідносити їх зі своїми індивідуальними здібностями» [64, с. 8]. Звертає на себе увагу описовість запропонованого визначення, а також змістова різноплановість і різнорівневість виокремлених компонентів особистісної зрілості. Дискусійним видається також запропоноване уточнення поняття «педагогічна зрілість учителя» за рахунок введення до його змісту таких показників, як «стійкі позитивні результати педагогічної діяльності», «знання способів становлення педагогічної зрілості учителя» [64, с. 7]. Результати педагогічної діяльності безумовно залежать від зрілості вчителя, однак вони не є змістовими характеристиками самої зрілості. Взаємозв'язок між зрілістю педагога і результатами його діяльності характеризується відношенням «причина – наслідок», а не «ціле – часткове» чи «загальне – конкретне». Некоректно також вважати знання способів становлення педагогічної зрілості однією з характеристик самої зрілості, оскільки сутність будь-якої особистісної якості не зводиться до знань про неї (наприклад, знання про сутність креативності не є свідченням рівня розвитку цієї якості в особистості).

Водночас становлять інтерес виявлені С. Вахітовою можливості використання рефлексивного освітнього середовища у розвитку педагогічної зрілості учителів, які полягають у діалогічності, наданні свободи вибору змісту і технологій для розкриття творчого потенціалу особистості, імітації основних сфер педагогічної діяльності для засвоєння основних професійних ролей.

З позицій акмеологічного і соціально-педагогічного підходу О. Андрієнко розглядає професійну зрілість як «вершину всієї життєдіяльності людини, що відображає її найвищі досягнення; певний

етап професійного розвитку, що проявляє максимальні можливості суб'єкта, реалізація яких здійснюється в певних хронологічних рамках» [16, с.66]. У структурі професійної зрілості вчителя дослідниця виділяє чотири компоненти: індивідуально-особистісний, процесуально-технологічний, професійно-предметний і самоактуалізаційний. Кожен компонент розглядається як самостійне утворення, що має власну структуру і виконує певні функції. Індивідуально-особистісний компонент визначає інтеграційні якості, які розвиваються в процесі спеціально організованої навчально-пізнавальної професійної діяльності на базі відносно стійких характеристик суб'єкта. Щоправда, які саме інтеграційні якості маються на увазі дослідниця не конкретизує, зазначаючи лише, що цей компонент «включає в себе особливий стиль педагогічної діяльності, який формується на основі базових інтегральних характеристик людини» [16, с. 67]. Процесуально-технологічний компонент професійної зрілості пов'язується О. Андрієнко з основними навчальними і регулюючими процедурами, що дозволяють вчителю «в оптимальні терміни і з найменшими енергетичними затратами інтеріоризувати професійні знання на рівні навчання, научіння, залучення і самоактуалізації». До складу цього компоненту дослідниця відносить і саму педагогічну діяльність: «вся праця вчителя, направлена на розвиток і вдосконалення особистості учня, є основною складовою даного компоненту» [16, с. 67]. З останнім твердженням навряд чи можна погодитися, оскільки, по-перше, педагогічна діяльність є функцією цілісної особистості вчителя, а не окремого її компоненту, а, по-друге, логічно некоректним видається ототожнення діяльності і характеристик особистості, зокрема, її зрілості. Професійно-предметний компонент професійної зрілості вчителя, в уявленні О. Андрієнко, відображає нормативно-предметний і предметно-творчий характер регуляції і саморегуляції педагогічної діяльності в різних умовах на всіх етапах професійного розвитку. «Цей компонент, – стверджує дослідниця, – є діяльністю з удосконалення освітнього процесу в школі» [16, с. 67]. Самоактуалізаційний компонент характеризується в загальному плані як такий, що «забезпечує можливості переходу потенційних здібностей фахівця в реалізовані у процесі педагогічної діяльності і в період спеціальної базової підготовки до неї».

Звертає на себе увагу дещо загальний, подеколи логічно суперечливий опис змісту та структури професійної зрілості вчителя. Складається враження, що поняття «професійна зрілість» ототожнюється з поняттями «професіоналізм», «готовність до професійної діяльності», «професійна майстерність», «професійна компетентність» тощо. Внаслідок цього поняття зрілості втрачає якісну визначеність і поглинається іншими поняттями, які характеризують здебільшого професійно-предметну та методично-технологічну готовність учителя. Водночас, недостатньо розкритим залишається

власне особистісний аспект професійної зрілості педагога, не зважаючи на те, що в її складі спеціально виокремлюється самоактуалізаційний компонент. На наш погляд, лише деякі прояви, на які вказує О. Андрієнко, характеризуючи функції професійної зрілості, стосуються власне особистісної зрілості вчителя: «професійно зрілий педагог ставиться до своєї роботи як до покликання, вона надихає його і служить джерелом додаткової мотивації для подальших досягнень»; «для професійної зрілості вчителя характерне поєднання традицій і новаторства, позбавлення від недоліків і гармонізація відношень минулого досвіду з можливостями майбутнього»; «зрілі вчителі мають потребу в турботі про учнів, яка реалізується через єдність вимог і поваги до вихованців, що на психологічному рівні виявляється в таких якостях, як критичність і доброзичливість»; «зрілий педагог повинен володіти яскраво вираженою індивідуальністю, мати своєрідний стиль поведінки». Однак вказані прояви мають фрагментарний характер і не створюють цілісного уявлення про особистісну зрілість як інтегральну характеристику розвитку вчителя. Можна погодитися з дослідницею в тому, що «питання про специфіку базової професійної підготовки вчителя на основі реалізації самоактуалізаційних підходів поки залишається відкритим» [16, с. 70].

Узагальнення результатів аналізу різних підходів до трактування змісту поняття зрілість у психолого-педагогічних дослідженнях, присвячених проблематиці особистісно-професійного становлення майбутніх фахівців соціономічних професій, дає підстави зробити певні висновки:

- у психології та педагогіці поки що відсутня чіткість та однозначність у розумінні сутності й змісту поняття зрілість; найчастіше воно розглядається як інтегральна характеристика особистості на вищих ступенях її розвитку й самоактуалізації;

- більшість представлених у науковій літературі підходів до розуміння зрілості мають описовий характер, що свідчить про складність і багатовимірність цього феномену;

- дослідники виокремлюють різні види зрілості (соціальну, психологічну, громадянську, академічну, особистісну, професійну), які стосуються розвитку окремих сторін особистості фахівця або ж характеризують його особистісно-професійне становлення в єдності всіх аспектів;

- між окремими видами зрілості відсутня чітка диференціація – досить часто в їх змісті дослідники виокремлюють одні й ті ж компоненти та критерії (самостійність, відповідальність, суб'єктність, толерантність, активність, рефлексивність, творчість, гуманістична спрямованість тощо);

– нерідко поняття зрілості внаслідок розширеного трактування втрачає якісну визначеність і вживається як синонім до понять «компетентність», «готовність», «майстерність», «культура» тощо;

– найменш дослідженою у вітчизняній педагогіці та психології і водночас важливою в контексті професійного становлення майбутніх фахівців є особистісна зрілість як інтегральна характеристика власне особистісного зростання студентів (а не їх фахової, загальнопедагогічної, методичної чи предметно-технологічної підготовки).

Більшість дослідників, розглядаючи феномен зрілості, акцентують увагу на таких характеристиках особистості, як внутрішня детермінація, саморегуляція на протипагу зовнішній детермінації, творчість на протипагу репродукції, індивідуальність, автентичність на протипагу стандартизованості, ініціативність на протипагу пасивності, рефлексивність на протипагу імпульсивності, особистісна відкритість на протипагу відчуженості та закритості. Очевидно, що особистісна зрілість має не одновимірну, а багатомірну структуру, тобто інтегрує комплекс взаємопов'язаних рис. Узагальнення різних підходів дає підстави виділити декілька біполярних характеристик особистісної зрілості, які мають важливе значення у контексті діяльності фахівців соціально-професій.

1. *Проактивність (самодетермінація, автономія, ініціативність) – реактивність (пасивність, залежність, орієнтація на авторитети).* Однією з основних знак зрілості особистості є автономія, внутрішня свобода – здатність дистанціюватися як від впливів оточення, так і від тих принципів, на яких ґрунтувалася поведінка до теперішнього моменту. Зріла особистість здатна переключатися з одних детермінант діяльності на інші, робити вибір між альтернативами, протистояти спокусам і відволікаючим факторам, довільно змінювати керівні принципи своєї поведінки. Здатність до самодетермінації набуває особливого значення у контексті особистісно орієнтованого підходу, який потребує від фахівців готовності проявляти надситуативну активність, протистояти загальноприйнятим шаблонам, відстоювати власну творчу свободу і унікальність, критично ставитись до загальновідомих істин.

2. *Рефлексивність, здатність до децентрації, рефлексивних виходів за межі виконуваної діяльності – зануреність у діяльність, нездатність вийти за її межі і подивитися на себе та свої дії з позиції стороннього спостерігача.* Найважливіша особливість рефлексії полягає в тому, що вона дозволяє особистості вийти за межі виконуваної діяльності і подивитися на себе мов би збоку, з позиції «над» і «поза», керувати власною активністю на основі усвідомлення себе і своїх дій. Завдяки рефлексії особистість стає для самої себе об'єктом управління. Рефлексія дає змогу фахівцеві бути повноправним автором, що

конструює своє сьогодні і майбутнє, дозволяє усвідомлювати й оцінювати труднощі та суперечності професійної діяльності, самостійно і конструктивно розв'язувати їх відповідно до своїх ціннісних орієнтацій, розглядати проблеми як стимул для подальшого розвитку, подолання власних обмежень. Усвідомлення фахівцем своїх потенційних можливостей, перспектив особистісного і професійного зростання спонукає його до постійного експериментування, творчого пошуку. Відтак рефлексія може розглядатися як важливий засіб професійного саморозвитку, умова і фактор особистісного становлення. Спостереження за собою і аналіз власних дій у різних ситуаціях мов би очима іншого допомагає особистості усвідомити особливості своєї професійно-рольової поведінки і тим самим скорегувати її. Саме завдяки рефлексії фахівець стає справжнім суб'єктом діяльності, у тому розумінні, що може свідомо і цілеспрямовано перетворювати себе, ставити під сумнів і змінювати ті засади, на яких ґрунтуються його дії.

3. *Спонтанність, автентичність, відсутність страху перед саморозкриттям, здатність до емоційно близьких стосунків – закритість, приховування за різного роду соціальними масками і фасадами, боязнь емоційно близьких стосунків.* К. Роджерс стверджує, що продуктивність діяльності психологів, консультантів, педагогів значною мірою залежить від їх здатності формувати у спілкуванні з клієнтами особливий тип міжособистісних стосунків, які він назвав «допомагаючими» [276]. Однією з умов виникнення таких стосунків є конгруентність переживань і поведінки – щирий, відвертий, безпосередній і усвідомлюваний прояв фахівцем власних почуттів і переживань. Антиподом конгруентному є «фасадне», відчужене, формальне спілкування, коли фахівець (психолог, педагог) приховує свої справжні почуття під професійно-рольовою безособовою маскою. О. Орлов зазначає: «якщо вчитель поводить себе нещиро, прагне сховатися за різного роду личинами («фасадами», «погонами»), якщо він демонструє неповагу або холодність, ...то він негативно впливає на особистісний розвиток учнів» [235, с.182]. Причиною уникнення близьких, відкритих взаємин з учнями може бути низький рівень особистісної зрілості педагога, що виявляється у тривожності, глибокій стурбованості, сумнівах у здатності викликати до себе симпатію і повагу.

4. *Реалістичність сприйняття себе і оточення, здатність бачити речі та інших людей такими, якими вони є насправді, – спотворене сприйняття дійсності внаслідок впливу різного роду неусвідомлюваних установок, стереотипів, механізмів психологічного захисту.* Особистісно зрілі фахівці відрізняються більш адекватним сприйняттям реальності, краще знають себе і приймають себе такими, якими вони є. Для них характерна менша залежність від механізмів психологічного захисту, зокрема їм не властиве спотворене сприйняття себе та клієнтів, яке нерідко знижує ефективність діяльності суб'єктів з менш

гармонійним психічним складом. Нерідко фахівці з низьким рівнем особистісної зрілості сприймають себе обмежено – лише як виконавців відповідної соціальної ролі. Це збіднює, дегуманізує діяльність, адже особистість завжди ширша і багатша за будь-яку соціальну роль. Наприклад, для вчителя важливо не тільки навчати, але й вчитися, тобто виходити за рамки своєї ролі. Приймаючи в собі як професіоналові лише те, що відповідає соціальній ролі, і відкидаючи все інше, педагог обмежує свою особистість, перетворюючи її на своєрідну маску, за якою неможливо розгледіти живу людину. Інший, не менш негативний наслідок неадекватного самосприйняття пояснюється відомою в психології закономірністю: чим важче людині приймати себе, тим важче їй приймати інших. Психолог, не здатний приймати клієнтів такими, якими вони є, відмовляє їм у праві бути собою, що породжує у спілкуванні психологічні бар'єри і зводить нанівець психокорекційні зусилля.

5. *Внутрішній локус контролю, прийняття відповідальності за свої дії на себе – зовнішній локус контролю, атрибуція відповідальності оточенню.* Результати досліджень свідчать, що фахівці з внутрішнім локусом контролю схильні брати на себе відповідальність за наслідки своїх дій, мають вищий рівень особистісної зрілості, ніж ті, кому властивий зовнішній локус контролю, схильність перекладати відповідальність на інших. Фахівці з інтернальним локусом контролю характеризуються доброзичливістю, толерантністю, альтруїзмом, наполегливістю, самокритичністю, схильністю до критичного аналізу власних вчинків.

6. *Толерантність, гнучкість, терпиме ставлення до суперечностей, несхожості, розуміння відносності речей, відкритість до всього нового – інтолерантність, категоричність, дихотомічне («чорно-біле») мислення, неприйняття альтернативних поглядів.* Ефективність діяльності фахівців соціономічних професій значною мірою залежить від їх здатності толерантно сприймати різні точки зору, визнавати за іншими право на власну позицію. Толерантність є результатом свідомого вибору фахівцем такої позиції у стосунках з партнерами, яка впливає з розуміння, прийняття і поваги до множинності і різноманіття буття, визнання неминучості індивідуальних відмінностей, а також – з готовності вибудовувати власний світ настільки сильним і гнучким, щоб бути відкритим до взаємодії з іншими. Фахівець має володіти достатньою інтелектуальною гнучкістю, щоб не стати догматиком, не стверджувати ніби існує один-єдиний спосіб вирішення проблеми, одна-єдина правильна точка зору. На жаль, в повсякденній практиці нерідко спостерігаються прояви інтолерантності – від байдужості до власної думки партнера до відвертого і жорсткого її знецінення і навіть приниження за «неправильні погляди». Така поведінка свідчить насамперед про низький рівень особистісної зрілості фахівця.

7. *Позитивна Я-концепція, довіра до себе – негативна Я-концепція, невпевненість у собі.* Р. Бернс на основі узагальнення низки досліджень робить висновок, що авторитарні тенденції у спілкуванні часто виявляються властивими невпевненим у собі педагогам із негативною самооцінкою, які, відчуючи особистісну неадекватність, тривожність і незахищеність, ідентифікуються з авторитарними ролями, що проявляється як у надмірній жорстокості і владності, так і бажанні за будь-яку ціну утвердитись в очах учнів. І навпаки, учитель з позитивною самооцінкою, «почуваючи себе в класі впевнено, не відчуває необхідності у психологічному захисті... легко прийме певну обмеженість своїх можливостей, а також можливостей учнів... зможе бути доброзичливим і в той же час у потрібних випадках вдаватись до виправданої критики» [1, с. 310]. Впевненість у собі допомагає учителеві долати страх і тривогу, радіти успіхам і не впадати у розпач, зустрічаючись з труднощами, залишатися емоційно врівноваженим і досить гнучким, щоб протягом тривалого часу активно взаємодіяти з учнями.

8. *Креативність, захопленість, схильність до ризику, творчого перетворення дійсності – репродуктивна спрямованість, шаблонність, страх перед ризиком, схильність дотримуватися встановлених стандартів.* Практика свідчить, що найбільш професійно успішними є ті психологи, педагоги, які мають яскраво виражені переконання, чимось пристрасно захоплені (своїм підходом, якоюсь ідеєю), глибоко і по-справжньому у щось вірять (істину, красу, добро, справедливість, свободу і самоцінність кожної особистості). Тільки ті фахівці допомагаючи професій, які характеризуються яскравою індивідуальністю і креативністю, можуть виступати не просто джерелами і передавачами інформації, не просто хорошими людьми, а свого роду каталізаторами особистісного зростання.

9. *Наявність власної життєвої філософії та особистісно-професійної позиції – аморфне уявлення про власні життєві та професійні пріоритети, пасивне сприйняття ззовні нав'язаних цінностей і принципів.* На відміну від тих, хто пасивно і некритично приймає цілі та цінності, нав'язані оточенням, особистісно зрілі фахівці мають чіткі уявлення про свої життєві та професійні прагнення і переконання, знають, чого хочуть, і відповідно структурують своє життя та організують професійну діяльність. Їм властиві почуття довіри, стабільності, оптимізму стосовно майбутнього. Тимчасові життєві і професійні труднощі не знижують їх прагнення дотримуватися обраного напрямку діяльності. Свої цілі, цінності й переконання вони переживають як особистісно значущі, такі, що забезпечують відчуття спрямованого розвитку і осмисленості життя, професійної діяльності.

Виділені характеристики можуть розглядатися як критерії особистісної зрілості фахівців соціономічних професій і водночас як орієнтири їх особистісно-професійного становлення.

САМООРГАНІЗАЦІЯ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА

А. М. Килівник

На сьогоднішній день є актуальним питання самоорганізації майбутніх психологів. Мета цієї роботи – теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити соціально – психологічні показники, складові та навички самоорганізації майбутніх психологів. Визначено основні види професійних якостей, що характеризують психолога. Обґрунтовано доцільність більш конструктивного розвитку домінуючих якостей і корекції тих, що бажано виховувати в собі для більш якісного професійного становлення.

Один з наукових напрямів вивчення проблеми підвищення ефективності психологічної служби в цілому передбачає всебічний аналіз соціально-психологічних особливостей самоорганізації та діяльності і особистісних характеристик майбутнього психолога [27].

До переліку найважливіших характеристик майбутнього психолога дослідники обов'язково включають організованість (самоорганізацію), як характеристику що сприяє професіональному зростанню психолога. Проте аналіз доступної наукової та науково – методичної літератури свідчить про епізодичне та безсистемне вивчення питання організованості і самоорганізації особистості. Як правило, науковці зосереджують увагу на розгляді окремих питань – вольові якості (М. Д. Левітов); організаторські здібності (А.М. Лутошкін, О.С. Чернишов); творча робота з документами, ефективне вирішення професійних питань та висока працездатність (І. М. Мурашко); система роботи, техніка особистої праці, повага до часу (Г. В. Щокін) тощо. Але питання самоорганізації самого психолога, як особистості і носія потрібних знань і навичок, ще не знайшло достатнього висвітлення в психологічній літературі.

Також метою даної роботи є висвітлення не менш важливого питання, як визначитись з тим поняттям, яке ми досліджуємо, а саме – самоорганізація. Існує ряд різновидів цього поняття, серед яких важливо виділити наступні:

Самоорганізація – а) визначає процеси (явища), що пов'язані зі зміною структури і забезпеченням узгодженої поведінки системи завдяки наявності внутрішніх зв'язків і контактів із зовнішнім середовищем;

б) процес, у ході якого створюється, відтворюється чи вдосконалюється організація складної динамічної системи: процеси самоорганізації можуть відбуватись лише в системах, що володіють високим рівнем складності й значною кількістю елементів, зв'язки між якими мають не жорсткий, а ймовірний характер (жива клітина, організм, біологічна популяція, біогеоценоз, людський колектив тощо). Процеси самоорганізації відбуваються за рахунок перебудови наявних та утворення нових зв'язків між елементами системи. Відмінна риса

процесів самоорганізації – їх цілеспрямований, але разом з тим, і природний, спонтанний характер [148].

в) інтегральна сукупність природних і соціально набутих властивостей, втілена в усвідомлюванні особливості волі та інтелекту, мотивів поведінки та реалізована в упорядкованості діяльності та поведінки. Це показник особистісної зрілості. Першою ознакою високої самоорганізації слід вважати активне самоусвідомлення себе як особистості. І якщо процес самовиховання переважно спрямований у майбутнє, то самоорганізація передбачає, що цей процес відбувається в даний час. Одним із показників розвитку самоорганізації є відповідність життєвих виборів (наприклад, професії, друзів) індивідуальним особливостям особистості.

Аналіз останніх дає можливість визначитись, що за основу дослідження соціально – психологічних якостей майбутнього психолога в період їх професійного становлення, ми обираємо визначенням самоорганізації третього варіанту (в).

У сучасній науковій літературі немає єдиної думки відносно професійно важливих якостей, якими повинен безпосередньо володіти майбутній психолог.

Одні дослідники вважають найбільш важливими якостями ті, котрі забезпечують успіх у консультуванні та корекції, спілкування, інші вважають що психолог має бути унікальним залежно від особливостей спеціалізації. З урахуванням специфіки психологічної діяльності деякі фахівці виділяють біля 700 психологічних якостей, якими повинен володіти майбутній психолог.

Можна погодитися з думкою А. І. Крупнова, що однією з найважливіших інструментальних якостей особистості є організованість (самоорганізація), яка визначає успішність та результативність будь – якої людської діяльності, має значний вплив на становлення особистості в цілому, утворюючи більшість особистісних якостей і сприяючи плідному перебігу процесів саморозвитку та самовдосконалення [163].

Підсумки теоретичного дослідження дають змогу запропонувати таку дефініцію: організованість – це узагальнена індивідуально – психологічна характеристика, яка відображується у можливості підпорядковувати сплановану діяльність необхідного режиму, незалежно від змін зовнішнього середовища, раціональній послідовності дій, зібраності та високій мотивації для досягнення цілей діяльності.

Відомо, що для організованості майбутнього психолога притаманні якості особистості, що мають два рівні значущості:

- інваріантне ядро, що складається із сукупності необхідних якостей;
- якості особистості, що є достатніми для педагогічної діяльності.

Складові інваріантного ядра доцільно розглядати як психологічні індикатори організованості майбутнього психолога.

Алгоритм дослідження соціально – психологічних показників організованості особистості включає такі етапи:

1 – й етап – оцінювання якостей, що характеризують організаційну діяльність майбутнього психолога по відношенню до організованості;

2 – й етап – визначення важливих та найбільш важливих якостей для успішної реалізації організованості особистості, яка бачить своє професійне майбутнє в психологічній допомозі людям.

У першу п'ятірку попали такі професійно – важливі якості:

1) емпатична група, 6 якостей отримали високу оцінку важливості (гуманність, доброзичливість, співчутливість, терпимість, товариськість, чуйність), що становить 100 % від запропонованих 6 для оцінювання та відображає здатність особистості свідомо налаштуватися на роботу;

2) моральна група, важливими визначено 6 якостей (охайність, ввічливість, точність, уважність, чесність), що становить 75 % від 8 запропонованих для оцінювання;

3) комунікативна група, важливими визначено 5 якостей (вимогливість, урівноваженість, комунікабельність, переконливість, працелюбність), що становить 62, 5 % від 8 запропонованих для оцінювання.

4) інтелектуальна група, важливими визначено 3 якості (вдумливість, допитливість, захопленість), що становить 50 % від 6 запропонованих для оцінювання.

5) організаторська група, важливою визначено лише 2 якості (ентузіазм, тактовність), що становить 33,3 % від 6 запропонованих для оцінювання.

Складові вольової та професійно – ділової груп респондентами визначено, як такі, що не мають важливого значення для організованості майбутнього психолога.

Особистість психолога відіграє вирішальну роль у допомозі людям, що її потребують: особистість, людина високої організації і духовних якостей, може ефективно впливати на людей. Психолог має пам'ятати, що справляє той чи інший вплив на людей як змістом своїх консультацій та інших корекційних занять, так і всією своєю особистістю, поведінкою, навичками, манерами, зовнішнім виглядом, своїм ставленням до справи і вмінням самоорганізуватись в різноманітних життєвих і професійних перипетіях.

Актуальність формування у майбутнього психолога умінь і навичок професійної самоорганізації пояснюється тим, що вони як особливі характеристики особистості психолога завтрашнього дня і є результатом, і умовою професійного становлення, самореалізації та самовдосконалення студентів.

Якщо порівняти зміст понять «професійна самоорганізація» та «самоорганізація професійної діяльності», то можна зробити висновок, що перше поняття значно ширше, так як воно охоплює обидва значення самоорганізації – і особистісне (характерологічне), і діяльнісне. Отже, поняття професійної самоорганізації можна розглядати в двох аспектах:

– по-перше, як самостійну організацію власної діяльності на високому професійному рівні, тобто якісне самостійне виконання певних завдань завдяки сформованості умінь та навичок організатора–професіонала;

– по-друге, як особлива характеристика особистості, яка обумовлює її системну цілісність, активність у професійному становленні, саморозвитку, професійному самовдосконаленні та прагнення до професійної самореалізації.

Уміння – використання суб'єктом наявних знань і навичок для вибору і здійснення прийомів дій відповідно до поставленої мети.

Уміння професійної самоорганізації є важливим показником готовності студентів до практичного застосування теоретичних знань про психологічну самоорганізацію з метою власної самореалізації, саморозвитку та самовдосконалення. До таких умінь відносять: планування роботи, вибір форми самоосвіти, вибір джерел пізнання, організація робочого місця, регламентація самоосвітньої роботи.

Самоорганізація – це показник особистої зрілості людини, інтегральна сукупність природних і соціально набутих властивостей людини, втілену в усвідомлених особливості волі та інтелекту, мотиви поведінки і реалізуємо в організації діяльності, поведінки. Людина, як біосоціальна істота здатна до двох видів самоорганізації – біологічної та соціальної. Перша, зумовлена генетичною програмою розвитку й автоматично забезпечує соматичний розвиток індивіда. Соціальна самоорганізація здобувається упродовж життя під впливом соціального середовища, системи виховання, предметно-практичної та особистісно-рольової діяльності людини. А ніщо так не сприяє конструктивній соціалізації особистості як вчасно набутті навички.

Навички – психічне новоутворення, завдяки якому індивід спроможний виконувати певну дію раціонально, з належною точністю і швидкістю, без зайвих витрат фізичної та нервово-психічної енергії.

Класифікацій навичок самоорганізації є цілий ряд відповідно від їх професійної направленості. Для професійної психологічної самоорганізації більш важливі наступні навички:

1. Рефлексія перед початком діяльності;
2. Мотивацію до дій;
3. Аналіз ситуації;
4. Цілепокладання;
5. Планування;
6. Вольова регуляція;

7. Самоконтроль;
8. Активність та дії (поетапні, по ступені значимості);
9. Корекція дій (фрустрація);
10. Підсумкова рефлексія (аналіз завершення роботи).

Розглянемо дані навички більш детально:

1. Рефлексія перед початком діяльності

Рефлексія – процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психологічних актів і відчуттів. Вона досліджується в межах чотирьох аспектів: кооперативного, комунікативного, інтелектуального та особистісного. Ми розглядаємо визначення особистісного аспекту, коли робиться акцент на активізацію принципу саморозвитку особистості. Це коли перед початком певної професійної діяльності майбутній психолог є в процесі переосмислення своєї внутрішньої суті. Процес пізнання самої особистості, її внутрішнього світу, оцінку своїх якостей і станів. І слід попередити майбутнього фахівця, що людині характерно переживання неспівпадіння суб'єктивності і суб'єктності. Ми з дитинства зустрічаємось зі своєю нерозумністю, несвободою, безпорадністю. І саме ця суперечність буття і свідомості і є стимулом робити певні дії, для подолання цього дисбалансу. Формуються і досвід, і довіра до себе – своєї діяльності. Люба нова діяльність є «вихід за межі» себе і саме довіра до себе та світу допомагає конструктивно починати діяти не вступаючи в суперечності з самим собою. Це дає відповідь про сенс життя людини. Де дії не лише для результату, а важливий і сам їх процес.

2. Мотивація до дії

Мотивація – весь комплекс факторів, які спрямовують і спонукають поведінку людини. Вона розглядається в різних аспектах – психологічному, аспект очікування, обумовленість потреб, соціальна ідентичність, ціннісна обумовленість. Згідно з назви даного навичка, важливо сформувавши мотивацію до діяльності, а саме сукупність рушійних сил, спонукаючих людину до здійснення певних дій. Саме ці сили (внутрішні і зовнішні) спонукають людину (усвідомлено чи ні) скоювати певні вчинки – дії. Важлива потреба – як особливий стан психіки індивіда, усвідомлення ним незадоволення, відчуття нестачі чогось, невідповідності між внутрішнім станом і зовнішніми умовами. Потреба в дії є природним бажанням людини досягти рівні комфорту в житті та професійній діяльності. Важливо розуміти, що саме спонукає нас до дії та направити ці спонукування в русло досягнення цілей. Слід пам'ятати, що люба поведінка людини є мотивованою, а кожна дія має мотиваційну основу. Мотивація є не лише спонукальним, але й регулюючим компонентом поведінкового акту. А мотиваційна сфера особистості є досить динамічним утворенням, що змінюється відповідно до власних диспозицій, уподобань і переконань, впливу ситуаційних чинників і поставлених завдань, які передують конкретним діям.

3. Аналіз ситуації

Аналіз ситуації характеризує індивідуальні особливості виявлення і аналізу людиною значущих зовнішніх і внутрішніх умов досягнення цілей, ступінь їх усвідомленості і адекватності. Навичок аналізувати ситуацію це – здатність виділити значимі умови досягнення цілей, як у поточній ситуації, так і в перспективному майбутньому, що дозволяє визначити напрямки діяльності та його етапи у відповідності з поставленими цілями. Невміння виділити значущі умови досягнення поставленої цілі, як правило, не дозволяє розробити реалістичну програму дій. Існує алгоритм конструктивного аналізу ситуацій (наприклад, при вирішенні конфліктної ситуації):

I. Фаза виявлення. Крок 1. Ситуаційний опис. Поведінковий опис реальної ситуації. Всі комунікативні кроки ситуації послідовно записують.

Крок 2. Ситуаційні інтерпретації. Інтерпретації відповідають на питання:

Що по суті відбулося?

Що означав для вас цей вчинок (ці слова)?

Всі інтерпретації занотувати короткими фразами.

Крок 3. Ситуаційна поведінка. Опис власної поведінки в цій ситуації.

Крок 4. Реальний результат. Формулювання без емоцій і має однозначне трактування.

Крок 5. Бажаний результат. Формулюється бажаний результат даної події. Воно фіксоване в часі і поведінково конкретно. Перевірити на реалістичність.

Крок 6. Порівняння бажаного і реального результату. Визначити різницю

II. Фаза виправлення. Крок 1. Перегляд неточних і неадекватних інтерпретацій. Чи дійсно ця інтерпретація відображає те, що відбулось?

Крок 2. Зміна неадекватної поведінки. Погляд через новий фокус.

Крок 3. Підведення підсумків і засвоєння ідей ситуаційного аналізу.

Крок 4. Перенесення отриманих знань на інші життєві ситуації.

4. Цілепокладання

Цілепокладання характеризує індивідуальні особливості прийняття і утримання цілей, рівень усвідомлення людиною цих процесів. Розвинуте ціле покладання означає вміння самостійно ставити цілі, усвідомлено організовувати свою діяльність, при цьому, цілі відрізняються реалізмом, деталізацією і стійкістю.

Цілепокладання – це процес формування мети на основі врахування особливостей виконавців діяльності, у ході якого передбачається досягнення певних результатів. Суттєвими ознаками цілі є: модель бажаного результату та прагнення його досягти.

Цілереалізація – це процес, під час якого ціль із внутрішньої мети мети переходить у наслідок – результат діяльності.

Життєві цілі виступають основними мотиваційними орієнтирами життєвого шляху особистості щодо власного майбутнього, виконують функцію мисленнєвого передбачення результатів діяльності і є предметною та хронологічною віхою актуального майбутнього. Професійні цілі майже відповідають цій схемі, відмінність в кар'єрно-економічному еквіваленті результату – більш соціальної спрямованості.

Існує певний алгоритм постановки конструктивних цілей:

1. Ціль має бути позитивна і переконлива;
2. Досягнення цілі має залежати лише від Вас;
3. Ціль сформульовано конкретно;
4. Ціль має підтвердження через органи відчуттів;
5. Продумані ресурси по досягненню цілей;
6. Визначена величина цілі. Масштаб стимулює і надихає.
7. Ціль екологічна для Вас і вашого оточення;
8. Дослідженні можливі перепони на шляху до цілі;
9. Заплановані перші кроки по досягненню цілей.

5. *Планування*

Планування характеризує індивідуальні особливості планування людиною своєї діяльності. Високий рівень планування проявляється в тому, що людина здатна самостійно розробляти розгорнуті і деталізовані плани (моделі) своїх дій і поведінки для досягнення намічених цілей. Створюванні плани відрізняються ієрархічністю і глибиною опрацювання.

Кожна людина бажає бути кращою. Зовні, зсередини, кращою в роботі, навчанні, взагалі в житті. Тобто через самоорганізацію прагне до самовдосконалення. Кожен день передбачає певних дій. Всім знайомий феномен – брак часу. А профілактика лише одна – планування дій та свого часу. Планування – це одна з функцій керування, процес вибору цілей під час прийняття рішень. Воно забезпечує основу для всіх рішень.

Планування – це набір дій і рішень, що ведуть до розробки специфічних стратегій, призначених для того, щоб досягти своїх цілей. Процес планування є інструментом, що допомагає в прийнятті рішень. Саме вибір мети – найголовніші завдання планування. Функція планування передбачає рішення про те, якими повинні бути цілі і що ми повинні робити, щоб досягнути цих цілей. У процесі планування виникає загальна схема (стратегія) розв'язання, з виділенням операцій (тактика), які і приведуть до досягнення мети.

Хороший план має відповідати певним критеріям:

– в переліку видів діяльності не повинно бути місця «порожнім» і нездійсненим справам;

– враховуючи складність кожного конкретного завдання, часові та інші витрати на його виконання;

– передбачати поправки на непередбачуваний випадок, а також розраховувати час на виконання завдань;

– чітко визначати пріоритети як один з вирішальних чинників раціонального використання часу.

Також слід пам'ятати, що планування – це те ж саме, що і реальне втілення задуманого в життя.

6. Вольова регуляція

Вольова регуляція характеризує індивідуальні особливості регуляції людиною власних дій, психічних процесів і станів. Людина з високим рівнем вольового регулювання може цілеспрямовано керувати своїми психічними процесами і реалізувати власні плани.

Воля – це психічна діяльність людини, яка виявляється у її здатності діяти щодо свідомо поставленої мети, долаючи при цьому внутрішні і зовнішні перешкоди. Вона регулюється відповідністю до своєї цілі. Ці специфічні дії є усвідомленими і цілеспрямованими. Ознаки волі:

1) Вольовий акт завжди пов'язаний з докладанням зусиль, ухваленням рішень і їх реалізацію;

2) Воля припускає самообмеження, заборону певних потягів, уміння пригнічувати виникаючі бажання;

3) Воля припускає боротьбу мотивів;

4) Наявність продуманого плану здійснення дій;

5) Посилена увага до дії, відносно якої проявляється воля;

6) Відсутність попереднього задоволення, що отримується в процесі і в результаті його виконання;

7) Якраз наявність морального задоволення через те, що його вдалось виконати пов'язано із здійсненням вольового акту.

Базові (первинні) якості волі – сила волі, енергійність, наполегливість, витримка. Характерологічні (вторинні) – рішучість, сміливість, самовладання, упевненість в собі. Морально-ціннісні (третинні) – відповідальність, дисциплінованість, принциповість, обов'язковість, діловитість, ініціативність. Ланки вольового акту:

– усвідомлення проблеми;

– виникнення потягу с послідующим бажанням;

– постановка мети;

– боротьба мотивів;

– ухвалення рішення;

– тривалий намір;

– виконання.

Найважливіші це тривалий намір і виконання. Отже, вольова регуляція – це свідома саморегуляція або само детермінація поведінки і діяльності людини, яка здійснюється відносно дій і їх параметрів, емоційної поведінки, мотивів, різних психічних станів. Саме вона забезпечує баланс емоцій і розуму, зрівноваженість об'єктивного і суб'єктивного в психічній діяльності людини. Спонукає до подолання

труднощів і гальмує шкідливі вияви активності. Саме воля є головною ознакою людського способу існування.

7. Самоконтроль

Самоконтроль характеризує індивідуальні особливості контролю та оцінки людиною власних дій, психічних процесів і станів. Високий рівень розвитку самоконтролю свідчить про уважність людини, сформованість критеріїв оцінки досягнення кінцевої і проміжних цілей, адекватності виконуваної діяльності.

Самоконтроль є умовою адекватної, цілеспрямованої, інтегрованої психіки. Це обов'язкова ознака свідомості людини. Без нього неможлива самоорганізація майбутніх фахівців. Об'єктом контролю є власні вчинки і дії, властиві їй психічні явища. Він включений в усі види діяльності людини. Саме самоконтроль не дає людині відхилитись від намічених цілей і принципів. Самоконтроль проявляється щоразу, коли «дана поведінка людини має меншу ймовірність прояву з точки зору його попередньої поведінки, ніж інша можлива реакція». Він проявляється в ретельно спланованій взаємодії людини з оточенням. Процес самоконтролю має певні кроки:

- 1) визначення форми поведінки, яку потрібно змінити;
- 2) збір головних даних про фактори, що впливають на поведінку, яке ми хочемо змінити;
- 3) розробка програми, яка змінить повторюваність специфічної поведінки. сприяють цьому слідує шляхи: самопідкріплення, самопокарання, планування самооточення;
- 4) виконання та оцінка програми самоконтролю;
- 5) завершення програми самоконтролю. Як результат формується нова поліпшена форма поведінки, що стає постійною.

8. Активність та дії (поетапні, за ступенем значущості)

Діяльність – це механізм життя, а активність – здатність до дії, до діяльності. Важливою є установка – готовність до дії, схильність діяти так, а не інакше; спонука, яка орієнтує людину в певному напрямі: мислити, сприймати, виконувати рухи і дії, поводитись тощо. Вона може прискорювати психічні процеси і в той же час схильна до «інерції», коли є невідповідність меті. Активність психічної взаємодії (відображення, проектування і регуляція живих рухів) розгортається в двох планах:

- а) взаємодія людини і предмета – система «людина – предмет»;
- б) взаємодія з соціумом – акти між особистісних стосунків, спілкування, де людина виступає як особистість, а її дія стає вчинком. Виконуючи дію, людина спрямовує активність на саму себе, на своє «Я». Осмислені активність та дії є діяльністю. Джерело діяльності – мотиви індивіда, мета – образ можливого, засоби – дії у напрямку проміжних цілей, результат – переживання відносин, що будуються зі світом.

9. Корекція дій (фрустрація)

Корекція характеризує індивідуальні особливості зміни людиною (при зміні ситуації): своєї поведінки, цілей, способів і спрямованості аналізу значущих умов, плану дій, критеріїв оцінки, форм самоконтролю та вольової регуляції. Люди, що володіють високою корекцією, демонструють гнучкість зазначених процесів, своєчасно вносять корективи при виявленні неузгодженості отриманих результатів з поставленою метою (цілю).

Коли реальні результати далекі від бажаних ми можемо спостерігати такий психічний стан, як фрустрація. Фрустрація – психічний емоційний стан людини, характерною ознакою якого є дезорганізація свідомості та діяльності в стані безнадійності, втрати перспективи, обумовлений неможливістю задоволення тих чи інших потреб. Для нього характерні: розчарування, тривога, дратівливість, напруга, розпач. Ефективність діяльності і сама самоорганізація при цьому істотно знижуються. Слід відмітити, що фрустрація є досить поширеною в сучасному світі. Цей стан виникає не одразу, потрібно перейти так званий фрустраційний поріг. Його визначає низка моментів:

- повторення незадоволення;
- глибина незадоволення;
- емоційною збудливістю;
- рівнем домагань людини, та її звичкою до успіху;
- етапом діяльності (на початку справи, агресія слабше ніж в фіналі).

Частина людей вона мобілізує для досягнення поставленої мети і підвищує силу мотиву. А, що робити тим, кого вона демобілізує? Таким особам слід вчитися і виховувати толерантності до фрустрації. А саме розсудливо і спокійно робити висновки і використовувати, що трапилось як життєвий урок. Після взятої паузи (бажано нетривалої) для раціонального аналізу беріться за активні дії (після певної корекції). Важливо володіти засобами саморегуляції – самопереконанням і самонавіюванням. Корисні фізичні вправи, прогулянки, плавання, аутогенне тренування. Слід пам'ятати, що саме фрустрація сприяє адекватній корекції дій і планів, та надає результату – особливого присмаку перемоги.

10. Підсумкова рефлексія (аналіз завершення роботи)

При аналізі завершення роботи (мети) ми маємо рефлексію іншої природи. А саме, як повернення назад, тобто здатність людини неодноразово звертатись до початку своїх дій, думок, уміння посісти позицію стороннього спостерігача, розмірковувати над тим, що ти зробив і робиш, як пізнаєш, у тому числі і самого себе. Рефлексія як механізм самосвідомості формується набагато пізніше, ніж ідентифікація. Рефлексія – це складна робота, що вимагає часу, зусиль, певних здібностей і навичок. Саме рефлексія під час аналізу завершення

роботи дає можливість відсторонитись й проаналізувати пізнаване з різних позицій, із встановленням причиново-наслідкових зв'язків.

У сучасному філософському розумінні рефлексія трактується як «принцип людського мислення, що спрямовує його на осмислення й усвідомлення власних форм і передумов; предметний розгляд самого знання, критичний аналіз його змісту і методів пізнання; діяльність самопізнання, що розкриває внутрішню будову і специфіку духовного світу людини». Слід пам'ятати, що лише закінчені справи дають людині щирий спокій і можливість вільно рухатись далі в своєму розвитку і самоорганізації.

Далі ми розглянемо етапи формування навичок самоорганізації майбутніх учителів.

Наявність навичок самоорганізації забезпечують:

- 1) чітке планування життєдіяльності;
- 2) систематичне оцінювання результатів своєї діяльності, доведеної до потреби;
- 3) раціональне використання часу і сил (енергії);
- 4) організація діяльності, яке завершується позитивним результатом;
- 5) рішення складних проблем з позиції рефлексуючого суб'єкту.

Розглянемо етапи розвитку навичок самоорганізації.

1 етап. Це постановка цілей у навчанні, в кар'єрі, в соціальній сфері (сім'я, друзі, статус), у саморозвитку творчих можливостей.

2 етап. Організація своєї життєдіяльності:

- запуск психологічних механізмів діяльності (потреба – мотивація – ціль – діяльність);
- планування діяльності;
- розстановка пріоритетів;
- раціональне використання часу;
- вміння отримувати оперативну інформацію.

3 етап. Самодіагностика можливостей до самоорганізації. Вміння планувати день, розставляти пріоритети справ, вести хронометраж часу, мати рефлексивні нахили для прийняття найкращого (вірного) рішення.

4 етап. Самонастрій на установку максимальної реалізації життєвих ресурсів, що має на меті активізацію внутрішніх резервів (знань, вмінь, навичок, сили волі, впертості) і умінь бачити успіхи в досягненнях в перспективі.

5 етап. Специфічна діяльність (самоорганізація) перманентне, циклічне повторювання дій по самоорганізації для досягнення кращих результатів і аналізування та рефлексія життєвого шляху.

Для ефективності цього процесу необхідно створення моделі розвитку навичок самоорганізації.

Модель:

- еквівалент якого-небудь об'єкту, створеного для конкретних цілей;
- спрощений, зменшений варіант якого-небудь складного явища чи процесу;
- це штучно створений об'єкт, існуючий в вигляді фізичних конструкцій, схем, знакових форм, які подібні досліджуваному об'єкту (чи явищу);
- це образ об'єкта проектування, який дозволяє відобразити його основні існуючі властивості, отримати інформацію про можливості стану об'єкта в майбутньому і шляхах їх здійснення.

Формуючи модель, важливо відповідати на конкретні запитання з відсіюванням непотрібних з метою короткого і компактного опису об'єкту.

В процесі створення освітянської педагогічної моделі виділяють наступні етапи її конструкції:

1. Вибір методологічної основи для моделювання об'єкту:
 - особистісно-орієнтована парадигма освіти;
 - дієвий підхід до організації процесу пізнання;
 - розвиток креативного і критичного мислення.
2. Постановка задач моделювання, чітке визначення основної дидактичної цілі, її уточнення і конкретизація для кожного етапу навчання.
3. Конструювання моделі з уточненням основних її компонентів, виявлення залежностей між ними, визначення динаміки її розвитку.
4. Апробація розробленої моделі в експерименті.
5. Аналіз і інтерпретація отриманих результатів в моделюванні.

Згідно з ученням академіка І. Павлова, людина – це система, яка саморегулює свої дії та вчинки, спрямовує і самовдосконалює свою діяльність через неї і свою власну природу. Цим самим підкреслюється думка: особистість – не пасивний продукт соціальних умов життя, а активний продукт своєї власної діяльності, продукт складної системи самовиховання. Це досягається розумним управлінням як своїми пізнавальними процесами, так і безпосередньо практичною діяльністю. Ось чому важливо знати психологічний механізм самостійної активності особистості людини.

Усе в особистості людини упорядковано, системно, доцільно узгоджено – як в статичному, так і в динамічному плані. Все це досягається завдяки самовихованню. Недарма проблема детермінізму в сучасній філософії та соціології не знімає відповідальності самої людини за свої вчинки, не знімає власного сумління, яке регулює соціальну поведінку та й увесь спосіб життя особистості.

Саморегуляція – (від лат. *regulare* – приводити в порядок, налагоджувати) – цілеспрямоване функціонування живих систем різних рівнів організації і складності. Цей процес характеризується

специфічною активністю, спрямованою на зіставлення поведінки особистості з вимогами ситуації, очікуваннями інших людей, на актуалізацію психологічних резервів відповідно до особливостей ситуації спілкування, між особистісної взаємодії.

Вища саморегуляція здійснюється особливою системою, яка позначається як «Я». Означена система – утворення самосвідомості, тобто в основі її лежить самосвідомість як вища форма свідомості. У процесі всього життя і виховання «Я» формується як центр самосвідомості.

У маляти немає уявлень про власне «Я», бо це, як правило, самосвідомість людини, оцінка нею власної особистості і поведінки, а тому дитина перебуває в цілковитій залежності від зовнішніх і внутрішніх умов життя. У підлітковому і юнацькому віці образ «Я» формується під впливом ідентифікації в дитинстві себе з різними людьми в процесі спілкування з ними і особливо в процесі спілкування зі своїми батьками, причому вплив батьків на дітей насамперед виявляється не в тому віці, коли цей вплив фактично здійснюється, а в старшому віці, іноді віддаленому на п'ять, десять і більше років, коли дітям в реальному житті доводиться виконувати батьківську роль.

У міру утворення «Я» підліток чи юнак починає серйозно замислюватися над образом свого власного «Я». Психолог І. Кон у своїх дослідженнях простежував процес формування уявлення про образ свого «Я». У результаті він встановив, що самосвідомість особистості підлітка і юнака виявляється в тому, яким він є щодо інших, що в «мені є таке, що є в інших, і що є таке своєрідне, унікальне, чим я відрізняюсь від інших». Отже, відбувається активний процес формування реального образу свого «Я».

Найвищий рівень самовиховання досягається у зрілому віці, де набуті знання значною мірою апробовані життям, а сама особистість досягла найвищого рівня розвитку своїх сил і здібностей, показала себе, так би мовити, у всіх відношеннях.

За концепцією О. Ковальова, особистість як система самовиховання здійснює такі функції:

- виклик, регулювання процесів;
- переключення психічної діяльності;
- прискорення її або уповільнення, збудження або гальмування;
- посилення або послаблення її активності;

контроль за перебігом діяльності шляхом порівняння і зіставлення наміченої програми з реальними діями.

Розв'язання цих завдань здійснюється шляхом використання контролю, узгодженості, санкціонування, посилення вольових зусиль.

Психологами визначено два основних види самовиховання особистості:

- *оперативне*, або повсякденне;

– *перспективне*, що передбачає цілі, спрямовані у майбутнє.

Самовиховання розрізняється і за типами:

– *морально-вольовий* – позитивний тип, для якого характерні високі поривання і устремління, визначні завершення;

– *аморально-вольовий* – це індивідуаліст і егоїст, який переслідує скрізь і в усьому лише свої вузько корисливі цілі, живе і працює заради задоволення тільки своїх особистих потреб;

– *абулічний, або слабкий* – характеризується пасивністю і в'ялістю, байдужістю та інертністю. Така людина не має власних переконань і поглядів, принципів позицій;

– *імпульсивний* – характеризується багатством і потужністю імпульсів, захоплень, але він діє необдуманно, оскільки механізм порівняння імпульсів в нього не збігається з конкретною ситуацією й особистими переконаннями.

Зміст знань людини до себе і становлення до себе з початкових етапів формування мають свій «вихід» через процес саморегулювання й самоорганізації особистістю своєї поведінки. Формально-динамічні особливості інтелектуальної поведінки людини можуть бути зведені до двох найбільш загальних і відносно незалежних факторів – саморегуляції і активності.

Активність розглядається як система характеристик індивідуальної поведінки, що відображає швидкісний та варіаційний її аспекти. Активність опосередковує перебіг природно детермінованих властивостей нервової системи на психологічному рівні, зокрема в темпераменті й загальній обдарованості, і виступає у вигляді як внутрішніх процесів, так і зовнішніх проявів.

Саморегуляція визначається як один з універсальних принципів існування організму, що здійснюється на різних рівнях його функціонування. Суть психічної саморегуляції – здатність керування власними діями й станами, яка теж виявляється на різних рівнях. *Процес саморегуляції* здійснюється як природними (типологічними) особливостями, зокрема емоційністю, так і особистісними властивостями (характер, спрямованість, інтереси, ідеали, цінності).

Емоційний процес – специфічна реакція на зміни в зовнішньому або внутрішньому середовищі, яка має три компоненти:

– емоційне збудження;

– значення емоційної події для особистості;

– специфічні якісні особливості емоційної події, тобто це зміст, якісна характеристика емоцій.

Емоції й почуття здійснюють регуляторну функцію, виступаючи не лише внутрішнім сигналом, але й зовнішнім. Головне в емоційній регуляції – не регуляція впливу вже існуючих емоцій на наше психічне життя, а регуляція виникнення спрямованості емоцій, їх планування. Планування не означає довільної, на замовлення, появи того чи іншого

почуття. Почуття виникають унаслідок зміни ставлення людини до дійсності в процесі її діяльності. Почуття можна опосередковано спрямовувати і регулювати через діяльність, у якій емоції та почуття виявляються і формуються.

Воля виникає тоді, коли людина здатна до рефлексії щодо своїх потягів, спроможна так чи інакше до них поставитися. А це означає, що суб'єкт повинен піднятися над своїми потягами й усвідомити самого себе як суб'єкта, що має певні потяги, але не є їхнім рабом, а може зробити певний вибір між ними. Отже, виникнення волі пов'язане із самовизначенням суб'єкта, із само творенням особистості, коли людина сама довільно вибирає свою поведінку і відповідає за неї.

Вибір вимагає оцінки. Емоційна оцінка визначає попередню спрямованість дії, остаточний же вибір, який може не збігатися з початковим, здійснюється внаслідок прийняття рішень. Прийняття рішення як одна з фаз вольового процесу може зовсім не виділятися у свідомості, якщо спонукання не натрапляє на внутрішню протидію. За наявності такої протидії прийняття рішення виступає як розв'язання конфлікту, що викликав боротьбу мотивів.

Тактика прийняття рішень може бути різною. І людина контролює прийняття рішень. У разі порушення контролю, ми маємо справу з навіюванням, негативізмом і впертістю. Про навіювання йдеться, коли прийняття рішень суб'єктом диктується іншою людиною. Негативізм виявляється в немотивованій вольовій протидії всьому тому, що виходить від інших.

Вольові якості особистості виявляються в її ініціативності, самостійності, незалежності, рішучості, наполегливості. Рішучість виражається у впевненості, з якою приймається рішення, й у твердому його обстоюванні та зберіганні.

Спроможність особистості протистояти внутрішнім перешкодам, потягам, емоціям залежить від здатності до самоконтролю. Це здатність підкоряти всі цілі, які виникають від ситуації до ситуації, від випадку до випадку, єдиній меті, що визначає характер особистості, її лінію життя.

Методи саморегуляції

Керувати своїми почуттями і психічними станами можна, використовуючи такі методи саморегуляції, як:

– *самопідбадьорення* – звернення до самого себе з метою зміцнення віри у себе. У процесі самопідбадьорення використовуються такі прийоми: самозаспокоєння, навіювання впевненості у досягненні мети, навіювання впевненості у собі, рівняння на улюбленого героя, авторитетних людей, самокритика.

– *самопереконавання* – переконавання себе в чомусь завдяки добору відповідних доказів і аргументів. За допомогою самопереконавання можна регулювати психічні стани, вчинки як шляхом засудження себе і проявів своєї поведінки, так і схваленням і спонуканням до зміни їх.

– *самонаказ* – веління самому собі – дійовий засіб для вироблення самовладання й вміння управляти собою навіть у найскладніших ситуаціях;

– *самонавіювання* – процес навіювання, адресований самому собі, при якому суб'єкт і об'єкт навіюю чого впливу збігаються. Самонавіювання веде до підвищення рівня саморегуляції, що дає можливість суб'єкту викликати в себе ті чи інші відчуття, сприйняття, керувати процесами уваги, пам'яті, емоційними реакціями. Різновидом навіювання є *аутогенне тренування*.

Важливою умовою саморегуляції є самоконтроль і самокоригування дій, вчинків, свого стану.

Самоконтроль – усвідомлення і оцінка суб'єктом власних дій, психічних процесів і станів. Це свідоме самостійне регулювання особистістю своєї поведінки, її мотивів і спонукань на основі виявлення відхилень у думках, почуттях, вчинках, діях від вимог загальноприйнятих. До механізму самоконтролю входять самоаналіз, самооцінка, самокритика, самообмеження – здатність відмовитися від бажаної поведінки, коли це зумовлюється зовнішньою потребою.

Отже, самоорганізація як свідомо діяльність спрямована на найбільш повну реалізацію людиною себе як особистості. Ґрунтуючись на активізації механізмів саморегуляції, самовиховання передбачає наявність чітко усвідомлених цілей, ідеалів, особистісного смислу. Самоорганізація – відносно пізніе набуття онтогенезу, пов'язане з певним рівнем самосвідомості, критичного мислення, здатності і готовності до самовизначення, самовираження, саморозкриття і самовдосконалення.

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ОПТИМІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Л. І. Коломісць

Сучасні запити психологічної науки і суспільної практики вимагають зміни акцентів у професійній підготовці майбутніх психологів. У процесі здобуття вищої освіти пріоритетним є не лише накопичення теоретичних знань, а й оволодіння системою умінь і навичок здійснення професійних видів діяльності. З огляду на це, забезпечення високого рівня фахової компетентності студентів-психологів вимагає створення у вищому навчальному закладі умов для формування практичної складової їхнього професійного становлення. Запорукою оптимізації особистісно-професійного розвитку майбутніх психологів у процесі навчання є моделювання максимально продуктивного освітньо-розвивального середовища, яке розширює професійні горизонти їхньої теоретичної, мотиваційної та практичної готовності до діяльності за обраним фахом.

Різноманітні аспекти проблеми підвищення ефективності фахової психологічної освіти слугують предметом наукових інтересів українських та зарубіжних учених: підвищення професіоналізму (Д. Богоявленська, О. Бондаренко, В. Панок та ін.), складові професійного зростання (Г. Балл, О. Бодальов, Л. Бурлачук, Ж. Вірна, П. Горностай, Н. Пряжніков та ін.), розвиток професійно значущих якостей (Г. Абрамова, М. Бітянова, І. Дубровіна, Ю. Ємельянов, Р. Немов, М. Обозов, Р. Овчарова та ін.), оптимізація професійної підготовки (В. Бочелюк, З. Карпенко, В. Панок, В. Семиченко, Н. Чепелева та ін.). У публікаціях науковців акцент зроблено й на доцільності застосування активних методів навчання та інтерактивних методик у процесі професійної підготовки майбутніх психологів (М. Акулюшина, С. Васьківська, Л. Долинська, С. Наход, Н. Коломінський, Н. Пов'якель, О. Пометун, Л. Регуш, С. Сисоєва, Л. Терлецька, Т. Яценко та ін.). Необхідність структурування змісту й упровадження освітніх інновацій у процес професійної підготовки майбутніх психологів звучить нині й у нормативних документах, які регламентують функціонування психологічної служби в Україні (наказ МОН України №1106 від 06.08.2013 р. «План заходів щодо розвитку психологічної служби на період до 2017 року»).

На часі – перегляд видів, методів, форм, засобів навчально-пізнавальної діяльності студентів, переведення процесу здобуття вищої психологічної освіти в інтерактивну площину, продукування особистісно-діяльнісного формату педагогічної взаємодії, що сприятиме інтеграції теоретичних знань і практичних умінь в цілісну систему їхнього суб'єктивного особистісно-професійного досвіду. З огляду на це, існує потреба обґрунтувати доцільність й результативність використання у процесі підготовки майбутніх психологів інтерактивних

технологій (на прикладі викладання дисциплін циклу професійної та практичної підготовки).

Зміцненню знань, формуванню практичних умінь і навичок у майбутніх психологів сприяють спеціально дібрані форми, методи, прийоми і засоби навчально-професійної діяльності, які створюють можливість для внутрішньо вмотивованої й усвідомленої роботи студентів щодо засвоєння теоретико-методичних аспектів обраного фаху [68; 240; 292; 293]. Продуктивності психологічної освіти, забезпеченню її діяльнісно-змістового контексту сприяють, у першу чергу, інтерактивні технології (М. Барчій, К. Дубініна, О. Міненко, С. Наход та ін.), завдяки яким в навчальному процесі вищих навчальних закладів моделюється полі суб'єктна педагогічна взаємодія, двостороння форма спілкування між викладачами та студентами.

Нині поняття «інтерактивне навчання», «інтерактивні технології навчання» здебільшого розглядаються крізь призму партнерської взаємодії, спільного процесу пізнання, конструктивного навчального діалогу в системах «студенти – викладачі», «студенти – освітнє середовище вищого навчального закладу» (див. рис. 1).

Найбільш дієвими є інтерактивні технології, які дозволяють максимально трансформувати навчальну діяльність студентів через квазіпрофесійну в навчально-професійну [129; 253]. Сутність квазіпрофесійної діяльності вимагає на понятійно-практичному рівні моделювання в процесі вивчення навчальних дисциплін циклу професійної та практичної підготовки змісту, особливостей і технологій психологічного супроводу у різних сферах суспільної практики, створення можливості надбання студентами в таких умовах професійно значущих знань, умінь і навичок.

Оптимального результату дозволяють досягти прийоми колективного взаємонавчання (А. Панфілова, О. Пометун, С. Сисоєва, О. Січкарук та ін.): кооперативного навчання (робота в парах, у парах змінного складу, у ротаційних трійках, динамічних і варіаційних четвірках), навчання в малих групах («Діалог», «Синтез думок», «Спільний проект», «Пошук інформації», «Коло ідей»), колективно-групового навчання («Мікрофон», «Незакінчені речення», «Мозковий штурм», «case-метод», ділова гра) тощо [101; 252; 292; 293].

Зауважимо, що в методах навчання у співробітництві особлива увага приділяється груповим цілям і успіху всієї групи, який може бути досягнутим тільки в результаті самостійної й, водночас, узгодженої роботи кожного її члена. У процесі такої групової співпраці досягаються не лише пізнавальні цілі. В силу вступає елемент згуртування, постановки спільних навчальних завдань, взаємного інтересу й зацікавленості в досягненні суб'єктивного успіху кожним студентом, розвитку індивідуальної (персональної) відповідальності за загальний результат. Саме це, на думку С. Сисоєвої, стимулює членів студентської групи бути зацікавленими в успіхах своїх товаришів,

приходить їм на допомогу в засвоєнні і розумінні нового навчального матеріалу, прагнути удосконалити власні попередні результати навчання тощо[292, с.102-103].

В. Гузєєв

- вид інформаційного обміну студентів з оточуючим інформаційним середовищем;

І. Марущак

- організація процесу навчання, що детермінує активну позицію в колективному, взаємодоповнюючому процесі навчання, складається із запланованих результатів, способів оцінки для корекції та вибору прийомів, набору моделей навчання, основних їх показників та критеріїв, а також організаційно-педагогічних умов їх реалізації;

С. Наход

- засіб максимального наближення особистості до реальної професійної діяльності та залучення її до розв'язання конкретних завдань у просторі професійного спілкування;

О. Низовець

- сприяють формуванню професійної позиції, уміння слухати, навичок міжособистісної взаємодії, рефлексивного сприйняття ситуацій спілкування, аналізу і прогнозуванню поведінки партнера, корекції його емоційного стану;

О. Пометун

- організація навчального процесу, що базується на суб'єкт-суб'єктній взаємодії між викладачем і тим, хто навчається, на багатосторонній комунікації, на підвищенні рівня знань тих, хто навчається, на використанні самооцінки та зворотного зв'язку і на постійній активності членів навчальної групи;

С. Сисоєва

- спрямоване на формування необхідних професійних компетенцій, забезпечує високий рівень мотивації студентів у навчально-професійній діяльності, сприяє моделюванню фахової реальності, у якій майбутні психологи ще під час здобування вищої освіти отримують можливість апробації набутого досвіду, занурюються в реальну атмосферу співробітництва з розв'язання низки фахових проблем.

Рис. 1. Наукові уявлення про сутність і значення інтерактивного навчання

Технологічно організація роботи в групі передбачає реалізацію ряду етапів (на прикладі обговорення питання «Психологічний супровід розвитку пізнавальної сфери молодших школярів» *навчальна дисципліна «Психологічна служба в закладах освіти» для студентів спеціальності «Початкова освіта», спеціалізація «Практична психологія»*):

- обговорення теоретичної інформації з заявленого в плані заняття питання;

- організація роботи груп з формування орієнтовної основи професійних дій і співпраці в ситуації супроводу розвитку пізнавальних психічних процесів (перша група студентів розглядає проблему з точки зору психологів загальноосвітнього навчального закладу, друга – вчителів початкових класів, третя – батьків молодших школярів);

- надання групам завдання (опори), яке або виконується частинами (кожний студент виконує свою частину), або послідовно (кожне наступне завдання виконується іншим студентом з групи). Робота над будь-яким завданням пояснюється вголос і контролюється всією групою. У процесі такої роботи студенти моделюють систему дій кожного з залучених до технології супроводу розвитку пізнавальної сфери учнів початкової школи фахівців;

- обговорення виконаних завдань різними групами, якщо завдання було однаковим для всіх груп, або кожною групою, якщо завдання були індивідуальними для групи. Під час цього етапу кожна група окреслює зміст супроводу розвитку пізнавальних психічних процесів дітей молодшого шкільного віку з точки зору власної професійної зацікавленості (тимчасово виконуваної професійної ролі), пояснює шляхи, озвучує рекомендації, побажання, методичні знахідки, конкретні дії тощо;

- підведення підсумків виконаної роботи, формулювання завдань для самостійної роботи групам (наприклад, студенти мають розробити тематичний буклет, узагальнити і представити позитивний досвід розв'язання цієї проблеми в практиці шкільних психологів (на основі аналізу публікацій у фахових періодичних виданнях, сторінки психолога на сайті загальноосвітнього навчального закладу), укомплектувати добірку вправ, які можуть використовуватися під час корекційно-розвивальних занять тощо).

Успішності засвоєння студентами навчальної інформації теоретико-практичного спрямування сприяють диспути, дискусії, мозкові штурми, інтелект-карти (mind-maps) тощо [129; 240]. Вони створюють умови для активної пізнавальної діяльності майбутніх психологів, підвищують рівень їхньої компетентності, мотивації, творчого розв'язання проблем, розвивають вміння приймати нестандартні рішення, аналізувати й оцінювати власні дії, встановлюють відносини співробітництва, формують професійно важливі організаторські здібності та навички спілкування тощо.

Групова дискусія, зокрема, передбачає спільне обговорення студентами будь-якого питання з організації діяльності психологічних служб, що дозволяє прояснити (уточнити, вивести на інший рівень розуміння, змінити ставлення) їхні уявлення, позиції й установки в процесі безпосереднього спілкування. Групові дискусії розвивають вміння майбутніх психологів дослухатися до думки інших, відокремлювати головне від другорядного, формулювати проблему, шукати варіанти її розв'язання, діяти колегіально тощо.

Мозковий штурм – прийом активізації творчого мислення, побудований на створенні такої атмосфери, яка сприяє народженню у студентів нестандартних міркувань, умовисновків. У процесі мозкового штурму учасники висувають і розвивають власні ідеї, думки своїх одногрупників, використовують одні припущення для розвитку інших, комбінують їх. Так, наприклад, у форматі *навчальної дисципліни «Організація психологічної служби» для студентів спеціальності «Психологія»* плідними для формулювання професійних ідей, активного творчого обговорення виявляються такі теми: «Умови оптимізації співпраці психологів на регіональному рівні», «Обґрунтування змісту й напрямків діяльності психологічного центру раннього розвитку дітей», «Продуктивність профорієнтаційної роботи крізь призму діяльності психологів навчальних закладів, центрів професійно-технічної освіти й зайнятості населення» тощо.

Запорукою продуктивності використання мозкового штурму є дотримання специфіки процедури його проведення. На першій стадії відбувається генерування ідей, висловлюються всі студенти, озвучують будь-які версії. Забороняється обговорювати висунуті пропозиції, перевага надається їх кількості, а не якості. На другій стадії мозкового штурму учасники повинні розвинути висунуті варіанти, знайти в них раціональне зерно. У процесі роботи можуть з'явитися додаткові ідеї, які базуються на міркуваннях одногрупників. Значний ефект під час обговорення фахових проблем дає комбінування ідей шляхом складання переліку всіх запропонованих варіантів з зазначенням їх переваг та недоліків. У процесі обговорення, таким чином, залишається кілька конструктивних пропозицій, які відповідають необхідним критеріям та придатні для подальшої роботи.

Використання у навчальному процесі інтелект-карт (*mind-maps*) дозволяє студентам ефективно структурувати й обробляти професійно значущу теоретичну та практичну інформацію про специфіку організації діяльності психологічних служб в різних сферах суспільної практики, актуалізувати інтелектуальний і творчий потенціал для її запам'ятовування, створювати персоналізовані й групові опорні алгоритми, графічні макети, схеми, які в подальшому будуть використовуватися студентами для підготовки до занять, поточного й підсумкового контролю знань. Загалом, інтелект-карта – це відображення на папері ефективного способу думати, запам'ятовувати,

згадувати, вирішувати творчі завдання, можливість представити й наочно висловити свої внутрішні процеси обробки інформації, вносити до них зміни, вдосконалювати (наприклад, «Моделі психологічної служби», «Циклограма діяльності практичного психолога в школі II-III ступеня», «Сутність і зміст професійно-психологічного відбору у силових структурах», «Види діяльності психологів у різних сферах суспільної практики», «Групи нормативних документів, які регламентують діяльність практичних психологів системи освіти», «Специфіка професійно-психологічного відбору у силових структурах» тощо).

Формуванню базових умінь і навичок, що проявляють ознаки майбутніх професійних видів роботи психолога, сприяє *метод ігрового моделювання*, який дозволяє імітувати реальну діяльність фахівця у ситуаціях, пов'язаних із виконанням професійних функцій. Гнучкість цього методу дозволяє студентам зосередитися на зборі необхідної інформації, визначені мети, плануванні, організації виконання конкретних дій, контролі, самооцінці й взаємному оцінюванні сформованих у них професійних умінь і навичок психологічного супроводу. Серед методів і прийомів ігрового моделювання доречними й результативними є такі (*навчальна дисципліна «Психологічна служба в системі освіти» для студентів спеціальності «Практична психологія»*):

- розроблення фрагментів виступів психолога перед вихователями дошкільного навчального закладу, вчителями загальноосвітніх шкіл, батьками;

- моделювання змісту й шляхів налагодження фахового співробітництва між практичними психологами дошкільних, загальноосвітніх, професійно-технічних і вищих навчальних закладів;

- перегляд відеозаписів фрагментів навчальних і розвивальних занять, аналіз форм, методів і засобів, використаних психологом, планування їх продовження, розроблення необхідних наочних засобів для досягнення запланованої мети тощо.

Очевидно, що такий підхід сприятиме розширенню практичного аспекту суб'єктивного професійного досвіду, активізації пізнавального інтересу студентів, збагаченню їхніх знань, умінь і навичок, розвитку системного бачення особливостей реалізації власних фахових функцій.

Дієвою формою моделювання професійно подібної діяльності майбутніх психологів є також *ділова гра* (А. Вербицький, К. Дубініна, О. Пометун, С. Сисоева та ін.), у якій на основі імітаційних й ігрових моделей оптимально відтворюється спеціально-предметний контекст і зміст технологій психологічного супроводу. Використання ділових ігор оптимально сприяє формуванню умінь поєднувати надбані теоретичні знання з практикою фахової діяльності, змодельованою щодо

конкретних реальних умов і нормативів роботи сучасних психологічних служб.

Упровадження ділових ігор у навчальний процес педагогічних вищих навчальних закладів дозволяє вирішити такі завдання:

- стимулювання навчально-пізнавальної активності студентів, розвиток їхніх творчих здібностей, підвищення інтересу до практики діяльності психолога;

- розвиток професійного мислення майбутніх психологів, вміння аналізувати ситуацію, приймати конструктивні рішення, діяти самостійно й згідно змодельованих обставин, знаходити можливі ресурси для вирішення проблеми;

- імітація умов, особливостей, динаміки професійної діяльності психолога в різних сферах суспільної практики, а також його функціональних обов'язків і професійних взаємостосунків з колегами;

- сприяння прийняттю етичних і професійних норм суб'єкт-суб'єктного спілкування, розширення індивідуального фахового досвіду;

- з'ясування поглядів студентів на власну майбутню психологічну діяльність, їхньої готовності до розв'язання професійних проблем тощо.

Так, наприклад, під час вивчення теми «Психологічне забезпечення навчально-виховного процесу школи І ступеня» (навчальна дисципліна «Психологічна служба в закладах освіти») для студентів спеціальності «Початкова освіта», спеціалізація «Практична психологія») дієвою виявилася ділова гра «Психологічне забезпечення готовності й адаптації першокласників до навчання в школі», метою якої було максимальне імітування базових засад діяльності практичного психолога щодо розв'язання однієї з ключових професійних проблем. У діловій грі досягалися такі завдання:

- узагальнення й систематизація здобутої теоретико-практичної інформації з проблеми психологічного супроводу готовності й адаптації дітей до навчання в школі, розвиток умінь застосовувати наявні знання в майбутній професійній діяльності;

- сприяння розумінню організаційних умов психологічного забезпечення готовності до школи й адаптації першокласників до навчання, відпрацювання змісту і видів роботи практичного психолога;

- структурування функцій менеджменту психологічної діяльності й розуміння професійних зв'язків за фахом, які сприятимуть ефективному вирішенню проблеми забезпечення готовності й адаптації першокласників до навчання в школі.

Таким чином, ділова гра в умовах швидкого зростання обсягу професійно спрямованої інформації, необхідності більш якісної її обробки та засвоєння, оптимально відповідаючи діяльнісно-змістовому контексту фахової підготовки майбутніх психологів є ефективним засобом формування міцних і глибоких знань, поглиблення й розширення діапазону практичних умінь і навичок студентів, розвитку в

них мотивації та значущих якостей для розв'язання різних професійних завдань.

Потужний резерв розвитку в студентів професійно важливих якостей має метод проектів (В. Гузеєв, П. Лернер, О. Пехота, С. Сисоевата ін.). Головною причиною в користь вибору таких прийомів для фахової освіти майбутніх психологів є їх високі інтеграційні можливості, які дозволяють мобілізувати знаннєво-практичні й мотиваційно-ціннісні ресурси в змодельованій ситуації професійно подібної діяльності й оптимально зорієнтовані, передусім, на самостійну діяльність студентів (індивідуальну, групову або колективну).

Належне змістове навантаження у квазіпрофесійній діяльності майбутніх психологів мають *інформаційні проекти*, спрямовані на збирання й систематизацію інформації, її аналіз й узагальнення, ознайомлення з нею інших студентів. Доречним доповненням під час вивчення навчальних дисциплін, спрямованих на занурення в зміст фахової діяльності психолога в різних сферах суспільної практики, є виступи, публікації доповідей у збірниках матеріалів студентських конференцій, дискусії й диспути щодо теоретико-методичних аспектів професійної діяльності тощо. Попри це, ефективності накопичення знаннєвих ресурсів майбутніх психологів сприяє створення інформаційної бази даних (тематичної картотеки періодичних і наукових видань, переліку доступних веб-ресурсів, нормативної бази, тренінгових і корекційних програм тощо) за різними аспектами психологічної роботи, що в майбутньому стане доречним підґрунтям для налагодження психологічної роботи на первинній посаді.

У процесі викладання професійно зорієнтованих навчальних дисциплін дієвими є *дослідницькі й творчі проекти*. Дослідницькі проекти, у першу чергу, мають зорієнтовуватися на систематизацію професійно значущої інформації, генерацію студентами нових ідей щодо цільового психолого-педагогічного супроводу в установах і організаціях, висунення й перевірку гіпотез, моделювання під них відповідних ситуацій, визначення шляхів їх практичного розв'язання психологом. Ефективність деяких з реалізованих дослідницьких проектів студенти мають можливість згодом перевірити під час проходження психологічних практик, використати за основу в процесі підготовки й написання кваліфікаційних робіт. Зважаючи на важливість формування у процесі професійної підготовки майбутніх психологів знань про нормативно-правове забезпечення діяльності, розвитку в них профілактико-прогностичних, діагностичних, корекційно-розвивальних умінь і навичок, для індивідуального або групового розроблення студентам можна пропонувати, для прикладу, такі теми дослідницьких проектів: «Системний огляд сучасних підходів до організації психологічного супроводу в установах і організаціях»; «Порівняльний аналіз функціонування психологічного кабінету в різних сферах

суспільної практики»: «Нормативно-правове забезпечення діяльності психологів в Україні: порівняльний аспект»: «Зміст діагностичної (профілактичної, корекційної, консультативної, просвітницької) роботи психологів у різних соціальних сферах» тощо.

Активізації практичної професійної спрямованості студентів сприяють також творчі проекти, тематика яких, передусім, визначається логікою фахової діяльності й професійними інтересами майбутніх психологів-практиків. Серед таких проектів належне місце можуть посідати, наприклад, такі:

- розроблення макетів рукописних тематичних журналів, альманахів, стіннівок з різними цільовими рубриками, добірками статей з проблем діяльності психолога в установах і організаціях, інформаційних повідомлень цільової спрямованості (для системи освіти, силових структур, центрів соціальних служб для сім'ї, дітей і молоді, реабілітаційних центрів тощо);

- підготовка колективних колажів, рекламних проектів, у яких презентуються базові засади психологічного супроводу професійних проблем у різних сферах суспільної практики;

- організація і запис інтерв'ю з психологами різних установ і організацій, вивчення новітнього позитивного досвіду тощо.

Творчі проекти, розроблені індивідуально або мікрогрупами, захищаються на заняттях, супроводжуються електронними презентаціями, текстами, іншими візуальними матеріалами. Вони виконують подвійну роль, оскільки виступають одночасно засобом взаємонавчання і предметом вивчення. Загалом педагогічні проекти, на нашу думку, дозволяють поглибити знання, структурувати уявлення майбутніх психологів про професійну діяльність, удосконалити практичні вміння й навички студентів, розширити рефлексивні можливості їхнього особистісно-професійного суб'єктивного досвіду.

Розвитку навичок психологічного менеджменту, професійної складової «Я-концепції», що передбачають формування технологічної готовності майбутніх психологів до неперервного аналізу ситуацій і вирішення на цій основі різних за змістом, формою, складністю і спрямованістю професійних завдань, сприяє використання методу *аналізу конкретних ситуацій* (case-метод, або case-study). Він створює гарні можливості для актуалізації необхідних знанневих ресурсів, відпрацювання способів прийняття різних адекватних змодельованим реальним або штучним обставинам обґрунтованих фахових рішень, розвиває у студентів рефлексивне мислення, аналітичні, творчі, комунікативні, соціальні уміння, спрямовані на відбір й аналіз найбільш важливих ключових індикаторів різних професійних проблем [129, с.24].

Цільове призначення case-методу – розвиток у студентів особистісної й операційної складової психологічної рефлексії,

формування професійно орієнтованих умінь і навичок здійснення конкретних видів роботи, які імітують діяльність психолога в різних сферах суспільної практики. Зручні для використання структуровані кейси (highlystructuredcase), що зосереджують предметну інформацію стосовно однієї з професійних проблем.

Змістовою основою кейсів виступають авторські навчальні посібники й методичні рекомендації, описи конкретних ситуацій і досвіду професійної діяльності психолога в різних закладах, відео- й аудіотека зразків упровадження елементів технології діяльності психолога (фрагменти розвивальних і тренінгових занять, викладання навчальних курсів для школярів тощо), що використовуються для рефлексивного аналізу й обговорення.

Практична процедура case-study передбачає індивідуальну самостійну роботу студентів з матеріалами кейсу, спрямовану на ідентифікацію, формулювання ключових альтернатив, пропозицій розв'язання або передбачуваних необхідних дій для вирішення професійної проблеми; роботу в малих групах щодо узгодження бачення студентами базової ситуації та шляхів її вирішення; презентацію й експертизу результатів роботи малих груп в рамках загальної дискусії.

Поруч із case-study дієвим і результативним для досягнення завдань фахової підготовки, на нашу думку, є *метод знайомства з робочою документацією* психолога, спрямований на закріплення й практичне застосування знань, формування на їх основі вмінь і навичок з планування, організації й обліку виконаної роботи, зорієтування в специфіці такої діяльності у різних сферах суспільної практики з огляду на чинні нормативні документи (*навчальна дисципліна «Організація психологічної служби» для студентів спеціальності «Психологія»*). Розширюючи, в першу чергу, потенціал теоретичної і практичної готовності студентів-психологів до виконання професійних функцій, у процесі знайомства з робочою документацією варто проектувати такі види індивідуальних завдань, які б сприяли формуванню навичок відбору й моніторингу найбільш значущих професійних проблем, що стануть змістом психологічного супроводу в різних сферах суспільної практики (для прикладу, розроблення тижневого плану роботи практичного психолога закладу освіти; заповнення протоколу індивідуального або групового психодіагностичного обстеження за масивом зібраних даних; з урахуванням змісту чинних нормативних документів, які регламентують діяльність психолога в системі освіти, силових структурах тощо, створення посадової інструкції психолога; аналіз планів психологічної просвіти для різного цільового контингенту; знайомство з паспортом психологічного кабінету тощо).

Загалом, результати апробації методу знайомства з робочою документацією показують його достатню продуктивність для професійної підготовки майбутніх психологів. Робота з документацією

вимагає від студентів високого рівня інтегрованості наявних знань, умінь і навичок щодо майбутньої власної професійної діяльності, активного включення в фахові проблеми, належних рефлексивних здібностей для їх візуальної презентації.

Технологія майстер-класу набула нині широкого застосування у процесі професійної підготовки як ефективна форма демонстрації майстерності, навчання студентів конкретним технікам, навичкам психологічної діяльності. Доцільність застосування технології майстер-класу у професійній підготовці майбутніх психологів зумовлюється такими засадами її впровадження:

- забезпечується формування мотивації і пізнавального інтересу щодо конкретного виду діяльності психолога в специфічних умовах професійної діяльності;

- засвоюються інноваційні знання, вміння, навички через активну форму навчання: вправи, моделювання ситуацій, аналіз практичної діяльності досвідчених психологів-практиків, викладачів вищого навчального закладу;

- здійснюється імітування в навчально-професійній діяльності зразків майбутньої професійної діяльності в інтерактивному форматі, продукується суб'єкт-суб'єктна взаємодія;

- відпрацьовується індивідуальний особистісно-професійний досвід, оскільки майстер-клас дозволяє майбутнім психологам не тільки презентувати засвоєні знання, вміння, навички, а й передати власний досвід пошуку варіантів вирішення проблеми іншим студентам-учасникам, отримати зворотній зв'язок від досвідченого психолога-практика тощо.

Перевагою майстер-класу як технології трансляції новітнього психологічного досвіду в аудиторній або позааудиторних формах навчання, на нашу думку, є його можливість продемонструвати конкретний методичний прийом чи метод, методику або технологію розв'язання різноманітних завдань професійної діяльності. Запорукою досягнення високої результативності використання майстер-класів у професійній підготовці майбутніх психологів є дотримання таких організаційних умов:

- послідовність проведення майстер-класу спирається на ситуації, які організують діяльність учасників щодо вирішення конкретної фахової проблеми, але всередині кожного його завдання учасники мають почуватися абсолютно вільними: здійснювати вибір варіантів, засобів досягнення мети, темпу роботи, вчинку, висловлення власної думки тощо;

- існує необхідність застосування алгоритму пошуку вирішення фахової проблеми, що розглядається (визначення проблеми – актуалізація знань – заслуховування, ознайомлення або споглядання новітнього досвіду розв'язання професійного завдання – індивідуальна

діяльність (самоконструкція) або об'єднання студентів в групи (соціоконструкція) – представлення результатів роботи – обговорення і корекція результатів діяльності студента (-ів) досвідченим фахівцем – рефлексія як демонстрація отриманого студентами досвіду – налагодження перспектив подальшої співпраці з урахуванням реальних запитів майбутніх психологів);

– специфіка, зміст, призначення і тривалість проведення майстер-класу моделюється залежно від його дидактичної, розвивальної та виховної мети; його елементи можуть залучатися також до лекційного викладу навчального матеріалу, виступати складовими практичного або лабораторного заняття;

– під час майстер-класів можуть використовуватися різноманітні очні (інтерактивні лекції, виступи, обговорення конкретних ситуацій з досвіду практичної діяльності, тренінг-семінари, відпрацювання конкретних вправ) та заочні форми роботи (інформаційні опіневключення, скайп-конференції, телекомунікаційні навчальні проекти, вебінари та інші технології) [240, с.86].

У контексті вивчення базових засад організації діяльності психолога в різних сферах суспільної практики в якості елементів майстер-класів використовувалися такі: перегляд й обговорення тематичних інтерв'ю, виступів досвідчених психологів-практиків, представлених у засобах масової інформації (*навчальна дисципліна «Психологічна служба в системі освіти» для студентів спеціальності «Практична психологія»*); аналіз конкретних ефективних професійних дій, вчинків, методів і форм роботи психолога з різним цільовим контингентом на прикладі телепередач, випусків новин, що транслюються на провідних вітчизняних телеканалах (*навчальна дисципліна «Організація психологічної служби» для студентів спеціальності «Психологія»*); вивчення позитивного досвіду роботи психологів системи освіти, представленого в методичних посібниках, опублікованих скарбницях професійної творчості, на шпальтах періодичних видань, офіційних інтернет-сторінках навчальних закладів (*навчальна дисципліна «Психологічна служба в закладах освіти» для студентів спеціальності «Початкова освіта», спеціалізація «Практична психологія»*) тощо.

З-поміж ефективних методів фахової підготовки студентів М. Барчій, О. Міненко, С. Сисоева згадують також тренінги, які не лише розширюють практичний потенціал професійної майстерності майбутніх психологів у груповій і командній роботі, а й виступають надійним засобом самопізнання і саморозвитку [29; 224; 292]. Науковці вказують, що завдяки тренінгам у студентів формуються уміння діяльності в нестандартних, непередбачуваних умовах, гнучка, здатна до змін професійна ідентичність, готовність до постійного розширення та перегляду особистісної та професійної моделі реальності [224, с.14].

Участь у тренінгах дозволяє майбутнім психологам-практикам оволодіти системою відповідних психологічних знань, умінь і навичок, необхідних у їх фаховій діяльності, сприяє зростанню готовності до особистісного й професійного змінювання, стимулює розвиток емпатії, здатності аналізувати власну поведінку для досягнення більш ефективних стосунків з колегами, клієнтами. Виконуючи різноманітні вправи, студенти набувають нового досвіду за рахунок обміну думками, отримання зворотного зв'язку.

Під час практичних занять з дисциплін циклу професійної та практичної підготовки доцільно використовувати *навчальний тренінг*. На думку С. Сисоєвої навчальний тренінг можна розглядати як педагогічну технологію, яка дозволяє відпрацьовувати вміння і навички виконання простих та складних видів професійної діяльності, наочно демонструє наслідки прийнятих рішень, реалізує можливість перевірки альтернативних зв'язків, дає змогу одночасно використовувати різну кількість методів ігрової діяльності, збільшуючи ефективність проведення практичних занять [292, с.129]. Істотними перевагами навчального тренінгу науковець визначає максимальне наближення практичного заняття до реальних ситуацій майбутньої психологічної діяльності, активізацію суб'єктивного досвіду студентів у процесі виконання різноманітних завдань, розвиток професійного мислення та культури фахівців. Тренінг також допомагає усувати прогалини у професійній підготовці, відпрацьовувати неефективні форми поведінки, навчає новим технологіям і методам діяльності психолога-практика.

Під час впровадження навчальних тренінгів у педагогічну взаємодію зі студентами, які вивчають специфіку організації діяльності психолога в різних сферах суспільної практики, доцільно використовувати такі інтерактивні техніки:

- інформаційну (проблемна міні-лекція, інформаційне повідомлення, показ навчальних фільмів, відеозаписів, презентацій із застосуванням технічних засобів навчання), яка дозволяє за короткий термін подати великий обсяг інформації. Через слабкість зворотного зв'язку її доцільно супроводжувати груповими дискусіями, обговореннями, синхронними завданнями для самостійної роботи;

- симуляційну (імітування робочого місця психолога, його включення в різні види діяльності, ситуацію взаємодії з колегами, керівництвом тощо), що забезпечує можливість відпрацювання певних умінь і навичок з подальшим їх застосуванням під час проходження різних видів практик і перенесення на реальний трудовий процес;

- групові динамічні вправи, які призначені формувати й удосконалювати професійну компетентність майбутніх психологів за рахунок вільної імпровізації, спонтанних дій, умотивованих міркувань, розвитку поведінкової гнучкості, креативності тощо. Такі вправи дозволяють відпрацювати систему співпраці за фахом (у вертикальній і

горизонтальній площині), розвинути навички прийняття управлінських та інших рішень у розрізі функціональних обов'язків, позбавитися стереотипності у професійних діях, заглибитися в зміст і проблематику моделей надання психологічної допомоги в різних сферах суспільної практики (екстремальна – стабільна; безпосередня – опосередкована; особистісна – групова – організаційна – суспільна; внутрішньо організаційна – зовнішньо організаційна; індивідуальна – діадна – командна) тощо.

Таким чином, інтерактивні технології навчання мають великий освітній і розвивальний потенціал, забезпечують максимально продуктивну активність майбутніх психологів у процесі здобуття вищої освіти. Засновані на принципах інтеракції, спілкування, діалогу, взаємонавчання вони покликані формувати суб'єктну позицію студентів у навчально-професійній діяльності, розвивають внутрішню мотивацію, створюють умови для реалізації їхнього творчого потенціалу. Це сприяє актуалізації професійної ідентичності студентів-психологів, створює умови для їх повномірної самореалізації, адже, на думку Н. Коломінського, саме за таких умов «...особистість студента поступово набуває рис особистості психолога».

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПІДХОДІВ ДО ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ В РОБОТАХ ПСИХОЛОГІВ

Т. О. Комар

У суспільному житті людина стикається з багатомірністю форм поведінки, часто з протилежними взаємонеузгодженими способами життєдіяльності, що породжує питання про моральний вибір. *Моральний вибір* – є усвідомлене віддання переваги людиною тому чи іншому варіантові поведінки відповідно до особистих чи суспільних моральних настанов, що базуються на певних цінностях.

Поняття «цінність» було введено у науку в середині XIX ст. Згодом, на основі всебічної та детальної розробки цього поняття, сформувалася спеціальна галузь філософського знання – теорія цінностей, або аксіологія (від гр. «axios» – «цінність»). Одна з найпоширеніших дефініцій цінності визначає її як значущість певних реалій дійсності з точки зору потреб людини і суспільства.

Наявність сталих ціннісних орієнтацій характеризує зрілість особистості, виступає як узагальнений показник рівня духовного розвитку.

Тож, дослідження ціннісних орієнтацій відіграє непересічну роль у визначенні змісту психолого – педагогічного супроводу молодії особистості у процесі життєвого, зокрема, професійного становлення, що знаходить підтвердження у незгасаючому інтересі науковців і практиків до цієї проблематики.

Тому ціннісну проблематику широко подано та розкрито у науковій літературі: від дослідження сутності самих понять «цінність», «ціннісні орієнтації» Б. С. Братусем, А. Г. Здравомисловим, Д. О. Леонтьєвим, А.А.Ручкою, В. О. Ядовим та ін. й аналізу динаміки ціннісних орієнтацій І. С. Коном до сучасних досліджень структури ціннісних орієнтацій, здійснених А. В. Бітуєвою, А. В. Іващенко, Н. В. Фроловою та ін. [113, с. 22; 177].

Адже на початку будь-якої діяльності, будь-яких дій стоять потреби, опосередковані психікою, у вигляді цінностей, які формують певні мотиви і, нарешті, обумовлюють конкретну мету. Тому спрощено можна вибудувати такий причинно-наслідковий ланцюжок: потреби > цінності > мотиви > цілі > дії [8, с. 22].

Відносно стійку та індивідуально-неповторну систему мотивів, сукупність зовнішніх і внутрішніх умов, які визначають спрямованість особистості, називають «мотивацією» Це більш загальний, більш інтегрований термін, ніж термін «мотив» [124].

Соціологи і культурологи воліють говорити про цінності – проміжну ланку згаданого причинно-наслідкового ланцюжка. Поняття «цінність» використовується у двох значеннях: 1) це те, що людина особливо цінує у житті; 2) деякий ідеал, який виступає еталоном належного (високі цінності, загально – людські цінності тощо).

Цінності формують мотиви, причому важливий не тільки перелік цінностей, але і процес формування мотивів, середовище, яке впливає на цей процес.

Цінності розглядаються більшістю вчених крізь призму особистісного ставлення суб'єкта до навколишньої дійсності і з позицій особливостей орієнтації в ній. Тобто, зазначена сфера представлена як система особистісних установок по відношенню до існуючих у даному суспільстві матеріальних та духовних цінностей. Ціннісні орієнтації стверджуються в свідомості людей, стають їх керівним мотивом поведінки в повсякденній діяльності. Вченими робиться висновок, що вони відносно стійкі, але, на відмінну від соціальних стереотипів, ціннісні орієнтації більше піддаються впливу умов середовища, що змінюється, вони більш рухливі. «Ця рухливість зумовлена тим, що, на відмінну від соціальних стереотипів, вона є продуктом мислення на рівні раціонального» [187, с. 11].

Про ціннісні орієнтації мова йшла на межі ХІХ–ХХ століть (Г. Кершенштейнер, К. Ушинський). Проблема ціннісних орієнтацій та шляхів їх формування активно досліджувалася у 70–80-ті роки ХХ століття (О. Леонов, Т. Мальковська та ін.) [177, с. 36].

Причому ціннісні орієнтації особистості не виникають раптово, а формуються поступово, протягом всього процесу соціалізації особистості. Система цінностей, згідно теорії Е.Фромма, є екзистенціальною потребою, це маршрутна карта, яка допомагає нам орієнтуватися в цьому світі. «Без такої карти ми були б досить розгублені і не мали б можливості діяти цілеспрямовано і послідовно» [345, с. 655].

У результаті створюється база ціннісних орієнтацій, яка дозволяє вести мову про риси особистості. Саме в період юності відбувається найбільш інтенсивне їх формування.

Крім того, розвиток гуманної, вільної і відповідальної особистості безпосередньо пов'язується із системою її духовних цінностей, що протистоять утилітарно-прагматичним цінностям [26].

Зміна ціннісних орієнтацій особистості пов'язана з процесом її самореалізації. На думку Є.Ф. Майорової, самореалізацію особистості можна визначити, як реалізацію суспільної сутності особистості, об'єктування її внутрішньої потенції [187, с. 25-35].

У процесі самореалізації здібності не тільки об'єктивуються, але й розвиваються, збагачується інтелект, набуваються нові практичні знання і вміння особистості. Нові умови життя призводять до деякої переоцінки цінностей.

Є.Ф. Майорова вважає самооцінку особистості важливою умовою зміни ціннісних орієнтацій. Правильна оцінка своїх можливостей, свого місця і ролі в суспільних відносинах мають вирішальне значення для визначення спрямованості самореалізації особистості [187].

В процесі самопізнання індивід оцінює себе і відносини, якими він пов'язаний з навколишньою дійсністю. І якщо ці відносини його не влаштовують, то у індивіда виникає потреба або змінити себе, або навколишній світ, тобто, змінити відносини.

Складна природа суб'єктивно-об'єктивного відношення, що відображається у вигляді цінностей, породжує різноманітні критерії для їх класифікації. Досить широко використовується в прикладних психологічних дослідженнях метод, запропонований М. Рокичем. Він акцентує увагу на тому, що загальне число значущих та мотиваційних цінностей у особистості невелике; що всім людям притаманні подібні цінності, але з різним рівнем значущості для кожного.

Виходячи з цих припущень, М. Рокич виділяє два класи цінностей: цінності-цілі і цінності-засоби (по вісімнадцять цінностей в кожній із систем) [124, с. 637]. Термінальні цінності, або цінності-цілі, характеризують кінцевий, очікувальний стан існування, а інструментальні цінності, або цінності-засоби – концепції бажаної поведінки.

Іншою основою типології цінностей може бути їх віднесення до відповідних потреб особистості. Такий підхід до типології цінностей лежить в основі практичних експериментальних досліджень.

Виходячи з того, що потреби людини діляться на первинні (базові, вроджені) та вторинні (соціальні, набуті), А. П'єрон виділив 20 видів фундаментальних фізіологічних і психофізіологічних потреб, що складають основу для будь-якої мотивованої поведінки. Це такі потреби: гедоністичні, новизни, пошуку комунікацій та взаємодопомоги, конкуренції і т.п. [124, с. 41].

П. В. Сімонов вважав, що потреби людини можна розділити на три групи: вітальні, соціальні та ідеальні. В кожній з них прослідковуються та присутні потреби збереження та розвитку, а в групі соціальних – ще й є потреби «для себе» (усвідомлені суб'єктом як права) і «для інших» (усвідомлюються як «обов'язки») [124, с. 42].

Тут доцільно згадати вчення Е. Фромма, яке автор називав «гуманістичним психоаналізом». Він розвивав ідеї З. Фрейда з врахуванням соціальних факторів. Роботи Е. Фромма актуальні в наш час через критику авторитарних режимів, командно-бюрократичної системи управління, через підвищену увагу до творчих задатків людини, розгляд взаємодії людини і машинного середовища [345].

За Е. Фроммом, сутність людини виражається у його істинних потребах. Першою з цих потреб є потреба у спілкуванні, міжіндивідуальних стосунках. Найбільш повною формою розкриття цієї потреби є любов. У ній людина віднаходить могутній душевний потенціал, гранично виявляючи власну сутність. Другою потребою є прагнення до творчості як глибинної інтенції людини. Людині притаманні потяг до трансценденції, пошук ідеального. Вона прагне

розсунути межі свого існування, створити світ нетлінних цінностей. Для цього вона використовує творчі сили, які є у кожного індивіда.

Третьою є потреба у відчутті глибокого коріння, яке гарантує міцність і безпеку буття. Це, зокрема, проявляється у пошуках кожною людиною родоводу. Вона бажає віднести себе до визначеного стабільного зв'язку.

Четверта потреба виокремлена Е. Фроммом як прагнення до ідентичності. У складному світі людині необхідна система орієнтацій, яка дала б їй можливість ототожнювати себе з деяким визнаним образом. Щоб зрозуміти себе, потрібно співставити свої почуття з уявленнями про інші. П'ята потреба полягає у прагненні пізнання світу, розумінні змісту універсуму. Людина здатна піти на вогнище заради істини, і цього не можна пояснити з позиції раціональності. Неможливість реалізувати зазначені потреби призводить до трагічних наслідків, руйнування особистості [345, с. 28-35].

А. Маслоу дав досить струнку класифікацію і систему потреб, поділивши їх на такі групи: фізіологічні потреби, потреби в безпеці, в соціальних зв'язках, в самоповазі та самоактуалізації [7]. Причому потреби вищих рівнів не мотивують діяльність людини, доки не задоволені хоча б частково потреби нижчих рівнів. А. Маслоу відзначав, що невроз і психологічна дезадаптація як «дефіцитарний розлад» виникають внаслідок незадоволення певних фундаментальних потреб, так само як недостача вітамінів викликає фізичну хворобу [10, с. 120]. Прикладом фундаментальних потреб можуть бути фізіологічні потреби такі, як голод, спрага чи потреба в сні. Недостатнє задоволення цих потреб веде до появи хвороб, які можна вилікувати тільки шляхом задоволення цих потреб. Для збереження здоров'я необхідно, щоб задовольнялися й психологічні потреби, а саме потреба в безпеці, потреба в любові та почутті належності, потреба в самоповазі та в повазі інших. Крім того, людині як особистості притаманна така важлива потреба, як потреба в психологічному рості, тобто потреба у розвитку своїх здібностей і задатків та потреба в самоактуалізації (самовираженні, самореалізації) [345, с. 130].

А. Маслоу запропонував поняття самоактуалізації, що має, за даними М. В. Сміта, три головних контексти: 1) особистість, що самоактуалізується; 2) пікові переживання трансцендентних цінностей; 3) самоактуалізація як процес розвитку [177].

Е. Шостром підходить до концепту «самоактуалізація», як до синтетичного поняття. Вона виділяє два основних конструкти: 1) спрямованість на себе, а не спрямованість на інших в пошуках цінностей і сенсу життя. Люди, спрямовані на себе намагаються використати власні принципи і мотиви, як основу для своїх суджень і дій. Їхнє життя відзначене автономністю, самопідтримкою і волею; 2) компетентність у часі вказує на те, наскільки людина живе сьогоднішнім, а не концентрується на минулому чи майбутньому. Вона вважає, що

люди, компетентні в часі, можуть міркувати про те, як минуле відноситься до сьогодення, і реалістично зв'язувати довстрокові плани з поточними завданнями. У них є почуття безперервності цих трьох аспектів часу [331, с. 509 – 512].

Роль самовираження не знижується ніколи. Це дає підставу А. Маслоу пропагувати розвиток групи потреб самореалізації, до складу яких входять прагнення до креативності, самостійності, відповідальності та інші важливі потенції людини [345, с. 26].

Цінності – це певна нормативна категорія, яка охоплює все те, що може бути метою, ідеалом, предметом потягу, прагнення, інтересу. Основними поняттями і категоріями цієї теорії є: благо, гідність, значення, оцінка, користь, перемога, сенс життя, щастя, повагу і т. д. Цінності займають найважливіше місце в житті людини і суспільства, але не самі по собі, а лише на тлі сформованої системи ціннісних орієнтації. Найвищими цінностями для людини є: життя як цінність, здоров'я як цінність і свобода як цінність.

Поняття ціннісних орієнтацій особистості було введено в науковий лексикон в 20-ті роки ХХ ст. соціологами У. Томасом і Ф. Знанецький, які розглядали ціннісні орієнтації як соціальну установку особистості, регулюючи її поведінку. В якості такої ціннісна орієнтація і стала предметом досліджень. З'явилося безліч різних тлумачень. Ціннісні орієнтації – це найважливіші елементи структури особистості, закріплені життєвим досвідом індивіда, всією сукупністю його переживань і відокремлюють значуще, істотне для даного індивіда від незначного, несуттєвого.

Сукупність сформованих, усталених ціннісних орієнтації утворює свого роду вісь свідомості, яка забезпечує стійкість особистості, спадкоємність певного виду поведінки та діяльності, що виражається в спрямованості його потреб та інтересів.

Аналіз наукової літератури переконав нас у тому, що ціннісна сфера особистості може бути глибоко конфліктною. Вищі рівні особистості: моральні принципи, самосвідомість, ієрархія цінностей формуються не тільки завдяки культурно-історичному досвіду соціуму, але в значній мірі визначаються вибіркоким відношенням кожної людини, що зумовлено певним індивідуальним набором провідних тенденцій, які пронизують всі рівні особистості знизу догори [39].

Стійка і несуперечлива сукупність ціннісних орієнтацій визначає такі якості особистості, як цінність, надійність, вірність певним принципам та ідеалам, здатність до вольових зусиль в ім'я цих ідеалів і цінностей, активність життєвої позиції, наполегливість у досягненні мети. Суперечливість в ціннісних орієнтаціях породжує непослідовність у поведінці. Нерозвиненість ціннісних орієнтацій – ознака інфантилізму (властивості дитячого віку), панування зовнішніх стимулів над внутрішньою структурою особистості.

Формування особистісної ціннісної структури індивіда виступає найважливішим чинником процесу соціалізації, за допомогою якого людина стає повноправним членом суспільства у всій повноті соціальних взаємин.

Історично поняття «ціннісні орієнтації» розвивалося як таке, що розкриває зв'язок індивідуального і суспільного у свідомості людини в єдності когнітивних та афективних процесів. У радянській психології і на сучасному пострадянському просторі ціннісні орієнтації розглядалися та розглядаються переважно через поняття ставлення й установки (А. В. Бітуєва, А. І. Донцов, А. Г. Здравомислов, О. І. Зотова, Д. Н. Узнадзе та ін.). Зокрема, А. І. Донцов визначає ціннісні орієнтації як смислові установки суб'єкта, усвідомлені ним у процесі соціалізації (входження у суспільство) і сформульовані у запропонованих суспільством термінах [39]. В. О. Ядов виокремлює ціннісні орієнтації в окремий рівень установок – вищі установки. Уся градація при цьому виглядає таким чином: від фіксованих установок (вітальних та групових) через базові соціальні установки до ціннісних орієнтацій. Під фіксованістю установки при цьому розуміється ступінь її наближення до норми (коли установка тією чи іншою мірою нав'язується індивідові, а не приймається їм вільно і відповідально). Отже, ціннісні орієнтації, за В. О. Ядовим, становлять собою інтегративні, вільно та відповідально обрані особистістю установки, що є ширшими і більш включними, ніж будь-які фіксовані або ж навіть базові соціальні установки, орієнтири й ідеали.

Перехід від нижчих установок до вищих (ціннісних орієнтацій) відбувається шляхом поступового їх закріплення у відповідних ситуаціях, що відповідають тому чи іншому рівню потреб. Так, рівень нижчих (вітальних) потреб виробляє у простих предметних ситуаціях установки та поведінкові акти, які за своєю суттю ще не є соціальними. Більш високий рівень потреб (наприклад, у спілкуванні з іншими) змушує індивіда керуватися груповими, отже, хоча й примітивними, але за суттю вже соціальними установками. Наступний рівень потреб пов'язано з участю у певній соціальній сфері діяльності. На цьому рівні відбувається виробка базових соціальних установок. І лише вищий рівень потреб, пов'язаних у людини з усвідомленням власної приналежності не до певної діяльній сфері, а в цілому до суспільства, культури, людства, формує у людини вершину ієрархії установок, а саме, ціннісні орієнтації, та відповідну їм ціннісну поведінку [57].

Л. Н. Антілогова, слідом за Е. В. Соколовим, виокремлює такі функції ціннісних орієнтацій: 1) експресивна, яка сприяє самоствердженню та самовираженню індивіда через прагнення досягти успіху і визнання, а також передати власні цінності іншим; 2) адаптивна, що полягає у здатності індивіда задовольняти власні потреби через ті засоби та з урахуванням тих цінностей, які притаманні певному

суспільству; 3) функція захисту особистості (ціннісні орієнтації є ніби фільтрами, що пропускають лише ту інформацію, яка узгоджується із засвоєними цінностями); 4) пізнавальна (спрямована на пошук інформації, необхідної для підтримки цілісності особистості); 5) координативна (полягає у гармонізації психічних процесів) [4]. Дослідниками робились різноманітні спроби класифікувати ціннісні орієнтації. Так, М. С. Яницький за основу класифікації ціннісних орієнтацій використовує класифікацію людських потреб (біологічні, афіліативні, духовні потреби людини). Він, таким чином, пропонує виокремлювати вітальні, афіліативні і духовні ціннісні орієнтації.

Практичну доцільність і необхідність, людина закріплює їх у своїй свідомості як ціннісні орієнтації. Прикладом подібного розуміння ціннісних орієнтацій може бути визначення, запропоноване В.Г. Алексеевою, яка надає ціннісним орієнтаціям статусу «основного каналу засвоєння духовної культури суспільства, перетворення культурних цінностей у стимули та мотиви практичної поведінки людей

Ціннісні орієнтації особистості є складним утворенням, яке має багатокомпонентну структуру. Дослідники виокремлюють різні компоненти у структурі ціннісних орієнтацій, зокрема: емоційний, когнітивний, поведінковий, інтелектуальний, поведінковий, мотиваційний, оцінно-емоційний (А. В. Іващенко і Н. В. Фролова) [38, с. 75].

В. В. Драченко так характеризує виокремлені ним компоненти ціннісних орієнтацій: когнітивний компонент містить систему засвоєння особистістю «соціальних знань»: понять, правил, оцінок, норм, переконань, поглядів, вірувань, цінностей); емоційно-мотиваційний компонент містить мотивацію, особистісний сенс цінності, який викликає та закріплює в учнів позитивні емоції, інтерес, бажання і, як наслідок, формує стійке прагнення дотримуватися певних норм і правил; діяльнісний компонент фіксує готовність практично діяти у напрямку того ставлення до об'єктів, що пов'язане з когнітивним та емоційним компонентами і сукупністю відповідних прийомів діяльності, уміннями та навичками [113].

Л. Н. Антілогова наголошує на послідовній ролі виокремлених нею компонентів у формуванні змістовного наповнення ціннісних орієнтацій. У процесі розвитку ціннісних орієнтацій відбувається, перш за все, емоційне оцінювання, емоційне переживання зовнішньої ситуації, явища-цінності. Це перший безпосередній та інтуїтивний зв'язок особистості з новим явищем дійсності. У процесі встановлення цього зв'язку актуалізуються установки, потреби, мотиви особистості. Наступна стадія полягає у раціональному оцінюванні, яке пов'язане з усвідомленням мотивів, вчинків, що і становить когнітивну основу ціннісних орієнтацій. Поведінковий компонент становить собою практичне втілення ціннісних орієнтацій з урахуванням реальних можливостей особистості у певній діяльності [38].

Аналіз ієрархії ціннісних орієнтацій у студентів дозволив нам дати більш визначену оцінку орієнтацій молоді на ті чи інші змістовні сторони свого життя у ВНЗ. Вивчення особистісних цінностей давало можливість визначити передумови внутрішньоособистісних та внутрішньогрупових конфліктів, які так характерні для студентів.

Система ціннісних орієнтацій визначає змістову сторону спрямованості особистості і складає основу її відношення до навколишнього світу, до інших людей, до самого себе, основу світобачення і ядро ставлення людини до світу.

Ціннісні орієнтації слугують своєрідним критерієм, фільтром у визначенні ставлення людини до матеріальних та духовних цінностей, системи установок. Сьогодні постає нагальна необхідність формування нових ціннісних орієнтацій, ціннісного світогляду людини, яка житиме і працюватиме у ХХІ столітті в Україні – незалежній європейській державі.

Розглядається ряд соціально-психологічних феноменів, що породженні перебуванням особистості в оточуючому середовищі, тобто свого роду екологічний аспект її життєдіяльності. Дослідження даних феноменів особливо актуальні в даний кризовий період життя.

Адже на початку будь-якої діяльності, будь-яких дій стоять потреби, опосередковані психікою, у вигляді цінностей, які формують певні мотиви і, нарешті, обумовлюють конкретну мету. Тому спрощено можна вибудувати такий причинно-наслідковий ланцюжок: цінності-мотиви-цілі-дії [113, с. 22].

Соціологи і культурологи воліють говорити про цінності – проміжну ланку згаданого причинно-наслідкового ланцюжка. Поняття «цінність» використовується у двох значеннях: 1) це те, що людина особливо цінує у житті; 2) деякий ідеал, який виступає еталоном належного (високі цінності, загальнолюдські цінності тощо).

Цінності формують мотиви, причому важливий не тільки перелік цінностей, але і процес формування мотивів, середовище, яке впливає на цей процес.

Цінності розглядаються більшістю вчених крізь призму особистісного ставлення суб'єкта до навколишньої дійсності і з позиції особливостей орієнтації в ній. Тобто, зазначена сфера представлена як система особистісних установок по відношенню до існуючих у даному суспільстві матеріальних та духовних цінностей. Ціннісні орієнтації стверджуються в свідомості людей, стають їх керівним мотивом поведінки в повсякденній діяльності. Вченими робиться висновок, що вони відносно стійкі, але, на відміну від соціальних стереотипів, ціннісні орієнтації більше піддаються впливу умов середовища, що змінюється, вони більш рухливі. «Ця рухливість зумовлена тим, що, на відміну від соціальних стереотипів, вона є продуктом мислення на рівні раціонального». Крім того, розвиток гуманної, вільної і відповідальної особистості безпосередньо пов'язується із системою її духовних

цінностей, що протистоять утилітарно-прагматичним цінностям [26, с. 11].

Складна природа суб'єктивно-об'єктивного відношення, що відображається у вигляді цінностей, породжує різноманітні критерії для їх класифікації. Досить широко використовується в прикладних психологічних дослідженнях метод, запропонований М. Рокичем. Він акцентує увагу на тому, що загальне число значущих та мотиваційних цінностей у особистості невелике; що всім людям притаманні подібні цінності, але з різним рівнем значущості для кожного.

У психолого-педагогічних концепціях і моделях виховання І. Беха, І. Зязюна, В. Караковського, І. Колеснікової, Б. Лихачова, Н. Щуркової та інших саме цінності утворюють їх змістовне ядро і визначають стратегії розвитку [38, с. 11].

О. Сухомлинська зазначає, що цінності визначають зміст навчання і виховання людини на трьох взаємопов'язаних рівнях: державному, суспільному та особистісному [39, с. 114].

Понятійне поле дослідження ціннісно-смилових орієнтацій містить доволі широке коло понять: цінність, смисл, орієнтація, ціннісна орієнтація та інші, пов'язані з ними. Нерідко їх ототожнюють, уживають як синоніми, інтерпретують по-різному. Виникла необхідність чіткого визначення нашого розуміння понять «цінність», «смисл», «орієнтація» [5, с. 233].

Поняття цінність є досить поширеним і має відношення до багатьох наук: соціології, права, теорії і практики управління, педагогіки, психології. У широкому сенсі цінність означає базис для формування життєвої позиції [113, с. 213].

Філософський словник під редакцією В. Андриюценка трактує цінність, як «духовне формоутворення, що існує через моральні та естетичні категорії теоретичної системи, утопічні образи, соціальні ідеали і виступає критерієм оцінки дійсності людиною та джерела смислоутворюючої основи людського діяння» [345, с. 503].

Ніякої логічно побудованої схеми, або критеріїв, за якими формується система цінностей, не існує. Цінність визначається лише значимістю об'єкта, явища, відношення – для суб'єкта і тільки таким суб'єктивним способом існує. Індивідуальна система ціннісних орієнтацій людини є важливою підсистемою особистості. Ця система забезпечує сталість особистості, наступність поведінки, визначає спрямованість потреб та інтересів. Цінності виконують функцію матриці для цілей, головних мотивів та способу життєдіяльності. Вони визначають моральні засади і принципи поведінки, відтак будь-яке суспільство є зацікавленим, щоб люди дотримувалися відповідних цінностей та принципів, щоб кожен член суспільства потрапляв під вплив цілеспрямованого виховання [26, с. 33].

Загалом науковці не мають єдино вірного визначення цінностей. Так, наприклад, Л. Мардахаєв визначає цінності як «ідеали чи кінцеві

цілі; основні оцінні стандарти бажаного»[177, с. 332]; М. Ярмаченко сприймав цінність як «позитивну чи негативну значущість об'єктів довкілля для людини, класу, групи, суспільства в цілому, що визначається не їх властивостями самими по собі, а їх залученням у сферу людської життєдіяльності, інтересів і потреб, соціальних відносин»[57, с. 484].

Зокрема, В. Василенко розглядає категорію цінності з позиції ставлення до неї суб'єкта. Оскільки «цінність» детермінована обома сторонами ціннісного ставлення, тому її величина і характер водночас залежать також від визначень суб'єкта (суб'єктивний характер цінностей) і властивостей об'єкта – носія цінності (об'єктивний характер цінності). Отже, цінність одночасно є і предметом, і ставленням до цього предмета, саме в цьому і полягає її особливість [38, с. 45].

У свою чергу І. Бех виокремлює, насамперед цінності духовні, вважає їх ядром особистості, і зазначає, що «духовна цінність, що набула для людини особистісної ваги, лише тоді стає домінантою її «Я», коли постійно спонукає до відповідних учинків». Цінності, на думку академіка, це переживання їх бажаності (чи небажаності) для людини [39, с. 9].

Уявлення про систему цінностей особистості як ієрархії її переконань набуло поширення також в американській соціальній психології. Так, М. Рокіч визначає цінності як «стійке переконання в тому, що певний спосіб поведінки чи кінцева мета існування краще з особистою чи соціальною точок зору, ніж протилежний або зворотний спосіб поведінки, або кінцева мета існування». На його думку, цінності особистості характеризуються наступними ознаками:

- витоки цінностей простежуються в культурі, суспільстві та особистості;
- вплив цінностей простежується практично у всіх соціальних феноменах, які заслуговують на вивчення;
- загальне число цінностей, які є надбанням людини, порівняно невелике;
- цінності організовані в системи;
- всі люди володіють одними і тими ж цінностями, хоча і в різній ступені [124].

Ш. Шварц і У. Білські дають аналогічне концептуальне визначення цінностей, що включає наступні формальні ознаки:

- цінності – це поняття або переконання;
- цінності мають відношення до бажаних кінцевих станів або поведінки;
- цінності мають надситуативний характер;
- цінності керують вибором або оцінкою поведінки і подій;
- цінності впорядковані за відносною важливістю [6].

Цінності є необхідною складовою гуманітарного знання, його смисловою особливістю. Поняття «цінність» тісно пов'язане з поняттям «смысл». Існує багато підходів до тлумачення терміну «смысл», але чітко вимальовується дві лінії. Перша лінія об'єднує смысл зі змістом людської думки. Для представників даного підходу елементарною одиницею смыслу виступає вірно сформульована думка. Більш складні смыслові утворення (фрази, тексти, теорії тощо) будуються на основі цієї одиниці, утворюючи складний смысл. Такий підхід до смыслу умовно можна назвати семантичним. Для прибічників другого підходу смысли є людськими цінностями, які складають основу як соціальної діяльності людей, так і функціонування суспільства в цілому. Даний підхід до смыслу умовно називається ціннісним. Даній думки дотримуються культурологи, політологи.

У науці відокремлюють це й третій підхід – діяльнісний. Представники діяльнісного підходу до смыслу націлені на створення загальної теорії діяльності і говорять про структури, схеми діяльності, не протиставляючи одну діяльність іншій. Інколи поняття «смысл» отожднюють з поняттям «значущість» [57, с. 198].

Смысл завжди пов'язаний з думкою. Усвідомлення – шлях доотримання смыслу. Через осмислення явищ і процесів зовнішнього світу і подій власного життя формується смысл цих явищ, процесів, подій. На думку Л. Вітгенштейна, смысл – «стан справ» у світі, тобто смысл – це просто осмислення. Між смыслом і цінністю є спільне, але і є суттєва різниця. Спільне проявляється в тому, що обидва поняття виражають деяке відношення людини до навколишньої дійсності. Через смысли і цінності людина залучає світ і сферу своєї свідомості, переводить у план своєї життє-діяльності, активності. Але у цих людських феноменів різні функціональні установки [57, с. 8].

Смысл (як думка про зовнішній і внутрішній світ людини) набуває самостійності, може розвиватися в бік генералізації, тобто узагальнюватися до найвищих меж, дивуючи нас своїми науковими абстракціями, але й може змінюватися в протилежному напрямі, тобто конкретизуватися. Наука чітко розмежовує два окремих, але взаємопов'язаних поняття – «цінності» та «ціннісні орієнтації». Зміст поняття «цінність» більшість науковців пов'язує із характеристиками, властивими формам суспільної свідомості: значимість, нормативність, корисність, необхідність, доцільність [124, с. 58].

Найсуттєвіше полягає в тому, – пише Б. Г. Чижевський, – що «ціннісна орієнтація служить своєрідним критерієм, доленосним фільтром у визначенні ставлення людини до матеріальних і духовних цінностей, системи установок, відстоюванні принципів і переконань» [38, с. 146].

Л. Орбан-Лембрик визначає ціннісні орієнтації як спрямованість інтересів і потреб особистості на певну ієрархію життєвих цінностей, схильність надавати перевагу одним цінностям і

забезпечувати інші, спосіб диференціації особистісних об'єктів і явищ за їх особистісною значущістю. Таким чином, ціннісні орієнтації як механізм соціальної регуляції поведінки особистості досліджуються соціальними психологами; ціннісні орієнтації з точки зору формування досліджуються психологами та педагогами; залежність між ціннісними орієнтаціями та інтересами особистості – філософами, соціологами, психологами, педагогами [57, с.56].

Оскільки ціннісні орієнтації особистості складаються на ґрунті ціннісного ставлення до дійсності, то загальнокультурні цінності, включені індивідом мимоволі або свідомо до своєї діяльності, являють собою етапи усвідомлення особистістю зовнішньої системи цінностей і перетворюються під впливом низки чинників та в спеціально організованих умовах на систему внутрішньої особистісної соціально ціннісної орієнтації. І. Бех говорить про формування особистісних цінностей як усвідомлених узагальнених самовартісних смислових утворень особистості, які утворюють внутрішній стрижень особистості [39, с. 9].

Завдання освіти полягає в тому, щоб допомогти молоді здійснити свідомий вибір суспільних цінностей і сформувати на основі їх стійку індивідуальну систему орієнтацій, здатну забезпечити саморегуляцію й мотивацію поведінки й діяльності.

Ціннісні орієнтації – це елементи внутрішньої структури особистості. Сюди відносяться: спрямованість, мета індивіда, механізм індивідуальної взаємодії. Вони є найважливішими елементами внутрішньої структури особистості, які закріплені життєвим досвідом індивіда, всією сукупністю його переживань. Ціннісні орієнтації відокремлюють значуще, суттєве для певної людини від незначущого, несуттєвого. Наявність життєвих цінностей у свідомості людини залежить як від вікового етапу, на якому знаходиться індивід, новоутворень цього періоду, так і рівня розвитку суспільства загалом. Ціннісні орієнтації особистості не тільки визначають мотивацію індивідуальної поведінки, але й складають світогляд людини. Вони формуються в процесі виховання і навчання. Причому навчання має на меті не стільки повідомити конкретні знання в певній галузі, скільки сприяти самореалізації особистості [331, с.162].

Особистісні цінності складають внутрішню суть особистості, яку можна інтерпретувати як ціннісну орієнтацію. Особисті цінності набувають ціннісного статусу тільки при сфокусуванні особистісних зусиль на свою смислову сферу, на власне «Я», тобто становлення особистісних цінностей пов'язане з динамікою процесів усвідомлення, що включають різні види вербалізації і зміщення пізнавально-особистісних зусиль на власну смислову сферу. Ціннісні орієнтації конкретної особистості формуються і функціонують на основі системи цінностей, виробленої суспільством, нерозривно і тісно пов'язані з цим утворенням [187, с. 98].

Таким чином, ціннісні орієнтації – це ті стани, явища і процеси в довколишньому житті, які стають орієнтирами для людини, спрямовують формування її цілей, а також способи їх досягнення. Представленість життєвих цінностей у свідомості особистості залежить від вікових особливостей, психологічних новоутворень, загального розвитку людини.

З огляду на вищезазначене, можна констатувати, що аналіз понять «цінність», «смысл», «ціннісна орієнтація» у філософському, лінгвістичному, психолого-педагогічному аспектах є теоретичним підґрунтям для процесу формування ціннісно-смыслових орієнтацій учнів старшої школи, і очевидним стає те, що цінності – невід’ємна частина всього суспільного і культурного життя людини [57, с. 13].

Отже, ціннісні орієнтації – одна з найважливіших характеристик особистості, вони висвітлюють активність людини, прагнення до самовдосконалення, рівень її досягнень, сподівань, тобто всі стосунки особистості з оточуючим світом значною мірою залежать від того, яким цінностям вона віддає перевагу: як ставиться до самої себе, тобто чи є власне «Я» людини цінністю для неї; чи цінує вона іншу особистість; чи є ціннісним її ставлення до держави, громадянином якої вона є; до природи, що її оточує; до сім’ї, яку вона має створити; до професії, яка забезпечить їй успіх у житті, в нашому випадку – до знань, які вона отримує.

Очевидно, що в контексті кризи в суспільстві проблема формування ціннісно-смыслових орієнтацій студентів потребує переосмислення, одним з напрямів вирішення якої є перехід від авторитарного стилю здійснення діяльності до формування ціннісно-смыслових орієнтацій студентів на гуманістичних засадах [38, с.117].

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ РОЗВИТКУ ДУХОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

В. М. Педоренко

Важливість розвитку духовності у наш час особливо зростає, адже життя пропонує кожному численну кількість виборів, життєвих самовизначень в усіх сферах людської діяльності і, що не менш важливо – у виборі духовно-ціннісних орієнтирів, які визначають життєвий шлях особистості. На жаль, динамічний розвиток суспільства зумовлює не лише розширення можливостей вибору цілей життєвих самовизначень, а й пропонує низку спокус, безоглядне, некритичне ставлення до яких може зруйнувати в людині її гуманістичну сутність. Лише той, хто чітко визначився у своїх життєвих планах, усвідомив сенс власного життя, хто при цьому збагнув фундаментальність, основоположність духовного начала в житті людини, здатен протистояти проявам бездуховності – насамперед у самому собі, а також у навколишньому соціальному середовищі [50, с.6].

Зрозуміло, такий рівень розвитку духовності – це наслідок тривалої, наполегливої праці людини над собою, праці, яка спрямована на поступове свідоме самовдосконалення з метою наблизитись до обраного ідеалу, в якому гармонійно поєднуються високі людські чесноти, що дає можливість зреалізувати себе, а завдяки цьому відчувати всю повноту людського щастя.

У сучасній науці існують дві думки щодо генези духовності:

- 1) духовність дана людині одвічно і не може бути набутою ззовні;
- 2) духовність можна формувати, вона є соціально детермінованою, як і сама людина.

Прихильники першого підходу (Р. Штейнер, К.Н. Вентцель, В.Г.Федотова) стверджують, що духовність є індивідуальною особливістю кожної людини, і сформувати її неможливо. Людина є індивідуальною від народження, духовність в ній вже є закладеною (від Бога або генетично), тому розвиток духовності розглядається як придушення індивідуальності людини [38; 47; 54].

Прихильники іншого підходу (Є.П. Белозерцев, Л.П. Буєва, Б.Т.Ліхачев, М.Д. Нікандров, В.І. Слободчиков, Н.Є. Щуркова та ін.), вважають, що формування духовності особистості відбувається на основі генетичних особливостей психіки під впливом певних соціальних умов, які детермінують різні рівні розвитку духовності [51; 54; 296].

Ми погоджуємось з думкою Н.І Жигайло, М.В. Савчина, С.К.Бондиревої і розглядаємо духовність як таке утворення, яке не надається людині одвічно, не успадковується генетично, а розвивається, в тому числі в результаті спеціально організованої психолого-педагогічної роботи, яка сприятиме пробудженню в неї внутрішньої

творчої активності, спрямованої на усвідомлення себе, сенсу свого життя та мети духовного саморозвитку [47; 107; 286].

Успішність процесу духовного розвитку особистості залежить від внутрішніх, психологічних умов і зовнішніх впливів. Внутрішні умови – це той потенціал, з яким дитина приходить у світ і який проявляється з перших років життя у її нахилах, інтересах та надалі закріплюється в рисах характеру, життєвих цінностях, принципах і смислах життя. До зовнішніх умов відносяться: особливості взаєностосунків в сім'ї; вплив народної творчості – казок, оповідань, приказок; особливості процесу спілкування з дорослими, однолітками, учителями, друзями, наявність прикладів для наслідування, особливості провідних видів діяльності, рівень духовності у суспільстві [38; 254]. Отже, індивідуальні властивості дитини (вроджені нахили і задатки) є духовним потенціалом дитини, який збагачується залежно від соціального середовища і освітнього процесу.

Сім'я стає першим осередком духовного становлення, особливо якщо в ній зберігаються духовні цінності, в результаті чого дитина є зануреною в атмосферу духовності. Сім'я виконує особливу функцію у формуванні духовності особистості: здійснює її первинну соціалізацію, забезпечує дотримання традицій, відіграє важливу роль, зокрема, у формуванні ціннісної, моральної та екологічної культури. Сім'я належить найперша роль у системі утвердження національних та загальнолюдських цінностей. Духовні ідеали, смисли та цінності, засвоєні у ранньому дитинстві, істотно впливають на подальше духовне зростання особистості [254].

На перший погляд, може здатися, що носієм духовності може бути лише людина, яка вже досягла високого рівня особистісного розвитку. Моральні переконання, як правило, виникають у ранньому юнацькому віці. Однак початкові етапи їх становлення сягають раннього дитинства. Адже перші етичні настанови, норми і правила поведінки дитина засвоює вже в дошкільному віці.

Відповідно, і духовне становлення дорослої людини починається з раннього дитинства. Адже саме в цей віковий період дитина здатна відчувати і захоплюватися красою всього, що її оточує. З часом в атмосфері любові, злагоди, взаємоповаги і взаєморозуміння дитина все глибше буде усвідомлювати, що сенс людського життя у творенні добра, у боротьбі за своє щастя і своїх близьких на основі загальнолюдських цінностей [50; 286; 353].

Н.І. Жигайло, М.В. Савчин головними чинниками розвитку духовності вважають релігію, науку, мораль, мистецтво, педагогіку тощо [107; 286; 322].

Релігія як чинник розвитку духовності до недавнього часу оцінювалась вкрай спрощено як науково необґрунтована система уявлень про світ і людину. Впливаючи перш за все на духовний

розвиток особистості, релігія сприяє моральній орієнтації, формуванню життєвих установок, виконує заспокійливу, умиротворяючу функцію.

Важливе значення релігії для розвитку духовності полягає в обумовленості усталеності (абсолюті) моральних приписів. Цим абсолютном для віруючих людей є Бог і його заповіді, завдяки чому саме в релігії чітко і однозначно вирішується питання щодо критеріїв добра і зла, праведності і неправедності, справедливості і несправедливості. Кожна віруюча людина саме в релігії отримує ідеальний приклад, який слугуватиме для неї в якості мети його власного життя: «Будьте досконалі як досконалий Отець наш небесний» [от Матфея, глава 5.48]. Як стверджує М.В. Савчин, саме через віру, надію і любов людина наближається до свого Першообразу [286, с.116].

Віра, на думку науковця, задає в людині смислову вертикаль, яка визначає і спрямовує її розвиток до вищих сфер духовності, відкриває та утверджує справжній сенс життя: «Своїм буттям людина покликана до служіння Богові. Служачи Богові тілом, потрібно тим більше служити йому духом і чистим серцем. У ширій вірі розум відчуває радість, спокій, широту і справжнє життя, бо стає світлішим і далекогляднішим. У такому щасливому стані розум живіший і світліший» [286, с.119].

М.В. Савчин вважає, що зберегти такий емоційно піднесений стан людині допомагає молитва, читання Святого письма і творів святих отців дотримання посту. Тоді віра людини укріплюється, а для глибоко віруючої людини немає нічого неможливого, бо «непохитна віра творить великі чудеса у її житті, готує людину до духовного бачення незбагненої краси світу». Така непохитна віра одухотворює життя людини, надає йому найвищого сенсу [286, с.120].

Любов є сутнісно-смісловим центром внутрішнього світу і життя людини, на думку С. Франкла любов – це щастя від служіння іншому, за Г.-В.-Ф. Гегелем істинна любов полягає у здатності відмовитись від акцентування на собі, у забутті себе в іншому Я. Це означає, що любов є вершиною альтруїстичного, безкорисливого самозречення суб'єкта на користь іншого [286, с.130; 322]. Серед характеристик духовної любові М.В. Савчин називає жертвовність, терпеливість, простота, радість любові, відсутність ненависті і зла, любов до Бога, любов до ближнього, до ворогів та ін.

На думку Платона, призначення любові – перехід від любові до прекрасних тіл, згодом до прекрасних душ, а потім до самої Краси, що з'єднана з Добром та Істиною. Корені любові він вбачав у прагненні людини продовжити життя. Адже народження нового є дивом, проявом божественного в людині, становленням моральності та пізнання божественного [286, с.131].

Протилежним почуттям любові є ненависть. З одного боку ненависть є деструктивним почуттям, оскільки знесилює людину, викликає роздратування, агресію, сум, а з іншого – здатне додавати сил,

наприклад, у боротьбі з ворогом. Любов переважно стосується теперішнього і майбутнього, а ненависть – минулого [286, с.134].

На думку В. Татенка, любов і ненависть утворюють сутнісне ядро інтимного життя людини, є головними психологічними чинниками його самоорганізації, енергетичним джерелом і рушійною силою розвитку. [311].

У гуманістичній психології любов до іншого аналізується через любов до самого себе, оскільки для всіх живих істот базовим є почуття любові до самого себе. На думку психологів-гуманістів, любити себе означає бажати собі щастя, вірити в себе, піклуватись про здоров'я фізичне, душевне і духовне. Але надмірне захоплення собою перетворюється у самолюбство, егоїзм.

Все вище зазначене стосується любові душевної. Духовна любов має інше походження. Вона ґрунтується на фундаментальних принципах моралі, які відображені в головних заповідях: «Люби Господа Бога свого всім серцем своїм, всією душею своєю» і «Люби свого ближнього як самого себе» [від Матфея, гл.22:37, 38, 39].

Духовна любов здатна нейтралізувати ненависть і перетворити її на любов, адже справжня любов не може ставати ненавистю [286, с.139].

Релігія надає свою систему моралі, яка реабілітує особистість в її покаянні, наділяє душу гармонією, запобігає моральному розпаду. Християнська мораль наповнює змістом свідомість особистості, яка визначається багатогранністю людської діяльності, християнські постулати добра, любові до ближнього допомагають особистості перебороти егоцентризм, відстороненість від проблем іншого, сприяють розвитку толерантності. Адже шкідливість егоїзму полягає в тому, що, приписуючи собі по справедливості безумовне значення, егоїзм несправедливо відмовляє іншим у цьому значенні. Визнаючи себе центром життя, що є дійсно так, особистість інших відносить лише до супроводжуючого оточення свого буття, певного «антуражу», залишаючи за ними тільки зовнішню і відносну цінність. Вона сама по собі є все, інші самі по собі – ніщо. У такому самоствердженні людина унеможлиблює свій духовний розвиток. [50, с.77].

Слід зазначити, що релігія здійснює психотерапевтичну функцію, допомагаючи людині розібратись, що є дійсно важливим в той чи інший момент і загалом в житті.

Духовні запити людей, їх релігійні запити останніми роками тільки зростають у зв'язку із соціально-економічними умовами в країні, подіями, які пов'язані з проведенням антитерористичної операції на сході країни. Відповідно зростає релігійність і серед молоді. З одного боку, це відбувається в середовищі молоді під впливом сімейного виховання. З іншого боку, в середовищі людей середнього та старшого віку спостерігається пошук духовності особистістю, прагнення знайти стійку систему цінностей, певне заспокоєння, умиротворення, отримати психологічне та моральне обґрунтування життя [50].

Релігія привертає увагу людей завдяки глибокій переконаності, щирості священика, досконалому знанні змісту релігійних джерел, простоті, доступності матеріалу, постійній зверненості до добра, пропаганді високої мети.

Однак слід зауважити, що в умовах розмитості соціальних і культурних цінностей українського суспільства, духовного вакууму помітний загострений інтерес частини української молоді до нетрадиційних релігійних культів і вірувань, що може носити в деяких випадках деструктивний, асоціальний характер щодо розвитку особистості та її духовності.

Одним із головних чинників розвитку духовності особистості і засобом подолання духовної кризи суспільства є освіта, яка має повернутися до виконання своєї основної функції – формування гармонійно розвиненої, високодуховної особистості. Тому в складний процес розвитку духовності дитини включаються школа та соціальне оточення загалом. Вивчення рідної мови, ознайомлення з історією свого народу, його літературною спадщиною, традиціями, обрядами та звичаями залучає молодшого школяра до скарбниці національних і загальнолюдських цінностей, у результаті чого духовний розвиток дитини інтенсифікується. Значні зрушення в розвитку духовності відбуваються в підлітковому віці, на основі провідної діяльності, коли особистість набуває різноманітних суспільно цінних знань, умінь і навичок, внаслідок чого відбувається формування ідеалів, життєвих установок.

Окремо варто зупинитись на такому чиннику особистісного і духовного розвитку особистості як пошук сенсу життя, що є джерелом саморозвитку та самовдосконалення особистості, пошуком її ідентичності.

Проблема пошуку сенсу життя досліджується у тісному взаємозв'язку з ціннісними орієнтаціями сучасного освітнього процесу у вищих навчальних закладах. Спираючись на такий підхід, доцільніше досліджувати детермінанти пошуку сенсу життя особистості за різних умов, життєвих ситуацій. Вибір напрямів пошуку сенсу життя залежить від особистісних характеристик: типу темпераменту, характеру, смисло-життєвих орієнтацій, розумових, інтелектуальних та інших характеристик.

Як відмічається в ряді досліджень проблем студентської молоді [107; 254; 286] вельми актуальна проблема втрати сенсу провідної діяльності навчання. Це супроводжується зростанням критичного ставлення до викладачів, обраного фаху і власних перспектив та можливостей. Типовим для студентів-першокурсників є крах певних ілюзій, необхідність адаптуватися до об'єктивної реальності. За даними А.Е.Хурчак, студентській вік – переломний період переходу до ранньої дорослості робить особистість здатною керувати своєю долею, майбутнім, зберігати соціальний оптимізм і вкладати свою позитивну

частку в соціум [50, с.74]. Умовою та водночас показником професійно-особистісного становлення є суб'єктна позиція студента в освітньому просторі. Це усталений суб'єктивно-інтенційний смислотвірний центр в структурі особистості студента, що детермінує його самоактуалізацію в навчально-професійній діяльності. Освіта фасилітує особистісний потенціал, перетворює студента на співавтора освітнього процесу, створює умови для набуття особистісного досвіду. Особливо це стосується становлення та розвитку духовності. Так, С.П. Захаров виділяє комплекс психолого-педагогічних умов професійної підготовки студентів, а саме: визначення структури та корегування змісту професійної підготовки; створення такого середовища, яке здатне забезпечувати його розвиток; виявлення та реалізація особистісного потенціалу, що забезпечує формування соціально-професійних якостей, необхідних майбутнім психологам. Але розглядати ситуацію духовного розвитку особистості в студентському середовищі необхідно у контексті цілісності ситуації, як стану людини, так і середовища [50].

Усвідомлення людиною наявності зовнішніх можливостей вибору сприяє виникненню відчуття внутрішньої свободи. Духовний стан особистісної свободи виникає у людини при усвідомленні нею сформованої внутрішньої готовності здійснити цей вибір. Отже, свобода вибору і відповідальність за нього є критерієм особистісного рівня самосвідомості. Але сам вибір з переліку можливих передбачає відмову від чогось заради більш цінного і значущого [50].

Юнацький вік визначається багатьма вченими як сенситивний період для засвоєння духовних цінностей та здійснення духовного розвитку особистості. Як свідчать дослідження Леонтьєва Д.О., Н.О.Коваль, А.Зеліченка, М.В. Савчина, Н.І. Жигайло [107; 114; 176; 286] людина в цей віковий період здатна приймати відповідальні рішення, пов'язані з вибором життєвого шляху, знаходити можливості для професійної та особистісної самореалізації. Головним новоутворенням цього вікового періоду є відкриття свого «Я», розвиток рефлексії, усвідомлення власної індивідуальності і її властивостей, появу життєвих планів [50; 254; 286].

У період ранньої юності мотиваційна сфера перетворюється на складну багаторівневу ієрархічно вибудовану систему мотивів, відбувається розширення цієї сфери: з'являються мотиви самоосвіти, самовиховання, професійного самовизначення, які є домінуючими у структурі мотиваційної сфери [50].

Ключовим завданням ранньої юності є життєве самовизначення особистості. Аналіз феномену самовизначення на методологічному рівні дозволяє розглядати його як процес активного визначення людиною свого місця в навколишній дійсності, осмислення сенсу власного життя. М.Й. Боришевський зазначає, що особливості самовизначення особистості значною мірою зумовлюються системою мотивів і потреб, яка формується в освітньому процесі у школі.

Л.І. Божович виокремлює у процесі самовизначення особистості два напрями – особистісний і професійний. Проблемі особистісного самовизначення юнака значна увага приділяється в одній з провідних теоретичних концепцій юнацького віку – епігенетичній теорії Е. Еріксона. Ідентичність особистості розглядається в ній як необхідна умова її самореалізації [176].

Багато дослідників чинником духовного розвитку людини виокремлюють розвиток її потреб від нижчих до вищих, завдяки чому відбувається трансформація свідомості та самосвідомості [195; 254]. У процесі духовного розвитку особистості на зміну ієрархії вузькоособистісних потреб, життєвих взаємовідносин і особистісних цінностей, що визначають прийняття рішень людиною, приходять орієнтація на широкий спектр загальнолюдських і культурних цінностей, які не перебувають між собою в ієрархічних відносинах, а допускають альтернативність. Духовність суб'єкта проявляється у відповідальному прийнятті і слідуванні вищим зразкам людської культури, вона пов'язана з засвоєнням вищих цінностей буття людини як власних [254].

Найбільш розгорнуту класифікацію потреб і мотивів людини – ієрархічну модель мотивації у вигляді піраміди – розробив А. Маслоу. Він розглядав потребу сферу людини як ієрархію різних потреб – від найпримітивніших, біологічних до потреб вищих рівнів, найтонших (таких, як прив'язаність до інших людей, в повній самореалізації), впорядковуючи потреби відповідно до їх ролі в розвитку особистості. За теорією А. Маслоу, потреби, які знаходяться на верхівці піраміди, можуть впливати на поведінку людини лише після того, як задоволені потреби, що посідають нижчі рівні. Отже, фізіологічні потреби є базовими, первинними. За ними слідує потреба у захищеності, безпеці, задоволення якої уможливило розвиток потреби у належності та любові (в емоційних контактах, у доброму ставленні, любові, у прийнятті певним суспільством, в об'єднанні, належності до групи тощо). Задоволення потреб трьох згаданих рівнів сприяє розвитку в індивіда самоповаги і поступово перетворює його на творчу особистість, здатну піклуватися про інших людей і про благополуччя людства. Таким чином особистість сягає стадії самореалізації (самоактуалізації) [195].

Самоактуалізація – прагнення людини якнайповніше виявити, розвинути та реалізувати свої можливості, прагнення бути тим, ким вона може бути. Потреба в самоактуалізації, згідно з А. Маслоу, відноситься до рівня духовної реальності в людині та є універсальною життєвою духовною цінністю [195].

Чинником мотивації для людей, які досягають стадії самоактуалізації, є вищі, духовні цінності – істина, креативність, краса, доброта, цілісність, любов до життя, унікальність, справедливість і самодостатність [195].

А. Маслоу окреслив ідеальний шлях саморозвитку особистості, який може здолати лише незначна частина індивідів. Понад 90% людей, на думку дослідника, зупиняються на рівні пошуку захищеності та доброго ставлення, що спричинюється низкою чинників, одним з яких є вплив соціального середовища [195].

Сучасна людина живе в певному соціумі, який виступає важливим чинником формування духовності особистості. Засновники гуманістичного підходу в психології А. Маслоу і К. Роджерс підкреслювали, що середовище, яке оточує особистість, може сприяти її руху в напрямі самоактуалізації або гальмувати його. На думку К. Роджерса, необхідно створювати умови, сприятливі для збереження духовності, духовного зростання людини та її самоактуалізації, що є особливо актуальним у період юнацького віку. Лише суспільство, структура якого сприяє повному розвитку кожного, здатне забезпечити можливість повної самореалізації найбільшій кількості його членів [195].

Особливе значення у розвитку духовності особистості має наявність у неї потреби у постійному самовдосконаленні, розвинених механізмів саморегуляції, що забезпечують можливість якнайповніше актуалізувати й зреалізувати свої потенційні можливості. Духовно досконала особистість не тільки усвідомлює вирішальне значення моральності у людських взаєминах, у розвитку суспільства на гуманістичних засадах, але й активно утверджує моральне начало у повсякденному житті, у ставленні до інших людей, до себе самої. Все, що робить людина, як поводить, чим, якими цінностями, потребами мотивується її активність, можна оцінити з позицій духовності [50].

О.М. Леонт'єв, розкриваючи шлях розвитку людської особистості, підтримав точку зору А. Маслоу і вважав юнацький вік найсприятливішим для розвитку духовності особистості. Дослідник окреслив наступний напрям розвитку людських потреб: спочатку особа діє задля задоволення своїх елементарних, вітальних потреб з метою підтримки свого існування, а далі вона починає задовольняти свої вітальні потреби й підтримувати своє існування для того, щоб діяти задля досягнення цілей, які відповідають її вищим потребам, щоб робити справу свого життя. Саме цей шлях є характерним для розвитку майбутнього фахівця як особистості. Виходячи з цього, можна стверджувати, що саме актуалізація потреб вищого рівня виступає важливим джерелом розвитку духовності особистості [176, с.45].

На жаль, у сучасних соціально-економічних умовах проблема розвитку особистості як майбутнього фахівця, реалізації потреби в самоактуалізації людей відступає на другий план, найактуальнішими для багатьох категорій населення стає задоволення потреб нижчих рівнів. Тому одним із найголовніших завдань сучасного освітнього процесу є розвиток духовності підрастаючого покоління. Будь-яке

суспільство потребує високодуховних громадян, здатних мислити та діяти задля суспільного блага.

Науковцями зазначається, що високодуховній особистості притаманна система духовних цінностей або ціннісних орієнтацій, що детермінують, мотивують поведінку людини і виявляються в усіх проявах її активності [50; 107; 286].

Духовно розвинена особистість, усвідомлюючи вирішальне значення духовних цінностей, активно утверджує їх у повсякденному житті – у ставленні до себе та інших людей, виявляючи такі особистісні риси, як доброта і справедливість, співчуття та доброзичливість, толерантність і щирість, повага до інших людей і готовність допомагати їм, почуття власної гідності та сумління, жага пізнання світу та самопізнання, прагнення до прекрасного і здатність насолоджуватися ним, прагнення до саморозвитку й самовдосконалення, віра у Бога і справедливість тощо [50, с.61].

До системи духовних цінностей крім моральних, відносять і громадянські цінності. Серед них найважливіше місце посідають почуття патріотизму, ідентичності з національною спільнотою, глибоке усвідомлення рідної мови у життєдіяльності нації, держави, відповідальність за долю нації, повага до інших національних спільнот, естетичні цінності, інтелектуальні цінності. Важливо зазначити, що світоглядні ціннісні орієнтації посідають особливе місце у розвитку духовності особистості як неповторної індивідуальності з її прагненнями, сподіваннями, сприйняттям світу, баченням себе в ньому, усвідомленням та сприйняттям сенсу свого життя, свого призначення.

Не менш важливим залишається питання про те, що найбільше сприяє розвитку і формуванню духовності в онтогенезі. І.М. Іллічева припускає, що функцію становлення духовності виконує воля, яка допомагає зрозуміти зміст духовності, досягнути шляхи її розвитку. Психічний розвиток людини не може відобразитись тільки в інтеріоризації, засвоєнні суспільного досвіду. Розвиток – це завжди вихід людини за межі власного життя, продовження її долі в долях інших. Утворення індивідуальної структури цього розуміння, самопізнання і набуття змісту життя відбувається на основі волі [126, с.4]. Дослідниця зауважує, що у даному процесі і воля людини також набуває розвитку.

В.В. Знаков, основним чинником розвитку духовності вважав активність людини. Він стверджував, що духовність є результатом засвоєння особистістю загальнолюдських цінностей, духовної культури, а це неможливо без прояву активності самої особистості [117].

Деякі науковці вважають, що основою духовності є душевність [50; 286]. Тому душевність розглядають як перший етап, основу розвитку духовності. Зміст поняття душевності в науці не визначений однозначно, однак багатьма дослідниками розглядається як сукупність взаємодіючих етичних, естетичних, комунікативних, рефлексивних,

альтруїстичних якостей людини, які проявляються у м'якості, делікатності, привітності у спілкуванні, гуманності, турботливості, доброті, безкорисливості, самопожертві та ін. Розвиток цих якостей особистості проявляються не відразу, а формується від народження, протягом усіх вікових періодів. При умові високоморального і активного культурного життя в сім'ї, школі, соціальному оточенні поступово формується ядро особистісно-значимих вищих почуттів, без яких неможливо уявити собі духовну людину, особистість, яка здатна до прояву чутливості, співчуття до оточуючих, особливо до близьких, щирості і відвертості.

Отже, основними чинниками розвитку духовності є внутрішні психологічні та зовнішні умови. Серед них виділяють релігію, науку, мораль, мистецтво, педагогіку, особливості сімейного виховання, організації освітнього процесу в школі, ВНЗ, духовне надбання народу тощо [107; 138; 254; 286]; волю, активність людини [117; 126]; здатності особистості вірити, любити, творити добро, боротися зі злом [50; 286]; а також прагнення людини до самореалізації, самовдосконалення [50; 254; 286].

З давніх часів наші предки накопичували систему духовних цінностей, яка передається від покоління до покоління. З часом вона дещо змінюється, доповнюється, але головними завжди залишаються людська доброта, порядність, почуття гідності, любов до рідної землі та її народу, працелюбність, лагідне піклування про малих та старих, протистояння злу тощо.

В сучасних умовах суспільства досить непросто здійснювати цілеспрямований вплив на рівень духовності молоді особистості, оскільки ідеалом розвитку людини вважають не її духовне, культурне вдосконалення, а прибуток, гроші, капітал, заради придбання яких людина розтоптє все на шляху їхнього досягнення. Історія ж стверджує, що загибель усіх минулих цивілізацій починалася з деградації морального і духовного світу людей. Рівень досягнутих нами знань цілком достатній, щоб не допустити цього в нинішньому стані розвитку людства.

ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ КОНКУРЕНТОЗДАТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Н. В. Перегончук

Сучасний етап розвитку країни характеризується глибокими і багатоплановими перетвореннями, які виявляються у всіх сферах суспільного життя. У суспільстві вони супроводжуються кардинальною змінною стереотипів в свідомості, діяльності, способі життя населення. Сучасна людина піддається всезростаючій дії інформаційних, соціально-психологічних і інших чинників, які створюють навантаження і переваження когнітивного, емоційного, комунікативного і інтерактивного характеру [8]. Допомогти в цих умовах можуть насамперед кваліфіковані психологи. В умовах розбудови національної системи освіти особливого значення набуває проблема формування професіоналізму особистості та професійної діяльності майбутнього психолога. В цій ситуації змінюється уявлення про психолога, про сутність та зміст його професійно-особистісного розвитку в умовах інноваційної освітньо-виховної практики, пошуку та розуміння сенсу, цінностей, аксіологічних основ майбутньої професійної діяльності [14].

Перед суспільством в умовах сучасних соціально-економічних трансформацій постає проблема професійної підготовки майбутнього психолога, що передбачає формування його як активного суб'єкта діяльності, як зрілу особистість з розвинутою професійно-важливими якостями. Становлення особистості психолога здійснюється в процесі його професіоналізації і визначається правами, обов'язками та етичними нормами, які знаходять своє віддзеркалення у властивостях і якостях зрілої особистості, що здатна цілеспрямовано перетворювати внутрішній і зовнішній світ за своїми власними законами. В цих умовах зростають вимоги до якості професійної підготовки психологів. В системі підготовки психологічних кадрів ще недостатньо враховуються об'єктивні тенденції, властиві розвитку освіти та запиту сучасного суспільства, заснованого на принципах конкурентоздатності.

Останнім часом у вітчизняній психологічній науці спостерігається тенденція до зростання кількості наукових праць у пошуках різноманітних підходів, механізмів, аспектів конкурентоздатності майбутніх фахівців та випускників навчальних закладів на ринку праці, як складової професійної компетентності. Але ці дослідження пов'язані, як правило, з окремими напрямками підготовки майбутніх фахівців, як формування професійної компетентності, організація професійної підготовки майбутніх фахівців, готовність до професійної діяльності.

Загально визнано, що основними теоретико-методологічними підходами до вивчення конкурентоздатності фахівця виступають економічні дослідження конкуренції на ринку праці, а також особливості конкурентоздатності товарів і послуг. Оскільки термін

«конкуренція» був запозичений з економіки, то існує достатня кількість різноманітних визначень цього терміну, характеризуючи його в різних аспектах.

Конкурентна боротьба між суб'єктами різних видів професійної діяльності є однією з форм реалізації закону конкуренції. У процесі конкурентної боротьби людина, застосовуючи власні конкурентні переваги, доводить свою конкурентоздатність.

Конкурентоздатність – це можливість витримувати конкуренцію, перемагати в боротьбі за досягнення кращих результатів [250]. Основа конкурентоздатності кваліфікованого психолога – його висока професійна компетентність [100], що закладається в системі вищої психологічної освіти, однією з функцій якої є формування та розвиток творчої індивідуальності майбутнього фахівця психолога. Тільки людина з високими професійними знаннями, з яскравою творчою індивідуальністю може успішно конкурувати в умовах ринкових відносин. Конкурентоздатність вважається однією з важливих характеристик сучасного кваліфікованого фахівця, яку необхідно розвивати ще під час професійного навчання у ВНЗ.

Дефініцію «конкурентоздатність» потрібно розглядати в тісному зв'язку з людиною, з розвитком її творчого потенціалу, її вихованням і навчанням, її трудовою діяльністю, неперервною освітою впродовж життя [231]

У той же час, в сучасних наукових дослідженнях проблема конкурентоздатності найчастіше розглядається у двох аспектах: педагогічному, пов'язаному з формуванням та управлінням процесом становлення особистості в процесі навчання (Романовський О.Г., Суворов В.С., Дармацкая І.В., С.В Чегрінцева, та ін), і власне психологічному, заснованому на вивченні особистісних і соціально-психологічних особливостей становлення і розвитку особистості в процесі професіоналізації (Мітіна Л.М., Маркова А.К., Пряжников Н.С., Борівська А., Вакулюк А.І., Галаган Л.В., Хапілова Л.М., Чернілевський Д.В. та ін.

Слід зазначити, що дослідження психологічних проблем розвитку конкурентоздатності майбутніх фахівців у вітчизняній науці були розпочаті в рамках діяльності лабораторії організаційної психології Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. За результатами досліджень представлений ряд науково-практичних розробок О.Г. Романовського, Л.М. Карамушки, А.А. Філь, К.В. Терещенко та ін. робіт, присвячених аналізу певних характеристик конкурентоздатності студентів [135; 278; 321].

У психологічній літературі, на відміну від загальноприйнятого тлумачення в економічних дисциплінах (суперництво, пріоритет, успішність, заняття лідерської позиції), під конкурентоздатністю розуміють здатність максимального розширення власних можливостей з

метою реалізації себе як особистості, професійного, соціального, морального розвитку [211].

Проблема розвитку конкурентоздатності у майбутніх психологів зумовлена рядом причин. З одного боку зростанням потреби населення у вищій освіті, а з іншого – низької ефективності використання спеціалістів із дипломом. На сучасному ринку праці можна спостерігати таку ситуацію, що спеціалісти, які отримали вищу освіту, займають ті посади, що не потребують такої освіти і кваліфікації. В той же час варто звернути увагу і на той факт, що роботодавців на даний момент не зацікавлені у випускниках університетів, що володіють фундаментальними знання. Досить часто їм потрібні фахівці з такими якостями як здатність швидко та гнучко реагувати на змінні запити суспільства, володіти базовими вміннями, загальним рівнем психологічної культури, креативні, ініціативні, з добре розвинутою уявою та професійної інтуїцією. Суспільство має запит і переходить від товарної економіки до інтелектуальної творчої. Товарний ринок має поєднуватися із когнітивно-творчим потенціалом. Проблема сучасних майбутніх фахівців, що вони інертні і ні кроку не можуть без огляду на інших.

Конкурентоздатну особистість Л.М. Мітіна розглядає як систему, що реалізується засобами зовнішніх і внутрішніх умов та має динамічний характер. «Розвиток конкурентоздатної особистості – це розвиток рефлексивної особистості, здатної організувати свою діяльність і поведінку в динамічних ситуаціях, володіючи новим стилем мислення, нетрадиційними підходами» [211].

У дослідженнях Варія М.І. [62] «конкурентоздатний фахівець визначається як особистість, яка здатна швидко й безболісно адаптуватися до постійних змін суспільних умов, науково-технічного прогресу й нових видів діяльності та форм спілкування за умови збереження позитивного внутрішнього психоенергетичного потенціалу й гармонії».

Конкурентоздатність, визначається як стійка особистісна властивість свідомо і творчо реалізовувати професійну компетентність, що включає достатній рівень володіння необхідними суспільно-комунікативними знаннями, вміннями та особистісними характеристиками [41; 49].

Здатність конкурувати обумовлена, на думку вченого, по-перше – індивідуально-психологічними ресурсами фахівця (психофізичне здоров'я, вік, зовнішність, здібності, талант, рівень інтелекту, запас енергії) та морально-етичними аспектами (ієрархія цінностей, система вірувань, наявність табу та особистісних обмежень. По-друге, особистісна складова професійної компетентності – конкурентоздатність виявляється в рівнях розвитку мотиваційно-ціннісного компоненту, що відображає такі орієнтації, як спрямованість на морально-етичне самовдосконалення, позитивна установка та

соціально значуща активність, самоствердження, самореалізація, самодисципліна; емоційно-вольового компонента, що включає відповідальність, впевненість в собі, співчуття, самоконтроль; оціночно-регулятивного компонента, що виявляється в дієвих навичках самооцінювання, саморегуляції, гнучкості, стратегічного планування, дослідницькій особистісній позиції.

Конкурентоздатність стає значущою характеристикою не тільки професіоналів, але й молодих фахівців, що тільки починають трудове життя в сучасних умовах ринкових відносин. Зростаюча динаміка життя вимагає формування і виховання високодуховної, конкурентоздатної особистості, яка вмє вступати в конкурентну взаємодію і вести суперництво цивілізованими методами. За словами В.І. Андреева: «...на ринку праці особистість повинна досягати високого професіоналізму і на цій основі – конкурувати, але за умови її високої духовно- моральної культури» [14].

Існує декілька основних підходів до визначення сутності конкурентоздатності майбутнього фахівця. Конкурентоспроможна особистість в професії характеризується усвідомленням людиною своїх потенційних можливостей, перспектив особистісного і професійного росту – спонукаючи при цьому її до постійного експериментування, пошуку, можливості вибору альтернативних рішень.

Важливим аспектом даної ситуації професійного розвитку людини є можливість і необхідність робити вибір, а значить відчувати свою свободу, здатність до ризику, тобто до відповідних дій в ситуації вибору при невизначених обставинах, детермінується високим рівнем розвитку професійної інтуїції, імпровізації, професійної спостережливості, прогнозування, винахідливості – так як ці якості забезпечують виправданий ризик.

Особистісне зростання забезпечить майбутньому фахівцю успішність та ефективність його професійної діяльності. Тому в системі професійної підготовки особистісний ріст має бути задіяний як основний критерій конкурентоздатності майбутнього фахівця. Такі якості, як здатність робити осмислений вибір, приймати відповідальність за своє існування, довіра іншим людям визначає не тільки фахівця як професійно компетентного професіонала та дозволяють задіяти в своїй практичній діяльності весь багаж знань, навичок і вмінь отриманих у вузі, але і факторів для особистісного росту майбутнього психолога, його професійної ідентичності.

Особистості із заданими властивостями, якостями, навченістю, підготовленістю мають всі передумови для повноцінного розвитку потенційних можливостей стати конкурентоздатним професіоналом та реалізувати такі потреби особистості як схильність до самозмін і самоактуалізації» [191].

Виходячи із цього пріоритетними завданнями сучасної вищої школи – підготувати професійно компетентних спеціалістів, які вмють і

хочуть пристосовуватися до змінних умов ринку і не менш важливим моментом є і те, щоб вміти конкурувати в умовах змінних вимог та динаміки професійних завдань.

Проте, у психолого-педагогічній літературі ще недостатньо уваги приділяється вивченню психологічних умов позитивної конкуренції під час професійної підготовки майбутніх психологів. Існує декілька основних підходів до трактування конкурентоздатності майбутніх фахівців.

Особистісно-орієнтований підхід розглядає конкурентоздатність як похідну комплексу особистісних характеристик, що проявляються на різних рівнях функціонування особистості: психофізичному, психологічному та соціально-психологічному.

На психофізичному рівні на конкурентоспроможність особистості найбільше впливають прояви темпераменту, як показники протікання нервових процесів і пов'язаних з ними динамічних властивостей: сили-слабкості, рухливості-інертності, врівноваженості-неврівноваженості.

Дослідження соціальних психологів показують, що більш високий рівень конкурентоздатності показують сильні й динамічні особистості – сангвініки і холерики. Порівняно низьку конкурентоздатність демонструють інертні флегматики і слабкі меланхоліки.

На психологічному рівні в якості особистісних детермінант конкурентоздатності можна назвати, зокрема, індивідуальний стиль мислення. Виокремлюють п'ять основних стилів: аналітичний, синтетичний, реалістичний, ідеалістичний і прагматичний. Психологічні характеристики особистостей, що виражають той чи інший стиль мислення, дозволяють вибудувати їх у порядку зменшення конкурентних якостей в кожного з п'яти типів особистості.

У реальному житті ми найчастіше зустрічаємося не з чистими, а зі змішаними стилями мислення. Винятки в можливих комбінаціях становлять дихотомічні по своєму прояву стилі мислення: реаліст-ідеаліст, аналітик-синтезатор.

На соціально-психологічному рівні як детермінанти конкурентоздатності особистості майбутнього психолога можна використовувати наступну типологію стилів поведінки: домінантний, нормативний, креативний і гармонізуючий стилі.

Для осіб з переважаючим домінантним стилем поведінки характерна силова конкуренція з жорсткими примусовими або приховано-маніпулятивними засобами впливу на оточуючих. Нормативні особистості культивують формально-бюрократичні методи конкуренції, використовуючи в якості аргументації та засобів тиску нормативну документацію, правила, стандарти, інструкції, які регламентують діяльність організації в цілому та окремих співробітників. Креативні особистості тяжіють до конкуренції ідей. Гармонізуючі особистості найменше прагнуть до конкуренції, вважаючи за краще вирішувати особисті або організаційні проблеми

шляхом консенсусу, поступок або уникання в разі гострих і конфліктних ситуацій та суперечностей.

У формуванні конкурентоздатності важливі такі характеристики, як професійно важливі якості психолога. Розвиток конкурентоздатності як основної здібності, повинно розпочинатися з дошкільного віку і продовжувати під час професійного навчання. Як зазначає А.К. Маркова в своїй праці «Психологія професіоналізму» – «в змісті професійної освіти має бути передбачена підготовка до гнучкої зміни професії і спеціальностей, що потребує формування у молодих людей відповідних якостей особистості (мобільність, наукованість)» [191].

Базовими компонентами конкурентоздатності є комунікабельність, схильність до встановлення стосунків на основі співробітництва.

Також не менш важливого значення має і творчість у майбутній професійній діяльності, креативність. Даний компонент конкурентоздатності передбачає, що людина цілеспрямовано знаходить альтернативні шляхи вирішення задач, вибудовує відповідні стратегії і передбачає результати. Тобто, згідно Л.С. Виготському «творча уява, творча активність людини – це не тільки «мрійливість», це активність людини, бажання діяти, втілювати в дійсність і перетворювати, впливати на оточуючий світ» [75]. Творча активність особистості завжди включена в сферу предметів і ідей, створених культурою і загальнолюдським досвідом.

Вузівська освіта є лише одним із етапів професійної підготовки. Для подальшого становлення випускника як спеціаліста вищої кваліфікації після закінчення Вузу необхідні умови для реалізації потреб його особистісного росту та професійної компетентності, наявності сприятливих якостей, а також вміння самому створювати навколо себе умови, що сприятливо впливатимуть на професійний ріст і самовдосконалення при наявності навичок і вмінь самоаналізу з метою професіоналізації.

Основною метою професійної освіти стає формування у майбутніх психологів постійного намагання до самовдосконалення, і як наслідок, розвиток у нього якостей конкурентоздатної особистості. Це в свою чергу, гостро ставить проблему організації навчально-виховного діяльності на основі системного, комплексного підходу до навчання спеціалістів професій «людина-людина», що потребує створення умов засвоєння майбутніми психологами творчого ставлення до освоєння таких необхідних сьогодні професійних умінь, як вміння вступати в діалог з колегами, вміння публічно висловлювати свою точку зору, вміння викликати інтерес до своєї позиції у однодумців і опонентів, вміння поважати і розуміти точку зору співбесідника, вміння критично ставитися до висловлюваних суджень, уміння управляти своїми емоціями, уміння працювати зі спеціальним психологічним тестом, виокремити головне із представленого матеріалу і ряд інших.

Можна вважати, що оптимізація процесу поетапного особистісного і професійного росту майбутнього психолога на засадах конкурентоздатності, потребує, перш за все, реалізації двох головних умов: розвиток мотивації до самостійної роботи, активність і спрямованість майбутнього психолога на досягнення цілей в різних видах діяльності і особистісно-орієнтованого навчання, заснованого на діяльнісних формах засвоєння професійних вмінь і навичок.

У цьому контексті особистісний підхід доцільно розглядати як важливий психолого-педагогічний принцип, основу якого становить сукупність вихідних теоретичних положень про особистість та практичних методичних засобів, що сприяють її цілісному розумінню, вивченню та гармонійному розвитку. Особистісний підхід – це методологічний інструментарій, розробка якого має спиратися на синтез виявлених психологічною та педагогічною наукою закономірностей побудови, функціонування й розвитку особистості майбутнього фахівця. Використання цього інструментарію має збагатити процес формування професіоналізму майбутніх психологів у вищій школі.

Застосування особистісного підходу у фаховій підготовці майбутніх психологів сприяє формуванню особистісної готовності до подальшої професійної діяльності психолога. Метою особистісно орієнтованого навчання як вихідного положення при формуванні професіоналізму майбутніх психологів у процесі фахової підготовки у ВНЗ є створення умов, які сприяють тому, щоб при засвоєнні будь-якого компонента змісту психологічної освіти розвивалась сфера особистісно-професійних функцій майбутнього фахівця. Саме тому вища освіта орієнтована на розвиток особистості майбутнього психолога та здатності майбутніх психологів бути професіоналами: набувати якостей професійності, розвивати в себе професійні здібності, емпатії, конгруентність тощо; обирати життєвий зміст, ґрунтуючись на усвідомленні свого професійного призначення.

Формування пізнавальних і професійних мотивів – завдання виключно складне і його вирішення можливе тільки під час істотної перебудови всього навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі. Однак деякі можливості такого формування, мабуть, є і при побудові власне самостійної роботи.

Так, звичайно будь-яка діяльність полімотивована, тобто спонукається відразу кількома мотивами. Серед цих мотивів найчастіше можна виділити один домінуючий, а інші є додатковими. У процесі динаміки і розвитку діяльності співвідношення між ними можуть змінюватися. При цьому «доля» таких мотиваційних перебудов багато в чому пов'язана з багатством предметного змісту діяльності, котре може поступово відкриватися або набуватися на наступних її стадіях в порівнянні з початковими. У використанні цього факту при організації як аудиторної, так і самостійної роботи студентів і полягає принцип «динамічної полімотивації». Використання цього принципу

прослідковується у таких навчальних ситуаціях, коли студента залучають у початок виконання конкретної навчально-пізнавальної діяльності, зацікавивши його одним з вже наявних у нього сильних мотивів; потім, коли студент у якійсь мірі зайнятий цією діяльністю, забезпечується головне: підбір змісту діяльності та організацію процесу її подальшого протікання здійснюють таким чином, щоб при цьому створювалися передумови для переходу пізнавальних і професійних мотивів з рангу додаткових у ранг ведучих. При цьому виходять з позиції визнання того, що практично будь-якого студента можна мотивувати (адже абсолютно ні на що не мотивованих людей немає). У міру набуття досвіду участі у навчально-пізнавальної діяльності ці мотиви поступово пов'язуються з усе більш широким колом відносин, насичуються все більш вагомими фактичними результатами, і підкріплюються дедалі більш досконалими способами. Тим самим створюються все більш сприятливі передумови для їх посилення та закріплення в ролі ведучих. Підбір первинних мотивів повинен здійснюватися строго індивідуально і при цьому у кожного студента має бути свій особливий їх набір. Проте є і деякі загальні групи мотивів, типові для більшості студентів, серед яких і слід шукати їх «індивідуальні набори». Перш за все, це такі групи мотивів: особистісні проблеми, вже існуючі інтереси, самоствердження, спілкування. Більш ефективними виявляються зовнішні спонукання, не формальні, а орієнтовані на індивідуальність студента. Мета цих зовнішніх спонукань – лише посилити ще, можливо, не «зміцнілі» внутрішні спонукання, що виступають як основні.

У такому підході головною метою формування та поліпшенні навчального процесу виступає розвиток і вдосконалення у студентів різних мотивів, стимулюючих навчання, психологічних механізмів цілесприйняття і цілепокладання, завдяки чому студент особисто приймає і прагне вирішувати навчальні завдання.

Таким чином, особистісно орієнтоване навчання є основою вищої професійної освіти майбутніх психологів. Ефективність засвоєння предметного змісту навчання зростає завдяки тому, що він, набуваючи тепер якісно нової особистісної суті, виступає як зміст і середовище становлення професійного досвіду майбутніх фахівців з психології та формування у них професійної компетентності та конкурентоздатності.

Конкурентоздатність випускників ВНЗ – майбутніх фахівців психологів багато в чому визначає й конкурентоздатністю самих ВНЗ. Як свідчить аналіз спеціальної наукової літератури, кожен дослідник пропонує своє трактування категорії «конкурентоздатність ВНЗ», але більшість авторів погоджуються, що найбільш вдало її описують В. Лазарев і С. Мохначев [168].

Конкурентоздатність ВНЗ – його комплексна характеристика за визначений період часу в умовах конкретного ринку, що відображає перевагу закладу перед конкурентами за рядом визначальних

показників – фінансово-економічних, маркетингових, матеріально-технічних, кадрових і соціально-політичних, а також здатність ВНЗ до безкризового функціонування і своєчасної адаптації до умов зовнішнього середовища, що постійно змінюються [168].

Таким чином, конкурентоздатність майбутнього психолога можна визначити як інтегративну характеристику, що забезпечує майбутньому психологу високий професійний статус, рейтингову позицію на відповідному галузевому ринку праці і стійкий попит на його послуги. Вона визначається ступенем відповідності особистісних якостей і професійних знань, умінь і навичок майбутнього психолога до об'єктивних вимог професійної діяльності й соціо-економічних умов. Конкурентоздатна особистість є суб'єктом соціальних дій і змін, який усвідомлює складну динаміку процесів розвитку і впливає на їх перебіг. Володіння конкурентоздатністю це не тільки реалізація в професійній сфері, а й збереження традицій та культурної самобутності особистості і суспільства, якісна комунікація, творче використання дозвілля, забезпечення та збереження психічного здоров'я особистості.

На сучасному етапі розвитку суспільства формування конкурентоздатності як важливої складової майбутньої професійної діяльності психолога є розвиток особистості та здатність самостійно вчитися. Перед майбутніми фахівцями виникають складні завдання професійного самовизначення і самоактуалізації, тому очевидна необхідність усвідомити своє місце і роль у професійному становленні як конкурентоздатного фахівця, що має можливість управляти своїм професійним розвитком і своєю кар'єрою. Підготовка конкурентоздатного майбутнього фахівця у вищому навчальному закладі спрямована на розвиток гнучкості та професійної компетентності, задоволеності своєю професійною діяльністю, формування потреби в безперервній освіті на основі рефлексії професійних інтересів і можливостей, креативності у прийнятті рішень і готовності йти на ризик при їх реалізації

Також варто зазначити, що підготовка конкурентоздатного майбутнього психолога суттєво залежить від цілої низки психологічних умов: якості професійної підготовки у ВНЗ, професійної компетентності, рівня розвитку професійних мотивів тощо.

ПРОФЕСІЙНА ІДЕНТИЧНІСТЬ ЯК АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА

З. С. Савчук

Фундаментальні зміни, що відбуваються нині в суспільстві, спричиняють до активного впровадження психології в різні сфери його життєдіяльності. Наслідком цього процесу є не тільки підвищення попиту на кваліфікованих психологів, але й збільшення вимог, пропонованих суспільством до психолога. Питання про те, що є головним у процесі професійного розвитку психолога та які механізми та процеси його забезпечують, що робить психолога успішним, які шляхи підвищення якості його професійної є одними із найважливіших.

Професіоналізм практичного психолога як показник рівня виконання професійної діяльності зароджується з поступового оформлення професійних знань, умінь, якостей у професійні цінності.

Одним з найважливіших факторів професіоналізму й професійної культури є сформованість ціннісного ставлення до них. Становлення майбутнього психолога є нагальною проблемою сучасної психолого-педагогічної науки і практики, а також одним із напрямів модернізації і фундаменталізації вищої освіти в Україні на сучасних теоретико-методологічних засадах.

У вітчизняній науці процеси професіоналізації особистості, її професійного становлення досліджують: у зв'язку з вивченням вікових закономірностей формування особистості (Л.І. Божович, Л.С. Славина, І.С. Кон тощо); з позицій аналізу проблеми формування людини як суб'єкта професійної діяльності (А.В. Брушлінський, Ю.М. Забродін, Є.О. Клімов, В.І. Моросанова тощо); у межах концепції системогенезу професійної діяльності (особистісно-мотиваційні дослідження Б.Г. Ананьєва, Ю.В. Поваренкова); з точки зору місця й ролі здібностей та інтересів у процесах професійного становлення (С.П. Крякжде, А.К. Маркова, В.Д. Шадріков, Б.М. Теплов, Д.М. Завалішина тощо); з позицій осмислення проблем життєвого шляху й самовизначення особистості (С.Л. Рубінштейн, Б.Г. Ананьєв, Л.І. Анциферова, К.О. Абульханова-Славська, Є.І. Головаха, О.О. Кронік та ін.). Створюються цілісні концепції професіоналізації, які майже охоплюють увесь процес професійного становлення особистості (Т.В. Кудрявцев, Е.Ф. Зеєр, О.Т. Ростунов, Л.М. Мітіна, О.Р. Фонарьов).

Уперше термін «ідентифікація» як психологічне поняття був введений З.Фрейдом, поняття широко розглядалося та використовувалося у його працях: спочатку вчений трактував його як безсвідомий емоційний зв'язок дитини з батьками. При цьому, З. Фрейд розрізняв первинну – тотальну ідентифікацію, яка є формою емоційної прив'язаності дитини до матері, та більш пізнішу – вторинну – парціальну ідентифікацію – яка є предтечею появи Едіпового комплексу. Ця вторинна ідентифікація виповнює функцію захисного

механізму. У пізніших роботах З. Фройд став використовувати поняття ідентифікації для аналізу групових явищ. Дане поняття описувало механізм формування приязні по відношенню до своїх членів групи та неприязні, яка доходить до ворожості по відношенню до членів чужих груп [326].

В сучасній психології поняття «ідентифікація» має надзвичайно широке тлумачення, що охоплює певні області психічної реальності, а саме:

1) процесу об'єднання суб'єктом себе з іншими індивідами або групою на основі встановленого емоційного зв'язку, а також включення у свій внутрішній світ та прийняття як власних норм, цінностей, зразків;

2) вичленування іншої людини як суб'єкта продовження себе самого, і проєкція, наділення його своїми рисами, почуттями, бажаннями;

3) механізм постановки суб'єктом себе на місце іншого, що виявляється як занурення, перенесення себе у простір та час іншої людини і призводить до засвоєння її особистісних рис.

Традиційно появу терміна «ідентичність» пов'язують з працями У.Джеймса. Хоча він і не вживав його, але інтуїтивно відчував, що це суб'єктивне відчуття тотожності й цілісності є переживанням ідентичності, а не характером (в загально визнаному значенні терміна). Водночас термін «ідентифікація» пов'язують і з дослідженнями З.Фройда [326], який розглядав феномен ідентифікації, по-перше, як прояв зв'язку індивіда з іншою особою, по-друге, як механізм формування та функціонування групи.

Поняття «ідентифікація» та «ідентичність» до недавнього часу не були у широкому вжитку вітчизняних психологів. Подекуди у літературних джерелах дані поняття розглядаються то як синонімічні, то як такі, що позначають різні феномени.

Проаналізувавши різні підходи та дослідження, в яких використовуються поняття ідентифікація та ідентичність ми зробили висновки що:

– ідентичність психологічний феномен який характеризується більшою стабільністю;

– ідентичність в цілому, та різні її складові формується за допомогою механізмів, та процесів ідентифікації;

– на протікання процесів ідентифікації впливають Я-концепція та вже сформовані ідентичності.

Професійна компетентність значною мірою визначається індивідуальними особливостями особистості фахівця: особистісними якостями, сформованою позитивною «Я-концепцією, емоційно-вольовою сферою особистості, особливостями саморегуляції, творчим мисленням, рефлексією. Тому важливу роль в процесі набуття компетентності практичного психолога, формуванні здатності суб'єкта

до самопізнання та саморозвитку, посідає професійна ідентичність.

Професійна ідентичність становить собою усвідомлений процес отожднення суб'єктом самого себе з іншим суб'єктом або групою, і може передбачати повне злиття власного «Я» з образом іншої особи або здійснюватися за принципом бажаного доповнення своєї особистості певними якостями, що притаманні іншому. Коли ідентичність перестає бути процесом, набуває статичності і трансформується у стан, то це повинен бути стан динамічної рівноваги, готової та жадаючої змін.

Центральне місце у процесі набуття професійної ідентичності відводиться питанням, на які не можна дати однозначних відповідей: «Хто я – практичний психолог? Який я і чому саме такий? Як мені бути далі?», тобто на перший план виступають проблеми, пов'язані з недостатньою сформованістю почуття себе, власної ідентичності. А почуття ідентичності і формує умови для зустрічі людини із своєю індивідуальністю (неповторністю, самобутністю), що є основою особистісного і професійного становлення.

Важливим аспектом професійного становлення є уявлення людини про себе. Людина неусвідомлено підбирає професію, в якій буде зберігати певні уявлення про себе, а «увійшовши» в професію буде шукати здійснення співпадання уявлень про себе. Професійна діяльність буде успішною лише в тому разі, коли буде мати особистісний відбиток, відтінок, тобто набуде якостей відображувати і втілювати через себе особистість. Якщо людина, щоб вона не робила, стає втіленням і продовженням самої себе, перетворюється на потік творчості, приносить почуття глибокого задоволення, то вона усвідомлює переваги професіонала.

Передумовою становлення професійної ідентичності є бажання зрозуміти себе та інших. Необхідність розуміння з боку інших відчувається у різні періоди життя, а іноді просто ситуативно (конфліктна ситуація, ситуація вибору тощо). Таким чином, прагнення до самопізнання, пізнання інших, прийняття, самоприйняття, соціальної компетентності – це потреби кожної людини. Реалізація у професійній сфері всіх перерахованих потреб необхідна, але недостатньою умовою для професіоналізму практичного психолога. Досягти професійної ідентичності – означає сформувати установку на досягнення професійної ідентичності таким чином, щоб вона домінувала над власною установкою на самодопомогу.

На думку Є.В. Чорного, відповіді на дане запитання допоможе порівняння двох моделей буття. Притому це не протиставлення хорошого і поганого професіонала, а розгляд (аналіз) сприятливої і несприятливої для психічного здоров'я особистості життєвої ситуації [333].

Перший варіант. Коли спостерігається штучна професійна ідентичність, яка породжується неправдивими твердженнями, модою або престижем професії. У такому випадку можлива адаптація до

професії, за яку у майбутньому прийдеться заплатити ціною згасання душевних сил нелюбимою реальному «Я» діяльністю.

Другий варіант. Сприятливий для особистісного розвитку і психологічного здоров'я, характеризується заглибленістю у професійну самореалізацію.

Таким чином, у кожної людини своя модель особистісних змін, яка ґрунтується на тому чи іншому ступені усвідомлення. Професійна ідентичність є в певному сенсі результатом успішного процесу самоактуалізації. Самоактуалізація і формування професійної ідентичності – паралельні, навіть часто співпадаючі процеси. Тому розроблені А. Маслоу [197] вісім принципів наближення до самоактуалізації Є.В. Чорний пропонує як вісім обов'язкових умов становлення професійної ідентичності.

В.А. Бодров підкреслює, що формування професійної придатності, становлення професіонала пов'язане з самовизначенням особистості, тобто з самореалізацією, самоствердженням, самовдосконаленням, самопізнанням. Цей процес обумовлюється проявом внутрішніх ресурсів, сил, установок на шляху професійного становлення особистості та її розвитком.

Традиційний погляд на когнітивну складову професійної ідентичності зазначає Д.Н.Завалішина, як засвоєння особистістю норм, цінностей, традицій певної професійної групи (мотиваційно-ціннісний та цілеутворюючий компоненти). Відповідно такої точки зору, професійна ідентифікація пов'язана з когнітивною активністю суб'єкта, що спрямована як на пізнання професійного світу, так і на самопізнання [110].

Таким чином, формування професійної ідентичності відбувається у процесі професіоналізації, тобто становлення професіонала. Цей процес містить наступні складові: індивідуальні можливості і здібності, засвоєння правил і норм професії, формування та усвідомлення себе як професіонала, збагачення професійного досвіду за рахунок особистісного внеску, розвиток особистісних якостей та інше.

Професійна ідентичність – інтегративний психологічний феномен, що забезпечує особистості цілісність, тотожність, визначеність, розвивається у процесі професійного навчання в межах процесів самовизначення, самоорганізації, персоніфікації, а також обумовлюється розвитком рефлексії.

Знаряддя діяльності практичного психолога, за допомогою якого він реалізує свої функції, є його особистістю. Індивідуальні особливості діяльності практичного психолога як суб'єкта, з однієї сторони, є константними, базовими характеристиками конкретної особистості, з іншої – визначними чинниками поведінкових реакцій та психічних станів, що значно впливають на ефективність роботи професіонала.

За матеріалами досліджень при становлення професійної ідентичності людина проходить ті ж етапи, що й при соціалізації:

довіра, автономія, ініціативність, досягнення, ідентичність, інтимність, творчість, інтеграція.

Різні автори виділяють відмінну кількість стадій, що проходить у становлення професійної ідентичності, але безперечною є її динаміка від учнівства, залежності, невпевненості до незалежності, впевненості, інтеграції Хамітова І.Ю. [330] визначає наступні стадії становлення професійної ідентичності, а саме:

Стадія 1. Збудження і тривога

Перша стадія охоплює час від початку навчання до перших спроб виконання професійного завдання. На цій стадії стан майбутнього практичного психолога можна охарактеризувати як дифузну тривогу та збудження.

Стадія 2. Залежність та ідентифікація

Друга стадія починається, коли студент починає практичну роботу. На цій стадії стан студента можна визначити як невпевненість в собі, в своїх силах, нестача знань.

Стадія 3. Діяльність та залежність

Ця стадія починається після декількох місяців практичної діяльності. На цій стадії проходить динаміка від пасивності і залежності до часткової автономії та активності. На цій стадії важлива реакція оточення для професійного самовизначення.

Стадія 4. Реальне та прийняття самостійності

Ця стадія починається з моменту заняття самостійною практично діяльністю. Тепер студент починає почувати себе професіоналом, він уже з власного досвіду відповідає на поточні питання, які постають в діяльності. В результаті інтеграції всіх аспектів виникає взаємозв'язок між теорією і практикою. Саме тепер студент починає ідентифікуватися з своїм наставником.

Стадія 5. Ідентичність та незалежність

Ця стадія професійної ідентичності може тривати як декілька років, так і все професійне життя. Характерним для цього періоду є впевненість в собі та ясність ситуації. Це стадія, на якій дуже часто відбувається процес «застрягання»

Стадія 6. Спокій та колегіальність

Основні ознаки фахівця на цій стадії – спокій, стабільність, колегіальність із старшими, рівними та молодшими колегами. Почуття професійної ідентичності закріплюється, фахівець стає автономним професіоналом. Саме на цій стадії вже не відбувається наслідування старим моделям, а все більше персоніфікується індивідуальний, власний стиль діяльності, що дає змогу будувати певну систему відношень з людьми, засновану на самоцінності та повазі до себе та своєї праці. На цій стадії проходить розвиток себе як особистості і як професіонала.

Таким чином, становлення професійної ідентичності психолога відбувається у ряд етапів, які послідовно змінюються. Але на цьому розвиток професійної ідентичності не закінчується.

У працях вітчизняних дослідників (Л.В. Долинської, П.В. Лушина, Л.В. Ткачука) професійна ідентичність пояснюється як динамічне й системне явище із ціннісно-професійним значенням. На їх погляд, визначити рівень сформованості професійної ідентичності особистості можливо заумови врахування професійної самооцінки, самовизначення, рівня домагань і рівня розвитку інтелектуальних здібностей особистості та задоволення власною особистістю в цілому.

Українські психологи розробили нову концепцію професійної орієнтації, яка знайшла широке визнання в наукових колах, у навчальній роботі вищих закладів освіти педагогічного та психологічного профілю й у практиці профорієнтаційної роботи з учнівською молоддю. Вихідною позицією у розробці нової системи професійної орієнтації було бачення особистості, насамперед, не як об'єкта, а як суб'єкта саморозвитку. І саме цей процес саморозвитку покладено в основу формуючих функцій профорієнтації.

Особистість у професійній орієнтації виступає як суб'єкт діяльності, суть якої полягає у підготовці до професійного самовизначення. Засоби професійної орієнтації при цьому набувають характеру сприятливих умов, що стимулюють особистість до профорієнтаційної діяльності й через це до самопізнання, самокреації й саморозвитку із спрямуванням на оптимальне вирішення власних життєвих завдань. Свідоме професійне самовизначення передбачає аналіз особистістю суб'єктивних та об'єктивних умов професійного самовизначення з наступним вільним, самостійним прийняттям рішення щодо конкретного вибору професії або напрямку професійної освіти. Для розроблення технології професійної підготовки майбутніх психологів важливими є результати дослідження Д. Н. Завалішиної, яка стверджує, що професійна ідентичність особистості передбачає певне групове членство, причому фактори зарахування людиною себе до тієї чи іншої професійної групи є більш важливим, ніж юридичний факт цього зарахування. Віднесення майбутнім фахівцем себе до представників цієї професійної групи дозволяє йому засвоювати норми, цінності й традиції групи, які поступово стають регуляторами його поведінки в моменти актуалізації професійної діяльності. Іншим словами, важливим є не рівень досвідченості людини в професії, а її власне визнання того, що вона є «психологом», «педагогом», «лікарем», «інженером» тощо [109].

А. В. Мікляєва цілком слушно підкреслює, що становлення професійної ідентичності психолога є надзвичайно делікатним процесом і початок професійної діяльності без певного рівня сформованості профіидентичності може бути значно ускладненим [204].

Зауважимо, що вимоги соціуму до психолога як до особистості і фахівця інколи виявляються значно завищеними. Перелік якостей, умінь і навичок, якими повинен володіти психолог, створює образ когось, подібного до «чарівника», наділеного усіма позитивними людськими якостями. І студент, який оволодів лише теоретичними основами

професії, не пройшовши на початковому етапі навчання особистісної корекції, не занурившись у професійне середовище, з наявним низьким рівнем професійної ідентичності, виявляється невідповідним до того рівня фахової відповідальності, яку отримує після закінчення вищого навчального закладу. Як наслідок, це може впливати на зниження самооцінки, погіршення психологічного здоров'я, появи тривожності та комплексів професійної неспроможності.

О. П. Єрмолаєва стверджує, що досягнення адекватної професійної ідентичності майбутнього психолога чи психотерапевта у студентському віці під час цілеспрямованого засвоєння системи знань, практичних навичок і вмінь в обраній професійній діяльності значно знижує рівень особистісної і професійної тривожності та підвищує особистісний потенціал фахівця [105]. Для студента-психолога з розвинутою профідентичністю характерний обґрунтований оптимізм із приводу власних потенційних успіхів у майбутньому, він впевнений у своїй професійній компетентності, вільний і відкритий у професійно-комунікативних позиціях, готовий напружено працювати, ставить перед собою реалістичні професійні цілі, з гордістю приймає схвалення і болісно не реагує на критику, готовий брати на себе ту або іншу відповідальність за професійні проблемні ситуації, проявляє повагу до особистості іншого та з готовністю висуває нові ідеї та плани [342].

Згідно класифікації І.В. Вачкова, професійна самосвідомість особистості психолога є важливою складовою набуття компетентності і знаходить відображення у наступних рівнях:

Регулятивно-прагматичний. На цьому рівні особистості професіонала характерні ситуаційні аспекти самосвідомості (психолог виконує професійну роль і прив'язаний до певної ситуації, події, це не дає змоги регулювати свою поведінку та максимально адаптуватися до ситуації).

Егоцентричний рівень. Головні чинники даного рівня – вигода, зручність, престиж; інші розглядаються як фактори, які сприяють самоактуалізації («зручні для мене»), або перешкоджають (негативні), або індиферентні (не заважають мені). Особистісно – змістовна сфера не виходить за межі егоцентричного рівня.

Стереотипно-залежний рівень. Згідно цього рівня самосвідомість визначається колом найближчого оточення або людьми, яких вони ставлять вище себе. На цьому рівні люди діляться на «своїх», що мають самоцінність, та людей «сторонніх», що не мають самоцінності. Наслідками цього може бути втрата цінностей, і, таким чином, виникнення залежності від ціннісних орієнтацій «значимого» оточення, що, в свою чергу, перешкоджає пошуку конструктивних способів подолання труднощів та гальмує процеси рефлексії.

Суб'єктивно-універсальний рівень. Це вищий щабель професійної самосвідомості. Він проявляється як внутрішня усвідомленість на створення таких результатів, що принесуть благо іншим людям. Такий

психолог розвиває себе як особистість і як професіонала, будуючи систему стосунків з іншими на прийнятті їх як самоцінності, і такі стосунки складаються у нього по відношенню до себе і своєї праці.

Як зазначає видатний дослідник ідентичності Е. Еріксон: «...ідентичність являє собою синтез різних значущих ідентифікацій людини» [352].

Професіоналізацію визначають як цілісний безперервний процес становлення особистості фахівця і професіонала, який починається з моменту вибору професії, триває протягом усього професійного життя людини й завершується, коли вона припиняє свою професійну діяльність [352].

В.М. Дружинін вважає, що професійне становлення можна розглядати в чотирьох напрямках: як процес соціалізації; як процес розвитку особистості (цілісна, закономірна зміна кількісних і якісних характеристик суб'єкта праці); як форму активності особистості, яка розглядається відповідно до діяльності, будучи динамічною умовою її становлення і власного руху; як професійну самореалізацію індивіда на життєвому шляху.

Л.М. Мітіна професійний розвиток розуміє як зростання, становлення, інтеграцію та реалізацію у професійній діяльності фахово-значущих особистісних якостей та здібностей, професійних знань та умінь. Професійний розвиток, на думку автора, охоплює три основні стадії психологічної перебудови особистості: самовизначення, самовираження й самореалізацію. Здатність і можливість самореалізації людини в професії визначається суб'єктністю, яку, зокрема, обумовлено високим рівнем розвитку інтегральних особистісних характеристик: спрямованістю, компетентністю та гнучкістю. Кожна інтегральна характеристика – це певна комбінація професійно значущих особистісних якостей, істотних для успішної діяльності в межах конкретної професії.

Як критерій професійного розвитку розглядають професійну ідентичність, яка свідчить про ступінь прийняття суб'єктом професії та професіоналізації як засобу задоволення своїх потреб та самореалізації; про ступінь прийняття себе як професіонала; про ступінь прийняття себе як системи цінностей відповідної професійної спільноти. Вона оцінюється на підставі суб'єктивних показників, насамперед, задоволеності працею, професією, кар'єрою, собою, професійної самооцінки, індексів самореалізації й самоактуалізації особистості, показників ціннісно-орієнтаційної єдності (Ю.П. Поваренков).

Професійна ідентичність як системоутворювальна властивість особистості, забезпечує швидку адаптацію до нових умов діяльності, професійний розвиток і особистісне зростання суб'єкта (У.С. Родигіна). Професійна ідентичність є результатом процесів професійного самовизначення, персоналізації й самоорганізації, має вияв в усвідомленні себе представником певної професії та професійного

співтовариства, як певний ступінь ототожнення-диференціації себе зі справою та «іншими» (Г.В. Гарбузова, Л.Б. Шнейдер). Ідентичність виявляється на різних рівнях: когнітивному (усвідомлення приналежності до певної категорії, відповідності певним критеріям), мотиваційно-смісловому (визнання необхідності й значущості для себе цієї приналежності, узгодженості її з системою особистісних прагнень), афективному (суб'єктивне задоволення від цієї приналежності, бажаності її для себе), поведінковому (відповідність поведінкових патернів власним уявленням про соціальні експектації, що висувають до представників певної соціальної категорії, тобто виконання відповідної соціальної ролі) [17].

Говорячи про особливий зміст професійної ідентифікації, що відрізняє її, скажімо, від гендерної чи етнічної, М.Марусинець підкреслює її довільний характер [193], що, на нашу думку, означає виражену суб'єкту позицію в полі здійснення професійної діяльності. У процесуальному сенсі «ідентичність є результатом активного процесу, що супроводжується появою у людини відчуття власної неперервності, тотожності і визначеності внаслідок належності до певного надіндивідуального цілого» [31, с. 51], що є, на наш погляд, можливим лише за умов цілеспрямованого моделювання зазначеного «надіндивідуального цілого» (професійної спільноти) у вищій школі.

Саме тому сучасний педагогічний процес ставить собі надзавдання – здійснити психолого-педагогічний супровід процесу професійної ідентифікації засобами створення специфічних психодидактичних умов, сприятливих для розвитку професійно значущих особистісних рис, світоглядних установок та ціннісних орієнтацій, а не лише сформувати «достатній мінімум» знань, умінь та навичок. Втілення зазначеного надзавдання потребує виділення чітких ознак досягнення особистістю професійної ідентичності, що є можливим лише у безпосередньому співвідношенні до конкретної спеціальності.

Основною функцією професійної ідентичності, з точки зору О.П.Єрмолаєвої є забезпечення «психологічного благополуччя, що дає відчуття стабільності оточуючої дійсності та впевненості у власних силах, а також прийняття індивідом професійних ціннісних позицій, санкціонованих в даному професійному просторі» [105].

Як стійке узгодження індивідуальних ознак особистості з умовами й змістом фахової діяльності професійну ідентичність розглядала О. Кір'янова. На її думку наявність професійної ідентичності у фахівця забезпечує досягнення ним рівня професіоналізму та зумовлює його подальше професійне зростання.

У окремих роботах вітчизняних дослідників зустрічаємо ідею про те, що професійна ідентичність, будучи частиною ідентичності особистісної, постає системним, динамічним, рівневим явищем, що характеризує прийняття індивідом професійних ціннісних позицій. Оцінювання професійної ідентичності відбувається на основі

суб'єктивних показників, включаючи професійну самооцінку, професійне самовизначення, задоволеність працею, професією, кар'єрою, собою тощо.

Саме тому сучасний педагогічний процес ставить собі надзавдання – здійснити психолого-педагогічний супровід процесу професійної ідентифікації засобами створення специфічних психодидактичних умов, сприятливих для розвитку професійно значущих особистісних рис, світоглядних установок та ціннісних орієнтацій, а не лише сформувати «достатній мінімум» знань, умінь та навичок. Втілення зазначеного надзавдання потребує виділення чітких ознак досягнення особистістю професійної ідентичності, що є можливим лише у безпосередньому співвідношенні до конкретної спеціальності.

Проблема професійної ідентичності практичного психолога у вітчизняній психології досліджується досить інтенсивно. Зокрема, В.Павлюх, розуміючи професійну ідентичність інтегрально – як відображення «взаємозв'язку особистісних характеристик, що забезпечують суб'єкту можливість орієнтуватись у світі професій з метою оптимальної реалізації особистісного потенціалу в професійній діяльності та спрогнозувати професійні перспективи» – виділяє 3 ключові показники рівня розвитку професійної ідентичності у практичних психологів: усвідомлення професійних цілей, знання вимог до діяльності практичного психолога та окреслення власних можливостей щодо здійснення професійної діяльності [239].

Дослідницею О.Міненко серед складових професійної ідентичності психолога було виділено: адаптивність, самоприйняття, прийняття інших, емоційний комфорт, інтернальність, домінантність, ескапізм [212]. Н. Пов'якель у ході дослідження професійного мислення як особливої ознаки професійної ідентичності практичних психологів характеризує його як певну цілісну єдність теоретичного, практичного і творчого мислення, провідну роль у функціонуванні якої відіграє сформованість «провідних психологічних механізмів саморегуляції мислення – послідовності та повноти функціонування інтегральних або регулятивних механізмів (цілеутворення, прогнозування, планування, програмування, самоконтроль, самокорекція), продуктивності стильових механізмів (стиль саморегуляції, когнітивний стиль) та метамеханізмів саморегуляції (рефлексія)» [249].

Отже, бачимо, що особистісний портрет «професійно ідентичного» психолога є детально розробленим і за своїм змістом здається привабливим навіть людині незацікавленій. Але з аналізу новітніх досліджень з проблеми професійної ідентифікації психологів стає очевидним, що існує значний розрив, а почасти і повна невідповідність, між реальним психодидактичним простором, що його створює вища школа, та запитом сучасності щодо особистісного змінення студента-психолога в ході навчання. Специфічність, унікальність фаху психолога потребує «іншої» логіки освіти, яка має забезпечувати глибоке

внутрішнє переживання теорії і практики.

До основних показників професійної ідентичності дослідники відносять: усвідомленість (рівень самоусвідомлення, самоприйняття, адекватності самооцінки, тобто самосвідомості (зокрема, професійної); сформованість (відчуття причетності до професійної спільноти, наближення до суб'єктивного образу професіонала, відповідності професійним вимогам); прийняття (позитивне емоційне ставлення до професії й до себе в професії, прийняття професійної ролі, рівень узгодженості між особистісною й професійною ідентичністю).

Професійна ідентичність розвивається під час навчання, і саме професійна освіта є одним із джерел її формування (Л.Б. Шнейдер, У.С. Родигіна, Н.О. Антонова, І.Є. Григорович та ін.). У розвитку професійної ідентичності майбутніх психологів особливу роль відіграє вищий навчальний заклад, оскільки такий предмет, як психологія в середній школі практично не викладається, і розвиток професійної ідентичності психолога, фактично, починається тільки у вищому навчальному закладі [17].

У цілому професійне становлення розуміємо як складний, неоднозначний, багатоваріантний процес, невіддільний від загального розвитку особистості. Професійний розвиток починається з моменту прийняття й включення в процес засвоєння професії. Прийняття професії створює ситуацію включення людини в систему вимог і цінностей певної професії.

Професійна ідентичність має різні джерела формування. Одним з них є професійна освіта, зміст якої забезпечує певну ступінь ідентичності випускника з образом професіонала. Саме тому освітня система поряд із передачею знань і вмінь (інформуванням) повинна забезпечувати умови для навчання і виховання справді талановитої, всебічно розвиненої особистості, орієнтованої на ефективну професійну діяльність, споріднену із власними суб'єктивними структурами. Студент-випускник має бути готовий до прийняття відповідальних рішень, розв'язання поточних конфліктів, використання нових інформаційних та комунікаційних технологій, ефективного використання отриманих знань та вмінь, успішного функціонування у професійному просторі.

Загалом, на думку багатьох вчених, професійна підготовка майбутніх психологів має орієнтуватись на актуалізацію відповідних професійних і особистісних якостей, формування професійної компетентності психолога у поєднанні з гуманістичним світоглядом, формування системи професійних навичок, які дозволяють досягати професійного успіху, набуття професійної культури спілкування, розвиток професійної інтуїції.

Саме в процесі професійної підготовки в студентський період відбувається посилення так званого «професійного» блоку спілкування, що забезпечується переходом від нестабільної, вузько локалізованої

ідентичності до більш усвідомленої, стабільної, спрямованої на самореалізацію в широкому професійному співтоваристві ідентичності в поєднанні з більш високим рівнем усвідомлення своїх професійних якостей і можливостей.

Разом з тим, актуальним залишається питання про трансформацію студента із суб'єкта навчання в суб'єкт творчої самоосвіти і самовдосконалення, що також можливо при досягненні професійної ідентичності, сформованому образі «Я». Саме можливості самонавчання і саморозвитку в значній мірі сприяють підготовці молодого фахівця до стрімких соціальних, економічних, політичних і загалом життєвих змін.

Враховуючи різноманітність професійних функцій психолога, важливою є також орієнтація на досягнення особистісного та професійного зростання, підґрунтя для розвитку яких має створити ВНЗ. Шляхом використання лише традиційних методів навчання на сьогоднішній день це практично неможливо. Таким чином, постає питання доцільності використання активних методів і прийомів навчання та їх впливу на оптимізацію процесу підготовки майбутніх психологів шляхом активізації самопізнання студентів, їх професійного самовизначення, усвідомлення реальності життєвих планів тощо.

Ряд вчених розглядає активні методи навчання як базу моделювання діяльності спеціаліста, що дає змогу перетворювати і синтезувати знання, здобуті під час вивчення окремих теоретичних дисциплін, і використовувати їх для розв'язання практичних завдань, і з іншого боку, виступає навчальним полігоном, що дає можливість відпрацьовувати окремі вміння, які іноді вже неможливо відпрацювати на реальному робочому місці [356].

Певну роль в становленні професійної ідентичності відіграють окремі ідеальні образи вибраної професії, усвідомлення своєї приналежності до професії, очікування індивіда та можливості соціальних перспектив, які дає дана професія. На стадії навчання важливим є визнання індивіда майбутнім професіоналом, або, принаймні, фокусування уваги на тих його якостях, що забезпечать ефективне виконання професійних завдань.

Це породжує людську спрямованість на засвоєння професійної діяльності, під час якої зникають протиріччя між вимогами й можливостями, між цінностями, пов'язаними з професією та змістом мотиваційної сфери людини. Процес професійного становлення найтісніше пов'язаний зі смисловим регулюванням життєдіяльності людини, що здійснюється ціннісно-смисловою сферою особистості. Водночас, професійне самовизначення особистості носить самостійний, творчий характер, взаємопов'язано з активністю особистості, з вибором власної стратегії життя, побудовою свого професійного й життєвого шляху.

Нас цікавить, передусім, етап професійної підготовки, де студенти

ще безпосередньо не беруть участь у професійній діяльності, але у них вже формується професійна ідентичність, центральним компонентом якої є усвідомлення себе як суб'єкта професійної діяльності. Становлення студента як суб'єкта професійної діяльності відбувається під час інтеріоризації зовнішніх регуляторів (професійних норм, принципів) внаслідок чого формується система професійних ціннісних орієнтацій і суб'єктна позиція майбутнього фахівця, як система його поглядів та установок відносно власного особистісного та професійного саморозвитку.

Аналіз проблеми професійного зростання особистості у галузі практичної психології знаходить низку специфічних особливостей цього процесу. Відзначають тісний взаємозв'язок і взаємозалежність «професійних» та «особистісних» якостей професіонала. Особистість професіонала розглядають як основний інструмент професійної діяльності. Так, у виділених О.Ю. Пряжніковою етапах професійного становлення практичних психологів знаходить відображення процес перетворення внутрішнього світу спеціаліста. І.В. Дубровіна стверджує, що «застрявання» особистості на якихось етапах вікового розвитку супроводжується професійними кризами й деструкціями. Професіоналізм психолога ґрунтується на розвитку соціально перспективних умінь та професійної інтуїції, вмінні гармонізувати свідому й несвідому сфери, здатності не перетворитися на «робота» і, водночас, не втратити тотожності із собою та професійних позицій [155].

Дослідження особливостей професійної ідентичності майбутніх психологів було здійснено в два етапи. Перший етап було присвячено вивченню змін особистісного сенсу поняття «психолог» у досліджуваних студентів. Результати другого етапу дослідження дозволили проаналізувати особливості та визначити відмінності показників професійної ідентичності майбутніх психологів залежно від етапу професійної підготовки та форми її фінансування.

Дослідження здійснювалися на базі Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Вибірку склали студенти I, III і V курсу напряму підготовки «Психологія» у віці від 17 до 25 років (загальна кількість – 150 осіб).

Репрезентованість у свідомості студентів особистісного сенсу психолога вивчали за допомогою асоціативного експерименту. Під час дослідження було виявлено відмінності в асоціаціях студентів першокурсників, що навчаються за рахунок бюджетних коштів та оплачують навчання. В асоціаціях студентів – п'ятикурсників між студентами різних форм фінансування (платна, бюджетна) навчання значних відмінностей не виявлено.

На підставі отриманих даних, можна припустити, що спільною для всіх студентів тенденцією є представленість у свідомості «психолога» через конкретні атрибутивні ознаки, що характеризують професійну

діяльність фахівця, здебільшого пов'язаних із сукупністю професійних якостей (емпатія, рефлексивність, терпимість, гуманність, об'єктивність, комунікативність тощо) та із практичною (помічник, лікар, практик тощо) і науковою діяльністю (вчений, знання, експеримент, розум тощо).

Виявлено і деякі розходження за даними різних груп досліджуваних студентів. У студентів-першокурсників, що навчаються на бюджетній основі, поширеними є асоціації, пов'язані з науковою діяльністю психолога, а у студентів, що оплачують навчання, найбільш часто зустрічаються асоціації пов'язані з практичною діяльністю психолога. Отже, студенти-першокурсники, які навчаються на бюджетній основі, орієнтовані на сферу науково-дослідної діяльності з фундаментальних проблем психології, вироблення знань про людину, світ, їх систематизацію та науково-обґрунтовану практику з метою подальшого розвитку психологічної науки (учений, знання, об'єктивність тощо).

У студентів-першокурсників, що навчаються на платній основі, більш виражена орієнтація на вирішення практичних задач, аналіз, оцінку й пояснення психологічних явищ в обраній галузі психології, надання прямої психологічної допомоги людям (практик, експеримент, фахівець, лікар тощо).

Однак є асоціація, яка займає значну рангову позицію в обох групах студентів-першокурсників – асоціація «помічник». Можна припустити, що у свідомості студентів психолог постає як фахівець, який допомагає, використовуючи певні способи та форми психологічної роботи, подолати різноманітні психологічні труднощі.

Розподіл асоціацій у студентів – п'ятикурсників носить дещо інший характер: найпоширенішими є асоціації, пов'язані з професійно-особистісними якостями психолога (гуманний, толерантний, емпатія тощо).

Результати, отримані за допомогою асоціативного експерименту, опрацьовувалися методом кластерного аналізу. У кластерній структурі майбутніх психологів I курсу, які навчаються за рахунок бюджетних коштів, представлено поняття, що охоплюють різні сфери професії «психолог»: трудова діяльність, професійно-особистісні якості, функції й соціальні ознаки професії; окреслено, здебільшого, наукові та професійно-функціональні аспекти професії, які відображають уявлення студентів – бюджетників про майбутню професійну діяльність. У цій структурі виражена також і орієнтація на особистісні досягнення за допомогою професії, необхідність інтелектуального розвитку для досягнення високого рівня домагань. Зокрема, професія «психолог» розглядається студентами-бюджетниками в тісному зв'язку з інтелекгенцією.

Для групи майбутніх психологів I курсу, які оплачують навчання, загальна закономірність уявлення поняття «психолог» та ж, що і для студентів, що навчаються за рахунок бюджетних коштів, але в

кластерах більш широко представлено поняття, що характеризують кар'єрно-трудова орієнтацію, особистісні, функціональні й комунікативні складові, пов'язані з практичною діяльністю психолога. Підкреслено важливість позитивного емоційного фону життєдіяльності психолога, простежується невпевненість у професійних досягненнях.

Для студентів – п'ятикурсників ще більш характерною є репрезентація «психолога» через професійно-організуючі якості, зовнішні й внутрішні складові професії. На відміну від студентів-першокурсників у студентів-п'ятикурсників є наявним прагнення до самоактуалізації у професійній діяльності, також має місце зв'язок професії «психолог» з емоційною напругою й необхідністю її відреагування. Найкраще розкрито трудову складову життя психолога та взаємозв'язок пізнавальних та комунікативних аспектів професії.

На підставі результатів кластерного аналізу, можна припустити, що спільною закономірністю, що є наявною для всіх груп піддослідних (I курс платне-бюджет і 5 курс), є той факт, що до одного кластеру належать різні поняття про складові професії «психолог», які відображають різні аспекти професійної діяльності, що свідчить про складність і багатоаспектність поняття «психолог» для студентів, про важливість і нерозривність таких складових, як наукова та практична діяльність, особистісні та професійні якості, прагнення до досягнень за допомогою професії та самоактуалізації в ній.

Необхідно також зазначити, що, здебільшого, система світоглядних і ціннісно-сміслових понять («людина», «товариш», «любов», «душа», «тіло»), що вишиковуються навколо поняття «психолог», зустрічається тільки на I курсі. У студентів-п'ятикурсників система понять має конкретну орієнтацію, пов'язану з формальними професійно-функціональними аспектами професії.

Професійна ідентичність у нашому дослідженні вимірювалася за допомогою методики «Дослідження професійної ідентичності студентів психологічного факультету» (П) Н.О. Антонової [17].

З метою визначення статистичної вірогідності відмінностей показників на різних етапах навчання та форм фінансування було використано t-критерій Стьюдента.

При дослідженні професійної ідентичності майбутніх психологів залежно від форми фінансування навчання виявлено значні відмінності за показником «когнітивний компонент» (платна форма – 50,24, бюджетна форма – 61,86; $t = -2,74$ при $p < 0,01$). Студенти, які навчаються на платній основі, усвідомлюють свою причетність до професії «психолог», прагнуть відповідати пропонованим професійним критеріям. Пояснюючи ці відмінності, можна припустити, що студенти платної форми навчання орієнтовані більшою мірою на практичну діяльність, професійну компетентність, що обумовлює позитивне ставлення до обраної професії.

Професійна ідентичність майбутніх психологів має свої особливості

на різних етапах професійної підготовки, які обумовлені наявністю професійних знань, набутим досвідом практичної діяльності, наближенням до реальної професійної діяльності психолога, яке супроводжується сумнівами у відповідності обраній професії, деяким розчаруванням в ній. Аналіз професійної ідентичності в залежності від форм фінансування навчання показав, що студенти, які навчаються за рахунок бюджетних коштів, більш орієнтовані на навчально-професійну діяльність. У студентів, які навчаються на платній основі, більш виражена орієнтація на професійну компетентність, яка сприяє більшій усвідомленості професії «психолог» і прагненню відповідати вимогам, які висуває суспільство до неї.

Виходячи з результатів досліджень становлення професійної ідентичності майбутніх психологів, для більш ефективного професійного становлення необхідно: впевнено оволодіти декількома психологічними методиками; повніше ознайомитись з різними формами психологічної роботи, соціальними позиціями психологів та сформулювати перелік особистісно-важливих якостей, та специфічних задач для кожного з місць та форм роботи. Найкраще вибрати «живий» орієнтир своєї майбутньої діяльності та підтримувати з ним контакт, систематично ознайомлюватись з його методами та прийомами професійної діяльності.

Підтримувати професійні зв'язки з колегами та презентувати себе у різних соціальних групах як майбутнього психолога. Як показали дослідження, повністю ідентичний професіонал, це: я сам вважаю, що я психолог; інші психологи визнають мене психологом, інші люди, не пов'язані з психологією, також визнають мене психологом [21].

До четвертого курсу студент із необхідністю накопичує досить великий обсяг знань про майбутню професію. Деякі вже намагалися примірити на себе роль практичного психолога в рамках навчальних практик або самостійний професійної діяльності. Однак ідентифікація зі своєю професією ще не відбулася: «Я» й «Психолог», «Ідеальний психолог» у свідомості студентів виявляються не зв'язаними. Елементи психологічної роботи (сфери й форми професійної діяльності) хоча і об'єднані в цілісний образ-конструкт, проте особистісно не асимільований й існує сам по собі. Цей факт можна виразити у фразі «Є я, а є психологи-професіонали, про роботу яких я знаю цілком достатньо». Цікавим є й той факт, (дані були отримані в результаті інтерв'ювання) що власне Я (реальне Я) представляється студентам професійно непрестижним, що, імовірно, пов'язане з переоцінкою обраної професії. Таким чином, основним фактором, що утруднює даний етап становлення професійної ідентичності, є, з одного боку, низька самооцінка власних професійних можливостей, а також, з іншого боку, розмита та дещо негативна оцінка освоюваної професії, багато в чому характерна для сучасної суспільної думки.

ПРОЦЕС ПОСТАНОВКИ ЖИТТЄВИХ ЗАВДАНЬ СТУДЕНТСЬКОЮ МОЛОДЦЮ З ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ЯК СВІДОМЕ МОДЕЛЮВАННЯ ВЛАСНОГО МАЙБУТНЬОГО

Ж. В. Сидоренко

Психологічне здоров'я є порівняно новою категорією в психологічній науці, що перебуває у стадії формування. Його вивчають, водночас, як складову загального здоров'я людини та як самостійну категорію. Ойкуменістичний характер проблеми робить науковий пошук шляхів збереження та досягнення психологічного здоров'я молоді надзвичайно актуальним.

Психологічне здоров'я лише нещодавно було відмежоване від психічного і постало як площина окремих і спеціальних досліджень. Цим пояснюється нечисленність соціально-психологічних досліджень, присвячених визначенню передумов моделювання майбутнього, спрямованого на досягнення власного психологічного здоров'я.

Становлення досліджуваного нами поняття відбувалось в контексті уявлень про загальне здоров'я людини, здорову особистість, що існували в історії як невід'ємна складова психотерапевтичної практики, визначаючись культурологічними традиціями суспільства, поглядами на природу людини.

Для вивчення витоків, структури та критеріїв даного поняття ми звернулись до праць науковців психодинамічного, когнітивного, екзистенціально-гуманістичного, суб'єктно-діяльнісного підходів у психології та розробок представників психології здоров'я.

На основі теоретичного аналізу ми дійшли висновку, що психологічне здоров'я являє собою складний багатоаспектний феномен, складові та критерії якого неоднозначно трактуються в сучасній психологічній науці. Вивчаючи наукову літературу, ми виділили чотири основних компоненти в структурі психологічного здоров'я: *самоактуалізація, людяність, життєздатність та самопізнання*, поєднуючи, передусім, концепцію самоактуалізації А. Маслоу, антропоцентричну концепцію А. В. Шувалова, концепції психологічного здоров'я І. В. Дубровіної та О. В. Завгородньої [290, с. 222-226]. При цьому, на основі теоретичного аналізу літератури складова *самоактуалізації* включає в себе критерії: мотивація до самоактуалізації; цілісність, автентичність, доступ до внутрішніх ресурсів; конструктивність міжособистісних стосунків; визнання вищих цінностей.

Складова *життєздатності* включає в себе: ціннісне ставлення до здоров'я та орієнтацію на здоровий спосіб життя, життєстійкість; суб'єктність, здатність до цілепокладання; прогностичність;

задоволеність життям, прийняття себе, емоційне благополуччя; позитивне мислення.

Складова *людяності* містить: просоціальні цінності; альтруїзм, благодійний вплив на оточуючих; готовність до створення глибоких довірливих стосунків, діалогічного спілкування, схильність до емпатії, позитивні антиципації щодо спілкування.

Складова *самопізнання* передбачає: наявність сенсу життя; прагнення до самопізнання; знання себе, усвідомлення внутрішньої природи; рефлексивність.

Отже, процес опрацювання життєвого досвіду в напрямку психологічного здоров'я, на наш погляд, доцільно трактувати як форму самоконституювання особистості, що може здійснюватись шляхом постановки життєвих завдань з самоактуалізації, людяності, самопізнання та життєздатності [12, с. 222-226].

Розглянемо різні способи досягнення психологічного здоров'я.

Одразу зазначимо, що слід за К. Юнгом, А. Маслоу, Ф. Перлсом, Ш. Бюллер, за аналогією з процесами індивідуалізації, самоактуалізації, особистісного зростання, самоздійснення людини ми вважаємо досягнення психологічного здоров'я нефінальним, що триває все життя. Зауважимо, що згідно з поглядами гуманістичних психологів [10; 11] психологічне здоров'я в розумінні особистісної цілісності є вродженим, проте при несприятливому впливі соціуму виникають проблеми його збереження. Так, на думку А. Маслоу, кожна дитина є від народження психологічно здоровою, проте успішність її самоактуалізації буде залежати від міри задоволення дефіцитарних потреб [10, с. 154-155]. Водночас, можна погодитись з Л. І. Анцифоровою стосовно можливої мудрості у ранньому дитинстві, що також може бути проявом деяких соціально-психологічних ознак, близьких до психологічного здоров'я [4]. Таким чином, останнє розуміється зазначеними авторами як вроджений дар, що реалізується *без свідомих зусиль* особистості, який можна зберегти за умови благополучного впливу соціуму, безумовної любові батьків [11], задоволення базових потреб [10]. З іншого боку, представник психології здоров'я В. А. Ананьєв підкреслює, що одним з найважливіших завдань психології здоров'я є необхідність вивчення шляхів підсилення мотивації людини щодо досягнення та збереження здоров'я [3, с. 15], що передбачає, в нашому розумінні, важливість вивчення передумов стосовно *свідомого посту* особистості в цьому напрямку. На користь такої думки також свідчать розробки А. Е. Созонтова, який розуміє здоров'я як свідомий вибір, основною передумовою якого є опора на власну сутність, «голос автентичного «Я». Головний шлях досягнення здоров'я лежить через самопізнання [13, с.94].

Оскільки психологічне здоров'я розглядається як компонент загального, важливо врахувати уявлення О. С. Васильєвої та Ф. Р. Філатова [6] стосовно того, що потреба у здоров'ї виникає внаслідок

його втрати. В такому разі виникає питання щодо необхідності вивчення рівнів психологічного здоров'я як можливої передумови спрямованості до його досягнення. При цьому, доцільно звернутись до рівневої моделі психологічного здоров'я Н. М. Колодій, яку можна розглядати як поступальний рух від більш низького рівня психологічного здоров'я до більш високого [8]. Хоча в нашому уявленні психологічне здоров'я має процесуальну природу і не вичерпується входженням до кінцевих станів, проте, досягнення певних бажаних переживань, образів може враховуватись як критерії успішного поступу до самоздійснення особистості. На наш погляд, продуктивно розглядати психологічне здоров'я як певний континуум можливих актуальних станів особистості, яким притаманна значна варіативність.

З іншого боку, специфічність досліджуваного феномену полягає в тому, що його порушення можуть не помічатись зовні та не викликати занепокоєння у людини. Такі порушення, на думку А. В. Шувалова виявляються в дизонтогенезі суб'єктності, дифузній ідентичності та надмірній конформності, з одного боку, з іншого – в надмірному егоцентризмі, «самозамкнутості» особистості [17, с. 55-62].

Отже, зважаючи на актуальний рівень психологічного здоров'я, ми не маємо підстав стверджувати, що дана передумова відіграє вирішальну роль в мотивації його досягнення. Так, з одного боку, людина з високим рівнем психологічного здоров'я може використовувати його як дар, не прагнучи до його збереження. Водночас, особистість з проблемами психологічного здоров'я може не усвідомлювати власне неблагополуччя та не прагнути до змін.

Таким чином, доцільно вивчати поєднання як зовнішніх (соціалізації), так і внутрішніх (індивідуації) передумов поступу до психологічного здоров'я, розглядати процес його досягнення як на несвідомому рівні особистості, так і завдяки її свідомим зусиллям, умовно враховувати актуальний рівень психологічного здоров'я особистості як підґрунтя для подальших особистісних змін.

Оскільки ми спираємося на розуміння психологічного здоров'я, передусім, в контексті гуманістично-екзистенціальної парадигми, для нас важливим є вивчення досягнення психологічного здоров'я як процесу *свідомих виборів* особистості задля її самоздійснення. Отже, виникає необхідність звернутись до дослідження конструювання майбутнього молоді, вивчення тих особливостей та передумов, які забезпечать її свідоме спрямування до психологічного здоров'я та будуть відображати процес структурування особистісного досвіду.

Моделювання майбутнього людини, прогнозування особистісних змін досліджували такі західні науковці як К. Левін, Ф. Хоппе (домагання), Ж.-П. Сартр (особистісний проект), Б. Літл (особистісні плани), Н. Кантор, Дж. Норем (життєві завдання), Р. Еммонс (особисті прагнення), Х. Маркус (можливе self), Г. Уїллер; вивчали радянські психологи С. Л. Рубінштейн, О. М. Леонтьєв; сучасні російські

дослідники: К. О. Абульханова-Славська, Т. М. Березіна, А. Н. Кімберг, А. А. Реан. У вітчизняній психології ґрунтовними теоретичними та емпіричними дослідженнями займались Г. О. Балл, Ю. М. Швалб, Т. М. Титаренко.

Оскільки ми розглядаємо досягнення психологічного здоров'я з позиції суб'єктності особистості звернемось до підходу К. О. Абульханової-Славської. Згідно з її уявленнями оптимальною модальністю звернення до майбутнього є наявність множини перспектив, категоризація життя не як низки подій, а як проблем та задач особистості, що найбільш сприяє суб'єктній позиції людини. Планування проблем розуміється науковцем як постановка завдань стосовно особистісних проблем. Такий вид планування майбутнього, за К. О. Абульхановою-Славською, відноситься до проектування внутрішнього світу, набуває «масштабу життєвої праці» [1]. Науковець зазначає, що коли планується щось глибоко особистісне, людина має покладатись на свої власні критерії, «контури майбутнього ідеального простору», що потребує «ціннісних пролонгованих здібностей» особистості [1]. Концепція К. О. Абульханової-Славської дозволяє нам зосередитись на вивченні проектування внутрішнього світу, що, безумовно, має відношення до спрямованості до психологічного здоров'я, оскільки пов'язане з особистісним зростанням, самоактуалізацією, самопізнанням особистості.

Зважаючи на сучасну ситуацію соціальної нестабільності, специфіку макро-рівня, в контексті якої розгортається самоздійснення особистості, необхідно звернутись до такої форми прогнозування майбутнього, що дозволяє нам врахувати складність умов, в яких має реалізуватись бажаний образ психологічного здоров'я. Так, О. М. Кочубейник описує такі проблемні аспекти сучасного світу як фрагментація культури, розвіянність цінностей, віртуалізація реальності, театралізація повсякденності [9].

Розглянемо поняття життєвих завдань, що дасть нам можливість врахувати умови реалізації бажаного майбутнього, тобто ті аспекти соціального життя, що ускладнюють процес самоздійснення молоді.

Термін «життєві завдання» був вперше запропонований А. Адлером, який розглядав три головних завдання людського життя: праця, дружба, любов [2].

В західній когнітивній психології поняття життєвих завдань і стратегій розглядались переважно в контексті функцій впорядкування повсякденного життя [19; 20]. На відміну представників когнітивного підходу, Т. М. Титаренко відводить життєвим завданням особливе місце, оскільки вони поєднують в собі особливості як емоційної, так і раціональної форми структурування майбутнього. З одного боку, життєві завдання інтенсивно переживаються особистістю, з іншого боку, мають бути нею усвідомлені. При цьому за енергетичністю та реалістичністю вони перевищують інші форми самопрогнозування, що

дає підстави розглядати їх як найбільш ефективний спосіб досягнення бажаних майбутніх станів здоров'я. Крім того, на відміну від цілей та особистих проєктів, життєве завдання реалізується з врахуванням певних умов, особливостей життєвої ситуації особистості, історичного контексту [14, с. 3-11].

Т. М. Титаренко визначає життєві завдання як способи операціоналізації життєвих домагань, що сприймаються як низка усвідомлюваних, структурованих, енергетично заряджених інтенцій, які задовольняють базову потребу структурування майбутнього. Завдання мають різний масштаб, різну значущість для особистісного зростання [14, с. 3-11]. Т. М. Титаренко виокремлює найважливіші характеристики життєвих завдань, до яких відносить сенсовість, результативність, креативність, адекватність, відкритість-закритість, енергетичну наповненість [18].

Для нас є важливим розуміння життєвих завдань як способу самоздійснення особистості, розвиток цього положення знаходимо в роботах К. О. Абульханової-Славської, Т. М. Титаренко. З іншого боку, процес самоздійснення розглядається Т. М. Титаренко як найважливіше життєве завдання [18].

Таким чином, ми розглядаємо процес досягнення психологічного здоров'я через постановку життєвих завдань, як водночас, енергетичну та усвідомлену форму прогнозування. Такий підхід дає змогу врахувати як особистісні ресурси молоді, так і зовнішні умови реалізації поставлених завдань, розглянути їхні динамічні взаємозв'язки. Завдання з досягнення психологічного здоров'я доцільно розглядати як масштабний процес самоздійснення, який може реалізовуватись протягом всього життя, що, в свою чергу, буде квантуватись на менш локальні завдання, спрямовані на досягнення певних компонентів психологічного здоров'я.

На відміну від представників екзистенціального, суб'єктно-діяльнісного та когнітивного підходів, Т. М. Титаренко вивчає життєві завдання на методологічних підвалинах постнекласичної психології, розуміючи особистість як відкриту систему, яка шляхом постановки завдань вибудовує себе. Розуміння життєвих завдань в традиціях постнекласичного підходу дає змогу глибше вивчати процесуальність озадачування з психологічного здоров'я, розглядаючи його досягнення через призму конструювання життєвого досвіду особистості. Процесуальність постановки життєвих завдань забезпечують наративні практики особистості [14; 15]. Наративи являють собою «форми, внутрішньо притаманні нашим способам отримання знань, що конструюють наше сприйняття світу та самих себе» [5, с. 29-42].

На думку Т. М. Титаренко, наявність провідного життєвого завдання як футурологічного наративу контролює інші життєві дискурси [18]. Постановка завдань відбувається як стратегічно, так і тактично. Стратегічні завдання на фазі завершення попереднього

життєвого етапу породжують нові історії та смисли, вибудовуючи нові масштабні перспективні завдання, які, на наш погляд, можуть бути завданнями з психологічного здоров'я. Тактичні завдання постають у вигляді деталізації текстів розповіді про себе відповідно до конкретних умов життя, власних можливостей, очікуваних та несподіваних труднощів [18]. Процес постановки завдань з психологічного здоров'я, на наш погляд, теж може відображатись через породження нових історій, виникнення нових тем, трансформації жанру автонаративу, ідентифікацією автора з новими героями, зміною ставлення до себе. На користь такої думки свідчать розробки В. А. Ананьєва, який тлумачить внутрішню картину здоров'я як «текст, сукупність описів, мислеобразів, що належать до сутнісних характеристик людини...» [3, с. 123]. Наративний підхід до розуміння здоров'я також пропонує М. Мугає, згідно якого наративи здоров'я та хвороби розгортаються на особистісному, інтраперсональному та соціальному рівнях [21]. Поєднання ідей постнекласичної психології щодо процесу конституювання психологічного здоров'я особистістю з уявленнями гуманістично-екзистенціальної психології може виявитись в розумінні цього феномену як змістовного наповнення автонаративів темами особистісного зростання, творчості, гармонії стосунків, самопізнання і т. д. Особливості інтерпретації дійсності можуть сприяти усвідомленню цінності психологічного здоров'я, спонукати особистість до постановки завдань з його досягнення.

Водночас, створення нових історій особистістю буде конструюватись на основі минулого життєвого досвіду, пов'язаного зі, знову ж таки, звичними для людини рамками інтерпретацій. Отже, важливо з'ясувати сукупність соціально-психологічних передумов, що дозволять здійснити особистості перехід до моделювання майбутнього, пов'язаного з компонентами психологічного здоров'я. Такими передумовами можуть виступати життєві труднощі, «потрясіння», такі події в контексті життєвого досвіду, що змінюють звичні рамки їхньої інтерпретації [3, с. 290].

З іншого боку, розглядаючи процес постановки завдань з самоздійснення варто зважити на розробки Г. Уілера. Так, на його думку, людина розв'язує задачі, володіючи «...дорогоцінною здатністю до роботи з множинними образами...» [16, с.130]. При цьому дослідник говорить про задачі як проблеми, які виникають перед людиною в оточуючому її полі, що в глобальному розумінні пов'язане з виживанням людського виду. Важливе місце з точки зору Г. Уілера займає поняття підтримки поля [16, с. 260-261]. Поле розуміється як поєднання внутрішніх ресурсів людини та зовнішніх умов їх реалізації. Підтримка трактується як «всі «внутрішні» та «зовнішні» умови поля, сприятливі тим наслідкам польових ефектів, що не блокують інші в конкретному полі в конкретний час [16, с. 260]. Г. Уілер наголошує, для «досягнення значимих змін в полі необхідними є відповідні зміни в

ньому в організації умов підтримки» [16, с. 261].

Отже, для нашого дослідження важливим буде розуміння моделювання майбутнього як творчого процесу, пов'язаного з модифікацією певних образів, що відображають компоненти психологічного здоров'я; здатністю конструювати дані образи на основі минулого досвіду через нарративні практики, які, з одного боку можуть стимулюватись життєвими потрясіннями, з іншого боку, потребують підтримки поля як важливого чинника озадачування стосовно особистісних змін, в тому числі, досягнення людиною психологічного здоров'я.

Узагальнюючи, можемо припустити, що сприятливими передумовами постановки життєвих завдань особистості буде виступати *поєднання* як життєвих викликів, так і ресурсів, що можуть виявлятися як на рівні мотиваційно-смыслової сфери, так і на рівні міжособистісних стосунків, особливостей життєвого досвіду та соціально-психологічних властивостей особистості.

Отже, аналіз сучасних теоретичних підходів до розуміння моделювання майбутнього особистості дає можливість виокремити процес постановки життєвих завдань як найбільш оптимальний з точки зору свідомих способів досягнення психологічного здоров'я. Для вивчення процесу досягнення молоддю психологічного здоров'я ми спираємось на суб'єктний підхід К.О.Абульханової-Славської, Т. М. Березіної. При цьому за К.О.Абульхановою-Славською, ми враховуємо те, що життєві завдання ставить суб'єкт з певними соціально-психологічними характеристиками, зокрема, темпоральними, зважаємо на необхідність певних протиріч як джерела особистісного розвитку та умови постановки завдань. Водночас, наше дослідження ґрунтується на розумінні поняття життєвих завдань, їхніх основних характеристик та нарративної специфіки їх породження.

Таким чином, в результаті аналізу наукових джерел ми розробили теоретичну модель постановки молоддю життєвих завдань з психологічного здоров'я, що представляє собою наступні положення.

Процес постановки життєвих завдань з психологічного здоров'я, в нашому баченні, є квантуванням масштабних завдань на більш локальні, що можуть наближати особистість до самоактуалізації, самопізнання, людяності, життєздатності. Зважаючи на часову спрямованість планування людини: з теперішнього в майбутнє чи з майбутнього в теперішнє, процес озадачування буде відповідно спрямовуватись від глобальних завдань до більш локальних, або ж, навпаки, масштаб їх постановки зростатиме, по мірі досягнення особистістю локальних завдань, поступово розширюючи бачення особистісної перспективи майбутнього. При цьому головним механізмом постановки життєвих завдань з психологічного здоров'я слід за Т. М. Титаренко, ми розглядаємо футуристичний нарратив [14; 15, 18]. Водночас, описуючи даний процес з точки зору постнекласичної

психології, ми розуміємо його як неперервний та нефінальний.

На наш погляд, суб'єкт, перманентно переживаючи, опрацьовуючи життєвий досвід, перебуває в континуумі неперервних станів психологічного здоров'я. Отже, тим самим ми відходимо від дихотомії здоров'я – хвороба, проте, говоримо про можливість віддалення – наближення до виділених нами критеріїв психологічного здоров'я, різний ступінь інтенсивності їх прояву.

В процесі постановки життєвих завдань, спрямованих на досягнення психологічного здоров'я діють групи передумов: сенсово-мотиваційні, міжособистісні, особливості структурування життєвого досвіду, соціально-психологічні особливості особистості. При цьому, вони взаємно зумовлюють одна одну, породжуючи певний «ансамбль», що дає змогу вивчати варіативність даного процесу.

Вище згадані соціально-психологічні передумови можна розглядати як розгортання процесу досягнення психологічного здоров'я на різних рівнях, що взаємозумовлюють один одного і можуть бути описані з точки зору як класичної, так і постнекласичної парадигм.

Так, особливості життєвого досвіду можуть актуалізувати нові цінності та сенси, мотивуючи особистість до досягнення тих чи інших компонентів психологічного здоров'я. Досвід, отриманий на рівні міжособистісних стосунків, знову ж таки, може зумовлювати необхідність нових рамок для його інтерпретації.

Життєві труднощі, низький рівень задоволеності життям та собою можуть стимулювати до постановки життєвих завдань з психологічного здоров'я. Водночас, висока рефлексивність та суб'єктивність особистості спонукають до перегляду системи цінностей та смислів, ставлення до набутого досвіду, особистісних змін, забезпечуючи досягнення психологічного здоров'я молоді.

Таким чином, процес постановки завдань з психологічного здоров'я обумовлений:

- соціально-психологічними передумовами, які спонукають молодь на постановку завдань з певним змістовим наповненням психологічного здоров'я, спрямованістю на окремі його компоненти (відповідають на питання: в якому напрямі?);

- передумовами, що зумовлюють спосіб постановки завдань з психологічного здоров'я, характеристики процесу постановки, такі як самостійність, креативність, адекватність, результативність, відкритість-закритість, енергетичну наповненість (відповідають на питання: як саме?);

- готовністю до постановки нового життєвого завдання, передумовами, які забезпечують неврівноважений стан та відчуття напруження особистістю, що, дозволить усвідомити потребу сформулювати нове життєве завдання;

- актуальним станом психологічного здоров'я.

ПОНЯТТЯ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ТА СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

I. М. Сердюкова

Основним завданням освіти в даний час є підготовка особистості до процесу значних змін, що відбуваються в сучасному світі. Сам процес зміни життя став його невід'ємною частиною. Особистісно орієнтованій освіті, що відповідає гуманітарній парадигмі, властиві орієнтири на створення гармонійної, соціально активної, професійно компетентної особистості, здатної адаптуватися до змін, що відбуваються.

Поняття «адаптація» широко використовується в різних науках і може мати різні значення в залежності від того, соціальні або біологічні аспекти досліджуються. У біології та медицині це поняття є одним із центральних. У біології ним користуються для позначення ступеня виживання особи і популяцій, співпристосування органів і частин тіла (коадаптація), у медицині – для позначення життєдіяльності людського організму в нормі і патології. У соціальній психології це поняття асоціюється з процесом і результатом встановлення певних взаємовідносин між особистістю і соціальним середовищем – «соціальна адаптація».

Сам процес адаптації пов'язаний з перебудовою функцій тих чи інших органів, механізмів, з виробленням оновлених навичок, звичок, якостей, що призводить до адекватності особистості і середовища. Адаптаційний процес характеризується двоїстістю. У ньому набуваються нові можливості й одночасно перебудовуються вже наявні.

Адаптація особистості є необхідним процесом перетворення індивіда в повноправного активного члена соціальної групи. Відносна завершеність процесу адаптації, відповідність особистості основним вимогам і соціальним очікуванням є основною умовою нормального функціонування особистості в даному соціальному середовищі.

При вивченні адаптації одним з найбільш актуальних питань є питання про співвідношення даного феномена з процесом соціалізації. Аналізуючи сутність цих понять, необхідно відзначити, що в психологічній літературі висловлюються різні думки стосовно співвідношення та понятійних рамок понять адаптації та соціалізації. Більшість авторів вважають, що процеси адаптації та соціалізації тісно взаємопов'язані, так як відображають єдиний процес взаємодії особистості і суспільства.

Проблема соціалізації особистості є важливою для розуміння сутності процесу соціальної адаптації. Аналіз численних концепцій соціалізації показує, що всі вони так чи інакше тяжіють до одного з двох підходів, що розходяться між собою в розумінні ролі самої людини в процесі соціалізації (хоча, звичайно ж, такий поділ, досить умовний). Перший підхід передбачає пасивну позицію людини в процесі соціалізації, а саму соціалізацію розглядає як процес її адаптації до

суспільства, яке формує кожного свого члена відповідно до притаманної йому культури. Цей підхід може бути названий суб'єкт-об'єктним (суспільство – суб'єкт впливу, а людина – його об'єкт). Біля витоків цього підходу стояли французький вчений Е. Дюркгейм і американський – Т. Парсонс. Прихильники другого підходу виходять з того, що людина активно бере участь у процесі соціалізації і не тільки адаптується до суспільства, а й впливає на свої життєві обставини і на себе саму. Цей підхід визначають як суб'єкт-суб'єктний. Його основоположниками вважають американців Ч. Кулі і Дж. Міда [216]. Як зазначає А. Мудрик, згідно суб'єкт-суб'єктного підходу, соціалізацію можна розглядати як розвиток і самозміну людини в процесі засвоєння та відтворення культури, що відбувається у взаємодії людини зі стихійними, відносно спрямованими і цілеспрямовано створюваними умовами життя на всіх вікових етапах [216, с. 9].

Український соціолог В. Ворона розглядає проблему соціалізації та соціальної адаптації особистості з урахуванням конкретної ситуації розвитку суспільства. Він наголошує, що соціальна адаптація – це вид взаємодії особистості або соціальної спільноти з соціумом, зосереджуючи увагу на узгодженні самооцінок і домагань суб'єктів з їх можливостями і соціальними реаліями. Тобто соціальна адаптація як фаза соціалізації індивіда розглядається в аспекті двобічного процесу: індивід є водночас і об'єктом, і суб'єктом соціалізації [82].

Підкреслюючи активність особистості в процесі соціалізації, сучасна вітчизняна дослідниця В. Москаленко зазначає, що «... оскільки особистість є не просто клітиною в соціальному організмі, а активно діючою, яка творить цей соціальний організм і саму себе, то процес її соціалізації має розглядатися як розв'язання протиріччя системи «індивід – соціальне середовище», яке характеризується єдністю соціальних істотних властивостей людини, які, з одного боку, знаходять втілення в предметах культури, з іншого – беруть участь у процесі соціальної діяльності» [215, с. 58].

У сучасній науковій літературі існує багато визначень поняття «соціалізації», які відрізняються залежно від розуміння авторами сутності і структури особистості. Але всі вони так чи інакше репрезентують взаємодію і міцний зв'язок особистості із соціальним оточенням, визначаючи соціалізацію як процес засвоєння індивідом соціального досвіду, системи соціальних зв'язків і відносин, в результаті якого відбувається становлення людини, її особистості та її індивідуальності. Умовою соціалізації є наявність відповідного соціального середовища (соціальної групи, суспільства), в якому людина розвивається протягом свого життя у відповідності з його вимогами.

Відомий вітчизняний науковець М. Лукашевич зауважує, що рівень вивченості проблем соціалізації навряд чи можна визнати таким, що задовольняє сучасні суспільні потреби. Рівень теоретичних

напрацювань містить багато цінних, хоча й розрізнених ідей, думок, здогадок, які мають бути об'єднані в нових концептуальних підходах. Він вважає, що плідним буде пошук у напрямку вивчення процесів адаптації людини до навколишнього середовища, що постійно змінюється [184].

Заслуговує на увагу його системна, або так звана «адаптивно-розвивальна» концепція соціалізації (М. Лукашевич). Сутність її полягає у розгляді соціалізації як функціонуючої все життя взаємодії людини із навколишнім середовищем шляхом (за допомогою) адаптацій, що змінюють одна одну в кожній зі сфер її життєдіяльності. Автор стверджує, що всяка адаптація як особлива діяльність людини із засвоєння чергової нової соціальної ситуації (суб'єктивно нової для конкретного індивіда) додає йому соціальний досвід (об'єктивно існуючий як елемент культури даного суспільства) і тим самим підвищує рівень його соціалізації. Наступна адаптація індивіда, спираючись на новий, більш високий рівень його соціалізації, протікає більш ефективно, дозволяючи йому швидше піднятися на чергову сходинку соціалізації. Коли виникають труднощі під час вирішення нової складної життєвої ситуації, що перевищує адаптивні можливості особистості, то тоді основною проблемою її соціалізації стає реалізація адаптивної потреби особистості. У ході сукупної взаємодії індивіда із соціальним середовищем (а отже, і впливу індивіда на суспільство в напрямку задоволення своїх соціальних потреб) здійснюються зміни в суспільстві убик більшої орієнтації на людину, на сукупність її соціальних інтересів [184].

Отже, як бачимо із вищевикладеного, процеси соціалізації та адаптації органічно пов'язані між собою. Актуальним є питання про співвідношення цих понять. Результатом аналізу і узагальнення наукової літератури стало виявлення різних точок зору на співвідношення понять адаптації та соціалізації.

Деякі автори заявляють про відсутність принципової різниці між процесом адаптації та процесом соціалізації, маючи на увазі при цьому, що в основі даних явищ лежить процес накопичення індивідом різноманітних навичок. На думку Г. Медведєва, Б. Рубіна, Ю. Колеснікова, адаптація – це є засвоєння особистістю соціального досвіду суспільства в цілому і того середовища (мікросередовища), до якого вона належить. Але і поняття соціалізації визначається як засвоєння соціального досвіду, необхідного для задовільного функціонування в тій чи іншій соціальній ролі.

Інші ж дослідники трактують соціалізацію як частковий випадок одного з конкретних проявів більш широкого процесу адаптації. Представники цієї групи вважають, що глибшим соціальним процесом є адаптація, а соціалізація є формою адаптації, її частиною. Така думка властива науковцям, що розуміють адаптацію як сутність людського життя, при цьому адаптація обумовлюється біологічною та соціальною

програмою успадкування. Такої точки зору притримувався З.Фрейд, припускаючи, що соціальне становлення людини завершується до 5-6 років; долаючи дану вікову межу, людина пристосовується до умов соціуму на базі біологічних механізмів адаптації. Соціалізувати дитину означає усунути підсвідомі негативні інстинкти і розвинути зверх «я». З.Фрейд розглядав людину як біологічну істоту, яка лише пристосовується до умов існування в суспільстві. Він вважав, що люди народжуються із прагненнями, які потенційно асоціальні. Соціалізація зводиться до узгодження внутрішніх потреб людини, її інстинктів із зовнішнім «табу», до придбання контролю над імпульсами з метою адаптації до навколишнього, переважно ворожого середовища [323].

Адаптацію, як більш загальну категорію по відношенню до соціалізації, розглядає і Т. Шибутані. Автор відзначає, що соціалізація – це форма адаптації, це процес засвоєння шаблонів поведінки, санкціонований групою. З позиції теорії наuczіння Т. Шибутані розглядає соціалізацію як безперервну адаптацію живого організму до цього оточення, як формування здатності передбачити реакції інших людей і пристосовуватися до них [340].

Існує і протилежна позиція, тобто розуміння адаптації як складової частини, елементу, етапу соціалізації. На думку В. Войтка, соціалізація включає в себе адаптацію. Науковець стверджує, що поняття «соціалізація» було введено в категоріальний апарат наукового опису взаємодії особистості і суспільства, тому що є більш ємним, ніж адаптація. В. Войтко вважає, що соціалізація – це найвищий щабель у розвитку біологічної та психологічної адаптації людини до навколишнього середовища, оптимальне входження індивіда в соціальне оточення, знаходження свого місця в цьому оточенні, максимальне сполучення потреб і інтересів суспільства і кожного члена [73]. Поняття соціалізації ширше поняття адаптації. Адаптація людини є головною основою його соціалізації. Зокрема, Г. Крайг вважає важливою складовою, частиною соціалізації пристосування до мінливих обставин [160], А. Петровський визначає адаптацію як найважливіший етап і механізм соціалізації [260]. А. Петровський розглядає процес розвитку з позиції інтеграції людини у різні соціальні групи. В кожній стадії розвитку людина входить у певну соціальну групу, пристосовуючись і опановуючи її норми. Автором виділяються три стадії розвитку особистості: адаптація, індивідуалізація і інтеграція. Перша фаза становлення особистості в соціальній групі – фаза адаптації. Вона передбачає втрату особистістю своїх індивідуальних рис. Це стає передумовою загострення протиріччя між адаптацією до групи та незадоволеною потребою людини максимально виявляти свої індивідуальні особливості. В результаті цього виникає друга фаза – індивідуалізація, особистість веде пошук способів вираження своєї індивідуальності в групі. Третя фаза полягає в інтеграції особистості у групу: людина зберігає тільки ті свої індивідуальні риси, які

відповідають потребам групового розвитку і власній потребі зробити значний внесок у життя групи, а група певною мірою змінює свої норми, сприйнявши цінні для її розвитку риси особистості [260].

Аналогічні думки знаходимо у Ю. Прохорова, який, звертаючись у своїх дослідженнях до аналізу суті й особливостей процесу соціального розвитку дитини, вирізняє в ньому три основні етапи, а саме: соціальну адаптацію, інтеріоризацію та екстеріоризацію. Соціальної адаптації – як першому етапу – притаманна початкова фаза соціалізації індивіда, його пристосування до соціально-економічних умов, рольових функцій, соціальних норм, які утверджуються на різних рівнях буття суспільства, до соціальних груп і соціальних організацій, соціальних інститутів, які є середовищем його життєдіяльності [259].

Г. Андреева також вважає, що адаптацію можна розглядати і як складову частину соціалізації, і в якості її механізму [15]. Б. Паригін зазначає, що соціально-психологічна адаптація – це частина або момент соціалізації, яку розглядає як «багатогранний процес олюднення людини, що включає в себе як біологічні передумови, так і безпосередньо саме входження індивіда в соціальне середовище» [242, с.164-165].

І. Милославова вважає, що соціальна адаптація – це лише частина або момент соціалізації та розглядає соціальну адаптацію як один з механізмів соціалізації, що дозволяє особистості (групі) активно включатися в різні структурні елементи соціального середовища шляхом стандартизації ситуацій, що повторюються. Це, на погляд автора, дає можливість особистості або групі успішно функціонувати в умовах динамічного соціального оточення. І. Милославова підкреслює, що адаптація є однією із сторін процесу соціалізації, що виявляється у пристосуванні суб'єкта до певного середовища, тоді як активна творча роль суб'єкта виявляється як протилежна адаптації сторона процесу соціалізації [206].

Н. Єрмоленко зазначає в цьому зв'язку, що соціальна адаптація може розглядатися окремим моментом, специфічною формою соціалізації в конкретних умовах, у різних відносинах соціальна адаптація може розглядатися і вужче, і ширше соціалізації [106].

Деякі автори (Налчаджян А., Левківська Г.) притримуються наступної думки щодо співвідношення соціалізації та адаптації: оскільки соціалізація особистості не завжди забезпечує її соціально-психологічну адаптацію, слід виділяти два її різновиди: адаптуючу соціалізацію та дезадаптуючу соціалізацію. Соціалізація, при якій соціальне середовище не стає чужим особистості, забезпечується соціально-психологічною адаптацією. Оскільки особистість одночасно є членом кількох груп, то в деяких з них вона може бути добре адаптована, а в інших – гірше. Для більш чіткого сприйняття розбіжностей соціалізації та адаптації слід мати на увазі, що в деяких типах груп основною умовою досягнення стану адаптованості є відмова

від прогресивних цінностей усього суспільства. Тому у кожному випадку, визначаючи адаптуючий чи дезадаптуючий характер соціалізації особистості, слід уточнювати ті соціальні групи чи типові соціальні ситуації, в яких розглядається її адаптованість чи дезадаптованість [222, с.32; 171, с.30].

Отже, між адаптацією та соціалізацією існують складні взаємозв'язки.

У сучасній науковій літературі адаптація частіше розглядається як момент або частина процесу соціалізації, тому вважається, що соціальна адаптація реалізується в процесі соціалізації. У цьому зв'язку О. Зотова, І. Кряжева відзначають, що соціалізація часто пов'язується тільки з загальним розвитком, становленням особистості, а адаптація – з пристосувальними процесами вже сформованої особистості в нових умовах спілкування та діяльності. Так, наприклад, Д. Андреева розглядає адаптацію та соціалізацію як єдиний процес взаємодії особистості і суспільства. При цьому адаптація виражає пристосування людини до нових для неї умов предметної діяльності, а соціалізація виражає процес становлення особистості [118].

Але, як зазначають О. Зотова і І. Кряжева, в наш час людина постійно стикається з новими умовами діяльності і спілкування. Умови життя постійно змінюються і вимагають не стільки пристосування до них, скільки розвитку особистості, збагачення людської індивідуальності у відповідності з тенденціями у розвитку суспільства. Перед людиною постає проблема переосмислення та переоцінки своєї позиції, вибору адекватної лінії поведінки та самовдосконалення у відповідності з новими умовами. Таким чином, процес соціально-психологічної адаптації не може бути відокремлений від розвитку особистості, її становлення. Він, навпаки, тісно пов'язаний з гармонійним розвитком індивідуальності. Однак на відміну від соціалізації, що відображає становлення особистості, обумовлене в основному впливом з боку суспільства, процес адаптації відображає в більшій мірі суб'єктивно опосередкований розвиток особистості, відповідний її індивідуальним особливостям та нахилам [118].

На високий ступінь фактору суб'єктивності при взаємодії особистості і соціального середовища в процесі соціальної адаптації вказували і такі автори, як Растрова А., Свиридов М., Кон І., Артемов С., Зінченко В.

А. Растрова вважала, що якщо в процесі соціалізації індивід в першу чергу є об'єктом впливу суспільства, то в ході соціальної адаптації особистість у більшій мірі виступає суб'єктом діяльності і спілкування [271]. На думку В. Зінченко, суб'єктивний вибіркової адаптації особистості протистоїть процес соціалізації: «Поняття соціалізації, перш за все, відображає вплив об'єктивного світу (суспільства) на розвиток особистості, характеризує становлення особистості в основному з об'єктивної сторони, з точки зору впливу соціальних умов» [115, с. 24].

Звідси випливає актуальність проблеми адекватності і різниці змісту понять адаптації і соціалізації. Обидва поняття відображають відповідні аспекти відношення людини до оточуючого світу, залучення її до форм суспільної діяльності. Справа проте не у визначенні понять, як зазначає О. Мороз, а у правильному розумінні їх суті. Визначень понять адаптації і соціалізації може бути багато, оскільки дані процеси мають багато сторін. Ці поняття істотно різняться за змістом. Поняття «адаптація» виражає процес засвоєння нових цінностей і норм, зв'язаних з переходом людини з одного соціального середовища в інше. Соціалізація ж виражає процес становлення особистості суспільною істотою шляхом включення її в існуючу систему соціальних ролей і наслідування культури. В процесі соціалізації людина освоює суспільство в цілому, формується під впливом суспільної свідомості. Процес соціальної адаптації розвивається в більш вузьких рамках, тому що джерелом соціального досвіду виступає середовище найближчого оточення – колектив. Соціалізація пов'язана з освоєнням індивідом нових ролей, адаптація ж має місце тоді, коли попередні зразки поведінки, цінності і уявлення індивіда заважають йому ефективно функціонувати в новому середовищі [214, с.52-53].

Явище соціалізації визначається як процес і результат активного відтворення індивідом соціального досвіду, що здійснюється у спілкуванні та діяльності. Поняття соціалізації у великій мірі має відношення до соціального досвіду, розвитку та становлення особистості під впливом суспільства, інститутів та агентів соціалізації. У процесі соціалізації формуються психологічні механізми взаємодії особистості із середовищем, що здійснюються у процесі адаптації. Таким чином, у ході соціалізації людина виступає як об'єкт, що сприймає, приймає, засвоює традиції, норми, ролі, створені суспільством; соціалізація забезпечує нормальне функціонування індивіда у суспільстві. В ході соціалізації здійснюється розвиток, формування та становлення особистості, в той же час соціалізація особистості є необхідною умовою адаптації індивіда у суспільстві [261].

Соціальна адаптація є одним з основних механізмів соціалізації, одним з шляхів більш повної соціалізації. Соціальна адаптація – це, по-перше, постійний процес активного пристосування індивіда до умов нового соціального середовища; по-друге, результат цього процесу. Співвідношення цих компонентів визначає характер поведінки, залежить від мети і ціннісних орієнтацій індивіда, можливостей їх досягнення в соціальному середовищі [261].

Соціальна адаптація людини передбачає, як зазначають О. Зотова і І. Кряжева, активну особисту позицію, усвідомлення соціального статусу, а також пов'язаної з ним рольової поведінки як форми реалізації індивідуальних можливостей особистості у процесі вирішення нею загальногрупових задач. Відповідність суспільно регламентованої поведінки та діяльності внутрішній структурі особистості, її інтересам,

ціннісним орієнтаціям, особливостям темпераменту досягається у процесі соціально-психологічної адаптації. Соціалізація, при якій соціальне середовище не виявляється чужим особистості, забезпечується соціально-психологічною адаптацією [118, с.221]. Автори розглядають соціально-психологічну адаптацію як взаємодію особистості та соціального середовища, яка призводить до правильних співвідношень цілей та цінностей особистості та групи. І наголошують, що адаптація відбувається тоді, коли соціальне середовище сприяє реалізації потреб і прагнень особистості, слугує розкриттю та розвитку її індивідуальності [118, с.219].

Соціально-психологічним змістом соціальної адаптації є зближення цілей та ціннісних орієнтацій групи та індивіда, засвоєння ним норм, традицій, групової культури, входження в рольову структуру групи. У ході соціально-психологічної адаптації здійснюється не тільки пристосування індивіда до нових соціальних умов, але й реалізація його потреб, інтересів та прагнень; особистість входить в нове соціальне оточення, стає його повноправним членом, самостверджується та розвиває свою індивідуальність. В результаті соціально-психологічної адаптації формуються соціальні якості спілкування, поведінки та діяльності, прийняті у суспільстві, завдяки яким особистість реалізує свої прагнення, потреби, інтереси та може самовизначитися [261]. Отже, адаптація – це не просто пристосування індивіда до нових умов, що не зачіпає внутрішніх властивостей, його особистісних особливостей, це складний суперечливий процес, що включає момент активності з боку особистості і супроводжується певними зрушеннями в її структурі.

Найбільш важливим аспектом соціальної адаптації є прийняття індивідом соціальних ролей. Цим обумовлено віднесення соціальної адаптації до одного з основних соціально-психологічних механізмів соціалізації особистості. Позиція І. Кряжевої [164] з питання соціалізації представляється найбільш оптимальною. Автор вважає, що соціалізація – це засвоєння і використання соціально-значущих чинників поведінки і діяльності без необхідності їх суб'єктивного прийняття, органічного включення в структуру особистості. Лише тільки в процесі соціально-психологічної адаптації досягається відповідність соціальних норм внутрішній структурі особистості, відбувається ідентифікація цілей і цінностей особистості та її оточення в поєднанні з обов'язковим самовизначенням особистості в середовищі. На думку І. Кряжевої, «соціалізація ... забезпечується через індивідуально-опосередковане включення особистості в соціум, тобто через її соціально-психологічну адаптацію» [164, с. 31-32]. Таким чином, соціально-психологічна адаптація є засобом і одним із шляхів найбільш ефективної соціалізації. У той же час соціалізація особистості є необхідною умовою адаптації індивіда в конкретному соціумі [164].

Таким чином, процеси соціалізації і адаптації тісно взаємозв'язані. Психологічні механізми, що опосередковують взаємодію особистості з

соціалічним середовищем у процесі її адаптації, зокрема мотиваційна структура особистості, психічний склад, деякі індивідуальні особливості, формуються під впливом соціальних умов у процесі соціалізації індивіда. Соціалізація особистості є необхідною умовою адаптації індивіда в суспільстві, у конкретному колективі Соціально-психологічна адаптація – один з шляхів більш повної соціалізації [118, с.221-222].

Погоджуємося з думкою А. Фурмана [327], що «успішне розгортання і розвиток адаптаційних процесів має неперехідне значення для формування соціально активної творчої особистості... Без повноцінної адаптації немає ні внутрішньої рівноваги особи, ні впевненості у завтрашньому дні, ні людської взаємоповаги, допомоги, доброти, ні творчості – навчальної, професійної, духовної. Без неї неможливий продуктивний перебіг соціалізації, тобто щоденного розгортання процесу входження дитини в нові соціальні ситуації та вироблення нею власної системи ставлень до суспільного оточення. Нарешті, через відсутність належної адаптованості особистість не може продуктивно займатися будь-якою діяльністю» [327, с.29].

А взагалі актуальне питання про співвідношення феноменів соціалізації та соціальної адаптації все ще залишається в числі найбільш дискусійних і обговорюваних.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО РОБОТИ З ЛЮДЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В ЦЕНТРАХ ПРОФЕСІЙНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ

О. В. Фуштей, К. О. Чала

Громадяни з особливими потребами є серед усіх верств населення будь-якого суспільства. Це люди з такими вадами здоров'я, як ураження опорно-рухового апарату та центральної і периферичної нервової системи; психічними захворюваннями та розумовою відсталістю; ураженнями органів слуху та зору; ураженнями внутрішніх органів; онкологічними захворюваннями.

Кількість осіб з особливими потребами постійно зростає, хоча причини і наслідки інвалідності можуть бути різними: зумовленими як неоднаковими соціально-економічними обставинами, так і різним ступенем забезпечення державами добробуту своїх громадян. Сьогодні можна говорити про глобальний характер проблеми інвалідності – в усьому світі ті чи інші можливості обмежені приблизно в кожній десятій людині (650 млн людей), з них майже 470 млн осіб працездатного віку [98].

Для України проблема соціального захисту людей з особливими потребами є особливо значущою у зв'язку зі стійкою тенденцією до зростання частки інвалідів у загальній структурі населення. Якщо на початку 90-х рр. минулого століття загальна чисельність інвалідів в Україні становила близько 3% усього населення, або 1,5 млн осіб, то на даний час їх чисельність дорівнює 2,65 млн осіб, у тому числі 122,6 тис. дітей-інвалідів, тобто частка осіб цієї категорії в загальній структурі населення становить 5,3% усього населення, відповідно їх кількість зросла майже в 1,6 раза [10].

Збільшення кількості людей з інвалідністю зумовлене суперечливим соціально-економічним розвитком українського суспільства, зниженням рівня життя більшості людей, незадовільним станом системи охорони здоров'я, недостатньою безпекою та охороною праці, низьким рівнем екологічної культури, наявністю різноманітних катаклізмів – природних, екологічних, воєнних, зокрема наслідки війн, Чорнобильської катастрофи, професійних аварій.

У нашому суспільстві проблеми соціалізації людей з обмеженими можливостями розв'язують спеціальні заклади, мета діяльності яких, – допомогти кожній людині ствердитися, а також соціалізуватися, наскільки дозволяють можливості, зумовлені структурою дефекту. Для того, щоб всебічно допомогти дітям з обмеженими можливостями, центри реабілітації повинні стати для них основним, але не єдиним місцем життя. Навчання таких людей охоплює спеціальні психолого-педагогічні, культурні й індивідуальні загальнорозвивальні заходи, спрямовані на позитивні зміни та перспективний розвиток таких людей. Важливе завдання центрів реабілітації людей з обмеженими

можливостями полягає в тому, щоб сформувати в суспільстві розуміння проблем людей з обмеженими можливостями, які мають особливості в розвитку. Проблема полягає у ставленні суспільства до таких людей і, як наслідок, у формуванні внутрішньої і зовнішньої картини світу людей з особливими потребами.

Рівень державного соціального захисту осіб з обмеженими можливостями є відображенням рівня розвитку суспільства в цілому. Обов'язком держави і суспільства є забезпечення належного соціального захисту і підтримки, соціальної інтеграції, створення рівних можливостей для самореалізації, повноцінного життя, здобуття освіти і працевлаштування, долучення інвалідів до духовного, культурного, спортивного життя.

Багато дослідників розглядали вплив фізичних вад на розвиток особистості. Так зокрема, Л.С. Виготський [76] про формування вторинного дефекту в тому випадку, якщо соціальне оточення не компенсує психофізіологічного порушення розвитку, а навпаки, детермінує його. Згідно з дослідженням Л.І. Божович [43], тяжке хронічне соматичне захворювання суттєво змінює, перш за все, соціально-психологічну ситуацію розвитку людини. Воно змінює рівень її психічних можливостей здійснення діяльності, веде до обмеження кола контактів з оточуючими людьми.

Особливе значення для розв'язання проблеми адаптації мають праці зарубіжних психологів, у яких особлива увага приділяється зв'язку особистісних порушень у дитинстві з психологічними проблемами особистості в дорослому віці (З. Фрейд, А. Адлер, Е. Еріксон, К. Хорні). Згідно з поглядами А.Адлера [6], фізичний дефект тіла, формує комплекс неповноцінності, який блокує повноцінне формування особистості.

На сьогодні існує певний теоретико-науковий доробок з різних аспектів соціального захисту людей з особливими потребами. Серед вітчизняних науковців та практиків слід виділити М.Авраменка, С.Богданова, Н.Борецьку, Е.Лібанову, О.Макарову, С.Мельника, К.Міщенко, В.Скुरатівського, В.Сушкевича та ін. В соціально-психологічному аспекті становлення людини з особливими потребами досліджувалось в працях Л. Божович, Б. Братусь, Л. Виготського, Б.Зейгарник, В. Мухіної, М. Раттера, В. Штерна та інших. Корекційні психолого-педагогічні аспекти реабілітування обґрунтовувалися такими авторами, зокрема, як В.Бондар, Л.Виготський, О.Граборов, О.Дьячков, І.Єременко, Л.Занков, М.Земцова, О.Літвак, В.Лубовський, О.Лурія, Г.Дульнев, Г.Мерсіянова, О.Мещеряков, І.Моргуліс, Н.Назарова, В.Синьов, Є.Соботович, І.Соколянський, Н.Стадненко, В.Тарасун, Л.Шипіцина, Л.Фомічова, О.Хохліна, М.Шеремет, М.Ярмаченко та ін.

Значний внесок у дослідження цієї проблеми роблять також фахівці Інституту соціальної роботи та управління Національного педагогічного університету ім. М.Драгоманова, Державної установи НДІ соціально-

трудових відносин, Всеукраїнського центру професійної реабілітації інвалідів, Національної Асамблеї інвалідів України, Фонду соціального захисту інвалідів та Департаменту у справах інвалідів Міністерства праці та соціальної політики України.

Здійснений аналіз психолого-педагогічної літератури щодо психологічних особливостей людей з обмеженими можливостями дозволив констатувати ще один факт, який потребує вивчення, а саме, внаслідок непотрібності молодих інвалідів на ринку праці і їхньої певної соціальної ізоляції відбувається процес їхнього відсторонення від соціуму, світу, що гальмує формування у них активної життєвої позиції. У зв'язку з цим нерідко інваліди сприймають всіх людей, як негативне оточення. Багато з них, особливо ті, які не відстають від здорових ровесників за своїм інтелектуальним розвитком, мають приховані або слабо виявлені дефекти, не живуть повноцінним життям, у них не формується достатня мотивація до спілкування, а тому результатом цього є їхня замкнутість, відстороненість від людей [40; 52; 210].

Психологічні дослідження показують, що значна частина людей з обмеженими можливостями відчуває психологічні труднощі в роботі, побуті і стосунках з оточуючими людьми. Ці труднощі часто посилюються неможливістю виконувати певні види робіт. У людей з обмеженими можливостями часто низька самооцінка, яка призводить до постійного невдоволення собою, зневіри у власних силах, інколи навіть – до самозневаги. Недостатня самоповага у них трансформується у надзвичайно низький рівень домагань, існують суттєві проблеми з особистісним самовизначенням, що подається вченими, як змістовне конструювання людиною свого життєвого поля, яке включає в себе як сукупність індивідуальних життєвих сенсів, так і просторово реальні дії [151].

Тому для ефективної роботи з цією категорією людей майбутні психологи та соціальні працівники повинні володіти необхідними знаннями про психологічні особливості і можливими способами роботи з ними. Відсутність в літературі належного теоретико-методологічного обґрунтування основ комплексного соціального реабілітування людей з інвалідністю свідчить про недостатню теоретичну розробленість цього питання.

Зарахування людини до категорії осіб з особливими потребами може спричинити різну психологічну реакцію. Іноді особистість почуває себе жертвою та займає маніпулятивну позицію. Саме роль «жертви» звільняє осіб пільгових категорій від відповідальності за своє життя: «Якщо ти жертва, а світ такий жорстокий, то не варто відповідати за невдачі перед собою, не варто намагатися щось змінити в собі, у своїх уявленнях, докласти зусиль, виправляючи свої помилки, невдачі». Застосовуючи механізм маніпуляції, особистість сподівається, що інші думатимуть за неї, таку «слабку і безпомічну». Головна ідея маніпуляторів: «Ти – сильний, здоровий, а я – слабкий, хворий». Тобі

все в житті вдається, а в мене не виходить, тому ти повинен мені допомогти». Якщо очікування не виправдовується, виникає конфлікт [55].

Сила впливу різних стресових факторів, викликаних ситуацією встановлення інвалідності, визначається не лише інтенсивністю больових відчуттів, складністю перебігу основного захворювання, його лікування і тим, що з цим пов'язано, а також важливістю для хворого самого факту переходу в новий статус і всім, що цей статус обумовлює.

Саме смислове навантаження ситуації є додатковим стресовим впливом. Для хворого одночасно встановлюються кілька обмежувальних параметрів у його суб'єктивній реальності, його внутрішньому світу. Так, його статус хворого відтепер є незворотним, він визначається не тільки показниками стану організму, а й закріплюється соціальними нормативами. Найчастіше довго існуючі обмеження в ситуації хронічного захворювання, які не так часто непокоїли раніше, перетворюються у сприйнятті особистістю безкорисливості для суспільства. Така збитковість, багато в чому ініціюється втратою статусу самостійності індивіда, що потенційно має припущення про неможливість або незгоду оточуючих на виконання звичних «ролей» у міжособистісних відносинах. У такій ситуації відбувається повне включення людини, її душевності у перетворення ситуації: її світогляд, ідеологія, погляди, установки, життєвий досвід, потреби піддаються перегляду і критичному аналізу. У такій ситуації вагомість цієї зміни стає найбільш сильним психотравмуючим фактором [175].

У ситуації інвалідності ми маємо справу з проблемою, в якій важливість інформації призводить до виникнення внутрішнього конфлікту. У разі, коли інвалід примиряється зі зміною статусу, коли він може не тільки виправдати, але й визначити перевагу переходу в новий статус, залишається післядія первинного психологічного напруження, яка згодом проявляється через різні захисні реакції, в тому числі й дезадаптивні. Крім того, за такого розвитку ситуації формуються емоційно забарвлені групи переживань і уявлень, які негативно впливають на психіку за будь-якої, навіть незначної, згадки про перехід у «новий» статус [180].

Ситуація набуття статусу інваліда стає психотравмуючою, тобто здатною викликати ті чи інші невротичні або соматовегетативні симптоми та розлади. Проявляються негативні емоційні реакції: тривога, депресія, страх, дратівливість, посилення невротичних і астенічних станів, які виявляли в людини на різних стадіях перебігу та лікування основного соматичного захворювання. Значно збільшується частота та інтенсивність переживань, викликаних непереборним захворюванням, зміною працездатності, сімейного стану, всього соціального статусу хворої людини. Але найбільш значним впливом можна вважати процес перебудови всієї особистості хворого, що виражається у формуванні в

умовах інвалідизації аномальних і егоцентричних установок, захисних і компенсаторних особистісних утворень, змін життєвої спрямованості і самосвідомості. Виникнення додаткових клінічних симптомів ускладнює перебіг основного захворювання, призводить до появи нових ускладнень у соматичному стані хворого.

Таким чином, інвалідність є складною психотравмуючою ситуацією, яка запускає механізм кризового стану людини. Головне у змісті цієї кризи – накопичення суперечностей у вже сформованій актуальній соціальній ситуації: між можливостями і системою смислових зв'язків зі світом, між зовнішніми обставинами та внутрішніми умовами розвитку. Під соціальною ситуацією в такому разі розуміється не просто середовище, те, що знаходиться поза людиною у вигляді сукупності об'єктивних зовнішніх факторів, а особливе поєднання внутрішніх процесів і зовнішніх умов.

Ще один важливий момент спостерігається в тому, що людина потрапляє в нову життєву ситуацію з уже сформованими раніше особливостями психічної організації: особливостями когнітивної сфери, мотиваційною структурою особистості, рівнем оцінки своїх можливостей і очікувань. Людина активно внутрішньо намагається адаптуватися в новій ситуації, внаслідок чого формується нова внутрішня життєва позиція, що супроводжується формуванням особистісних новоутворень – компенсаторних, пристосувальних, але найчастіше дезадаптивних: невротичних, психопатоподібних або патохарактерологічних [196].

Як видно із запропонованої схеми (рис. 1), основна спрямованість патогенного впливу має переважно соціально обумовлений характер через зміну соціального статусу хворого, структури його міжособистісної взаємодії. Переоцінка і знецінення власного минулого досвіду й усвідомлення незворотності патологічного розвитку, хоча і відбуваються на рівні рефлексії та внутрішньоособистісних процесів, здійснюються тільки з обов'язковим включенням у цей процес соціального стану хворого.

Окремо слід зазначити те, що при аналізі факторів, які враховуються у процесі встановлення хворому групи інвалідності, ті порушення, які розвиваються під впливом описаних факторів, також стають патогенними.

Отже, інвалідом є особа зі стійким розладом функцій організму, зумовленим захворюванням, наслідком травм або з уродженими дефектами, що приводить до обмеження життєдіяльності, до необхідності в соціальній допомозі та захисті. Ситуація набуття статусу інваліда стає психотравмуючою, тобто здатною викликати ті чи інші невротичні або соматовегетативні симптоми та розлади. Інвалідність є складною психотравмуючою ситуацією, яка запускає механізм кризового стану людини. Іноді особистість почуває себе жертвою та займає маніпулятивну позицію. Переоцінка і знецінення власного

минулого досвіду й усвідомлення незворотності патологічного розвитку, хоча і відбуваються на рівні рефлексії та внутрішньоособистісних процесів, здійснюються тільки з обов'язковим включенням у цей процес соціального стану хворого.

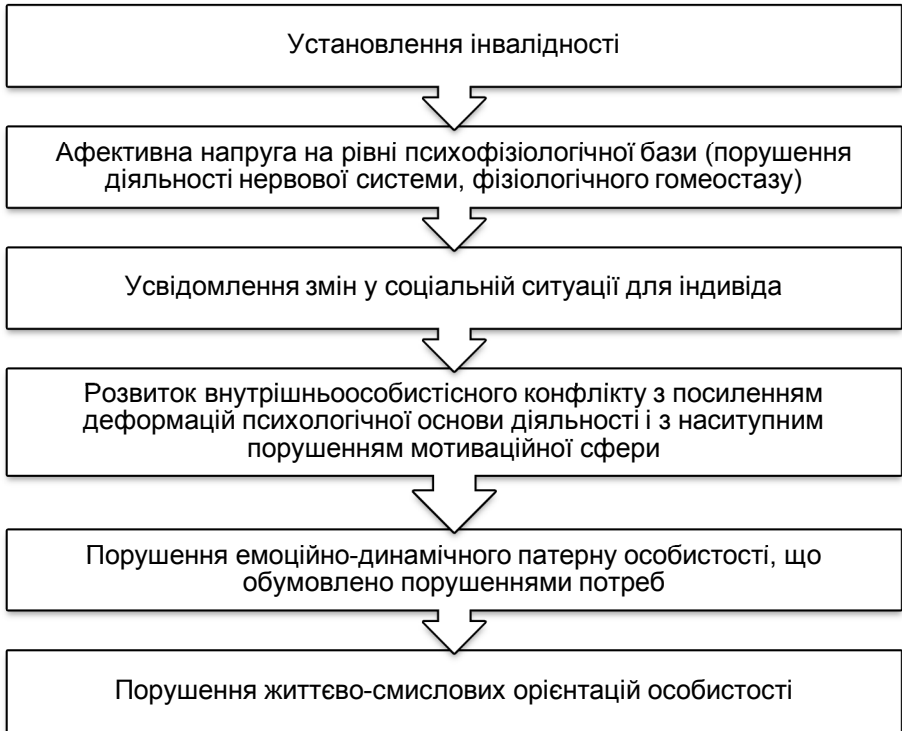


Рис. 1. Схема розвитку психотравмуючого впливу в ситуації інвалідизації

Інвалідність є соціальним явищем, уникнути якого не може жодне суспільство. У всьому світі майже кожна десята людина зазнає тих чи інших обмежень, з них майже 470 млн. людей працездатного віку. Ці дані засвідчують масштабність та глобальний характер проблеми інвалідності. Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів проголошують, що кожна людина та її потреби важливі для суспільства [320].

Показники інвалідності населення є важливим індикатором, який характеризує стан здоров'я нації та певною мірою може відображати рівень розвитку системи охорони здоров'я та ефективність реалізації соціальної політики держави. Упродовж останніх років Україна проводить послідовну політику переходу від медичної до соціальної

моделі інвалідності, що передбачає комплексне розв'язання проблем інвалідності та кардинальної зміни підходів до ролі і місця людей з обмеженими фізичними можливостями в економічному та соціальному житті суспільства. Аналіз стану забезпечення людського розвитку осіб з обмеженими фізичними можливостями ґрунтується на співставленні фактичних даних та даних про потребу людей з інвалідністю в освіті, працевлаштуванні, певному рівні матеріального добробуту, охороні здоров'я тощо.

Високу частку інвалідів у загальній чисельності населення України обумовлено комплексним впливом багатьох чинників, серед яких найбільш значущими є наступні:

- дефіцит бюджетних асигнувань на лікувально-профілактичні заходи;
- нестача медичних кадрів та недостатня кількість сучасного лікувального обладнання (особливо у сільській місцевості);
- забруднення навколишнього середовища, у першу чергу, наслідки аварії на Чорнобильській АЕС;
- інтенсивний розвиток техніки, транспортних технологій та урбаністичних процесів, що призводить до зростання техногенного травматизму;
- непослідовна та низько результативна охорона та безпека праці, особливо на підприємствах недержавної форми власності, що призводить до високого виробничого травматизму;
- військові дії на Сході України (АТО).

Для дітей з інвалідністю важливою складовою людського розвитку є забезпечення належної освіти. А це можливо внаслідок професійної підготовки майбутніх спеціалістів.

Для категорії дорослих інвалідів актуальним є підвищення рівня їх зайнятості, що є одним із пріоритетів державної соціальної політики щодо людей з інвалідністю. Загальновизнано, що саме трудова діяльність відіграє особливу роль у процесі інтеграції інвалідів до суспільного життя, це допомагає їм відчутти власну необхідність як з боку родини, так і суспільства в цілому, подолати наслідки інвалідності, поліпшити власний матеріальний добробут завдяки отриманню заробітної плати, забезпечити повноцінну реабілітацію.

Протягом останніх років спостерігається стійка позитивна тенденція до збільшення кількості фактично працюючих інвалідів на підприємствах (об'єднаннях), в установах та організаціях, які подали звіти про зайнятість і працевлаштування інвалідів до регіональних відділень Фонду соціального захисту інвалідів.

Реалізація політики щодо інтеграції інвалідів у суспільство на сучасному етапі потребує забезпечення максимально зручних умов життя і побуту людей з обмеженими фізичними можливостями, зокрема створення «безбар'єрного» середовища, в якому зазначена категорія

громадян матиме можливість без ускладнень користуватися усіма елементами інфраструктури, відвідувати будь-які об'єкти житлового та громадського призначення, вільно пересуватися транспортом, користуватися засобами зв'язку та мати доступ до інформації.

Проте рівень доступності навколишнього простору для людей з різними формами інвалідності поки що залишається однією з найнагальніших проблем. Складність у забезпеченні доступності полягає в тому, що люди з різними формами інвалідності потребують різних видів доступності. Так, інваліди-візочники потребують забезпечення пологого в'їзду у приміщення та відповідну ширину дверей, наявність ліфтів відповідного розміру тощо. У той час люди зі слабким зором потребують написів на основних об'єктах шрифтом Брайля і т.п. Тому визначити однозначно, на який відсоток доступним є навколишнє середовище для людей з інвалідністю досить складно.

Варто визнати, що за останні роки хоча й зроблено суттєві кроки щодо розробки та реалізації соціальної політики щодо цієї категорії громадян, проте, низка серйозних проблем залишається не вирішеними. Основною метою державної соціальної політики щодо інвалідів в Україні має бути забезпечення рівних можливостей та реалізація конституційних прав цією категорією громадян, створення сприятливих правових, політичних, соціально-економічних, медичних, психологічних, організаційних умов і гарантій для забезпечення людського розвитку та інтеграції у суспільне життя.

Проблемі вдосконалення професійно-трудового навчання з метою більш якісної підготовки людей з особливими потребами до самостійного життя та трудової діяльності присвятив свої дослідження В.І. Бондар [46]. Теоретичну основу дослідження проблеми соціально-психологічної адаптованості людей з обмеженими можливостями заклали відомі вітчизняні та зарубіжні психологи (Л. Божович, Л. Виготський, О. Леонтьєв, А. Лурія, С. Рубінштейн, А. Адлер, Е. Еріксон, З. Фрейд, К. Юнг та ін.). Дослідження трудової діяльності людей з особливими потребами М.Д. Ярмаченко, В.В. Засенко та ін. засвідчують, що вони можуть успішно опановувати досить широке коло професій, спеціальностей та плідно працювати в багатьох галузях народного господарства. Питання становлення в Україні професійно-технічної освіти та законодавчого забезпечення професійної реабілітації інвалідів вивчалися Н.О. Мирошніченко[209].

Разом з тим, ситуація набуття статусу інваліда стає психотравмуючою, тобто здатною викликати ті чи інші невротичні або соматовегетативні симптоми та розлади. За нашими дослідженнями у 40 % людей з інвалідністю проявляються негативні емоційні реакції: тривога, депресія, страх, дратівливість, посилення невротичних і астенічних станів, які виявляли в людини на різних стадіях перебігу та лікування основного соматичного захворювання. Значно збільшується частота та інтенсивність переживань, викликаних неперекорним

захворюванням, зміною працездатності, сімейного стану, всього соціального статусу хворої людини. Але найбільш значним впливом можна вважати процес перебудови всієї особистості хворого, що виражається у формуванні в умовах інвалідизації аномальних і егоцентричних установок, захисних і компенсаторних особистісних утворень, змін життєвої спрямованості і самосвідомості.

Майбутні психологи повинні орієнтуватись в особистісних проблемах людей з особливими потребами. Такі люди за своєю природою та поведінкою дуже відрізняються як від усіх інших, так і один від одного. Відсутність зайнятості негативно впливає на рівень розумово-психологічного розвитку. Який не тільки не зростає, але й знижується. У більшості не формується стійкої довіри до світу. В зв'язку з цим інваліди продовжують сприймають оточення як вороже. Не складається позитивна самооцінка.

Виявлено, що етап вибору професії для людей з особливими потребами – це період коли особистість намагається розібратися та визначитись в своїх потребах, інтересах, здібностях, цінностях та можливостях. Процес професійного самовизначення можна розглядати під різними кутами зору: як серію задач; як процес поетапного прийняття рішення; як процес формування індивідуального стилю життя. Людям з особливими потребами важче реалізувати свої здібності через ряд перешкод, а саме: фізичне обмеження, трудова сегрегація, малозабезпеченість, просторово-середовищні перешкоди, емоційний фон, комунікативний бар'єр.

Тому, у спеціальних навчальних закладах людям з особливими потребами повинна надаватися професійними фахівцями комплексна допомога, зокрема психологічна, що передбачає проведення індивідуальних консультацій, вправ, тренінгів з метою розвитку комунікативних і творчих здібностей, емоційної сфери, формування пізнавальної мотивації, профілактики й корекції порушень соціально-особистісного розвитку та психологічного оздоровлення.

Отже, спираючись на огляд робіт вітчизняних та зарубіжних авторів з даної тематики можна зробити висновки, що набуття інвалідності є психотравмуючою ситуацією для особистості, що виражається у формуванні аномальних і егоцентричних установок. Для людини з особливими потребами найкращим соціальним включенням є трудова інтеграція. Відсутність зайнятості негативно впливає на рівень розумово-психологічного розвитку особистості. Сьогодні дуже актуальною залишається проблема працевлаштування людей з інвалідністю. Саме майбутні соціальні фахівці в співпраці з психологами повинні допомогти кожній людині з обмеженими можливостями подолати внутрішньо особистісний конфлікт.

Зазвичай професійне самовизначення в людей з особливими потребами починається також з юнацького віку, головною потребою

якого є вибрати професію, усвідомити себе членом суспільства, виробити світогляд, вибрати свій життєвий шлях.

Професійне самовизначення – багатовимірний і багатоступеневий процес, який можна розглядати під різними кутами зору.

По-перше, як серію задач, яку суспільство ставить перед особистістю, що формується і які вона повинна послідовно вирішити протягом певного проміжку часу.

По-друге, як процес поетапного прийняття рішення. Індивід формує баланс між своїми нахилами і схильностями з одного боку і потребами існуючої системи загального розподілу праці – з іншої.

По – третє, як процес формування індивідуального стилю життя, частиною якого являється професійна діяльність.

Ці три підходи підкреслюють сторони справи: перший впливає з вимог суспільства, третій з схильностей особистості, другий пропонує об'єднання першого і третього. Данні підходи є взаємодоповнюючими (перший – соціологічний, другий – соціально-психологічний, третій – деференційно-психологічний).

В психології розвитку професійне самовизначення розділяють на ряд етапів, продовженість яких залежить від соціальних умов і індивідуальних особливостей розвитку.

Перший етап – дитяча гра. Дитина приймає на себе різні професійні ролі і пропрацьовує окремі елементи.

Другий етап – підліткова фантазія, коли підліток бачить себе в мріях представником тої чи іншої привабливої для нього професії.

Третій етап – охоплює весь підлітковий та значну частину юнацького віку, а саме попередній вибір професії. Різні види діяльності на данному етапі сортуються і оцінюються з точки зору інтересів особистості, пізніше з точки зору його здібностей ще пізніше з точки зору його системи цінностей. Цікавість стимулює розвиток здібностей, а виявленні здібності, підвищують успішність діяльності, що в свою чергу підкріплює інтерес.

Четвертий етап – практичне прийняття рішення, включає в себе два головних компонента:

1. Визначення рівня кваліфікації майбутньої діяльності, підготовка до неї.

2. Вибір спеціальності.

Послідовність вибору спеціальності може бути різною. Рівень соціальних домагань потреб людини і вибір тої чи іншої спеціальності залежить від об'єктивних умов: матеріальне, соціальне становище, що є важливим для людей з особливими потребами та рівень освіти їх батьків. Багато залежить від соціальної престижності професії, яка знаходиться в зворотньому відношенні до її масовості. Чітке професійне самовизначення статистично пов'язано з загальною задоволеністю життям 41%, а серед тих хто не визначився – 26% [310].

Поняття «самовизначення», яке використовується у вітчизняній психології, подібне до поняття «ідентичність», розробленого американським вченим Е. Еріксоном.

Ідентичність – умова психічного здоров'я, і якщо вона не сформується, то людина не знаходить себе, свого місця у суспільстві, відчувається «втраченою».

Канадський психолог Ж. Марша встановив чотири типових варіанти формування ідентичності:

1. Невизначену, ще не сформовану, «дифузну» ідентичність.
2. Наперед зумовлений, «приречений варіант розвитку».
3. Проба ролей або «мораторій» у спробі виробити ідентичність.
4. Реалізована або «зріла ідентичність».

Ці етапи також стосуються і людей з особливими потребами. Перший варіант означає, що молода людина не пройшла через випробування, пов'язані з самовизначенням; другий варіант передбачає, що індивід раніше визначеного терміну включився у систему професійних взаємин, зробивши це під чужим впливом, – це розцінюється як несприятливий фактор для формування його особистісної зрілості. У третьому випадку людина з обмеженими можливостями знаходиться у процесі інтенсивного пошуку себе; «зріла Ідентичність» свідчить про те, що криза – пройшла, відчуття власної визначеності – сформовано, і людина перейшла до самореалізації. Вказані варіанти формування ідентичності виступають в двох своїх значеннях: це етапи розвитку особистості і одночасно її типи. Пройшовши стадію невизначеної ідентичності, людина може підійти до інтенсивного випробування різноманітних ролей, але може залишитися й на початковому рівні, так і не переживши усіх труднощів та радощів процесу самовизначення.

Дифузна ідентичність пов'язана з інфантильним бажанням якомога довше не вступати у доросле життя, з стійким станом тривоги, почуттям ізоляції та спустошення, що характерно людям з особливими потребами. Дифузна ідентичність може виявлятися у відкритому несприйнятті соціальних ролей, бажаних для сім'ї та найближчого оточення, у неповазі до всього вітчизняного та переоцінці закордонного, у прагненні стати «ніким» (якщо це єдиний спосіб самоствердження, що залишився).

Тільки реалізована, сформована ідентичність особистості (довіра до світу, самостійність, ініціативність, компетентність) дозволяє людині вирішити головне завдання, яке ставить перед ним суспільство, – завдання самовизначення, вміння розробити свій життєвий план.

Життєвий план виникає, на думку Пашкова А.Г., Гонеева А.Д., тільки тоді, коли предметом роздумів стає не тільки кінцевий результат, але й способи його досягнення, шлях, яким збирається йти людина, її об'єктивні та суб'єктивні ресурси, які йому для цього знадобляться [243].

Якщо індивід не визначився чим буде займатись по житті, в нього немає можливості йти вмайбутнє сплановане життя. Спроби оточуючих прискорити цей процес за допомогою прямого психологічного впливу, як правило, дають негативні результати, викликаючи у людини з обмеженими можливостями зростання тривожності, а іноді і відмову від будь-якого самовизначення, небажання взагалі щось вибирати.

Раннє самовизначення вважається позитивним, хоча теж має свої недоліки. Підліткові захоплення нерідко обумовлені випадковими факторами. Категоричність вибору та небажання розглянути інші варіанти часто служить психологічним захисним механізмом, засобом втечі від сумнівів. У майбутньому в період юності, це може призвести до розчарування. Іноді рання професіоналізація пов'язана з несприятливими сімейними умовами, низькою успішністю людини з обмеженими можливостями та іншими негативними факторами, які знижують рівень свідомого та добровільного вибору.

Важливий також і рівень інформованості як про майбутню професію, так і про самих себе. Люди з особливими потребами погано знають конкретні особливості кожної професії, що робить їх вибір переважно випадковим. Також у них часто трапляється неприйняття своєї інвалідності, що призводить до дистресового внутрішньо особистісного переживання та за діяння таких захисних психологічних механізмів, як агресія, проєкція, регресія та ін. [288].

Для того щоб вибір професії не був випадковим, необхідно в процесі профорієнтації формувати вихідні професійні установки особистості. Для цього необхідно створювати психологічний супровід людей з інвалідністю професійними спеціалістами. У процесі професійного навчання таких спеціалістів потрібно формувати професійно-особистісні якості для роботи з людьми з обмеженими можливостями.

На думку Д. Голланда, важливу роль у професійному саморозвитку особистості відіграє мотивація досягнення, зокрема, емоції людини. Зокрема, мотивація досягнення виникає як результат емоційного стану, пов'язаного з прагненням людей з особливими потребами, реалізувати життєво важливі задуми. Однак, якщо виникає невідповідність між особистісними планами щодо професійного саморозвитку і реальними здібностями та можливостями людини, можлива особистісна криза, що призводить до появи відчуття неможливості, безпорадності щодо виконання певної діяльності, пригніченості життєвої активності.

Т.Лозовецька досліджуючи поняття професійного самовизначення, акцентує увагу на тому, що це постійний процес, який в зрілому віці потребує певної ревізії і корекції, звертаючи увагу на індивідуальний, оптимальний стиль діяльності, визначаючи чинники індивідуального розвитку людини у процесі її діяльності [180]. Необхідно сприяти професійній ідентифікації особистості студента з обмеженими можливостями через визнання та вплив на емоційний, когнітивний,

поведінковий компоненти соціальних установок. Адже й сама ідентифікація передбачає взаємодію цих трьох компонентів.

За дослідженнями Поляк О.В. вважає що спочатку в майбутніх фахівців виникає емоційне ототожнення себе з професією, яке є підґрунтям упевненості в тому, що особистість здатна оволодіти професією. На данному етапі імпонує гуманістична спрямованість висловлювань студентів, тобто позитивна «знаєма» мотивація [251].

Отже, період вибору професії для людей з особливими потребами – це період коли особистість намагається розібратися та визначитись в своїх потребах, інтересах, здібностях, цінностях та можливостях. Процес професійного самовизначення можна розглядати під різними кутами зору: як серію задач; як процес поетапного прийняття рішення; як процес формування індивідуального стилю життя. Найбільш важливими мотивами вибору професії є: батьківські установки, бажання реалізувати свої здібності, інтерес до професії, її престижність та орієнтація на систему цінностей особистості, яка є дуже динамічною з віком. Якщо вибрана професія співпадає з «Я-концепцією» особистості, то данна особистість добивається самоактуалізації.

Люди з особливими потребами часто зустрічаються з соціальними, психологічними, побутовими, моральними перешкодами. Їм набагато складніше досягти високого рівня самоактуалізації. Труднощі які лежать перед ними, заважають їм реалізувати свої здібності. Зупинимось на бар'єрах, які ставить перед людиною інвалідність. У першу чергу можна говорити про фізичне обмеження, або ізоляції інваліда, – це обумовлено або фізичними, або сенсорними, або інтелектуально-психічними недоліками, які заважають йому самостійно пересуватися й орієнтуватися в просторі. З іншого боку, фактори зовнішнього середовища можуть збільшити або, навпаки, компенсувати вплив цих індивідуальних недоліків. У цьому аспекті прийнято говорити не тільки про безбар'єрне середовище для інваліда, але також про дружнє або недружнє середовище. Для створення сприятливих умов для людей особливими потребами, необхідно готувати професійних психологів та соціальних працівників, які мають бути обізнані в особливостях психіки з інвалідністю.

Другий бар'єр – це трудова сегрегація, або ізоляція людини з обмеженими можливостями: через свою патологію індивід з обмеженими можливостями має вкрай вузький доступ до робочих місць або не має його зовсім. У ряді випадків людина з обмеженими можливостями абсолютно нездатна до трудової діяльності, навіть найпростішої. Однак в інших ситуаціях таким людям представляються (або виявляються доступні) робочі місця, що вимагають низької кваліфікації, що передбачають монотонну, стереотипну працю та невисоку заробітну плату. Таке положення обумовлене не тільки (або не стільки) обмеженістю їх індивідуальних фізичних або інтелектуальних ресурсів, скільки нерозвиненим характером ринку праці для осіб з

особливими потребами. В умовах «дикої» ринкової економіки адаптація робочих місць для таких індивідів розглядається роботодавцями як не вигідна й небажана.

Третім бар'єром у житті людей з обмеженими можливостями виступає малозабезпеченість, що є наслідком соціально-трудових обмежень, ці люди змушені існувати або на невисоку заробітну плату, або на допомогу (яке теж не може бути достатнім для забезпечення гідного рівня життя індивіда). Втім, в останні роки з'явилися особи із числа підприємців, що одержали інвалідність внаслідок травми, терористичного акту й таке інше. Фінансові обмеження не є для них значимими. Проте подолання всіх інших бар'єрів вимагає від них не малих зусиль.

Важливим і досить важко подоланим бар'єром для інваліда є просторово-середовищний. Навіть у тих випадках, коли особа з фізичними обмеженнями має засоби пересування (протез, крісло-коляска, спеціально обладнаний автомобіль), сама організація житлового середовища й транспорту не є поки дружньої до інваліда. Бракує встаткування й пристосувань для побутових процесів, самообслуговування, вільного пересування. Люди із сенсорними порушеннями відчувають дефіцит спеціальних інформаційних засобів, що сповіщають про параметри навколишнього середовища. Для осіб з інтелектуально-психічними обмеженнями відсутні можливості орієнтуватися в середовищі, безпечно пересуватися й діяти в ній.

Імовірно, для всіх типів людей з обмеженими можливостями важливою перешкодою представляється інформаційний бар'єр, що має двосторонній характер. Люди з обмеженими можливостями утруднені в одержанні інформації як загального плану так і тієї що має безпосереднє значення для них (вичерпні відомості про свої функціональні порушення, про міри державної підтримки інвалідів, про соціальні ресурси їхньої підтримки). Це викликано й економічними причинами (наприклад, неможливість купити або відремонтувати телевізор або радіоприймач, передплатити газету), і дефіцитом спеціальних носіїв інформації (телепередачі із сурдоперекладом, книги брайлевського шрифту, касети й диски для сліпих і таке інше), і нерозвиненістю сучасних глобальних інформаційних систем (Інтернет) у нашій країні. Звичайно, структурована інформація потрібна тільки тим інвалідам, які мають збережений або відносно збережений інтелект, якийсь мінімальний рівень здатностей до пізнання, критичної оцінки навколишньої дійсності й до самооцінки. Дефіцит інформації або її недостатня насиченість можуть привести до необоротного вгасання інтелектуальних здатностей таких осіб. З іншого боку, існує інформаційний бар'єр, що відгороджує суспільство від інваліда: особам з обмеженими можливостями набагато складніше презентувати свої погляди й позиції, донести до суспільства свої потреби й інтереси. Тому можуть виникати перекручені погляди про потреби інвалідів, особливостях їх особистості. На основі таких

перекручених поглядів виникають забобони й фобії, що ускладнює комунікації між людиною з обмеженими можливостями і соціумом.

Емоційний бар'єр також є двостороннім, він може складатися з непродуктивних емоційних реакцій навколишніх із приводу інваліда – цікавості, глузування, незручності, почуття провини, гіперопіки, страху й таке інше та фруструючих емоцій інваліда: жалість до себе, недобррозичливість стосовно навколишніх, очікування гіперопіки, прагнення обвинуватити когось у своєму дефекті, прагнення до ізоляції й таке інше. Подібний комплекс ускладнює соціальні контакти в процесі взаємин людини з особливими потребами і його соціального середовища. І сам індивід з обмеженими можливостями, і його найближче оточення гостро мають потребу в тому, щоб емоційний фон їх взаємин був нормалізований.

Нарешті, комплексний характер має комунікативний бар'єр, що обумовлений кумуляцією дії всіх перерахованих вище обмежень, що деформують особистість людини. Розлад спілкування, одна з найбільш важких соціальних проблем людей з обмеженими можливостями, є наслідком і фізичних обмежень, і емоційної захисної самоізоляції, і випаданням із трудового колективу, і дефіциту звичної інформації.

Отже, людям з особливими потребами важче реалізувати свої здібності через ряд перешкод, а саме: фізичне обмеження, трудову сегрегацію, малозабезпеченість, просторово-середовищні перешкоди, інформаційний бар'єр, емоційний бар'єр, комунікативний бар'єр.

Соціально-психологічні дослідження [269] виявили, що у людей з особливими потребами виникають загальні особистісні проблеми, які мають таку основну специфіку:

1. Комплекс неповноцінності, відчуття неспроможності виконувати важливі людські функції, підвищена потреба в захисті.
2. Відчуття несхожості на інших, відчуженість від інших.
3. Почуття самотності внаслідок обмеженості контактів із зовнішнім світом, підлеглість у контактах, низький рівень емпатії.
4. Екзистенційні проблеми, відчуття втрати життєвого смислу.

Загальною рисою, яка об'єднує ці проблеми, є те, що всі вони пов'язані з недостатнім опануванням життєвих умінь і навичок, невмінням адаптуватися в оточуючому світі, неможливістю використовувати особистісні ресурси для розв'язання життєвих завдань. Наведені вище особистісні проблеми можна вирішувати за допомогою реабілітаційних центрів для інвалідів в яких використовуються різні психологічні методи.

Для реабілітаційних заходів майбутні фахівці повинні володіти комплексом вправ для розвитку уваги, спостережливості, різних видів мислення, вправи, які навчають релаксації, рекреації, аутотренінгу, а також вміти проводити комунікативні ігри та тренінги які побудовані з урахуванням сучасних психологічних технологій.

Для того, щоб бути висококваліфікованим фахівцем необхідно проводити систематичну, цілеспрямовану і послідовну роботу над саморозвитком. Ми пропонуємо комплекс заходів, застосування яких дає змогу підвищити самооцінку, спрямувати творчі здібності у правильному напрямку, навчитись використовувати власний потенціал, бути оптимістично налаштованим і стійким до різних життєвих ситуацій.

Ми пропонуємо застосовувати у роботі зі людьми з особливими потребами певні принципи та техніки.

Принцип дії афірмацій. Використання афірмацій – це метод навмисного самонавіяння. На початку ХХ століття французький лікар Е. Куе успішно застосовував цей метод у лікуванні своїх пацієнтів. Він просив їх постійно повторювати одне й те ж саме твердження: «З кожним днем мені стає все краще й краще. У всіх відносинах усе краще й краще». І це допомагало!

Дія афірмації заснована на принципі витіснення.

Якби ви поставили під кран склянку із брудною водою й почали заповнювати її чистою, то рано або пізно чиста вода витиснула б всю брудну. Коли ви заміщуєте негативні, що не приносять користі думки позитивними, корисними з погляду поставлених цілей, відбувається те ж саме.

Зовсім необов'язково позбуватися від своїх обмежуючих переконань. Набагато важливіше зробити все можливе, щоб у нас переважали ті думки, які допомагали б нам одержувати бажане.

При самонавіюванні логічно суперечливі переконання взаємовиключні: ми не можемо одночасно дотримуватися двох протилежних думок щодо якогось об'єкта або явища. Неможливо, думаючи про один й той же самий намір, говорити собі «я можу» і «я не можу». Тому ви повинні ретельно проаналізувати, які думки домінують у вашій підсвідомості, і правильно її запрограмувати. Емерсон говорив: «З нами відбувається те, про що ми цілими днями думаємо». І це дійсно так. Ми з вами ходяче й розмовляюче втілення власних суджень і уявлень».

Іншими словами, коли та сама думка повторюється знову й знову, вона затверджується й знаходить статус істини. Ми як би записуємо в нейронах головного мозку сигнал, оброблюваний підсвідомістю, і тим самим закріплюємо своє переконання. Як тільки підсвідомість його прийме, вона відразу ж приступиться до його втілення в життя. Щоденне повторення афірмації – це найпростіший спосіб внести необхідні зміни у своє життя. На жаль, більшість із нас не вміють правильно користуватися цим високоефективним інструментом психічної саморегуляції.

Для досягнення максимального результату від самонавіювання необхідно об'єднати використання афірмації з візуалізацією. В цілому, афірмації використовуються для програмування мислення, для зміни

настрою, риси характеру, звички тощо. Далі розглянемо, як це здійснюється на практиці.

Техніка самонавіювання. Одного рішення змінити звички, життєву позицію або якусь ситуацію недостатньо для того, щоб автоматично відбулися зміни. Рішення – це тільки перший крок. Для зміни підсвідомого уявлення стосовно самого себе необхідні подальші дії. Ми вже знаємо, що мета – це уявне уявлення бажаного результату. Коли ви запишете її на папері, вона стає твердженням, або афірмацією. У такий спосіб здійснюється програмування мислення. Ми свідомо управляємо думками й уявними образами тих змін, які хочемо здійснити, як би запам'ятовуючи в підсвідомості новий візуальний образ кінцевого результату. Він залежить від багатьох чинників.

Багаторазове повторення якогось твердження, особливо в сполученні з уявним образом й емоційними переживаннями, закладає в мислення нову програму й новий погляд на світ. Остаточо афірмація перетворюється в стале переконання. Оскільки наші домінуючі переконання матеріалізуються в реальності, афірмації – це ключ до зміни нашої дійсності.

Втім, багато хто вважає афірмації марними й неефективними або думає, що ця ідея гарна в теорії, але на практиці не дає обіцяного результату. Багато хто з людей намагаються використовувати афірмації, незабаром припиняють це заняття. «Я пробував, але мені не допомогло!» – цю фразу часто повторюють. Але насправді афірмації допомагають. Вони дійсно залучають до нас те, про що в них говориться. Якщо ж афірмації виявляються неефективними, то необхідно з'ясувати, чому вони не спрацювали. Афірмації можуть бути неефективними тільки тому, що в процесі їхнього використання ви допустились певної помилки. Якщо ви прислухаєтесь до свого внутрішнього діалогу, то одержите конкретні докази дієвості повторення афірмацій. Протягом дня ми постійно проговорюємо про себе якісь твердження з приводу своїх переконань і життєвої позиції. Ці твердження призвели нас до того, що ми маємо на сьогоднішній день, тобто або допомогли, або перешкодили нам досягти бажаного.

Звичайно, щоб замінити колишні думки й переконання новими афірмаціями, будуть потрібні час і значні зусилля. Але радує те, що як тільки нові позитивні установки витиснуть старі негативні, вони стануть такими ж стійкими й діючими. Ви не зможете повернутися до колишнього поведіння, тому що воно не буде відповідати вашим новим домінуючим думкам. Ви постійно проговорюєте їх протягом дня, і в підсумку вони перетворюються в домінуючі думки, а потім починають втілюватися в життя. Напевно, у цей момент ви зіставляєте тільки що прочитану інформацію зі своїми нинішніми переконаннями. Ви говорите собі: «Я згодний, але не думаю, що мені допоможуть ці афірмації»? Якщо це так, то ви заздалегідь стверджуєте, що вони вам не допоможуть, і це обов'язково стане вашою правдою.

Втім, використання афірмацій, безперечно, дає позитивний результат.

У більшості випадків, проговорюючи вголос якусь афірмацію, ми все-таки пам'ятаємо про те, що насправді ці слова не відповідають істині. У результаті весь процес може втрати сенс. Щоб цього уникнути або зменшити їх негативний вплив, потрібно формулювати афірмації таким чином, щоб підсвідомість не змогла нічого заперечити. Як це робити?

Найефективніший спосіб – використовувати в афірмації слово «вирішую».

Зі словом «вирішую» афірмація звичайно звучить більш переконливо, тому її легше прийняти на віру. Якщо ж ви починаєте афірмацію зі слів «я вирішую», то вона звучить більш переконливо, оскільки підсвідомість не може посперечатися з тим, що ви «вирішуєте» стати успішним педагогом. Вам не доводиться напружувати увагу – адже ви не стверджуєте, що вже успішний педагог. Отже, на енергетичному рівні ваше бажання вже здійснилося! Ви лише заявляєте про свій намір досягти бажаного стану за допомогою особистого вибору. Іншими словами, включення в афірмацію слова «вирішую» позитивно впливає, оскільки воно приймається підсвідомістю. Твердження стає потужним інструментом самонавіяння, який не зустрічає опору з боку підсвідомості. Щоб самонавіяння було більше ефективним його потрібно здійснювати в розслабленому стані. Для цього існують відомі методи релаксації, яким можна навчитися.

Однак сама природа надає нам цей стан (розслаблення, релаксації) двічі на добу. І називається він просоночним станом. Найбільш характерні види цього стану – це час, коли ми тільки починаємо заспати (готуємося до сну), або коли тільки прокинулися, але ще не знаходимося в бадьорому стані. Як виявилось, саме в ці моменти наша психіка найбільш схильна сприймати формули самонавіяння. І якщо в ці моменти ми почнемо впроваджувати в підсвідомість певні афірмації, то вони, увійшовши в глибоку психіку, призведуть нас до того, що ми й бажаємо. Наприклад, «я спокійний», «я добре себе почуваю», «я відчуваю симпатію до якоїсь людини» (яка, до речі кажучи, сильно драгує мене на роботі), «я обов'язково вирішу це завдання».

Подібне самонавіяння, що у загальному – те ж саме, що й молитва, організує наш стан, тому що ввійшло в наш мозок, «минаючи вузькі ворота раціональної свідомості». Самонавіяння використовується ранком для налаштування на активну діяльність протягом дня. Коли людина прокинулася ранком, то доцільно говорити собі: «Добрий ранок! Я так добре відпочив. Кожна клітина в мені наповнена силою і здоров'ям. Я заряджений енергією. Сьогодні багато справ. Я володію собою. Увага, піднімайся!» І далі починається чітке здійснення свого режиму дня.

Увечері теж необхідне самонавіяння. Людина міркує перед сном: «День прожитий не дарма. Ось, що я зробив корисного. Ось, які зробив помилки. Надалі помилок не допускати й про неприємності забути! Завтра – складні справи, треба відпочити. Звільняюся від всіх турбот і турбот, повне розслаблення, відпочинок і спокій, відпочинок і спокій ...» Кожний з нас може скласти для себе формули головної для нього мети й, використовуючи силу самонавіяння, допомогти самому собі в здійсненні мрії, у реалізації найважливішого завдання життя – бути щасливим.

Принципи створення афірмацій. Щоб афірмації були ефективними при їх створенні потрібно керуватися певними принципами. Розглянемо їх.

Принцип готовності до змін. Зовнішні умови життя людини завжди відбивають її внутрішні переконання (діє закон відповідності). Все, що ми маємо в житті, – це результат втілення думок, у які ми твердо переконані. І якщо ми хочемо змінити ситуацію нашого життя, то починати треба зі зміни переконань, вірувань.

Однак всім відомо, як важко відмовитися від своїх переконань, коли ми до чогось звикли. Найчастіше людина взагалі не усвідомлює, у що й внаслідок чого вона вірить, стаючи рабом своїх несвідомих бажань і розставляючи обмеження для свого розвитку й росту. Або, навпаки, робить вибір один раз на все життя, та й керується своїм переконанням, незважаючи на невдачі, вдари долі, розчарування, хвороби.

Ілюзорна вірність ідеї, неусвідомлені внутрішні заборони, недостатня поінформованість обмежують наші можливості й провокують виникнення страхів, тривог, страждань, агресій. Формування творчого підходу до переконань, дослідження своїх можливостей дозволяє зробити більш пластичною точку зору на навколишній світ і себе. *Готовність до змін лежить в основі першого принципу.*

Принцип творчої трансформації. Для здійснення змін в нашій житті необхідне відновлення, очищення. Якщо ми вирішили переміняти обстановку у квартирі, то спочатку повинні вивезти старі меблі. Це справа не таке вже й легка, тому що пов'язана з нашими стереотипами, звичками.

Міняти їх дуже важко, навіть якщо нами прийнято рішення.

Зміна стереотипів – це завжди хворобливий процес, що вимагає терпіння, ретельності, мобілізації волі. Виконання цього принципу вимагає практики, тренінгу й часу.

Принцип ясності нової афірмації. Якщо ми звільнилися від старих переконань, що ми хочемо помістити на їхнє місце? «Чого я хочу?» – часто це питання здається простим, банальним, але як важко часом відповісти на нього просто і ясно. Це теж вимагає мобілізації зусиль і певних навичок по формуванню афірмацій. Адже є сама думка (словесна формула) і є асоціативний образ цієї думки (зоровий образ).

Ясна афірмація – це чіткий проєкт того, чого ми хочемо. І чим чіткіше ми бачимо результат своїх устремлінь, тим більше ймовірність їхньої реалізації.

Принцип повтору. У релігійних культурах відомо, що молитва має силу після багаторазового повторення. Якщо, скажемо, чернець повторив 1000 разів молитву, він уже «зростає» з нею, пропускає її у свою свідомість, і вона стала частиною його душі. Тоді зверненням до цієї молитви у відповідальну або важку годину дозволяє скористатися її психічною енергією, яка створена повторенням (спрацьовує закон практики).

Принцип етапності. Які ж етапи побудови афірмації? По-перше, нове твердження повинне бути викладене словесно й записане – матеріалізован (поки на папері). Це наближає вас до реальності, підвищує ступінь відповідальності за ваші думки. По-друге, воно повинне бути коротким, чітко, позитивно сформульованим, складатися з однієї короткої фрази.

Це сприяє акумуляції вашої уявної (психічної) енергії. По-третє, воно повинне бути конкретним і обов'язково включати вас (я, мене, мені), відбивати вашу власну зміну. Це робить афірмацію чітко центрованою на вас. По-четверте, воно повинне бути націлене на реальні явища, досягнення, які в принципі можливі.

Важливо в процесі роботи з побудови нової афірмації зняти обмеження, розширити межі самосвідомості, але не виходячи далеко за них. Щоб афірмація мала силу, необхідно приділяти їй час, вірити в її існування, наситити її емоціями свого стану, які з нею зв'язані. Звичайно для цього потрібні зусилля та терпіння.

При складанні ефективних афірмацій доцільно керуватися наступними правилами:

1. Афірмація повинна бути сформульована в теперішньому часі.
2. В афірмації повинно говоритися про те, чого ви хочете, а не про те, чого ви не хочете.
3. Афірмація повинна бути конкретною.
4. Афірмація повинна викликати емоційну реакцію.
5. Афірмація повинна бути зосереджена на найкращому результаті.
6. Афірмація повинна бути позитивною.
7. Афірмація повинна бути особистою.
8. В афірмації не повинно бути порівнянь.
9. Афірмація повинна звучати правдоподібно.
10. Працюючи з афірмаціями, слід дотримуватися принципу таємності.

11. При складанні афірмацій пам'ятайте про кінцеву мету, постарайтеся визначити її для себе як можна більш точно.

В цілому, самонавіяння – ефективний метод самовиховання, який доступний кожній людині. Він дозволяє в порівнянні із традиційними методами виховання скоротити час на формування будь-якої якості в

кілька разів. Самонавіювання може бути використано для досягнення успіхів у всіх сферах життєдіяльності людини та самовихованню, для підвищення настроюта здоров'я, вирішення безлічі проблем і, звичайно, для формування в своїх вихованців оптимістичних якостей.

Таким чином, завдяки даним принципам та технікам які повинні використовуватись психологами та соціальними працівниками під час вирішення різноманітних ситуацій і проблем людей з особливими потребами дає змогу підвищити їх самооцінку, спрямувати творчі здібності у правильному напрямку, навчитись використовувати власний потенціал, бути оптимістично налаштованим і стійким до різних життєвих ситуацій та формування готовності до професійної діяльності людей з обмеженими можливостями.

У зв'язку з цим завданням психологів професійного центру реабілітації є участь у створенні таких соціально-психологічних умов, які б сприяли оптимальному становленню особистості з обмеженими можливостями, досягненню поставлених ним цілей в процесі вибору професії.

Подальший розвиток вітчизняної сфери корекційно-реабілітаційних служб, спеціальної людей із інвалідністю, змін, що відбулися на ринку праці України, потребують реформування системи підготовки кадрів для цих галузей з метою підвищення професійної мобільності корекційних педагогів, спеціальних психологів та реабілітологів. Зокрема, необхідно впроваджувати нову систему пов'язаних між собою структурно-логічними зв'язками програм інтегрованих дисциплін сфери комплексного соціального реабілітування та впроваджувати новітні спеціальності та спеціалізації, наближені до вітчизняної й світової практики реабілітаційної роботи, які можна згрупувати в окрему нову галузь знань.

ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА СІМ'ЯМ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДІТЕЙ З ФУНКЦІОНАЛЬНИМИ ОБМЕЖЕННЯМИ

І. В. Чухрій

Народження дитини з функціональними обмеженнями змінює життєві перспективи сім'ї, породжуючи труднощі, пов'язані з різкою зміною способу життя і з необхідністю вирішення батьками багатьох специфічних проблем. Все це часто стає смислом їх життя. Проводячи більшу частину часу з дитиною, яка потребує постійного догляду, батьки, найперші, стають найбільш вразливими через труднощі, які виникають при взаємодії як з членами родини, так і з різними соціальними групами.

У процесі піклування про дитину з функціональними обмеженнями батьки, самі цього не бажаючи, віддаляються від соціального оточення. У них часто порушуються взаємини з іншими дітьми в сім'ї. Саме через це невротичні прояви стають практично постійною складовою поведінки. Як свідчить практика, значна частина таких батьків потребують підтримки, соціально-психологічної реабілітації

Народження дитини з особливостями в розвитку є для батьків тим поштовхом, що викликає процеси «переживання горя». Внутрішня духовна робота матері та батька над собою та проблемами, що виникли, в результаті стає вирішальною для майбутнього сім'ї [350].

У більшості наукових робіт, що описують переживання горя, мова йде про таке горе, яке людина відчуває, коли когось втрачає, наприклад, після смерті родичів або при розлученні. Можна горювати і при інших втратах, наприклад, при втраті роботи, дому, батьківщини, частини тіла або функції, ідеалу, репутації, самоповаги та навіть відчуття захищеності [95].

Теорія кризи та горя, розроблена в останні роки, допомагає зрозуміти, чому люди, що зазвичай легко пристосовувалися, починають робити незрозумілі вчинки. Ця теорія пояснює, чому люди, що зазнали значної втрати, відчувають хаос всередині себе, хоч ззовні це не проявляється [328].

Народження дитини з обмеженими можливостями також може відчуватися як втрата. Батьки явно відчувають горе незважаючи на те, що в них народилася жива дитина. На думку Г. Фюра, коли народжується дитина з обмеженнями, батьки втрачають бажану, здорову, ідеальну дитину – «дитину своєї мрії» [328]. І це відбувається тоді, коли вони найбільш сповнені очікуваннями та найбільш вразливі.

Розвиток горя залежить від того, наскільки неочікувана втрата, як поводять себе оточуючі і що означає для батьків «втрачена дитина». Можливо і «старе» горе, «неопрацьоване» горе може знову пробуджуватися та змішуватися з новим горем [328, с.6].

Горе – це глибокий сум стосовно втрати когось або чогось цінного, необхідного [95, с.189]. Є.П. Ільїн в числі основних причини горя

називає серйозне захворювання або каліцтво самого себе чи близької людини.

Виходячи з цього, горе, що викликане інвалідністю дитини, може розглядатися як фруструюче переживання.

К. Ізард розглядав горе, як взаємодію суму, страждання з іншими базовими емоціями: страхом, гнівом, почуттям провини [287]. На його думку, горе зводиться головним чином до страждання, смутку [287, с.190].

Дж. Боулбі відзначає, що для людини горе має пристосовницьке значення. Воно дозволяє людині «перевершити себе» та пристосуватися до втрати, показати людям, які вони любляча та турботливі, викликати з боку інших співпереживання та допомогу. На думку Дж. Уордена, переживання горя допомагає спрямувати в інший напрямок ту емоційну енергію, яку індивід раніше вкладав у стосунки з втраченою людиною [287, с.190].

У нашому суспільстві батьки покладають на майбутню дитину багато сподівань та згодні понести великі матеріальні затрати, коли готуються до її народження. Очікування дитини, піклування про неї, знайомство та спілкування з нею – цінність сама по собі, але дитина може також мати дуже важливе символічне значення. Батьки бачать у своїй дитині фізичне та духовне продовження себе самих. Коли народжується дитина, мати, наприклад, частково переводить свої бажання «бути любимою» на бажання, щоб її дитина була любимою. Продовження цього бажання може виражатися по-різному, особливо коли дитина нездорова.

Своїми досягненнями дитина може опосередковано приносити своїм батькам насолоду та радість. У більшості батьків є мрії про майбутнє дітей. Іноді вони очікують, що діти здійснять їх власні сподівання. Завдяки своїй дитині батьки також можуть відчути, що вони «позбуваються» смерті та знаходять своє безсмертя [350, с.10].

Г. Фюр описав динаміку переживання горя матерями, які народили дитину з особливими потребами [328]. Батьки психологічно готуються до народження дитини: мріють про неї, уявляють її в майбутньому. Вони бажають мати здорову та добре розвинуту дитину. І десь на підсвідомому рівні бояться появи дитини з порушеннями в розвитку. Дитина, що народжується, вірогідно, завжди відрізняється від тієї, про яку батьки мріяли, і цю відмінність потрібно подолати та прийняти.

Коли народжується дитина з особливостями розвитку, батьки раптово «втрачають» свою здорову дитину. І також раптово отримують дитину, якої вони бояться, яка викликає в них відчай. Мрії батьків розбиваються, і разом з тим від них вимагається оточити турботою та полюбити цю незнайому дитину, якої вони бояться. Оскільки цих два процеси відбуваються одночасно, немає часу, щоб до кінця зрозуміти та змиритися з втратою бажаної дитини.

Натомість, щоб отримати підтвердження своєї повноцінності як чоловіка чи жінки, батьки тепер відчують, що ця їх раніше прихована неповноцінність підтвердилася та стала очевидною для всіх. Нова роль батьків дитини з особливостями в розвитку впливає на відчуття власної гідності. Батьки можуть думати, що природа завдала шкоди дитині та одночасно зробила неповноцінними їх. Вони відчують себе людьми, яких покарали за якусь помилку, вигадану або в реальності скоєну.

Якщо це таке порушення, яке неможливо виправити, наприклад, в розумовому розвитку, проблеми будуть продовжуватися довго. Батькам потрібно налаштуватися на те, що дитина ніколи не зможе досягти всього того, чого вони очікували. Вони назавжди втрачають відчуття впевненості, яке мали б, якби дитина розвивалася нормально.

Батьки не можуть сподіватися на те, що їхні власні мрії будуть втілені їх дитиною, і їм відмовлено в почутті «безсмертя», яке дитина може дати [350, с. 11]. Незважаючи на те, що горе батьків померлої дитини та дитини з порушеннями в розвитку однаково важкі, та потреба в шанобливому ставленні до сім'ї і в тому, і в іншому випадках важлива та необхідна, – батьки дитини з особливостями в розвитку отримують зазвичай менше шансів пережити горе так, як цього потребують. У обох випадках батьки втрачають свою «дитину мрії» і дуже сумують за нею. Як померла дитина, так і дитина з особливостями в розвитку змушують батьків відчувати себе винними, оскільки у них були «заборонені» думки і відчуття, що пов'язані з дитиною [350, с. 15].

Мати стає роздратованою та невдячною навіть по відношенню до тих, хто намагається їй допомогти. Вона пред'являє нереалістичні вимоги, насправді не знаючи, чого вона хоче, сподівається на допомогу та очікує, що «хтось» або «суспільство» допоможуть нести їй цей тягар.

Мати бореться за те, щоб все для неї було «зрозумілим», намагається пригадати важкі події в деталях та знайти сенс в тому, що відбулося. Вона шукає пояснення, щоб зрозуміти, чому це мало статись саме з нею, та час від часу пригадає події, що призвели до катастрофи.

Поки це відбувається, мати не чує, що їй говорять. Вона чіпляється за надію про чудодійні ліки, що позбавлять дитину від порушення, та звертає увагу лише на ту інформацію, що підтримує її мрію.

Допоки матеріні думки, відчуття та вчинки спрямовані на втрачену «дитину мрії», вона продовжує робити спроби повернути її. Сила, що заставляє маму шукати втрачену «дитину мрії», часто діє тривалий час після того, як її розум підказав, що це безнадійно.

Особистісне переживання матері має певну стадійність, пов'язану з динамікою батьківської кризи. Ця стадійність розкриває дію різних механізмів адаптації до ситуації «особливого» материнства.

На першій стадії – емоційна дезорганізація: шок та заперечення. Заперечення проявляється на несвідомому рівні; його завдання – захистити свідомість від надзвичайної тривоги. На ранній стадії заперечення грає позитивну роль, пом'якшуючи удар; проте в

подальшому може викликати труднощі. Якщо після певного часу, не дивлячись на реальність, батьки продовжують заперечувати наявність порушень у дитини, можна очікувати неприємних наслідків. Такі батьки можуть занадто тиснути на дитину, заставляючи її робити те, що їй не під силу; вони можуть відмовлятися від участі в програмах раннього втручання та безкінечно ходити до лікарів, добиваючись сприятливого для них діагнозу. На цій стадії матері відчують розгубленість, завмирання, дезорганізацію та беспорядність. Деякі батьки, коли їм повідомляють діагноз дитини, немов «відключаються» та майже перестають сприймати інформацію.

Багато матерів переживають почуття власної неповноцінності, відповідальності за те, що сталося, вони виявляють почуття провини, посилюється самокритика, виникає почуття незадоволеності собою. Почуття провини переростає в страждання і переживання відносно подій і помилок, які призвели, на їх думку, до захворювання дитини. Почуття провини може породжувати гіперопіку [351]. Співставляючи дійсність з ідеальною моделю сім'ї і роллю в ній матері, у них виявляється суб'єктивне відчуття особистісної неадекватності. І тут криється велика небезпека у формуванні негативного світосприйняття, яке є засобом морального самозахисту, що дозволяє виправдати і прийняти весь спектр негативних відчуттів [127].

Друга стадія чи фаза – це функція неприйняття спрямована на те, щоб зберегти рівень надії чи почуття стабільності в сім'ї під впливом фактору, що може їх зруйнувати. Неприйняття факту інвалідності дитини може бути певним захисним механізмом проти емоційної пригніченості та тривоги. Крайньою фазою неприйняття може бути небажання обстежувати дитину та проводити з нею корекційні заходи. Виникає недовіра до компетенції лікарів, тому батьки шукають різні можливості одержати консультації в інших фахівців. В основі такої поведінки лежить надія на те, що початковий діагноз неправильний. Батьки можуть не приймати наявність відставання в розвитку дитини і вірити, що лікування чи певний спосіб терапії розв'яже проблему. На цій стадії розвивається так звана «допінг-поведінка» – це різні консультації, починаючи з медичних світил і завершуючи цілителями. Така надія на «магічний засіб» викривляє сприйняття реальної ситуації, заважає адекватній адаптації батьків до факту народження аномальної дитини [287].

Г. Фюр відмічав, що фаза угоди характеризується «магічним» або «фантастичним» типом мислення. В її основі лежить уявлення про те, що, якщо батьки дуже старатимуться, стан дитини чудодійним чином покращиться. Це покращення повинне стати «нагородою» за сумлінну роботу, допомогу іншим або участь у якійсь добрій справі. У фазі угоди батьки можуть приєднатися до місцевих організацій, що відстоюють будь-які гуманні цілі. Ще один прояв фази угоди – фанатичне звернення до релігії або очікування дива [328, с.117].

Додатковою реакцією батьків може бути намагання перекласти відповідальність за стан дитини на інших, зростає напруга у відносинах з іншими. При цьому часто відмічається емоційна нестійкість і зростання рівня тривоги. Втрата контролю над емоціями виявляється в неможливості справитися зі своїми станами, нав'язливості переживань. Будь-які невеликі переживання можуть привести матір до втрати контролю. Внаслідок цього встановлюється зниження рівня соціальної і психологічної компетентності матерів, невміння правильно поводити себе в напружених, складних ситуаціях, соціальна ізоляція [328; 77;].

Поступово з розумінням того, що чудодійного зцілення не відбудеться, виникає гнів. Це може бути гнів на Бога, на самого себе та іншого члена подружжя за те, що він зачав чи народив хвору дитину, або недостатню допомогу з його боку, часто гнів проєктується на фахівців, які, на думку батьків, не надавали дитині достатньої допомоги: лікарів, або на вчителів, що погано навчають. Гнів може розвинути з роздратування, причиною якого стають недоброзичливі сусіди, байдужі фахівці, відсутність адекватної допомоги, втому від довгого перебування в лікарнях. Так проходить третя фаза батьківського стресу – переживання. Почуття гніву та горя може призвести до ізоляції, але в той же час може знайти вихід у формі переживання втрати. У матерів можуть виникати амбівалентні почуття, що породжують синдром «хронічного суму». Даний синдром виникає в результаті постійної залежності батьків від потреб дитини, їх хронічної фрустрації внаслідок відсутності відсутності позитивних змін у дитини, «несоціалізованості» її психічного та фізичного дефекту. Ця стадія характеризується станом глибокої депресії матерів.

Г. Фюр вважає, що вираження гніву має катарсичний та очищувальний ефект і допомагає знизити почуття тривоги; проте, коли батьки розуміють, що їх гнів не може змінити стан дитини, та повністю усвідомлюють хронічну природу її порушення і наслідки для всієї сім'ї, на місце гніву приходять – депресія. Для багатьох батьків депресія – тимчасовий епізод, проте може розвиватись також і «хронічна скорбота» [328, с.120]. Важкість депресії залежить від того, як сім'я інтерпретує стан дитини, та від її здатності справлятися з труднощами.

Четверта стадія адаптації характеризується емоційною реорганізацією, пристосуванням, прийняттям інвалідності дитини. Переорієнтація енергії дозволяє батькам переключати увагу з них самих на реальні потреби, пов'язані з вихованням дитини-інваліда. Батьки в цей період шукають програми і служби, які могли б бути корисними для їх дітей. Вони також допомагають іншим сім'ям з дітьми-інвалідами. Батьки розвивають реалістичний погляд на дефект дитини, його роль в сім'ї і приймають цей стан на тривалий час. Формується позитивна установка по відношенню до себе і долаються соціальні стереотипи у ставленні до дитини [287].

Деяким з матерів потрібні роки, щоб прийти до такої стадії адаптації, а деякі з них не досягають цього ніколи. Покращує проходження кризового періоду підтримка близьких і позитивні стосунки між членами сім'ї [287;328].

Прийняття дитини-інваліда вважається досягнутим, коли батьки демонструють всі або деякі з наведених нище характеристик:

1. Здатні спокійно говорити про проблеми дитини.
2. Здатні зберігати рівновагу між проявами любові до дитини та заохоченням її самостійності.
3. Здатні до співпраці з фахівцями та складати короткотривалі та довгострокові плани.
4. У них є власні інтереси, що не пов'язані з дитиною.
5. Здатні щось забороняти дитині та при необхідності карати її, не відчуваючи почуття провини.
6. Не проявляють по відношенню до дитини ні гіперопіки, ні надлишкової непотрібної суворості [328, с. 120].

За Н. Хорнбі, «деякі батьки проходять цей процес за кілька днів, у той час як іншим, щоб досягти сприйнятливого рівня адаптації, потрібні роки. Як і при інших серйозних втратах, середній час адаптації становить біля двох років. Проте деяким батькам потрібно більше часу; є і такі, що не досягають повної адаптації взагалі» [287, с.20].

Міжособистісні стосунки між матір'ю та дитиною з функціональними обмеженнями у силу специфічних особливостей соціальної ситуації розвитку можуть розглядатися, як основний механізм їх формування і розвитку. Відомо, що емоційні зв'язки між матір'ю та дитиною є основою формування ціннісного ставлення дитини до себе, до інших, до навколишнього світу. Ставлення батьків до дитини являє собою відправну точку щодо її подальшого розвитку, є важливим фундаментом становлення її як особистості.

Уявлення про дитину і ставлення до неї – це внутрішня основа виховання, що реалізується через виховні дії та способи спілкування з дитиною.

Батьківське ставлення визначається, як цілісна система різноманітних почуттів батьків, поведінкових стереотипів стосовно дитини, особливостей сприймання й розуміння характеру вчинків, що виявляються у спілкуванні з нею [351].

Вивченню цієї проблематики присвячено чимало праць. Зокрема, у зарубіжній психології широко використовується досить місткий термін «батьківські настанови або уявлення», він включає цілу низку різноманітних понять, таких, як настанови, цінності, прийняття дитини, уявлення про розвиток дитини, знання різноманітних показників розвитку дитини тощо.

Розглядаючи структуру батьківських настанов та уявлень, більшість дослідників виділяють два базових компоненти – емоційний та

інструментальний (контроль та вимоги) (Д. Боулбі, А. Варга, Мясіщев В.М, І.Шефер та ін.)

У більш широкому розумінні, батьківські настанови втілюються у таких виховних діях, як контроль, покарання і заохочення, що нерозривно пов'язано з рівнем вимог батьків до дитини. Що ж до функцій батьківських настанов, то вони найчастіше зводяться до інтерпретативних та прагматичних.

Специфічним аспектом реалій батьківства є виховання дитини з особливими потребами. Звичайно, що батьки повинні бути готовими до цілковитого прийняття особливої дитини, без цього неможливе прихильне ставлення до неї й подальший конструктивний процес її виховання.

Ставлення до дитини з функціональними обмеженнями носить амбівалентний характер, виникає гострий внутрішній конфлікт, зростає загальна невротизація [294]. Почуття глибокої прив'язаності співвідносяться з явним чи прихованим почуттям провини перед дитиною, яке має досить складну структуру, включає жалість до своєї дитини і неприязнь до інших дітей, почуття безпорадності і безмірні моральні та фізичні зусилля.

Варто відзначити, що для батьків дітей з функціональними обмеженнями властиве намагання приховати стигму, про яку вони самі знають. Але такий стан речей не є конструктивним: приховування стигми, яку І. Гофман назвав «оминанням», не може не позначатися на її носіях. Це викликає серйозні зміни в поведінці батьків, часто призводить до девіації, зокрема вторинної [284].

Стигма обумовлює формування певних соціальних аттитюдів, які, у свою чергу, призводять до суттєвих дискримінаційних дій щодо людей, які «стигмують» (діти з функціональними обмеженнями та їхні батьки якраз можуть підпадати під цю категорію). Стигма також здатна завадити побудові гармонійних стосунків на мікрорівні: між дитиною з функціональними обмеженнями та її найближчим оточенням – родичами; звести нанівець саму можливість формування адекватної самооцінки через прояви емпатії, підтримки, схвалення та безумовного прийняття.

Тобто, ми можемо говорити про те, що соціальна реабілітація має бути спрямованою та нівелювання причин і наслідків стигматизації осіб, причетних до виховання дітей з особливими потребами. Це стосується усунення неправильних, деструктивних настанов батьків щодо власної дитини-інваліда, які викликають подальше її неприйняття (наприклад, що вона, дитина, «не така, як усі» та ін.).

Перерахуємо деякі труднощі, які мають місце у сім'ях, де виховують дитину – інваліда (вони також можуть поставати бар'єрами прийняття батьками власної дитини):

1. Відчуття батьками нервово-психічного навантаження, невпевненості стосовно майбутнього їхньої дитини.

2. Невідповідність поведінки дитини очікуванням батьків, і, як наслідок, виникнення в останніх роздратування та суму.

3. Порушення (спотворення) сімейних інтеракцій.

4. Зниження соціального статусу сім'ї, що звужує коло позасімейного спілкування.

5. Неадекватна оцінка громадською думкою зусиль батьків щодо виховання, лікування дитини з функціональними обмеженнями [287].

Бар'єром прийняття факту інвалідності дитини може бути стиль виховання в цілому (визначається як сукупність настанов батьків, їхнього емоційного ставлення до дитини, поведінкових стереотипів, сприймання дитини батьками та відповідних способів взаємодії з нею), який не є усвідомленим, а запозиченим у батьківській сім'ї й бездумно відтвореним без врахування особливостей конкретної ситуації виховання, потреб, характеру дитини тощо [198].

Окреслимо основні різновиди стилів виховання дитини з особливими потребами, які не є адекватними: фактична відсутність догляду за дитиною; поєднання попереднього стилю з некритичністю до несхвальної поведінки дитини; гіперопіка (пригнічення самостійності дитини); ототожнення дитини з «кумиром» (потурання усім бажанням); поєднання високих вимог до дитини з фактичною відсутністю уваги до її неповторного внутрішнього світу; емоційне неприйняття (байдужість у поєднанні з жорстоким поводженням з дитиною); непослідовність виховання (дотримання різними його учасниками протилежних стилів виховання); поводження з дитиною як із хворою – виховання у «культури хвороби» [284]. Такі стилі виховання не здатні сформувати гармонійну особистість.

Отож, оптимальним вважається таке поводження з дитиною, яке характеризується дослуховуванням до її думки, підтримкою самостійних рішень і дій, готовністю прийти на допомогу, вислухати дитину і, разом з тим, розвинути впевненість у власних силах.

У результаті народження дитини з особливими потребами стосунки всередині родини, а також контакти з навколишнім соціумом спотворюються. Причини порушень пов'язані з психологічними особливостями хворої дитини, а також з надмірним емоційним навантаженням, яке несуть члени її сім'ї у зв'язку з довготривалим стресом. Багато батьків у ситуації, що склалася, виявляються безпорадними. Їх стан можна охарактеризувати, як внутрішній (психологічний) і зовнішній (соціальний) глухий кут. Якісні зміни в таких сім'ях проявляються на наступних рівнях: психологічному, соціальному і соматичному [89].

По-перше, варто розглянути, як народження дитини з особливими потребами впливає на родину на психологічному рівні. Народження дитини з функціональними обмеженнями у розвитку сприймається її батьками, як найбільша трагедія. Факт появи на світ дитини «не такої,

як всі» є причиною сильного стресу, який переживається батьками, в першу чергу матір'ю.

Стрес, який має пролонгований характер, робить сильний деформуючий вплив на психіку батьків і стає вихідною умовою різкої травмуючої зміни життєвого укладу, який сформувався в сім'ї. Деформуються: сформований стиль сімейних взаємин; система відносин членів сім'ї з навколишнім соціумом; особливості світобачення та ціннісних орієнтацій кожного з батьків хворої дитини. Всі надії та очікування членів сім'ї у зв'язку з майбутнім дитини виявляються марними і руйнуються в одну мить, а осмислення того, що сталося і набуття нових життєвих цінностей, часом розтягується на тривалий період.

Розподіл обов'язків між чоловіком і дружиною, батьком і матір'ю в більшості родин носить традиційний характер. Проблеми, пов'язані з забезпеченням життєдіяльності сім'ї (господарські, побутові), а також з вихованням і навчанням дітей, у тому числі і з відхиленнями у розвитку, в основному лягають на жінку.

Чоловік – батько хворої дитини – забезпечує в першу чергу економічну базу сім'ї. Він не виключається, як мати дитини, зі звичних соціальних відносин, і його життєвий стереотип не так сильно піддається змінам, тому що більшу частину часу він проводить у тому самому соціальному середовищі (на роботі, з друзями і т.п.). Тому психіка батька не піддається патогенному впливу так інтенсивно, як психіка матері хворої дитини. Наведені характеристики, як правило, є найбільш поширеними. Але, безумовно, є і винятки.

Емоційний вплив стресу на матір, яка народила хвору дитину, незмірно сильніший, ніж на батька. Сам факт того, що саме вона народила хвору дитину, змушує її нестерпно страждати. У матерів часто спостерігаються істерики, депресивні стани. Для них властиві зниження психічного тону, занижена самооцінка, що проявляється у втраті перспектив професійної кар'єри, неможливості реалізації власних творчих планів, втрати інтересу до себе як до жінки і особистості [132].

Виражені психофізичні порушення дитини, а також особистісні особливості матері можуть слугувати джерелом материнської депривації. Любов до дитини, як специфічне почуття, виникає у жінки ще в період вагітності. Але саме це світле почуття зміцнюється і розквітає у відповідь на емоційну взаємність дитини: її посмішку, комплекс пожвавлення при появі матері та ін. Депривація материнських почуттів може ініціюватися недостатністю цих соціально-психологічних проявів у дитини.

Дослідження В.А. Вишневецького засвідчили, що внаслідок того, що народження хворої дитини, а потім її виховання, навчання і в цілому спілкування з нею є тривалим патогенно діючим психологічним фактором, матері можуть зазнавати значних особистісних змін [71].

Депресивні переживання можуть трансформуватися в невротичний розвиток особистості і суттєво порушити її соціальну адаптацію.

Також значними, після народження дитини з особливими потребами, є зміни на соціальному рівні. Після народження дитини з проблемами в розвитку її родина в силу численних труднощів, що виникають, стає розбірливою у контактах. Вона звужує коло знайомих і навіть родичів через характерні особливості стану і розвитку хворої дитини, а також через особисті установки самих батьків (страху, сорому).

Це випробування має також деформуючий вплив на взаємини між батьками хворої дитини. Одним із найсумніших проявів, що характеризують стан сім'ї після народження дитини з відхиленнями у розвитку, є розлучення. Не завжди зовнішньою причиною розлучення називають хвору дитину. Найчастіше батьки дітей, пояснюючи причину розриву сімейних відносин, посилаються на зіпсований характер дружини (або чоловіка), відсутність взаєморозуміння в сім'ї, часті сварки і, як наслідок, охолодження почуттів. Тим не менш об'єктивним стресором, що впливає на психіку членів сім'ї, є сам факт народження хворої дитини. Нова ситуація, що склалася, є випробуванням для перевірки почуттів між подружжям. Відомі випадки, коли подібні труднощі згуртовували сім'ю. Однак частина сімей не витримує такого випробування і розпадається, що має негативний вплив на процес формування особистості дитини з відхиленнями в розвитку. Неповні сім'ї, в яких виховуються діти з відхиленнями у розвитку, становлять від 30 до 40% [71].

У силу цієї причини (самотності матерів, які виховують дітей з відхиленнями у розвитку), а також і інших, серед яких можуть бути і генетичні (правомірний страх батьків перед народженням ще однієї аномальної дитини), деякі сім'ї відмовляються від народження інших дітей. У таких сім'ях дитина з особливими потребами є єдиною.

Є сім'ї, в яких виховується ще одна або дві здорових дитини. У більшості з них дитина з порушеннями розвитку є останньою з народжених. Проте в таких сім'ях є більше сприятливих можливостей для нормалізації психологічного стану батьків, в порівнянні з об'єктивними можливостями батьків, які виховують єдину дитину з особливими потребами. Батьки, у яких здорові діти народилися після хворих чи є однією дитиною з двійні, складають нечисленну групу.

Відносини в сім'ї можуть погіршуватися не тільки між подружжям. Вони можуть змінюватися між матір'ю дитини з особливими потребами та її батьками або батьками її чоловіка. Особливості дитини важко прийняти невідготовленій людині. Жалість бабусь та дідусів до свого онука і його матері можуть тривалий час пронизувати взаємини близьких людей. Проте з віком сили слабшають: бабусі й дідусі поступово усуваються від такої родини. Іноді з боку бабусь і дідусів

звучать гіркі докори у бік дитини з відхиленнями в розвитку і його матері.

Заслуговує на увагу також тенденція, яка проявилася у окремих матерів, які виховують дітей з функціональними обмеженнями. У зв'язку з тим, що проблема виховання і навчання такої дитини лише частково забезпечується системою державної підтримки, окремі матері знаходять у собі сили і можливості для отримання спеціальної освіти та використання нових знань для розвитку та навчання як своєї дитини, так і інших дітей.

Можна виділити ще одну особливість, що характеризує соціальну позицію значної частини батьків щодо виховання, розвитку та подолання проблем хворої дитини. Цю позицію можна назвати утриманською або безініціативною. Батьки вважають, що подоланням проблем їхньої дитини повинні займатися фахівці та співробітники установ, у яких їхні діти виховуються, навчаються або тривало лікуються і живуть.

Соматичний рівень у родині також схильний до змін. Стрес, що виник в результаті комплексу незворотних психічних розладів у дитини, може викликати різні захворювання у його матері, будучи, таким чином, ніби пусковим механізмом цього процесу. Виникає патологічний ланцюжок: недуга дитини викликає психогенний стрес у її матері, який тією чи іншою мірою провокує виникнення у неї соматичних або психічних захворювань. Таким чином, захворювання дитини, її психічний стан можуть бути психогенними для батьків, в першу чергу матерів [137].

Безумовно, фізичне навантаження у батьків таких дітей надзвичайно велике, особливо це стосується тих з них, які мають дітей з дитячим церебральним паралічем (постійна фізична допомога дитині при її переміщенні по будинку, щотижневе перевезення дитини різними видами громадського транспорту з дому до школи і назад за відсутності належних допоміжних засобів). Труднощі, з якими стикаються батьки розумово відсталих дітей, мають свою специфіку, оскільки щоденне супроводження дитини до школи (якщо це не школа-інтернат) і додому у великому мегаполісі займає багато часу.

Проте при наявності величезного фізичного навантаження, яке, безсумнівно, виснажує сили і впливає на соматичний стан батьків, психологічний фактор відіграє провідну роль. Для батьків у першу чергу патогенними є перераховані раніше психологічні особливості розвитку їхніх дітей: ознаки інтелектуального недорозвитку, зовнішнє каліцтво, рухові і мовленнєві порушення. Почуття страху, невпевненості в собі, різні форми депресії – усі ці болючі стани батьків є не тільки їх реакцією на переживання, але й захисною реакцією всього їх організму.

Ставлення батьків до дітей з особливими потребами можна визначати в залежності від специфіки інвалідності. Розглянемо

особливості ставлення батьків до дітей з інтелектуальною недостатністю. Предметом глибоких емоційних переживань батьків і близьких розумово відсталих дітей є особливості їх психофізичних порушень, і, в першу чергу, неповноцінність інтелектуальної діяльності. У зв'язку з цим тягар патогенного впливу порушень розвитку розумово відсталих дітей на психіку їхніх батьків залежить від таких характеристик розумової відсталості, як стійкість (тобто незворотність), тривалість (протягом всього життя), ступінь вираженості (важкість, глибина ураження) і характер інтелектуального дефекту [150].

Інтелектуальна недостатність дітей надає особливого дестабілізуючого, гнітючого впливу на психіку їхніх батьків (Р.Ф. Майрамян, В.В. Ткачова). Саме провідний дефект є для батьків і близьких розумово відсталих дітей психотравмуючим чинником, тому що ця особливість, незважаючи на наявний потенціал до розвитку позитивної динаміки в цілому, виключає можливість повного одужання дитини, успішної соціально-трудової адаптації та самостійного повноцінного життя в соціумі.

Народження дитини з інтелектуальною недостатністю дестабілізує психологічний стан батьків ще й тому, що у побутовій свідомості ця подія часто сприймається, як ознака наявності невлавистих людині характеристик («Він не такий, як усі», «Він не схожий на нас, значить, він чужий»). У батьків такої дитини оточуючі починають вишукувати відхилення від норми і сприймати їх, як психічно хворих осіб або як людей зі шкідливими звичками. Це, звісно, зводить невидиму стіну між сім'єю та соціальним оточенням. Батьки розумово відсталих дітей надзвичайно бояться і соромляться діагнозу, поставленого їхній дитині. Вони використовують усі можливості для його зміни на інший, на їхню думку, більш прийнятний (ранній дитячий аутизм, дитячий церебральний параліч та ін.).

Розумово відстала дитина, підліток або доросла людина сприймається як близькими людьми, так і в суспільстві частіше негативно, з насмішкою, хоча в окремих випадках таке ставлення супроводжується жалем. Навіть в середовищі фахівців термін «розумова відсталість», який по суті, означає те ж саме, що і діагноз будь-якого соматичного захворювання, використовується для негативних, принизливих, дискримінуючих характеристик дітей та їх близьких. Ця ситуація не повторюється ні з якою іншою категорією дітей з відхиленнями в розвитку.

Ставлення матерів до розумово відсталих дітей має суперечливий характер. З одного боку, матері проявляють жалість до дітей. Неспроможність розумово відсталих дітей змушує матерів опікати і контролювати їх. З іншого боку, у матерів розумово відсталих дітей часто проявляється втома, роздратування, бажання покарати дитину, ігнорувати інтереси дитини в силу їх примітивності. Емоційний стан

матерів характеризується депресією, почуттям провини, горя, сорому і страждання [188].

Відхилення у психофізичному розвитку дітей раннього віку не лише є можливим наслідком органічних і функціональних порушень, але мають і вторинний характер, обумовлений дефіцитом спілкування і відсутністю адекватних способів співпраці батьків з дітьми. Г.А. Мішина виділяє шість неадекватних моделей співпраці батьків з дитиною: ізольованість, передбачувану взаємопов'язаність, мовленнєву взаємопов'язаність, «мовчазну співучасть», «вплив і взаємовплив», активний взаємозв'язок [188].

У поведінці батьків, які виховують проблемних дітей раннього віку, виділяється ряд особливостей. Серед них: невміння створювати ситуацію спільної діяльності, неемоційний характер співробітництва, неадекватність позиції по відношенню до дитини і неадекватний стиль виховання, недостатня потреба в спілкуванні з дитиною.

З кожним роком дедалі актуальніше звучить тема про потребу батьків дітей з відхиленнями у розвитку в психокорекційній допомозі. У зв'язку з цим фахівцями підкреслюється необхідність включення батьків розумово відсталих дітей у корекційно-виховний процес їх дітей, розробляються прийоми та методи психокорекційної допомоги їм. Вважається, що критеріями готовності батьків до корекційно-орієнтованого виховання дітей з порушенням інтелекту є: педагогічна грамотність, активна участь у виховному процесі, ціннісне ставлення до дитини [294].

Про важкість і глибину психотравмуючого впливу дефекту дитини на психіку батьків свідчить і факт більш низької соціальної активності батьків розумово відсталих дітей, у порівнянні з батьками інших категорій дітей. Так, в даний час існують асоціації, що об'єднують батьків аутичних дітей, дітей з сенсорними порушеннями та ін. Високу активність проявляють батьки дітей з порушеннями функцій опорно-рухового апарату, співпрацюючи з різними вітчизняними та закордонними товариствами та організаціями інвалідів. Як свідчить практика, батьки розумово відсталих дітей демонструють більш пасивну соціальну позицію, прагнення бути «в тіні». Вони уникають декларування проблем дитини, особливо пов'язаних з її інтелектуальною недостатністю.

Інтелектуальна недостатність різко травмує психіку батьків дитини, гальмує їх активність. Слід також зазначити, що серед батьків дітей з розумовою відсталістю високий відсоток осіб, які мають інтелектуальні порушення. Це значно знижує можливості сім'ї щодо створення реабілітаційних умов, що забезпечують оптимальний розвиток розумово відсталої дитини [77].

Також у руслі визначення особливостей ставлення батьків до дітей у залежності від специфіки інвалідності можна розглянути ставлення батьків до дітей з дитячим церебральним паралічем (ДЦП). Перший

досвід вивчення впливу важкої рухової патології дитини на психоемоційний стан батьків було здійснено в рамках медичних досліджень В.А. Вишневського, Р.Ф. Майрамяна, І.А. Скворцова та ін. У роботах цих авторів розглядалися різні форми реагування матерів на проблему порушення розвитку дитини в різні періоди її життя.

Виявилось, що найбільш фруструючими за впливом на психіку батьків дітей з церебральним паралічем є рухові розлади. По-перше, вони супроводжуються зовнішньою потворністю: спотворена фігура дитини, гримаси, характерні порушення мовлення, модуляції голосу, постійна саливація. За свідченнями батьків, ознаки «зовнішньої» неповносправності привертають постійну увагу оточуючих і, таким чином, травмують свідомість близьких дитини [132].

По-друге, знерухомлені або діти з особливими труднощами при пересуванні потребують постійної фізичної допомоги, постійного догляду за ними, що вимагає від самих батьків особливих зусиль. Пошук, купівля та використання спеціальних транспортних засобів включають і підвищені матеріальні витрати батьків, і спектр їх переживань і турбот. Навіть ті діти, у яких у мінімальному обсязі порушено пересування, все одно викликають у батьків глибокі емоційні переживання. Це пояснюється тим, що темп пересування в таких осіб повільний, хода нестійка, окремі елементи пересування вимагають додаткових пристосувань.

Переважає стилем виховання в сім'ях, в яких ростуть діти та підлітки з ДЦП, є гіперопіка (І.І. Мамайчук, Є.С. Каліжнюк). Цей тип взаємовідносин проявляється в надмірній батьківській турботі про дитину, в надзвичайній їх відданості. Таке ставлення до дитини супроводжується виникненням у батьків емоційно-вольових проблем (тривожності, фрустрованості), матері фіксуються на фізичній і психічній безпорадності своїх дітей. Відомо, що така модель виховання призводить до психопатичного розвитку особистості хворої дитини, формує в неї егоцентричні установки, негативно позначається на становленні почуттів відповідальності і обов'язку. Як правило, батьки, які виявляють цей стиль виховання, знижують свою трудову і соціальну активність.

Серед сімей, які виховують дітей з руховою патологією, існують і такі, в яких має місце емоційне відкидання хворої дитини, що проявляється в жорсткому поводженні. Причому модель сімейного виховання часто залежить від психологічних особливостей самих батьків, їх ціннісного ставлення до дитини і культурного рівня [132].

Наступною категорією інвалідності можна визначити дітей з розладами спектру аутизму. Для їх батьків особливою психотравмуючою проблемою є відсутність можливості розміщення дитини в спеціально створений для них освітній заклад. Нерозробленість нормативно-правової бази, що забезпечує навчання дітей цієї категорії в спеціальних умовах, є причиною відсутності такого

виду установ у нашій країні. В даний час більшість дітей з розладами спектру аутизму навчаються як в масових, так і в різних спеціальних корекційних освітніх установах. Їхня кількість неухильно зростає. Частина дітей отримує спеціалізовану допомогу в різних реабілітаційних і психолого-медико-педагогічних центрах, в основному зосереджених у столиці або великих містах. Діти з розладами спектру аутизму, що живуть на периферії, позбавлені цієї допомоги. Перераховані особливості дітей вимагають від батьків створення в домі специфічних умов внутрішньосімейного побуту та формування особливих моделей взаємодії та виховання.

Травмуючим фактором, що впливає на емоційний статус батьків, безумовно, є порушення здатності дитини до встановлення адекватного контакту з навколишнім соціумом і з ними особисто. Згодом ця межа дитини проявляється у вигляді соціально-побутової непристосованості і порушеннях соціальної адаптації. Батьки страждають через відсутність потреби у дитини в адекватному контакті (притулитися, пригорнутися до матері або батька, подивитися їм в очі, поговорити).

Холодність і байдужість дітей з розладами спектру аутизму навіть до близьких часто поєднуються з підвищеною емоційною вразливістю. Діти лякаються різких звуків, гучного голосу, не сприймають жодних зауважень на свою адресу, що особливо ускладнює їх взаємодію з близькими і вимагає постійного створення спеціальних умов для їх життєдіяльності [89, с. 35-40].

У даний час в роботі з батьками дітей з розладами спектру аутизму використовується метод холдинг-терапії. Він дозволяє виробити у дитини форми позитивного емоційного контролю, зняти емоційну напругу, тривогу, страхи. У результаті холдингу прогресує мовленнєвий розвиток аутичних дітей, формуються нові форми емоційного контакту. Цей метод дає можливість також поліпшити розуміння батьками проблем і можливостей дитини з аутизмом, навчити батьків адекватних способів взаємодії з дитиною і конкретних прийомів корекційної роботи. Визначаються показання до проведення сімейного холдингу (присутність батька та матері дитини під час процедури), а також режимні характеристики проведення процедури і протипоказання (важкі соматичні захворювання; ситуація неповної сім'ї або відмова батька від участі в холдингу; опір батьків, їх емоційна неготовність до холдинг-терапії).

У сім'ях, які виховують дітей з відхиленнями у розвитку, формуються неадекватні міжособистісні стосунки в силу різних причин. До факторів, що порушують сімейну атмосферу, впливають на розвиток неконструктивних моделей дитячо-батьківських і батьківсько-дитячих взаємин і типів виховання дітей з відхиленнями у розвитку, можна віднести наступні:

– характер і ступінь вираженості порушень у дитини, їх незворотність, тривалість і зовнішні прояви психофізичної

недостатності (наприклад, при розумовій відсталості, дитячому церебральному паралічі, ранньому дитячому аутизмі тощо);

– особистісні особливості батьків (осіб, які їх заміщують), які загострюються в певних ситуаціях і травмують психіку (прояв тенденцій до розвитку акцентуацій або аномалій характеру);

– ціннісні орієнтації батьків (осіб, які їх заміщують) і специфічний характер впливу батьківських установок на процес виховання, їх залежність від сімейних, національно-етнічних традицій, соціально-культурного рівня і освіченості батьків як вихователів; при цьому важливе значення у виборі батьками моделі виховання мають їх психологічні особливості (авторитарний, невротичний, психосоматичний типи);

– соціальне середовище та умови, які перешкоджають реалізації батьками своїх виховних завдань (наприклад, соціально-економічні катаклізми, що мають місце на сучасному етапі розвитку українського суспільства).

Крім того, ставлення батьків до дітей з особливими потребами відіграє першорядну роль у подальшому становленні їх у суспільстві. Тут важливе значення має такий фактор, як ставлення батьків до дітей з особливими потребами, а також прийняття або неприйняття ними дитини.

Важливо проаналізувати дослідження психологічних особливостей прийняття батьками дітей з особливими потребами. Термін «прийняття» ввійшов у практику дитячо-батьківських стосунків завдяки науковій творчості К. Роджерса. Він трактує прийняття як безумовно позитивне ставлення до дитини незалежно від того, чи радує вона дорослих у даний момент, чи ні. Насправді йдеться про створення такого сімейного оточення, в якому малюка хвалять і визнають як повноцінного члена родини, котрий інколи може бути нестерпним, але якого все ж таки люблять. К. Роджерс був переконаний, що виховання дітей з безумовним прийняттям та позитивною увагою забезпечує надійну основу для їхнього становлення та повноцінного функціонування у дорослому житті.

Згідно з системним підходом – готовність батьків до повного прийняття дитини визначається такими кроками: дозволом їй бути такою, якою вона є; увагою до її почуттів і думок, умінням почути та зрозуміти її; здатністю підтримати дитину, усвідомлюючи, що її цінності та системи поглядів можуть не збігатися з батьківськими; повагою до позиції дитини, вірою в її сили та можливості; готовністю ділитися власними цінностями і поглядами, створюючи тим самим можливість дитині розуміти інших; поблажливим і терплячим ставленням до своїх вихованців. За всім цим стоїть безкорислива, істинна любов батьків до дітей, яка допомагає дорослим відмовитися від фіксації на слабкостях, недоліках, недосконалостях, спрямовує

виховні зусилля на підкріплення позитивних якостей особистості дитини, на підтримку її сильних сторін. Адже саме в атмосфері, де безоцінно приймаються будь-які індивідуальні відмінності, де любов і прихильність виражаються відкрито, де помилки допомагають здобути новий досвід, де спілкування відкрите й довірливе, де особиста відповідальність і чесність – обов'язкові складові взаємин, може сформуватися почуття самоцінності в кожного члена сім'ї. Материнське ставлення – це особлива позиція щодо себе та своєї дитини, яка має когнітивний, емоційно-смісловий, комунікативний та поведінковий компоненти. Когнітивний (пізнавальний) компонент виявляється у тому, що батьки мають необхідні знання про дитину, причому не лише зовнішні, але й інтуїтивні – вміння визначати потреби дитини. Емоційно-смісловий компонент виражається у повному прийнятті батьками дитини з особливими потребами як самостійної цінності: дитина не стає для батьків засобом самореалізації чи втримання партнера. Поведінковий компонент характеризується компетентною взаємодією батьків з дитиною, адекватною до потреб дитини, здатною до відповідального вибору. Комунікативний компонент відображає вміння батьків адекватно відповідати на поведінку дитини та вибирати такі форми звертання, які відповідатимуть індивідуальним особливостям дитини, вироблення продуктивних стилів спілкування.

Особливо негативно на психіку матері, її особистісні особливості і ставлення до дитини впливає патологічний симбіоз, як несприятливий тип дитячо-батьківських ставлень, що встановлюються з дитиною з функціональними обмеженнями. У нормі стадія симбіозу поступово змінюється автономією дитини, у випадку аномалії дитина тривалий час залежить від матері і тип ставлень симбіоз розтягується на невизначений, пов'язаний з складністю захворювання, час. Ідентифікація себе зі своєю дитиною призводить до того, що мати сприймає невдачі дитини, як свої власні, будь-яка несправедливість, навіть якщо вона породжена суб'єктивним сприйняттям матері, переноситься нею на власне Я, занижує самооцінку, формує протестні реакції і підвищує рівень психологічних захистів.

Особливості прийняття батьками дітей з особливими потребами можна поділити на адаптивні та дезадаптивні; суб'єктивні та об'єктивні.

Під адекватним розуміється прийняття дитини «такою, як вона є», адже частіше саме близькі родичі повертають віру в сенс життя і віру в самого себе дитині, створюючи особливий психологічний клімат її існування у родині. При адекватному прийнятті дитини кожен її успіх, кожне досягнення – це успіх усієї родини.

Відторгнення – це дезадаптивне ставлення, що проявляється у неприйнятті дитини, негативному ставленні до неї. У батьків це ставлення має такі вияви, як роздратування по відношенню до дитини, ігнорування її інтересів в силу їх примітивності, а також у бажанні покарати дитину.

При суб'єктивному прийнятті дитина з особливими потребами сприймається як суб'єкт соціальних відносин, тобто як повноправний член суспільства. Ані батьки, ані найближче оточення не фокусуються на інвалідності дитини, що є сприятливим фактором для її подальшої адаптації у соціумі, а також сприяє поступовій еволюції ставлення до людей з обмеженими можливостями у суспільстві. При об'єктивному прийнятті – як особистість, яка віддалена від суспільства. Це зумовлено перш за все тим, що суспільство прагне до того, щоб, відкупившись від дитини з особливими потребами, обмежити її соціально і виховати в ній споживацьке ставлення до здорових людей і суспільства. У батьків об'єктивне ставлення проявляється у бажанні «сховати» дитину від усіх, що, в свою чергу, впливає на набування неадекватної форми взаємодії дитини з соціальним середовищем і виникнення комунікативних проблем і перешкод. Через це відносини з людьми фарбуються в свідомості дитини в несприятливі тони, для неї характерні відгородженість, тривожність, агресія.

Відтак, психологічними особливостями особистісного прийняття батьками дітей з особливими потребами є розуміння того, що інвалідність дитини різко змінює все буття і поведінку сім'ї – цінності, прагнення, психологічні стани і реакції батьків.

Однією ж з проблем сім'ї, яка має дитину з особливими потребами, є сприйняття її як фактора інвалідності, що порушує нормальну (усталену в суспільстві) функцію сім'ї. Подальший розвиток сімейних відносин гармонізує або ще більше викривлює їх і відповідним чином впливає як на дорослих, так і на дітей. Отож, родині, зокрема матерям треба бути свідомими щодо перебігу хвороби, перспективи психічного розвитку дитини і відповідним чином будувати свої стосунки у родині та за її межами.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-РОЛЬОВОЇ ІДЕНТИФІКАЦІЇ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ В УМОВАХ СТУДЕНТСЬКОЇ ГРУПИ

В. В. Шахов

Необхідною та обов'язковою умовою соціалізації особистості є наявність соціального середовища, різні сфери якого формують відповідні очікування і стандарти соціальної поведінки. Конкретне соціальне середовище включає сукупність стосунків особистості з певною групою. Чим більшою є різноманітність та інтенсивність соціальних контактів, тим багатоманітнішою є життєдіяльність особистості, що позначатиметься на процесі соціального самовизначення та соціально-рольової ідентифікації [270, с. 247].

Студентські групи є своєрідним об'єднанням людей, які зайняті ідентичною діяльністю впродовж певного періоду, кінцевим результатом якої є оволодіння професією. Успішна взаємодія у процесі навчання та інших видах діяльності буде не лише формувати відповідні навички соціальної поведінки, а й впливатиме на утвердження індивідуальної тактики реагування у проблемних ситуаціях, вироблення стійких світоглядних позицій і переконань щодо можливості організації у майбутній професійній діяльності ефективної співпраці на основі раціонального розподілу функціональних обов'язків, зважаючи на тенденції домінування-підкорення. З огляду на сказане, вважаємо за доцільне проаналізувати педагогічне забезпечення соціально-рольової ідентифікації особистості в умовах студентської групи.

Посилаючись на останні дослідження (В. Авдєєв, Т. Кабаченко, В.Толочек, А.Деркач, Т. Базаров), можна виділити ознаки спільної діяльності, зокрема: наявність визнаної всіма мети, загальної мотивації та очікування ідентичних результатів; діяльність розподілена на функціонально пов'язані частини, які закріплені за конкретними учасниками; індивідуальні види діяльності погоджені між собою, визначена тактика управління та самоуправління, окреслена просторово-часова єдність процесу діяльності всіма учасниками. Спільна діяльність може здійснюватись у різних формах, тому виділяють: спільно-взаємодіючу, яка характеризується одночасним включенням усіх учасників у процес виконання завдання та ефективність загального результату залежить від вкладу кожного; спільно-послідовний тип діяльності передбачає по чергове включення учасників із точно окресленими завданнями і способами їх виконання; спільно-індивідуальний тип відрізняється від інших тим, що взаємодія учасників спільного проекту опосередкована засобами зв'язку (телефон, комп'ютер), виконавців об'єднує лише предмет праці в контексті його комплексного перетворення; суспільно-творчий – характерний для галузі науки і мистецтва, коли кожен учасник є рівноправним співтворцем нового [300, с. 53];

Спільна діяльність може здійснюватись як у формальних, так і у межах неформальних організаційних об'єднань. Для студентських груп характерними є обидва типи об'єднань. Хоча варто зазначити, що певне розмежування існує з огляду організації навчальної та позанавчальної виховної роботи. Теоретичне обґрунтування спільної діяльності, яке подає А. Деркач, базується на психологічних та організаційних принципах, цікаве тим, що він виділяє формально-ієрархічне об'єднання, яке називає командою, вказуючи при цьому на різні рівні соціального розвитку. Успіх командної діяльності зумовлений: згуртованістю, що орієнтована на діяльність і забезпечується ціннісними компонентами; формально-динамічними властивостями суб'єктів діяльності, що виявляються в поведінкових аспектах; темпераментом, що буде впливати на потенційну готовність до розв'язання певного типу завдань і на встановлення міжособистісних стосунків через погодження рівнів домінування – підкорення [300, с. 16-17].

Таким чином, оптимізація взаємодії досягається завдяки реалізації особистісного потенціалу кожного учасника, що сприяє виконанню конкретних завдань і зумовлене адекватним рольовим включенням. Т. Базаров підкреслює, що командою можна назвати групу людей, в якій кожен визнає цілі, цінності та приймає певну спільну позицію щодо стратегії діяльності зі взаємодоповнюючими навичками; кожен бере на себе відповідальність за остаточний результат, при цьому виявляється здатність до зміни функціонально-рольової приналежності. Ефективність групової діяльності визначається індивідуальним успіхом у поєднанні з можливістю об'єднувати особисті наміри із загальними цілями. Ефективні команди характеризуються: взаємними зобов'язаннями і довір'ям, що є природним виявленням стосунків; партнерством і товариськістю, що виявляються лише у сфері ділових стосунків і не поширюється на особистісні взаємини; відкритим обговоренням проблем; хорошою адаптивністю, за якої мікрогрупи можуть об'єднуватись тимчасово лише для виконання певного завдання; лідерством на базі співробітництва; керівництвом, що забезпечує оптимальне поєднання зовнішнього контролю і незалежності; впливовістю кожного учасника групи, що зумовлюється професіоналізмом і компетентністю [300, с. 377-382]. Визначені параметри ефективності командної взаємодії повною мірою характеризують студентські групи з огляду на специфіку та складність виконуваних завдань і змінюваність соціальної ситуації.

Добре збалансована команда мінімізує міру ризику в процесі вироблення і прийняття рішення, чим забезпечує хорошу колективну роботу, характерною ознакою якої є продуктивність. При цьому велике значення має сумісність, яку розглядають на фізіологічному, психофізіологічному, психологічному і соціально-психологічному рівнях [300, с. 186].

Динамічний процес формування групи передбачає гнучкість у координаті завдань на кожному етапі. Таким чином, принципи комплектування групи мають визначатися цінностями, що пов'язані з погодженням рівновіддалених завдань, власним баченням перспектив, що їх декларує керівник, з використанням окресленої статусної позиції і потенційних можливостей кожного учасника групи, що націлене на реалізацію спільної діяльності. Слід розглянути випадки, коли така діяльність здійснюється без чіткого усвідомлення спільної мети, хоча власні цілі кожен учасник уявляє досить конкретно. Тому спільна діяльність не завжди автоматично зумовлює формування групи на вищому рівні її розвитку. Стосовно студентських груп таке твердження є особливо актуальним.

Вважаємо за доцільне розглянути етапи формування згуртованої групи, описані Т. Базаровим. Це, зокрема: етап адаптації, що характеризується ознайомленням членів групи один з одним та пошуком взаємоприйнятної поведінки; етап групування і кооперування, результатом якого є створення неформальної підструктури на основі взаємної симпатії та спільних інтересів; на цьому етапі починає формуватись групова свідомість на рівні окремих підгруп через інтрагрупові та інтергрупові норми і міжгрупову комунікацію; етап нормування діяльності, що приводить до вироблення принципів групової взаємодії, при цьому може відбутись відособлення від інших певної досить згуртованої мікрогрупи; – етап функціонування, коли група досягає вищого рівня соціально-психологічної зрілості [300, с. 385]. Послідовність етапів та динаміка їх перебігу характеризуватиме успішність адаптаційних процесів в умовах студентської групи і позначатиметься на емоційному самопочутті, працездатності, соціальній стійкості кожного студента.

Процес формування групи пов'язаний з утвердженням своєрідної внутрішньої культури. Залежно від того, які цінності будуть переважати, наскільки вони будуть забезпечувати внутрішню стабільність, такою і буде сутність субкультури, що утверджується у студентській групі. Для забезпечення динамічного і конструктивного процесу формування групи необхідна соціально-психологічна допомога на рівні визначення складу групи, організації спілкування, що передбачає самоідентифікацію кожного члена групи та інтеграцію зусиль учасників навколо спільної діяльності. Окреслені завдання мають бути в центрі уваги кураторів груп, оскільки успішне їх розв'язання – це не лише високі результати навчальної діяльності, а, в першу чергу, набутий соціальний досвід ефективної взаємодії, який буде перенесений у майбутню професійну діяльність. Тому організація спільної діяльності, передбачає: цільовий підхід, що сприяє обґрунтуванню, виробленню і прийняттю групових цілей; міжособистісний підхід (інтерперсональний), який націлений на підвищення міжособистісної компетентності; рольовий підхід, що

допомагає уточнити перелік потенційних ролей та ролей очікування членів групи, а також оптимізувати індивідуальне сприйняття ролей; проблемно-орієнтований підхід, що передбачає поетапне розв'язання проблем і, таким чином, наближення до основного групового завдання. В цьому контексті велика увага приділяється виробленню комунікативних умінь, активізації цілепокладання, а також з'ясуванню функціонально-цільової відповідності.

Успішному розвитку молодіжної групи як соціальної спільності сприяють такі фактори: цілеспрямований вплив на процес групової самоідентифікації через спеціальну атрибутику, девізи; виокремлення особливої функції групи з-поміж інших; культивування традицій, обрядів, міфів, у тому числі і про героїв; створення просторово-часових передумов для взаємодії групи; опора на позитивне емоційне співпереживання; використання конструктивної конкуренції [300, с. 193]. Визначені фактори значною мірою представлені у функціонуванні студентських груп, особливо ті, які тісно пов'язані із молодіжною субкультурою. Якщо їх не педагогізувати, то, стихійно діючи, вони можуть набувати деструктивної спрямованості, зміцнюючись у ціннісних пріоритетах молоді.

Управління процесом становлення та успішного функціонування групи передбачає розв'язання і більш важливішого соціального завдання, зокрема: забезпечення успішної міжгрупової взаємодії. Тому актуальними будуть всі зусилля, що спрямовані на консолідацію мікрогруп, передбачаючи входження у велику спільну єдність, з орієнтацією на організаційну культуру середовища. Багато в чому визначена сфера пов'язана із стилем управління і керівництва. Оскільки стиль – це конкретне виявлення індивідуального характеру діяльності, що зумовлює усталені типологічні особливості стійкої системи способів роботи, орієнтованих на ефективний результат, то його формування, типи, особливості виявлення становлять значний науковий і практичний інтерес (В. Мерлін).

Стиль управління визначається не лише типологічними особливостями, але й соціально-психологічними детермінантами. Не випадково в останніх дослідженнях процесу управління все більшого значення набувають динамічні характеристики стилю, його адаптованість до швидко змінюваних соціальних умов. У педагогічній взаємодії найчастіше виділяють три стилі: авторитарний, демократичний і ліберальний. Така класифікація вперше була запропонована, К. Левінім, який досліджував природу лідерства та ефективність різних стилів керівництва. З часом цей підхід набув поширення і був перенесений у контекст дослідження педагогічного спілкування. Показовими в цьому відношенні є твердження Н. Маслової, М. Амінова, А. Петровського, Р. Бернса. Н. Кузьміної, І. Суботського.

Так, Н. Маслова виділяє лише два стилі педагогічного керівництва: демократичний і авторитарний, кожен із яких є уособленням форм організації діяльності та спілкування, а також включає суб'єктивне ставлення один до одного учасників педагогічного процесу [194, с. 48]. Критерій частоти використання форм виховного впливу при цьому є визначальним. Р. Бернс, виділяючи аналогічні стилі, звертає увагу не лише на поведінкові, але й на змістові характеристики педагогічної взаємодії і включає такі категорії, як виховні цілі і завдання, регламентацію діяльності та контроль, частоту міжособистісних контактів, позитивні емоційні стосунки тощо. А. Петровський в межах задекларованих стилів виділяє навчально-дисциплінарну та особистісно-орієнтовану моделі педагогічного спілкування, відмінність між якими фіксується на основі різного розуміння цілей діяльності, способів поведіння та культивування різного ставлення до членів групи.

І. Суботський виділяє стилі спілкування на основі формально-структурних особливостей взаємовпливу суб'єктів педагогічної взаємодії. Тому відповідно до альтруїстичної чи егоїстичної спрямованості спілкування він описує прагматичний та альтруїстичний стилі. В основу такого поділу покладено цілепокладання педагогічної дії, що проявляється у ставленні до виховання як своєрідного «засобу» досягнення власних педагогічних цілей або ж як до найвищої неповторної цінності цього ж процесу спільної діяльності [235, с. 70].

Виділення біполярних параметрів, такими, зокрема, В. Мясішев назвав «орієнтацію на навчальний процес – орієнтація на особистість учня», «симпатію – антипатію», «доброзичливість – агресивність».

Розширивши дослідницьку базу, Т. Лірі на основі двофакторної розмірності простору міжособистісної взаємодії виділив «силу-слабкість» дії або ж «домінування – залежність».

На цій же науковій основі Й. Раншбург і П. Поппер описали стилі діяльності за мірою вияву контролю, зокрема, враховуючи його тотальність чи повну відсутність, а також емоційно-ціннісне ставлення до суб'єктів педагогічного процесу, культивуючи конфліктність, грубість, дратівливість або ж спокій, вдовolenість, розміреність [270].

Біполярність у формі: «самостійність-залежність» та «прийняття-неприйняття», запропонована І. Вачковим, покладена в основу тривимірної моделі простору педагогічної діяльності, що включає творчість, систему відносин, спосіб реалізації педагогічних дій [65].

В. Галузяк на основі теоретичного аналізу представлених у літературі підходів до типологізації стилів виділяє в контексті педагогічної взаємодії такі біполярні параметри спілкування, як «симпатія, доброзичливість – антипатія, ворожість», «домінантність, директивність – залежність, пасивність», «формальність, дистантність – особистісність, автентичність» [81, с. 114]. Біполярний підхід дає можливість зосереджувати увагу не лише на певному

характерологічному вияві спілкування, нехай навіть і досить потужно представленому, а комплексно враховувати всі параметри, що має попереджувати однобічність, а, отже, неадекватність аналізу реальної багатоаспектної педагогічної взаємодії.

Таким чином, можна стверджувати, що найефективнішим є такий стиль, який зорієнтований на реальність, сповна відображає її, і тому є найбільш адаптивним. Узагальнюючи вимоги до організації управлінської діяльності в системі виховної роботи зі студентською молоддю, слід відмітити, що вміння модифікувати стиль впливу відповідно до соціального запиту, демонструє його адаптивність і вказує на здатність оптимізувати діяльність керівника з метою інтеграції внутрішньо групових процесів. Подібна тактика виховної роботи у студентському середовищі розглядається як перспективна з огляду на швидку змінюваність соціальних параметрів та своєрідність індивідуального реагування студентів, що зумовлене віковими тенденціями.

Важливим показником інтегративних процесів на рівні групи є згуртованість, як один із процесів групової динаміки, що характеризується мірою відданості групі. Проблема групової згуртованості є однією з найважливіших у процесі формування малої групи, особливо на етапі адаптації її членів до нових соціальних умов. Йдеться про утворення і розвиток у групі таких зв'язків, які дають змогу зовнішню задану структуру перетворити на психологічну спільність людей – складний психологічний організм, що живе за своїми власними законами та активізує процеси адаптації на особистісному рівні. К. Левін визначав згуртованість як результат дії позитивних сил взаємного притягування і негативних сил взаємного відштовхування. Серед джерел життєдіяльності групи, насамперед, слід виокремити сили, які забезпечують постійне задоволення людини перебуванням у групі.

Отже, згуртованість групи має дві головні складові: по-перше, це міра привабливості власної групи, по-друге, притягувальна сила інших досяжних груп. Виходячи з цього, можна зробити висновок: згуртована група – це сукупність індивідів, кожний із яких розцінює власні переваги від об'єднання в групі як більш значущі, аніж ті, які можна одержати поза цією групою. Відчуття належності до групи приходить не одразу. Першокурсники ВНЗ на початковому етапі навчання вказують на те, що обов'язково порівнюють свою групу із тим класом, в якому вони навчалися. На це вказали майже 48, 3% опитаних першокурсників. При цьому вони шукають аналогічні моделі взаємодії, частіше контактують із тими однокурсниками, хто чимось нагадує колишніх однокласників. Так зароджується почуття симпатії як об'єднане емоційне начало групової спільності.

А. Лотт і Б. Лотт намагались виділити ознаки, які систематизують причини і наслідки симпатій. Ними було з'ясовано, що причини, які впливають на рівень симпатії в групі є: частота взаємодії індивідів;

стиль керівництва групою (переважно демократичний); фрустрація як загроза перебігові групового процесу (як наслідок міжгрупових відносин); статусні та поведінкові характеристики членів групи; різноманітні прояви подібності між людьми (за установками, віком, професією, за етнічними ознаками тощо); успішне виконання групового завдання.

Антиподом згуртованості є агресивна поведінка щодо відкинутої особи в групі. В оточенні першокурсників ВНЗ такі прояви можуть набувати форм тенденційності, що створюватиме додаткові утруднення на етапі адаптації до нових соціальних умов. Якщо на початковому етапі в основі життєдіяльності групи переважають емоційні фактори, загроза постійного з'ясування міжособистісних відносин є досить високою. Така тенденція несприятливо позначається на розвитку групи в цілому та індивідуальному самопочутті кожного першокурсника, зокрема. Водночас згуртованість групи не можна ототожнювати виключно з привабливістю емоційних контактів.

Факт зазначеного опосередкування взаємозв'язку між згуртованістю і продуктивністю, іншими словами – ймовірний характер цієї залежності здається нам цілком закономірним у контексті можливостей реалізації принципу системності та аналізу феноменів розвитку студентської групи. В будь-якому випадку подібна тенденція має враховуватися у загальному процесі організації виховної роботи зі студентською молоддю, оскільки розкриває не лише фіксовану сферу взаємостосунків, але й приховану.

Зростання згуртованості може посилити вплив лідера в групі, і не виключено, що він буде внаслідок цього примушувати її членів виконувати дії, які фруструють їх та зменшують для них спонукальну цінність групи, що, звісно, негативно відобразиться на рівні її згуртованості. Такі процеси є особливо небажаними на етапі адаптації студентів ВНЗ в нових соціальних умовах, оскільки в цей період визначаються не лише організаційні параметри спільної діяльності, а й мотиваційно-ціннісна система стосунків та їх ієрархічна підпорядкованість. Цікаве трактування цієї проблеми подане у концепції колективу А. Петровського. Згідно з нею, вся структура малої групи поділяється на три прошарки. Перший прошарок – зовнішній рівень групової структури, на якому виокремлюються безпосередні емоційні міжособистісні відносини (емоційна єдність), тобто те, що традиційно вимірювалося соціометрією. Другий прошарок – дещо глибше утворення – ціннісно-орієнтаційна єдність, яка має опосередкований спільною діяльністю характер відносин. Стосунки між членами групи в цьому разі будуються не тільки на основі симпатій – антипатій, а й на збігові ціннісних орієнтацій. Третій прошарок групової структури передбачає ще більшу включеність індивіда у суспільну групову діяльність. На цьому рівні члени групи поділяють всі цілі групової діяльності, тому він має назву ядро групової структури, або

предметно-цільова єдність [248, с. 184]. Згідно з цією моделлю згуртованість як ціннісно-орієнтаційна єдність характеризує систему внутрішньо групових зв'язків, що виражає міру збігу оцінок, установок і позицій у ставленні групи до об'єктів (осіб, завдань, ідей), найбільш значущих для групи загалом. Причому ціннісно-орієнтаційна єдність групи як показник її згуртованості зовсім не передбачає нівелювання особистості в групі, збігу оцінок і позицій членів групи в усіх відношеннях. Йдеться лише про зближення оцінок членів групи у підходах щодо цілей і завдань спільної діяльності.

В студентському середовищі між учасниками педагогічного процесу відбувається постійний обмін інформацією щодо результатів діяльності, утворюються відносини відповідальної залежності. Успішність чи неуспішність діяльності педагогічних працівників позначається на успішності чи неуспішності діяльності студентів, і, навпаки, освіченість і вихованість студентів ВНЗ, стиль здорової життєдіяльності є критерієм ефективності педагогічної праці викладача. Звичний характер навчальної діяльності сам по собі недостатньо стимулює згуртованість на предметно-ціннісному рівні. Навчальна аудиторна робота, наприклад, навіть якщо вона є фронтальною або груповою, не передбачає активної взаємодії і взаємозалежності між членами колективу, які здійснюють свій внесок у спільний результат. Пласт предметно-ціннісної згуртованості відкладається в глибинних структурах групи переважно за рахунок спільної позанавчальної діяльності, активної громадської, політичної роботи, різних дозвіллевих форм та інших факторів, що реально опосередковують групову активність, а не внаслідок навчальної діяльності, яка є провідною для студентів ВНЗ. Визнаючи цей факт соціально-педагогічної дійсності, слід зауважити, що достовірна інформація про рівень групової згуртованості дасть змогу не лише виокремити значущі сфери діяльності та прогнозувати можливі тенденції групового процесу, а й ранжувати їх за пріоритетністю для конкретної студентської групи.

Проведені дослідження рівня згуртованості у студентських групах ВНЗ різного профілю дають змогу стверджувати, що у групах першокурсників дуже низький рівень згуртованості виявився у 77,2%; низький – у 13,1% і середній у – 9,4% (всього опитано 348 чол.). Одержані результати вказують на стабільну тенденцію низьких показників згуртованості студентських груп на початковому етапі навчання, що є реально існуючою соціально-педагогічною проблемою, оскільки не передбачається зближення оцінок членів групи у підходах щодо цілей і завдань спільної провідної діяльності. Якщо зважити на те, що згуртованість базується на поєднанні ціннісно-орієнтаційної єдності групи з процесами соціального контролю в ній, то стає зрозумілим, наскільки зростає організованість і продуктивність в усіх сферах навчально-виховної діяльності за умови досягнення високих або, принаймні, середніх показників згуртованості. Коефіцієнт згуртованості

і коефіцієнт внутрішньої групової прийнятності характеризують внутрішню атмосферу в групі, її психологічний клімат й потенціал можливих змін. Існує прямий зв'язок між згуртованістю групи, високою взаємною прийнятністю її членів та ефективністю їхньої спільної діяльності, а отже, значною мірою й успішною адаптацією членів групи в нових соціальних умовах. Коефіцієнт соціальної експансивності є доповненням до коефіцієнта групової прийнятності. Так, за середніх і низьких показників другого параметру велике значення коефіцієнта соціальної експансії свідчатиме про напруженість у внутрішньо групових взаємовідносинах і вимагатиме якісного аналізу змісту і характеру особистих стосунків кожного з кожним.

Процес формування студентської групи передбачає відповідне статусне розшарування. Для успішного керівництва виховним процесом необхідно точно орієнтуватися у структурі внутрішньо групових стосунків, що можуть бути досліджені традиційним методом соціометрії на основі виявлення внутрішніх захоплень, симпатій або байдужого ставлення та антипатій. Одержані дані допоможуть досягти максимального рівня співробітництва, зменшення конфліктності та психологічної напруги. Успішна реалізація соціометричних методик у діяльності куратора групи дає можливість точно орієнтуватися в системі міжособистісних відносин, що певною мірою впливає на вибір форм виховної роботи. Врахування даних соціометрії, доповнених кваліфікованим спостереженням, сприяє організації раціонального, продуктивного педагогічного спілкування, що позначається на повноцінному становленні особистості студентів ВНЗ, сприяє їхньому професійному зростанню.

Таким чином, групові динамічні процеси, що відбуваються у студентських групах, особливо на початковому етапі навчання, відображають загальні тенденції групового розшарування. Разом з тим, їм властива певна своєрідність, зумовлена перевагою навчальної діяльності, яка є строго регламентованою, а тому обмежує можливості виявлення ініціативи, самостійності в організації та формах контролю. Повноцінне соціальне становлення можливе за умов погодженої спільної діяльності в усіх її вимірах, включаючи і позанавчальну виховну роботу. Засвоєння соціального досвіду ефективної взаємодії уже на етапі адаптації групи до нових соціальних умов формуватиме стійку світоглядну позицію, яка трансформуватиметься у систему ціннісних пріоритетів майбутнього фахівця. А тому соціально-педагогічними умовами ефективної організації спільної діяльності студентської групи є:

– врахування особливостей перебігу адаптаційних процесів на індивідуально-особистісному та груповому рівнях з урахуванням попереднього досвіду організації взаємодії;

- педагогічне обґрунтування та впровадження інтрагрупових й інтергрупових норм, які визначатимуть умови міжгрупової комунікації;
- орієнтація на нормування спільної діяльності, що сприятиме виробленню принципів групової взаємодії;
- використання елементів молодіжної атрибутики у процесі вироблення групових норм, що позначатиметься на груповій самоідентичності;
- урахування особливостей внутрішньо групових динамічних процесів у виявленні тенденцій лідерства та групової згуртованості.

Нова концептуальна схема соціально-педагогічних досліджень проблем студентської молоді характеризується тим, що молодь розглядається не як пасивний об'єкт із гарантованими соціальними пільгами, а як активний дієвий суб'єкт суспільних перетворень, які відбуваються в усіх сферах життя. Тому виявлення та узагальнення закономірностей розвитку окремих соціальних спільнот, у тому числі і студентської молоді, становить значний науковий та практичний інтерес.

Період навчання у ВНЗ за хронологічним виміром є не таким довготривалим, як інші вікові етапи, але значущим тими суттєвими змінами, які відбуваються в особистісній та професійній сферах. Тому інформаційно-діагностична оснащеність, систематизованість та інтегрованість одержаних даних забезпечують успішність корекційно-розвивальних технологій, використання яких у виховній роботі в умовах ВНЗ сприятиме підвищенню її ефективності на індивідуальному та суспільному рівнях.

СОЦІАЛЬНІ, ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНІ ТА ГЕНДЕРНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ПОЧУТТЯ ГУМОРУ

О. М. Шпортун

Гумор здавна перебуває у центрі наукового інтересу більшості психологів та дослідників інших галузей знання, проте у якості предмету наукового дослідження дане явище виступало вкрай рідко, що пов'язано із різними підходами до визначення та розуміння гумору. Сьогодні існує досить велика кількість трактувань та концептуальних підходів до визначення гумору, оскільки останній вивчається практично в усіх галузях наукового знання (в психології, соціології, біології, антропології, медицині, інформатиці, лінгвістиці, неврології, філософії, мистецтві тощо). Так, наприклад, «гумор» у стародавній медицині (лат. *humor* – «рідина») позначав чотири головних рідини організму, з поєднання та властивостей яких впливали акцентуації настроїв та темпераменту людини [67, с. 11].

Зрозуміло, що у кожній науковій дисципліні є своє особливе бачення і розуміння даного унікального психічного та соціального явища.

Розглянемо основні підходи до визначення поняття «гумор»:

– по-перше, гумор – це «вираження доброзичливого і жартівливого ставлення до подій, ситуацій, поведінки інших людей і до себе, що ґрунтується на здатності сприймати, виділяти і розуміти смішне» [4];

– по-друге, гумор є такою властивістю дії, мови або літературного твору, що викликає позитивні та веселі емоції; здатність сприймати смішне або виражати це у мовленні, а також у письмовій та інших формах; жартівливий спосіб або трактування об'єкта» [13, с. 57];

– по-третє, це позитивна емоція (радість), яку у соціальному контексті, як правило, викликає когнітивний процес оцінки, що включає сприйняття жартівливої, несерйозної невідповідності, яка на поведінковому рівні виражається відповідною мімікою і сміхом» [67 с. 9].

Почуття гумору в психології до цих пір не отримало обґрунтованого наукового тлумачення. Однак відсутність точної і сформованої наукової психології гумору все ж не заважає існуванню гумору в психології. Найбільш загально гумор можна визначити як емоційну реакцію радості, що виражається через усмішку та сміх. Найбільш поширеним засобом вираження гумору є жарти, які являють собою короткі забавні історії. Крім вербальних форм гумору люди також часто використовують невербальні засоби, такі як смішний вираз обличчя, незвичайна хода, манери або жести.

Враховуючи те, що гумор має всі ознаки універсальності, тобто, коли все на світі можна розглядати комічно і серйозно, багатолічність і здатність комічного ховатися під будь-якою личиною, а також, різні

мотиви, характер і форма гумору – все це ускладнює дослідження даного феномену, тому в сучасній психології не існує єдиної і визнаної теорії гумору, а природа такого близького соціального, культурного, естетичного і психологічного для людства явища залишається загадкою. Лише найважливіші події життя минулого мало честь бути відображеними в пам'ятках писемності наших предків. При цьому, цілком очікуваним є сама тематика гумору не сприймалася в якості достатньо важливої дефініції, а, отже, і не заслуговувала бути увічненою в пам'ятках давнини писемності. Однак, на думку британської дослідниці Керол Ендрюс, гумор давніх єгиптян був подібний до сучасного, оскільки вони так само любили непристойні жарти, тут присутні політична сатира, пародії і, навіть, чорний гумор.

«Оксфордський словник англійської мови» так визначає гумор: «Це така якість дії, мови або літературного твору, що викликає веселощі: примху, жарт, курйоз, комізм, забаву». У словниковій статті зазначено, що гумор – це також «здатність сприймати смішне або кумедне або виражати це у мовленні, а також у письмовій або іншій формі; жартівливий спосіб або трактування об'єкта». З цих визначень очевидно, що гумор – це досить широке поняття, яке відноситься до всіх слів і дій людей, які сприймаються як дотепні і, як правило, викликають сміх у інших, а також до психічних процесів, які беруть участь у генерації і сприйнятті такого дотепного і до емоційної реакції, пов'язаної із отриманням задоволення від нього [35, с. 36].

З психологічної точки зору процес гумору може бути поділений на чотири основних компоненти: 1) соціальний контекст, 2) когнітивно-перцептивний процес, 3) емоційна реакція, 4) вокально-поведінкове вираження сміху. Емоційні аспекти гумору передбачають не тільки інтелектуальну реакцію на гумор, але й викликають приємну емоційну реакцію, принаймні до певної міри. Психологічні дослідження показали, що пред'явлення гумористичних стимулів викликає посилення позитивних емоцій і підвищення настрою. Емоційний характер гумору також яскраво демонструється недавніми дослідженнями із застосуванням сканування мозку, які показали, що показ гумористичних мультфільмів активізує відому схему підкріплення у лімбічній системі мозку. Кожен раз, коли людина сміється над чимось кумедним, вона відчуває емоційний підйом, який заснований на біохімічних процесах мозку. Таким чином, можна стверджувати, що гумор – це, за своїм змістом, емоція (подібно до таких як радість, ревності, страх), яку викликають конкретні типи когнітивних процесів і які виникають у відповідь на певні типи оцінок соціального і фізичного оточення. Гумор також передбачає емоційну реакцію, яку викликає конкретний набір оцінок, а саме сприйняття події чи ситуації як безглуздо-смішних або дотепних.

Із гумором пов'язана всім знайома приємна емоція – специфічне почуття добробуту, яку описують такими поняттями, як «забава»,

«радість», «веселощі», «життерадісність» і «розвага». Вона тісно пов'язана зі щастям і містить елемент радості і відчуття непереможності, відчуття душевного підйому, яке англійський філософ XVII ст. Томас Гоббс назвав «раптовим тріумфом». Хоча це відчуття знайоме кожному, як не дивно, вчені досі не домовилися про єдиний спеціальний термін для позначення даної емоції. У дослідників є певні терміни, щоб позначати такі емоції, як радість, любов, страх, тривогу, пригніченість тощо, але немає жодної загальної назви для емоції, що викликається гумором [85].

Психологом У. Рухом було запропоновано поняття «приємне збудження» як спеціальний термін для цієї емоції. У той час як приємне збудження в звичайному значенні містить відчуття хвилювання на додаток до веселості, Рух припустив, що використання даного терміну перенесе акцент з компонента хвилювання на емоційну якість життерадісності, розваги та кумедності [402].

Для позначення даної емоції потрібен термін, який безпосередньо пов'язаний із емоцією, а також із гумором та сміхом, але він не є синонімом і може мати різну інтенсивність. Найбільш вдалим у даному випадку є термін «радість». Оксфордський словник англійської мови визначає радість як «приємне відчуття... веселощі, щастя; веселий настрій, що має прояв у жартах та сміху [35]. Радість – це особлива емоція, що викликається сприйняттям гумору. Подібно іншим емоціям, у радості можуть бути різні ступені інтенсивності: від помірної веселості до дуже високого рівня веселощі. Подібно іншим емоціям, радість також має як фізіологічні, так й емпіричні компоненти. Поряд із характерними суб'єктивними почуттями задоволення, розваги і життерадісності, ця емоція супроводжується цілим рядом біохімічних змін в мозку, вегетативної нервової системи та ендокринної системи, має місце в утворенні таких речовин, як медіатори, гормони, опіоїди та нейропептиди. Цей нейрохімічний коктейль впливає на серцево-судинну, скелетно-м'язову, травну та імунну системи. Біологічні компоненти емоції радості слугували основою для зроблених в останні роки заяв про потенційну користь гумору і сміху для здоров'я. Однак точний характер фізіологічних змін, що супроводжують радість, ще не цілком зрозумілий і необхідні додаткові дослідження у даній сфері [48, с. 114].

Таким чином, психологічний процес, пов'язаний із гумором, включає соціальний контекст, процес когнітивної оцінки, що складається у сприйнятті дотепної несумісності, емоційну реакцію радості й вокально-поведінкове вираження сміху. Неврологічні дослідження вказують на те, що ці різні компоненти процесу гумору включають різні, але пов'язані між собою сфери мозку. Слово «гумор» часто використовується у вузькому значенні для позначення когнітивно-перцептивного компоненту – психічних процесів, які беруть участь у створенні або сприйнятті чогось смішного або кумедного.

Здебільшого гумор і сміх, з яким люди стикаються у повсякденному житті, виникають спонтанно в процесі звичайних стосунків з іншими людьми. Цей вид міжособистісного гумору має місце майже в кожному типі неофіційних і офіційних взаємодій, включаючи бесіди між закоханими, близькими друзями, студентами, колегами, діловими партнерами, продавцями і покупцями, лікарями і пацієнтами, викладачами та студентами.

Гумор, який має місце в повсякденних соціальних взаємодіях, можна розділити на три категорії: 1. Заздалегідь заготовлені гумористичні анекдоти, які люди запам'ятовують і розповідають один одному. 2. Спонтанний гумор у розмові, який навмисно використовується людьми в процесі соціальних взаємодій і може бути вербальним або невербальним. 3. Випадковий або ненавмисний гумор [157, с. 147]. Основною рушійною силою і мотивом гумору є гра (ігрова поведінка). Ігрова поведінка і незалежна фізіологія сміху, локалізована в стародавніх підкіркових структурах мозку, ніби нав'язують людині суб'єктивістський погляд.

Незважаючи на те, що фізіологія сміху може проявляти себе у якості скидання надлишкової психічної енергії, як мало залежна реакція від об'єктивної причини, і бути явищем суб'єктивним, однак для справжнього почуття комічного і реального комічного сміху необхідним є естетичне та сентиментальне ставлення до об'єкта комічного.

Психологічні визначення терміну почуття гумору наголошують на його складній організації та комплексності. Під почуттям гумору можна розуміти комплекс перцептивних, когнітивних, емоційних, фізіологічних та поведінкових процесів. Однак різні наукові підходи по-різному оцінюють внесок названих процесів на механізм виникнення гумору, що і призвело до утворення цілого комплексу різних класифікацій та теорій гумору.

За В. Рухом, встановити специфіку почуття гумору можна лише через аналіз специфічного переживання, яке автор назвав відчуттям смішного (exhilaration). Під останнім він розуміє «емоційний конструкт, що позначає тимчасове посилення життєрадісного стану, який спостерігається на рівні поведінки, фізіології та емоційного переживання, яке виникає у відповідь на гумор, а також й на інші стимули» [396, с. 47]. Іншими словами, це якість емоції радості, яка найбільш тісно пов'язана зі сміхом. Описану емоцію В. Рух вважає єдиним предметом власне психологічного вивчення у психології гумору. Однак, при здійсненні аналізу почуття гумору як стимулу для виникнення почуття смішного він змушений був звернутися до когнітивних механізмів: сприйняття протиріччя. Тут В. Рух змушений звернутися до широко відомих теорій, маючих класично філософське походження: це теорії збудження, переваги та суперечності. Таким

чином, когнітивний аспект почуття гумору у будь-якому разі включається у психологічний аналіз даного феномену [77, с. 48].

Таким чином, у процесі сприйняття гумору можна виокремити два компоненти: когнітивний та емоційний, причому обидва не завжди знаходяться у прямій залежності один від одного. Чисто когнітивне розуміння жарту не завжди викликає почуття смішного. Але почуття смішного, в свою чергу, може бути викликано не лише гумором, але й іншими стимулами [169, с. 58].

Розглянуті фактори є відносно об'єктивними, тобто обумовлені характеристиками гумористичної події. Однак сприйняття цих характеристик стає можливим тільки при наявності певних суб'єктивних умов. Центральним тут стає мотив сприйняття гумору, в залежності від якого виникають відповідні цілі сприйняття. М. Ептер вказав на те, що почуття смішного виникає швидше, якщо суб'єкт налаштований безпосередньо на сприйняття гумору, тобто, просто кажучи, «хоче повеселитися» [217, с. 99].

Уайр та Коллінз наголошували, що окрім безпосередньо когнітивного інтерпретування змісту жартів (процесів інтерпретації-реінтерпретації), сприйняття гумору визначається також контекстуальними змінними, тобто доволіно виникаючими асоціаціями, думками про минулі або майбутні події, пов'язаними із отриманою інформацією; уявлення про людину, розповіді, жарти тощо. Всі ці побічні асоціації, істотним чином впливають на сприйняття гумору [70, с. 88].

Психологічні функції гумору можна розділити на три категорії: 1. Когнітивна та соціальна користь від позитивної емоції радості. 2. Використання гумору для соціальної комунікації та впливу. 3. Зняття напруги та збереження психічної рівноваги при настанні неприємностей.

Відомо, що людські емоції виконують важливі адаптивні функції. Наприклад, такі емоції, як страх і гнів, змушують людей зосереджувати увагу на зовнішній загрозі, мобілізують сили і спонукають вживати дії для усунення цих загроз. Однак функції таких позитивних емоцій, як радість та захоплення є менш очевидними, оскільки вони не викликають певних патернів дії [275, с. 77]. Функції гумору, пов'язані із управлінням розмовою, вивчалися соціальним психологом Джоном Ла Гейпом у Віндзорському університеті в Канаді, який зробив відеозаписи зустрічей 22 малих груп друзів-чоловіків, які вели невимушені бесіди в пивній коледжу. Послідовний аналіз показав, що, коли один член групи робив гумористичний коментар, відразу після цього зазвичай істотно збільшувався темп розмови або ступінь участі всіх членів групи [165, с. 73].

Залежно від того, чи збігаються в розмові цілі учасників, використання гумору для управління бесідою може як руйнувати розмову, так і сприяти її розвитку. Наприклад, люди, які часто

використовують каламбури у відповідь на двозначні слова співрозмовників, можуть заважати ходу розмови, переключаючи увагу з поточної теми на свою дотепність. Водночас, жарт може допомогти надовго взяти під контроль бесіду, виставляючи в смішному вигляді дії, на які слухачі, як очікується, будуть реагувати схвальним сміхом. Якщо інші учасники бесіди прагнуть до більш серйозного обговорення, такі способи використання гумору можуть розглядатися як нав'язливі і, навіть, агресивні. Окрім «серйозних» функцій гумору, ним можна насолоджуватися як приємною формою соціальної гри. Використовуючи гумор як соціальну гру, учасники зазвичай залишають будь-які серйозні цілі розмови. Гумор володіє сильним релаксаційним, тонізуючим ефектом. Насолоджуючись гумором самим по собі, він часто виконує додаткові міжособистісні функції, збільшуючи згуртованість групи, а також дозволяючи посміятися над сторонніми і зміцнити соціальні зв'язки.

Почуття гумору виступає критерієм особистісного розвитку, інтелекту, здатності до самоіронії, а це означає і до подальшого розвитку. Розглянемо фізіологічні особливості формування гумору у людей різних вікових категорій.

Одним з найцікавіших й, водночас, складних питань є формування почуття гумору у дітей. Відомо, що більшість психологічних аспектів гумору (наприклад, гра, емоції, соціальні відносини) починають проявлятися незабаром після народження і продовжують розвиватися в дитинстві і у дорослому житті.

На думку С.А. Хазова, «адаптаційна природа почуття гумору прослідковується внаслідок аналізу механізмів та особливостей його становлення й розвитку в онтогенезі» [329, с. 177].

У своїй монографії «Психологія емоцій» К. Ізард відзначає, що «закладений у людині на генетичному рівні рефлекс сміху може проявитися не відразу. Діти починають усміхатися, коли бачать обличчя близької людини, лише у віці трьох місяців. Немовля усміхається, тому що йому приємно бути сухим, ситим, слухати звернення до нього значимих близьких. Цілком виправдане припущення, що у немовлят відсутня категорія комічного та рефлексія з цього приводу» [255, с. 124]. На думку Н. Кузнецової [157] та Р. Березовської [9], «типові ситуації, в яких посміхаються маленькі діти, – це ті, коли діти відчують змішані почуття тривоги й безпеки (це стосується навіть таких прикладів, як гра у схованки, лоскотання та втеча від дорослого)» [157, с. 148]. О.Г. Козинцев погоджується із даними спостереженнями, опираючись на Ч.Дарвіна, який вважав, що дитячий сміх відображає радість, страх, а з часом, як і у мавп, – ігрову ворожість [136, с. 99].

На другому році життя у дитини починається етап становлення активного гумору. У цей час мозок починає формувати перші абстрактні символи і діти починають отримувати когнітивне задоволення від «неправильного» застосування осмислених ними

образів (наприклад, «чищення зубів» олівцем або «розмови по телефону» за допомогою ложки як слухавки телефонного апарату) [34,с.18]. На третьому році життя відбувається перехід пізнавального процесу на нову стадію, де діти починають пов'язувати предмети не лише із символами, але й з певними їхніми характеристиками. На цьому етапі діти починають відчувати почуття гумору під час навмисного перекручення реальності за допомогою наділення предметів нетиповими для них якостями (наприклад, малюк вимовляє «мяу-мяу», побачивши собаку). Тобто, можна висунути припущення, що таким діючи чином дитина знижує рівень страху, який виникає при зустрічі з великою твариною. Цілком ймовірно, що саме в цьому віці уже можна прослідкувати перші ознаки використання гумору як ресурсу подолання негативних емоцій та виходу зі складних ситуацій [255, с.109]. Коли діти досягають дошкільного віку, сміх все більше виникає у них у результаті ігрових взаємодій вже не тільки із дорослими, але й з іншими дітьми. Ставлення до гумору змінюється у дітей під час навчання в школі. Це доводить реакція учнів різних класів на кумедні дитячі малюнки. Частота усмішки зростає від другого до четвертого класу, одночасно із розвитком у дитини розуміння, але у п'ятому класі відзначається різке зниження до рівня, відзначеного у дітей у другому класі. Таким чином, хоча учні п'ятого класу розуміли гумор краще, вони не знаходили його таким кумедним, як учні молодших класів [5, с. 18].

Як зазначає Рід Мартін у своїй праці «Психологія гумору» розуміння дітьми таких засобів вираження гумору як іронія і сарказм з'являється лише у 5-6 років, однак лише у 8-9 років діти починають сприймати іронічні образи як більш цікаві. У свою чергу, студенти коледжу давали ще більш високі оцінки іронії, що свідчить про те, що людина не може повністю розуміти гумористичні аспекти іронії до юності або ранньої дорослості [192, с. 284].

Більшість сучасних вчених заявляють, що діти часто використовують гумор з метою контролю таких емоцій як тривога, страх та напруга. У своїх дослідженнях на даний факт звернула увагу Вольфенштейн: «велика частина дитячого гумору стосується потенційно болючих, що викликають тривогу або почуття провини, тем: смерть, насильство, покарання, хвороба, сексуальність, дурість. Використовуючи ігрову гумористичну фантазію, дитина здатна перетворити загрозливу ситуацію у дещо смішне та приємне» [258, с. 286].

У дошкільному віці діти дізнаються про фізичні відмінності між статями, що також стає темою для жартів і потім сприяє все більш зростаючій популярності сексуальних жартів у підлітковому віці та у дорослому житті. Проте у формуванні та подальшому розвитку почуття гумору у дітей велику роль відіграють різні аспекти соціальної ситуації (наприклад, сімейне оточення), які і призводять до індивідуальних відмінностей в почутті гумору у майбутньому.

Величезне значення у формуванні почуття гумору у дитини має її взаємодія з матір'ю, із її емоційним станом, що потім знаходить відображення у взаємодії із сім'єю, а пізніше і в соціальних інститутах. Складно уявити собі життєрадісну дитину в сім'ї, де переважають депресивні взаємодії. Отже, сім'я є головним соціальним інститутом виховання почуття гумору у дитини. Дитина, що володіє почуттям гумору, набагато легше встановлює дружні зв'язки, заслуговує симпатію у однолітків, а виростаючи, легко знаходить контакт із колегами по роботі, «спритно» вирішує конфлікти та проблеми.

У шість років відбувається вдосконалювання гумору на мовленнєвому рівні [230]: діти починають отримувати задоволення від перекручування слів, смішних загадок та рифм. У цьому віці можна спостерігати, як дитина, яка навчається розуміти гумор і жарти, опановує світ змісту та вдосконалює процес прийняття рішень, зазначає Т.Б.Любимова [230]. Дитина робить перші спроби сміятися над тим, що не містить ніякої радості. Такі спроби можна спостерігати, якщо вдивитися в обличчя дитини, яка сміється разом з дорослим над гуморескою – сміх дитини в даному разі є формальним. Саме в цьому віці відбувається перший протест дитини проти дорослих табу за допомогою гумору – жартів на тему статевих органів, «страшилок», «садиських куплетів» [230, с.29]. Абстрактне мислення дитини розвивається до 12 років, і з його розвитком дитячі жарти стають все складнішими за змістовим наповненням. Як вважає І. Майєр-Ліст [35], на цьому етапі формування почуття гумору можна вважати в цілому завершеним. Таким чином, шлях становлення почуття гумору в процесі онтогенезу демонструє роль почуття гумору як форми подолання негативних емоцій, що відчуває дитина. У цьому контексті розглянемо також етапи розвитку дотепності, наведені Фрейдом [324]. Автор вважає, що з розвитком мовлення дитина опановує гру, що полягає в поєднанні слів та думок. Вона отримує задоволення від повторення подібного матеріалу, від знаходження вже відомого, що пояснюється як економія психічних витрат. Ці ефекти задоволення заохочують дитину до гри та продовження таких ефектів, незважаючи на значення слів та зв'язок речень. Тобто, за Фрейдом, перший ступінь розвитку дотепності – гра словами та думками, що мотивується певними ефектами задоволення від економії [324 с. 118].

Посилення критичного ставлення до продукту своєї розумової та мовленнєвої активності призводить до відмови від гри як беззмістовної діяльності. Проте дитина не бажає відмовлятися від задоволення і тому шукає засоби, щоб знову пережити радісний настрій. Починається другий ступінь розвитку дотепності: розвиток жарту. За допомогою жарту дитина прагне отримати задоволення, що дає гра, при цьому запобігти критиці. Жарт, що є типовим для другого ступеня розвитку, відрізняється від дотепу, який є характеристикою третього ступеня, тим, що у разі жарту задоволення отримується від здійснення того, що

заборонено критикою. Дотеп, у свою чергу, здатний забезпечити задоволення, незважаючи на вплив критики, тобто за допомогою високорозвиненого вміння оперувати мовним матеріалом. Такий погляд на розвиток почуття гумору ще раз підкреслює переконання автора в наявності в ньому певного адаптивного потенціалу [299, с. 65].

Останніми десятиліттями особливо гостро постають питання, пов'язані із особливостями статі людини та її психологічними відмінностями. Стать – це термін, який позначає ті анатоמו-біологічні особливості людей, на основі яких люди визначаються як чоловіки або жінки. Його слід вживати відносно характеристик і поведінки, яка витікає безпосередньо із біологічних відмінностей між чоловіками та жінками [223].

Розглянемо основні ознаки статевого диморфізму – так звані, біологічні відмінності між чоловіком і жінкою (за Т.В. Бендас) [32, с.46]. 1.Зріст. Останні дані про існування статевих відмінностей за показником росту свідчать про перевагу хлопчиків, які, починаючи із народження, мають більш раннє дозрівання на протигагу дівчаткам, і, як наслідок, раннє настання ростового зрушення і неспівпадіння періодів максимальних стрибків в зростанні у різної статі. 2. Вага. Дівчатка і жінки більше додають у вазі, ніж хлопчики і чоловіки. Тобто, на протигагу тенденції до зростання, де лідирують хлопці, в ситуації з вагою лідерські позиції займають дівчата. Отже, можна сказати, що чоловіки стають дедалі довшими, а жінки – круглішими. 3. Моторика. Хлопчики є більш рухомими («ледь можуть сидіти смирно»). Вони більше переваги надають активним іграм – акцентується в роботі Г. Гейманса [32]. У свою чергу, дівчаткам властива більш спокійна поведінка. Дорослішаючи, жінки стають більш рухомі та діяльні, ніж чоловіки, часто жестикулюють, схоплюються з місця, ходять по кімнаті. 4. Будова мозку. У чоловіків більш виразною є асиметрія півкуль, зокрема більш вираженою є ліва півкуля, а у жінок – права півкуля, що обумовлює переважання у чоловіків аналітичного мислення, а у жінок інтуїтивного, образного і чуттєвого пізнання [32, с.57].

В огляді психологічних досліджень статевих відмінностей Г. Гейманс визначає такі:

1. У жінок виявлений менший об'єм свідомості. Оскільки істерія частіше зустрічається у жінок, а для неї характерна звужена свідомість, то об'єм свідомості у жінок менший, ніж у чоловіків.

2. Навіюваність не пов'язана зі статтю. Більш піддаються чужому впливу емоційні жінки та емоційні чоловіки порівняно з неемоційними представниками обох статей.

3. Емоційність жінок є їхньою головною відмінністю від чоловіків. Жінки мають вищий рівень тривожності; надають більшій значимості зв'язку емоцій та міжособистих відносинами; мають більший рівень особистісної чутливості до негативних життєвих подій друзів, близьких; у них частіше, ніж у чоловіків спостерігаються депресії; частіше

скаржаться на свої негативні емоції; частіше акцентуються на надзвичайній яскравості позитивних емоцій; менше соромляться, відверто демонструючи власні емоційні реакції; мають вищий рівень відповідності при невербальній експресії емоційного стану та високий точності декодування емоційних невербальних сигналів інших.

4. Для хлопчиків і чоловіків характерним є намагання приховати свої емоції, особливо негативні, емоційна стриманість. Тобто, можна відзначити наявність гендерних типових «чоловічих» і «жіночих» емоцій: для чоловіків це гнів, а для жінок – сум та страх.

5. Жінки краще сприймають, але гірше спостерігають, що пояснюється їх меншим інтересом до окремих завдань. Жінки показують більшу спостережливість лише в тому випадку, коли тема їх цікавить. Загалом, можна стверджувати, що одні речі краще сприймають жінки, інші – чоловіки. Для жінок характерний більш вимогливий підбір матеріалу при одночасному пред'явленні [223].

5. Увага. Акцентується перевага жінок у вибірковості, стійкості та об'ємі уваги, спрямованість дівчаток і жінок на швидкість, а хлопчиків і чоловіків – на точність роботи (за показниками об'єму, стійкості і розподілу уваги), відзначається перевага чоловіків в роботі з новими, а жінок – із старими, стандартними подразниками, а також переважання жінок в «комунікативній увазі» (спрямованість на думки й почуття партнера). 6. Уявлення і уява. Жіноча фантазія є більш живою, зважаючи на їх більшу емоційність. Вони володіють виразнішими і барвистішими образами. Жінки краще за чоловіків уявляють майбутні розмови і спори із співбесідником, при чому у всіх подробицях. 7. Мислення. Чоловіки сприймають події, речі розчленовано і послідовно, мислення і відчуття відокремлені один від одного. Жінки ж сприймають те, що оточує злито, смутно, мислення і відчуття нерозривно зв'язані і існують у формі «генід» (чогось смутного, невловимого і невизначеного, як ранні дитячі спогади або думка, що вислизнула, під час розмови) [32, с. 214].

Сандра Бем у 1974 р. висунула гіпотезу про існування 3 типів людей із різною гендерною ідентичністю: із переважанням фемінінних характеристик, із переважанням маскулінінних характеристик, і з переважанням андрогінних, тобто таких, у кого спостерігається баланс маскулінінних і фемінінних характеристик. При цьому найбільш привабливим С.Бем вказаний саме третій тип: на її думку, андрогінні особи мають адаптивність і пластичність поведінки, характеризуються схильністю до творчості і більшою мірою вважаються психологічно благополучні. Перші два типи менш гнучкі, більш обмежені в творчих можливостях та схильні демонструвати в своїй поведінці гендерні стереотипи, що існують в суспільстві [283, с. 23].

Пізніше Сандра Бем відмовилася від ідеї андрогінії, оскільки в суспільстві, де популярним є чіткий розподіл на «чоловіче-жіноче», а

виховувати дітей у дусі невизначеної та малозрозумілої андрогінності – означає ставити їх в складні умови.

У 1975 р. Джудіт Спенс піддала критиці операціональне визначення андрогінії, зроблене Бем, та запропонувала абсолютно інше розуміння андрогінії: андрогінність – це поєднання високої маскулінності і високої фемінінності [283, с. 39]. Американські дослідники Мелірі Тейлор і Джудіт Холл провели мета-аналіз робіт, присвячених андрогінії. Вони застосували традиційну (фрейдівську) модель психологічного добробуту (уявлення, що чоловіки повинні бути маскулініми, а жінки – фемінініми), андрогінна модель (поєднання помірно виражених маскулінності і фемінінності), фемінінна модель (володіння фемінініми рисами забезпечує індивідові добробут в суспільстві) і маскулінна модель (психологічний добробут пов'язаний із переважанням маскуліних рис) [367]. Мета-аналіз показав, що психологічний добробут забезпечувався лише четвертою моделлю – маскуліною [39].

Численні дослідження на виявлення гендерних особливостей у почутті гумору, показали наявність відмінностей в останньому. Так, використання проектної методики для діагностики мотиваційної сфери особистості «Тест гумористичних фраз» (ТГФ), запропонованої у 1982 році А. Шмельовим і В.Болдиревою, показало, що жінки більше сприймають гумор на тему сімейних негараздів та ігнорують тему взаємин статі. Чоловіки ж більше цікавляться гумором на тему людської дурості, а ігнорують тему агресії та самохахисту [19]. Сприйняття гумору чоловіків та жінок відрізняється за тематикою: взаємини статі, сімейні негаразди, бездарність в мистецтві, людська дурість. Відмінності обумовлені соціальними нормами та ролями, біологічними передумовами.

Дослідники вивчали різні аспекти прояву сміху в людському світі. Людина за своєю природою і по суті свого буття насамперед *homo sapiens*. Носієм духовності і творчого самосвідомості виступає людська індивідуальність. Ж.-Б. Мольєр визначив гумор як те, що відрізняє людину від тварини. Тому такого роду зв'язок є одним з виразів становлення і розвитку індивідуальності.

Поняття «почуття комічного», «почуття гумору» вельми умовно, бо усвідомлення комічності відбувається в процесі складної взаємодії об'єкта і суб'єкта ціннісних орієнтацій, що відбувається в системі духовного буття людини, його культури. Сприйняття комічного включає, як відзначав ще З.Фрейд, момент несвідомого, вимагає єдності дії почуттів і розуму, а також єднання двох способів мислення: мислення абстрактно-логічного, який передбачає наявність певного знання, і мислення художньо-образного, пластичного і метафоричного, – реалізують іносказання і смислове опосередкування. По суті, те, що називається «почуттям гумору», вимагає своєрідного взаємодії логіки двох можливих різновидів мислення. Почуття комічного є індикатором

не тільки рівня розвитку інтелекту, але і всієї інтелектуальної культури індивідуальності і суспільства. Культура, в тому числі і духовна культура, подана в трьох основних координатах – що, як і навіщо виробляє людина, реалізуючи свої сутнісні сили в своїй діяльності.

Інтелектуальна культура, в аспекті проблеми, що розглядається, проявляється в тому, що, по-перше, суб'єкт знаходить комічним, по-друге – як реагує, тобто наскільки співмірна об'єкту його реакція. Зв'язок між почуттям комічного і обраним об'єктом говорить не тільки про інтелект суб'єкта, а й про його духовної культурі в цілому, про світогляд, моральних позиціях, політичної орієнтації і т.д.

Багатоаспектність почуття гумору як психологічного феномену може бути продемонстрована через аналіз семантики самого терміну. Згідно з визначеннями спеціалістів різних галузей знань, слово «гумор» може означати: 1) характеристикв змісту деякої інформації, що сприймається (комедійний фільм, гумористичне оповідання) [5, с.3]; 2) розумовий процес (конструювання висловлювань, здебільше побудованих на розходженнях у змісті окремих слів, які об'єднуються у вислови, створюючи комічний ефект) [20]; 3) реакцію реципієнта на відповідну ситуацію (сміх, піднесений настрій), хоча сміх не завжди є відповідною реакцією на гумористичний зміст [21]; 4) соціальне явище (у такому разі підкреслюється груповий характер сміху; визначаються його функції диференціації та єднання людей за певними ознаками, що сприяє чи, навпаки, заважає підтриманню стабільності в суспільстві) [16].

Почуття гумору, на думку О. Лівка, – це прагнення суб'єкта відшукувати неадекватні та смішні риси в повсякденному оточенні. За таких умов психічна дія розгортається в емоційній сфері, а розумові реакції виконують функцію лише пускового механізму для такої реакції. Автор зазначає: «В терміне «чутство юмора» слово «чутство» имеет новый смысловой оттенок, обозначая сложный комплекс психических качеств, иначе – сложную душевную способность» [32].

Погляд на почуття гумору як функцію афективних та когнітивних процесів здобув широку підтримку багатьох дослідників. Зокрема, П.В.Симонов [35] приділяє особливу увагу інформаційній стороні сміху. На його думку, позитивна емоційна реакція на смішне повністю відповідає інформаційній теорії емоцій, згідно з якою будь-яка емоція є відображенням сили та якості актуальної потреби та оцінки вірогідності того, що ця потреба буде задоволена. Доречно також розглянути конструкт почуття гумору в зв'язку з теорією множинності форм виявлення інтелекту [48]. Почуття гумору пов'язане з емоційним та вербальним підвидами інтелекту. Зв'язок із вербальним інтелектом наявний, адже саме за допомогою вміння користуватися мовою можна виразити будь-який дотеп. Що стосується емоційного інтелекту, зупинимось на з'ясуванні його зв'язку з почуттям гумору докладніше.

Вивчення інтелектуальних механізмів сприйняття гумору в сучасній психології вміщується в контекст вивчення творчого мислення та креативності в цілому (Гілберт, Малкей, 1987; Іванова, 2002; Мусійчук, 2003). Передбачається, що гумористична і негумористична дотепність – це одна і та ж інтелектуальна здатність. О. Лука виділив етапи творчості, які зближують його з процесом створення гостроти: попереднє накопичення матеріалу, період підсвідомо-інтуїтивного пошуку потрібних асоціативних зв'язків і критична оцінка результату [183]. Дотепність, на думку О.Лука, – завжди вихід за межі формальної логіки. Дотепна думка пов'язана з порушенням логіки на одному смисловому рівні і встановленням логічних зв'язків на більш високому рівні абстракції [182]. У цьому суть дотепності і в цьому його схожість з науковим (творчим) мисленням.

Вивчення когнітивних механізмів сприйняття гумору в сучасній психології здійснюється в контексті дослідження творчого мислення та креативності в цілому. Зв'язок між гумором і креативністю був вперше чітко сформульований Коустлером, який запропонував концепцію бісоціалізації для пояснення ролі спільного фактора у розвитку почуття гумору і здатність до виявлення нового. Цей зв'язок був емпірично підтверджений в декількох дослідженнях. Які ж когнітивно-перцептивні процеси психіки задіяні у генерації гумору? М.Джервейс і Д. Уїлсон вважають, що людина, щоб генерувати гумор, повиненна подумки обробити інформацію, що надходить із довкілля або з пам'яті, «граючи думками, словами чи діючи творчим способом отже виробляючи дотепне висловлювання чи смішну невербальну дію, які сприймається іншими як кумедне» [59, с.113]. Інакше кажучи, сутність гумору полягає у невідповідності, несподіванки і грайливості, що М.Джервейс і Д.Уїлсон називають «несерйозною соціальною невідповідністю» [59, с.112].

А. Кестлер придумав термін «бісоціація», щоб позначати психічний процес, що у сприйнятті гумористичного невідповідності. На думку А.Кестлера,бісоціація має місце, коли, випадок чи ідея одночасно сприймаються з погляду двох логічних, але які пов'язані і навіть сумісних критеріїв. Отже, окрема подія, як кажуть, «вібує одночасно на двох різних довжинах хвилі». Простий приклад – дотеп, коли він два різних значення слова чи фрази використовуються одночасно. За Кестлером, той процес є основою всіх типів гумору [35].

Майкл Аптер використовував поняття «синергія», щоб описати когнітивний процес, у якому два несумісних образу, або концепції однієї й тієї ж об'єкта одночасно утримуються у свідомості. На думку М.Аптера, в грайливому паралітичному стані синергія подобається, викликаючи приємне почуття коливання думок між двома несумісними інтерпретаціями поняття. Отже, під час сприйняття гумору ми жартівливо маніпулюємо думками та своїми діями те щоб вони відразу

сприймалися протилежними способами, наприклад як реальні і нереальні, важливі соціальні й незначні, загрозливі та безпечні [35].

Гумор як інтелектуальна гра характеризується тим, що жарти на якийсь час звільняють розум від тиранії логічного мислення. Вони дозволяють вийти за межі реальності та отримати задоволення від власної винахідливості та оригінальності. Як відомо, функція почуття гумору як інтелектуальної гри досить детально розглядалась З.Фрейдом у його роботі «Дотепність та її відношення до несвідомого» [84]. Фрейд зазначає, що «работа остроумия проявляется в выборе такого словесного материала и такой ситуации мышления, которые позволяют игре словами и мыслями выдержать натиск критики ... должны быть использованы особенности запаса слов и все конstellации связи мыслей для искусного составления текста» [84]. Крім того, робота мислення сама по собі може принести людині відчуття задоволення [85]. За висловлюванням І. Уварової, «ничто не приносит столько огорчений, как непонятный юмор» [87]. Саме через цю функцію гумору його часто розглядають у зв'язку з креативністю [94]; вона узгоджується з визначенням почуття гумору як когнітивної здібності [18].

Отже, гумористичний продукт повинен відповідати наступному критерію: він повинен містити у собі дві логічних, але з пов'язаних одна з одною інтерпретуванням ситуації, невідповідність яких сприймається завдає задоволення своєю несподіваністю і грайливістю змісту. Сприйняття цього продукту виражається через усмішку і сміх. Проте, хоча ці елементи звичайно є переважають у всіх прикладах гумору, діапазон соціальних ситуацій і подій, які можуть викликати реакцію гумору, досить різноманітний.

О. Лук виділив етапи творчості, що зближують її із процесом створення гостроти: попереднє накопичення матеріалу, період підсвідомо-інтуїтивного пошуку потрібних асоціативних зв'язків і критична оцінка результату [182; 31]. На думку О.Лука, дотепність, є «виходом за межі формальної логіки. Дотепна думка пов'язується із розладами логіки на одному смислового рівні і побудовою логічних зв'язків на більш високому рівні абстракції. У цьому полягає сутність дотепності і в цьому проявляється її схожість із науковим (творчим) мисленням» [182, с. 82].

Почуття гумору, очевидно, пов'язане з обома компонентами емоційного інтелекту – міжособистісним (або соціальним) інтелектом та внутрішньоособистісним інтелектом. Перший виявляється у спроможності людини підтримувати доброзичливі стосунки з оточуючими. другий – у здатності людини налаштовувати себе на активну діяльність. Роль почуття гумору в підтриманні добрих стосунків з оточуючими розкрита в роботах багатьох дослідників [28]. Щодо зв'язку почуття гумору з внутрішньоособистісним інтелектом, то доведення наявності такого зв'язку буде важливим аргументом на користь конструктивної ролі гумору у самомотивуванні людини на подолання складних ситуацій

шляхом використання проблемно-сфокусованих стратегій, адже для осіб з високим рівнем розвитку внутрішньоособистісного інтелекту характерним є самомотивування на активну діяльність [48].

Почуття гумору як когнітивна здібність виявляється у створенні, запам'ятовуванні, відтворенні та зберіганні в пам'яті гумористично забарвленого змісту. Гумористична забарвленість зазвичай досягається парадоксальним поєднанням явищ чи об'єктів, які сприймаються як невідповідні один одному [165]. Г.О.Крилова та В.П.Сочівко визначають почуття гумору як «способность человека подмечать в явлениях их комические стороны, эмоционально на них откликаюсь» [166]. А.Кетслер [383] зауважує, що під час опрацювання змісту ситуації бісоціація двох звичайно непорівнюваних змістових матриць завершується переведенням думки з одного асоціативного контексту в інший. При цьому емоційний заряд не може бути перенесений і напруга знаходить свій вихід у сміхові. Є.Льїн розвиває цю ідею, визначаючи почуття гумору як «особое ультрапарадоксальное видение (восприятие и осмысление) происходящего или воображаемого» та наголошує на залежності здатності розуміння смішного від інтелектуального та культурного рівня особистості [205].

Почуття гумору як багатовимірний психологічний феномен містить: 1) когнітивну здібність; 2) естетичну реакція; 3) звичну модель поведінки (риса темпераменту); 4) стратегію подолання або захисний механізм.

Дослідники відзначають залежність розуміння гумористичного змісту від здатності помічати взаємозв'язки та смислові патерни – тобто роботи з надсловесними аспектами мови, що забезпечується диференціацією двох півкуль мозку та складною взаємодією між ними. Крім того, як свідчать результати психіатричних досліджень, відсутність реакції на гумористичний зміст у деяких хворих пояснюється не інтелектуальним дефектом і не порушенням виконавчих механізмів сміху – вони не мають здатності ймовірнісного прогнозування та формування версії щодо подальшого розвитку подій [185]. Доречно наголосити у цьому аспекті на відсутності почуття гумору в дітей, які пережили важке фізичне та сексуальне насилля. Вітчизняна психологія виходить з принципу єдності інтелекту, його зв'язку з особистістю. Велика увага приділяється дослідженню взаємини практичного та теоретичного інтелекту, їх залежності від емоційно-вольових особливостей особистості. Змістовне визначення самого інтелекту і особливості інструментів його вимірювання залежать від характеру відповідної суспільно значимої активності сфери індивіда (вчення, виробництво, політика та ін.)

Аналізуючи логіку гумору, його емоційну динаміку, А.Кетслер висуває таку тезу: «Раптова бісоціація двох звичайно непорівнюваних матриць завершується переводом думки від одного асоціативного контексту до іншого. Емоційний заряд розповіді не може бути

перенесений, тому що має велику інерцію та опір. Відкинута розумом, напруга емоцій знаходить собі вихід у сміху. Комічна техніка має три головних критерії: оригінальність, виразність та економію»[383]. Ці критерії виконують найважливішу роль у техніці наукового мислення та художньої творчості.

Дослідження емоційного інтелекту з'явилися в наукових статтях на початку 1990 – х років. Цей термін набув поширення і зацікавив багатьох дослідників. Причини такої популярності пов'язані як зі спробами оцінити більш цілісно адаптивні здібності індивіда через його вміння емоційно взаємодіяти з іншими, так і з можливостями передбачити успішність поведінки в різних видах соціальної активності. Спочатку поняття «емоційний інтелект» було пов'язане з соціальним інтелектом. Воно з'явилося саме в контексті розробки проблематики соціального інтелекту такими дослідниками, як Дж. Гілфорд, Х. Гарднер, Г. Айзенк [5].

На відміну від емоційного інтелекту, вивчення соціального інтелекту має давню, насичену подіями і відкриттями історію. На думку більшості спеціалістів, поняття «соціальний інтелект» було введено Е. Торндайком ще в 1920 році. Він розглядав соціальний інтелект як «здатність розуміти інших людей і діяти або вчиняти мудро по відношенню до інших». В подальшому ці уявлення були уточнені і розвинені в багатьох дослідженнях. У різний час прихильники різноманітних психологічних шкіл по – своєму трактували поняття «соціальний інтелект» : як здатність вживатися з іншими людьми; як здатність мати справу з оточуючими; знання про людей; здатність легко сходитися з іншими, вміння входити в їх стан, ставити себе на місце іншого; здатність критично і правильно оцінювати почуття, настрої і мотивацію вчинків інших людей. Але на сучасному етапі дослідження емоційний інтелект є цілком самостійним напрямком. Можна погодитися з думкою Д.В.Ушакова, що емоційний інтелект, хоча і тісно пов'язаний з соціальним інтелектом, але має свою специфіку. Тому ці два конструкта перетинаються, а точніше – емоційний інтелект є частиною соціального інтелекту [67].

Поняття «емоційний інтелект» є багатозначним і недостатньо визначеним в сучасній психології. Цей термін вперше був введений в 1990 році американськими психологами П. Селовеєм та Дж. Майєром [402]. Існує два підходи до розуміння емоційного інтелекту: змішані моделі емоційного інтелекту та моделі здібностей [48].

Змішані моделі емоційного інтелекту визначають його як складне психічне утворення, що має і когнітивну, і особистісну природу. В ці моделі включаються когнітивні, особистісні і мотиваційні риси, завдяки чому вони виявляються близько пов'язаними з адаптацією до реального життя. Всі моделі в цьому підході відрізняються лише набором включених особистісних характеристик.

Мейер і Селовеї вважають, що емоційний інтелект тісно пов'язаний з когнітивним інтелектом, оскільки визначають єдність афекту та інтелекту, що відповідає вітчизняним традиціям школи Л.С. Виготського та С.Л.Рубінштейна [85; 87; 279].

У 1990 році П. Селовеї, Дж. Мейер та Д. Карузо створили свою модель емоційного інтелекту. Вони запропонували формальне визначення емоційного інтелекту як набору здібностей, які відносяться до точної оцінки своїх та чужих емоцій, а також вираження своїх емоцій, використання емоцій і ефективного регулювання своїх та чужих емоцій. Відповідно, була висунута теорія, що емоційний інтелект складається з наступних трьох категорій здібностей: оцінка і вираження емоцій; регулювання емоцій; використання емоцій в мисленні та в діяльності. У 1997 році Дж. Мейер, П. Селовеї та Д. Карузо допрацювали та розширили свою модель емоційного інтелекту. В переробленій моделі зроблений акцент на когнітивній складовій емоційного інтелекту, що пов'язана з переробкою інформації про емоції. Крім того, в цій моделі з'явився компонент, пов'язаний з особистісним та емоційним зростанням. Завдяки цим змінам поняття «емоційний інтелект» отримало і нове визначення – як здатність перетворювати інформацію, яка знаходиться в емоціях: визначати значення емоцій, їх зв'язки одна з одною, використовувати емоційну інформацію в якості основи для мислення та прийняття рішень.

Подальший аналіз здібностей, пов'язаних з переробкою емоційної інформації, дозволив Дж. Мейеру, П. Селовеї та Д. Карузо виділити чотири компоненти емоційного інтелекту: 1)сприйняття, оцінка та вираження емоцій або ідентифікація емоцій; 2)використання емоцій для підвищення ефективності мислення і діяльності; 3)розуміння та аналіз емоцій; 4)свідоме управління емоціями для особистісного зростання та покращення міжособистісних відносин [402].

Детально та результативно проблему емоційного інтелекту розглядав Р.Бар – Он. Емоційний інтелект він пропонує визначати як всі некогнітивні здібності, знання і компетентність, що надають людині можливість успішно справлятися з різноманітними життєвими ситуаціями. Він виділив п'ять компонентів, які характеризують структуру емоційного інтелекту: самопізнання (пізнання власної особистості) – усвідомлення своїх емоцій, впевненість у собі, самоповага, самореалізація, незалежність; навички міжособистісного спілкування (емпатія, соціальна відповідальність, взаєморозуміння); адаптаційні здібності (вирішення проблем, оцінка реальності, пристосовуваність); управління стресовими ситуаціями (стресостійкість, контроль за імпульсивними спалахами); домінування позитивного настрою (відчуття щастя, оптимізм) [369, с.365].

Найбільш відомим та успішним російським дослідником емоційного інтелекту є Д.В. Люсін. Емоційний інтелект він запропонував визначати як здатність до розуміння своїх і чужих емоцій

та управління ними. Це поняття містить у собі такі елементи: когнітивні здібності (швидкість та точність переробки емоційної інформації); уявлення про емоції (як про важливе джерело інформації про себе та інших людей); емоційність (емоційна витривалість, емоційна чутливість). При цьому, Люсін виділяє два види емоційного інтелекту: 1) внутрішньоособистісний (розуміння та управління власними емоціями); 2) міжособистісний (розуміння та управління емоціями інших людей) [217, с.37].

Ми вважаємо, що визначення емоційного інтелекту Люсіна є найкращим, так як він дає найчіткішу і найповнішу характеристику емоційного інтелекту і виділяє внутрішньоособистісний і міжособистісний компоненти. На нашу думку, емоційний інтелект – це здатність до сприймання, розуміння, контролю, управління і використання власних емоцій та емоцій інших, що дозволяє людині приймати рішення та успішно управляти різноманітними життєвими ситуаціями. Розуміння та аналіз гумористичної інформації також входить у структуру емоційного інтелекту.

Таким чином, емоційний інтелект постає як структурний феномен, що містить такі елементи: когнітивний компонент (уявлення про емоції, сприймання та розуміння емоцій), емоційний компонент (управління емоціями, емоційна стійкість, самопізнання і самомотивація, використання емоцій), поведінковий компонент (навички міжособистісного спілкування, адаптаційні здібності). Ці структурні елементи проєктуються на структуру почуття гумору.

Важливою характеристикою когнітивної сфери емоційного інтелекту є почуття гумору, що дозволяє розслабитися у ситуаціях скутості, незручності, досягти природності в процесі спілкування. У схему «когнітивні компоненти – емоційні компоненти» входять багато інтелектуальних здібностей: розуміння людей і здатність мати справу з іншими людьми, знання соціальних правил і соціальна пристосовність, емоційна чутливість і емоційна виразність, соціальна виразність і соціальний контроль. Когнітивний компонент емоційного інтелекту включає в себе уявлення про емоції, сприймання емоцій і розуміння емоцій. При сприйнятті людиною предметів і явищ навколишнього світу він завжди виробляє якесь відношення до них. Одні події викликають у нього радість, а інші – обурення. Одні речі людині подобаються, інші – викликають у нього невдоволення. З одними людьми у нього складаються стосунки, до інших він байдужий, а третім навіть ненавидить.

Почуття гумору класифікується як інтелектуальна емоція. Під інтелектуальними емоціями (почуттями) розуміють специфічні переживання, які виникають у людини в процесі розумової діяльності. Термін «інтелектуальне почуття» виник у першій половині XIX ст. у школі І.Гербарта. Однак представники школи розглядали ці почуття або як особливості відчуттів, або як вияв динаміки уявлень. Власне,

інтелектуальне почуття в їхньому уявленні є не що інше, як свідомо оцінка відносин. Специфікою емоцій, які належать до інтелектуальних, є відсутність у них валентного (протилежного) забарвлення (приємно – неприємно). У зв'язку із цим є противники зарахування таких інтелектуальних емоцій, як здивування, інтерес, сумнів до емоцій загалом.

А.Фейнголд і Р.Мазелла поділяли спроможність до вербального гумору і дотепністю на 2 типи [59]:

1) запам'ятовування гумору, який вони вважали родинним кристалізованим інтелектом – репродуктивної здібності, функція якої – накопичення і організація знань;

2) розпізнавання гумору, який порівнюють із рухомим інтелектом – продуктивної здатністю, основа якої – біологічні особливості нервової системи, функція цієї здібності полягає у швидкою й точної обробці інформації [5].

Як було зазначено, сучасна психологічна наука мало містить достовірних досліджень у сфері генерації гумору. Оскільки ідея про єдність афекту і інтелекту знаходить відображення в працях вітчизняних (Л.С.Виготський, С.Л. Рубінштейн, А. Н. Леонтьєв, А.Р. Лурія) і зарубіжних (Д. Мейер, П. Селовей, Д. Карузо, Д.Гоулман, Г.Орме, Дж. Блок) авторів, то перспективу вирішення даної проблеми відкриває дослідження гумору, як структурного компонента емоційного інтелекту.

ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ СУЧАСНОЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

В. С. Штифурак

Світовий досвід свідчить, що будь-які реформи потребують висококваліфікованих фахівців у різних галузях соціально – економічної діяльності. Цілеспрямоване набуття молоддю знань, умінь і навичок, їх трансформація в особистісний культурологічний розвиток, здатність швидко реагувати на запити часу потребує узгодження із професійними перспективами та особистісним самовизначенням у процесі соціалізації. Тому професійний розвиток майбутніх фахівців різних галузей розглядається як невід’ємна частина особистісного розвитку, в основі якого лежить принцип саморозвитку, що детермінує готовність особистості перетворювати власну життєдіяльність на предмет практичного трансформування і таку, що призводить її до вищої форми – творчого самовизначення.

Шлях до європейської та світової інтеграції, обраний Україною, зумовлює необхідність інтенсивних змін в усіх сферах суспільного життя і особливо в галузі освіти. Орієнтація на новий тип гуманістично-інноваційної освіти, її конкурентноздатності в європейському та світовому просторах, виховання покоління молоді, що буде захищеним і мобільним на ринку праці, здатним здійснювати особистісний духовно-світоглядний вибір, бути компетентним для навчання впродовж життя є пріоритетами сучасної державної освітньої політики. З огляду на сказане, державне і суспільне замовлення вищій школі на підготовку високоосвіченої інтелектуальної еліти переплітається із завданням соціокультурної модернізації українського суспільства, які ставлять освіту в центр осмислення реалій і перспектив розвитку потенціалу держави. Тому серйозного наукового аналізу потребує концептуальна сутність моделі фахівця. Всі дослідники означеної проблеми одноставні в тому, що дана категорія є визначальною, оскільки започатковує ціль, до досягнення якої слід прагнути в процесі практичної діяльності вищої школи.

У цьому контексті варто виділити щонайменше три проблеми: поєднання в означеній моделі специфічних професійних вимог і їх узгодження із загальними особистісними якостями (світоглядна громадянська позиція); врахування не лише статичних компонентів, тобто таких якостей особистості, які необхідні представникам усіх спеціальностей упродовж всієї професійної діяльності, але й динамічних, що можуть швидко змінюватись під впливом технологічного оновлення; організація ефективного управління, що здатне забезпечити морально здорову зацікавленість усіх учасників навчального процесу в успішному оволодінні обраним фахом. Виділені проблеми передбачають чітке діагностування цілей педагогічної діяльності, що буде забезпечуватись точним визначенням і описом

особистісних якостей майбутнього фахівця, які можна безпомилково виділити із загального контексту властивостей; наявністю «інструмента» для однозначного виявлення якості, що діагностується в процесі об'єктивного контролю за її формуванням; можливістю вимірювати інтенсивність формування якості; наявністю шкали її оцінювання [25, с.31-32].

Для повноцінного становлення особистості і суспільства необхідна соціокультурна адекватність ціннісних систем і постійна трансформація цінностей, яка буде урівноважувати суперечності між тим, що потрібно суспільству і тим, чого потребує індивід. Оптимальний розвиток особистості визначається його одночасною каузальною і цільовою детермінацією, роль цілі при цьому виконують соціокультурні гуманістичні цінності, що уособлюють сучасний соціокультурний контекст. Для домінування соціокультурних норм і цінностей в суспільстві в цілому, їх необхідно культивувати в усіх соціальних інститутах, у тому числі і у вищих закладах освіти. Аналіз професійного розвитку як неперервного особистісно-орієнтованого процесу самопроєктування студента дає змогу зрозуміти умови, механізми, рушійні сили і динаміку цього процесу з наміром ефективного втручання та оптимізації взаємодії соціальних і особистісних чинників.

Професійна соціалізація як безперервний процес включає професійне самовизначення і спрямована на надання допомоги у правильному виборі освіти й галузі професійної діяльності, що повинна забезпечити кожному можливість: «усвідомити свої інтереси та здібності, навчитися ставити перед собою реальні цілі; пройти підготовчий курс освіти, або тієї, що продовжується, відповідно до цілей; приймати як на першій, так і на кінцевій стадії рішення стосовно своєї професії; полегшити перехід від освіти до роботи на будь-якому рівні або стадії» [22, с.232].

В контексті заявленої проблеми важливо окремо розглянути питання професійного самовизначення. Аналіз накопиченого теоретичного та практичного матеріалу з означеної проблеми дає змогу визначити концептуальні положення, орієнтуючись на те, що професійне самовизначення є багатоаспектним процесом, який можна розглянути з точки зору різних підходів:

1) як систему завдань, які ставить суспільство перед особистістю (соціологічний підхід);

2) як процес поетапного прийняття рішень, завдяки яким індивід формує баланс між власними перевагами та потребами системи розподілу праці у суспільстві (соціально-психологічний підхід);

3) як процес формування індивідуального стилю життя, значною часткою якого є професійна діяльність (диференційно-психологічний підхід).

У цілому можна констатувати, що професійне самовизначення передбачає формування суб'єкта конкретного виду праці – професії,

спеціальності, посади, що характеризується високою мобільністю; вимагає широкої орієнтації у світі праці, не обмежуючи можливості розвитку і саморозвитку особистості [141; 200; 348].

Професійне самовизначення розглядається як вибір і реалізація способу взаємодії з оточуючим світом та пошуком сенсу у цій діяльності. Сучасному суспільству потрібен професіонал, який знає свою справу, може самостійно приймати рішення та відповідати за них, за себе, за інших, за країну. Переконаливо звучить тлумачення даного поняття у трактуванні академіка Є.Клімова, згідно з яким: «Професійне самовизначення – це діяльність людини, що приймає той або інший зміст, це, насамперед, образи бажаного майбутнього, особливості усвідомлення себе й свого місця в системі ділових міжособистісних відносин» [141, 74].

З наведеного визначення випливають такі важливі в методологічному сенсі висновки. По-перше, професійне самовизначення є не пасивним психологічним процесом, а пов'язане з певною діяльністю людини. По-друге, для його реалізації у людини повинні бути сформовані образи бажаного майбутнього, тобто особистість повинна усвідомити своє «хочу». По-третє, людина повинна усвідомити саму себе, свої особистісні можливості й обмеження, тобто зрозуміти власне «можу». По-четверте, оскільки мова йде про пошук власного місця в системі міжособистісних відносин, виходить, людині необхідно зрозуміти, що ж конкретному соціуму, у якому вона перебуває, необхідно тепер, тобто «треба».

Отже, про вдале професійне самовизначення можна вести мову тільки в тому випадку, якщо людина буде враховувати всі три фактори: свої професійні бажання (хочу), особисті психофізіологічні можливості (можу) і потреби кадрового ринку праці того регіону, де він проживає (треба). Тільки за умови розуміння співвідношення й значимості цих компонентів професійного самовизначення можлива науково обґрунтована організація попередньої просвітницької роботи. Тому вислів «вдало вибрав професію» у психологічному плані й означає вміння людини «потрапити» у зону, що перекривається всіма трьома факторами.

На думку Є. Клімова [141], професійне самовизначення, що розуміється як один з найважливіших проявів суб'єкта діяльності, може розглядатися принаймні на двох взаємозалежних рівнях:

1) гностичному (у формі перебудови свідомості, включаючи самосвідомість);

2) практичному (у формі реальних змін соціального статусу, місця людини в системі міжлюдських відносин).

Доречно зважити на твердження про те, що процес професійного самовизначення включає: розвиток самосвідомості; формування системи цінностей; моделювання свого майбутнього; побудова «ідеального образу» професіонала [141, с.142].

Отже, професійне самовизначення – це свідомий вибір професії відповідно до соціокультурних критеріїв. Даний процес в порівнянні з особистісним самовизначенням часто припускає конкретнішу діяльність, зумовлену специфічним предметом, умовами, засобами праці, а також специфікою міжособистісних стосунків і відповідальності за дану роботу, що пов'язано із самим визначенням професії як обмеженого виду діяльності. Психологічна допомога в професійному самовизначенні є більш цілеспрямованою у порівнянні із особистісним самовизначенням, хоча ці процеси мають багато спільного, а у вищих проявах майже ідентичні. І все ж можна виділити дві принципи відмінності: професійне самовизначення – більш конкретне поняття, його простіше оформити офіційно (одержати диплом, посвідчення, трудову книжку тощо); особистісне самовизначення – це складніше поняття, оформити офіційно його не можливо; професійне самовизначення більшою мірою залежить від зовнішніх соціальних факторів, які відображають соціокультурний контекст.

Клімов Е. А. (1996) вважає, що обмірковування життєвого і, зокрема, професійного, трудового шляху передбачає певне зменшення невизначеності уявлень про власне майбутнє. У психологічному контексті така тенденція трансформується у сприймання себе як суб'єкта професійної діяльності. У зв'язку з цим важливо прослідкувати динаміку процесу формування життєвих планів студентської молоді. Із мрії, в якій все досяжне і можливе, та ідеалу як абстрактного, іноді явно недосяжного зразка поступово вимальовується відносно реалістичний, орієнтований на дійсність план діяльності. На відміну від мети, яка може бути як активною, так і споглядальною, життєвий план – це план дії, явище одночасно і соціальне та етичне, тобто ким бути (професійне самовизначення) та яким бути (моральне самовизначення). Життєвий план виникає, на думку І. С. Кона, тільки тоді, коли предметом роздумів стає не лише кінцевий результат, але й способи його досягнення, а також ті об'єктивні та суб'єктивні ресурси, які для цього знадобляться. Життєвий план виникає, з одного боку, як результат узагальнення цілей, які ставить перед собою особистість у поєднанні з мотивами та ціннісними орієнтаціями, з іншого – це результат конкретизації цілей і мотивів [153]. Особистий професійний план розглядається як елемент професійного самовизначення. Результатом професійного самовизначення є відносно визначений, позитивно емоційно забарвлений і реалістичний план, це своєрідний мінімум найближчих перспектив на професійному шляху (вибір форми професійного навчання, навчального закладу). Результатом професійного самовизначення є готовність до вибору професії, обмірковування, проектування варіантів професійної перспективи з урахуванням соціокультурних реалій.

Побудова будь-якого визначеного проекту особистого професійного плану – справа складна, його головним критерієм є не зовнішнє оцінювання, а стан задоволення зробленим вибором, за умови, що він досить добре усвідомлений.

Самовизначення припускає не тільки «самореалізацію», а й розширення своїх споконвічних можливостей – «самотрансценденцію» (за В.Франклом): «...повноцінність людського життя визначається через його трансцендентність, тобто здатність «виходити за межі самого себе, а головне – в умінні людини знаходити нові змісти в конкретній справі і у всьому своєму житті...» [322, с.112]. Таким чином, саме зміст визначає сутність самовизначення, самоздійснення і самотрансценденції.

В зарубіжній психології як аналог поняття «особистісне самовизначення» постає категорія «психосоціальна ідентичність», розроблена і введена в науковий обіг Еріком Еріксоном [352]. Ідентичність – психосоціальна тотожність – дозволяє особистості усвідомлювати себе у всьому багатстві свого ставлення до навколишнього світу та визначає систему цінностей, ідеалів, життєвих планів, соціальних ролей з відповідними формами поведінки.

Ідентичність – умова психічного здоров'я, і якщо вона не сформується, то людина не знаходить себе, свого місця у суспільстві, відчувається «втраченою». Центральним моментом, крізь призму якого розглядається все становлення особистості в перехідному віці, включаючи і юнацький етап, є «нормативна криза ідентичності». Термін «криза» використовується тут у значенні поворотної, критичної точки розвитку, коли паралельно загострюється вразливість і збільшується потенціал особистості. Вона опиняється перед двома альтернативними можливостями, одна з яких веде до позитивного, а інша – до негативного напрямку. Слово «нормативний» означає, що життєвий цикл людини розглядається як певні послідовні стадії, кожна з яких характеризується специфічною кризою у відносинах особистості з оточуючим світом, а все разом визначає почуття ідентичності.

Головним завданням, що постає перед індивідом у ранній юності, на думку Е.Еріксона, є формування почуття ідентичності на протигагу ролевій невизначеності особистого «Я». У пошуках особистої ідентичності людина вирішує, які дії є для неї важливими, і виробляє певні норми для оцінки своєї поведінки та поведінки інших людей. Цей процес пов'язаний також з усвідомленням особистої цінності і компетентності.

Пошук ідентичності може відбуватися по-різному. Один із способів вирішення цієї проблеми полягає у випробуванні різних ролей. Деякі молоді люди після рольового експериментування та моральних пошуків починають просуватися до певної цілі. Інші зовсім можуть оминати кризу ідентичності. До таких належать ті, хто беззаперечно сприймає цінності своєї сім'ї і обирає шлях, в тому числі і професійний,

визначений батьками. Нерідко ідентичність здобувається лише після тривалих випробувань, численних спроб і помилок.

У багатьох випадках людині так і не вдається досягнути міцного відчуття особистої ідентичності. Головна небезпека, яку, на переконання Е.Еріксона, повинна уникнути молода людина в цей період, є розмивання відчуття свого «Я» внаслідок розгубленості, сумнівів у можливості спрямувати своє життя в потрібне русло.

Досягнення повноцінної ідентичності підтверджується зробленим професійним вибором та цілеспрямованим наміром набувати професійної майстерності в період навчання у відповідному закладі освіти. Доведено, що вдало обрана професія підвищує самоповагу і позитивне уявлення студентів ВНЗ про себе, зменшує кількість фізичних і психічних проблем, пов'язаних зі здоров'ям і підсилює задоволеність життям, що відображає стиль і спосіб життєдіяльності. Усе це дає підстави зробити висновок про нерозривний зв'язок професійного самовизначення із самореалізацією особистості у конкретних соціокультурних умовах.

Розгалуженість концептуальних підходів у дослідженні проблеми професійного самовизначення викликано не тільки складністю даного питання, але і культурно-історичною зумовленістю реалізації визначених цілей та професійних намірів. В сучасних дослідженнях переважає зацікавленість особистісними аспектами професійного самовизначення, що дає змогу прослідкувати не лише умови вибору професії, а й динаміку подальшого професійного становлення та впливу на даний процес соціальних факторів (Бодров В. О., 2002, Пряжнікова Н. С., 1996 та ін.). У межах гуманістичного підходу, зокрема, припускається розуміння особистості в її актуальному особистісно-значущому суб'єктивному досвіді, що є підґрунтям подальшого повноцінного розвитку. Екстраполяція даного положення на процес професійного зростання дає можливість зробити висновок про необхідність створення умов для організації суб'єктного досвіду, що набуває у процесі професійної соціалізації особливого сенсу.

Постійно змінювана взаємодія особистості з навколишнім середовищем є надзвичайно важливою умовою розуміння сутності професійного зростання. Власне «Я» удосконалюється в результаті неперервної взаємодії із соціальним середовищем. Дане положення припускає неможливість впливу на якийсь один компонент системи «Я-потенційне» без урахування змін, які викликані цією дією. Професійна спрямованість, яка набувається в процесі професійного самовизначення розцінюється як важлива інтегральна якість особистості, що визначає позитивне ставлення до професії. За її наявності вся навчально-професійна діяльність набуває глибокого особистісного сенсу, при цьому у студентів суттєво підвищується якість засвоєння професійних знань та формування умінь і навичок. Рівень професійної спрямованості – високий чи низький – визначається характером і мірою вираження у

студентів професійних мотивів і професійних інтересів. Відчуття професійної належності є важливим психологічним станом, який визначає сумлінність, ініціативність студента, результативність його навчання і професійної діяльності.

Зміст і структура професійної діяльності, якою опановують студенти ВНЗ, доповнюються вивченням індивідуально-психологічних особливостей майбутнього фахівця та його психофізіологічних якостей. Підтвердженням сформованості високого рівня професійної спрямованості у студентів є переважання високих духовних мотивів вибору професії (інтерес до змісту праці, розуміння соціальної значущості обраної професії та ін.) і тенденція до домінування активно-діяльних форм (заняття в наукових гуртках, раціоналізаторська діяльність, участь у конкурсах професійної майстерності, олімпіадах, змаганнях тощо). Слід пам'ятати, що, незважаючи на вибір студентами конкретного навчального закладу, їхні професійні наміри часто ще нестійкі, професійні очікування непевні. Низький рівень професійної спрямованості визначається протилежним співвідношенням мотивів та інтересів. У цьому випадку переважають матеріальні мотиви вибору професії (заробітна плата, умови праці тощо) або зовнішні, опосередковані стосовно обраної професії (порада батьків, місце знаходження навчального закладу, наявність спортивних секцій, престиж закладу та ін.). При низькому рівні професійної спрямованості, інтересу до майбутньої діяльності або взагалі немає, або він досить пасивний за характером виявлення і потребує психологічної корекції.

Організаційно-педагогічні зусилля на всіх етапах процесу професійного самовизначення студентів ВНЗ мають спрямовуватися на пошук найефективніших у специфічних конкретних умовах засобів стимулювання активних самостійних зусиль студентів щодо максимального розвитку особистісного потенціалу та його нарощування у процесі майбутньої трудової діяльності. Оскільки внутрішнім джерелом розвитку особистості є суперечності, які виникають між її актуальними потребами та можливостями їх задоволення, педагогічні зусилля доцільно спрямовувати на формування та актуалізацію потреби вищих досягнень у розвитку особистого фахового потенціалу. Ефективність психологічного та соціально-педагогічного впливу виявляється в тому, наскільки вміло будуть створені педагогічні ситуації для пробудження у студентів таких внутрішніх суперечностей, які стимулюватимуть їхнє професійне самоствердження і, таким чином, спонукатимуть до ефективного використання власного виробничого потенціалу. Особливу роль у стимулюванні проадаптаційної активності відіграє характер міжособистісних стосунків. Якщо в цих відносинах переважає взаємна повага, доброзичливість та демократизм, то виховний вплив буде викликати позитивну реакцію у студентів й стимулюватиме до активної діяльності. У кожному випадку потрібно бути обізнаним щодо

сформованості професійних мотивів студентів ВНЗ, глибини їхніх професійних інтересів, визначеності ними професійної спрямованості. Така поінформованість педагогічних працівників дає можливість вміло керувати процесом професійного самовизначення сучасної студентської молоді.

Зважаючи на актуальність даної проблеми, було проведено вивчення мотивації професійного вибору, рівень навчальних досягнень студентів та вплив соціокультурних факторів на професійне становлення майбутніх фахівців. З цією метою було використано анкетні опитування, аналіз результатів підсумкового контролю знань, методики незакінчених речень, діагностичне інтерв'ю. За визначеними параметрами виявлено три групи студентів. До першої належали ті, хто здійснив осмислений професійний вибір, має виважені життєві плани, реалістичні уявлення про можливі утруднення в процесі кар'єрного зростання та способи їх подолання, не допускають ймовірності перекваліфікації, проблему «професійний статус – зарплата» розв'язують із наданням переваги статусу; навчальні досягнення мають високі і вищі середніх; висловлюють упевненість у тимчасовості економічних утруднень, переконані у тому, що державна політика буде відображати інтереси молодих фахівців, упевнені, що моральне і матеріальне стимулювання однаковою мірою є важливими у професійному зростанні. Таких студентів виявлено 27,4% від загальної кількості опитаних (всього в опитуванні брало участь майже 570 студентів різних спеціальностей). До другої групи належали ті (їх нараховувалось 49,2%), хто не зміг обрати омріяну професію через матеріальну неспроможність, а тому поступали на суміжну спеціальність, 7,3% із них висловлювали впевненість в тому, що з часом таки зможуть оволодіти бажаною спеціальністю, кар'єрне зростання пов'язують із соціальним статусом, у першу чергу, великого значення надають ієрархічній структурі референтної групи, схильні вважати, що особистісні якості важать більше у професійному зростанні, аніж соціальні гарантії, навчальні досягнення мають на рівні середніх показників. До третьої групи (24,4%) належали студенти, які здійснили випадковий професійний вибір, вони відзначали, що однаково успішно могли б навчатись і за іншою спеціальністю, а тому допускають ймовірність перекваліфікації, а то і виїзд за кордон, не впевнені, що економічна ситуація стабілізується швидко, і тому очікують суттєвих утруднень у професійному зростанні, яке не пов'язують із випадковим збігом обставин, проблему «статус – зарплата» розв'язують із наданням переваги останній; показники навчальних досягнень неоднорідні і коливаються від вище середніх до низьких [348, с.179-180].

Таким чином, можна констатувати, що професійно – особистісне самовизначення майбутніх фахівців здійснюється під впливом різних соціокультурних факторів, серед яких слід виділити керовані (встановлені державні стандарти, гарантовані умови професійного

зростання на основі визначених кваліфікаційних рангів, стимулювання продуктивної праці тощо) та стихійні, зокрема, вплив ЗМІ, досвід найближчого оточення, емоційно вражаючі факти кіно продукції тощо. А тому успішна реалізація професійного потенціалу не може бути досягнута на основі дії виключно стихійних, некерованих, нехай і дуже привабливих у емоційному плані, факторів. З цією метою має діяти виважена, продумана, систематизована соціально-педагогічна та психологічна робота серед студентського загалу з наміром актуалізувати реальні та потенційні можливості майбутніх фахівців.

У цьому зв'язку значущою є проблема самоактуалізації особистості як наближена до актуалізації професійного зростання в процесі самовдосконалення. В умовах гуманістичного підходу А. Маслоу стверджує, що людині властива тенденція наближення до пристосування, адаптованості. Підтвердженням набутої здатності є: психічне здоров'я, зростання і розвиток особистої автономії, самоактуалізація, як остання, завершальна базова потреба людини. Але завершальною вона є лише за критеріями класифікації. А. Маслоу вважав, що з неї починається справжній самодостатній розвиток особистості, в основі якого лежить самовизначення. На думку К. Роджерса якісною характеристикою самоактуалізації та самовизначення є активність, що стосується як зовнішніх, так і внутрішніх чинників.

Активність у процесі самовизначення розцінюється як власна динаміка особистості і джерело перетворення, підтримка її життєво значущих зв'язків із соціальним середовищем. К. Абулханова-Славська критерієм виявлення активності вважає співвідношення в поведінці і діяльності ініціативи і відповідальності (у часі, в способі життя та ін.) [4, с.247]. У контексті теорії процесуальної самоактуалізації активність особистості розглядається двоюко: як продуктивність дій для самого індивіда і як продуктивність соціального результату діяльності. Активність, таким чином, спрямована, з одного боку, на саморозвиток особистості, а з іншого, – на діяльність, яка є сферою самовиявлення особистості, її професійної діяльності та соціальної спрямованості. Однак особистісне самовиявлення можливе за умови дієвості особистості у певних соціокультурних умовах, тому здатність активно діяти виробляється і перевіряється у визначеному соціокультурному просторі з його нормами та стандартами, до переліку яких включається і професійна спрямованість.

Професійне самовизначення, в аспекті ідей самоактуалізації, розцінюється нами як саморозкриття, самоствердження з орієнтацією на професійні перспективи. При цьому усвідомлення власних професійних можливостей настає в процесі активної фази самореалізації.

Суб'єктний підхід до аналізу професійної діяльності передбачає виділення такої форми детермінації у самовизначенні як саморегуляцію. (Л.Т.Дікая, О.А.Конопкін, Н.С.Никифоров). Процеси саморегуляції визначають механізми адаптації до умов професійної діяльності та

передбачають самоаналіз потенційних можливостей особистості. У цьому зв'язку проблема самовизначення розглядається як цілісно-смыслова потреба і як особистісне новоутворення, у зв'язку з чим великої ваги набуває становлення професійної самооцінки, у якій переважатиме емоційно-цілісна складова. На початковому етапі професійної підготовки самооцінка, як правило, недостатньо узгоджується із об'єктивними даними, знижується її стійкість, що потребує цілеспрямованої психологічної та соціально-педагогічної корекції.

У процесі навчання у ВНЗ формування самооцінки частіше відбувається стихійно, і пов'язана вона, в основному, із успішністю навчальної діяльності, а тому потім неадекватно переноситься на професійну діяльність. Тому такого важливого значення набуває виважене формування цілісного об'єктивного уявлення про майбутню професійну діяльність, що має позначатись на розвитку мотиваційно-ціннісної сфери на основі формування професійно значущих якостей. Ми поділяємо позицію тих дослідників (Г. О. Балл, І. Д. Бех, Л. В. Жарова, Т. В. Макрова, І. А. Зимняя), які джерелом самопросування студентів вважають здатність безперервно відображати світ, відбирати та інтегрувати інформацію, накопичувати досвід самоосвіти і на цій основі виробляти вміння самоорганізації у процесі навчання у ВНЗ та майбутній професійній діяльності. Зовнішні чинники, такі як зміна параметрів системи професійної підготовки фахівців, створюють сприятливі умови для перебудови студентом своїх особистісних структур, що є основою самовизначення. Дана категорія розглядається як усвідомлена діяльність, спрямована на вдосконалення особистості відповідно до вимог професії, що ґрунтується на таких позиціях: предметній і методичній, особистісній та професійно-педагогічній. Предметна саморегуляція передбачає високий рівень самосвідомості, адекватну самооцінку, рефлексивність мислення, самостійність, організованість, цілеспрямованість, сформованість вольових якостей. Професійне самовизначення розглядається як вибір і реалізація способу взаємодії з оточуючим світом і пошуком сенсу у цій діяльності. Сучасному суспільству потрібен професіонал, який знає свою справу, може самостійно приймати рішення та відповідати за них, за себе, за інших.

Зважаючи на поліпрофесіоналізм, як ознаку соціокультурного контексту професійне самовизначення у сучасних умовах стає усе більш неперервним процесом. Ця об'єктивно суперечлива ситуація нерідко стає причиною згасання інтересу до вибору професії, виникненням почуття тривоги, невпевненості в можливості вибору справи, якій можна було б присвятити все життя. Така непевність пов'язана із необхідністю постійно поповнювати знання, оволодівати суміжними професіями, підвищувати кваліфікацію. Крім того, в особистому досвіді молодого людини, як правило, відсутнє переживання успіху, як особистої перемоги, досягнутої завдяки власній активності в сфері професійної

діяльності. Це вагомий гальмуючий чинник професійної соціалізації, в основі якої лежить професійне самовизначення.

У студентському середовищі проблема професійної придатності і професійного відбору суттєво пов'язана з феноменом компенсації. Підтвердженням цього є конкретні випадки того, коли результат навчання, наприклад, досягається різними способами: в одному випадку – завдяки старанності, в іншому – завдяки інтелектуальним можливостям. А тому окремі науковці (Т.С. Кабаченко, 2003; В.В. Пронін, 2002) стверджують, то професійна компенсація – це форма професійного пристосування, її призначення полягає в тому, щоб «перекрити» будь-яку невідповідність суб'єкта діяльності професійним вимогам, використовуючи наявні і достатньо розвинені якості і властивості [131].

На основі проведених досліджень було виділено алопсихічний та інтропсихічний типи компенсацій можливостей інших людей, або ж тих потенційних із них, яких можна набути, взаємодіючи зі співучасниками спільної діяльності. Тому компенсація може здійснюватись за рахунок взаємодоповнюючих зв'язків, а також односторонньо спрямованої взаємодії. При цьому кожен із партнерів, які об'єднані рольовими зобов'язаннями, взаємно використовують окремі достоїнства іншого, щоб подолати власні недоліки. Названий вид компенсації реалізується такими способами:

– «дотримання рольових вимог» – максимально успішна робота можлива лише в малій групі з досить чітким розподілом ролей; взаємодоповнюючий зв'язок можливий з будь-ким, хто взяв на себе відповідальність за виконання певної ролі;

– «симбіотичні зв'язки» – спосіб, при якому суб'єкт використовує для компенсації власних професійних недоліків тісніші зв'язки лише з однією конкретною людиною, в крайньому випадку з декількома. Члени такої симбіотичної групи свідомо прагнуть зберегти утворений тип взаємодії;

– інтропсихічний тип компенсації реалізується завдяки власним можливостям суб'єкта діяльності. Виділяють такі його різновиди: компенсація на рівні побутової стратегії, на рівні досвіду та стилю діяльності за рахунок ортогональної здатності, за якої недостатньо розвинена бажана якість компенсується іншою рівноцінною за силою впливу [131, с.19-20].

Таким чином, проблема професійної придатності, її дослідження та формування нерозривно пов'язана із видами компенсацій, які необхідно точно діагностувати та враховувати в процесі комплектування студентських груп, диференціації завдань, прогнозуванні очікуваних результатів. На основі такого підходу можна максимально врахувати психологічні та соціально-педагогічні чинники, які позначатимуться на професійному самовизначенні майбутніх фахівців. Саме в цьому змісті

даний процес трактується на основі загальноприйнятої концепції соціальної стратифікації суспільства, що припускає можливість соціальної мобільності індивідів. Отже, процес професійного самовизначення має суперечливий, довгостроковий характер, кінцевим результатом якого в умовах економічної нестабільності є психологічна готовність до вибору іншого виду професійної діяльності.

Таким чином, соціально-економічна ситуація в суспільстві впливає на молодіжну політику, особливо у сфері професійного самовизначення, що і визначає необхідність розробки нових підходів та технологій до розв'язання даної проблеми. Процес професійно-особистісного самовизначення має суперечливий, довгостроковий характер і у сучасних соціальних умовах безпосередньо пов'язаний із поліпрофесіоналізмом, комерціалізацією відносин у сфері виробництва, необхідністю не лише свідомого вибору професії, а й здатністю успішно працевлаштуватися. А тому великого значення набуває психологічна підтримка і допомога студентській молоді на етапі професійного самовизначення та особистісного самовдосконалення.

Студентство було і залишається досить динамічною та нестійкою соціальною верствою населення із своєрідними потребами, ідеологічним становленням та гнучкими, мобільними способами реагування на соціальні впливи. Студентська молодь – це суспільна диференційована соціально-демографічна спільнота, якій притаманні специфічні фізіологічні, психологічні, пізнавальні, культурно-освітні, ідеологічні властивості, що характеризують її біосоціальне становлення на основі самовираження внутрішніх сутнісних сил і соціальних якостей. Студентство, як і молодь в цілому, тому і є специфічною спільнотою, що її суттєві характеристики і риси, на відміну від представників старших поколінь, перебувають у стані формування і становлення. Сутністю молоді та проявом її головної соціальної якості є міра досягнення нею соціальної суб'єктності, засвоєння суспільних відносин та інноваційної професійної діяльності. Тому активно аналізуються форми життєдіяльності, спосіб життя, зміст суспільної та групової свідомості, а також діяльність соціальних інститутів, що покликані не лише здійснювати функцію контролю та управління процесами в молодіжному середовищі, але, перш за все, визначати запити, потреби, інтереси молоді та сприяти створенню належних умов для її ефективного соціального та професійного самовизначення.

Особливість сучасного соціального становища студентської молоді полягає у тому, що вона є перш за все суб'єктом суспільного життя і перебуває у процесі соціального становлення в умовах суспільного реформування. А тому потребує не патерналістської (опікунської) політики держави стосовно молоді, а, швидше, сприяння її соціальній адаптації в умовах переходу до ринково орієнтованої економіки, про створення такої соціальної системи, яка б могла забезпечити і відтворити себе. Процес соціального сприяння і підтримки здійснюється

на основі індивідуалізації і за безпосередньої участі молоді. Пошук реальних шляхів залучення студентської молоді до активних дій, скерованих на самозабезпечення та самовідтворення становить основу психологічного впливу з метою оптимізації процесу професійного самовизначення.

Період навчання у ВНЗ за хронологічним виміром є не таким довготривалим, як інші вікові етапи, але вкрай значущим тими суттєвими змінами, які відбуваються в особистісній та професійній сферах. Тому достовірна інформація про якісні параметри цього періоду та їх урахування у соціально-педагогічній роботі буде сприяти підвищенню ефективності на індивідуальному та суспільному рівнях.

ПРОЦЕС ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ ЯК УМОВА РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

О. П. Яковліва

Удосконалення підготовки майбутніх психологів, підвищення їхньої професійної компетентності – одне з головних завдань вищої школи на сучасному етапі модернізації системи освіти в Україні. Його вирішення вимагає пошуків таких форм і методів професійної підготовки, які б допомогли майбутньому психологові ефективно здійснювати професійну діяльність та забезпечувати її якісний результат.

В умовах демократизації суспільного життя актуальною проблемою постає формування комунікативної компетентності випускників вищих навчальних закладів, усвідомлення ними сутності і закономірності спілкування, оволодіння комунікативними вміннями, які відкривають нові можливості у розв'язанні проблем їх професійної підготовки. Оволодіння комунікативними вміннями є основою встановлення відносин між психологом і учнями; психологом і клієнтами тощо.

Значну увагу у своїх працях приділяли процесу спілкування як умові розвитку комунікативних умінь В.М. Федорчук, Б.Г. Ананьєв, О.М. Леонтєв, В.В. Давидов, Б.Ф. Ломов та ін., його зв'язку з психічними процесами, емоціями та почуттями К. Ізард, Т.П. Гаврилова та ін.. Часткове вивчення рівнів розвитку комунікативних умінь здійснено І.Д. Богаєвою, А.А. Бодальовим, В.Н. Мясіщевим, Б.Ф. Ломовим та ін. Обґрунтування спроби дослідження умов розвитку комунікативних умінь здійснили Г.Ю. Айзенк, Л.Ю. Хрящова, С.Б. Коваль, Л.А. Петровська, Ю.М. Жуков, В.І. Мотирко, В.Ф. Моргун та ін. Відомими психологами К.Рудестамом, А. Адлером, Є.І. Роговим, Т.С. Яценко вивчалася методика навчання основам психологічної адаптації як засобу розвитку комунікативних умінь, моделювання майбутніми психологами своєї поведінки.

Основна увага у цих дослідженнях спрямовувалась на вивчення комунікативних умінь та їх формування у майбутніх психологів. Теоретичне обґрунтування проблеми розвитку комунікативних умінь майбутніх психологів вимагає, перш за все, комплексного дослідження цього поняття. Як зазначає В.А. Сластьонін і І.Ф. Ісаєв, А.І. Міщенко, Є.Н. Шиянов [42] комунікація застосовується в соціальній психології у двох значеннях:

- 1) для характеристики структури ділових та міжособистісних зв'язків між людьми;
- 2) для характеристики обміну інформацією в людському суспільстві взагалі.

Для визначення однієї з форм відносин, як бачимо, використовується категорія «зв'язок». Поняття «зв'язку» (контакту) лежить в основі самого терміну «комунікація», що означає (лат.

kommunikatio – роблю спільним, зв'язую.

Отже, контакт є з'єднуючою ланкою, яка забезпечує успішність діяльності з обміну інформацією та взаємовпливу. Історико-теоретичний аналіз поняття комунікація дозволив нам здійснити науково обгрунтоване прогнозування процесу розвитку інформації комунікативних умінь [86].

Тоді встановлення контакту – ми трактуємо як знаходження того «ключа», що приводить у рух весь механізм комунікації і сприяє його надійній та результативній роботі, забезпечуючи ефективне сприйняття та відкритість до впливу однієї людини на іншу [88].

Міжособистісний контакт, на думку В.Н. Мясіщева, виникає тільки на основі суб'єкт-суб'єктивних відносин, які характеризуються не позицією «над», а позицією рівного, тому що «...в умовах залежності однієї людини від іншої відношення не проявляються, а приховуються та маскуються...» [221].

У такому випадку, якщо і встановлюється контакт, то чисто зовнішній, без «внутрішньої згоди».

Однак, контакт, який виникає на початку взаємодії у системі суб'єкт-суб'єктивних взаємодій, ще не забезпечує встановлення «комунікативної спільності» психолога з учнями або клієнтами, яка характеризується взаєморозумінням та взаємосприйманням у процесі їхньої взаємодії.

Отже, ми можемо зробити висновок, що у процесі комунікації постійно виникає необхідність закріплювати взаємний контакт, позбавляючись від причин, що його руйнують, і виходячи, таким чином, на більш високий рівень взаємовідносин.

Американський психотерапевт Е.Шостром стверджує, що в своєму повсякденному житті людина вступає в сотні взаємодій з іншими людьми. Розмови, погляди, посмішки – все це різні прояви одного і того ж контакту, – який люди налагоджують один з одним. У когось це виходить краще, їх називають контактними людьми; у когось – гірше, їх називають – неконтактними [344].

Схожу думку висловлює І. Горелов, який зазначає, що бути комунікабельним у вузькому розумінні означає бути схильним до спілкування з людьми, бути ініціативним у цьому спілкуванні, уміти і бажати говорити. Комунікабельним у широкому розумінні цього слова можна назвати взагалі чуйну людину, яка реагує активно на оточуючий світ, прагне до діяльності спільно з іншими [88].

За такого розуміння проблеми комунікативні уміння мають свою специфіку, обумовлену характером комунікативної діяльності. Та і сама комунікація має багато спільного з спілкуванням, але процес комунікації – це не тільки спілкування або трансформація внутрішньої мови в зовнішню, але й одночасне створенні умов для її успішного сприйняття.

У численних дослідженнях (Н.В. Кузьміної, О.М. Леонтєва,

Л.О.Петровської, Б.Г. Ананьєва, С.А. Рубінштейна, Д.В. Давидова, Б.Ф.Ломова) проблеми комунікативних умінь доведено, що їх розвиток визначається не окремими поодинокими психолого-педагогічними чинниками, а їх комплексом. Серед найбільш значимих, дослідники визначають процес спілкування [181]. У науковій літературі єдиного розуміння терміну «спілкування» поки що немає, і судження про сутність людського спілкування часом протилежні і взаємовиключаючі. Проте традиційним означенням спілкування є розуміння його як процесу передачі інформації. «Спілкування – складна взаємодія людей, в якій здійснюється обмін думками, почуттями, переживаннями, способами поведінки, звичками, а також задовольняються потреби особистості в підтримці, солідарності, співчутті, дружбі, належності тощо. Спілкування – необхідна умова формування, існування й розвитку особистості [263].

Психологи підкреслюють нерозривний зв'язок спілкування з діяльністю, де категорія діяльності займає в системі понять психології важливе місце. Аналіз результатів дослідження дозволяє визначити декілька різних теорій діяльності. Найбільше визнання з них отримали концепції С.Л. Рубінштейна [280], Б.Г. Ананьєва, Л.С. Виготського, О.М. Леонтьєва. В основу свого розуміння спілкування нами покладено концепцію діяльності, розроблену О.М. Леонтьєвим і розвинуту В.В. Давидовим [280]. З налізу основних її положень – діяльність є реальний процес, який складається із сукупності операцій, а різниця між різними видами діяльності полягає у специфіці їхніх предметів. Отже, проаналізувати будь-який вид діяльності – значить вказати, з чого складається її предмет, з'ясувати спонукальні її потреби та мотиви.

Застосовуючи основні положення концепції О.М. Леонтьєва [280] до аналізу спілкування як особливого виду діяльності, ми визначили її терміном «комунікативна діяльність». За такого розуміння сутності термінів «комунікативна діяльність» та «спілкування» ми розглядаємо їх як синоніми.

Тлумачення терміну «спілкування» як діяльності вимагає розгляду змістової сторони цього явища, де у центрі уваги знаходиться аналіз його мотиваційних аспектів. Тому обраний нами підхід до вивчення спілкування у певному сенсі протилежний підходу до нього як до поведінки.

Правильність обраного нами підходу підтверджується працями В.В.Давидова [280]. Тим паче, що для цього в спілкуванні ними виділені структурні компоненти комунікативної діяльності. Отже, предмет спілкування – це друга людина, партнер у спілкуванні як суб'єкт.

Потреба в спілкуванні, як підтверджує аналіз психолого-педагогічної літератури та освітньої практики, полягає у прагненні людини до пізнання та оцінки інших людей, а через них і з їх допомогою – до самопізнання та самооцінки.

Люди визнають про себе і про оточуючих завдяки різноманітним

видам діяльності, оскільки ставлення людини проявляється в кожній з них. Спілкування відіграє в цьому відношенні особливу роль, тому що спрямоване на іншу людину як на свій предмет і, будучи двостороннім процесом (взаємодією), призводить до того, що той, хто пізнає і сам стає об'єктом пізнання і взаємостосунків учасників спілкування. Тобто, комунікативні мотиви – це те, заради чого розпочинається спілкування. Запропоноване вище розуміння предмета діяльності спілкування дає підстави зробити висновок про те, що мотиви спілкування повинні, за термінологією О.М. Леонтєва, «ставати предметом», в тих якостях самої людини і інших людей, заради пізнання та оцінки яких цей індивід вступає у взаємодію з кимось із оточуючих [280].

Тоді дія спілкування – це одиниця комунікативної діяльності, цілісний акт, адресований іншій людині і спрямований на неї як на свій об'єкт. Отже, дві основні категорії дії спілкування це ініціативні акти та відповідні дії. Тоді завданням в спілкуванні будь-якої особистості є переслідування мети, на досягнення якої в цих конкретних умовах спрямовані її різноманітні дії, що здійснюються у процесі спілкування. Однак цілі (мотиви) і завдання спілкування можуть не співпадати між собою.

Засоби спілкування ми визначаємо як такі операції, за допомогою яких здійснюються дії спілкування. Тоді продуктами спілкування є перш за все той «загальний результат», про який згадувалося у визначенні спілкування, але також і взаємовідношення, образ самого себе та інших людей – учасників спілкування.

Аналізу психолого-педагогічної літератури та практики дозволяє зробити висновок, що спілкування і його функції в житті індивіда багатогранні. Так Б.Ф. Ломов [181] визначає три основні класи функцій спілкування.

1. Інформаційно-комунікативні.
2. Регуляційно-комунікативні.
3. Ефективно-комунікативні.

Інформаційно-комунікативні функції описані як прийом інформації, або організація спільної діяльності.

Регуляційно-комунікативні функції Б.Ф. Ломов класифікує як регуляцію поведінки в широкому значенні, яку люди здійснюють у ставленні один до одного [181]. Схожу з нашою думку, висловлює А.А.Бодальов, який стверджує, що ефективно-комунікативну функцію ми відносимо до детермінації емоційної сфери людини або до функції розвитку між особистих відносин. Це дозволяє зробити висновок, що у реальному акті безпосередньо спілкування всі перераховані функції виступають в єдності і займають важливе місце у процесі розвитку комунікативних умінь майбутніх психологів.

Окремим аспектом нашого дослідження було визначення сутності поняття спілкування, а стосовно проблеми нашого дослідження зупинимось на питанні психолого-педагогічного спілкування.

Психолого-педагогічне спілкування ми визначаємо як багатоплановий процес організації, розвитку комунікації, взаєморозуміння і взаємодії між психологами, педагогами та учнями, який породжується метою та змістом спільної діяльності.

Здійснений аналіз досліджень проблем психолого-педагогічного спілкування дозволив нам виділити декілька аспектів її вивчення. Перший аспект – визначення структури та умов формування комунікативного досвіду психолога та педагога. У цьому аспекті отримали розвиток методи активно соціального навчання (АЧН): рольові ігри, соціально-психологічні тренінги, дискусії та ін. З їхньою допомогою психологи та педагоги оволодівають способами практичної взаємодії, розвивають уміння спілкуватись.

Другий аспект – це дослідження проблем взаєморозуміння між психологами, педагогами та учнями. Вони мають особливе значення в силу того, що такий контакт можливий лише в умовах достатньо повного взаєморозуміння між ними, досягнення якого вимагає пошуку та застосування певних умов та прийомів.

Окрему групу досліджень складають ті, які вивчають норми, що реалізуються в психолого-педагогічному спілкуванні. Перш за все, це дослідження з проблеми психолого-педагогічної етики та такту. У цьому випадку розглядається культурна спільність, в якій велика роль відводиться виконанню соціально схвальних норм поведінки: шанобливого ставлення до людини, доброзичливості, уміння спілкуватися та ін.

Ці та інші аспекти вивчення психолого-педагогічного спілкування, взаємно доповнюють один одного і дозволяють нам зробити висновок про його складний і багатогранний характер. Психолого-педагогічне спілкування більшою мірою достатньо регламентовано за змістом і формою, а тому воно не є лише засобом задоволення абстрактної потреби в спілкуванні. В ньому яскраво виділяються рольові позиції психолога, педагога та учня, які відображають «нормативний статус» кожного, а їхній зміст визначається статутними документами, навчальними планами та програмами.

Результати дослідження дозволили зробити висновок, що основні труднощі, які відчуває майбутній психолог у спілкуванні з учнями, пов'язані з невмінням налагодити контакт, керувати спілкуванням учнів у процесі спільної діяльності (діагностична, корекційна), будувати взаємини і перебудовувати їх у залежності від специфіки професійних завдань. Нарешті, ці труднощі у мовному спілкуванні, невмінні керувати особистим психічним станом у спілкуванні. Володіння майбутнім психологом технологією психолого-педагогічного спілкування має значення і тому, що воно обумовлює ставлення дітей до психології.

Специфічну характеристику психолого-педагогічної діяльності, як підтвердили результати нашого дослідження, виявляють два

взаємопов'язаних аспекти: з одного боку – це психологічна творчість у процесі спілкування з дітьми, з другого – спілкування з дітьми у процесі психологічної творчості. Психолого-педагогічне спілкування ми розглядаємо як систему (знань, умінь та навичок) органічної соціально-психологічної взаємодії психолога та вихованців, змістом якої є обмін інформацією, організація корекційного пливку, організація взаємовідносин між учнями та клієнтами. Таким чином психолого-педагогічне спілкування як певний вид творчості в технологічному плані знаходить своє відображення в умінні передати інформацію, зрозуміти стан учня в організації взаємовідносин, в мистецтві впливати на партнера у спілкуванні, керувати особистим психічним станом. На цьому етапі ми ставили завдання майбутньому психологові уточнити створене на попередніх стадіях уявлення про умови спілкування та можливі комунікативні завдання, визначити для себе рівень готовності аудиторії до негайного початку продуктивного спілкування.

Все ж основним етапом розв'язання комунікативного завдання ми визначаємо здійснення вербального спілкування. Успішність такого спілкування передбачає наявність у психолога тренованої вербальної пам'яті; уміння правильно добирати мовні засоби, забезпечувати яскраву, виразну мову, логічно будувати викладення інформації, яка передається, орієнтувати мовлення на співбесідника.

До засобів, які підвищують ефективність комунікативної взаємодії, за нашим трактуванням, ми відносимо здатність до пристосування «зверху і низу» (до будови та надбудови), м'язову мобільність, ініціативність у спілкуванні, здатність керувати спілкуванням, володіння мімікою, та пантомімікою, підвищення та пониження голосу, або педагогічно доречне інтонування. Оскільки для вихованців особливе значення має не сама по собі інформація, а той сенс, який вкладає в неї психолог і його ставлення до факту, який він повідомляє, тому важливо для психолога знати про можливість читання підтексту і свідомо використовувати особливість інформації, яка передається.

Завершальним етапом розв'язання комунікативного завдання ми визначаємо організацію змістового та емоційного зворотного зв'язку. Змістовий зворотній зв'язок дає інформацію про рівень засвоєння навчального матеріалу учнями. Він здійснюється за допомогою оперативного індивідуального та фронтального опитування. Емоційний зворотній зв'язок встановлюється психологом через відчуття настрою класу, колективу в процесі діагностичної або психокорекційної роботи, вловити який можливо лише на основі поведінки учнів, виразу їхнього обличчя та очей, за окремими репліками та емоційними реакціями. Змістовий зворотній зв'язок в єдності з емоційним дає психологові інформацію про рівень сприйняття інформації [317].

Останнє дозволяє виділити у психолого-педагогічному спілкуванні певні стадії:

- моделювання наступного спілкування в процесі підготовки до

певного заходу (прогностичний етап);

- психодіагностика та психокорекція;
- організація безпосереднього спілкування (початковий період спілкування) «комунікативна атака»;
- управління спілкуванням у психолого-педагогічному процесі;
- аналіз здійсненої технології спілкування і моделювання нової для розв'язання іншого психолого-педагогічного завдання.

Названі стадії характеризують поетапне розгортання психолого-педагогічного спілкування, де першою стадією психолого-педагогічного спілкування є його моделювання, пов'язане із здійсненням своєрідного планування комунікативної структури взаємодії, адекватної психологічним завданням створеної ситуації; індивідуальності психолога, особливостям окремих учнів та клієнтів в цілому.

Завчасне моделювання допомагає психологові уявити можливу схему взаємодії. Крім того, на цій стадії проходить перенесення професійних завдань у сферу завдань комунікативних, а отже досягається їхня узгодженість, забезпечуючи продуктивну реалізацію цілей психологічної взаємодії.

Друга стадія психолого-педагогічного спілкування передбачає організацію безпосереднього спілкування, під час якого психолог бере на себе ініціативу, яка дозволяє йому мати деяку перевагу в управлінні процесом спілкування. З цією метою здійснюється орієнтування в умовах майбутнього спілкування, яке може включати такі моменти, як осмислення психологом стилю власного спілкування з учнями; мислене поновлення досвіду його спілкування з колективом, уточнення стилю спілкування в нових комунікативних умовах. У цьому випадку проходить конкретизація об'єкту спілкування, як об'єкт спілкування є колектив у цілому. Однак у залежності від конкретних психологічних завдань, комунікативне завдання психолога може зосереджуватись на групі дітей, клієнтів, або на окремих особистостях.

Важливим моментом другої стадії процесу психолого-педагогічного спілкування, як підтверджують результати нашого дослідження, є активізація уваги дітей, оскільки ефективне спілкування з колективом можливе тільки в тому випадку, якщо увага дітей сконцентрована на психологові. Цей момент слід розглядати як важливе поточне комунікативне завдання.

Третя стадія психолого-педагогічного спілкування – управління спілкуванням, суть його полягає в комунікативному забезпеченні застосованих методів взаємодії. Управління спілкуванням складається із конкретизації моделі спілкування, уточнення умов і структури спілкування, здійснення безпосереднього спілкування.

Все ж головною умовою управління спілкуванням є ініціативність психолога, яка дозволяє забезпечити керівництво процесом, створити емоційну атмосферу та ін.

Четверта стадія – аналіз ходу та результатів здійснення технології

психолого-педагогічного спілкування. Вона найчастіше називається стадією зворотного зв'язку в спілкуванні і за своїм змістом і технологією результатів відповідає заключному етапу вирішення комунікативного завдання. Без зворотного зв'язку рефлексивний момент не тільки погіршується, але й може стати неадекватним. Отже, ми можемо зробити висновок, що головне призначення цієї стадії – діагностично-корекційне.

Отже, представлена нами логіка та етапність процесу психолого-педагогічного спілкування в реальній професійній діяльності можуть бути і іншими. Деякі етапи можуть бути згорнутими або недостатньо чітко організованими, а й інколи надмірно розтягнутими. Однак, подана логіка розкриває найбільш типові ситуації, які складаються в процесі психолого-педагогічного спілкування.

Все ж аналіз психолого-педагогічної літератури та результати нашого дослідження дозволяють стверджувати, що спілкування різноманітне за своїми формами прояву. В соціальній психології існує його градація на інтерактивне (спілкування у процесі спільних дій); комунікативне (у вигляді інформаційного обміну); перцептивне (мовчазне: сприйняття зовнішніх характеристик один одного, жестових знаків і поз).

Досліджуючи процес спілкування майбутніх психологів, ми провели теоретичний аналіз літератури з досліджуваної проблеми і це дозволило нам зробити переконливий висновок про те, що таке комунікативні уміння та елементи системи комунікативних умінь, які реалізуються за такими напрямками: процеси контакту в спілкування, уміння як один із видів професійних умінь, творче самопочуття особистості в спілкуванні, творчий компонент у психологічному спілкуванні.

Отже, все сказане дає змогу зробити висновок, що комунікативні уміння забезпечують одночасну активну взаємодію, само презентацію особистості в цілому : її індивідуальних особливостей, світогляду, спрямованості моральних якостей, характеру, темпераменту. Комунікативні уміння майбутнього психолога – це уміння налагоджувати ефективне, цілеспрямоване спілкування з учнями, клієнтами та перебудовувати його у відповідності поставлених завдань, на основі знань етики спілкування.

Для ефективного розвитку комунікативних умінь, майбутній психолог має навчитися моделювати свою поведінку. Ці моделі поведінки не мають передбачати стандартизації людських дій, а отже, відсутності живого темпераменту, своєрідності мислення, власних звичок. Отже, вдалий вибір ефективної моделі поведінки допомагає стати особистості комунікабельною, а тому і привабливою.

Так, І.П. Павлов зазначав, щонайсильніший подразник – це люди, але оптимальний вибір моделі поведінки здатний зняти цей подразник. Діти – це постійний подразник. Не кожний із дорослих може витримати таке випробування, яким є спілкування з дітьми. Отже важливо, щоб

психолог любив дітей, сприймав їх такими, якими вони є, емоційно був сумісний з ними. Дуже важливо для психолога бути здатним до емпатії і часткової ідентифікації з дітьми.

Тому у процесі дослідження нами значне місце відведено психологічному тренінгу, який проводився із майбутніми психологами, головними складовими якого є:

1) зосередження на вербальних і невербальних повідомленнях та формах емоційної експресії іншої людини;

2) формулювання думки мовою, яка найбільш співзвучна співбесіднику;

3) налаштування на тон узятий партнером у спілкуванні;

4) намагання заглиблюватися в емоційний стан співбесідника, усвідомлювати зміст його повідомлення. Це допомагає висловити власні почуття;

5) намагатися осмислити і зрозуміти почуття і думки, які не були відверто висловлені співбесідником, але мали місце у підтексті повідомлення;

6) спроба згадати те, що пропущене в повідомленні співбесідника.

Тому із експериментальною групою майбутніх психологів проводилось анкетування на діагностичне володіння емпатією. Після аналізу даних анкетування нами організовувались заняття з психокорекції в тренінгових групах.

Групи тренінгу дають можливість працювати над зниженням занепокоєння, підвищенням впевненості в особі. У процесі розробки програми тренінгу було використано концепцію соціально-компетентної людини. За цією концепцією людина здатна:

1) приймати рішення стосовно самого себе і прагнути розуміти власні почуття та вимоги;

2) забувати, блокуючи неприємні почуття та власну невпевненість;

3) уявляти, як можна досягти мети найбільш ефективним методом;

4) правильно розуміти бажання, очікування і вимоги інших людей;

5) уявляти, як з урахуванням часу і конкретних обставин поводити себе, беручи до уваги інших людей.

Тому нами визначено, що найбільш ефективним є, заняття яке складалося з трьох частин:

1. Вступ або розминка – це психогімнастичні вправи на розвиток уваги, уяви, міжособистісної чутливості, використання невербальних засобів спілкування, створення атмосфери довіри, бажання співпрацювати.

2. Основна частина включала групове обговорення, рольові ігри, різні види драматизації, роботу в парах і по три чоловіки. За такого підходу передбачено експериментування моделей поведінки, пошук оптимальних варіантів виходу з конкретних ситуацій. Завершувався цей етап узагальненням набутого досвіду, відповіддю на запитання «Що допомогло і що заважало у виконанні завдань?»

3. Заключний етап передбачав обов'язкову рефлексію етапу, вираження почуттів, переживань. Періодично відчувалась потреба завершувати заняття іграми (дидактичними або рухливими).

Емпатія, як підтверджують результати нашого дослідження, включає процеси адекватної уваги та комунікації. Правильно уявити всю життєву ситуацію – значить сприйняти те, що внутрішньо переживає інша людина і йдучи далі ідентифікувати зміст вербального повідомлення з метою усвідомлення його значення і змісту. Однак ефективність цих процесів можлива за умови досить тісного контакту в процесі спілкування, коли особистість бачить світ очима інших і в той же час достатньо виразно відрізняє їхнє переживання від свого власного. Водночас адекватне уявлення про те, що відбувається у внутрішньому світі іншої людини є необхідною, але недостатньою умовою набуття високого рівня комунікації.

Тому для розвитку комунікативних умінь із експериментальною групою майбутніх психологів, проводиться комунікативний тренінг. Більшість ефективних змін в установках особистості відбулось у груповому, а не в індивідуальному контексті. Підтвердження правильності нашої позиції є роботи К. Левіна, які свідчать, що для того, щоб виявити та змінити свої неадекватні установки та виробити нової форми поведінки, люди мають вчитися бачити себе такими, якими їх бачать інші.

Завдання тренінгу включали такі аспекти:

- 1) розвиток самопізнання за рахунок зниження бар'єрів психологічного захисту та подолання нещирості на особистісному рівні;
- 2) розуміння умов, які ускладнюють або полегшують функціонування групи (таких, як розміри групи та їх склад);
- 3) удосконалення комунікативних умінь для більш ефективної взаємодії один з одним.;
- 4) оволодіння уміннями діагностувати індивідуальні, групові та організаційні проблеми, наприклад, розв'язання конфліктних ситуацій в групі.

Потенційна перевага Т-групи, як підтверджують результати нашого дослідження, це можливість отримання зворотного зв'язку, та та підтримки від учасників групи, які мають спільні проблеми (переживання) з конкретним учасником групи. Для цього нами адаптовано до завдань дослідження вправи, запропоновані С.І. Макшановим та Н.Ю. Хрящовою. Основна мета такого психологічного тренінгу полягала у підвищенні компетентності майбутніх психологів у процесі спілкування. Мета була конкретизована в задачах кожної вправи, які входили до програми. Задачі були пов'язані з набуттям знань, формуванням умінь, розвитком установок, які визначали поведінку у різних видах спілкування, розвитком перцептивних здібностей майбутніх учителів, корекцією та розвитком системи відносин особистості.

У роботі тренінгової групи застосовувались специфічні принципи активності, дослідницької творчої позиції, об'єктивізації поведінки, партнерського спілкування. Послідовна реалізація названих принципів – одна із умов ефективної роботи групи комунікативного тренінгу. Тому, наш вибір змісту вправ орієнтувався:

1. На зміну внутрішнього стану кожного із учасників групи окремо; на якому етапі розвитку знаходиться група, чим вона згуртованіша, тим розкутіші бувають вправи.

2. На початку дня проводились вправи, які дозволяли відключитися від життєвих турбот.

У нашу програму також ввійшли психогімнастичні вправи, які дозволяли тренувати особи спілкування, елементи поведінки, які в подальшому були включені в виховну діяльність майбутніх психологів.

Вправи проводилися за наступними темами:

- 1) встановлення контакту в спілкуванні;
- 2) розуміння свого внутрішнього стану і його презентація; а також розуміння внутрішнього стану інших учасників;
- 3) прийом та передача інформації;
- 4) уміння слухати, що означає уміння сприймати іншу людину повністю, у всіх її вербальних та невербальних проявах, які виникають у відповідь на те, що говорить людина.

Це дозволило нам визначити, що ефективною є програма розрахована у часі здійснення на три дні по чотири навчальні години у кожному. Тому, кожного дня група, у якій займалось 12-15 чоловік виконувала вправи з усіх зазначених тем.

Після проведення знань у Т-групах із майбутніми психологами, які були їх учасниками, проводилась бесіда на тему « Які почуття викликав зворотній зв'язок?». Так, 91,8% майбутніх психологів відповіли, що у процесі групової взаємодії вони отримували допомогу від учасників і самі допомагали іншим. Вони навчилися експериментувати з різними стилями взаємин серед рівних партнерів.

Спостерігаючи за взаємодіями, які відбуваються в групі учасники ідентифікували себе з іншими, використовували встановлений емоційний зв'язок при оцінці особистих почуттів та поведінки. Зворотний зв'язок впливав на оцінку майбутніми психологами своїх установок до дій у мікросередовищі. В таких умовах проходила спроба саморозкриття, що в свою чергу посилювало впевненість у собі; знижувало занепокоєння, а це, як підтверджують результати нашого дослідження, вкрай необхідно для успішного розвитку комунікативних умінь майбутніх психологів.

Аналіз здобутих результатів дає можливість зробити висновок, що Т-група допомогла учасникам ефективно розвинути специфічні комунікативні уміння, така як опис поведінки, комунікацію почуттів тощо.

У Т-групі також проходило експериментальне апробування нових

форм поведінки, коли кожний член групи є одночасно учасником (який може експериментувати із змінами поведінки) і спостерігачем (який може контролювати результат цих змін). Тому майбутні психологи безпосередньо залучались до постановки групових цілей, спостереження за поведінкою своїх товаришів. Група для майбутніх психологів була реальним життям у мініатюрі, з такими ж видами завдань, які зустрічаються на практиці. Таким чином, Т-група забезпечила можливість для розв'язання проблем, які важко вирішуються в реальному житті і одночасно була джерелом практичного досвіду, а в деяких випадках єдиним методом навчання.

У процесі проведення комунікативного тренінгу, як підтверджують результати нашого дослідження, особливе значення мав вибір підходів до проблеми навчання, а саме:

1. Метою Т-групи є розвиток здібності її учасників осмислювати ситуації. Група прагне визначити якомога більше можливостей вибору при зустрічі з життєвими труднощами та проблемами.

2. Т-група створює уявну модель керівництва, побудованої на співробітництві.

3. Т-групи заохочують дослідницьке ставлення до дійсності. «Що проходить тепер і чому?» – питання, яке весь час стоїть перед членами групи.

Отже, основною метою Т-групи було зростання особистості майбутніх психологів за умови розширення сфери осмислення себе та інших, а також процесів, які проходять у групі. Учасники групи, досліджуючи свої міжособистісні стилі та експериментуючи з ними, встановлювали взаємостосунки з іншими членами групи, які дозволяли їм осмислити зміст і значення зворотного зв'язку. Тому комунікативні уміння, які розвивались в учасників Т-групи включали активне спілкування, активне слухання, зворотній зв'язок.

Внутрішнє заспокоєння або спокій є показниками морально-психологічного стану майбутнього психолога, його самопочуття. Зміна середовища, нові умови і вимоги, розпорядок роботи, безпосереднє оточення і контакти – все це об'єктивно впливало на настрій, працездатність майбутніх психологів.

Діагностувати занепокоєність, як індивідуальну схильність до стресу і як рису характеру ми перевіряли за допомогою особистісної шкали самооцінки С. Спілбергера і шкали Дж. Тейлора.

Ця діагностика дозволяє фіксувати в тій чи іншій мірі чутливість до ситуації страху та побоювання, а також загальний рівень занепокоєння.

Сумарний показник за шкалою Спілбергера до 30 балів – низький рівень тривожності; від 30 до 45 – середній; вище 45 – високий рівень занепокоєння.

За шкалою Дж. Тейлора показники ранжуються таким чином: від 0 до 6 балів – низьке занепокоєння, від 6 до 20 балів – середнє, вище 20 балів – високе занепокоєння.

За нашими даними студенти психологи, мали середній показник (38-40балів) занепокоєння за методикою С. Спілберга і за шкалою Дж. Тейлора (24-29 бали) високий показник внутрішнього занепокоєння.

Майбутнім психологам з високим рівнем занепокоєння приділялась особлива увага у забезпеченні психологічної допомоги, де обов'язково враховувались причини занепокоєння. Так психолог Н. Н. Толстих, пояснює ці причини:

- неадекватність вимог, які не відповідають можливостям і прагненням особистості;
- суперечності вимог, які надходять з різних джерел;
- негативні вимоги, які ставлять особистість в принижене залежне становище.

В усіх трьох випадках виникає почуття «втрати опори», втрати міцних орієнтирів, упевненості. Занепокоєність визначається як емоційний стан, який виникає в ситуаціях невизначеності і проявляється в очікуванні несприятливого розвитку подій.

Отже, як свідчить аналіз психолого-педагогічної літератури та результати нашого дослідження, все сказане дає змогу зробити висновок, що комунікативні уміння забезпечують одночасну активну взаємодію, само презентацію особистості в цілому: її індивідуальних особливостей, світогляду, спрямованості моральних якостей, характеру, темпераменту. Комунікативні уміння майбутнього психолога – це уміння налагоджувати ефективне, професійне, цілеспрямоване спілкування з учнями, клієнтами, партнерами та перебудовувати його в залежності від рівня розвитку співрозмовника, на основі знань психологічної етики та такту.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абрамов В.І. Духовність суспільства: методологія системного вивчення: Монографія. – К.: КНЕУ, 2004. – 236 с.
2. Абрамова А.А. Агрессивность при депрессивных расстройствах: дис. ... канд. психол. наук: 19.10.05 / Абрамова Аида Алексеевна. – М., 2005. – 152 с.
3. Абульханова-Славская К.А. Время личности и время жизни / К.А.Абульханова-Славская, Т.Н.Березина.– СПб.: Алетейя, 2001.– 304 с.
4. Абульханова-Славська К.А.Стратегія життя / К.А.Абульханова-Славська.– М.: Мысль,1991. – 299с.
5. Аверинцев, С.С. Бахтин, смех, христианская культура / С.С. Аверинцев // М. М. Бахтин как философ. – М.: «Наука», 1992. – С. 7-19.
6. Адлер А. Индивидуальная психология как путь к познанию и самопознанию человека / А.Адлер. – Киев: Наука жить, 1997. – 357 с.
7. Адлер А. Наука жить / А. Адлер; пер. с нем. А. Юдина. – К.: PORT-ROYAL, 1997. – 256 с.
8. Аймедао К.В., Жогно Ю.П., Сторож В.В. Взаємодія соціальної та медичних ланок паліативної та хоспісної допомоги інвалідам та невиліковно хворим / Аймедов К.В., Жогно Ю.П., Сторож В.В.// Таврический журнал психиатрии. – 2013. – №1. – С.4 – 8.
9. Аккерман В. Г. Коллективизм студенческих групп / Пути совершенствования профессиональной направленности в педвузе/ Под. общ. ред. М. С. Кобзева. – Саратов, 1975. – С. 189 -207.
- 10.Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: зб. наук. праць / за заг. ред. П. М. Таланчука, Г.В. Онкович.– К. : Вид-во «Університет «Україна», 2009. – 316 с.
- 11.Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: зб. наук. пр. / за заг. ред. П.М. Таланчука, Г.В.Онкович.– К.: «Університет «Україна», 2002. – 339 с.
- 12.Акулюшина М. О. Інтерактивні методи навчання як сучасний напрямок активізації пізнавальної діяльності студентів / М. О. Акулюшина, Л. І. Чернишова // Наук.-метод. семінар «Шляхи реалізації кредитно-модульної системи організації навчального процесу і тестових форм контролю знань студентів». – Одеса : Наука і техніка, Випуск №7. – 2013. – С. 83-88.
- 13.Ананьев В. А. Основы психологии здоровья / Виктор Алексеевич Ананьев // Кн. 1.: Концептуальные основы психологии здоровья. – СПб.: Речь, 2006. – 384 с.
- 14.Андреев В. И. Саморазвитие творческой конкурентоспособной личности менеджера / Андреев В.И.– Казань: Фирма «СКАМ», 1992. – 45 с.
- 15.Андреева Г.М. Психология социального познания / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 1997. – 239 с.

16. Андриенко Е. В. Феномен профессиональной зрелости учителя / Е.В. Андриенко // Педагогика. – 2002. – № 6. – С. 66-70.
17. Антонова Н.О. Психологічні основи розвитку готовності до професійної діяльності психолога: Монографія / Н.О. Антонова. – Слов'янськ: Видавець Маторін Б.І., 2010. – 561 с.
18. Анциферова Л. И. Гуманистически-экзистенциальный подход к мудрости / Людмила Ивановна Анциферова // Психологический журнал. – 2005 – № 3. – С. 25-28.
19. Апробация опросника отношения к юмору и смеху на российской выборке / Е.М. Иванова, Е.А. Стефаненко, С.Н. Ениколопов, Р. Проер, В. Рух // Сборник материалов Всероссийской юбилейной научно-практической конференции (к 85-летию Ю.Ф. Полякова). – М., 2013. – С. 59-61.
20. Аргайл М. Психология счастья / М. Аргайл // Юмор и смех.– СПб.: Питер, 2003.– С.69-86.
21. Аристотель. Поэтика. Риторика [текст]. – СПб.: Изд-во Азбука, 2000.
22. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, закономерные основы и методы / С.И.Архангельский.–М.: Высшая школа, 1980. – 386 с.
23. Аршава І.Ф. Емоційна стійкість людини та її діагностика: Монографія. – Д.: Вид-во ДНУ, 2006. – 336 с.
24. Асмолов А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека / Александр Асмолов [3-е изд]. – М.: Смысл: Изд. Центр «Академия», 2007. – 528 с.
- Біла книга національної освіти України\ Акад. пед. наук України; за ред. В. Г. Кременя, 2009. – Київ, 2009. – 198 с.
25. Бакатанова В.Б. Психолого-педагогічні умови професійного відбору майбутніх інженерів-педагогів : дис.кан. пед. наук 13.00.04 / В.Б. Бака-танова. – К., 1996. – 189 с.
26. Балл Г.О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній пси-хологічній сферах) / Г.О.Балл.– Рівне: Видавець Олег Зень, 2010.– 172 с.
27. Бандурка А. М. Основы психологии управления: учебн. / А.М. Бан-дурка, С. П. Бочарова, Е. В. Землянская. – Харьков: Университет внутренних дел, 1999. – 528 с.
28. Баринов Д.Н. Социальные тревоги как феномен общественной жизни (социально-философский анализ): дис. ... д-ра филос. наук: 15.06.11 / Дмитрий Николаевич Баринов. – М., 2011. – 348 с.
29. Барчій М. С. Методичні аспекти формування професійних якостей практичних психологів у процесі навчання / М. С. Барчій // Науковий вісник Ужгородського університету : Серія: Педагогіка. Соціальна робота / гол. ред. І. В. Козубовська. – Ужгород: Говерла, 2012. – Вип. 25. – С. 29-32.
30. Бацевич Ф.С. Словник термінів міжкультурної комунікації. – К.: Довіра, 2007. – 205 с.

31. Белинская Е. П. Исследования личности: традиции и перспективы // Социальная психология в современном мире. – М.: Аспект Пресс, 2002. – С. 42-61.
32. Бендас Т.В. Гендерная психология. Учебное пособие. – Спб.: Питер, 2006. – 431 с.
33. Бергер О.П. Приглашение в социологию. Гуманистическая перспектива. – М.: Аспект-Пресс, 1996. – 320 с.
34. Бергсон А. Смех / А. Бергсон. – М.: Искусство, 1992. – 127с.
35. Березовская Р.А. Роль юмора в развитии синдрома профессионального выгорания менеджеров / Березовская Р.А., Буенок А.Г. // Вестник СПбГУ. Серия 12: Психология. Социология. Педагогика. – 2011. – Вып. 4. – С. 36-43.
36. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М.: Прогресс, 1986. – 420 с.
37. Берри Дж., Пуртинга А.Х., Сигалл М.Х., Дасен П.Р. Кросс-культурная психология. Исследования и применение. – Харьков: Гуманитарный Центр, 2007. – 574 с.
38. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 1. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади / І. Д. Бех. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.
39. Бех І.Д. Духовні цінності в розвитку особистості / І.Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1997. – №1. – С. 124-129.
40. Богданов С. Соціальний захист інвалідів / С. Богданов. – К. : Вид-во Соломії Павличко «Основи», 2005. – 268 с.
41. Богиня Д. П. Концептуальні підходи до визначення конкурентоспроможності робочої сили на ринку праці [текст] / Д.П. Богиня // Україна: аспекти праці. – 1999. – № 6. – С. 38.
42. Бодалев А.А. Личность и общение. Избранные психологические труды / А.А. Бодалев. – 2-е изд. Доп. – М., 1995. – 328 с.
43. Божович Л. И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды / Под ред. Д. И. Фельдштейна. – Москва; Воронеж: Ин-т практической психологии, 1995.
44. Божович Л.И. Социальная ситуация и движущие силы развития ребенка/ Божович Л.И.// Психология личности в трудах отечественных психологов /Сост. и общ. ред. Л. В. Куликова.– СПб.: Питер, 2001.– С.160-166.
45. Большая энциклопедия психологических тестов / Автор-составитель А. Корелин. – М.: Эксмо, 2006. – 416 с.
46. Бондарь В.И. Развитие теории и практики профессионально-трудового обучения учащихся вспомогательных школ Украины (1917-1990 гг.): автореф. дис. на здобуття наукового ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки», 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / В.И. Бондарь. – К., 1992. – 41с.

47. Бондырева С.К. Матрица духовности / С.К. Бондырева, Д.В. Колесов. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2008. – 192 с.
48. Борев Ю.Б. Комическое или о том, как смех казнит несовершенство мира, очищает и обновляет человека и утверждает радость бытия.– М.: Искусство, 1970.– 272с.
49. Борисова Н. В. Конкурентоспособность будущего специалиста как показатель качества и гуманистической направленности вузовской подготовки./ Н.В. Борисова – Казань, 2003.
50. Боришевський М.Й. Виховання духовності особистості: навчально-методичний посібник / [М.Й. Боришевський, Л. І. Пилипенко, О.І. Пенькова та ін.] ; за заг. ред. М. Й. Боришевського. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. – 104 с.
51. Боришевський М.Й. Психологічні закономірності розвитку духовності особистості: монографія / М.Й. Боришевський, О.В. Шевченко, Н.Д. Володарська та ін. За загальною редакцією М.Й. Боришевського. – К.: Педагогічна думка, 2011. – 200 с.
52. Бочелюк В. Й. Психологія людини з обмеженими можливостями: Навчальний посібник / В. Й. Бочелюк, А. В. Турубарова. Київ: «Центр учбової літератури», – 2011.– 264 с.
53. Бочелюк В.Й. Дозвіллезнавство: Навч. посібник / В.Й. Бочелюк, В.В. Бочелюк. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 208 с.
54. Братусь Б.С. Должное неизбежно связано с сущим / Б.С. Братусь // Человек. – 1998. – №4. – С.67-75.
55. Бройтигам В. Психосоматическая медицина : кратк. учебн. / В. Бройтигам, П. Кристиан, М. Рад ; [пер. с нем. Г.А. Обухова, А.В. Бруенко]. – М.: ГЭОТАР МЕДИЦИНА, 1999. – 376 с.
56. Брокмейер Й. Нарратив: проблемы и обещания одной альтернативной парадигмы / Й. Брокмейер, Р. Харре // Вопросы философии. – 2000. – № 3. – С. 29-42.
57. Бубнова С. С. Ценностные ориентации личности как многомерная нелинейная система / С. С. Бубнова // Психол. журн. – 2015. – Вып. 5. – С. 38-44.
58. Бусыгин А.Г. Десмоэкология или теория образования для устойчивого развития / А. Г. Бусыгин Книга первая. – Ульяновск, Сибирская книга, 2003. – 216 с.
59. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия.– СПб.: Питер, 2000.– 352 с.
60. Вальченко С.А. Духовность личности: сущность, структура и уровни развития / С.А. Вальченко // Известия Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины. – 2014. – № 5 (86). – С.5-9.
61. Варбан Є.О. Стратегії подолання життєвих криз в юнацькому віці: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: Спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Є.О.Варбан.– К., 2009.– 25с.

62. Варій М. Й. Загальна психологія : навчальний посібник [текст] / М. Й. Варій. – 2-ге видан., випр. і доп. – К. : «Центр учбової літератури», 2007. – 968 с.
63. Васильева О. С. Психология здоровья человека: эталоны, представления, установки / О. С. Васильева, Ф. Р. Филатов: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 352 с.
64. Вахитова С.Г. Становление педагогической зрелости учителя в рефлексивной среде постдипломного образования: автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. пед. наук: 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / С.Г.Вахитова.– Оренбург, 2012.–23с.
65. Вачков И. Такие разные учителя или новая типология педагогов / И. Вачков // Школьный психолог. – 2000. -№ 3. – С. 24-30.
66. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Кер. проекту В. Т. Бусел. – К. : ВТФ «Перун», 2004. – 1277 с.
67. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К.: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2009. – 1736 с.
68. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М.: Педагогика, 1990. – 260 с.
69. Видра О.Г. Вікова та педагогічна психологія. Навч. посіб / О.Г. Видра. – К.: Центр учбової літератури, 2011. – 112 с.
70. Вильсон Г. Психология артистической деятельности: Talantsy i poklonniki / Пер. с англ.– М.: «Когито-Центр», 2001.– 384 с.
71. Вишневский В.А. Влияние динамики моторных нарушений у больных ДЦП на психическое состояние их родителей / В.А. Вишневский // Вопросы клинической психиатрии : тез. докл. науч.-практич. конф. /под ред. А.Д. Ткачева. – Кемерово, 1985.- С.38 – 42.
72. Вільш І. Вибір професії: особистісний аспект // Педагогічний процес: теорія і практика: Зб. наук. праць. – К.: ЕКМО, 2003.– Вип. 1.– С. 36-53.
73. Войтко В.І. Методологічні проблеми соціалізації молоді / В.І. Войтко. – К.: Наукова думка, 1976. – 143 с.
74. Волкова Н.П. Моделювання професійної діяльності у викладанні навчальних дисциплін у вишах: монографія / Н.П. Волкова, О.Б. Тарнопольський. – Дніпропетровськ: Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля, 2013. – 228 с.
75. Выготский Л. С. Воображение и его развитие в детском возрасте // Хрестоматия по психологии. / Л.С. Выготский – М.: Просвещение, 2007.
76. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Проблемы развития психики / Под ред. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1983. – Т.3. – 368с.
77. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти т. / Л.С. Выготский. – Т.5.: Основы дефектологии /Л.С. Выготский/ Под. ред.Т.А. Власовой.– М.: Педагогика, 1983. – 368с.
78. Галузяк В.М. Дослідження особистісної зрілості у зарубіжній психології та педагогіці / В.М.Галузяк // Вища освіта України.

- Тематичний випуск «Інтеграція вищої школи України до європейського та світового освітнього простору».– 2012.– №1(додаток 1).– С.– 205-211.
- 79.Галузяк В.М. Поняття «зрілість» у контексті досліджень особистісно-професійного розвитку педагога / В.М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 36. – Вінниця, 2012. – С. 169-175.
- 80.Галузяк В.М. Розвиток професійної самосвідомості студентів вищих навчальних закладів: монографія / В.М. Галузяк, К.В. Добровольська. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2015. – 256 с.
- 81.Галузяк В.М. Типологія стилів педагогічного спілкування / В.М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. – Випуск 5. – Вінниця, 2001. – С. 110-115.
- 82.Галус О.М. Проблема соціалізації особистості в наукових теоріях, концепціях, школах: навч.-метод. посіб. / Олександр Мар'янович Галус // Теоретичні та методичні основи професійного самовиховання студентів вузу; за заг. ред. В. А. Семиченко. – Хмельницький: ХГПІ, 2001. – 253 с. – С. 10–27.
- 83.Гейхман Л. К. Обучение общению во взаимодействии: интерактивный подход / Л. К. Гейхман // Образование и наука. – 2002. – № 3. – С. 134–139.
- 84.Гиппенрейтер Ю.Б. Психология мотиваций и эмоций / Ю.Б. Гиппенрейтер, М.В. Фаликман. – М.: АСТ, Астрель, 2009. – 704 с.
- 85.Гоббс Т. Избранные произведения в двух томах. Т. 1 / Т. Гоббс. – М.: Мысль, 1964. – 583 с.
- 86.Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
- 87.Гордон Д. Терапевтические метафоры. Оказание помощи другим посредством зеркала. – Спб.: Белый кролик, 1995.
- 88.Горелов И. и др.. Умение общаться / И.Горелов // Воспитание школьников. – 1994. – № 3. – С.18-21.
- 89.Григорьева В.Н. Психосоматические аспекты нейрореабилитации. Хронические боли /В.Н. Григорьева. – Нижний Новгород: Изд-во Нижегородской государственной медицинской академии, 2004.- 420с.
- 90.Гуровец А.А. Опыт оказания психосоциальной помощи онкологическим больным детям и их родителям в Королевстве Норвегия /А.А. Гуровец // Социально – педагогическая работа.- 1998. – №5.- С.81-90.
- 91.Декларация принципов толерантности. Утверждена резолюцией 5.61 генеральной конференции ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 г. // http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/995_503

92. Денисов О. И. Развитие конфликтологической компетентности руководителя : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / О. И. Денисов. – М., 2000. – 167 с.
93. Деркач А.А. Акмеология / А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин. – СПб. : Питер, 2003. – 256 с.
94. Дземидок Б. О комическом / Б.Дземидок.– М.: Прогресс, 1974.– 224с.
95. Дичів Т.Г. Методологические и социальные проблемы адаптации человека. Дис. канд. психол. наук /Т.Г. Дичев. – М., 1973. – 201с.
96. Дмитриев А.В. Конфликтология / А.В.Дмитриев.– М.: Гардарики, 2001.– 320 с.
97. Дмитриев А.В. Социология юмора: Очерки / А.В.Дмитриев. – М.: Институт философии РАН, 1996.– 214 с.
98. Добровольская Т.А. Инвалид и общество: социально-психологическая интеграция / Т.А. Добровольская, Н.Б. Шабалина // Социс. – 1991. – №5. – С.12.
99. Добромыслова О.П. Физиолого-гигиенические проблемы здоровья студентов // Гигиена и санитария / О.П.Добромыслова, В.Г.Маймутов. – 1991. – № 3. – С. 42-46.
100. Дружилов С.А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход / С.А. Дружилов // Сибирь. Философия. Образование. – 2005. – № 8. – С. 26 – 44.
101. Дубініна К. В. Інтерактивні методи навчання у професійній підготовці практичного психолога / К. В. Дубініна // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки. – 2012. – Вип. 38. – С. 223-231.
102. Емельянова М. А. Становление профессиональной зрелости социального педагога в образовательном процессе вуза: автореф. дисс. на соискание учен. степени докт. пед. наук: 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / С.И. Фетисова. – Ростов-на-Дону, 2004. – 36 с.
103. Емельянова М.А. Концепция развития интегративной зрелости будущего социального педагога / М.А. Емельянова // Вестник Оренбургского государственного университета.– 2004.– №12.– С. 47-56.
104. Ениколопов С.Н. Понятие агрессии в современной психологии / С.Н. Ениколопов // Прикладная психология. – 2001. – № 1. – С. 60-72.
105. Ермолаева Е.П. Профессиональная идентичность маргинализм: концепция и реальность // Психологический журнал. – 2001. – № 4.
106. Ермоленко Н.А. Некоторые вопросы содержания социальной адаптации / Н.А. Ермоленко // Молодые ученые – науке. – Ростов-на-Дону, 1974. – Вып. 2. – С. 16-20.
107. Жигайло Н. І. Психологія духовного становлення особистості майбутнього фахівця: монографія / Н. І. Жигайло.– Львів: Видавничий центр Львівського національного університету імені Івана Франка, 2008.– 336с.

108. Журавлев А.Л. «Социально-психологическая зрелость»: обоснование понятия // Психологический журнал. – 2007. – №2. – С. 44-55.
109. Завалишина Д. Н. Способы идентификации человека с профессией / Д. Н. Завалишина // Психология субъекта профессиональной деятельности ЯрГУ / Под ред. А. В. Карпова. – Москва ; Ярославль : [б. и.], 2001. – С. 104–128.
110. Завалишина Д.Н. Профессионализация в контексте жизни человека / Д. Н. Завалишина // Психологическая наука: традиции, современное состояние и перспективы/ Тезисы докладов научной конференции Института психологии. – М.: ИПРАН, 1997.
111. Завгородня О. В. Проблема психологічного здоров'я. Теоретичні та прикладні аспекти / О. В. Завгородня // Психологія і суспільство. – 2007. – № 3. – С. 124-137.
112. Закон України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» від 21.03.91., ВВР, 1991, № 21, ст. 252. «Про реабілітацію інвалідів в Україні».
113. Здравомыслов А. Г. Потребности, интересы, ценности / А. Г. Здравомыслов. – М.: Политиздат, 2013. – 318 с.
114. Зеличенко А. Психология духовности / А.Зеличенко. – М.: Издательство Трансперсонального института, 1996. – 167 с.
115. Зинченко В.Я. О понятиях «развитие личности», «формирование личности», «социализация», «воспитание» / В.Я. Зинченко. – Новосибирск, 1975. – 234 с.
116. Злобіна О. Суспільна криза і життєві стратегії особистості [текст] / О. Г. Злобіна, В. О. Тихонович. – К. : Стило, 2001. – 238 с.
117. Знаков В. В. Духовность человека в зеркале психологического знания и религиозной веры / В.В. Знаков // Вопр. психологии. – 1998. – № 3. – С. 104-114.
118. Зотова О.И. Некоторые аспекты социально-психологической адаптации личности / О.И. Зотова, И.К. Кряжева // Психологические механизмы регуляции социального поведения. – М., 1979. – С.219-233.
119. Зубаков В.А. Куда идем? К экокатастрофе или экореволуции? – Ч.III. Куда идем ? Философия выбора будущего / В.А. Зубаков // Философия и общество. – 2000. – № 2.
120. Зубалий Н. Д. Социально-психологические основы управленческой деятельности спортивного менеджера / Н.Д. Зубалий /Приложение №3 (8) к научному журналу «Персонал». – 2012. – С. 137 – 141.
121. Иванова Е.М. Исследования чувства юмора в психологии (обзор) / Е.М. Иванова, С.Н. Ениколопов, М.Ю. Максимова // Вопросы психологии. – 2006. – №4. – С.122-133.
122. Иванова Т.В. Остроумие и креативность / Т.В. Иванова// Вопросы психологии. – 2002. – №1. – С.76-87.

123. Ильин Е.П. Дифференциальная психология деятельности/ Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2008. – 432 с.
124. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П Ильин. – СПб: Питер, 2000.– 507 с.
125. Ильин Е.П. Эмоции и чувства / Е.П Ильин. – СПб.: Питер, 2002.– 752 с.
126. Ильичева И.М. Духовность в зеркале философско-психологических учений (от древности до наших дней) / И.М. Ильичева. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 208 с.
127. Исаев Д.Н. Эмоциональный стресс, психосоматические и соматопсихические расстройства у детей / Д.Н. Исаев. – СПб.: Речь, 2005. – 400 с.
128. Інвалід і суспільство: проблеми інтеграції: зб. теорет. та метод. матеріалів для працівників соціальних служб для молоді /упорядник І.Д. Зверєва, І.Б. Іванова. – К.: А.Л.Д., 1995.- 96с.
129. Інноваційні технології навчання від А до Я / упор. В. Волоканова. – К. : Шк. світ, 2011. – 96 с.
130. Кабаченко Т.С. Психология в управлении человеческими ресурсами: Учебное пособие. – СПб. : Питер, 2003. – 400с.
131. Кабаченко Т.С. Психология в управлении человеческими ресурсами: Учебное пособие / Т.С.Кабаченко.– СПб.:Питер, 2003.–400с.
132. Калижнюк Э.С. Психические нарушения при детских церебральных параличах /Э.С. Калижнюк. – К.: Высшая школа, 1987. – 272 с.
133. Калмыков А. А. Проблемы и перспективы экологического образования / А. А. Калмыков // Прикладная психология.– 2002.– № 1.– С. 35–44.
134. Каменева Е.Г. Развитие социальной зрелости студентов педагогического вуза: автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук: 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Е.Г. Каменева. – Оренбург, 2004. – 18 с.
135. Карамушка Л. М. , Філь О.А. Психологія освітнього менеджменту: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Л.М. Карамушка, О.А. Філь – К.: Либідь, 2004. – 424 с.;
136. Карасев Л.В. Философия смеха / Л.В. Карасев. – М.: Рос. гуманит. ун-т, 1996. – 224 с.
137. Каткова Т. Соціально-педагогічний супровід проблемних родин: система роботи/ Т.Каткова // Соціальний педагог.– 2011.– №4.– С.35-40.
138. Кизим Г.С. Духовний розвиток студентів-психологів як необхідна умова їх фахової підготовки до роботи з обдарованими дітьми / Проблеми сучасної психології / – 2014, випуск 23. – С. 227-237.
139. Кисла А.О. Механізми виховання толерантності у молоді в Україні/ А.О. Кисла, М. В. Литвинчук // Єдність навчання і наукових досліджень

- головний принцип університету: Зб. наук. пр. / За заг. ред. В.П.Андрущенко.– К.: Вид-во НПУ М.П.Драгоманова, 2011.– С.131-133.
140. Кисла А.О. Национальная толерантность студенческой молодежи // Збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції «Міжкультурні комунікації та толерантність в освіті». Національний педагогічний університет ім. М.П.Драгоманова; Міжнародний дитячий центр «Артек».– К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2009.– С.53-63.
141. Климов Е.А. Психология профессионала / Е.А. Климов. – М.: Изд-во Институт практической психологии, 1996. – 400с.
142. Кобернік О.Г. Деякі проблеми формування екологічного мислення / О. Г. Кобернік // Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка. – К.: Логос, 2006. – Т. 7. Екологічна психологія. – Вип. 8. – С. 288–291.
143. Ковалев А.Г. Социально-психологический климат коллектива и личность / А.Г.Ковалев, В.В.Бойко. – М.: Мысль, 1983. – 207 с.
144. Коваленко А. Б. Соціальна психологія : [підручник] / А.Б. Коваленко, М. Н. Корнев. – К.: Мікрос-СВС, 2006. – 400 с.
145. Коваль Н.А. Духовность в системе профессионального становления специалиста: дис. ... доктора. психол. наук: 19.00.13 / Нина Александровна Коваль. – М., 1997. – 443 с.
146. Кожушко С.П. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх фахівців з комерційної діяльності до професійної взаємодії : дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04 / Світлана Павлівна Кожушко. – Запоріжжя : КПУ, 2014. – 640 с.
147. Козинцев А.Г. Человек и смех / А.Г. Козинцев – СПб.: Алетейя, 2007. – 236 с.
148. Козловська І. М. Словник – довідник педагога – науковця. – Львів. – «Сполом», 2006. – 58 с.
149. Колотій Н. М. Психологічне здоров'я підлітків та його оцінка в умовах загальноосвітнього навчального закладу: автореф. дис. к.п.н.: 19.00.07 / Н. М. Колотій. – Х.: ХНУ, 2003. – 21 с.
150. Комар Т.О. Особливості розвитку ціннісно-потребової сфери студентів з обмеженими можливостями / Т.О. Комар // Психологія і суспільство: укр. наук. – економ. та соціально-психолог. часопис / гол. ред. Анатолій Фурман. – 2003. – №4.- С.110 – 117.
151. Комарова Н.М. Інвалідність як соціальна проблема сучасного українського суспільства/ Н.М. Комарова Н.М., Р.Я.Левін, О.В. Вакуленко. – Український соціум. – 2003. – № 1 (2). – С. 38-45.
152. Кон И. С. Социология личности // Социологическая психология. – М.-Воронеж, 1999. – С. 177-193.
153. Кон И.С. Ребёнок и общество (Историко-этнографическая перспектива) / И.С.Кон –М.: Наука, 1988. – 270 с.

154. Конституція України, прийнята на п'ятій сесії ВРУ 28 червня 1996р. – К.: Преса України, 1997. – 80 с.
155. Концептуальні засади і методика глибинної психокорекції: Підготовка психолога-практика: Навчальний посібник / за ред. Т.С. Яценко. – К.: «Вища школа», 2008. – 342 с.
156. Коряк Н.М., Шаляпин В.И. Концепция развития личности и практика Т– групп / Н.М. Коряк // Психологические условия социального взаимодействия / под ред. Х. Миккина, Ю. Орн. – Таллин: Изд-во ТГУ, 1983. – С. 59–67.
157. Котро Ж. Когнитивная терапия фобий / Ж. Котро, Е. Моллар // Московский психотерапевтический журнал. – 1996. – № 3. – С. 93-111.
158. Кочубейник О. М. Автентичність особистості в інтерсуб'єктивному просторі: автореферат дис. на здобуття наук. ступеня док. психол. н. по спец.: 19.00.05 «Соціальна та політична психологія» / О.М. Кочубейник. – К., 2011. – 32 с.
159. Кравец Г.Ю. Педагогические условия проявления личностной зрелости студентов в учебно-воспитательном процессе вуза: автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук: 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Г.Ю. Кравец. – Иркутск, 2005. – 18 с.
160. Крайг Г. Психология развития / Г.Крайг, Д.Бокум. – 9-е изд. – СПб.: Питер, 2005. – 940 с.
161. Криворучко П.П. Комплексне психологічне забезпечення професійної діяльності військових спеціалістів // Зб. наук. праць. – К.: КВГІ, 1999. – С. 17-19.
162. Кривых С. В. Формирование академической зрелости студентов вуза / С.В. Кривых // Человек и образование. – 2011. – №4. – С. 86-90.
163. Крупнов А. И. Психологические проблемы целостности анализа личности и ее базовые свойства. – М.: УДН, 2009. – С. 28 – 39.
164. Кряжева И.К. Социально-психологические факторы адаптированности личности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / И.К. Кряжева. – М., 1980. – 159 с.
165. Кузнецова Н. Психологическое исследование юмора / Н. Кузнецова // Вопросы психологии. – 1984. – № 6. – С. 146-150.
166. Кузнецова Н.Ф. Экспериментальное исследование чувства юмора // Вестник московского университета. Серия 14. Психология. – М., 1985. – №4. – С. 73-74.
167. Куликов Л.В. Психогигиена личности. Вопросы психологической устойчивости и психопрофилактики: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2004. – 464 с.
168. Лазарев В. А. Конкурентоспособность вуза как объект управления : монография / В.А. Лазарев, С.А. Мохначев. – Екатеринбург: Пригородные вести, 2003. – 160 с.
169. Лауэ М. Статьи и речи / М. Лауэ. – М.: Наука, 1969. – 367 с.

170. Левитов Н.Д. Детская и педагогическая психология / Н.Д.Левитов. – М., 1998. – 216 с.
171. Левківська Г.П. Адаптація першокурсників в умовах вищого закладу освіти: [навч. посібник] / Г.П. Левківська, В.Є. Сорочинська, В.С. Штифурак. – К., 2001. – 128 с.
172. Лёвочкина А. М. Психологические проблемы непрерывного экологического образования в Украине / А. М. Львовичкіна //Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. – К.: Міленіум. – 2004. – Т.7: Екологічна психологія. – Вип. 3. – С. 133-140.
173. Лейтц Г. Сыграть свою жизнь на сцене: пер с фр. / Г Лейтц. – М.: Академический проект, 2008. – 132 с.
174. Леонтьев А.Н. Некоторые психологические вопросы воздействия на личность / А. Н. Леонтьев // Проблемы научного коммунизма. – 1969. – № 2.
175. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики/ А. Н. Леонтьев. – М., 1981.– 584 с.
176. Леонтьев Д. А. Духовность, саморегуляция и ценности / Д.А. Леонтьев // Гуманитарные проблемы современной психологии / Д.А. Леонтьев. Изд. Таганрогского гос. радиотехн. ун-та. – 2005. – № 7. – С.16-21.
177. Леонтьев Д.А. Развитие идеи самоактуализации в работах А. Маслоу / Д. А.Леонтьев // Вопросы психологии.– 1987.– №3.– С.10-25.
178. Леонтьев Д.А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М.В.Ломоносова. Вып. 1 / Под ред. Б.С.Братуся, Д.А.Леонтьева.– М.: Смысл, 2002.– С. 56-65.
179. Ліфарєва Н.В. Психологія особистості: навч. пос. / Н.В. Ліфарєва. – К. – 2003. – 240 с.
180. Лозовецька Т. Професійна орієнтація молоді в умовах сучасного ринку праці: монографія/ Т. Лозовецька. – Київ, 2012. – 152с.
181. Ломов Б.Ф. Проблемы общения и психологи / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1981. – С.3-23.
182. Лук А. Н. Юмор, остроумие, творчество / А.Н.Лук. – М.: Изд-во Искусство. – 1977.
183. Лук А.Н. О чувстве юмора и остроумии / А.Н.Лук.– М.: Искусство, 1968.– 268с.
184. Лукашевич М.П. Соціалізація. Виховні механізми і технології / М.П. Лукашевич. – К.: ІЗМН, 1998. – 112 с.
185. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга.– М.: Изд-во Моск. ун-та, 1963.– 432с.
186. Мадзігон В. Демократія і педагогічна наука // Освіта України / В.Мадзігон. – 2001. – 4 жовтня. – С. 10.

187. Майорова С.Ф. Развитие ценностных ориентаций в процессе самореализации личности / С.Ф. Майорова // Динамика ценностных ориентаций в системе соц. образа жизни: Межвуз. сб. науч. работ. – Л.: ЛГПИ, 1980. – С.25-35.
188. Майрамян Р.Ф. Особенности невротических расстройств в семьях умственно отсталых детей /Р.Ф. Майрамян// III Всероссийский съезд невропатологов и психиатров: тез. докл. /под ред. В.М. Банщикова, Н.М. Шибанова. – М., 1974. – Т. 2. – С. 295-297.
189. Максименко К.С. Психічні стани підлітків у контексті проблем сучасної педагогічної практики/ К.С.Максименко // Практична психологія та соціальна робота. – № 4. – 2001. – С. 36-39.
190. Малкина-Пых И. Г. Психосоматика / И. Г. Малкина-Пых. – М.: Изд-во Эксмо, 2008. – 1024 с.
191. Маркова А. К. Психология профессионализма / А.К. Маркова – М., 1996.– 312 с.
192. Мартин Р. Психология юмора / Р. Мартин. – СПб.: Питер, 2009. – 480 с.
193. Марусинець М. Прикладні аспекти дослідження професійної ідентичності особистості // Соціальна психологія.– 2005.– №3(11).– С.90-97
194. Маслова Н. Ф. Стиль руководства учителя как способ социально-психологического воздействия // Руководство и лидерство. – М., 1973. – С. 45-53.
195. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб.: Евразия, 1999. – 479 с.
196. Маслоу А. Психология бытия / А. Маслоу. – К.: Ваклер, 1977.
197. Маслоу А.Г. Дальние пределы человеческой психики / А. Маслоу. – СПб., 1997.
198. Массанов А.В. Психологічні бар'єри в професійному самовизначенні особистості. Монографія / А.В. Массанов. – Одеса: Видавець М.П. Черкасов, 2010. 371 с.
199. Матієнко О.С. Виховання толерантності в ліцеях Франції // Педагогічні шляхи реалізації загальноєвропейських цінностей у системі освіти України: зб. наук. пр. / За заг. ред. Г. Є. Гребенюка; Міністерство мистецтва і туризму України. – Харків: Стиль Іздат, 2005. – С. 163-169.
200. Махаева О.А. Я выбираю профессию: Комплексная программа активного профессионального самоопределения школьников / О.А. Махаева, Е.Е.Григорьева. – М.: УЦ «Перспектива», 2002. – 52 с.
201. Мацумото Д. Человек, культура, психология. Удивительные загадки, исследования и открытия / Д. Мацумото. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. – 668 с.
202. Менделевич В. Д. Психология девиантного поведения : учебное пособие / В. Д. Менделевич. – СПб. : Речь, 2005. – 445 с.

203. Меткалф С. Юмор – путь к успеху / С.Меткалф, Р.Фелибл. – Спб., 1997.– 245 с.
204. Микляева А. В. Социальная идентичность личности: содержание, структура, механизмы формирования [Текст]: монография / А.В. Микляева. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. – 347 с.
205. Милова, Т. Смех – вестник нового мира: Беседа с Л.В. Карасевым // Человек. – 1999. – №6. – С.52-55.
206. Милославова И.А. Адаптация как социально-психологическое явление / И.А. Милославова // Социальная психология и философия / под ред. Б.Ф. Парыгина – Л., 1973. – Вып. 2. – С. 111-120.
207. Мироненко Т.П. Формування громадянської зрілості в майбутніх учителів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Т.П.Мироненко. – Одеса, 2001. – 20 с.
208. Мирошніченко Н.О. Законодавча база України як соціально-правова умова забезпечення рівних можливостей молоді з функціональними обмеженнями // Соціальна робота в Україні: теорія і практика /Науково-методичний журнал №4(12), 2005. – С.58-68.
209. Мирошніченко Н.О. Моделі та методи соціальної підтримки людей з обмеженими функціональними можливостями // Методичний посібник з організації професійного навчання за робітничими професіями та його соціально-психологічний супроводу в умовах центрів професійної реабілітації інвалідів –К.; «Університет «Україна», 2006. – С.23-30.
210. Мирошніченко Н.О. Світовий досвід вирішення соціальних проблем осіб з функціональними обмеженнями / Н.О. Мирошніченко // Соціальна робота в Україні: теорія і практика. Науково-методичний журнал. – 2007.– №2.– С.24-35.
211. Митина Л. М. Психология развития конкурентоспособной личности./ Л.М. Митина – Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2002. – 400 с.
212. Міненко О. О. Особистісне змінювання в процесі професійної підготовки студентів-психологів: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія / О. О. Міненко; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2004. – 20 с.
213. Моргун В.Ф. Проблема периодизации развития личности в психологии / Моргун В.Ф., Ткачева Н.Ю. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981.– 80 с.
214. Мороз О.Г. Професійна адаптація молодого вчителя / О.Г. Мороз. – К., 1980. – 94 с.
215. Москаленко В.В. Социализация личности (философский аспект) / Валентина Владимировна Москаленко. – К.: Вища школа, 1986. – 200 с.
216. Мудрик А.В. Социализация человека / А.В. Мудрик. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 304 с.

217. Мусийчук М.В. Аксиологическая функция юмора // Философские науки. – 2006. – № 2. – С. 91-94.
218. Мусийчук М.В. О сходстве приемов остроумия и механизмов построения парадоксальных задач // Вопросы психологии. – 2003. – №6. – С. 99-105.
219. Мэй Р. Смысл тревоги / Р. Мэй. – М.: Независимая фирма «Класс», 2001. – 384 с.
220. Мясичев В. Н. Личность и неврозы / В. Н. Мясичев. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1960. – 426 с.
221. Мясичев В.Н. Структура личности и отношения человека к действительности / Докл. на совещ. по вопросам психологии личности. – М., 1956. – С.10-14.
222. Налчаджян А.А. Социально-психологическая адаптация личности (формы, механизмы, стратегии) / А.А. Налчаджян. – Ереван: Изд-во АН АрмССР, 1988. – 262с.
223. Нартова-Бочавер С.К. Дифференциальная психология. Учебное пособие. – М.: Флинта, 2006. – 280 с.
224. Наход С. А. Формування прогностичних умінь майбутніх практичних психологів засобами інтерактивних технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / С. А. Наход; ПВНЗ «Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля». – Дніпропетровськ, 2015. – 21 с.
225. Національна та релігійна толерантність київських студентів. Матеріали соціологічного дослідження / За ред. М.І.Кирюшка. – К.: Ансар Фаундейшн, 2006. – 36 с.
226. Немкова А. Б. Становление конфликтологической компетенции старшеклассников в условиях внеклассной деятельности : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.01 – «Общая педагогика, история педагогики и образования» / А. Б. Немкова. – Волгоград, 2008. – 20 с.
227. Николаев Д. Смех – оружие сатиры / Д. Николаев. – М.: Искусство, 1962. – 224 с.
228. Ніколенко Л. М. Визначення поняття позааудиторної діяльності, направленої на реалізацію комунікаційного потенціалу студентського об'єднання / Л. М. Ніколенко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / редкол.: Сущенко (голов. ред.) та ін.– Запоріжжя, 2011.– Т.1.– Вип. 18(71).– С. 368-374.
229. Новейший психологический словарь / под общ. ред. В. Шапар. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2005. – 808 с.
230. Носенко Е.Л. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції: [Монографія] / Е.Л.Носенко, Н.В.Коврига.– К.: Вища школа, 2003.– 126 с.
231. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / С.И.Ожегов, Н.Ю. Шведкова.– М. : Азбуковник, 1999. – 944 с.

232. Олиферович Н.И. Психология семейных кризисов / Н.И. Олиферович, Т.А. Зінкевич-Кузьмина, Т.Ф. Велета. – СПб.: Речь, 2006. – 360с.
233. Оллпорт Г. Личность в психологии / Г. Оллпорт. – М.: КСП; СПб.: Ювента, 1998. – 345 с.
234. Оллпорт Г. Становление личности: Избранные труды / Г.Оллпорт. – М.: Смысл, 2002. – 462 с.
235. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики / А.Б. Орлов. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.
236. Офіційний сайт Мінпраці України. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mlsp.gov.ua/control/uk/publish/category>.
237. Оценка эффективности проектов «Снижение вреда» в Украине / О. Балакирева, А. Левцун, О. Артюх и др. – К.: Укр. ин-т соц. исследований, Междунар. фонд «Відродження», 2002. – 51 с.
238. Павелків Р.В. Вікова психологія: підруч. для студ. вищ. навч. закл. / Р.В. Павелків. – К.: Кондор, 2011. – 468 с.
239. Павлюх В.В. Особливості дослідження професійної ідентичності у майбутніх практичних психологів / В.В. Павлюх // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського Національного університету ім. І. Огієнка. – 2009. – №11.
240. Панфилова А. П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение : учеб.пособие [для студ. учреждений высш. проф. образования] / А. П. Панфилова. – М. : Академия, 2011. – 192 с.
241. Панченко В. І. Екологічна етика як основний духовний принцип в підготовці сучасних спеціалістів / В. І. Панченко // Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка. – К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2012. – Т. X: Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія. – Вип. 22. – С. 523-535.
242. Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории / Б.Д. Парыгин. – М.: Мысль, 1971. – 351 с.
243. Пашков А. Г. Педагогические основы социальной реабилитации детей с ограниченными возможностями / А. Г. Пашков, А. Д.Гонеев. – Курск: Изд-во КГМУ, 2007. – 316 с.
244. Пашенков С.З. Ипохондрические состояния в структуре невротозов / С.З. Пашенков, Н.Д. Саванеди // Тезисы 1-й научной сессии Армянского филиала общества невропатологов и психиатров.– Ереван, 1953.– С.29-30.
245. Педагогіка: Большая современная энциклопедия / сост. Е.С. Рапацевич.– Минск: Соврем. слово, 2005. – 720 с.
246. Пезешкиан Н. Психосоматика и позитивная психотерапия: Пер. с нем. / Н.Пезешкиан. – М.: Медицина, 1996.– 464 с.
247. Петровская Л.А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг /Л.А. Петровская. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 216с.

248. Петровский А. В. Личность в психологии: парадигма субъективности / А.В. Петровский. – Ростов-на-Дону, 1996. – 512 с.
249. Пов'якель Н.І. Саморегуляція професійного мислення в системі фахової підготовки практичних психологів: Автореф. дис. д-ра психол. наук: 19.00.07 / Н.І. Пов'якель; Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2004. – 40 с
250. Политическая экономия. Словарь. – М.: Политиздат, 1983. – 188 с.
251. Поляк О.В. Проблеми соціальної реабілітації осіб з обмеженою дієздатністю – «духовна реабілітація» / О. Поляк // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : збірник наукових праць.– К.: Університет «Україна», 2004. – 448 с.
252. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання / О. І. Пометун. – К. : А. С. К., 2007. – 144 с.
253. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посібн. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко [за ред. О. І. Пометун]. – К. : А.С.К., 2004. – 192 с.
254. Помиткін Е.О. Психологія духовного розвитку особистості: Монографія / Е.О. Помиткін. – К.: Наш час, 2005. – 280 с.
255. Поспелов Г.Н. Теория литературы / Г.Н. Поспелов. – М.: Высшая школа, 1978. – 351 с.
256. Прихожан А.М. Изучение личностной тревожности в контексте теории Л.И. Божович / А.М. Прихожан // Формирование личности в онтогенезе: Сб. науч. тр. – М., 1991. – С. 89-98.
257. Про поліпшення турисько-краєзнавчої роботи у навчальних закладах, які перебувають у сфері управління Міністерства освіти і науки України // Позашкільля. – 2008. – № 10. – С. 55-71.
258. Пропп В. Проблемы комизма и смеха / В. Пропп. – М.: Лабиринт, 1999. – 288 с.
259. Прохоров Ю.М. Методика и технология социализации школьников в системе организационного досуга / Ю.М. Прохоров, А.А. Воронова. – Витебск: Изд-во УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2006. – 178 с.
260. Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы / Отв. ред. Л.Г. Дикая, А.Л. Журавлев. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 624 с.
261. Психология социальной адаптации и дезадаптации личности // Психология социальной работы / под ред. М. А. Гулиной. – СПб., 2010. – С.9-23.
262. Психология эмоций / Под. ред. К.Изарда.- СПб: Питер, 2000.- 606 с.
263. Психология: Словарь / Под ред. А.В. Петровского, И.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М., 1990. – 495 с.
264. Психология: учебник / В.М. Аллахвердов, С.И. Богданова, Л.И. Вансовская и др.; отв. ред. А.А. Крылов; 2-е изд., перераб. и доп. М.: Изд. группа «Прспект», 1998. – 583 с.

265. Психологічна енциклопедія / автор-упорядник О. М. Степанов. – К. : Академвидав, 2006. – 424 с. – (Енциклопедія ерудита).
266. Психологічне забезпечення психічного і фізичного здоров'я: навч. посіб. / М.С. Корольчук, В.М. Крайнюк [та ін]. – К.: ІНКОС, 2002. – 272.
267. Пугачев В.П. Тесты, деловые игры, тренинги в управлении персоналом: учебник для студентов вузов.– М.: Аспект пресс, 2001.– 285 с.
268. Радул В.В. Становлення соціальної зрілості молодого вчителя (теорія і практика): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В.В. Радул. – К., 1998. – 36с.
269. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учебное пособие / Д. Я. Райгородский. – Самара, 2003. – 672 с.
270. Раншбург Й. Секрети личности / Й.Раншбург, П.Поппер. – М.: Педагогика, 1983. – 160с.
271. Растова А. М. К вопросу о соотношении социализации и социальной адаптации личности / А. М. Растова // Труды Алтайского политехнического института: сб. ст.; вып. 37. – Барнаул: Алтайский политехнический институт, 1974. – С. 32 – 42.
272. Реан А.А. Психологический анализ проблемы удовлетворенности избранной профессией / А.А. Реан // Вопросы психологи.– 1988.– № 1.– С. 83-88.
273. Рейнвальд Н. И. О студенческом коллективе и его роли в решении проблем перестройки высшей школы / Н.И.Рейнвальд, Т.И.Рейнвальд // Студент на пороге XXI века/ Подобщ. ред. Н. И. Рейнвальд. – М.:Изд-во УНД, 1990. – С. 51-61.
274. Рикфорт Ч. Тревога и неврозы / Ч. Рикфорт; пер. с англ. В.М. Астапов, Ю.М.Кузнецова / Под ред. В.М.Астапова.– М.: ПЕР СЭ, 2008.–142с.
275. Риман Ф. Основные формы страха / Ф. Риман; пер. с нем. Э.Л. Гушанского. – М.: Алетей, 1999. – 336 с.
276. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / Роджерс Карл Рэнсом; пер. с англ. – М. : Прогресс, 1994. – 478 с.
277. Романова Е.С. 99 популярных профессий. Психологический анализ и профессиограммы / Е.С.Романова.– 2-е изд.– СПб.: Питер, 2008.–464с.
278. Романовский А.Г. Формирование конкурентоспособного специалиста как стратегическая задача философии современного образования / А.Г. Романовский// Теорія і практика управління соціальними системами. – 2008. –№3. – С. 3-9.
279. Роменець В.А. Історія психології ХХ століття: Навчальний посібник / В.А.Роменець, І.П.Манюха. – К.: Либідь, 1998. – 992 с.
280. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание / С.Л. Рубинштейн. – М.: Из-во АПН СССР, 1957. – 328 с.
281. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии в 2-х томах.– М.: Педагогика, 1989. –Т.2.– 328с.

282. Руднева И. А. Практико-ориентированные ситуации как средство формирования социальной зрелости студентов: автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук: 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / И.А. Руднева. – М, 2011. – 18 с.
283. Русскоязычная адаптация опросника стилей юмора Рода Мартина / Е.М. Иванова, О.В. Митина, А.С. Зайцева, Е.А. Стефаненко, С.Н. Ениколопов // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2013. – Т.6. – № 2. – С. 71-85.
284. Савина Е.А. Особенности материнских установок по отношению к детям с нарушениями в развитии / Е.А. Савина, О.Б. Чарова // Вопросы психологии. – 2002. – №6. – С. 15-23.
285. Савченко С. В. Науково-теоретичні засади соціалізації студентської молоді в позанавчальній діяльності в умовах регіонального освітнього простору : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.05 / С.В. Савченко. – Луганськ, 2004. – 455 с.
286. Савчин М. Здатності особистості: монографія / М. Савчин. – К.: ВЦ «Академія», 2016. – 288 с.
287. Селигман М. Обычные семьи, особые дети: [пер. с англ.] / Селигман М., Дарлинг Р. – М.: Теревинф, 2007. – 368 с.
288. Семак С.М. Інклюзивна освіта: сутність, поняття, термінологія [Електронний ресурс]: Корекційна освіта / С.М. Семак.– 2012. – Режим доступу: <http://doshkilla.blogspot.com/2012/03/blog-post.html>
289. Серебровская Н. Е. Становление и развитие конфликтологической культуры будущего специалиста социномической культуры будущего специалиста социномической профессии в вузовский период: автореферат дисс. ... на соискание ученой степени д-ра психолог. наук : 19.00.07. – Нижний Новгород, 2011. – 53 с.
290. Сидоренко Ж. В. Теоретичні підходи до вивчення психологічного здоров'я та передумов самозадачування особистості з його досягнення / Ж. В. Сидоренко //Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України «Актуальні проблеми психології» 2009.– Т.7, випуск 19.– С.222-226 .
291. Симонов П.В. Темперамент, характер, личность / П.В.Симонов, П.М.Ширшов.– М.: Наука, 1984.– 161 с.
292. Сисоева С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навчально- методичний посібник / С. О. Сисоева; НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. – К.: ВД «ЕКМО», 2011. – 324 с.
293. Січкарук О. Інтерактивні методи навчання у вищій школі : навч.-метод. посіб. / О. Січкарук. – К.: Таксон, 2006. – 87 с.
294. Скворцов И.А. Психологические особенности родителей при неврологической инвалидности ребенка / И.А. Скворцов, Т.Н. Осипенко, Н.П. Дедов и др. // Исцеление. – М., 1995. – Вып.2. – С.397- 423.
295. Скотт Джинни Г. Сила ума. Способы разрешения конфликтов / Джинни Г. Скотт. – Спб., 1994.– 188 с.

296. Слободчиков В.И. Психология человека / В.И.Слободчиков, Е.И.Исаев. – М.: Школа – Пресс, 1995. – 383с.
297. Созонтов А. Э. Проблема здоровья с позиции гуманистической психологии / А. Э. Созонтов // Вопросы психологии. – 2003. – № 3.– С.92-101.
298. Содатова Г.У. Психология межэтнической напряженности / Г.У. Содатова. – М.: Смысл, 1998. – 389 с.
299. Сопер Поль Л. Основы искусства речи / Поль Л. Сопер. – М.: Яхтсмен, 1995.
300. Сорочинська В. Є. Педагогічна конфліктність: причини та способи подолання / В.Є.Сорочинська // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського: Серія: Педагогіка і психологія. Вип. 3. – Вінниця, 2000. – С. 7-15.
301. Социальная фобия. Карманный справочник / Под ред. С.А. Монтьгомери. – Базель, Швейцария: Ф. Хоффманн-Ля Рош, 1995. – 52 с.
302. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / за заг. ред. проф. І.Д.Звереві. – К. : Центр учбової літератури, 2008, – 336с.
303. Ставицька С.О. Генеза духовності особистості: становлення та розвиток в юнацькому віці: Монографія / С.О. Ставицька.– 2012.– 727с.
304. Ставицька С.О. Соціальна психологія: Практикум: Навч. посібник / С.О.Ставицька, В.В.Волошина. – К.: Каравела, 2013. – 320 с.
305. Старовойтенко Н.В. Основы психологии та педагогіки: теорія і практика / Н.В. Старовойтенко. – Черкаси. – 2010. – 336 с.
306. Степанова М. Смеяться, право, не грешно...или с юмором о психологии и психологах / М.Степанова. – М.: 2009.
307. Страва Т. Академическая зрелость как интегральная ценность и показатель готовности студентов к профессиональной деятельности: автореф. дисс. на соискание учен. степени докт. пед. наук: 13.00.01, 19.00.11 «Психология личности» / Т. Страва. – М., 1999. – 38 с.
308. Суханов С.А. Боязнь чужого взгляда / С.А. Суханов // Практ. врач. – 1905. т. 4. – № 23. – С. 453, 478.
309. Сухобская Г.С. Понятие «зрелость социально-психологического развития человека» в контексте андрагогики / Г.С. Сухобская // Новые знания. – 2002. – №4. – С. 17-20.
310. Таланчук П. М. Супровід навчання студентів з особливими потребами в інтегровану середовищі / П. М. Таланчук, К. О. Кальченко, Г. Ф. Нікуліна – К.: Соцінформ, 2004. – 128 с.
311. Татенко В. Психологія інтимного життя: монографія / В.О. Татенко: Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. – 300 с.
312. Темрук О.В. Розвиток особистісної зрілості майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 « Педагогічна та вікова психологія» / О.В.Темрук. – К., 2006. – 20 с.

313. Титаренко Т. М. Життєві завдання як практики самоконституювання особистості / Тетяна Михайлівна Титаренко // Соціальна психологія. – 2008. – № 6. – С.3-11.
314. Титаренко Т. М. Постмодерна особистість у динаміці самоконструювання / Т. М. Титаренко. – Актуальні проблеми психології: Психологічна герменевтика / за ред. Чепелевої Н. В. К.: ДП: «Інформаційно-аналітичне агентство», 2010. – т.2., вип. 6. – 194 с.
315. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Т.М. Титаренко. – К.: Либідь, 2003. – 376 с.
316. Уилер Г. Гештальттерапия постмодерна: за пределами индивидуализма / Гордон Уилер; [пер. с англ. О. Ю. Донец].– М.: Смысл; ЧеРо, 2005.– 489с.
317. Федорчук В.М. Розвиток комунікативної компетентності викладача. Соціально-психологічний тренінг/ В.М. Федорчук. Видання друге. – Кам'янець-Подільський, 2006. – 240 с.
318. Федь Н.М. Искусство комедии или мир сквозь смех / В.М. Федь.– М.: Наука, 1978.–216 с.
319. Фейгенберг И.М. Видеть – предвидеть – действовать / И.М.Фейгенберг. – М.: Знание, 1986.–158 с.
320. Фирсов М. В. Теория социальной работы: учеб пособие для студентов высш. учеб. заведений. / М. В. Фирсов, Е.Г. Студенова. – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2006. – 384 с.
321. Філь О. А. Формування психологічної готовності персоналу освітніх організацій до роботи в конкурентоздатній команді [текст] : автореф. дис. ... канд. психолог. наук : 19.00.10 / О. А. Філь ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – Київ, 2006. – 22 с.
322. Франкл В . Человек в поисках смысла / В.Франкл. – М. : Прогресс, 1990. – 367 с .
323. Фрейд З. Вступ до психоаналізу / Зигмуд Фрейд; [пер. з нім.]. – К.: Основи, 1998. – 709 с.
324. Фрейд З. Остроумие и его отношение к бессознательному / З. Фрейд. – Донецк: Сталкер, 1999. – 349с.
325. Фрейд З. Художник и функционирование / З. Фрейд. – М.: Республика, 1993.
326. Фрейд З. Массовая психология и анализ человеческого «Я» // Психология масс: хрестоматия / Ред.-сост. Д.Я.Райгородский. – Самара: БАХРАХ, 1998. – С. 131 – 194.
327. Фурман А.В. Як допомагати учням долати дезадаптованість до школи / А.В. Фурман // Радянська школа. – 1991. – № 5. – С. 25-32.
328. Фюр Г. «Запрещенное» горе / Г.Фюр.- Мн.: Вараксин А.Н., 2008.- 78с.
329. Хазова С.А. Юмор как ресурс совладающего поведения / С.А. Хазова // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 3. – С. 177-182.

330. Хамитова И.Ю. Развитие профессиональной идентичности консультанта / И.Ю. Хамитова // Журнал практической психологии и психоанализа.– № 1. – 2000. – С.30-45.
331. Харский К. О системе ценностей и ее влиянии на человека / К.Харский. – Х.: Наука, 2010. – 190 с.
332. Хилл Н. Ключи к успеху. 17 наиболее существенных принципов успеха / Н.Хилл. – Минск, 1997.
333. Черный Е.В. Профессиональная идентичность практического психолога / Е.В. Черный // Практична психологія і соціальна робота.– 2000.– № 8. – С.36.
334. Чистякова С.Н. Комплект учебно-методической документации для проведения профессиональных проб / С.Н.Чистякова.– Кемерово, 1995. –143с.
335. Чудина Е.А. Эмоциональная зрелость личности: определение понятия и выделение критериев // Личность и проблемы развития: Сборник работ молодых ученых / Отв. ред.: Е.А. Чудина. – М., 2003. – С.112-116.
336. Чуйко О.В. Сутнісні характеристики особистісного становлення у контексті сучасних напрямків професійної освіти / О.В. Чуйко // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського: збірник наукових праць / [ред. С.Д. Максименка, Н.О. Євдокімової]. – Т. 2. – Вип. 7. – Миколаїв: МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2011. – С 293 – 298.
337. Чухим Н. Гендер та гендерні дослідження в ХХ столітті. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.gendercentre.org.ua/htdocs/article%2001.htm>
338. Шадриков В. Психология деятельности и способности человека / В. Шадриков. – М.: Логос, 1996. – 318 с.
339. Шевандрин Н.И. Формы становления личности в процессе ее профессионализации / Н.И.Шевандрин. – СПб. Исида, 1998.– 302с.
340. Шибутани Т. Социальная психология / Т. Шибутани. – Ростов н/Д.: Феникс, 1998. – 544 с.
341. Шмелев А.Г. Юмор – это не главное / А.Г. Шмелев// Психологическая газета. – 1998. – №4 (31).– С.24-25.
342. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность : монография / Л. Б. Шнейдер. – М. : МОСУ, 2001. – 272 с.
343. Шнейдер Л.Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2007. – 128 с.
344. Шостром Э. Анти-Карнеги, или человек-манипулятор / Э. Шостром. – Минск: ТПЦ «Полифакт», 1992. – 128 с.
345. Шостром Э. Терапевтическая психология. Основы консультирования и психотерапия / Э. Шостром. / Пер. с англ. В.Абабкова, В.Гаврилова. – СПб.: Сова; М.: Изд-во, ЕКСМО, 2002. – 624с.

346. Шпигель Дж. Флирт – путь к успеху. Практическое пособие для мужчин и женщин / Дж. Шпигель. – Спб., 1996.
347. Шрамко Н.В. Вузовская подготовка как этап становления социальной зрелости студентов: автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук: 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Н.В. Шрамко. – Екатеринбург, 2009. – 18 с.
348. Штифурак В.Є. Соціально-педагогічні основи соціальної роботи зі студентською молоддю / В.Є. Штифурак. – Вінниця: Видавництво-друкарня «Діло», СПД Данилюк В.Г., 2007. – 568с.
349. Шувалов А. В. Антропологический принцип в психологии здоровья / А. В. Шувалов // Известия ТРТУ. Тематический выпуск «Гуманитарные проблемы современной психологии». Таганрог: Изд-во ТРТУ. – 2005. – №7 (51). – С.55-62.
350. Эйдемиллер Э.Г. Методы семейной диагностики и психотерапии. Методическое пособие /Э.Г. Эйдемиллер / Под общей редакцией А.И. Вассермана. – М.: Школа – Пресс, 1996. – 635с.
351. Эйдемиллер Э.Г. Психология и психотерапия семи / Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис. 3-е изд.– СПб.: Питер, 2002.– 656 с.
352. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: Пер. с англ. / Э. Эриксон. –М., Прогресс, 2006. – 352 с.
353. Юзвак Ж. Духовність: погляд психолога / Ж.Юзвак // Початкова школа. – 2000. – №3. – С. 5-7.
354. Як будувати власне майбутнє: життєві завдання особистості [наук. моногр.] / Нац. акад. пед. наук України, Ін-т соціальної і політичної психології; за наук. ред. Т. М. Титаренко. – К.- 2012. – 512 с.
355. Якунин В. А. Педагогическая психология: Учеб. Пособие / В.А. Якунин. – СПб:Изд-во «Полинус», 1998.
356. Яценко Т.С. Теорія і практика групової психокорекції / Т.С. Яценко. – К. : Вища школа, 2004. – 679 с.
357. Bennett Janet M. (2000). Cultural Marginality: Identity Issues in Intercultural Training. In R. Michael Paige, ed. Education for the Intercultural Experience. Milton J. Bennett and Janet M. Bennett.
358. Bennett M. J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity (revised). In R. M. Paige (Ed.), Education for the Intercultural Experience. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
359. Black, J. S., & Mendenhall, M. E. (1990). Cross-cultural training effectiveness: A review and a theoretical frame work for future research. Academy of Management Review, 15, 113-136.
360. Bloom, B. S. (1956). Taxonomy of educational objectives, handbook I: The cognitive domain. New York: David McKay.
361. Brislin, R., Cushner, K., Cherrie, C., & Yong, M. (1986). Intercultural interaction: A practical guide. Beverly Hills, CA: Sage.

362. Brislin, R.W., & Yoshida.T. (Eds.) (1994). Improving intercultural interactions: Modules for cross-cultural training programs. Thousand Oaks, CA: Sage. 368 p.
363. Cantor, N. Life tasks and daily life experience / Cantor, N., Norem, J.K., Langston, C.A., Zirkel, S., Flleson, W. Cook-Flannagan, C. // Journal of Personality – 1991. – № 59. – P. 425 – 451.
364. Cassel R. M. Cutting edge: The Global Functioning Test (GFT). (Assessing level of wellness) // National Forum of Educational Administration and Supervision Journal. – 1993. – №1(3). – P. 51-60.
365. Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. Journal of Studies in Intercultural Education, 10, 241–266.
366. Derbaremdiker A. Role plays for Communication Activities / A. Derbaremdiker// English. – 2008. – June (№ 12). – P.7-10/
367. Edwards, K.R. The fear of being laughed at, social anxiety, and memories of being teased during childhood / K.R. Edwards, R.A. Martin, D.J.A. Dozois // Psychological Test and Assessment Modeling. – 2010. – 52, – Pp. 94–107.
368. Erikson, E.H. Childhood and Society / E.H. Erikson. – New York: Norton, 1993. – 445 p.
369. Falkenberg, I. Sense of humor in patients with schizophrenia / I. Falkenberg, K. Klu gel, M. Bartels, B. Wild // Schizophrenia Research. – 2007. – 95. – Pp. 259–261.
370. Feinberg E. G. (2013). Cross-cultural competence training effectiveness: the imact of training transfer and predictors of transfer. Dissertation submitted to the Faculty of the Graduate School of the University of Maryland, College Park, in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy. 144 p.
371. Fiedler, F. E., Mitchell, T, & Triandis, H. C. (1971). The culture assimilator: An approach to cross-cultural training. Journal of Applied Psychology, 55, 95-102.
372. Furnham A., Bochner S. Culture Shock. Psychological reactions to unfamiliar environments. – London, New York: Methuen, 1986. – 298 p.
373. Galambos N. L., Tilton-Weaver L.C. Adolescents' Psychosocial Maturity, Problem Behavior and Subjective Age: In Search of the Adultoid // Applied Developmental Science. – 2000. V. 4. – №4. – P. 178-192.
374. Gallois, C, Giles, H., Jones, E., Cargile, A. C, & Ota, H. (1995). Accommodating to intercultural encounters. Elaborations and extensions. In R. L. Wiseman (Ed.), Intercultural communication theory (vol. XXIX, pp. 115-47). Thousand Oaks, CA: Sage.
375. Greenberger E. Defining psychosocial maturity in adolescence // Advances in Child Behavioral Analysis and Therapy.– 1984.– №3.– P. 1- 37.

376. Gudykunst, W. B., Guzley, R. M., & Hammer, M. R. (1996). Designing intercultural training. In D. Landis & R. S. Bhagat (Eds.), *Handbook of intercultural training* (2nd ed., pp. 61-80). Thousand Oaks, CA: Sage.
377. Havighurst, R. J. (1957). The social competence of middle-aged people. *Genetic Psychology Monographs*, 56, 297–375.
378. Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model in Context. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1).
379. Identity in adolescence: Processes and contents / Ed. A.S. Waterman. San Francisco-L.: Jossey Bass, 1985. – 418 p.
380. Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being: Development of the Humor Styles Questionnaire / R.A. Martin, P. Puhlik-Doris, G. Larsen, J. Gray, K. Weir // *Journal of Research in Personality*. – 2003. – No. 37. – P. 48-75.
381. Inkeles A., Leiderman H. An approach to the study of psychosocial maturity // *International Journ. of Comparative Sociology*. – 1998. V. 39. Issue 1. – P. 52 – 76.
382. Kealey D. J., & Ruben, B. D. (1983). Cross-cultural personnel selection criteria, issues and methods. In D. Landis & R. W. Brislin (Eds.), *Handbook of intercultural training* (vol. I, pp. 155-75). New York: Pergamon.
383. Kessler, R.C. Lifetime co-morbidities between social phobia and mood disorders in the US National Comorbidity Survey / R.C. Kessler, P. Stang, H.U. Wittchen, M. Stein, E.E. Walters // *Psychological Medicine*. – 1999. – 29. – Pp. 555–567.
384. Kohlberg L. *Essays in Moral Development. V. II: The psychology of moral development*. – N.Y.: Harper and Row, 1984. – 386 p.
385. Kretschmer, E. *Der sensitive Beziehungswahn* / E. Kretschmer // Berlin – Heidelberg – New-York: 4. Aufl. Springer. – 1966.
386. Lange A. A self-regulatory perspective on the effects of humor styles in relation to burnout and work engagement [Электронный ресурс] / A. Lange, J. Dikkers, E. Demerouti // URL: http://www.uv.es/unipsico/Noticias/pdf/002_Conference_Programme.pdf
387. Little, B.R. Personal projects and the distributed self: Aspects of a conative psychology/ B.R. Little // *Psychological Perspectives on the Self (IV)* Hillsdale: Erlbaum. 1993. – Vol. 4. – P.157-181
388. Littrell, L. N., Salas, E., Hess, K. P., Paley, M., & Riedel, S. (2006). Expatriate preparation: A critical analysis of 25 years of cross-cultural training research. *Human Resource Development Review*, 5(3): 355–388.
389. Littrell, L.N. & Salas, E. (2005). A review of cross-cultural training: Best practices, guidelines, and research needs. *Human Resource Development Review*, 4, 305-334.
390. Loevinger J. Stages of personality development // Eds. R. Hogan, J. Johnson, S. Briggs. *Handbook of Personality Psychology* / San Diego: Academic Press, 1997. – 360 p.

391. Magnusson D., Torestad B. A holistic view of personality: A model revisited // *Annual Review of Psychology*. – 1993. – V. 44. – P. 127-152.
392. Murray, M. Levels of narrative analysis in health psychology / M. Murray // *Journal of Health Psychology*. – 2004. – No 5. – P. 337-347.
393. Ogay, T. (2000). De la competence a la dynamique interculturelle: Theories de la communication interculturelle et echanges dejeunes entre Suisse romande et alemanique [Competence in intercultural dynamics: Theories of intercultural communication and exchange of youngsters between French and German Switzerland]. Berne: Peter Lang.
394. Parkinson E., Morley M.J. Cross-Cultural Training // Hugh Scullion, David G. Collings. *Global Staffing*. Routledge, 2006. 232 p. P.117-138.
395. Rieber R., Kelly R. Substance and Shadow: Images of the Enemy // *The Psychology of War and Peace: The Image of the Enemy*. Rieber R. (Ed.). N.Y.: Plenum Press, 1991.
396. Ruch W., R.T. Proyer // *International Journal of Humor Research*. – 2008. – № 21 (1). – P. 47–67.
397. Selman R. L. The growth of interpersonal understanding. – N.Y.: Academic Press, 1980. – 324 p.
398. Spitzberg B., Changnon G. Conceptualizing Intercultural Competence // *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Darla K. Deardorff. Duke University, USA. SAGE Publications, Inc., 2009. 560 p.
399. Spitzberg, B. H. (1997). Intercultural effectiveness. In L. A. Samovar & R. E. Porter (Eds.), *Intercultural communication: A reader* (8th ed., pp. 379–3391). Belmont, CA: Wadsworth.
400. Spitzberg, B. H., & Cupach, W. R. (1984). *Interpersonal communication competence*. Beverly Hills, CA: Sage.
401. Swain M.A. Critical look at the communicative approach (2) *ELT Journal*, 39 (2), 1985. – P. 76-87.
402. Westwood R. Humor in organization: From function to resistance / R. Westwood, A. Johnston // *Humor*. – 2013. – № 26 (2). – P. 219-247.
403. White K. M., Speisman J. C, Costos D., Smith A. Relationship maturity: A conceptual and empirical approach // *Interpersonal relations: Family, peers, friends* / Ed. J. Meacham. Basel, Switzerland: Karger, 1987. – 360 p.

ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ

Антонюк Микола Степанович – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Безверхий Олег Станіславович – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Браніцька Тетяна Ромуальдівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Візнюк Іннеса Миколаївна – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Галузяк Василь Михайлович – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Килівник Анатолій Миколайович – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри психології Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Коломієць Леся Ігорівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри психології Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Комар Тетяна Олександрівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Паламарчук Ольга Миколаївна – доктор психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Педоренко Валентина Миколаївна – асистент кафедри психології Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Перегончук Наталія Василівна – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Савчук Зоряна Степанівна – кандидат історичних наук, доцент кафедри психології Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Сидоренко Жанна В'ячеславівна – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Сердюкова Інна Миколаївна – асистент кафедри психології Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Фуштей Оксана Василівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри психології Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Чала Катерина Олександрівна – старший викладач кафедри психології Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Чухрій Інна Володимирівна – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Шахов Владислав Володимирович – асистент кафедри психології Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Шахов Володимир Іванович – доктор педагогічних наук, професор кафедри психології Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Шпортун Оксана Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Штифурак Володимир Сергійович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Яковліва Олена Павлівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Наукове видання

Шахов Володимир Іванович
Паламарчук Ольга Миколаївна
Антонюк Микола Степанович
Безверхий Олег Станіславович
Браніцька Тетяна Ромуальдівна
Візнюк Іннеса Миколаївна
Галузяк Василь Михайлович
Київник Анатолій Миколайович
Коломієць Леся Ігорівна
Комар Тетяна Олександрівна
Педоренко Валентина Миколаївна
Перегончук Наталія Василівна
Савчук Зоряна Степанівна
Сидоренко Жанна В'ячеславівна
Сердюкова Інна Миколаївна
Фуштей Оксана Василівна
Чала Катерина Олександрівна
Чухрій Інна Володимирівна
Шахов Владислав Володимирович
Шпортун Оксана Миколаївна
Штифурак Володимир Сергійович
Яковліва Олена Павлівна

РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА

Монографія

Видання здійснене в авторській редакції

Підписано до друку 23.11.16 р.
Формат 60x84/16. Папір офсетний.
Друк цифровий.
Гарнітура Times New Roman.
Умов. друк. арк. 20,7. Обл.-вид. арк. 19,3.
Наклад 300 прим. Зам. № 5427.

Віддруковано з оригіналів замовника.
Видавець і виготовлювач ТОВ «Нілан-ЛТД»
Свідectво про внесення суб'єкта видавничої справи до
Державного реєстру видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів
видавничої продукції серія ДК №4299 від 11.04.2012 р.
21027, м. Вінниця, вул. 600-річчя, 21
Тел.: (0432) 69-67-69; 603-000
e-mail: info@tvoru.com.ua
hppt://www.tvoru.com.ua