

Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

**ЕМПІРИЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ
ОСОБЛИВОСТЕЙ САМОЗДІЙСНЕННЯ
ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ СУЧАСНИХ
ТРАНСФОРМАЦІЙНИХ ЗМІН**

Вінниця – 2022

УДК 378.015.3:159.923.3

ББК 74.58+74.6

Е 60

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
(протокол №5 від 8 грудня 2022 р.)

Рецензенти:

Акімова О. В. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Штифурак В. Є. – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри права Вінницького торговельно-економічного інституту Київського національного торговельно-економічного університету.

Е 60 **Емпіричні дослідження соціально-психологічних особливостей самоздійснення особистості в умовах сучасних трансформаційних змін: монографія / Шахов В.І. [та ін.] – Вінниця: ТОВ «Твори», 2022. – 248 с.**

УДК 378.015.3:159.923.3

ББК 74.58+74.6

ISBN 978-617-558-001-1

У монографії висвітлюються соціально-психологічні аспекти самоздійснення особистості в умовах трансформаційних змін: роль сім'ї у формуванні ціннісних орієнтацій молоді, психологічні особливості розвитку особистісної зрілості студентів, формування професійної спрямованості майбутніх фахівців, позитивне мислення як фактор психологічного здоров'я молоді, особливості емоційної регуляції смислотвірчої кризи соціальними робітниками, переживання та подолання кризових ситуацій в юнацькому віці, психологічна стійкість як фактор саморегуляції особистості, значення соціалізації в становленні соціальної компетентності старшокласників, формування інформаційної компетентності аспірантів і ін.

Для наукових працівників, викладачів закладів вищої освіти, докторантів, аспірантів, студентів.

ISBN 978-617-558-001-1

© Автори, 2022

© Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського

ЗМІСТ

Шахов В. І., Шахов В. В. Сім'я як фактор формування ціннісних орієнтацій підростаючого покоління.....	4
Галузяк В. М. Психологічні особливості розвитку особистісної зрілості студентів педагогічного університету.....	22
Клибанівська Т. М., Саранча І. Г., Фуштей О. В. Професійна спрямованість майбутніх фахівців в умовах трансформаційних змін.....	50
Педоренко В. М. Позитивне мислення як засіб покращення психологічного здоров'я молоді	85
Коломієць Л. І., Шульга Г. Б. Особливості емоційної регуляції смисложиттєвої кризи соціальними робітниками.....	107
Ляц О. П. Емпіричні дослідження переживання та стратегій подолання кризових ситуацій в юнацькому віці	125
Штифурак В. Є., Штифурак В. С. Фактор психологічної стійкості: теоретико-прикладний аспект	143
Попова О. В., Кухар Н. М. Соціальна адаптація людей з вадами зору як результат їх успішної інтеграції у суспільство ...	163
Чухрій І. В., Комар Т. О. Особливості впливу сексуальної задоволеності подружніх пар на їх агресивність	173
Візнюк І. М., Поліщук А. С., Долінний С. С. Formation of information competence in the educational and professional sphere of activities of graduate students.....	191
Паранюк А. О. Соціалізація як фактор становлення соціальної компетентності старшокласників	203
Біліченко О. В. Основні етичні теорії і принципи медичної етики.....	222
Інформація про авторів	246

СІМ'Я ЯК ФАКТОР ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ПІДРОСТАЮЧОГО ПОКОЛІННЯ

Шахов В. І., Шахов В. В.

У суспільстві, що трансформується, відбувається суттєва перебудова системи суспільних цінностей, і цей процес досить складний і не безболісний. Для того, щоб певна соціальна цінність суттєво піднялася на шкалі ціннісних пріоритетів суспільства, вона має бути активізована у суспільній свідомості, тобто визнана значною більшістю населення. Ядро соціальних цінностей насправді є ширшим, оскільки до нього доцільно включити, окрім цінностей, які отримали переважну більшість вибору серед респондентів, цінності, які вибрали як важливі більше половини опитаних, соціальні групи. До таких «центральної цінностей», належать свобода, духовність, власність, гуманізм, особиста гідність, справедливість, працьовитість, почуття обов'язку, освіченість, гостинність, професіоналізм, рівність усіх громадян перед законом. До «периферійних» цінностей, можна віднести такі пріоритетні цінності, як колективізм, ентузіазм, самопожертва, перевага інтересів держави над інтересами особистості.

Одним із основних факторів формування ціннісних орієнтацій є сім'я. Вона є одним із найважливіших виховних інститутів, яка зберігає провідну роль у формуванні цінностей підрастаючого покоління. Сім'я та виховання впливають на вибір цілей, способів організації життєдіяльності, формування у дітей свідомості та самосвідомості, духовно-моральних цінностей, розвиток інтересів та звичок. Окрім того, сім'я це одна із найважливіших загальнолюдських цінностей, унікальний соціальний інститут, який відображає усі суспільні трансформації, тенденції та явища.

Виходячи у широкий і безмежний світ, сповнений суперечностей, дитина повинна мати чіткі моральні орієнтири, які входять у систему моральних цінностей, якими вона допоможе орієнтуватися в усіх життєвих ситуаціях. І саме ці орієнтири, цей «моральний компас» дають батьки своїм дітям.

Дійсно, батьки є незаперечним авторитетом для дитини дошкільного віку, зазначали згадані вчені, вони є своєрідним еталоном моралі для своїх дітей. Діти часто люблять наслідувати батьків не тільки в манері ходити і жестикулювати, але і в манері говорити і спілкуватися. У процесі психолого-педагогічної взаємодії між батьками та їхніми дітьми відбувається обмін як

інформацією, так і особистісними якостями, емоційно-комунікативним досвідом, ціннісними орієнтаціями.

Психологи стверджують, що цінності та ціннісні орієнтації не виникають спонтанно, а є результатом тривалого процесу їх формування протягом життя особистості. Засвоєння дитиною цінностей передбачає набуття знань, соціального досвіду, розуміння сутності явищ і факторів об'єктивної дійсності та її місця в суспільстві та часовому просторі (Виготський Л.С., Москаленко В.В., Павелків Р.В. та ін.).

Науковою спільнотою давно доведено, що перші знання про моральні норми дитина отримує від батьків, із сімейної атмосфери, зі світу своїх захоплень і художнього смаку. Через спілкування, бесіди, стосунки з рідними, через сімейні звичаї і традиції вона пізнає сутність таких моральних понять, як добро і зло, добре і погане, справедливість і доброзичливість, мужність і обов'язок і т.д. З віком ці моральні погляди, курс, змінюється, поглиблюється, розширюється моральний досвід. Дитина не народжується моральною чи аморальною, вона стає такою поступово залежно від середовища, в якому вона живе, і виховання, яке отримує. У подальшому житті людина найчастіше орієнтується на ті ідеали і традиції, які поважалися в його родині. Майже весь свій досвід у сім'ї дитина отримує, наслідуючи старших. Приклад батьків, їх розмови мають велике значення для дитини. Саме з родини дитина отримує необхідні знання для побудови своїх майбутніх стосунків з людьми. У кожній родині свій «почерк», свій досвід, у кожній свої переконання та ідеали, оцінки та ціннісні орієнтації, у кожній свій стиль стосунків з іншими. Від того, яку систему цінностей, соціальних норм, інтересів і установок будуть сповідувати батьки, багато в чому буде залежати рівень і зміст моральних переваг розвитку дитини.

Слід звернути особливу увагу на те, що для формування морального розвитку особистості важлива роль належить стимулюючому і розвиваючому середовищу, яке батьки створюють для дитини, створюючи правильну програму. Адже для розвитку дитини потрібне саме таке розвивальне середовище – максимально емоційно позитивне, насичене мовленнєвим спілкуванням з батьками. Саме через родинно-побутову культуру відбувається вивчення рідної мови, родоводу, історії народу, традицій і звичаїв його побуту, залучення до народної творчості, життя за нормами народної моралі та етикету (М.Г. Стельмахович).

Видатні вчені П.П. Блонський, Б.Д. Грінченко, А.С. Макаренко та ін., свого часу зробили вагомий внесок у розвиток теорії і практики морального виховання, основою морального виховання вважали стосунки дорослого і дитини. Надання особливого значення таким моральним впливам, в основі яких лежить доброзичливе, довірливе ставлення дорослого, повага до особистості.

У перші роки свого життя дитина не має уявлення про моральні звичаї і норми людського суспільства і діє безпосередньо під впливом власних потреб. Але під впливом чарівних слів «можна» і «не можна» дитина засвоює певну кількість найпростіших правил поведінки, які створюють для неї дорослі. Згодом дитина підпорядковує свою поведінку вимогам батьків. Засвоюючи необхідні для життя норми поведінки, збагачуючись життєвим досвідом, дитина починає засвоювати моральні норми суспільства.

Дослідження останніх років, психологічні спостереження показують, що відсутність достатньої духовної близькості дитини з батьками з перших років життя негативно позначається на розвитку її особистості. У наш час батьки зайняті професійною діяльністю, стурбовані матеріальним забезпеченням сім'ї, не вистачає часу на систематичне спостереження за дитиною, на поглиблене вивчення її розвитку.

Вивчення ціннісних орієнтацій підростаючого покоління дасть змогу спрогнозувати їх вплив на якість виховання дитини, дозволить знайти шляхи усунення дисгармонії сімейного спілкування, а отже, сприятиме створенню повноцінної соціальної ситуації для дитини, розвиток особистісного потенціалу дитини. Це допоможе більш конкретно проаналізувати дії дітей, їхні потреби та інтереси, ідеали та цілі, яких вони хочуть досягти. Варто нагадати, що ієрархію цінностей дитина завжди переймає у дорослих. Вона сприймає предмети як щось цінне, якщо дорослий вважає їх цінними, вона ще не здатна зрозуміти внутрішню цінність.

Людські цінності як життєві орієнтири виражають погляди і переконання, узагальнені уявлення людей про цілі життя і засоби їх досягнення, про норми їх поведінки, втілюють історичний досвід і сенс культури окремої людини і всього людства. Це ті орієнтири, що існують у свідомості кожної людини, з якими індивіди та соціальні групи співвідносять свої дії. Система

цінностей людини є основою її ставлення до світу.

Формування нової системи цінностей в умовах ослаблення політико-ідеологічного тиску супроводжується критичним осмисленням старих цінностей, властивих суспільству соціалістичного типу, аж до повного їх заперечення. Такий підхід часто призводить до заперечення досвіду попереднього покоління. Небажання жити в старій системі цінностей поєднується з розчаруванням у нових ідеалах, які для багатьох виявилися або недосяжними, або помилковими. Звикання до свободи та приватної ініціативи супроводжується небажанням брати на себе відповідальність за наслідки власних ділових та фінансових рішень. Серед молоді переважають ті, хто визнає неможливість самостійного визначення своєї долі. У старших вікових групах домінуючою стає роль власного вибору: людина готова бути господарем своєї долі [1, с. 155].

Якщо розставити пріоритети, то до найвищих цінностей відносяться духовні цінності, які приносять людині спокій у серці: повага до батьків, любов, відсутність заздрості, образи, сімейні цінності. Вітаються безпека і матеріальний достаток, найпростіші цінності, важливі для збереження і продовження життя.

У сучасному суспільстві багато цінностей ситуативно мінливі, тому орієнтиром у поведінці людини є моральні якості: освіченість, порядність, вихованість, толерантність, людяність. Ці цінності функціонують таким чином, що впливають на волю. У більшості випадків моральне завдання вирішується людиною в подоланні себе, обставин, повсякденної рутини, тиску влади чи іншого зовнішнього примусу.

Імператив моралі здійснюється шляхом протиставлення того, що має бути, і того, що є в житті. Яку б професію не мала людина, яким би висококласним фахівцем вона не була, її діяльність може бути суспільно корисною, коли вона ґрунтується на моральних цінностях. Тільки за умови дотримання прав інших людей людина відчуває внутрішнє задоволення від діяльності, від життя.

Ціннісні орієнтації людини, спрямовані на отримання матеріальних благ, що виражаються в придбанні елітного житла, автомобілів, речей, обладнання, можуть підвищити соціальний статус особистості, але не покращать соціальний настрій, оскільки мають змінне значення. Набагато спокійніше почувається людина, яка знає ціну неодмінним цінностям, які називаються духовними: сім'я, любов, дружба, здоров'я, самовдосконалення,

творчість, знання, відповідальність, чуйність, милосердя, справедливість, мудрість. Це загальнолюдські цінності, які мають місце в усіх національних культурах. Вони задовольняють найвищі потреби людини, без них людина не може розвиватися як особистість [4].

Водночас саме загальнолюдські цінності зараз зазнають змін у сприйнятті окремими людьми, оскільки вважаються неактуальними та неефективними для досягнення життєвого успіху. Така думка поширена особливо в молодіжному середовищі. Водночас у молоді залишається внутрішня потреба у справедливості, співпереживанні та доброзичливості як зворотній зв'язок.

Існує розбіжність у сприйнятті та передачі цінностей: по відношенню до себе більшість людей очікує етичної поведінки, але самі не поспішають виявляти етичні якості, вважаючи ці якості застарілими.

Порівнюючи особистісні цінності з суспільними, слід зазначити, що в даний час актуалізуються цінності, пов'язані з діяльністю держави: справедливість, законність, соціальна стабільність. Соціальна захищеність особливо важлива для молоді, яка не має досвіду професійної діяльності, не має достатніх матеріальних можливостей для придбання власного житла, а також не надто великих тимчасових ресурсів для створення сім'ї та початку кар'єри.

В умовах нестабільності та трансформації сучасного суспільства питання морально-етичного виховання виходять на перший план у всіх сферах. Виникає необхідність аналізу форм і методів морально-етичного виховання з метою визначення моральних орієнтирів – ціннісних орієнтацій сучасної молоді. Студенти – найбільш активна, цілеспрямована група. А ціннісні орієнтації студентської молоді визначатимуть вектор розвитку суспільства в майбутньому [5, с. 140].

Поняття «цінність», «ціннісні орієнтації» є одними з найбільш складних для розуміння та операціоналізації в педагогіці, філософії та інших науках.

Вплив морально-етичного виховання на ціннісні орієнтації особистості відзначали багато дослідників, стверджуючи, що цінності є засобом розуміння, пізнання нового і проектування цілісного образу світу, засобом регуляції поведінки, основа для вибору в складних ситуаціях.

Категорію «цінність» можна розглядати з двох сторін: як елемент когнітивної структури особистості, як складову мотиваційної сфери особистості. У педагогіці категорія «цінності» розглядається крізь призму діяльності та поведінки, через формування ціннісних відносин, аналіз перетворюючої діяльності.

В умовах кризового стану українського суспільства яскраво проявляються тенденції до зміни системи цінностей, пошуку та формування якісно інших суб'єктів соціального зв'язку, істотних змін у сутності та характері системи діяльності та відносин. Перспектива виведення країни з кризи пов'язана з модернізацією базових цінностей населення та формуванням нових соціальних трансформацій, що відбуваються в українському суспільстві. Саме система цінностей визначає вектор розвитку суспільства. У контексті цілісної реальності суспільства ціннісні орієнтації є основою, на якій будуються поведінкові установки населення [6].

Модернізація являє собою прийняття цінностей, інститутів і культурних моделей «сучасності». Дослідження цінностей у світлі теорії модернізаційних процесів, що відбуваються в сучасній Україні, як і в інших країнах пострадянського простору, є надзвичайно актуальним завданням.

Особлива роль в модернізації українського суспільства належить молоді. Вихід на арену історії нових поколінь українців, більш адаптованих до пострадянських умов ринкових відносин і демократії, може сприяти якісному зсуву в реальному формуванні практично функціонуючих соціальних інститутів. Сучасне покоління молоді як основа системи цінностей має доміанти, які частково збігаються з ціннісними пріоритетами основної маси суспільства (сім'я, особистісне спілкування), але зміст цих цінностей трансформується і є відображенням різних актуальних проблем молоді. У ціннісній свідомості молоді виникають нові пріоритети, зумовлені сучасними соціокультурними процесами [4].

Для більшості молодого покоління цінності сім'ї та праці залишаються безумовними в тому чи іншому варіанті: коли робота бажана і цікава або коли вона дає можливість досягти матеріальних благ. Сучасна молодь багато чого планує досягти в житті, при цьому покладаючись на власні сили, вважає, що матеріальне становище людини залежить, перш за все, від неї самої. Сучасна молодь не тільки говорить про бажання досягти різноманітних успіхів, але й вірить у те, що вона може це зробити.

Вивчення ціннісних орієнтацій студентів має велике значення, оскільки саме студентська молодь є найбільш динамічним і соціально перспективним прошарком суспільства, його стратегічним ресурсом. Отримання інформації про ціннісні орієнтації студентів дозволить оцінити та спрогнозувати перспективи розвитку суспільства в цілому.

Соціокультурні зміни, що відбуваються в сучасному українському суспільстві, відображаються на ціннісних орієнтаціях молоді, масштаби яких підлягають корекції внаслідок накопичення соціально-економічних проблем. Саме молодь чуйно реагує на зміни соціальної ситуації, відчуває настрої в суспільстві, рефлексує не лише процеси, що відбуваються в сьогодні, які мають очевидні передумови в минулому, а й ключові напрямки майбутнього розвитку. Нестабільність соціального середовища відбивається і на трансформації життєвих цінностей студентської молоді [7].

Моральне виховання є найважливішою складовою у формуванні особистості, оскільки воно є регулятором взаємин між дітьми, проникає в усі сфери життя, формує свідомість і визначає поведінку дитини. Дошкільний вік – сенситивний період розвитку психічних якостей дитини. Дошкільне дитинство – унікальний, неповторний час розвитку всіх основних психічних процесів. У цей період відбувається не тільки елементарне становлення, а й інтенсивний розвиток активного, осмисленого ставлення дитини до дійсності, формуються загальна і специфічна самооцінка, елементи вольової регуляції поведінки і діяльності, виникає потреба відчувати в собі свідомість дитини, свою причетність до навколишнього життя. І, якщо дорослі доброзичливо і з любов'ю введуть дитину у світ знань, у світ інформації, то знання будуть засвоєні на все життя.

Водночас тільки цей період характеризується особливою пластичністю, здатністю змінюватися під впливом зовнішніх сприятливих факторів. Багато негативних проявів, властивих дошкільному дитинству (впертість, метушливість, егоїзм, афективні спалахи тощо), безслідно зникають за умови адекватних дитячо-батьківських стосунків. Від близьких дорослих залежить те, як і наскільки успішно дитина пройде основні етапи свого особистісного розвитку. А основною школою такого розвитку є сім'я, вчителі-наставники в ній – батьки. Особливу роль відіграють особистісні якості дорослих, їх бажання будувати розумні стосунки

з дітьми, виявляти до дітей людяність, життєлюбність, оптимізм, толерантність.

Основне завдання дорослих членів сім'ї – правильно спрямувати переживання дитини і допомогти їй через почуття висловити адекватне ставлення до навколишнього світу. Важливо лише пам'ятати, що почуття можна спрямовувати і регулювати лише за допомогою діяльності, в якій вони виявляються і формуються (А. Маслоу).

У вихованні дітей дорослі повинні керуватися високими моральними цінностями, надаючи дітям найважливішу духовну опору: щирю пораду, доброзичливу увагу, чуйне ставлення до оточуючих і готовність прийти на допомогу. Лише за таких умов батьки зможуть отримати особливі «плоди» милосердя від своїх дітей. Але всі зусилля дорослих мають бути представлені не лише на словах, а й власними прикладами та справами, завжди у всіх проявах утверджувати у повсякденному житті суспільства цінність здоров'я, щастя, дружби, сім'ї, співпереживання тощо. стануть переконання і почуття людини, її світогляд кредо, невіддільним від власного «Я»

Ціннісні орієнтації, як і цінності, тісно пов'язані з нормами поведінки, утворюючи тим самим ціннісно-нормативну систему – сукупність і взаємозалежність ціннісних орієнтацій і норм, що стосуються всіх проявів соціального життя, характерних для культури даного суспільства.

Кожне суспільство на конкретному етапі свого історичного розвитку характеризується специфічним набором та ієрархією цінностей, ціннісних орієнтацій, система яких виступає як вищий рівень соціальної регуляції. Він фіксує ті критерії суспільно визнаного (данім суспільством або конкретною соціальною групою), на основі яких формуються інші спеціалізовані системи регулятивного контролю. Такі системи можуть формуватися в рамках соціальних інститутів, конкретних соціальних груп (наприклад, неформальних субкультурних груп молоді), цілеспрямовано регулювати дії своїх учасників [8, с. 39].

Системи цінностей формуються і трансформуються в ході історичного розвитку суспільства і тісно пов'язані зі змінами в різних сферах життєдіяльності людини.

Сучасне українське суспільство, як і суспільства інших пострадянських держав, переживає активне проникнення в масову свідомість елементів ціннісної структури, характерних для

західних країн. Однак сприйняття західних моделей має досить специфічний характер, коли в ієрархії поєднуються елементи системи ліберальних і традиційних цінностей. Традиціоналізм базується на орієнтації на інтегративний інтерес і спільну колективну волю. Лібералізм утверджує цінність особистості та її вільний вибір. Швидка орієнтація масової свідомості з однієї системи на іншу навряд чи можлива. У зв'язку з цим показовою є значна різниця в оцінці пріоритетів цінностей «свобода особи» та «рівність».

У суспільстві, що трансформується, відбувається суттєва перебудова системи суспільних цінностей, і цей процес досить складний і безболісний. Для того, щоб та чи інша соціальна цінність суттєво піднялася на шкалі ціннісних пріоритетів суспільства, вона має бути активізована у суспільній свідомості, тобто визнана значною більшістю населення. Ядро соціальних цінностей насправді є ширшим, оскільки доцільно включити, окрім цінностей, які отримали переважну більшість вибору серед респондентів, цінності, які вибрали як важливі більше половини опитаних. соціальні групи. До таких «центральної цінностей», належать свобода, духовність, власність, гуманізм, особиста гідність, справедливість, працьовитість, почуття обов'язку, освіченість, гостинність, професіоналізм, рівність усіх громадян перед законом. До «периферійних» цінностей, можна віднести такі пріоритетні цінності, як колективізм, ентузіазм, самопожертва, перевага інтересів держави над інтересами особистості.

Одним із основних факторів формування ціннісних орієнтацій є сім'я. Вона є одним з найважливіших виховних інститутів, яка зберігає провідну роль у формуванні цінностей підростаючого покоління. Сім'я та виховання впливають на вибір цілей, способів організації життєдіяльності, формування у дітей свідомості та самосвідомості, духовно-моральних цінностей, розвиток інтересів та звичок. Окрім того, сім'я це одна із найважливіших загальнолюдських цінностей, унікальний соціальний інститут, який відображає усі суспільні трансформації, тенденції та явища.

Існує багато інструментів вивчення індивідуальних цінностей особистості. Дослідження цільового аспекту ціннісних орієнтацій передбачає вивчення системи життєвих цілей особистості, їх ієрархії та співвіднесення з різними сферами самореалізації.

З метою дослідження ціннісних орієнтацій підростаючого

покоління нами було організовано та проведено експериментальне дослідження на базі Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського серед студентів 1 курсу. Кількість опитуваних склала 90 осіб. Середній вік опитуваних 17-18 років. Все дослідження проводилося дистанційно, методики подавалися у форматі Word документів, та в гугл формах.

Кількісні результати, отримані в ході дослідження, представлені у вигляді таблиць. Результати тестування за методикою СЖО Леонтєва представлені в таблиці 1.

Таблиця 1

Результати тесту СЖО Леонтєва

Шкали СЖО	Бали
загальна осмисленість життя	82, 80
мета	30,23
процес	23, 96
результат	24
ЛК – Я	20,7
ЛК – Життя	28,9

Найбільше середнє значення сучасна студентська молодь має за субшкалою «Мета в житті» (30,23), що може свідчити про наявність в житті цілей. Високі бали можуть бути пояснені віковими психологічними особливостями студентського віку, для якого характерними є юнацький максималізм та спрямованість у майбутнє.

Найменше середнє значення сучасна студентська молодь отримала за субшкалою «Локус контролю – Я» (20,7), що характеризується високим рівнем свободи та власного вибору. Найнижчий же бал за цією субшкалою характеризує особистість, цілі життя якої не підкріплені достатньою особистісною відповідальністю в реалізації власних цілей і вірою у власні можливості та здатністю контролювати події у власному житті.

Рівень задоволеності самореалізацією за субшкалою «Результативність життя або задоволення самореалізацією» сучасної студентської молоді перебуває на низькому рівні (24 бали), що вказує на незадоволеність минулим та певними подіями та можливостями, які були.

Емоційна насиченість життям за субшкалою «Процес життя або інтерес і емоційна насиченість життя» (23,96) сучасної студентської молоді характеризується відносною незадоволеністю своїм життям на даний момент.

Дані опитуваних за субшкалою «Локус контролю – життя» (28,9) вказують на впевненість молоді в тому, що життя не підлягає їх свідомому контролю, свобода вибору насправді є нереальною, а тому ставити перед собою цілі в даний момент не має сенсу.

Кількісні результати отримані за методикою «Ціннісні орієнтації» Рокича (термінальні цінності та інструментальні цінності) наведені у таблицях 2 та 3.

Під час обробки отриманих даних, крім якісного порівняння (індивідуальне сприйняття), використовувався кількісний аналіз, в якому враховувалися дві змінні: прийняті значення, що стоять на 1-му, 2-му і 3-му місцях в індивідуальних опитувальниках (тобто цінності, які є найважливішими в житті конкретної особистості), і ігнорувалися такі цінності, що займають останнє місце (17, 18) в ієрархії життєвих цінностей даного індивіда (існувати заради якого просто не варто).

Отримана в результаті дослідження індивідуальна ієрархія цінностей може бути розділена на три рівні групи:

- значущі цінності (ранги з 1 по 6)
- менш значущі або байдужі (7-12)
- не значущі (13-18).

Аналізуючи дані термінальних цінностей, можна відзначити як найважливіші цінності для сучасного юнака, що виходять на перший план, – це здоров'я, кохання, свобода, матеріально забезпечене життя, наявність добрих і вірних друзів, щасливе сімейне життя.

Середня позиція важливих цінностей у юнаків: цікава робота, життєва мудрість, активна життєдіяльність, упевненість у собі, пізнання, суспільне визнання.

Найменш значущі цінності: розвиток, продуктивне життя, щастя інших, краса природи і мистецтва, розваги, творчість.

Аналіз інструментальних цінностей показав, що в цій групі юнаків найвищий ранг займають: життєрадісність, незалежність, вихованість, освіченість, чуйність, тверда воля.

До менш значущих віднесено: широту поглядів, ефективність у справах, чесність, відповідальність, акуратність, старанність.

Найменш важливими цінностями серед юнаків є: сміливість у відстоюванні своєї думки, високі запити, раціоналізм, самоконтроль, терпимість, непримиренність до недоліків у собі та інших. Якщо порівняти отримані дані з даними досліджень, проведених у 70-80-х роках минулого століття, то можна сказати, що серед «термінальних цінностей» сучасних юнаків виділяються індивідуалістичні цінності міжособистісних стосунків (цікава робота, любов, добро). друзі, щасливе сімейне життя) переважають. Такі цінності, як «щастя інших», «безпека, спокій», «краса природи», які були значущими в минулому, для сучасних юнаків не мають особливого значення. Проте у молодих людей зберігається стійка орієнтація на знання, стабільні особисті стосунки, справжнє кохання, справжня дружба.

Таблиця 2

Структура термінальних цінностей сучасних юнаків

№	Назва	Ранг цінностей	%
1	активна життєдіяльність	9	30,86
2	життєва мудрість	8	28,10
3	здоров'я	1	52,65
4	цікава робота	7	32,20
5	краса природи і мистецтва	16	29,45
6	кохання	2	45,94
7	матеріально забезпечене життя	4	30,81
8	наявність вірних друзів	5	32,27
9	громадське визнання	12	32,75
10	пізнання	11	28,36
11	продуктивне життя	14	30,51
12	розвиток	13	32,52
13	розваги	17	33,67
14	свобода	3	32,12
15	щасливе сімейне життя	6	35,18
16	щастя інших	15	26,26
17	творчість	18	19,43
18	впевненість у собі	10	48,92

Таблиця 3

Структура інструментальних цінностей сучасних юнаків

№	Назва	Ранг цінностей	%
1	акуратність	11	28,36
2	вихованість	3	32,12
3	високі запити	14	30,51
4	життєрадісність	1	52,65
5	старанність	12	32,75
6	незалежність	2	45,94
7	непримиренність до недоліків у собі та інших	18	19,43
8	освіченість	4	30,81
9	відповідальність	10	48,92
10	раціоналізм	15	26,26
11	самоконтроль	16	29,45
12	сміливість у відстоюванні своєї думки	13	32,52
13	чуйність	5	32,27
14	терпимість	17	33,67
15	широта поглядів	7	32,20
16	тверда воля	6	35,18
17	чесність	9	30,86
18	ефективність у справах	8	28,10

Методика “Діагностика реальної структури ціннісних орієнтацій особистості” С.С. Бубнєвої спрямована на вивчення реалізації ціннісних орієнтацій особистості в реальних умовах життєдіяльності.

Даний опитувальник спрямований на дослідження особистості і відносин. Відповідати потрібно швидко, довго не роздумуючи над кожним питанням. Відповідати потрібно «так» або «ні». У бланку відповідей це відповідно «+» або «-», які потрібно проставити поруч з номером питання.

Данні результатів зазначені у таблиці 4.

Особливості реальної структури ціннісних орієнтацій

№	Список цінностей	К-ть виборів	%
1	приємне проведення часу, відпочинок	119	12,6
2	високий матеріальний добробут	81	8,6
3	пошук і насолода прекрасним	52	5,5
4	допомога та милосердя до інших людей	96	10,2
5	любов	89	9,4
6	пізнання нового у світі, природі, людині	79	8,4
7	високий соціальний статус і управління людьми	86	9,1
8	визнання і повага людей та вплив на оточуючих	107	11,3
9	соціальна активність для досягнення позитивних змін у суспільстві	72	7,6
10	спілкування	67	7,1
11	здоров'я	94	9,9

Перші місця у структурі ціннісних орієнтацій посідають: «Приємне проведення часу, відпочинок» (обирають 12,6% досліджуваних) «Визнання і повага людей та вплив на оточуючих» (обирають 11,3% досліджуваних) та «Допомога та милосердя до інших» (обирають 10,2% досліджуваних).

Середні місця у структурі ціннісних орієнтацій посідають: любов, високий соціальний статус і управління людьми, здоров'я.

Найнижчий статус у структурі ціннісних орієнтацій юнаків посідають: пошук і насолода прекрасним, соціальна активність та спілкування.

Зазначене вказує на наявність гедоністичної спрямованості юнаків, їх прагнення до поваги оточуючих та бажання впливати на них за допомогою влади чи авторитету. Також більшість учнів орієнтовані на допомогу іншим, цінують здоров'я.

Методика «Ціннісного опитувальника Ш. Шварца», використана у даному дослідженні, дала змогу дослідити нормативні ідеали, цінності особистості на рівні переконань. Такі цінності найбільше впливають на особистість, але не завжди проявляються в соціальній поведінці, оскільки можуть не збігатися з нормативними цінностями суспільства. Кожну із 57 запропонованих цінностей із коротким поясненням їх значення респондент повинен оцінити за 9-бальною шкалою «як керівний принцип свого життя». Кожна із цінностей входить у певний мотиваційний блок і підпорядковується відповідній мотиваційній меті:

- влада – соціальний статус, домінування над людьми і ресурсами;
- досягнення – особистий успіх відповідно до соціальних стандартів;
- гедонізм – насолода або чуттєве задоволення;
- стимуляція – хвилювання і новизна;
- самостійність – самостійність думки і дії;
- універсалізм – розуміння, терпимість і захист благополуччя всіх людей і природи;
- доброта – збереження і підвищення благополуччя близьких людей;
- традиція – повага до культурних і релігійних звичаїв та ідей і відповідальність за їх збереження;
- конформність – стримування дій і спонукань, які можуть нашкодити іншим і не відповідають соціальним очікуванням;
- безпека – безпека і стабільність суспільства, відносин і власна безпека.

У ході дослідження (для виявлення різних типів ціннісних уявлень і визначення їхніх взаємозв'язків) отримані в балах середні показники 57 цінностей були проранжовані студентами, і на основі отриманих результатів була вибудована «ієрархія» індивідуальних цінностей на рівні нормативних ідеалів.

Отримані результати дають підставу зробити висновок, що на рівні нормативних цінностей найбільш значущим для студентів є такі особистісні цінності: безпека сім'ї, повага до старших, зміст життя, істинна дружба, мир у всьому світі, свобода, відповідальність, самостійність, вірність, внутрішня гармонія, здоров'я та зріле кохання, що набрали 5 і більше балів. Найменш

важливими виступають такі цінності, як покірливість життю, соціальна сила та мінливе життя, які набрали менше 3 балів.

Серед значущих для студентів нормативних цінностей більшість є сумісними: зміст життя (5,5), істинна дружба (5,5), мир у всьому світі (5,3), відповідальність (5,1), вірність (5), внутрішня гармонія (5), зріле кохання (5). Певні протиріччя існують між цінностями змін — свобода (5,2), самостійність (5) — та консервативними цінностями — безпека сім'ї (5,8), повага до старших (5,6), здоров'я (5). Найменш значущі нормативні цінності — соціальна сила (1,7) та мінливе життя (1,7) лежать у площинах самопіднесення та консерватизму. Отже, найбільш і найменш значущі нормативні цінності студентів мають діаметрально протилежну спрямованість. Найбільш важливими цінностями є ті, що мають самотрансцендентне спрямування, а найменш значущі пов'язуються зі спрямованістю на самопіднесення.

Наступним кроком було визначення міри важливості різних мотиваційних блоків і відповідних їм мотиваційних цілей у юнацькому віці. Отримані дані наведені у таблиці 5.

Таблиця 5

Рангові значення типів цінностей на рівні нормативних ідеалів сучасних юнаків

Ранг	Тип цінностей	Бали
1	доброта	4,77
2	безпека	4,60
3	самостійність	4,47
4	досягнення	4,37
5	універсалізм	4,32
6	конформність	4,29
7	традиції	3,57
8	гедонізм	3,50
9	влада	3,33
10	стимуляція	3,05

Групу значущих для студентів цінностей склали такі типи цінностей, як доброта (4,77), безпека (4,60), самостійність (4,47),

цінностями низької значущості для досліджуваних виявилися гедонізм, влада, стимуляція.

На другому місці серед значимих цінностей є досягнення (4,37), універсалізм (4,32), конформність (4,29).

Найменш значущими цінностями виявились традиції (3,57), гедонізм(3,50), влада(3,33), стимуляція (3,05).

Число питань, включених в кожну з 10-ти шкал тесту цінностей Шварца містить різну кількість питань. Це означає, що бали, отримані за шкалами не можна безпосередньо порівнювати між собою.

Для порівняльного аналізу вираженості різних цінностей у групи студентів необхідно провести нормування. Це означає проведення такої процедури:

1. Знаходиться шкала з найбільшим числом питань.
2. Визначається найбільший бал, який можна набрати за даною шкалою (5 балів).
3. Показники по всіх шкалах діляться на цей максимальний бал.

Проблема сенсу життя людини споконвічно займала увагу мислителів. З розвитком суспільства вона набула більшої актуальності. В період соціальних змін, криз люди гублять орієнтири, шукають життєві цінності та орієнтації. Особливо складно у такі часи юнакам та молоді, оскільки формування особистості – динамічний процес і в якому напрямку він вирушить залежить від середовища, соціуму, впливу значущих людей та звичайно ж сім'ї.

Проведене емпіричне дослідження визначило, що більшість сучасних молодих людей віком 17-18 років мають бажання досягти успіху житті, почуваються впевненими володарями свого емоційно наповненого життя, задоволені результатами попередніх років. Для сучасної молоді дуже важливими є сімейні цінності, дружба, кохання. Можна теж сказати, що молодь має певні здорові амбіції стосовно матеріального забезпечення свого життя. Важливе місце посідає навчання та вибір майбутньої роботи.

Таким чином, процес формування особистості сучасного юнака знаходиться в своїй активній фазі, ціннісні орієнтації його ще не до кінця сформовані і можуть змінюватися, а отже молодим людям в даному періоді життя необхідна підтримка близьких людей, оточення і, звичайно ж, сім'ї.

Оскільки переважна частина респондентів володіє достатньою свободою вибору, щоб побудувати своє життя, спираючись на співвідношення цілей і завдань, перспективним, на нашу думку, може бути більш поглиблене вивчення уявлень про сенс життя, ціннісні орієнтації сучасної студентської молоді. Також, можливо, слід запроваджувати тренінгові програми для студентів та старших школярів, надаючи особливу увагу питанням формування самосвідомості, адекватної самооцінки, питанням вибору та формування ціннісних орієнтацій у житті.

Література

1. Баклицький І.О. Психологія праці: навчальний посібник. Київ: Знання, 2019. 655 с.
2. Беленька Г. В. Стратифікація суспільства та діти в ньому. *Дошкільне виховання*. № 6. 2018. С. 43-49
3. Боришевський М. Й. Сімейне виховання як гарант морального становлення особистості. *Початкова школа*. 1995. №4. С.18-25
4. Титаренко Т. М. Життєві домагання і професійне становлення особистості практичного психолога: *Психологічний журнал*. Київ: Генеза, 2014. С. 15-25.
5. Варій М.Й. Загальна психологія. Девіантна поведінка і дериваціям: підручник для студ. вищ. навч. закл.3-тє вид. Київ : ЦУЛ, 2017. 457 с.
6. Фіцула М. М. Педагогіка: навч. посібник. Київ: Академвидав, 2018. 560с.
7. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві) : навч. посіб. [для вищ. навч. закладів]. Київ: Освіта, 2018. 225 с.
8. Карасьова К. В. Характеристика прояву ціннісних орієнтирів старших дошкільників у рольовій взаємодії з однолітками. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України* [гол. ред. С. Д. Максименко]. К.: Срібна хвиля. 2013. Т. IV. Психологія розвитку дошкільника. Вип. 9.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНОЇ ЗРІЛОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Галузяк В. М.

Реформування сучасної освіти пов'язується передусім із впровадженням особистісно зорієнтованого підходу, у контексті якого основний акцент робиться на розвитку суб'єктних якостей вихованців. У зв'язку з цим підвищуються вимоги до підготовки майбутніх учителів, від яких очікується не лише загальнопедагогічна компетентність і методична майстерність, а й високий рівень особистісної зрілості як передумови конструктивного ставлення до себе, навколишнього світу та професійної діяльності. Для вчителя важливо не тільки володіти різноманітними методами і прийомами навчання та виховання, а й бути спроможним підтримувати особистісний розвиток учнів, сприяти їхньому становленню як гармонійно розвинених особистостей, суб'єктів життєдіяльності. Гармонійний особистісний розвиток учнів можливий лише за відповідного рівня особистісної зрілості вихователя: «для правильного особистісного розвитку дітей необхідно передусім, щоб учителі самі володіли адекватною особистісною організацією» [1, с.350].

Особистість учителя є незамінним інструментом виховного впливу, на чому свого часу наголошував ще К. Ушинський: «У вихованні усе повинно ґрунтуватися на особистості вихователя, тому що виховна сила впливає тільки з живого джерела людської особистості. ... Без особистого безпосереднього впливу вихователя на вихованця істинне виховання, що проникає в характер, неможливе. Тільки особистість може впливати на розвиток і визначення особистості, тільки характером можна сформувати характер» [22, с. 63-64]. Неможливо уявити успішного педагога особистісно незрілим, інфантильним, обтяженим внутрішніми комплексами і проблемами. На думку Р. Бернса, вчителі з негативною Я-концепцією «зазнають труднощів соціального і емоційного порядку, які викликають тривожність, породжують стрес і врешті не можуть не відбиватися на їх викладацькій роботі» [1, с. 302]. Особистісно незрілий вчитель неспроможний конструктивно ставитися до себе та інших людей, схильний підсвідомо переносити на вихованців власні комплекси і деструктивно впливати на їхнє становлення. Такий педагог не

може допомогти іншій особистості розвиватися гармонійно, оскільки згідно з відомою максимом, «подібне виховується подібним». У зв'язку з цим власне особистісну зрілість учителя варто розглядати як особистісно-професійну, оскільки від неї безпосередньо залежить успішність педагогічної діяльності.

Однак у процесі підготовки майбутніх учителів основна увага традиційно зосереджується на формуванні їх фахової та методичної компетентності, засвоєнні професійних знань, умінь і навичок. Особистісне становлення студентів зазвичай відбувається стихійно, без спеціального психолого-педагогічного супроводу, внаслідок чого чимало з них виявляються недостатньо зрілими в особистісному плані і, відповідно, недостатньо готовими до конструктивної міжособистісної взаємодії з іншими суб'єктами освітнього процесу.

Очевидно, що розвиток особистісної зрілості студентів педагогічних закладів вищої освіти має стати одним із пріоритетних завдань їхньої професійної підготовки. Необхідно допомогти майбутнім учителям самовизначитися в життєвих і професійних цінностях, виробити власну особистісно-професійну позицію, сформувати ідентичність, розвинути професійно важливі особистісні якості, готовність до рефлексії та саморегуляції професійної діяльності.

Таким чином, актуальність дослідження психологічних особливостей розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів як передумови їх готовності до реалізації особистісно зорієнтованої моделі виховання зумовлена низкою чинників: вимогами нової соціокультурної ситуації, пов'язаної з підвищенням ролі особистісного начала в усіх сферах суспільного життя, у тому числі в освіті; соціальним запитом на особистісно-креативний аспект педагогічної освіти; орієнтацією підготовки сучасного вчителя на реалізацію функцій, що забезпечують особистісний розвиток вихованців, їх становлення як суб'єктів життєдіяльності.

Проблематика розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів розглядалася як українськими (Г. Балл, І. Бех, С. Максименко, Л. Пуховська, В. Радул, М. Сметанський, С. Сисоєва та ін.), так і зарубіжними дослідниками (Л. Амерсон, Р. Бернс, В. Бідле, К. Евертсон, Н. Гайг, М.Дункін, Д. Кларк, К. Кларк, А. Комбс, А.Маслоу, Д. Медлей, П. Петерсон, К. Роджерс і ін.). Упродовж останніх років суттєво активізувалося дослідження психолого-педагогічних шляхів формування професійно важливих якостей

майбутніх учителів: суб'єктності (С.Кашлев, С.Шехавцова); професійної позиції (Д.Пріма); готовності до професійного саморозвитку (А.Міненко, В.Фрицюк); професійної мобільності (Р.Пріма); професійної ідентичності (О.Романовська); професійно-педагогічної самореалізації (Л.Рибалко); професійної спрямованості (Я.Левченко) та ін.

У психології та педагогіці проведено низку досліджень, присвячених розвитку різних аспектів зрілості майбутнього педагога: громадянської (Т.Мироненко [16]), соціальної (Я.Галета [2]), соціально-професійної (О.Ганжа [11], В.Радул [18], Т.Хмурина [23]), професійної (Т.Комар [14], О.Чуйко [25]), особистісної (Н.Дідик [12], С.Панченко [17], О.Темрук [21], О.Штепа [26]), особистісно-професійної (Т.Северіна [19], В.Цина [24]). Водночас проблематика розвитку особистісної зрілості вчителя залишається відкритою для подальших пошуків. Потребують уточнення, зокрема, змістові характеристики особистісної зрілості вчителя, критерії і показники її сформованості, а також особливості становлення на етапі професійної підготовки у педагогічному закладі вищої освіти.

Аналіз психологічних і педагогічних джерел свідчить про різноплановість підходів до розуміння сутності і структури особистісної зрілості, що відображає багатоаспектність феномену зрілості, його сутнісних характеристик, різновидів і критеріїв. Феномен зрілості розглядається в різних контекстах і описується за допомогою різних понять. Загалом можна виокремити два методологічні підходи до дослідження зрілості: а) вивчення зрілості як вікового етапу розвитку особи і б) зрілості як якісного рівня становлення особистості. Часто обидва аспекти розглядаються в єдності, що дає підстави виокремити третій підхід, який об'єднує перші два й описує піки в розвитку особистості на різних етапах її вікового становлення.

У контексті дослідження особистісно-професійного становлення майбутніх учителів особливий інтерес становлять способи виокремлення критеріїв зрілості, що розробляються в контексті розуміння зрілості як якісної характеристики розвитку особистості. Такий підхід акцентує увагу на сформованості різних сфер або підструктур особистості: свідомості, самосвідомості, мотиваційно-ціннісної, емоційно-вольової сфери тощо. Причому, перелік аспектів особистісної зрілості, які розглядаються в теоретичних і емпіричних дослідженнях цього напрямку, доволі

широкий. Така множинність і варіативність підходів дещо утруднює цілісне осмислення феномену особистісної зрілості. Виникає потреба в розробленні узагальненого підходу до розуміння структури та критеріїв особистісної зрілості майбутніх учителів.

У контексті нашого дослідження становлять інтерес підходи до розуміння особистісної зрілості, які безпосередньо стосуються професійного становлення майбутнього вчителя.

На думку Г. Кравець, особистісна зрілість студентів педагогічного ЗВО є результатом соціалізації, психічного розвитку і духовно-морального саморозвитку – системоутворювальною комплексною характеристикою 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. Дослідниця виокремлює такі компоненти особистісної зрілості майбутніх учителів, як: 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.

О. Темрук, спираючись на підхід Ю. Гільбуха, виокремлює в структурі особистісної зрілості майбутніх учителів такі компоненти, як мотивація досягнення, ставлення до свого Я, почуття громадянського обов'язку, життєва установка і здатність до психологічної близькості з іншими людьми [21].

У трактуванні Т. Комар особистісна зрілість є «інтегративною якістю особистості, що передбачає сформованість інтегративних аспектів самості, свободу, цільну філософію життя, самореалізацію, яка забезпечує особистість у процесі життєдіяльності» [15, с. 13]. На думку дослідниці, особистісна зрілість відображає такі інтегративні характеристики особистості, як: професійна самосвідомість, інтегративні аспекти самості (самооцінка, самоактуалізація, самовираження, саморегуляція, самовдосконалення), усвідомлення цінностей.

Н. Дідик на основі узагальнення визначень особистісної зрілості у психологічних джерелах виокремила такі основні риси цього феномену: самоприйняття (позитивна Я-концепція), відповідальність (інтернальний локус контролю), саморегуляція,

суб'єктність (здатність до вчинку), соціабельність (комунікабельність), інтелектуальність, креативність, самостійність, самоактуалізація, філософське почуття гумору, автентичність, індивідуалізм (нонконформізм), моральність, его-ідентичність, самоактуалізація, трансценденція, психічне здоров'я [13].

Серед різноманіття наукових уявлень про особистісну зрілість та її структуру, варто звернути увагу на підходи, в яких зрілість пов'язується з ідентичністю особистості. Д. Ойзерман фактично ототожнює поняття особистісна зрілість і ідентичність, трактуючи зрілість особистості як сформовану ідентичність [27]. Особливо часто психологи ототожнюють процеси становлення зрілості та ідентичності в юнацькому віці, оскільки основним психічним новоутворенням цього віку є саме сформована (досягнута) ідентичність. Внаслідок цього з'явилося поняття зрілої ідентичності, коли сформована (досягнута) ідентичність визначається як «зріла».

Деякі дослідники розглядають ідентичність як один із основних критеріїв особистісної зрілості. Наприклад, Дж. Ловінджер і її послідовники стверджують, що особистість не може вважатися зрілою, поки не сформувала власну ідентичність. Саме завдяки ідентичності особистість набуває інтегрованості, цілісності та гармонійності, вибудовує відносно стабільну систему уявлень про свої життєві та професійні цінності й пріоритети [28].

Близьким до ідентичності є феномен суб'єктності, оскільки показники розвитку особистості як суб'єкта (цілісність, єдність, формування внутрішніх джерел мотивації, здатність до саморозвитку і самоорганізації тощо) виступають критеріями особистісної зрілості і водночас наслідком сформованої ідентичності [5]. Є підстави вважати ідентичність одним із важливих показників особистісної зрілості майбутніх учителів, особливо якщо взяти до уваги, що студентський (юнацький) вік є сензитивним для розвитку цього психічного новоутворення.

Огляд психологічних джерел свідчить про різноманітність підходів до розуміння сутності і структури особистісної зрілості. Їх узагальнення дає підстави виокремити низку загальних характеристик цього феномену, які найчастіше виокремлюються науковцями:

- автономія – самостійність, опора на себе (Ф. Перлз); незалежність від безпосереднього впливу обставин (Л. Божович); автономність (Дж. Ловінджер, О. Штепа); психологічна

суверенність (С. Нартова-Бочавер); самодетермінація як свобода від зовнішніх і внутрішніх умов (Д. Леонт'єв); незалежність від зовнішніх оцінок (К. Роджерс);

- самоуправління і самоорганізація – створення власного середовища розвитку (Б. Анан'єв, Є. Рибалко); здатність бути суб'єктом життєвого шляху (К. Абульханова-Славська, О. Асмолов, В. Татенко); здатність мобілізувати себе на реалізацію власних рішень (Г. Сухобська);

- усвідомленість, рефлексивність, реалістичність сприйняття світу (Г. Олпорт), саморозуміння (К. Роджерс), свідомий контроль поведінки (Н. Харламенкова), усвідомленість власних бажань і можливостей (К. Абульханова-Славська); оцінна рефлексія (Г. Сухобська);

- відповідальність, інтернальний локус контролю (О. Асмолов, А. Реан, Р. Кассель, С. Нартова-Бочавер, К. Роджерс, Е. Фромм,);

- життєстійкість (С. Мадді); сила характеру (Б. Анан'єв); творча адаптивність (К. Роджерс); життєстійкість як здатність реалізовувати власну стратегію життя (Д. Леонт'єв); толерантність до фрустрації (Г. Олпорт);

- цілісність і гармонійність – цілісність і конгруентність (К. Роджерс); цілісність характеру (Б. Анан'єв); інтегрована ідентичність (Н. Харламенкова, Дж. Ловінджер); цілісність ідентичності (Е. Еріксон);

- широта зв'язків зі світом – розширене почуття Я (Г. Олпорт), повнота характеру (Б. Анан'єв); широта інтересів і зв'язків зі світом (Д. Леонт'єв); відкритість до нового досвіду (Г. Крайг);

- толерантність, моральна свідомість, гуманістичні цінності – терпимість, демократичний склад характеру (Г. Олпорт); диспозиційна терпимість (А. Реан); гуманістичні цінності (Г. Сухобська), моральна свідомість (Л. Кольберг); соціальна спрямованість поведінки (О. Бодальов, А. Деркач); прихильність до етичних цінностей (Н. Харламенкова); реалізація суспільно значущих цілей (О. Журавльов);

- емпатійність – уміння будувати міжособистісні стосунки (Г. Салліван, Р. Овчарова); теплота у ставленні до інших людей (Г. Олпорт); здатність любити, піклуватися (З. Фрейд, Е. Фромм); інтимність як здатність до емоційного саморозкриття у стосунках (Е. Еріксон); повага і емпатія у ставленні до людей (К. Роджерс);

- спрямованість на саморозвиток – потреба в самоактуалізації (А. Маслоу), спрямованість на саморозвиток, динамічність, відкритість до змін (К. Роджерс, А. Реан), перебування в процесі становлення, росту (К. Абульханова-Славська); самоприйняття і самоповага – прийняття себе (Г. Олпорт); свобода від психологічних масок і захистів (К. Роджерс), зближення Я-реального і Я-ідеального (Н. Харламенкова); самоповага (Р. Кассель);

- зріла ідентичність – вибудована зусиллями самої особистості відносно стабільна систему уявлень про себе, власні життєві цінності і пріоритети (Е. Грінбергер, Е. Еріксон, Дж. Марсія, В. Столін, Д. Ойзерман, Н. Харламенкова, О. Штепа, І. Шляпникова та ін.).

Перераховані характеристики розкривають склад значущих елементів змісту особистісної зрілості. Водночас окрім змістової сторони зрілості можна виокремити також її структурно-динамічний аспект, що характеризує особистість як цілісну систему, яка безперервно розвивається і не зводиться до суми окремих властивостей.

Ми вважаємо, що у процесі інтеграції наукових уявлень про структуру особистісної зрілості потрібно спиратися на методологію системного підходу, яка вимагає комплексного і цілісного розгляду цього феномену. Аналіз представлених у психологічній літературі уявлень про особистісну зрілість відповідно до принципів системного підходу дає підстави виокремити три основні аспекти особистісної зрілості майбутнього вчителя: структурний (компоненти зрілості та взаємозв'язки між ними), функціональний (функції зрілості) і якісний (властивості зрілості).

Найчастіше у структурі особистісної зрілості виокремлюються такі компоненти, як: спрямованість особистості на високі гуманістичні цінності, автономія, самостійність, самодетермінація, саморегуляція, самовизначення, відповідальність, самопізнання, самореалізація, самоактуалізація, саморозвиток, самовдосконалення. Часто до змісту особистісної зрілості відносять також такі елементи, як активність і ініціативність особистості, сформована Я-концепція і самосвідомість, ідентичність, рефлексивність, емпатійність, креативність і відкритість до нового досвіду тощо. Причому, вказані особистісні характеристики виступають складовими різних видів зрілості (особистісної,

соціальної, соціально-психологічної, професійної, особистісно-професійної, громадянської, інтелектуальної, емоційної), що дає підстави стверджувати про єдину особистісну основу різних видів зрілості.

Варто звернути увагу на неоднорідність елементів, які виокремлюються дослідниками у складі особистісної зрілості майбутнього вчителя. Змістовий аналіз дає підстави говорити про два основні типи таких елементів:

1) компоненти особистості, міра сформованості яких визначає її зрілість (ціннісно-смилова сфера, когнітивна сфера, емоційно-вольова сфера, самосвідомість, Я-концепція, ідентичність тощо);

2) узагальнені властивості, в яких виявляється рівень зрілості особистості: автономія, активність, незалежність, інтернальність, поміркованість тощо. Найбільш загальною властивістю особистісної зрілості майбутнього вчителя є самодетермінація, що визначає інтегральну здатність до самоорганізації і саморегуляції життя та професійної діяльності.

Виокремлені типи елементів особистісної зрілості майбутнього вчителя тісно взаємопов'язані: від рівня сформованості відповідних структур особистості залежать узагальнені властивості зрілості. Так, наприклад, здатність до самодетермінації проявляється в здатності майбутнього вчителя бути автономним, приймати незалежні рішення в професійній діяльності, що, у свою чергу, залежить від зрілості мотиваційної сфери (ієрархічної структури відповідних мотивів, потреб і цінностей), а також від сформованості інструментальних якостей, пов'язаних з оволодінням своєю поведінкою, наприклад, рівня розвитку рефлексії, самоконтролю, критичного мислення тощо.

У структурі особистісної зрілості майбутніх учителів ми виокремлюємо чотири компоненти, що відображають розвиток відповідних сфер особистості: *ціннісно-мотиваційний* (ієрархічна структура мотивів і ціннісних орієнтацій); *особистісно-диспозиційний* (сформованість професійно важливих якостей); *когнітивний* (сформованість інтелектуальних передумов зрілої поведінки); *функціональний* (форми суб'єктної активності, які дають змогу самовизначатися, самовиражатися, саморозвиватися, самореалізовуватися, здійснювати саморегуляцію, самостійно вибудовувати життєву і професійну перспективу, організовувати професійну діяльність і вибудовувати стосунки з собою та навколишнім світом) [4; 6; 8; 9].

Таким чином, особистісна зрілість розглядається нами як багатовимірне системне утворення, якісна характеристика особистісного розвитку майбутнього вчителя, що забезпечує самоорганізацію життєвого і професійного шляху, досягнення внутрішньої цілісності гармонії та налагодження конструктивних взаємин з іншими людьми [10].

Емпіричне дослідження психологічних особливостей розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів здійснювалося на базі Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Загалом у ньому взяли участь 462 студенти 2-4 курсів.

Діагностуючи рівень особистісної зрілості майбутніх учителів, ми орієнтувалися на виокремлені критерії (мотиваційно-ціннісний, особистісно-диспозиційний, когнітивний, функціональний) та відповідні показники.

Ціннісно-мотиваційний критерій характеризується структурою ціннісних орієнтацій, які поєднують два вектори спрямованості: інтраіндивідуальний (прагнення до самодетермінації, самоорганізації, саморозвитку, самоактуалізації) та інтеріндивідуальний (альтероцентрованість – орієнтація на інтереси й потреби інших людей, універсальні моральні цінності).

Особистісно-диспозиційний критерій відображає розвиток професійно важливих особистісних характеристик: ідентичності, суб'єктності, рефлексивності, толерантності, інтернальності, емпатійності.

Когнітивний критерій характеризується сформованістю діалектичного професійного мислення, що виявляється в комплексі таких показників, як:

- процесуальність – розгляд педагогічних фактів і подій як моментів більш загального процесу, а не статичних станів;
- континуальність – розуміння наявності проміжних, перехідних ланок між крайніми педагогічними позиціями;
- збалансованість і поміркованість – здатність уникати крайнощів, керуватися почуттям міри, розуміти внутрішню суперечливість і парадоксальність педагогічних феноменів, принципову неможливість їх однобічного сприйняття;
- толерантність до невизначеності – терпиме ставлення до суперечностей і конкуруючих педагогічних концепцій, до певної невизначеності педагогічного знання й імовірнісного характеру педагогічний подій;

- контекстність – надання особливого значення педагогічним взаємозв'язкам і контексту, розуміння неможливості оцінки педагогічних засобів без урахування конкретних обставин.

Функціональний критерій характеризується такими поведінковими проявами особистісної зрілості, як самостійність, самодетермінація, самоорганізація, відповідальність, активність, особистісно-професійне самовдосконалення.

На першому етапі ми діагностували особливості розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів за *мотиваційно-ціннісним критерієм*. Для цього застосовувалася методика визначення типу спрямованості особистості Б. Басса і методика діагностування мотиваційних типів цінностей Ш.Шварца. Результати, отримані за допомогою методики Б. Басса, дали змогу з'ясувати провідні типи спрямованості майбутніх учителів (рис. 1).

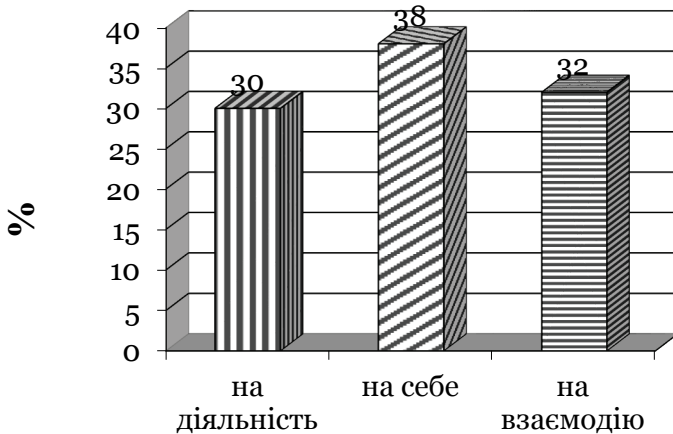


Рис. 1. Типи спрямованості майбутніх учителів (у %)

Виявилося, що спрямованість на діяльність є провідною у 30% майбутніх учителів, які характеризуються підвищеним інтересом до оволодіння професійними знаннями й уміннями, прагненням до професійної самореалізації, розвитку професійно важливих якостей, опанування сучасними методами і прийомами педагогічної діяльності. Прагнучи до максимальної ефективності діяльності, вони зосереджуються переважно на дидактичних завданнях і дещо недооцінюють важливість позитивних міжособистісних взаємин та емоційної підтримки у спілкуванні з іншими людьми.

У 38% студентів домінує спрямованість на себе, що проявляється в прагненні до самоствердження, досягнення особистого успіху і соціального визнання. Майбутню діяльність вони сприймають передусім як засіб самоствердження. Інші люди оцінюються ними у контексті реалізації особистих планів та амбіцій. Для студентів з такою спрямованістю властива розвинена творча уява, здатність продукувати нові ідеї та мотивувати інших до їх реалізації. Вони зазвичай прагнуть до лідерства у колективі, що інколи може призводити до емоційної напруги та конфліктів. Водночас такі студенти характеризуються яскраво вираженим прагненням до професійної самореалізації та самовдосконалення.

У 32% майбутніх учителів провідною є спрямованість на міжособистісну взаємодію та формування позитивних взаємин у колективі. У професійній діяльності вони прагнуть передусім до взаєморозуміння, діалогу, співпраці, партнерських стосунків з іншими учасниками освітнього процесу. Їм зазвичай притаманні такі особистісні якості, як чуйність, толерантність, доброзичливість, емпатія, тактовність, врівноваженість, товариськість. Отже, різні типи спрямованості майже однаковою мірою представлені серед майбутніх учителів, однак для відносно більшої їх частини провідною є спрямованість на себе. Деяко менш поширена орієнтація на діяльність і взаємодію.

Узагальнення результатів, отриманих за допомогою методики Ш. Шварца, свідчить про переважання серед студентів перехідного (43%) і досуб'єктного (29,1%) рівнів особистісної зрілості за ціннісно-мотиваційним критерієм. Суб'єктний рівень особистісної зрілості за цим критерієм виявлено у 27,9% респондентів (рис. 2). Якісний аналіз отриманих даних свідчить, що для студентів з досуб'єктним рівнем особистісної зрілості за ціннісно-мотиваційним критерієм характерний недостатньо усвідомлюваний і структурований комплекс ціннісних орієнтацій, в якому домінують цінності безпеки, егоцентризму, статичної Я-концепції, особистих досягнень, цілераціональності і влади. Це суттєво ускладнює їхню міжособистісну взаємодію і перешкоджає налагодженню конструктивних стосунків з іншими суб'єктами освітнього процесу.

На відміну від них, у студентів з суб'єктним рівнем особистісної зрілості, виявлено достатньо усвідомлювану, добре структуровану і відносно стабільну ієрархію ціннісних орієнтацій, в якій домінують цінності самодетермінації, самоорганізації,

саморозвитку, альтероцентрованості (орієнтації на інтереси інших людей), а також універсальні морально-духовні цінності. У досліджуваній вибірці таких студентів виявилось 27,9 %.

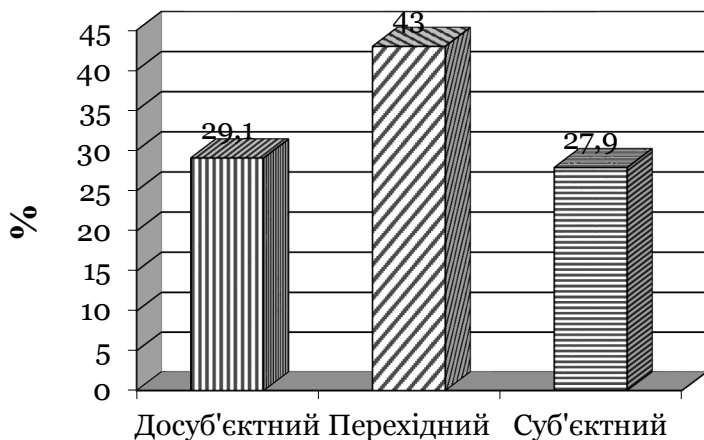


Рис. 2. Рівні особистісної зрілості респондентів за ціннісно-мотиваційним критерієм

Для більшості студентів (43 %) характерний перехідний рівень особистісної зрілості за ціннісно-мотиваційним критерієм, який виявляється в загальній гуманістичній спрямованості, однак певній нестабільності та суперечливості ціннісних орієнтацій, в якій егоцентричні цінності самозбереження конкурують з цінностями самовдосконалення, а цінності самоствердження – з універсальними морально-духовними цінностями.

На наступному етапі ми визначали рівень особистісної зрілості студентів за особистісно-диспозиційним критерієм, оцінюючи сформованість у них таких професійно важливих особистісних якостей, як професійна ідентичність, суб'єктність, рефлексивність, толерантність, інтернальність, емпатійність.

Використання опитувальника «Професійна ідентичність» дало змогу діагностувати статуси професійної ідентичності студентів, які, на наш погляд, відображають рівень їхньої особистісної зрілості (рис. 3). Досягнутий статус професійної ідентичності виявлено у 28% студентів, котрі мають цілісне уявлення про майбутню професію та про себе як учителя, визначені й стійкі професійні наміри та плани, добре уявляють своє професійне майбутнє, вважають, що володіють необхідними

для досягнення професійного успіху особистісними якостями, знаннями й уміннями. Такі студенти прагнуть у майбутньому працювати за спеціальністю, мають сформовану професійну позицію й активно займаються професійним самовдосконаленням.

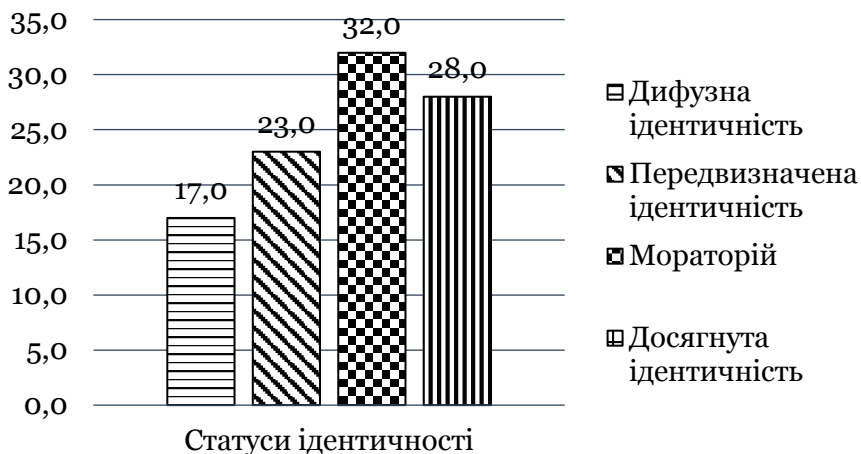


Рис. 3. Статуси професійної ідентичності майбутніх учителів (у %)

Значній кількості студентів (23%) властива дифузна професійна ідентичність. Вони мають розпливчасті і фрагментарні уявлення про майбутню професійну діяльність та про себе як її суб'єкта, нестабільні професійні плани, недостатньо осмислені і внутрішньо прийняті професійні цінності і пріоритети. Однак це не викликає у таких студентів жодного дискомфорту і прагнення шукати власну професійну ідентичність. Як правило, вони не пов'язують своє майбутнє з педагогічною діяльністю і планують після закінчення університету знайти іншу сферу самореалізації.

У 23% майбутніх учителів виявлено статус передвизначеної професійної ідентичності. Зазвичай це студенти, які обрали свою професію не самостійно, а під впливом батьків чи інших референтних осіб. Такі студенти володіють доволі чіткими уявленнями про професію вчителя та майбутню діяльність, але вони мають стандартний, нормативний характер і сформувалися внаслідок конформного сприйняття зовнішніх впливів, а не в

результаті самостійних міркувань і свідомого вибору. Уявлення цих студентів про професію вчителя і про себе як її майбутнього представника здебільшого є результатом некритичного засвоєння поглядів значущих людей або ж поширених у суспільстві професійних стереотипів. Варто зазначити, що студенти з передвизначеним статусом ідентичності мають відносно стабільну професійну позицію (хоча й не самостійно сформовану) та професійні плани, задоволені своїм статусом і не вбачають потреби щось змінювати.

У 32% майбутніх учителів діагностовано статус мораторію. Вони мають невизначену професійну позицію і плани на майбутнє, внаслідок чого їхня самооцінка дещо знижується. Такі студенти сумніваються у правильності власного професійного вибору, критично оцінюють свої здібності і відчувають потребу у самовдосконаленні, розвитку професійно важливих якостей. Вони мають також недостатні чіткі і стабільні уявлення про свої професійні пріоритети, цінності та моделі поведінки в ролі вчителя. Водночас студенти намагаються вийти з кризи особистісно-професійного самовизначення, активно шукають своє педагогічне кредо, власну професійну ідентичність, прагнуть визначити свої професійні цінності та вибудувати професійну Я-концепцію.

Результати діагностування професійно важливих якостей (суб'єктності, толерантності, емпатійності, інтернальності, рефлексивності), що є показниками особистісно-диспозиційного критерію особистісної зрілості майбутніх учителів, представлені на діаграмі (рис. 4).

Рівень розвитку суб'єктності і толерантності визначався за допомогою опитувальника САМОАЛ; емпатійності – опитувальника емоційної емпатії А. Мехрабяна; інтернальності – опитувальника рівня суб'єктивного контролю; рефлексивності – тесту рефлексії А. Карпова.

Найбільш сформованою у майбутніх учителів виявилася емпатійність – здатність емоційно відгукуватися на почуття інших людей у формі співчуття та співпереживання: у 39% респондентів виявлено високий рівень розвитку цієї якості, що виявляється в симпатії і довірі до інших людей, неупередженості і доброзичливості як основі для відкритих і гармонійних міжособистісних стосунків; у 49% – середній рівень, і лише у 12% – низький рівень.

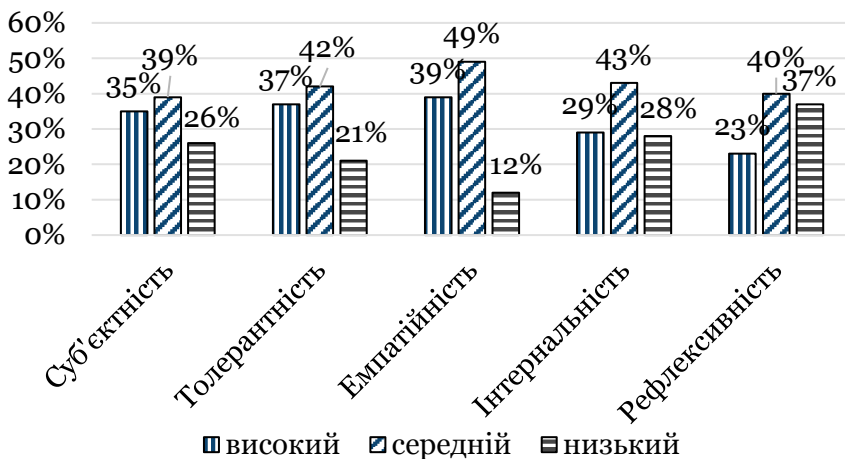


Рис. 4. Рівні сформованості професійно важливих особистісних якостей у майбутніх учителів (у %)

Діагностовано також достатньо високі показники сформованості у студентів толерантності – готовності до конструктивної взаємодії з іншими людьми, у тому числі суб'єктами освітнього процесу, незалежно від їх відмінностей та індивідуальних особливостей, терпимості по відношенню до поглядів і позицій інших людей: 37% респондентів характеризуються високим рівнем розвитку цієї якості, 42% – середнім, 21% – низьким. Меншою мірою розвинута у студентів суб'єктність – здатність і прагнення до самовизначення, самодетермінації та саморегуляції навчально-професійної діяльності на основі внутрішньої позиції: у 35% діагностовано високий рівень сформованості цієї якості, що виявляється в усвідомленні себе суб'єктом (автором) власної діяльності, спроможним самостійно приймати рішення, спираючись на власні переконання і моральну позицію; у 9% – середній рівень, у 26% – низький рівень.

Результати дослідження свідчать про порівняно невисокий рівень розвитку у майбутніх учителів інтернальності – внутрішнього локусу контролю, тобто схильності приписувати відповідальність за наслідки діяльності власним здібностям і зусиллям, а не зовнішнім чинникам: лише 29% студентів демонструє високий рівень розвитку цієї якості, 43% – середній, 37% – низький. Студенти з низьким рівнем інтернальності

характеризуються зовнішнім локусом контролю – схильністю інтерпретувати всі події, які відбуваються в їх житті, як залежні не від них, а від якихось зовнішніх сил (інших людей, долі, випадковості і т. д.). Оскільки вони не відчувають себе спроможними впливати на своє життя, контролювати розвиток подій, вони знімають з себе відповідальність за те, що відбувається з ними. Крім того, вони характеризуються більшою конформністю, поступливіші і чутливіші до думок і оцінок інших людей.

Найменш сформованою у студентів виявилася рефлексивність – здатність осмислювати й оцінювати себе, свої дії, вихідні засади і принципи своєї поведінки та діяльності, займати творчо-перетворювальну позицію щодо себе: високий рівень розвитку цієї якості виявлено лише у 23% респондентів, які схильні виходити за межі власного "Я", осмислювати й аналізувати свої якості, здібності дії та їхні причини, сприймати й оцінювати себе з позиції іншої людини. Середній рівень рефлексивності діагностовано – у 40% студентів. Низький рівень рефлексивності характерний для 37% студентів, які не схильні звертати погляд на себе, аналізувати й оцінювати свої якості та здібності, осмислювати підстави своєї поведінки та діяльності, займати творчо-перетворювальну позицію по відношенню до себе.

На основі врахування всіх показників ми визначили загальні рівні особистісної зрілості студентів за особистісно-диспозиційним критерієм (рис. 5).

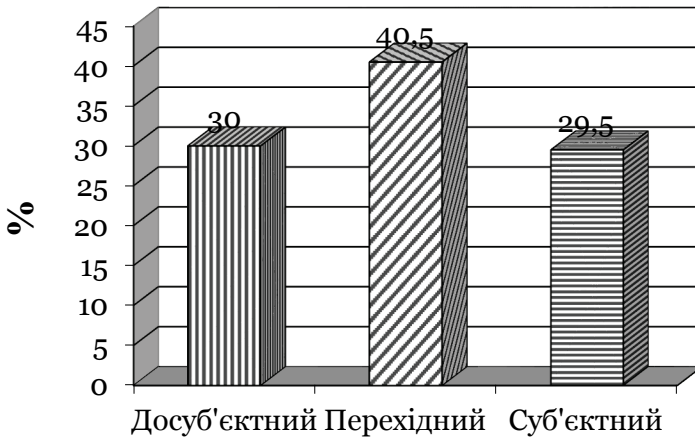


Рис. 5. Рівні особистісної зрілості респондентів за особистісно-диспозиційним критерієм

Як бачимо, найбільш поширеним серед майбутніх учителів є перехідний (40,5 %) рівень особистісної зрілості за особистісно-диспозиційним критерієм. Кількість студентів з суб'єктивним і досуб'єктивним рівнями виявилася майже однаковою – відповідно 29,5 % і 30 %. Звертає на себе увагу те, що відносно значна частина майбутніх учителів характеризується досуб'єктивним рівнем особистісної зрілості за цим критерієм.

Третій етап констатувального дослідження спрямовувався на діагностування рівня особистісної зрілості майбутніх учителів за *когнітивним* критерієм. З цією метою використовувався опитувальник Дженет Войтиць «Пари тверджень», метод розв'язування педагогічних ситуацій і шкала діалектичності Дж. Спенсер-Роджерс [22].

У модифікованому варіанті опитувальника Дженет Войтиць «Пари тверджень» студентам пропонувалося зробити вибір серед пар наукових і міфологізованих педагогічних уявлень або ж двох міфологізованих буденних уявлень. Після чого підраховувалась для кожного респондента кількість виборів на користь наукових і міфологізованих педагогічних уявлень.

Аналіз результатів, отриманих за допомогою методики «Пари тверджень», засвідчив, що у майбутніх учителів на першому місці за поширеністю виявилось міфологізоване уявлення «Хороший учитель приховує свої справжні почуття від учнів» (58,2%). Менш поширені такі міфологічні конструкти, як:

- «Навчати можна і потрібно тільки тих, хто хоче вчитися» (39,4%)
- «Хороший учитель відповідає на будь-яке питання» (28,7%)
- «Методика – всесильна» (26,2%)
- «Сучасні діти не хочуть учитися» (25,6%)
- «Робота вчителя – суцільне нервування, вічне мучеництво» (22,1%).

Найменшою мірою серед майбутніх учителів поширені міфологічні конструкти:

- «Конфлікти з учнями неминучі і нічим хорошим для учителя не закінчуються» (10,1%)
- «Педагогічний процес – це примус» (9,2%)
- «Учитель завжди правий» (5,1%).

Інформація, отримана за допомогою методу розв'язування педагогічних ситуацій узгоджується з результатами попередньої методики. Аналіз запропонованих студентами варіантів

розв'язання педагогічних ситуацій свідчить, що більшість із них схильні обирати способи поведінки, які відповідають міфологічному конструкту «Хороший учитель приховує свої справжні почуття від учнів» (62,8%).

Способи поведінки на основі міфологічного конструкту «Учитель завжди правий» запропонували 35,4% студентів.

Поведінкові форми, відповідні конструкту «Навчати можна і потрібно тільки тих, хто хоче вчитися», виявлені у 32,4% студентів.

Варіанти рішень, що відповідають міфологічному конструкту «Хороший учитель відповідає на будь-яке питання», були запропоновані 30,1% студентів.

Способи поведінки, що відповідають міфологічному конструкту «Конфлікти з учнями неминучі і нічим хорошим для вчителя не закінчуються», були запропоновані 22,7% студентів.

Способи розв'язання педагогічних ситуацій на основі міфологічного конструкту «Педагогічний процес – це примус» проявилися у 17,2% студентів.

Аналіз результатів, отриманих за допомогою шкали самооцінювання діалектичності Дж. Спенсер-Роджерс, свідчить, що найбільш характерним для майбутніх учителів є середній рівень розвитку цієї якості (41,5%). Високий рівень діалектичності мислення виявлено лише у 29,4% студентів, які характеризуються толерантністю до невизначеності, здатністю враховувати у своїх міркуваннях і поведінці загальний контекст, усвідомлювати суперечливість і неоднозначність світу, відносний характер істини, неадекватність у більшості ситуацій категоричних і однозначних рішень, схильністю шукати «золоту середину» та уникати крайнощів, усвідомлювати багатоаспектність явищ і процесів, спроможністю переглядати свої погляди та позиції за умови зміни контексту, відкритістю до розвитку та нового досвіду. Для 30,8% студентів властивий низький рівень діалектичності мислення, що знаходить вияв у низькій толерантності до невизначеності, ігноруванні контексту, схильності до однозначного і категоричного сприйняття світу та дихотомічного «чорно-білого» мислення, схильності шукати абсолютну істину і приймати однозначні рішення, неспроможності змінювати свої погляди навіть, коли вони суперечать реальності, закритістю до нового досвіду.

Загальні рівні особистісної зрілості майбутніх учителів за когнітивним критерієм, визначені на основі комплексного врахування відповідних показників, представлено на рис. 6.

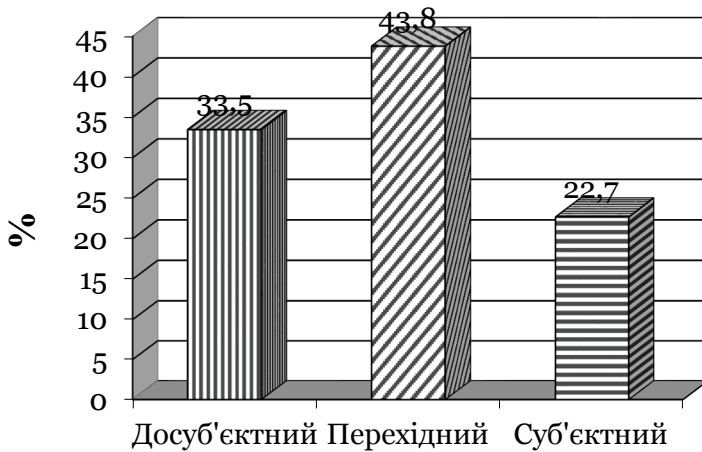


Рис. 6. Рівні особистісної зрілості майбутніх учителів за когнітивним критерієм

Найбільш характерним для майбутніх учителів виявився перехідний (43,8 %) рівень особистісної зрілості за когнітивним критерієм. Досуб'єктний рівень зрілості за цим критерієм виявлено у 33,5% студентів, суб'єктний – лише у 22,7% студентів.

Четвертий етап констатувального дослідження спрямовувався на діагностування рівня сформованості особистісної зрілості майбутніх учителів за функціональним критерієм, який стосується поведінкових проявів зрілості. З цією метою застосовувалась методика К. Томаса «Стиль поведінки в конфліктних ситуаціях», «Шкала соціального самоконтролю в спілкуванні» М. Снайдера, а також метод експертних оцінок.

Методика К. Томаса дозволила визначити типовий стиль поведінки майбутніх учителів у ситуаціях конфлікту:

- 1) суперництво – досягнення своєї мети без врахування інтересів інших суб'єктів взаємодії;
- 2) співпраця – намагання задовольнити потреби й інтереси всіх учасників взаємодії;
- 3) компроміс – часткова відмова від власних потреб та інтересів заради збереження злагодності і реалізації спільної мети;
- 4) уникнення – ігнорування проблеми, відмова від пошуку способів її розв'язання;
- 5) пристосування – відмова від задоволення своїх потреб заради інтересів партнера.

Результати, отримані за допомогою методики К. Томаса, представлені на рис. 7.

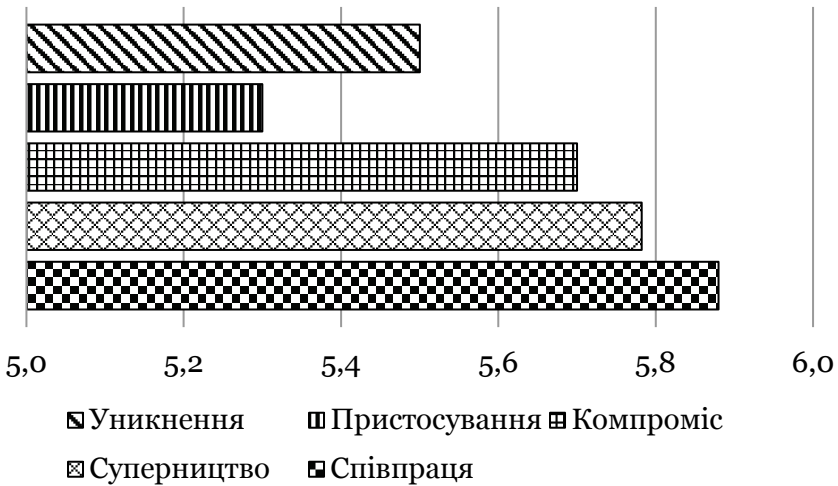


Рис. 7. Стилі поведінки майбутніх учителів у конфліктних ситуаціях

Виявилося, що найбільш характерною для студентів, які взяли участь у дослідженні, є такий стиль поведінки в конфліктних ситуаціях, як співпраця – стиль, що дає змогу підтримувати партнерські стосунки, уникати зайвих витрат енергії на розв’язання проблем і спрямовувати її на реалізацію більш суттєвих спільних завдань. На другому місці виявився стиль суперництва, на третьому – компроміс, на четвертому – уникнення, на останньому місці – пристосування. Варто звернути увагу на відносно високий рівень спрямованості майбутніх учителів на стиль суперництва, що може свідчити про певну налаштованість на конфронтаційну стратегію поведінки у конфлікті, яку не можна вважати ознакою особистісної зрілості.

Важливе значення у структурі функціональних проявів особистісної зрілості майбутнього вчителя має саморегуляція спілкування, яка проявляється в здатності контролювати свої слова і дії, демонструвати гнучкість, креативність під час розв’язування комунікативних проблем, управляти враженням, яке формується в оточуючих людей про нього. Сформованість цієї здатності як функціонального показника особистісної зрілості

студентів ми діагностували за допомогою методики «Шкала соціального самоконтролю в спілкуванні» М. Снайдера. Методика дає змогу визначити сформованість у студентів комплексу важливих комунікативних характеристик і умінь, в яких проявляється рівень їх особистісної зрілості: вміння оцінювати ситуації спілкування, змінювати з урахуванням соціального контексту свої способи спілкування, узгоджувати свої дії із діями інших суб'єктів взаємодії, будувати конструктивні взаємостосунки з іншими людьми, мотивувати їх до співпраці, надавати точний зворотний зв'язок, виявляти творчий підхід під час розв'язування проблемних ситуацій, демонструвати впевненість й ініціативність у спілкуванні, оперативно приймати комунікативні рішення, забезпечувати конструктивну самопрезентацію та викликати симпатію і довіру у співрозмовників.

Отримані з допомогою «Шкали соціального самоконтролю в спілкуванні» результати представлені на рис. 8.

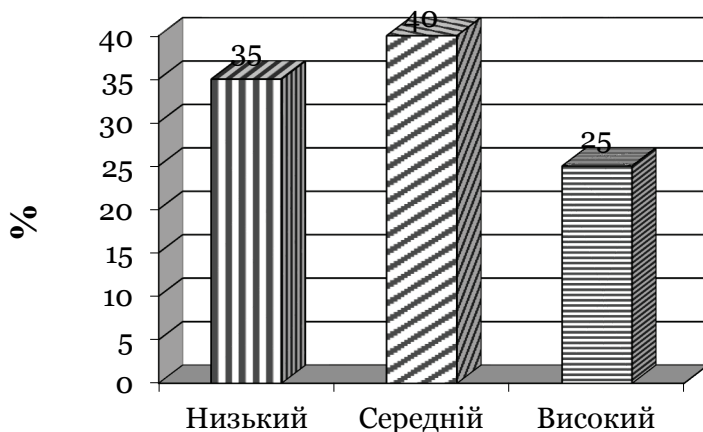


Рис. 8. Рівні соціального самоконтролю майбутніх учителів у спілкуванні (у %)

Високий рівень соціального самоконтролю виявлено лише у 25% майбутніх учителів. Такі студенти характеризуються гнучкістю у спілкуванні, вмінням враховувати соціальний контекст та особливості конкретної ситуації, здатністю адаптуватися до різних партнерів по взаємодії, зорієнтованістю на діалогічні стосунки і досягнення порозуміння у спілкуванні, спроможністю швидко пристосовуватися до виконання нових соціальних ролей, оперативно реагувати на зміну обставин,

довільно формувати у співрозмовників враження про себе, будувати свій імідж. Під час міжособистісного і професійного спілкування вони, як правило, демонструють тактовність, толерантність, виваженість і врівноваженість, аналізують свої слова і прогнозують можливі реакції на них з боку співрозмовника, часто вдаються до рефлексивного аналізу своєї поведінки.

Відносно велика кількість студентів (40%) виявила середній рівень здатності до соціального контролю у спілкуванні. У процесі спілкування вони зазвичай прагнуть враховувати загальний контекст взаємодії і конкретні обставини, налаштовані на конструктивну міжособистісну взаємодію, на співрозмовника, намагаються враховувати його індивідуальні особливості та почуття. Для них характерна також комунікативна ініціатива, активність і гнучкість у спілкуванні: здатність довільно змінювати свій емоційний стан відповідно до соціального контексту, вдало використовувати вербальні і невербальні засоби комунікації, формувати позитивні стосунки у спілкування з різними людьми.

У порівняно значної частини майбутніх учителів (35%) діагностовано низький рівень соціального самоконтролю, що проявилось у недостатній гнучкості поведінки, її шаблонності та інертності. Такі студенти зазвичай є прямолінійними і категоричними у спілкуванні, відкрито демонструють свої погляди й емоції, не рахуючись з почуттями інших людей, через що їх часто вважають конфліктними. Вони продовжують вперто дотримуються власної позиції навіть за обставин, коли така поведінка є недоречною. У ситуаціях, що потребують швидкої та гнучкої реакції, вони можуть вдаватися до неадекватних дій. Такі майбутні вчителі відчують суттєві труднощі у міжособистісному та професійному спілкуванні через недостатню спроможність до конструктивної самопрезентації і керування враженням, яке викликають у співрозмовників.

Під час діагностуючи рівня особистісної зрілості майбутніх учителів за функціональним критерієм ми використовували також метод експертних оцінок. З цією метою шести досвідченим експертам, у ролі яких виступили викладачі та куратори, які постійно працювали зі студентами і добре знали їхні індивідуальні якості та особливості поведінки, пропонувалося оцінити студентів за раніше виокремленими показниками функціонального критерію особистісної зрілості: самостійність; самодетермінація (ініціативність); самовладання (самоконтроль); самоорганізація

(організованість); відповідальність; навчально-пізнавальна активність; інтенсивність і регулярність зусиль, спрямованих на особистісно-професійне самовдосконалення; професійне самовизначення; сформованість особистісно-професійної позиції; спрямованість на самоактуалізацію у професійній діяльності.

Експертне оцінювання відбувалося за п'ятибальною шкалою:

5 – показник виражений максимально;

4 – показник вище середнього рівня;

3 – показник на середньому рівні;

2 – показник нижче середнього рівня;

1 – показник не виражений.

Рівень особистісної зрілості майбутніх учителів за функціональним критерієм визначався за формулою: $K_{\phi} = \frac{n}{m}$, де:

K_{ϕ} – коефіцієнт розвитку особистісної зрілості за функціональним критерієм;

n – набрана студентом сума експертних оцінок;

m – максимально можлива сума балів.

Коефіцієнт у межах від 1 до 0,75 ми розглядали як свідчення високого (суб'єктного) рівня особистісної зрілості за функціональним критерієм; від 0,74 до 0,26 – середнього (перехідного), від 0,25 до 0 – низького (досуб'єктного).

Визначені за допомогою експертних оцінок рівні особистісної зрілості майбутніх учителів за функціональним критерієм представлені на рис. 9.

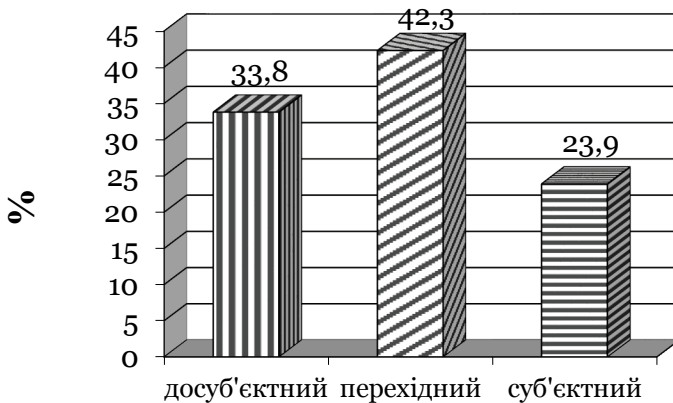


Рис. 9. Рівні особистісної зрілості майбутніх учителів за функціональним критерієм

Відповідно до результатів експертних оцінок, у 33,8% майбутніх учителів виявлено досуб'єктний рівень особистісної зрілості за функціональним критерієм, у 42,3% – перехідний рівень і всього лиш у 23,9 % – високий рівень.

Загальний рівень особистісної зрілості майбутніх учителів з урахуванням усіх критеріїв визначався за формулою:

$$\text{ЗРОПЗ} = \frac{K_1 + K_2 + K_3 + K_4}{4},$$

де: *ЗРОПЗ* – загальний рівень особистісної зрілості;

K_1 – коефіцієнт особистісної зрілості за ціннісно-мотиваційним критерієм;

K_2 – коефіцієнт особистісної зрілості за особистісно-диспозиційним критерієм;

K_3 – коефіцієнт особистісної зрілості за когнітивним критерієм;

K_4 – коефіцієнт особистісної зрілості за функціональним критерієм.

Визначені таким чином загальні рівні особистісної зрілості майбутніх учителів, які взяли участь у констатувальному етапі нашого дослідження, представлені на рис. 10.

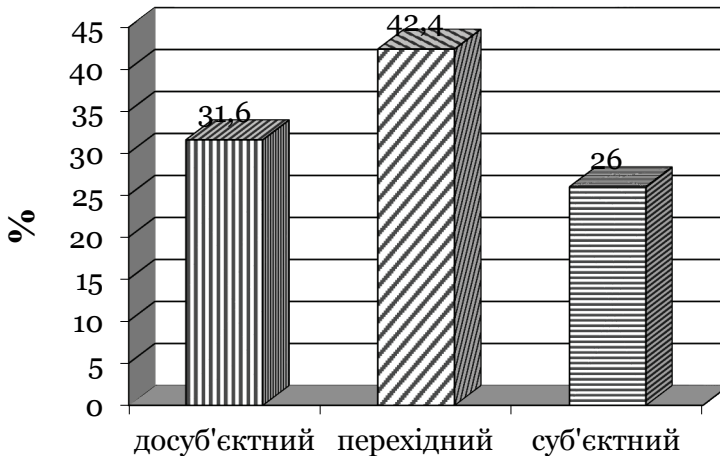


Рис. 10. Розподіл рівнів особистісної зрілості майбутніх учителів (у %)

На основі врахування всіх критеріїв суб'єктний рівень особистісної зрілості виявлено у 26% майбутніх учителів, перехідний – у 42,4%, досуб'єктний – у 31,6 %.

Досуб'єктний рівень (31,6%) співвідноситься зі статусом дифузної або передвизначеної ідентичності, коли студенти не володіють сталою системою професійних цінностей і переконань або ж пасивно сприймають пропоновані їм професійні норми і цінності без їх критичного осмислення та самовизначення стосовно них. Їм бракує суб'єктності, рефлексивності та толерантності, водночас вони схильні до дихотомічного професійного мислення, спрощеного розуміння педагогічних явищ і процесів. Уявлення таких студентів про професію і себе як її суб'єкта сформовані не в результаті самостійної смислопошукової активності, а внаслідок некритичного засвоєння поглядів референтних осіб або поширених у суспільстві професійних стереотипів.

Перехідний рівень (42,4%) відповідає статусу мораторію, коли студенти ще не виробили власної професійної позиції, але прагнуть її сформуванню, активно шукають своє педагогічно кредо, намагаються самовизначитися стосовно професійних цінностей, концепцій і підходів. Вони переживають кризу становлення професійної ідентичності, водночас їм властива підвищена рефлексивність, пізнавальна активність, гуманістична спрямованість, емпатійність й інтерес до педагогічних проблем.

Суб'єктний рівень (26%) особистісної зрілості співвідноситься зі статусом досягнутої ідентичності, коли у студентів після періоду активних пошуків, сумнівів і критичних оцінок формується відносно стабільна професійна позиція. Такі студенти самовизначилися у просторі професійних цінностей, сформувавши чіткі уявлення про себе як суб'єкта педагогічної діяльності, визначили систему власних пріоритетів. Їх відрізняє діалектичне розуміння педагогічних понять, явищ і процесів, цілісна і гармонійна професійна Я-концепція, високий рівень розвитку суб'єктності, самостійності, активності, відповідальності, толерантності, рефлексивності, що забезпечує спроможність до особистісно зорієнтованої педагогічної діяльності, а також постійного особистісно-професійного саморозвитку та самовдосконалення.

Узагальнення одержаних результатів свідчить про гетерохронність розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів, що проявляється в мінливості окремих показників, нерівномірній динаміці трансформації її складових на різних етапах підготовки, чергуванні періодів інтенсивного розвитку та відносної стабілізації. Упродовж навчання в педагогічному

університеті спостерігаються окремі позитивні тенденції в особистісно-професійному становленні студентів: поступово зростає адекватність професійної Я-концепції, підвищується самооцінка професійно важливих якостей, посилюється професійна спрямованість. Водночас для багатьох студентів властивий досуб'єктний і перехідний рівні особистісної зрілості, що знаходить вияв у дифузності професійної ідентичності, невизначеності індивідуальної системи професійно-ціннісних орієнтацій, недостатній суб'єктності, рефлексивності та толерантності, схильності до дихотомічного мислення та спрощеного розуміння педагогічних явищ і процесів. Загалом результати дослідження свідчать про необхідність розроблення і впровадження в педагогічних закладах вищої освіти спеціальної системи психолого-педагогічного супроводу розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів.

Література

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. Москва: Прогресс, 1986. 423 с.
2. Галета Я. В. Розвиток соціальної зрілості майбутнього вчителя в умовах оновлення інформаційної культури суспільства: автореф. дис. на здоб. наук. ступ. д-ра пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Черкаси, 2018. 39 с.
3. Галузяк В. М. Педагогічна підтримка розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів. *Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: монографія* / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.]. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2014. С. 40-80.
4. Галузяк В. М. Показники рефлексивності як критерію особистісної зрілості вчителя. *Психолого-педагогічні проблеми в освітньому процесі : зб. наук. ст. / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. Сковороди. Харків: ХНПУ; ХОГОКЗ, 2012. С. 25-29.*
5. Галузяк В. М. Суб'єктність як професійно важлива якість педагога. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія.* Випуск 18. Вінниця, 2006. С. 212 – 216.
6. Галузяк В.М. Діалектичне мислення як критерій особистісно-професійної зрілості педагога. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія.* Випуск 52. Вінниця, 2017. С. 48-56.
7. Галузяк В.М. Компоненти, критерії та рівні особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя. *Наукові записки*

Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. 2021. Випуск 67. С. 146-156.

8. Галузяк В.М. Критерії особистісної зрілості майбутніх фахівців соціономічних професій. *Розвиток особистості майбутнього психолога в умовах трансформації суспільства: монографія* / В.І. Шахов, О.М. Паламарчук [та ін.]. Вінниця: Нілан, 2016. С. 86 – 106.

9. Галузяк В.М. Рефлексія у структурі особистісно-професійної зрілості вчителя. *Теорія і практика управління соціальними системами: Філософія. Психологія. Педагогіка. Соціологія*. Харків: НТУ «ХПІ». 2008. №4. С. 17 – 25.

10. Галузяк В.М. Розвиток особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя: теорія і практика: монографія. Вінниця: Твори, 2021. 400 с.

11. Ганжа О. Критерії формування соціально-професійної зрілості майбутнього вчителя. *Рідна школа*. 2011. № 6. С. 65-68.

12. Дідик Н.М. Особистісна зрілість як акме особистості психолога-професіонала. *Проблеми сучасної психології. Збірник наукових праць КПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України*. 2009. Випуск 3. С. 112-122.

13. Дідик Н.М. Професійно значущі характеристики особистісної зрілості майбутніх психологів. *Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України*. 2010. Вип. 7. Кам'янець-Подільський: Аксіома. С. 190-206.

14. Комар Т. В. Психологічна структура професійної зрілості фахівця освітньої галузі. *Проблеми сучасної психології*. 2016. Вип. 31. С. 108-117.

15. Комар Т. В. Структура та провідні властивості професійної зрілості майбутнього спеціаліста соціономічного напрямку. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2016. № 1. С. 9-14 .

16. Мироненко Т.П. Формування громадянської зрілості в майбутніх учителів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Одеса, 2001. 20 с.

17. Панченко С. М. Особистісна зрілість педагогів як умова їх професійного зростання. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 12 : Психологічні науки*. 2016. Вип. 4. С. 177-185.

18. Радул В. Взаємозалежність соціально-професійної зрілості та професійно-педагогічної майстерності майбутнього педагога. *Витоки педагогічної майстерності. Серія : Педагогічні науки*. 2016. Вип. 17. С. 137-142.

19. Северіна Т. М. Особистісно-професійна корекція як метод формування особистісної зрілості майбутнього педагога. *Педагогічний дискурс*. 2012. Вип. 12. С. 284-288.
20. Сметанський М.І., Галузяк В. М. Професійна відповідальність як риса особистості. *Рідна школа*. 1994. №1-2. С.68-70.
21. 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». Київ, 2006. 20 с.
22. Ушинский К. Д. Три елемента школы. Собр. соч. Т. 2. Москва, 1948. 458 с.
23. Хмуринська Т. О. Особливості формування соціально-професійної зрілості майбутніх соціальних педагогів. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету "Україна"*. 2012. № 6. С. 169-172.
24. Цина В. І. Сутність, структура, особливості особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя. *Витоки педагогічної майстерності*. 2014. Випуск 14. С. 305-310.
25. Чуйко О. В. Особистісна і професійна зрілість: співвідношення понять. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2011. Вип. 13. С. 184-190.
26. Штепа О. Феномен особистісної зрілості. *Соціальна психологія*. 2005. №1. С. 62-77.
27. Oyserman D. Self-Concept and Identity. *The Blackwell Handbook of Social Psychology. Intraindividual Processes* / Ed. by A. Tesser and N. Schwarz. London: Blackwell Publishings, 2003. P. 499-517.
28. Personality Development: Theoretical, Empirical, and Clinical Investigations of Loevinger's Conception of Ego Development / Editors Augusto Blasi, Lawrence D. Cohn, P. Michiel Westenberg. Mahwah, NJ: Publisher Lawrence Erlbaum Associates, 1998.
29. Spencer-Rodgers J. Dialectical Self Scale. URL: https://www.researchgate.net/publication/295548666_Dialectical_Self_Scale

ПРОФЕСІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЙНИХ ЗМІН

Клибанівська Т. М., Саранча І. Г., Фуштей О. В.

У професійній діяльності майбутніх фахівців розвинена професійна спрямованість відіграє надзвичайно важливу роль. Адже успішність надання психологічної допомоги клієнту потребує усвідомлення й прийняття особистістю норм, правил, моделі власної професії, адекватної самооцінки особистістю своїх якостей, позитивного ставлення до себе, зорієнтованістю на постійне професійне і особистісне вдосконалення тощо. Разом з тим аналіз практики професійної діяльності фахівців свідчить, що досить значна їх частина не володіє розвинутою професійною спрямованістю. Це вказує на необхідність спеціальної підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності, під час якої є можливим розвиток їх професійної спрямованості. Слід зазначити, що частково така підготовка здійснюється під час навчання майбутніх фахівців у вищому навчальному закладі, але вона має несистемний характер і відбувається переважно на когнітивному рівні. Реальному розвитку професійної спрямованості приділяється досить мало уваги. При цьому міждисциплінарні зв'язки у викладанні навчальних дисциплін у контексті даної проблеми практично відсутні.

У становленні і здійсненні особистості велике значення належить процесу її професійного розвитку. Значне за часом і значуще за важливістю місце у цьому процесі займає період навчання у вищому навчальному закладі, адже спрямованість на професійну діяльність виявляється на певному етапі розвитку особистості (в юності) і стає в цей період життя центральним особистісним новоутворенням.

Професійне становлення особистості є важливим компонентом загального процесу її розвитку. Однією з центральних проблем підготовки майбутніх фахівців є дослідження їхньої професійної спрямованості як визначальної характеристики, що дозволяє максимально виявити здібності й творчо опанувати професію.

Необхідно зазначити, що питання розвитку професійної спрямованості особистості вже були предметом уваги дослідників. Так, зокрема, досліджувалися питання розвитку самосвідомості в різні вікові періоди (Л.І.Божович, Д.Б. Ельконін, І.С. Кон,

І.А. Слободянюк та ін.), залежності особливостей розвитку самосвідомості від ставлення інших людей (О.О. Бодальов, А.А. Реан, та ін.). Певною мірою досліджувалися і закономірності розвитку професійної самосвідомості (Л.М. Мітіна, В.І. Юрченко та ін.). Проблема особистісно-професійного розвитку в період навчання у вищому навчальному закладі широко представлена в працях українських вчених: С.М. Калищук, І.А. Мартинюк, Н.А. Побірченко, Н.І. Сидоренко та ін.

Особлива увага в дослідженнях приділяється формуванню професійної спрямованості як значущого напрямку розвитку суб'єкта праці. Спрямованість визначає успішність оволодіння людиною професією і виступає «системоутворювальним» чинником особистості професіонала [18].

Зазначимо, що професії «психолог», «соціальний працівник» у наш час поступово набула масового характеру, зростає кількість вищих навчальних закладів, що здійснюють професійне навчання. Перетворення професії з «елітарної» на «масову» призвело до того, що в професію без добору може прийти будь-яка людина. Аналіз ситуації, що складається на ринку професій і ринку освітніх послуг, показує, що вони опинилися практично не пов'язаними, а підготовка професійних психологів та соціальних працівників часто здійснюється без урахування затребуваності фахівців профілів, що випускаються, на ринку праці регіону, області, міста.

У результаті випускники не бачать реальних можливостей для професійної самореалізації і забезпечення бажаного рівня життя, що знижує їх психічну стійкість, створює загрозу особистій і професійній безпеці. Зазначені процеси відбуваються на тлі посилення вимог до молодого фахівця. У сучасних випускників вищих навчальних закладів період адаптації і входження у фах є скороченим до мінімуму або взагалі відсутній. Ці обставини актуалізують необхідність підвищення якості професійної підготовки психолога і соціального працівника та ініціюють інтерес дослідників до різних аспектів його особистості й професійної діяльності.

У нинішніх умовах становлення та розбудови нашої держави по-новому постають проблеми психофізіологічного забезпечення діяльності, становлення в ній професіоналів й формування, зокрема, професійної спрямованості. У контексті цього, ситуація, що склалася на молодіжному ринку праці в останні роки, є досить-таки неоднозначною. Доволі часто, отримавши диплом, молодий

спеціаліст стикається з реаліями, коли він позбавлений можливості реалізувати себе в конкретній діяльності. З іншого боку, сам молодий спеціаліст іноді буває не орієнтованим на роботу за отриманою спеціальністю. Тому студентів у їх ставленні до майбутньої спеціальності, доречно диференціювати, відповідно розмежовувати й психолого-педагогічні впливи на них. Становлення особистості студентів, як майбутніх фахівців, ускладнюється, коли професія обиралася компромісно, не за власним бажанням, а, наприклад, за примусом батьків, під впливом друзів чи внаслідок інших чинників.

Формування професійної спрямованості молоді протягом останніх років практично перебувала поза увагою психологів. Помилковою є думка, що можна автоматично врегулювати, наситити ринок праці необхідними фахівцями. В умовах соціально-економічних реформ чітко проявилася потреба в працівниках нового типу, котрим притаманна висока мобільність, готовність до безперервної самоосвіти та саморозвитку, самореалізації та самоактуалізації. Все це породжує нові освітні потреби й запити.

Поняття „спрямованість” особистості, введене в науковий обіг С.Л. Рубінштейном [15], отримало свій подальший розвиток, перш за все, за рахунок виділення різних видів спрямованості. Так, зокрема, в психологічній літературі представлені й описані: особистісна, колективістська, ділова (Б.Басс, В. Смекал і М. Кучер, М.С. Неймарк); гуманістична, егоїстична, депресивна, суїцидальна (Д.І. Фельдштейн, І.Д. Єгоричева) та інші спрямованості. Особливе значення приділяється дослідженню професійної спрямованості [9; 18; 20; 22]. та ін.

Незважаючи на різні підходи до тлумачення поняття „професійна спрямованість”, автори, тим не менш, сходяться на тому, що вона залежить від ієрархії ціннісних орієнтацій, мотиваційної сфери, інтересів, світоглядних поглядів, тобто компонентів спрямованості особистості, професійної, зокрема.

Професійна спрямованість особистості – категорія, котра становить предмет дослідження одночасно декількох наук: філософії, психології, соціології та педагогіки [2]. Проблема вивчення професійної спрямованості в силу її багатоконпонентності є складною та ще до того ж знаходиться на перетині досліджень із психології праці, педагогічної психології, психології розвитку та психології особистості. Як вже зазначалося,

нині в психології немає однозначного визначення професійної спрямованості. Так, зокрема, професійну спрямованість розуміють, перш за все, як сукупність мотиваційних утворень (інтересів, потреб, схильностей, прагнень і т.ін), пов'язаних з професійною діяльністю людини, що впливають на вибір професії, прагнення реалізувати себе в ній, задоволеність від неї.

Професійна спрямованість являє собою інтегральне утворення, котре характеризується предметом професійної спрямованості, в якості якого виступає бажана професія (вид діяльності); видами мотивів професійної діяльності; силою (рівнем) спрямованості, виявом чого є міра вираженості прагнення до оволодіння професією та реалізації себе в ній; задоволеністю чи незадоволеністю людини своєю професією [2].

Спрямованість виступає також як системоутворююча якість, визначаючи психологічний склад особистості. Саме в спрямованості знаходять свій вираз цілі, в ім'я яких діє особистість, її мотиви та суб'єктивне ставлення до різних аспектів дійсності. Між розвитком мотиву й оволодінням діяльністю наявні складні взаємозв'язки та взаємообумовленості. Формування мотиву випереджає формування діяльності, а іноді, навпаки, відстає, що невідворотно відбивається на результаті оволодіння діяльністю. Різні періоди життя людини обумовлюють зміни в мотиваційній сфері.

У процесі оволодіння професією потреби на інтереси студента виникають та деталізуються внаслідок усвідомлення професійних перспектив й адекватної оцінки неузгодженості вимог до перспектив з наявними схильностями, знаннями та вміннями. В даному випадку, перспективи виступають в якості окремої мети студента. Формування й підтримка стійкої професійної спрямованості особистості студента являє собою безперервний процес узгодження вимог до перспективи за допомогою діяльності на основі зворотного зв'язку. Формування мотивів, як зазначає В.І. Ковальов [7], так само, як і система цілей і намірів, йде паралельно з формуванням потреб. Потреба та інші компоненти (інтереси, потяги, цілі, наміри) стають стійкішими за рахунок більш поглибленого пізнання перспективи й трансформацією потреби, що виникла у людини, в конкретні мотиви.

Професійна спрямованість – провідна інтегральна якість особистості, що виявляється у вибіркового й мотивованому ставленні, наприклад, учня (студента) до вибору професії,

відповідно до його покликання, світоглядних поглядів, ідеалів. На зовнішньому рівні професійна спрямованість може виявлятися як соціально-психологічна установка на певний вид діяльності, прийняття її цілей і завдань на основі сформованої потреби в отриманні професійних знань, виразом чого стає готовність до професійного вибору.

Щербакова Д.К. [22, с. 4] розглядає такі напрямки розвитку особистості студента як майбутнього фахівця в процесі навчання у ЗВО:

- міцніє професійна спрямованість, розвиваються необхідні здібності – професійно-важливі якості;
- вдосконалюються, „професіоналізуються” психічні процеси, стани, досвід;
- підвищується почуття обов'язку, зростає відповідальність, професійна самостійність, більш рельєфно виступає індивідуальність студента, його життєва позиція;
- зростає рівень домагань студента щодо своєї майбутньої спеціальності;
- на основі інтенсивного засвоєння соціального і професійного досвіду та формування необхідних професійно-важливих якостей, зростає соціальна, духовна й моральна зрілість;
- студентом все більше усвідомлюється важливість самовиховання стосовно формування якостей, вмінь, навичок, тобто, досвіду, необхідних йому, як майбутньому спеціалісту;
- міцніє, повніше проявляється професійна самостійність і готовність до майбутньої практичної роботи.

Серед тенденцій становлення особистості студента як майбутнього фахівця, окрім вище перерахованих, виділяють ще й такі:

- протягом навчання відбуваються суттєві зміни у структурі самосвідомості студента: завершується процес професійного самовизначення, відображенням чого стають трансформаційні зміни змісту не тільки його загального „образу – Я”, але й професійного „образу – Я”;
- соціалізація особистості майбутнього фахівця – це багатоаспектне явище, котре детерміноване низкою соціокультурних чинників: ментально-духовна атмосфера сімейно-родинного середовища; особливості довузівського

освітньо-виховного й професійного простору; організація навчального процесу у ЗВО.

Показником ефективності навчального процесу у ЗВО в напрямку формування професійної спрямованості є соціальна, духовна й професійна зрілість особистості студента, цілісність і стійкість його „Я – образу”, психологічна готовність випускника до реалізації професійних функцій.

Для пізнавальної діяльності студента велике значення має естетичний аспект, який надає цій діяльності певну спрямованість, сприяє розвитку інтересів. Пізнавальна активність, допитливість і естетичне виховання нерозривно пов'язані один з одним. Естетичний зміст пізнавальної діяльності дещо слабшає під тиском різних соціальних структур та інтересів. Ефективність пізнавальної діяльності може бути забезпечена за допомогою певних педагогічних умов, під якими розуміється взаємопов'язана сукупність заходів в освітньому процесі, що забезпечує досягнення студентами готовності до творчої взаємодії з інформацією [4].

За рівнем професійної спрямованості розглядають таку типологію студентів:

Перший тип – студенти з позитивною професійною спрямованістю, яка зберігається протягом усього періоду навчання. Вона обумовлена чітким уявленням про майбутню професію. Орієнтація в професійній сфері пов'язана з привабливістю змісту фаху, його відповідністю власним здібностям, високою соціальною значущістю. Ці студенти характеризуються високим рівнем пізнавальної активності.

Другий тип – студенти, які остаточно ще не визначилися у своєму ставленні до професії. Здебільшого вибір фаху не має чітко вираженої професійної мотивації, інформація про професію поверхова.

Головна орієнтація у професійній сфері пов'язана із соціальними можливостями, що надаються професією, із широким застосуванням спеціальності та перспективою успішної професійної кар'єри. Для більшості студентів цієї групи прийнятним є компроміс між негативним (або індіферентним) ставленням до професії та продовженням навчання у вищому навчальному закладі. Через це їхня пізнавальна активність характеризується непостійністю, чергуванням спадів і підйомів.

Третій тип – студенти з негативним ставленням до професії. Мотивація вибору обумовлена переважно загальнонавчальними в

супільстві цінностями вищої освіти. Рівень їх уявлень про професію низький. У фаховій сфері приваблює матеріальна винагорода, соціальні можливості, що надаються професією (можливість працювати в місті, тривала відпустка тощо). Показники пізнавальної активності невисокі й дуже нестійкі [9].

Залежно від ставлення студентів до професійного навчання і громадської роботи, за їх соціальною активністю та позанавчальними інтересами виокремлюють й такі їх групи:

1 група: студенти, яким притаманний комплексний підхід до мети та завдань професійного навчання. Вони мають широкі пізнавальні інтереси, допитливі, ініціативні, успішно навчаються з усіх предметів. Багато читають додаткової літератури, самі активно шукають нові аргументи, додаткові обґрунтування, порівнюють інформацію і знаходять істину, зацікавлено обмінюються думками з товаришами, перевіряють достовірність своїх знань. Студент такого типу має орієнтацію на широку спеціалізацію, на різнобічну глибоку професійну підготовку. Він бере активну участь у роботі математичних гуртків або навіть проводить наукові дослідження разом із викладачем. Ці студенти активні в громадській роботі, знаходять час для відвідання театру й музею, заняття спортом тощо.

2 група: студенти, які чітко орієнтуються на вузьку спеціалізацію. Хоча пізнавальна діяльність студента й виходить за межі навчальної програми, проте на відміну від першого типу, якому притаманне подолання рамок навчальної програми нібито в ширину, цей вихід здійснюється в глибину. Для цієї групи студентів притаманне цілеспрямоване, вибіркоче набуття лише тих знань, умінь і навичок, які необхідні (на їх думку) для майбутньої професійної діяльності. Ці студенти добре й відмінно навчаються з предметів, що пов'язані з їхньою спеціальністю, не виявляючи при цьому належного інтересу до суміжних наук і дисциплін. Система духовних запитів студента звужена рамками професійних інтересів і тими, які перебувають поблизу них.

3 групу складають студенти «ледарі та нероби». До вищої школи вони прийшли за вимогою батьків, «за компанію» з товаришем або щоб не йти працювати чи служити в армії. Сфера їх інтересів міститься за межами навчально-професійної діяльності. До навчання ставляться байдуже, постійно пропускають заняття, мають «хвости». Якщо їм допомагають товариші (батьки або викладачі), то «дотягують» до отримання

диплому [18].

Заслуговують на увагу відмінності впливу, який здійснює вища освіта на інтелектуальну сферу, пізнавальну діяльність юнаків та дівчат. Виявляється, що протягом усіх років навчання вони мають різну успішність й відрізняються за ставленням до пізнавальної діяльності й рівнем інтелектуального розвитку. На перших курсах інтелектуальнішими за дівчат виглядають юнаки, на п'ятому спостерігається зворотне співвідношення. Це стається за рахунок змін в статевих сторонах інтелекту, але більш помітними стають зміни у показниках рівнів не вербального, а діяльнісного інтелекту. За роки навчання у вищому навчальному закладі дівчата наздоганяють своїх співкурсників за рівнем інтелектуального розвитку і, навіть дещо обходять їх, тобто вища освіта здійснює суттєвіший вплив на розвиток інтелекту жінок. Що стосується самої пізнавальної діяльності, успішності, то студентки навчаються краще як на перших, так і в особливості на п'ятих курсах. Цей розрив зростає на момент закінчення університету: дівчата стали навчатися ще краще, юнаки знизили успішність [22, с. 143-144].

Особистість – складна цілісна структура, що включає в себе стійкі психологічні характеристики, які формуються під впливом соціальних факторів. Однією з головних складових є спрямованість особистості. Сьогодні питання про спрямованість особистості, її потреби, мотиви, інтереси ставиться на перше місце. Замислюючись над особливостями свого внутрішнього світу, ми вільно або мимоволі прагнемо усвідомити свої потреби і бажання, свої здібності й характер. Вдивляючись в іншу людину, намагаючись зрозуміти його, ми також як би запитуємо: "Чого ти хочеш?", "Що ти можеш?", "Хто ти є?".

Спрямованість особистості – це сукупність стійких мотивів, поглядів, переконань, потреб та устремлінь, що орієнтують людину на певні поведінку і діяльність, досягнення щодо складних життєвих цілей.

Спрямованість завжди соціально обумовлена і формується в онтогенезі в процесі навчання і виховання, виступає як властивість особистості, що виявляється у світоглядній, професійній спрямованості, у діяльності, пов'язаній з власним захопленням, заняттям чим-небудь у вільний від основної діяльності час (наприклад, образотворчим мистецтвом, творчістю, фізичними вправами, рибалкою, спортом та ін.) У психіці людини існує і така

сукупність стійких істотних властивостей, яка проявляється у всіх видах діяльності.

Своєрідність характеру кожної людини визначається його спрямованістю (стійкої мотиваційної сферою особистості) та особливостями здійснення діяльності – вольовими якостями. Діяльність і поведінка людини направляються стійкою системою відносин. Якщо у тварин мотивація поведінки постійно змінюється в залежності від стану організму і зовнішніх умов, то діяльність людини іде стійкою системою відносин. Тому риси характеру визначаються і класифікуються, насамперед, в залежності від спрямованості особистості, від системи стійких відносин людини до різних явищ дійсності. Ця сфера особистості об'єднує в собі домінуючі у даної особистості потреби, почуття, установки, потяги, інтереси, бажання, ідеали, переконання і світогляд. Система відносин особистості є основним її якістю. Фундаментом, на якому надбудовується система відносин людини, є потреби.

Вся система відносин особистості, її спрямованість є мотиваційно-регуляційною підструктурою особистості, що визначає загальні особливості її поведінки.

Система стійких відносин особистості підрозділяється на такі групи:

1. Ставлення людини до суспільства, мікросередовищі, до окремих людей.

2. Ставлення людини до самого себе – його самосвідомість.

Самосвідомість має свою структуру – систему самовідношення, яка визначається здатністю особистості до самопізнання.

3. Ставлення до праці та інших видів діяльності.

4. Ставлення до речей як продуктам людської праці.

У всіх цих видах людської активності спрямованість проявляється в особливостях інтересів особистості: цілях, які ставить перед собою людина, потребах, пристрастях і установках, які реалізуються на потягах, бажаннях, схильностях, ідеалах та ін.:

- Потяг – недостатньо повне усвідомлене прагнення до досягнення чого-небудь. Нерідко в основі потягу лежать біологічні потреби індивіда.

- Схильність – прояв потребностно-мотиваційної сфери особистості, що виражається в емоційному перевазі того чи іншого виду діяльності або цінності.

- Ідеал – образ, який є втіленням досконалості і зразком вищої мети в прагненнях індивіда. Ідеалом може бути особистість вченого, письменника, спортсмена, політика, а також морфологічні характеристики конкретної людини або риси його особистості.

- Світогляд – система поглядів і уявлень про світ, на ставлення людини до суспільства, природи, самого себе. Світогляд кожної людини визначається його суспільним буттям і оцінюється в порівняльному зіставленні морально-етичних поглядів та ідеологічних поглядів, які у суспільстві.

Поєднання мислення і волі, які проявляються в поведінці і діях людини, призводить до переходу світогляду в переконання:

Переконання – вища форма спрямованості особистості, що виявляється в усвідомленій потреби діяти у відповідності зі своїми ціннісними орієнтаціями на тлі емоційних переживань і вольових устремлень;

Установка – готовність індивіда до певної діяльності, актуалізується за нинішньої ситуації. Вона проявляється у стійкій схильності до певного сприйняття, осмислення та поведінки індивіда. Установка висловлює позицію людини, його погляди, ціннісні орієнтації по відношенню до різних фактами побуту, громадського життя і професійної діяльності. Вона може бути позитивною, негативною або нейтральною. При позитивній установці явища, події та властивості предметів сприймаються доброзичливо і з довірою. При негативній – ці ж ознаки сприймаються викривлено, з недовірою або як чужі, шкідливі і неприйнятні для даної людини.

Установка опосередковує вплив зовнішніх впливів і врівноважує особистість з середовищем, а знання нею змісту цих впливів дозволяє з певним ступенем вірогідності прогнозувати поведінку у відповідних ситуаціях.

Позиція – стійка система відносин людини до певних сторін дійсності, що виявляється у відповідній поведінці. Вона включає в себе сукупність мотивів, потреб, поглядів і установок, якими індивід керується в своїх діях. У систему факторів, що визначають конкретну позицію людини, включаються також його домагання на певне положення в соціальній і професійній ієрархії ролей і ступінь його задоволення в цій системі відносин;

Мета – бажаний результат конкретної діяльності людини або групи людей. Вона може бути близькою, ситуаційної чи

віддаленій, суспільно цінним чи шкідливою, альтруїстичної або егоїстичною. Особистість або група людей ставлять перед собою мету на основі потреб, інтересів і можливостей її досягнення.

У цілепокладання важливу роль відіграють інформація про стан питання, розумові процеси, емоційний стан і мотиви передбачуваної активності. Цілепокладання складається з системи дій, спрямованих на досягнення передбачуваного результату.

Спрямованість формується в онтогенезі, у процесі навчання та виховання молодих людей, при підготовці їх до життя, професійної та суспільно корисної діяльності, служінню своїй Батьківщині. Тут важливо, щоб підростаюче покоління засвоїло, що їх особисте, сімейне благополуччя, досягнення в різних сферах діяльності і соціальний статус взаємопов'язані з готовністю до служіння своєму народові і державі, в якому вони живуть.

Виділяють три основних види спрямованості особистості: особиста, колективістська і ділова.

Особиста спрямованість створюється переважанням мотивів власного благополуччя, прагненням до особистого першості, престижу. Така людина найчастіше буває, зайнятий самим собою, своїми почуттями і переживаннями і мало реагує, на потреби оточуючих його людей: ігнорує інтереси співробітників або роботу, яку повинен виконувати. У роботі бачить, перш за все, можливість задовольнити свої претензії незалежно від інтересів інших співробітників.

Спрямованість на взаємні дії має місце тоді, коли вчинки людини визначається потребою в спілкуванні, прагненням підтримувати гарні відносини з колегами по роботі, навчанні. Така людина виявляє інтерес до спільної діяльності, хоча може і не сприяти успішному виконанню завдання, нерідко його дії навіть ускладнюють виконання групової задачі і його фактична допомога може бути мінімальною.

Ділова спрямованість відображає переважання мотивів породжуваних самою діяльністю, захоплення процесом діяльності, безкорисливе прагнення до пізнання, оволодіння новими навичками і вміннями. Зазвичай така людина прагне до співпраці і домагається найбільшої продуктивності групи, а тому намагається довести точку зору, яку вважає корисною для виконання поставленого завдання

Встановлено що особи з спрямованістю на себе мають такі риси

характеру:

- більше зайняті собою і своїми почуттями, проблемами;
- роблять необґрунтовані і поспішні висновки і припущення про інших людей, також ведуть себе в дискусіях;
- намагаються нав'язати свою волю групі;
- навколишні в їх присутності не почуваються вільно.
- Особи зі спрямованістю на взаємні дії:
- уникають прямого вирішення проблеми;
- поступаються тиску групи;
- не висловлюють оригінальних ідей і нелегко зрозуміти, що така людина хоче висловити;
- не приймають на себе керівництво, коли МОВА йде про вибір завдань.
- Особи з діловою спрямованістю:
- допомагають окремим членам групи висловлювати свої думки;
- підтримують групу, щоб вона досягла поставленої мети;
- легко і доступно викладають свої думки та міркування;
- беруть в свої руки керівництво, коли МОВА йде про вибір завдання;
- не ухиляються від безпосереднього вирішення проблеми.

Маючи поняття професійної діяльності, спрямованості особистості, слід зазначити, що самим важливим періодом для формування професійної спрямованості особистості є період ранньої зрілості, чи юності. В історії розвитку вікової психології як галузі психологічної науки характеристики дорослих людей виконували функції еталонів по відношенню до різних періодів росту, дозрівання і формування особистості в роки дитинства, отрочтва і юності. А зрілість розглядалася як стабільний період [7; 13].

Стадія ранньої зрілості охоплює період з 20 до 40 років. Вона відповідає вступу людини в інтенсивну особисте життя і професійну діяльність. Початок зрілості характеризується найвищим рівнем таких показників, як м'язова сила, швидкість реакції, спритність і витривалість. Всі ці показники будуть знижуватися аж до 60-річного віку, після якого це зниження стане помітнішим [13].

Ерік Еріксон [13], спираючись на подання Фрейда про психосексуальний розвиток людини, розробив теорію, в якій

акцентуються соціальні аспекти цього розвитку. Воно розглядається як процес інтеграції індивідуальних біологічних факторів з факторами сприйняття і соціокультурного оточення. На думку Еріксона, людина протягом життя переживає вісім психосексуальних криз, специфічних для будь-якого віку, сприятливий або несприятливий результат яких визначає можливість подальшого розквіту особистості.

Шоста криза властива молодим дорослим людям. Вона пов'язана з пошуком близькості з молодою людиною, разом з якою вона має здійснювати цикл "робота – народження дітей – відпочинок", щоб забезпечити своїм дітям справжній розвиток. Відсутність подібного досвіду приводить до ізоляції людини і його замикання на самому собі.

У систему суб'єктивних властивостей особистості включаються життєві плани людини, його мотиви і цілі діяльності. Так, життєві плани молоді різної статі і віку, які визначаються об'єктивними умовами життя та ціннісними орієнтаціями особистості. У групі осіб у віці 20-25 років зберігається яскраво виражена спрямованість на отримання вищої освіти, цікавої роботи. Актуальними для цієї вікової групи залишається пошук коханої людини, вірних друзів, проблема створення сім'ї. Разом з тим у цьому віці посилюється установка на хороші житлові умови, матеріальну забезпеченість, так як багато приступають до створення своєї сім'ї.

Важливе значення мають дослідження ціннісних орієнтацій і мотивацій у сфері наукової діяльності, проблема творчості в різних сферах діяльності в зв'язку з віком людини. Вчені з яскраво вираженим творчим складом особистості характеризуються чіткою мотивацією по відношенню до інтелектуальних досягнень [11]. На тлі інших мотивів інтелектуальна потреба у них явно домінує.

Д. Пельц і Ф. Ендрюс пов'язують коливання в продуктивності з динамікою інтересів. У період спаду відбувається перебудова мотивації, збільшення ролі, наприклад, батьківських і сімейних функцій, які стають в цей час домінуючими. Разом з тим у найбільш великих вчених наукові інтереси домінують все життя, і тому спад їхньої наукової діяльності спостерігається тільки в похилому віці і то не завжди. Спад слабкіше виражений у тих наукових працівників, для яких характерні сильна внутрішня мотивація, великий інтерес до роботи, домінуючий протягом

усього життя. Творча особистість характеризується легким сприйняттям нових ідей і відмовою від колишніх, здатністю до переоцінки цінностей у провідній сфері діяльності, гнучкістю і критичністю мислення, широкою сферою інтересів. Тому творчий процес у своїй віковій динаміці має поєднання постійних компонентів у вигляді домінуючої спрямованості на досягнення у науковій діяльності та змінних, пов'язаних з перебудовою ціннісних орієнтацій, на основі чого виникає новий комплекс нових завдань, цілей і мотивів у різні періоди життя особистості. Особлива значимість періоду зрілості, полягає в тому, що, «включаючись у все різноманіття суспільних відносин, людина стає їх суб'єктом, свідомо формуючи свої відносини до навколишнього світу. У період дорослості відбувається інтеграція відносин і формування характеру як системи, хоча процес характерообрання починається ще в дитячому віці» [13, с. 22].

Отже, період ранньої зрілості є найбільш сприятливим для формування основних підструктур людини, для досягнення нею зрілості і суб'єкта спілкування, пізнання і діяльності, як індивідуальності.

Особливості професійної спрямованості психолога та соціального працівника тісно пов'язані із специфікою його професійної діяльності, з тими вимогами, що вона висуває до його особистості. Теоретичний аналіз літератури дозволяє визначити такі основні характеристики професії психолога та соціального працівника:

1. Це гуманні професії спрямовані, насамперед, на забезпечення психологічного здоров'я людини.

2. Це соціально значущі професії, пов'язані з важливими соціальними явищами, відповідальна робота, оскільки завжди пов'язана з долею людей, і помилок не повинно бути, що зумовлює підвищену відповідальність кожного її суб'єкта за успішне розв'язання завдань.

3. Це високоінтелектуальні професії, оскільки повинні охоплювати всі сфери життя суспільства з урахуванням складних заплутаних соціально-психологічних проблем, гнучко реагувати на численні несподівані колізії професійного життя.

4. Це творча професія, пов'язана з вирішенням нестандартних психологічних ситуацій; при цьому «творчість» не повинна виходити за межі прийнятих норм і цінностей, що потребує від психолога ще більшого мистецтва щодо розв'язання

психологічних проблем.

5. Ці професії мають велику свободу, багатоплановість професійних ситуацій, але ця свобода повинна перебувати в межах закону, при цьому неможливість чіткого планування і прогнозування результатів потребує значних інтелектуальних зусиль для успішного розв'язання завдань, може призвести до виникнення складних емоційних станів фахівців тощо.

Вибір професії, або професійна спрямованість – основа самоствердження людини в суспільстві, одне з головних рішень у житті.

Існують різні варіанти визначення поняття «вибору професії», однак усі вони містять думку, що професійна спрямованість являє собою вибір, здійснюваний у результаті аналізу внутрішніх ресурсів суб'єкта і співвіднесення їх з вимогами професії. Вибір професії – це не одномірний акт, а процес, що складається з певних етапів, тривалість яких залежить від зовнішніх умов і індивідуальних особливостей суб'єкта вибору професії. У психологічній літературі немає єдиного погляду на те, як формується вибір професії, і які фактори впливають на цей процес. Ряд дослідників дотримується розповсюдженої точки зору на вибір професії як на вибір діяльності. У цьому випадку предметами дослідження виступають, з одного боку, характеристики людини як суб'єкта діяльності, а з іншого боку – характер, зміст, види діяльності і її об'єкт. Професійна спрямованість розуміється тут як розвиток суб'єкта праці [19; 23; 24].

Отже, вибір професії зроблений правильно, якщо психофізіологічні дані особистості будуть відповідати вимогам професії, трудовій діяльності. Однак, цей погляд недооцінює активного початку особистості, що вибирає. У контексті розуміння вибору професії як вибору діяльності поширена також точка зору, що основною детермінантою правильного вибору є професійний інтерес чи професійна спрямованість [23].

Безсумнівно, цей підхід більш продуктивний, оскільки стверджує активність самого суб'єкта вибору професії. Вибір професії пов'язаний з минулим досвідом особистості, і процес професійної спрямованості простирається далеко в майбутнє, беручи участь у формуванні загального образу «Я», визначаючи в кінцевому рахунку плин життя. Цей підхід вимагає врахування широкого спектру факторів, що впливають на вибір професії, крім того, він дозволяє зробити акцент на тимчасовому аспекті – на

минулому досвіді особистості і на її уявленнях про майбутнє.

Як фактори вибору професії повинні бути враховані життєві плани особистості в інших сферах, наприклад, в особистому житті. Передісторія виникнення професійної спрямованості у загальному вигляді обумовлена вже сформованими до даного часу якостями особистості, її поглядами, прагненнями, переживаннями і т.п. [1].

Поняття «відношення до професії» саме по собі психологічно беззмислове, оскільки відбиває лише напрямок нашої активності і вказує на її об'єкт. В основі позитивного ставлення кількох людей до однієї і тієї ж професії можуть лежати різні потреби і прагнення. Тільки шляхом аналізу системи мотивів, що лежать в основі суб'єктивного відношення, можна судити про його реальний психологічний зміст. Одна з форм розвитку професійної спрямованості полягає у збагаченні її мотивів: від окремого мотиву до усе більш поширеної системи мотивів.

Професійна спрямованість великої групи людей може включати ті самі мотиви і все ж таки бути різною. Це обумовлено тим, що система мотивів завжди припускає їхню визначену організацію, структуру. Ті самі мотиви можуть бути різним чином організовані, знаходитися в різних відносинах супідрядності. І, що особливо важливо, різними можуть бути провідні мотиви. Звичайно мотиви, що лежать в основі професійної спрямованості, неоднорідні за походженням, характером зв'язку між професією. У цьому плані правомірне виділення, по перше, групи мотивів, які виражають потребу в тому, що складає основний зміст професії. Інша група мотивів пов'язана з відображенням деяких особливостей професії в суспільній свідомості (мотиви престижу, суспільної значимості професії). Очевидно, що зв'язок індивідуальної свідомості з професією здобуває в даному випадку більш опосередкований характер.

Третя група мотивів виражає раніше сформовані потреби особистості, актуалізовані при взаємодії з професією (мотиви саморозкриття і самоствердження, матеріальні потреби, особливості характеру, звичок і т.п.).

Четверту групу складають мотиви, що виражають особливості самосвідомості особистості в умовах взаємодії з професією (переконаність у власній придатності, у володінні досить творчим потенціалом, у тому, що намічуваний шлях і є «моє покликання» і т.п.) [24].

Мотиви, що відносяться до п'ятої групи, виражають зацікавленість людини від зовнішніх, об'єктивно несуттєвих атрибутів професії. Нерідко саме ці мотиви породжують прагнення до окремих «романтичних» професій.

Безсумнівно, що зазначені групи мотивів нерівноцінні за значенням для розвитку особистості в умовах даної діяльності. Як відзначав П. А. Шавір: «Мотив, органічно пов'язаний із змістом чи процесом діяльності, забезпечує ту постійну увагу до неї, ту захопленість, що приводить до розвитку відповідних здібностей. Цей мотив спонукує людину оцінювати себе, свої знання, своє вміння і моральні якості у світлі вимог даної діяльності. Тим самим цей мотив є найважливішою психологічною передумовою самовиховання» [24, с. 79].

Слід розрізняти мотиви, що органічно пов'язані зі змістом здійсненої діяльності: прямі мотиви і побічні мотиви. Саме виникнення прямих мотивів є свідченням того, що дана діяльність здобуває безпосередню особисту значимість для людини. До числа прямих мотивів трудової діяльності відносять усвідомлення свого обов'язку, переживання суспільної значимості своєї праці. Почуття обов'язку не є побічним мотивом, оскільки воно глибоко пов'язане з діяльністю, що виконується, головним чином з її результативною стороною. Якщо людина спонукається до діяльності побічними мотивами, внутрішньо не пов'язаними з її змістом чи результатом, то не можна сказати, що вона трудиться заради тієї справи, якою зайнята. Людина пристосовується до зовнішніх вимог, але не засвоює їх. Вона спонукається до праці на основі потреб і почуттів, що не зобов'язані своїм розвитком даній діяльності (наприклад, матеріальна зацікавленість, честолюбство і т. п.).

Для того, щоб у процесі праці стимулювався розвиток людини, відбувалося розкриття і розширення її творчих сил, необхідно, щоб центральними для людини були мотиви, внутрішньо пов'язані зі змістом здійсненої праці, а при відсутності інтересу до процесу праці – мотиви обов'язку і суспільної необхідності. У зв'язку з цим необхідно домагатися, щоб притягальною і спонукальною силою для студентів ставав основний зміст діяльності, те, що складає її об'єктивний зміст, а не побічні супутні даній діяльності обставини. Не можна недооцінювати ролі й інших груп мотивів. Однак їхня значимість у структурі професійної спрямованості залежить від того, чи доповнюють вони мотив, що

відповідає об'єктивному змісту професії, чи «конкурують» з ним.

Під рівнем професійної спрямованості розуміється ступінь відповідності провідного мотиву переваги професії (отже, особистісного змісту) об'єктивному змісту професії. При високому рівні спрямованості близьким і потрібним людині є найбільш істотне у даній діяльності, те, у чому полягає її об'єктивне призначення. При низькому рівні спрямованості провідним мотивом є потреба не стільки в діяльності, скільки в різних, пов'язаних з нею обставинах. Очевидно, що без досить високого рівня професійної спрямованості неможлива оптимальна взаємодія між людиною і працею, що обирається нею. Тільки при цій умові можна прогнозувати успішний розвиток творчих і моральних сил особистості в процесі праці. Важливо, які почуття, образи, думки виникають у свідомості під впливом професії і, що особливо істотно, тими об'єктивними вимогами, що професія пред'являє до людини. До останніх відносяться, по-перше, вимоги, пропоновані деякими професіями до окремих психофізичних особливостей людини [13].

Високий рівень професійної спрямованості – це та якісна особливість структури мотивів особистості, що виражає єдність інтересів і особистості в системі професійного самовизначення.

Підвищення рівня професійної спрямованості утворить основний зміст її розвитку. Відсутність достатньо глибокої професійної спрямованості в студентів не виключає можливості її формування у період навчання в університеті. Однак завдання полягає в тому, щоб вибір професії був логічним наслідком поступового підвищення рівня професійної спрямованості, тобто формування в процесі навчання діяльнісно значенневої єдності – збігу ціннісно-сислового (формування життєвих змістів) і предметно діючого (вибір адекватної змісту діяльності) аспектів діяльності [6].

Виникнення вибірково-позитивного ставлення до професії означає утворення системи «людина-професія», усередині якої починається взаємодія об'єкта і суб'єкта відносини. Поняття «ставлення людини до професії» не може бути зведене до активності, що йде від суб'єкта, дослідження професійної спрямованості, умов і рушійних сил її розвитку не може бути здійснено у відриві від системи впливів, що йдуть від іншої сторони відносини, тобто від професії. За певних умов взаємодії сторін набуває характеру діалектичного протиріччя, що створює

рушійні сили розвитку професійної спрямованості. Ідеальна модель відповідності між особистістю і працею повинна містити повний збіг об'єктивного змісту діяльності та її особистісного сенсу.

Однак повного збігу реально досягнуто бути не може з наступних причин. Не завжди в структурі мотивів вибору професії домінує мотив, внутрішньо пов'язаний з даною діяльністю. Вказане міркування має приватний характер, оскільки існує можливість перебудови системи мотивів і підвищення рівня професійної спрямованості. Більш принципове значення має інші міркування. У всіх випадках, коли переважаючим є інтерес до специфічного змісту діяльності, зберігається можливість поглиблення цього інтересу. При правильній організації діяльності її творчі можливості все повніше відображаються людиною.

Таким чином, невідповідність між об'єктивним змістом професійної праці і тим особистісним змістом, який має для людини її вибір або участь у ньому, неминуче. Оскільки, як було зазначено вище, основний зміст розвитку професійної спрямованості полягає в підвищенні її рівня, цей процес неможливий без подолання зазначеного невідповідності. За певних умов вона набуває характеру діалектичного протиріччя, стає рушійною силою розвитку професійної спрямованості.

Розглянемо більш детально умови виникнення, розвитку та вирішення даного протиріччя. Прояв вибірково-позитивного ставлення людини до певної професії розуміється як початок їхньої взаємодії. Як було зазначено, істотною особливістю цієї взаємодії є невідповідність між специфічним, суспільно значущим змістом професії та особистісним сенсом її переваги.

Можна виділити три рівні, якісно своєрідні форми невідповідності. У першому випадку існує органічний зв'язок між переважаючим мотивом вибору професії і якимись суттєвими сторонами її об'єктивного змісту. Решта мотивів вибору професії при цьому зазвичай більшою чи меншою мірою доповнюють, підкріплюють провідний мотив. Невідповідність полягає у наявності потенційної можливості все більш повного відображення вимог у мотиваційній сфері особистості, тобто у поглибленні особистісного сенсу вибору.

Інша якісно своєрідна форма невідповідності виникає у тих випадках, коли домінуючу роль відіграє мотив, побічний по

відношенню до об'єктивного змісту діяльності, причому в структурі мотивів містяться і прямі мотиви. Так, дослідження мотивів вибору педагогічної професії показало, що в ряді випадків професійний намір містив переважання мотивів, як «впевненість у своїй придатності», «престиж педагогічної професії» [17]. У той же час такі прямі мотиви, як «інтерес до процесу розвитку дитини», «прагнення навчати дітей улюбленому предмету», були більш слабкими і не мали визначального значення. Основний професійний намір (не пов'язаний з учительською діяльністю) визначався у цих студентів іншими мотивами. У разі ж неможливості реалізувати основний намір відкритими ставали зазначені побічні мотиви вибору педагогічної діяльності. Наявність прямих мотивів робило цей вибір внутрішньо виправданим, хоча він і не виражався як оптимальний варіант.

Подібні випадки визначають [20] як часткову професійну спрямованість. Невідповідність між об'єктивним змістом професії та мотиваційною основою вибору має тут інший характер. Вимоги професії в значно більшій мірі залишаються зовнішніми по відношенню до особистості, не входять до її мотиваційної сфери так органічно, як у випадку переважання прямих мотивів.

Третя форма невідповідності виникає при повній відсутності прямих мотивів вибору професії. Зазвичай це буває тоді, коли вибір ЗВО має для особистості смисл, необхідний для досягнення значущої мети (наприклад, вступ на хімічний факультет університету заради можливості надалі працювати викладачем у ВЗО). У цих випадках невідповідність між мотивами вибору і змістом обраної професії є настільки повною, а вимоги професії настільки чужими особистості, що вираз «професійна спрямованість» просто втрачає сенс.

Потреби, захоплення та інтереси студента виникають на основі усвідомлення перспектив і адекватної оцінки ступеня неузгодженості вимог перспектив з наявністю схильностей, знаннями й уміннями. На основі загальнозначущих перспектив формуються світогляд, погляди, переконання і ідеали, система цілей і установок, наміри. Перспективи виступають у даному випадку в якості окремої мети студента.

Формування і підтримка стійкої спрямованості особистості студента представляє собою безперервний процес узгодження вимог перспективи за допомогою діяльності, за допомогою зворотного зв'язку. Формування мотивів, так само, як і системи

цілей і намірів, відбувається разом з формуванням потреб. Потреба та інші компоненти (інтереси, потяги, цілі, наміри) стають стійкішими за рахунок більш глибокого пізнання перспективи і трансформацією існуючої потреби людини у конкретні мотиви. Зміна суспільної значимості перспективи, усвідомлення її та адекватна оцінка ступеня неузгодженості вимог цієї перспективи з наявністю знань і вмій призводить до появи нових потреб та інтересів, системи цілей і установок, до необхідності вдосконалення поглядів, переконань і світогляду. Ці зміни як би спонукають до активної діяльності, яка компенсує неузгодженість, що виникла. Якщо ж індивід у процесі діяльності не буде бачити перспективи або значимого для нього інтересу, спрямованість не буде розвиватися, оскільки відсутня активна діяльність по досягненню суспільно значимої перспективи [3].

У процесі розвитку професійної спрямованості студент, який навчається, проходить ряд ступенів [8].

Початковий ступінь. Студент зовні приймає рішення освоїти конкретну професію, маючи емоційний настрій, епізодичний, ситуативний інтерес, предметну установку, деякі трудові навички, проте у нього немає самостійності і не проявляється ініціатива.

Другий ступінь. Студент має фіксовану установку на професію і більш стійкі інтереси, і у нього проявляються схильності, однак більше його цікавлять практичні сторони навчального матеріалу; сформована мета дає загальний напрямок навчально-виробничої діяльності, у нього виявляється почуття впевненості в собі, самостійність; формується почуття відповідальності.

Третій ступінь. Студент має тверду установку на професію, стійкий інтерес і схильність до неї; проявляє особливу захопленість, як до практичної, так і до теоретичної сторони навчального матеріалу; йде самоствердження особистості через професійну працю.

Четвертий ступінь. Палке захоплення своєю професією; людина зі справою зливається в єдине ціле; спрямованість формується за наявності значних здібностей до обраної професії, яскраво виражених схильностей і покликання, відмічається висока професійна майстерність та наявність професійного ідеалу; при міцних переконаннях в особистій і суспільній значимості своєї професії.

Розвиток професійної спрямованості не можна зрозуміти, обмеживши його джерело лише внутрішнім світом особистості,

активністю її свідомості. Це підтверджується тим, що усвідомлення розглянутої суперечності ще недостатньо для її розв'язання. Можливість загострення даного протиріччя багато в чому буде залежати від характеру підпорядкування таких більш загальних мотиваційних факторів, як ідейні мотиви, прагнення до самовираження, прагнення до задоволення матеріальних потреб. У разі виникнення боротьби мотивів можлива лише переорієнтація, або збереження початкового наміру. Однак внутрішня боротьба сама по собі не може змінювати той особистісний смисл, який має для людини зміст її професії.

Пізнавальна діяльність, яка забезпечує надходження нової інформації про професію, її вимоги до людини, більш ефективна при повній професійній спрямованості (переважання прямих мотивів вибору). Відкриваються перед людиною нові горизонти, які можуть стимулювати ціннісно-орієнтаційну діяльність, що розширює і поглиблює вже сформовану систему оцінок і уявлень.

При переважанні побічних мотивів нова інформація про вимоги, що йдуть від специфічного змісту діяльності, не завжди достатня для зміни первісного особистісного сенсу вибору даної професії, тому може не призвести до зрушення мотивів і, отже, не забезпечити переходу протиріччя від зовнішнього рівня до внутрішнього. «Чи зможе людина в результаті переробки нової інформації про професії поставитися до неї по-новому, як би заново відкрити її особисто для себе, залежить як від змістовності і яскравості інформації, так і від психологічної готовності особистості до її засвоєння. Розуміння останньої обставини особливо важливе при здійсненні професійної освіти. Нерідко лекції та бесіди про професії виявляються малоефективними, не пробуджують інтересу до змісту праці саме тому, що проводяться без урахування потреб, інтересів, схильностей конкретних учнів» [6, с. 55].

Безсумнівно, що найбільші можливості для появи розглянутої суперечності містяться у перетворювальній діяльності, оскільки в ній ціннісні відносини особистості безпосередньо взаємодіють з вимогами діяльності. Організація активної перевірки сил у сфері діяльності, на яку ми орієнтуємо студента, – найважливіша умова підвищення рівня його професійної спрямованості. Реалізація цієї умови передбачає таку організацію діяльності, при якій перед молодими людьми ставляться завдання, що розкривають специфіку діяльності, її творчі сторони [16]. Слід врахувати, що в

основі зміни мотиваційного відношення до діяльності лежить зміна відповідних потреб, інтересів, схильностей.

При правильній організації перетворювальної діяльності студентів на кожному послідовному її етапі вимоги діяльності передбачають більш багатогранну, активну, в чомусь змінену потребу особистості. У цій невідповідності криється джерело внутрішнього протиріччя. Разом з тим у процесі успішної реалізації цілей діяльності це протиріччя і дозволяється. Показник – почуття задоволення, яке свідчить про подальший розвиток та збагачення відповідної потреби. Іноді мотив, поєднаний з метою діяльності, як би зсувається на її значимість, у зв'язку з чим виникають нові за змістом мотиви [16]. В інших випадках розвиток потреби обумовлено самим процесом засвоєння нових форм поведінки і діяльності, оволодінням готовими предметами культури.

Безсумнівно, існують і інші механізми розвитку потреб. Те, що відбувається в процесі зародження нових потреб, також свідчить про розвиток професійної спрямованості. Однак цей процес насамперед полягає у розвитку провідної потреби від елементарних її форм до все більш складних: від однобічного, або слабо вираженого інтересу до професійної діяльності до більш глибокої, стійкої, складної потреби. Такий розвиток потреби в основному змісті діяльності і зумовлює зміну її особистісного сенсу і в кінцевому рахунку підвищує рівень професійної спрямованості.

Таким чином, психологічними механізмами професійної спрямованості особистості може виступати складна багаторівнева структура мотивів, цінностей, особистісних смислів і здібностей, що визначають професійно важливі якості.

У зв'язку з викладеним вище розумінням рушійних сил професійної спрямованості для розвитку останньої необхідна така організація діяльності студентів, яка актуалізувала б протиріччя між вимогами бажаної діяльності та її особистісним сенсом для людини. Можливості різних видів діяльності в цьому відношенні нерівноцінні [18].

Професійна спрямованість виявляється, як відомо, у сферах різних професій і залежно від особливостей фаху має відповідні характеристики. Вияв та розвиток фахової спрямованості особистості, яка відображає інтерес та психологічну готовність особистості до професійної діяльності, ми вважаємо одним із головних завдань не тільки професійної зорієнтованості студентів,

а, насамперед, якісної їх підготовки до професії, яку вони обрали.

Повертаючись до об'єкта нашого дослідження – професійної спрямованості студентів, зазначимо, що проблема її вивчення в силу багатокomпонентності є складною і знаходиться на перетині досліджень психології праці, педагогічної психології, психології розвитку та психології особистості. Більшістю науковців професійна спрямованість трактується як сукупність мотивів, установок особистості, планів, ціннісних орієнтацій у галузі певної професійної діяльності. Науковці підходять до проблеми формування ціннісно-смыслових компонентів професійної спрямованості, що відображають уявлення людини про світ і про себе в цьому світі, як до найважливішого завдання професійного самовизначення.

Незважаючи на різні підходи до тлумачення поняття «професійна спрямованість», автори сходяться на тому, що вона залежить від ієрархії мотиваційної сфери особистості.

Дослідження особистісних детермінант успішності професійної діяльності фахівця традиційно орієнтовані на виявлення особистісних властивостей, професійно важливих якостей, здібностей і умінь, які є ізоморфними цій професії. При цьому часто йдеться не про особистість психолога, а про особистісні чинники, що детермінують професійну успішність.

Очевидно, що окремі інструментальні уміння, здібності та особистісні властивості не можуть забезпечити професійну діяльність, оскільки сприяють успіху тільки при сформованій мотивації і розвиненій професійній спрямованості особистості. Відомо, що критерієм правильного вибору професії є відповідність схильностей і здібностей людини тим вимогам, які професія пред'являє до працівника. Поза сумнівом, така відповідність буде тим більш оптимальною, чим сильніша гармонія між схильністю і здібностями молодшої людини. Питання про співвідношення схильності як спрямованості на діяльність і здатності до цієї діяльності має першорядне значення для побудови наукової теорії професійної консультації.

Таким чином, одна з форм розвитку професійної спрямованості полягає у збагаченні її мотивів. Зрозуміло, що мотиви, які лежать в основі професійної спрямованості, є неоднорідними за походженням, характером зв'язку з професією. У цьому плані правомірне виділення, по-перше, групи мотивів, що виражають потребу в тому, що становить основний зміст професії.

Інша група мотивів пов'язана з відображенням деяких особливостей професії в суспільній свідомості (мотиви престижу, суспільної значущості професії). Очевидно, що зв'язок індивідуальної свідомості з професією набуває в цьому випадку більш опосередкованого характеру.

Третя група мотивів виражає потреби особистості, що раніше склалися, актуалізовані при взаємодії з професією (мотиви саморозкриття і самоствердження, матеріальні потреби, особливості характеру, звичок тощо). Четверту групу складають мотиви, що виражають особливості самосвідомості особистості в умовах взаємодії з професією (переконаність у власній придатності, у володінні достатньо творчим потенціалом, у тому, що обраний шлях і є «моє покликання» тощо).

Мотиви, що належать до п'ятої групи, виражають зацікавленість людини щодо зовнішніх, об'єктивно неістотних атрибутів професії. Нерідко саме ці мотиви породжують прагнення до окремих «романтичних» професій. Істотна відмінність зазначених груп мотивів полягає в їх неоднаковому відношенні до об'єктивного змісту професійної діяльності. Мотиви, віднесені до першої групи, роблять близьким і потрібним людині найістотніше в обраній діяльності, те, в чому полягає її об'єктивне призначення. Інші групи мотивів не пов'язані так тісно з основним змістом діяльності. Вони кристалізують потребу не стільки у своїй діяльності, скільки в різних пов'язаних з нею обставинах [10].

Варто зазначити і те, що визначальною умовою успішного здійснення професійної діяльності фахівця є смислотворювальні мотиви, функція яких виявляється в особистісному смислі діяльності для особистості. Вони виступають безпосередньою внутрішньою спонукальною силою активності суб'єкта, штовхаючи його до діяльності та надаючи їй особистісного смислу. Психологічно виправданим і педагогічно доцільним виявляється розрізнення мотивів, які органічно пов'язані зі змістом здійснюваної діяльності (прямі мотиви і побічні мотиви).

У першому випадку людина працює заради тієї справи, яку виконує. Саме виникнення прямих мотивів можна вважати свідомством того, що обрана діяльність набуває безпосередньої особистісної значущості для людини. До числа прямих мотивів трудової діяльності відносять усвідомлення свого трудового покликання, переживання суспільної значущості своєї праці.

Керуючись у процесі нецікавої для неї роботи почуттям обов'язку, людина не пристосовується до зовнішніх вимог, а засвоює їх. Почуття обов'язку не є побічним мотивом, оскільки воно глибоко пов'язане з виконуваною діяльністю, головним чином, із її результативною стороною. Якщо людину спонукають до діяльності побічні мотиви, внутрішньо не пов'язані з її змістом або результатом, то не можна сказати, що вона працює заради тієї справи, якою зайнята. Вона пристосовується до зовнішніх вимог, але не засвоює їх. Людину спонукають до праці потреби, які не зобов'язані своїм розвитком діяльності, якою вона займається (наприклад, матеріальна зацікавленість, честолюбство тощо).

Для того, щоб у процесі праці стимулювалися розвиток особистості, розкривалися і розширювалися її творчі сили, необхідно, щоб центральними для неї були мотиви, внутрішньо пов'язані зі змістом здійснюваної праці, а за відсутності інтересу до процесу праці – мотиви обов'язку і суспільної необхідності. У зв'язку з цим, організовуючи практичну діяльність студентів відповідно до виниклих у них здібностей, необхідно намагатися, щоб привабливою і спонукальною силою ставав для них основний зміст майбутньої професійної діяльності, те, що становить її об'єктивне значення, а не побічні обставини. Зрозуміло, що не можна недооцінювати ролі й інших груп мотивів. Проте їх значущість у структурі професійної спрямованості залежить від того, доповнюють вони мотив, що відповідає об'єктивному змісту професії, чи «конкурують» із ним.

У випадках, коли провідне місце займає мотив, що належить до другої – п'ятої груп, рівень професійної спрямованості більшою чи меншою мірою знижується. Базуючись на висловлених міркуваннях, рівень сформованості професійної спрямованості можна визначити як ступінь відповідності провідного мотиву об'єктивному змісту професії. При високому рівні спрямованості для майбутнього фахівця є найістотнішим в обраній професії те, в чому полягає її об'єктивне призначення. При низькому рівні спрямованості провідний мотив виражає потребу не стільки у діяльності, скільки в різних, пов'язаних з нею обставинах. Основний показник рівня – змістовність і глибина професійного інтересу з урахуванням його положення в системі мотивів, що утворюють професійну спрямованість.

Очевидно, що без достатньо високого рівня професійної спрямованості неможлива оптимальна взаємодія між людиною і

обраною нею професією. Тільки за цієї умови можна прогнозувати успішний розвиток творчих і етичних сил особистості майбутнього психолога в процесі праці. Зазначимо, що було б неправильно розуміти ставлення до професії однобічно, тільки як прояв активності, вибірковості ставлення до неї з боку людини. Насправді має місце й вплив професії на суб'єкта праці. Цей вплив характеризується тим, які відчуття, образи, думки, виникають у свідомості під впливом професії і, що особливо істотно, тими об'єктивними вимогами, які професія пред'являє до людини. До числа останніх належать вимоги, що пред'являються деякими професіями до окремих психофізичних особливостей людини. Високий рівень професійної спрямованості є тією якісною особливістю структури мотивів особистості, яка виражає єдність інтересів і особистості в системі професійного самовизначення. Підвищення рівня професійної спрямованості утворює основний зміст її розвитку.

Психологічним механізмом професійної спрямованості особистості, зокрема на оволодіння професією психолога, виступає, на нашу думку, єдність особистісних якостей та особливостей, яка включає складну багаторівневу структура мотивів, цінностей, особистісних смислів і здібностей, що визначають професійно важливі якості. Науковці багаторазово зверталися до вивчення особистісних особливостей психологів, розглядаючи їх з різних теоретичних позицій, адже професійна діяльність психолога вимагає від фахівця такого високого рівня майстерності, який дозволяє гнучко і творчо в досить обмежений час отримувати інформацію, збирати психологічний анамнез та ставити психологічний діагноз, підбирати та адаптувати техніки й методики, спостерігати за станом клієнта та змінами його світосприйняття, оцінювати правомірність обраних методів і власної роботи, організувати творчий пошук більш адекватних прийомів, методів, розробляти програми психологічного впливу і позитивних змін у самопочутті та поведінці клієнта, не порушуючи при цьому необхідних професійних правил і принципів психологічного консультування і наскрізну технологію психоконсультативного процесу [16].

Вимоги до професійної діяльності фахівця передбачають наявність у фахівців багатьох професійно важливих якостей, серед яких ми визначимо ті, які є головними і невід'ємними. Так, психологічна грамотність являє собою оволодіння

психологічними знаннями, уміннями, символами, правилами й нормативами у сфері спілкування, поведінки, психічної діяльності тощо.

Психологічна грамотність, є оволодіння системою знаків та їх значень, способами діяльності, зокрема, способами психологічного пізнання [16], виділяючи психологічну компетентність як ще один із параметрів професіограми практичного психолога та соціального працівника.

Отже, ми дотримуємося визначення компетентності як особливого типу організації предметно-специфічних знань, який дозволяє приймати ефективні рішення у відповідній галузі діяльності. Невід'ємним компонентом особистості фахівця-професіонала є сукупність особистісно вагомих прагнень, ідеалів, переконань, поглядів, позицій, які складають ціннісно-змістовий компонент особистості.

Рефлексія – відстеження цілей, процесу та результатів своєї діяльності щодо формування власної професійної психологічної свідомості, а також усвідомлення тих власних внутрішніх змін, що відбуваються. Здатний до рефлексії психолог розуміє межу своєї компетенції, тому відкритий для засвоєння нового досвіду, готовий до роботи разом із колегами. У числі вимог до особистості психолога-професіонала виділено також здатність до професійної адаптації. Показником рівня розвитку особистості психолога можна вважати і наявність у нього таких якостей, як системне бачення галузі своєї професійної діяльності, що допомагає йому використовувати різноманітні концепції, теоретичні схеми та стратегії консультативної, корекційної, реабілітаційної та психотерапевтичної допомоги [3].

Ще однією властивістю особистості фахівця-професіонала, до розгляду яких ми звертаємось у контексті нашого аналізу, є творча (креативна) складова (оволодіння методами творчого рішення професійних завдань). Важливою складовою професійної свідомості є також дивергентність (гнучкість) та інтуїтивність. До кола необхідних особистісних властивостей фахівця відносять здатність до емпатії (співпереживання) – уміння розпізнати емоційний стан іншої людини [10]. Однак не менш важливим є й уміння зберігати певну дистанцію.

Не можна оминати увагою таку особистісну якість фахівця, як інтенціональність – спрямованість чуттєвої свідомості психолога на особистість клієнта, його проблеми, на процес і результат

психологічної діяльності. Важливу роль у діяльності практичного психолога відіграє і спостережливість, від цієї якості залежить правильність оцінки особистості клієнта і його проблем, і, відповідно, ефективність процесу й результат.

Науковці справедливо зазначають, що на сьогоднішній день модель діяльності практичного психолога і соціального працівника, характеристики їх професіоналізму в технологічному плані вивчені недостатньо. Пояснюється це, на думку автора, такими причинами:

- 1) відносною «молодістю» спеціальностей;
- 2) поліфункціональністю самої діяльності, її багатоплановістю й різноспрямованістю;
- 3) новим осмисленням самого поняття «професіоналізм», детермінованим соціально-економічними змінами в суспільстві і змінами змісту вищої освіти [9; 16].

Як показав здійснений аналіз сучасної наукової літератури, до якостей психолога і соціального працівника найчастіше відносять такі: гуманізм, домінування соціальної ергічності, емоційна чутливість, соціальна зрілість, моральність, висока комунікативність, толерантність, емпатійність, здатність до рефлексії, щирість, дружелюбність, відкритість, активність, відповідальність, високі інтелектуальні показники, професійне мислення, емоційна стійкість, витривалість, тактовність, високий рівень розвитку показників уваги, достатній рівень професійної мотивації, пластичність і динамічність мислення, багатий лексичний запас, збалансованість та гармонійність рис особистості, конгруентність, відсутність хронічних внутрішніх конфліктів, оптимізм, висока працездатність та дисциплінованість, сталість і адекватність самооцінки, здатність до самовдосконалення, самокритичність, високий рівень самопізнання та здатність до компенсації або вдосконалення недоліків і слабких сторін своєї особистості, розвинуте почуття власної гідності тощо [9; 16].

Зазначається перелік чинників, які визначають низьку ефективність професійної діяльності психолога і соціального працівника: схильність до перенапруження, велика кількість професійних помилок в сфері взаємодії «людина-людина», наявність будь-якої психічної патології, виражених акцентуацій (збудливого, демонстративного, застрягаючого та дистимного типу), висока емоційна нестабільність, агресивність, глибока

інтровертованість, дуже низькі емпатійність та комунікативність, слабо виражені соціальні компоненти ергічності та пластичності, низький рівень логічного мислення та уважності [13, с. 10].

Якостями, які перешкоджають ефективності професійної діяльності фахівця, за цим ж автором, є такими: психічна й емоційна неврівноваженість; агресивність; замкнутість; нерішучість; відсутність схильності до роботи з людьми; невміння зрозуміти позицію іншої людини; ригідність мислення (нездатність змінювати способи вирішення задач у відповідності з умовами середовища, що змінюються), низький інтелектуальний рівень розвитку [10].

Одним із головних інструментів діяльності практичного психолога і соціального працівника та формою репрезентації його професійної свідомості є мовлення, а мовленнєва компетентність є для практичного психолога професійно важливою якістю. Як складова професійної компетентності, вона характеризується комплексом знань, вмінь та навичок, що забезпечують можливість сприймати, розуміти й створювати тексти, які містять виражену специфічними засобами мови інформацію, що стосується об'єкта його професії, а також зберігати таку інформацію у пам'яті та обробляти її у ході мисленнєвих операцій.

Володіння мовленням, як найбільш активним засобом психологічного впливу, є важливим регулюючим механізмом професійної взаємодії психолога і соціального працівника з клієнтом. Мовленнєвий вплив психолога на клієнта зумовлюється рівнем розвитку лінгвістичної структури висловлювань, їх психологічною насиченістю та вербальною креативністю психолога. Вербальна креативність характеризується успішністю при виконанні мовленнєво-мисленнєвої діяльності і є інструментом необхідного для фахівця образно-метафоричного розуміння [12].

Трикомпонентна структура професійної свідомості фахівця представлена змістом, що відображує специфіку професії: значеннями, які виражаються психологічними поняттями й категоріями; смислами, які знаходять своє вираження у інтересах, мотивах та цілях діяльності практичного психолога; чуттєвою канвою, яка характеризується особливістю сприйняття реальності, що виникає у просторі професійної взаємодії «клієнт-психолог» [10]. Домінуючим мотивом вибору спеціальності, за даними, є інтерес до спеціальності. Протягом навчання більшість студентів

переживають характерну кризу, пов'язану з переоцінкою цінностей обраної професії, що призводить до більш реалістичного уявлення про неї, більш глибокого усвідомлення її складності і необхідності постійного професійного самовдосконалення після випуску. Ця криза відбувається на третьому курсі заочного і четвертому – денного відділення і виявляється в когнітивній проробці цінностей, пов'язаних із професією психолога [19].

Ефективність процесу адаптації до практичної професійної діяльності психологів-початківців та соціальних працівників-початківців визначається багатьма чинниками, серед яких найсуттєвішими можна вважати такі:

- відповідність змісту й форм підготовки характеру майбутньої професійної діяльності;

- володіння необхідною сумою знань, базовими вміннями і навичками індивідуальної та групової роботи з різними категоріями клієнтів, наявність власного бачення і власного стилю роботи з клієнтами; здатність до саморозвитку й самовдосконалення в умовах виконання професійної діяльності;

- можливість постійного професійного спілкування, отримання професійної допомоги й підтримки;

- наявність умов для періодичного поповнення фахових знань, розвитку і вдосконалення професійних умінь та навичок;

- опрацьованість найсуттєвіших особистісних проблем психолога-практика [6].

Таким чином, у результаті теоретичного аналізу науково-психологічної літератури за досліджуваною проблемою нами було встановлено, що професійна спрямованість визначається науковцями як провідна інтегральна якість особистості, що виявляється в вибірковому й мотивованому ставленні, наприклад, студента до вибору професії, відповідно до його покликання, світоглядних поглядів, ідеалів. На зовнішньому рівні професійна спрямованість може виявлятися як соціально-психологічна установка на певний вид діяльності, прийняття її цілей і завдань на основі сформованої потреби в отриманні професійних знань, виразом чого стає готовність до професійного вибору.

Основними психологічними конструктами професійної спрямованості є особливості інтересів особистості: цілі, які ставить перед собою людина, потреби, пристрасті і установки, які реалізуються на потягах, бажаннях, схильностях, ідеалах та ін.

Професійна спрямованість виявляється, як відомо, у сферах різних професій і залежно від особливостей фаху має відповідні характеристики. Вияв та розвиток фахової спрямованості особистості, яка відображає інтерес та психологічну готовність особистості до професійної діяльності, ми вважаємо одним із головних завдань не тільки професійної зорієнтованості студентів, а, насамперед, якісної їх підготовки до професії, яку вони обрали.

Таким чином, спрямованість являє собою внутрішню, самостворюючу, динамічну структуру, що забезпечує відчуття цілісності, безперервності і тотожності особистості і пов'язується з наявністю у людини чіткого самовизначення, що включає вибір цілей, цінностей і переконань, яким людина слідує в житті. Відчуття спрямованості створює умови для зустрічі людини зі своєю індивідуальністю, на ньому будується процес особистісного та професійного самовизначення і зростання. Виділяють два основних види спрямованості: особистісну і соціальну спрямованість як дві великі підсистеми Я-концепції (полюси єдиного біполярного континууму), що виконують роль регулятора самосвідомості і соціальної поведінки людини.

Сензитивним періодом для становлення адекватної спрямованості є, на думку більшості вчених, юнацький вік, у якому формується психологічна готовність до самовизначення і відбувається усвідомлення та оцінювання своїх якостей, рівня домагань, власного образу «Я». Механізмом формування спрямованості в онтогенезі є ідентифікація, яка розуміється як процес самоототожнення з іншою людиною, групою та цінностями, що існують у суспільстві, та як механізм соціалізації індивіда, формування його особистості, який впливає на розвиток самосвідомості. Теоретичний аналіз проблеми професійної спрямованості показав, що цей вид спрямованості постає як результат процесів професійного самовизначення і самоорганізації, що виявляється в уявленні про професію та усвідомленні себе представником певної професії і професійної спільноти.

Професійна спрямованість являє собою інтегральне утворення, котре характеризується предметом професійної спрямованості, в якості якого виступає бажана професія (вид діяльності); видами мотивів професійної діяльності; силою (рівнем) спрямованості, виявом чого є міра вираженості прагнення до оволодіння професією та реалізації себе в ній;

задоволеністю чи незадоволеністю людини своєю професією. Психологічна структура професійної спрямованості майбутніх фахівців включає в себе три взаємопов'язані компоненти: когнітивний, емоційно-оцінний і поведінковий.

Когнітивний компонент професійної спрямованості являє собою сукупність уявлень про себе та майбутню спеціальність, що формують образ «Я» та образ професії.

Емоційно-оцінний компонент складається з самоставлення, а також ставлення студента до своєї майбутньої професії.

Поведінковий компонент професійної спрямованості представлений загальним рівнем осмисленості життя, здатністю до цілепокладання, рівнем активності студентів в проявах себе членом професійної групи в контексті засвоєння відповідних професійних ідей, норм, цінностей та зразків професійної поведінки. Маючи різні джерела формування, одним з яких є професійна освіта, професійна спрямованість практичного психолога обумовлюється низкою чинників, серед яких можна виокремити сформованість образу «Я», професійно важливі якості фахівця, професійні знання та вміння, ідеальні образи вибраної професії, очікування індивіда та можливості соціальних перспектив, які дає дана професія, професійне спілкування та взаємодію студентів з фахівцями професійної спільноти тощо.

Література

1. Балл Г.О. Раціогуманістична орієнтація в методології людинознавства. Київ: Видавництво ПП «СКД», 2017. 204 с.
2. Бродовська В. Й., Патрик І. П., Яблонько В. Я. Тлумачний словник психологічних термінів в українській мові: Словник /2-е видання. Київ: ВД “Професіонал”, 2005. 224 с.
3. Варбан М.Ю. Рефлексія професійного становлення в юнацькому віці. *Практична психологія та соціальна робота*. 1998. № 6-7. С.80-83.
4. Варварецька Г.А. Педагогічні умови формування професійної спрямованості майбутніх фахівців морського та річкового транспорту у процесі математичної підготовки. *Наука і освіта*. 2013. № 6. С. 78-82.
5. Вітковська О. І. Професійне самовизначення особистості і практичні аспекти професійної консультації: Монографія. Київ : Наук. світ, 2001. 91 с.
6. Дрозденко К.С. Загальна психологія в таблицях і схемах: навч. посіб. Київ : Професіонал, 2004. С.87-90.

7. Івашкова Т.О. Професійна спрямованість навчального процесу як умова формування у майбутніх офіцерів-прикордонників умінь і прийомів самоосвітньої діяльності. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2015. Вип. 2. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2015_2_11
8. Іонова І. М., Поляничко А. О. Теоретико-методичні основи професійної спрямованості майбутніх соціальних працівників. doi: <https://doi.org/10.30525/978-9934-588-36-5/11>
9. Канівець Т.М. Формування психологічної готовності студентів до здійснення майбутньої професійної кар'єри : автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.10. Тетяна Миколаївна Канівець. Київ, 2013. 20 с.
10. Карамушка Т.В. Аналіз основних підходів до сутності феномену кар'єра в контексті конкурентоздатності особистості. *Психологічні умови розвитку конкурентоздатної організації* : тези VI наук-практ. конференції з організаційної та економічної психології (25–27 червня 2009 р., м. Керч). Київ: Інтерлінк, 2009. С. 133-135.
11. Карамушка Т.В. Типи кар'єрних орієнтацій старшокласників. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки* : зб. наукових праць XIII Міжнародної наукової конференції молодих науковців «Проблеми особистості в сучасній науці: результати та перспективи дослідження» (14–15 квітня 2011р., м. Київ). Київ : Фенікс, 2011. С. 114-120.
12. Келли Дж. Психологія личности. Теория личностных конструктов. Санкт-Петербург, 2000. 65с.
13. Наука про дані [Електронний ресурс] / Режим доступу до даних: https://uk.wikipedia.org/wiki/Наука_про_дані 23.05.2018 р.
14. Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського. Психологічні науки : збірник наукових праць / за ред. Н. О. Євдокимової. № 2 (15), жовтень 2015. 56с.
15. Тітова Т. Особливості професійної спрямованості студентів-психологів з різним рівнем саморегуляції. *Наукові записки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. 2016. Вип. 106. С. 203-115. (Серія «Педагогічні науки»). doi: <https://doi.org/10.33989/2226-4078.2019.1.163997>.
16. Тихолаз С. І. Професійна спрямованість як психолого-педагогічне поняття. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського*. 2007. Вип. 21. С. 265-269. (Серія «Педагогіка і психологія»)
17. Тимошко Г.В. Дослідження професійної спрямованості студентів і магістрантів. *Вісник Донбаської національної академії будівництва і архітектури*. 2011. Вип. 2 (88). С. 3-6.

18. Чернявська В.В. Особливості розвитку кар'єрних орієнтацій студентів-менеджерів. Актуальні проблеми психології. Том 1 : *Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія* : зб. наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Київ : Міленіум, 2006. Част. 18. С. 70-72.
19. Шевченко Л.М. Професійна спрямованість: методологічний аспект. *Науковий вісник*. Київ, 2005. Вип. 88. С. 204-215.
20. Шерман М.І., Безбах О.М. Професійна ідентичність як чинник формування інформаційної культури майбутніх судноводіїв. *Науковий журнал «Молодий вчений»*: №12 (15) грудень, 2014. Частина II. Херсон : Видавничий дім «Гельветика», 2014. С. 199-203.
21. Щербакова Д.К. Розвиток професійної спрямованості студентів вищих навчальних закладів. URL: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp11/1/Sherbakova.pdf (дата звернення: 25.02.2019).
22. Штифурак В.С. Профорієнтаційна діяльність: теорія та практика: навчальний посібник / В.С. Штифурак, Г.В. Коліжук, І.М. Мельник; заг. ред. В.С. Штифурака. Вінниця, 2013. 418 с.
23. Щотка О.П. Професійна кар'єра та практика її розвитку в організаціях освіти. Актуальні проблеми психології. Том 1: *Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія*: зб. наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Київ : Міленіум, 2002. С. 89-83.

ПОЗИТИВНЕ МИСЛЕННЯ ЯК ЗАСІБ ПОКРАЩЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я МОЛОДІ

Педоренко В. М.

Останнім часом через нестабільність сучасного суспільства увагу науковців все більше привертає проблема збереження психологічного здоров'я особистості, зокрема молоді. Адже сучасна молодь постійно стикається зі стресами, пов'язаними з проблемами їхнього особистого життя, різними суспільними проблемами, до того ж через війну молодь постійно живе в тривозі за власне життя і здоров'я і своїх близьких. Не маючи ще достатньо життєвого досвіду у подоланні негативних станів, молодій людині складно не реагувати на стресові ситуації, що призводять до порушення внутрішньо-особистісної гармонії, втрати впевненості тощо. Зважаючи на це, молода людина відчуває потребу у підвищенні життєстійкості, у пошуку особистісних ресурсів для зміцнення власного психологічного здоров'я. Одним із таких засобів, на нашу думку, є формування навичок позитивного мислення як здатності зосереджуватися на позитивних моментах, перевагах, успіхах, а не на недоліках, помилках, перешкодах, здатності конструктивного сприйняття власного життєвого досвіду, що сприятиме підвищенню психологічного здоров'я особистості.

Між дослідниками ведуться певні дискусії стосовно понять психічного, психологічного здоров'я. Так, науковиця Галецька І. І., вивчаючи проблему психічного здоров'я особистості, виокремлює два її головні аспекти. З одного боку це особливості, властивості, закономірності та механізми психічних розладів, який достатньо повно досліджено та описано науковцями. З іншого боку це індивідуально-психологічні властивості особистості за умови відсутності психічних розладів [1, с.49-50].

У наукових працях Штифурака В. С. проблема психічного здоров'я розглядається як стан внутрішнього комфорту, повноцінної психологічної діяльності людини, яка проявляється через бадьорий настрій, позитивне самопочуття, активність особистості. На думку науковця, основою психічного здоров'я людини є повноцінний психічний розвиток на всіх етапах її життя, що є фундаментом для більш високого рівня здоров'я – психологічного [15].

Психологічне здоров'я особистості визначається високим

рівнем особистісного розвитку, здатністю до розуміння себе та інших, усвідомленням сенсу власного життя, здатністю керувати своїм життям, адекватно ставитися до інших і до себе, здатністю усвідомлювати відповідальність за своє життя і свій розвиток. Поняття психічного здоров'я є звуженням щодо сфери психіки явища здоров'я загалом. Психологічне здоров'я як окрема проблема виникла з метою диференціювати стани соматично і психічно здорової людини стосовно її становлення як цілісної особистості, рівня й змісту вищих рухових переживань і процесів смислоутворення [10, 15].

Безумовно, здоров'я загалом і психічне зокрема є необхідними умовами психологічного здоров'я, але водночас і психологічне здоров'я має суттєвий вплив на соматичну і психічну сфери людини.

3. Фрейд стверджував, що психологічно здоровою є та людина, яка здатна узгодити принцип задоволення із принципом реальності. На думку К. Юнга, здоровою може бути людина, котра асимілювала зміст свого несвідомого і вільна від захоплення будь-яким архетипом. За визначенням Всесвітньої організації охорони здоров'я, психічно здоровою варто вважати людину, у якій нормально розвинуті психічні функції, відзначається фізіологічне, духовне й соціальне благополуччя, а також збережена здатність адекватної адаптації до навколишнього природного і соціального середовища, активної виробничої та іншої діяльності [10, с.36].

Вивченням проблеми психологічного здоров'я як комплексного феномену займалися різні науковці, зокрема І. В. Дубровіна, Н. М. Колотій, І. Я. Коцан, Г. В. Ложкін, М. І. Мушкевич, К. Ріфф, А. В. Шувалов та ін. Вперше проблема психологічного здоров'я привертає представників гуманістичної психології. Зокрема, К. Роджерс, А. Маслоу виділяли критерії психологічного здоров'я. У когнітивному підході А. Елліса також особлива увага приділяється цьому питанню. Виокремлені даними науковцями критерії психологічного здоров'я надзвичайно близькі за змістом. Так, психологічне здоров'я визначається здатністю до адаптації особистості до реальних, досить мінливих суспільних умов, прагненням до самореалізації, саморозвитку власної ідентичності. Тобто, психологічне здоров'я розглядається як вияв внутрішньої свободи, яка містить таких два аспекти, як «свобода для» та «свобода від». Важливими ознаками внутрішньої свободи особистості є притаманна їй розсудливість, духовна

незалежність, здатність до самовладання тощо. Представниками сучасного гуманістично-екзистенційного напряму психології проблема психологічного здоров'я ототожнюється із проблемою особистісної зрілості особистості [1, 10].

Українські науковці І. Я. Коцан, Г. В. Ложкін, М. І. Мушкевич зауважують на повноті людського життя, здатності насолоджуватись життям, які якраз і визначають психологічне здоров'я людини [10, с.8]. Крім того, науковці зазначають, що психологічне здоров'я людини визначається безліччю чинників, в основі яких лежить низка соціально-психологічних закономірностей:

- спосіб життя, який визначає 50 % якості життя;
- навколишнє середовище, яке складає 20 % якості життя;
- вплив генетичних (спадкових) факторів, які складають 20 % якості життя;
- вплив медичних факторів, що складає 10 % якості життя [10, с.8].

Отже, як видно із запропонованого науковцями відсоткового розподілу впливу різних чинників на психологічне здоров'я особистості, більший вплив на психологічне здоров'я людини все таки мають ті чинники, які певною мірою залежать від самої людини.

Однією з найбільш важливих складових психологічного здоров'я є життєстійкість особистості, яка визначається багатьма дослідниками як здатність до протистояння життєвим труднощам, викликам життя (С. Мадді, Д. О. Леонт'єв, Т. О. Ларіна та ін. Деякі науковці, вивчаючи проблему психологічного здоров'я особистості, особливу увагу звертають на взаємозв'язок понять життєстійкості та оптимізму (Н. М. Колотій, Т. М. Титаренко, К. Ріфф та ін.), впливу здатності до позитивного мислення на психічне здоров'я людини (В. Ф. Калашин, Л. М. Киричук, О. С. Чабан та ін.). Деякі науковці, розкриваючи вплив позитивного мислення на здатність організації власної життєдіяльності, на власне самопочуття, цитують відому тезу А. Лінкольна про те, що більшість людей щасливі настільки, наскільки вони вирішили бути щасливими [4, 5, 12, 13].

Однак, незважаючи на високий інтерес до проблеми позитивного мислення, його впливу на психологічне здоров'я особистості, на нашу думку дана проблема є недостатньо вивченою.

Загальновідомо, що мислення відповідно до традиційної вітчизняної психологічної науки відноситься до пізнавальних психічних процесів. Позитивне мислення надає цьому поняттю емоційного, оціночного забарвлення, що викликає потребу в більш глибокому вивченні цієї проблеми, шляхів його формування в молоді.

У класичному визначенні процесу мислення, яке запропонував С. Л. Рубінштейн, як «процесу опосередкованого, узагальненого відображення людиною предметів і явищ об'єктивної дійсності в їхніх істотних властивостях, взаємозв'язках та відносинах» [2] не передбачено аналіз цієї психологічної категорії з точки зору позитивної чи негативної характеристики. Проте, психологічна наука продовжує розвиватись і завдяки роботам науковця Ю. Орлова щодо саногенного та патогенного мислення, робиться спроба проаналізувати зв'язок процесу мислення із афективною сферою особистості. Так, Ю. Орлов вказує на те, що в психології найбільш вивченим є мислення, яке пов'язане з розв'язанням конкретних завдань, до прикладу, математичного характеру. Проте, варто розглядати і здатність людини розв'язувати іншу категорію проблем, які носять внутрішній характер, пов'язаних з переживанням душевного болю, страху, депресії тощо [3]. Позитивне мислення, на нашу думку, якраз характеризується такою особливістю, однак воно не ототожнюється із саногенним типом мислення, згідно із вченням Ю. Орлова. Спільною ознакою позитивного і саногенного мислення є спрямованість на розв'язання внутрішніх проблем людини, на погашення негативного заряду. На наш погляд, позитивне мислення базується не тільки на певних уявленнях про виникнення негативних емоцій, а також і на світоглядних оптимістичних настановах, особливостях особистісного нарративу. Згідно з теорією Брокмейєра та Харре, наративи являють собою «форми, внутрішньо притаманні нашим способам отримання знань, що конструюють наше сприйняття світу та самих себе» [9]. Особистісний досвід людини при цьому представлений певним текстом, «який, накладаючись на реальність, або ж стає її відображенням або твориться разом з цією реальністю» [8].

Важливою відмінністю між позитивним і саногенним мисленням є також характерне для позитивного мислення прийняття реальної проблемної ситуації та спроба змінити її сприйняття через зміну способу її інтерпретації. В той час, як

саногенне мислення передбачає відсторонення від негативних переживань.

На думку Л. М. Киричук, позитивне мислення є засобом самореалізації індивіда, ефективним способом спілкуванням, шляхом подолання стресових ситуацій та досягнення бажаної мети через розвиток оптимістичного світогляду, позитивного ставлення до себе і свого оточення, здатність знаходити в будь-якій ситуації позитивні моменти, зосереджуватись на них [4].

Калошин В. Ф., Доній В. М. розглядають позитивне мислення як основу життєтворчості особистості, яке носить творчий характер. В цьому виявляється його схожість з творчим мисленням, яке передбачає творче переструктурування проблемної ситуації та її нове сприйняття.

Таким чином, позитивне мислення розглядається нами як окремий вид мислення, який сприятливо впливає на психологічне здоров'я особистості, оскільки являє собою конструктивний спосіб інтерпретації життєвого досвіду людини, спрямований на розв'язання нею проблем внутрішнього характеру через тісний взаємозв'язок з афективною сферою.

Розглядаючи позитивне мислення як процес розв'язування певної внутрішньої задачі, ми будемо аналізувати в якості її результату досягнення певного благополуччя особистості, її ресурсного стану, підвищення її життєстійкості, розвиток оптимізму.

Розвиток здатності молодой людини до позитивного мислення допоможе їй реалізувати свій потенціал, творити власне життя, сприятиме:

- збільшенню віри у власні сили, розвитку впевненості;
- реалізації свого творчого потенціалу;
- досягненню успіху в будь-якій діяльності;
- формуванню адекватного ставлення до професійних змін;
- формуванню оптимізму, навичок управління власним емоційним станом;
- повноцінній реалізації різних здатностей особистості в різних сферах діяльності, в тому числі і в професійній;
- формуванню здорового способу життя тощо [5, с.27-32].

В сучасному інтернет-просторі кожна людина може легко віднайти матеріал, в якому авторами розкривається зміст поняття позитивного мислення, наводяться конкретні техніки, прийоми «прокачування» навичок позитивного мислення. Досить

популярними, зокрема, є публікації на тему позитивного мислення Л. Хей, М. Мольца, Н. Правдіної та інших дослідників. Через це в масовій свідомості людей дане поняття носить дещо запопуляризований характер, що призводить до досить поверхневого тлумачення поняття позитивного мислення, зокрема як схильності до нереалістичного, вигаданого більш зручного сприйняття життєвої реальності, як втеча від життєвих труднощів, заперечення, применшення їх існування. Саме тому, проблема позитивного мислення часто викликає у науковців досить скептичне ставлення [2,14].

Зупинимось на окремих соціально-психологічних передумовах формування позитивного мислення.

Згідно з теорією К. Роджерса, здатність до позитивного мислення формується разом з формуванням «Я-концепції» особистості. А на думку Е. Берна, позитивне мислення формується під впливом конкретного життєвого сценарію та ціннісно-сислової сфери особистості. Так, Е. Берна стверджував, що прийняття екзистенційної позиції «Я в порядку, ти в порядку» цілком відображає позитивне ставлення як до самого себе, так і до світу в цілому. Ми згодні з думкою науковця, що така позиція важлива для емоційного та соціального благополуччя людини, вона сприяє формуванню позитивного мислення. Водночас, такі настанови, типу «Я в порядку – світ не в порядку», «Я не в порядку – світ в порядку», «Я не в порядку – світ не в порядку» створюють передумови для песимістичних очікувань щодо себе та світу, для деструктивних настанов, що супроводжуватиметься негативним типом мислення [6].

На основі переважання сформованих конструктивних екзистенційних настанов, за теорією Е.Берна у свідомості людини створюється сценарій «переможця», а не сценарій «невдахи» [6].

Формування певних екзистенційних настанов взаємопов'язане з формуванням «Я-концепції», яка розглядається як відносно стійка, переважно усвідомлена система уявлень особистості про саму себе. На основі особливостей Я-концепції відбувається побудова взаємостосунків з іншими людьми.

Я-концепція являє собою цілісний образ свого внутрішнього «Я», що включає усвідомлення своїх якостей, властивостей, особистісних рис, власної соціальної значимості, схильність до самоповаги чи самоприниження, прагнення до підвищення власної самооцінки [7]. На думку К. Роджерса, під впливом деяких

чинників у людини може сформуватись негативний образ Я-концепції. До прикладу, якщо у людини в дитинстві не вистачало безумовної батьківської любові, вона відчувала, що її реальний образ не відповідає батьківським очікуванням, то як наслідок це зумовлювало у такої людини негативні очікування щодо себе та інших, у неї переважало негативне мислення. Натомість, згідно з теорією К. Роджерса, люди, які в дитинстві в достатній мірі отримували любові та прийняття, в більшій мірі здатні приймати себе, виявляти більш високий рівень психологічного здоров'я та благополуччя. Такі особистості, на наш погляд, є більш схильними до формування позитивного мислення.

З іншого боку, аналізуючи проблему позитивного мислення, деякі науковці розглядають її як здатність конструктивно інтерпретувати конкретні життєві події, життєвий досвід в цілому. Тобто, вони розглядають процес формування позитивного мислення під впливом автонаративу. Оскільки досвід виникає внаслідок взаємодії людини зі світом через суб'єктивну інтерпретацію життєвих подій, доцільно звернутись до сучасних розробок психологічної герменевтики. На думку Н. В. Чепелевої, життєвий досвід формується внаслідок осмислення певних життєвих ситуацій, які виділяються самою людиною серед потоку різних зовнішніх подій. При цьому людина виявляє свою суб'єктність, надаючи певним епізодам власного життя важливого сенсу. До того ж, варто звернути увагу на певні структурні рамки, які визначають характер інтерпретацій тих чи інших життєвих подій, допомагають впорядковувати життєвий досвід, породжують особливості його сприйняття. В якості таких структурних рамок в психологічній герменевтиці розглядають наративи, які, як оповідання історії про своє життя, відіграють важливу роль в усвідомленні отриманого досвіду. Щоб запам'ятати і переосмислити подію, людина переоповідає її. Події, що запам'ятались, набувають форму історії та складають життєвий наратив. Н. В. Чепелева стверджує, що життєвий наратив і є певною мірою наше життя. Оповідання історії дозволяє людині створювати неперервність свого життя, формувати Я-концепцію. Як зазначає Титаренко Т. М., людина з дитинства знайомиться з життєвими історіями, відображеними в народній творчості, казках, що уже значною мірою впливає на формування навичок інтерпретувати свій життєвий досвід. Тобто, здатність до позитивного мислення буде в значній мірі визначатися

особливостями життєвого наративу, що формується як під впливом культурного середовища, мовного соціуму, так і під впливом попередньо набутого власного життєвого досвіду особистості.

Науковиця Л. М. Киричук, досліджуючи проблему позитивного мислення, розглядає його як окремих вид спілкування, який відображає оптимістичний погляд на складну, проблемну ситуацію, являє собою переоцінку власного негативного досвіду в позитивний. Тобто, у процесі розповіді відбувається переоцінка ситуації особистістю та акцентується її сприйняття як позитивної. При цьому, негативні ситуації залишаються незмінними, проте змінюється ставлення людини до них [9].

Зміна оцінки несприятливої ситуації досить часто супроводжується пошуком певного сенсу. Так, засновник логотерапії В. Франкл, осмислюючи свій досвід перебування в концтаборі Освенцим, стверджував, що найбільші шанси вижити в нестерпних умовах концтабору мали ті, хто був орієнтований на майбутнє, на сенс життя, який вони хотіли реалізувати.

Як бачимо, поняття психологічного здоров'я багато в чому пов'язане із здатністю людини до позитивного мислення, а також формування позитивного мислення, сприяє психологічному здоров'ю. Крім того, позитивне мислення є могутньою силою, яка здійснює суттєвий вплив на формування життя особистості в цілому, оскільки зміст такого мислення полягає в особливому психологічному прийомі, при якому в голові людини формуються думки, слова, образи, які сприяють внутрішній гармонії та розвитку.

Позитивне мислення досить часто ототожнюють з оптимізмом, однак позитивно мислити означає набагато більше, ніж просто бути оптимістом. Люди, які мають здатність мислити позитивно, можуть впоратися з будь-якими життєвими труднощами, адже вони в будь-якій ситуації будуть орієнтуватись на позитив і шукати щось хороше, а тому обов'язково знайдуть його. Такий позитивний підхід до життя є актуальним абсолютно на будь-якому етапі. А тому позитивно мислити і шукати хороше навіть, здавалося б, в найгірших, безвихідних ситуаціях – це безцінна навичка.

Говорячи про молодь, психологи наголошують про значимість цього вікового періоду саме для професійного самовизначення і становлення. Професійне самовизначення і становлення буде здійснюватися більш ефективно, якщо предметом психолого-

педагогічного впливу буде загальний розвиток особистості, який включає формування таких особистісних якостей, як здатність до самопізнання та саморозвитку, здатність робити вибір та брати на себе відповідальність за нього. Для виконання цих та інших професійно значимих завдань важливим є формування у молоді здатності до здорового оптимізму, навичок позитивного мислення. Саме про необхідність формування цих якостей педагогами у молоді наголошується в багатьох нормативних документах, крім того існують вагомі причини, які обґрунтовують необхідність розвитку навичок позитивного мислення особистості як в громадянина нашої держави. Соціально-економічна, політична криза в нашому суспільстві, війна, суспільна несправедливість, інші причини призвели до того, що досить велика кількість українців зневірилися у власних силах, у власному майбутньому, у майбутньому нашої держави. Тому песимізм, соціальна безініціативність, пасивність у суспільстві значно гальмують особистісний розвиток, а також розвиток нашої держави, який вимагає активної життєвої позиції, віри у власні сили, оптимізму в усіх її громадян [15].

Суттєво впливають на рівень громадянського оптимізму і певні психологічні особливості українського національного характеру. Так, український педагог Г. Г. Ващенко спробував виокремити та обґрунтувати певні психологічні особливості українського народу і визначити вплив цих особливостей на розвиток нашої держави. Зокрема, Г. Г. Ващенко вказує на такі національні психологічні особливості, які в цілому негативно впливають на розвиток держави: схильність до усамітнення, індивідуалізму, до критиканства, надмірна амбіційність, нерішучість, інертність, слабкість прояву вольових якостей. На думку науковця, тривала відсутність в Україні державності негативно вплинула на формування в українців відповідальності за власну долю, породила соціальну пасивність, очікування того, що хтось інший допоможе розв'язати виниклі проблеми. В цілому вся наша нація налаштована таким чином, що більшість людей звикли вважати, що хтось інший або суспільство повинні вирішити за них, що є добре, а що погано, що є правильно, а що неправильно, як потрібно розважатися, а як сумувати. Тобто, у прийнятті повсякденних рішень ми схильні до прояву екстернального локусу контролю – перекладати відповідальність за своє життя на оточення, інших людей або обставини[7, 8].

Звичайно, окреслені психологічні особливості українців зазнали суттєвих змін у зв'язку з повномасштабним вторгненням Росії на нашу землю. Адже весь український народ проявив високу громадянську свідомість, єдність, жертвовність, оптимізм, життєлюбність тощо. Усі ці позитивні особистісні якості дотичні і відображають рівень здатності особистості до позитивного мислення. Саме у сьогоднішніх умовах, коли потрібно здобути перемогу у війні з Росією, адаптуватися до нових умов, розбудовувати країну, важливою соціально-психологічною характеристикою людини стає ступінь її активності, налаштованість на позитив, які спрямовані на подолання різних життєвих труднощів, почуття власної відповідальності, пов'язане з вірою у успішне майбутнє.

Важливе значення місцю особистості в суспільстві, її цілеспрямованості і впевненості у власних силах, реалізації власної індивідуальності, як для само актуалізації самої людини, так і суспільства загалом, приділяв відомий американський науковець Е.Фромм. Він зазначав, що суттєвим недоліком сучасної людини є її песимізм, невпевненість, знеособлення, конформізм, і тому він наголошував на необхідності в організації таких освітніх, економічних, соціальних установ, які б допомогли людині подолати ці недоліки. Концепція сучасної освіти досить невелику увагу приділяє формуванню оптимістичних рис, позитивної Я-концепції у молодого покоління. А тому педагогам важливо вміти підходити до особистості оптимістично, нехай навіть із деяким ризиком помилитися, зосереджуючи основну увагу на позитивних якостях особистості, їх зміцненні і розвитку з метою творчого вдосконалення позитивних якостей і нівелюванні негативних. А у самих молодих людей важливо постійно формувати віру і впевненість у власних силах, розвивати навички позитивного мислення, заохочувати активність, ініціативність, самостійність [3, 9].

Різні люди по-різному оцінюють себе як особистість. Одні мають позитивне уявлення про себе, інші схилиються до негативного оцінювання себе. Чим більш позитивним є уявлення людини про себе, тим краще у неї складається життя і тим впевненіше вона себе почуває у суспільстві. Перша група людей, зазвичай щасливі везунчики, друга група вважають себе невдахами. До того ж, більшість із нас належить все таки до невдах, які досить часто незадоволені собою та життям.

Важливим інструментом для формування позитивного мислення науковець В.Ф.Калошин вважає раціонально-емотивну терапію, яка була запропонована американським психологом А. Еллісом [4, с.44]. Раціонально-емотивна терапія може бути застосована в будь-якій важкій ситуації, яка може призвести до появи негативних думок та емоцій, надмірного емоційного реагування людини. Головною метою раціонально-емотивної терапії є розвиток навичок управління своїми думками, емоціями у ситуаціях надмірної напруги чи стресу. При застосуванні цієї терапії людина аналізує критичну ситуацію, власні емоції, переконання, веде діалог із самим собою, змінює свої нераціональні переконання чи думки, відпрацьовує навички прийняття більш раціональних реагувань в напружених ситуаціях, при прийнятті рішень, звільнюючи себе від надмірних, неадекватних емоцій та думок, які негативно впливають на неї [4, с.44].

Сутність методу раціонально-емотивної терапії полягає насамперед у зміні насамперед емоцій людини, через вплив на думки, що викликають негативні емоції. Можливість таких змін заснована на зв'язку думок і емоцій. З погляду раціонально-емотивної терапії думки є головним чинником, який визначає емоційний стан людини. Те, як індивід інтерпретує подію, відповідно такий емоційний стан в результаті він і отримує в конкретній ситуації. Тому на думку прихильників раціонально-емотивної терапії, вплив на думку є найбільш коротким шляхом досягнення зміни наших емоцій і поведінки. В.Ф.Калошин розкриває сутність концепції А. Елліса, яка виражається моделлю А-В-С, де А – збудлива подія; В – система переконань (суджень, установок); С – емоційний наслідок [4, с.46]. Коли сильний (надмірний) емоційний наслідок (С) слідує за важливою збудливою подією (А), тоді може здатися, що А викликає С, але насправді емоційний наслідок виникає під впливом В – системи переконань людини. Коли цей небажаний емоційний наслідок такий, як сильна тривога, гнів тощо, то його причину можна знайти в тому, що А. Елліс називає ірраціональними переконаннями людини. Якщо такі переконання ефективно спростовувати, показувати їх неадекватність на поведінковому рівні, натомість приводити конструктивні докази, то надмірна емоційність зникає.

Отже, різні події викликають у нас позитивні або негативні

емоції, а уже наше внутрішнє сприйняття перетворює їх в певні емоції і ми відповідно відчуваємо те, що думаємо із приводу сприйнятого.

З точки зору раціонально-емотивної терапії виникнення надмірних емоцій мають в основному когнітивні помилки. Для позначення різних категорій когнітивних помилок А. Елліс пропонував використати термін «ірраціональні судження». До них він відносив такі форми помилок, як спрощення, перебільшення, помилкові висновки, необґрунтовані припущення, абсолютизацію тощо.

Основна ідея раціонально-емотивної терапії полягає в тому, що емоційні розлади викликаються притаманними людині ірраціональними переконаннями. Ці переконання є ірраціональними тому, що людина, як правило, не готова приймати світ таким, який він є, тобто у них переважає негативне мислення. Такі люди впевнені в тому, що якщо у світі існує щось, то воно повинно бути іншим, а не таким, яке воно є. Їхні думки зазвичай приймають наступну форму стверджень: якщо я хочу чогось, то це не просто бажання, щоб так було, але якщо це не так, то це жахливо! Тому, основну мету емоційно-раціональної терапії можна сформулювати як відмову, відхід від вимог. Це підштовхує людину до активних спроб змінити реальність [4].

Теорія раціонально-емотивної терапії говорить про те, що психологічно здорових людей відрізняє від людей, які мають певні проблеми емоційного характеру, філософія релятивізму, або філософія «побажання». Відповідно до цієї філософії, у людей є необмежена кількість різних бажань, мрій, цілей, потреб тощо; і, якщо вони не абсолютизують, не зводять їх до рівня високих стандартів чи вимог, у них буде менше проблем психологічного характеру. Звичайно, у них будуть виникати певні негативні емоції, якщо їхні бажання не будуть виконуватися, але це будуть адекватні негативні емоції, такі як розчарування, смуток, жаль, роздратування. Такі емоції є у свою чергу конструктивними мотиваційними чинниками, оскільки допомагають людині усунути перешкоди на шляху до досягнення мети, а також конструктивно змінити те, що не може бути реалізовано [4].

Раціональні й ірраціональні судження, установки, ідеї займають в раціонально-емотивній терапії важливе місце, оскільки від них суттєво залежить адекватність чи неадекватність нашої емоційної реакції на події.

Раціональні судження являють собою оцінні когніції, які мають особисту значимість для людини і є доцільними за своєю природою. Вони виражаються у формі бажань, переваг, прагнень, схильності. Люди переживають позитивні емоції, почуття задоволення, насолоди, коли одержують те, чого хочуть, і негативні тоді, коли не одержують бажаного. Ці негативні емоції, інтенсивність яких залежить від значимості бажаного, вважаються адекватною реакцією на негативні події, однак вони і не перешкоджають досягненню намічених нових цілей і завдань. Тобто, ці судження є раціональними за двома причинами:

- по-перше, вони гнучкі, по-друге, вони не заважають реалізації основних цілей і завдань, в той час, як ірраціональні судження є абсолютизованими, виражаються у формі жорстких «повинен», «треба»;

- по-друге, ірраціональні судження призводять до надмірних негативних емоцій, які серйозно перешкоджають здійсненню цілей: до прикладу, до депресії, почуття провини, тривоги, паніки, гніву тощо).

Люди з легкістю придумують жорсткі вимоги до себе, до інших, до світу в цілому, і якщо ці вимоги не виконуються в минулому, сьогодні чи в майбутньому, то людина починає себе карати. Самозвинувачення включає в себе процес загальної негативної оцінки, осуду себе як поганого і недостойного. За думку А. Елліса, можна виділити такі групи установок, які найчастіше створюють проблеми в людини і які потрібно блокувати у своїй свідомості [4, с.48]:

1. Установки повинності відображають ірраціональність переконань в тому, що є універсальні повинності, які завжди треба реалізовувати, незалежно від того, що відбувається в навколишньому світі. Такі установки можуть бути звернені до себе, до людей, до ситуацій. До прикладу, ствердження, що «люди повинні бути чесними» або «світ повинен бути справедливим», переважно проявляються у підлітковому віці. Такі установки відбивають ірраціональність переконань, відповідно до яких людина існує для того, щоб бути щасливою, людина обов'язково повинна реалізувати свої бажання тощо. Наявність таких установок призводить до того, що наші бажання виростають до рівня необґрунтованих імперативних вимог, у результаті яких ми отримуємо жорстку протидію, конфлікти і як наслідок – негативні емоції, до прикладу, «я повинен бути високо компетентним у цій

галузі, інакше я – нічого не вартий».

2. Катастрофічні установки, які зазвичай відбивають ірраціональні переконання, що в усьому світі відбуваються катастрофічні події. Такий тип установок призводить до катастрофізації мислення, тобто до надмірного перебільшення негативного впливу наслідків подій. Катастрофічні установки виявляються у думках, висловлюваннях людей через використання таких слів, як «нестерпно», «жахливо», «разюче» тощо. Звичайно, такі установки провокують виникнення негативних емоцій високої інтенсивності і відповідно все це має великий негативний вплив на психологічне здоров'я людини.

3. Оцінна установка полягає в тому, що людину як цілісну особистість, а не окремі фрагменти її поведінки, окремі риси характеру, можна змістовно і обгрунтовано оцінювати. При цій установці обмежений аспект особистості ототожнюється в цілому людиною. До прикладу: «Коли людина поводиться погано, вона повинна бути засуджена», «Він негідник, оскільки він поведився негідно». Так як раціонально-емотивна терапія пов'язує негативні емоційні реакції з ірраціональними судженнями, то найшвидший спосіб зміни стану надмірного реагування – це зміна помилкових когніцій [4, с.56].

Раціональною й здоровою альтернативою самозвинуваченню і самоприниженню є безумовне самоприйняття, емпатія до себе, що містить у собі відмову давати власному «Я» категоричну однозначну оцінку, визнання свого права на помилку.

Деякі психологи в здатності особистості до позитивного мислення вбачають орієнтованість особистості на мотивацію успіху, тобто такі особистості у різних видах діяльності орієнтовані на успіх, вони активні, цілеспрямовані, наполегливі, життєрадісні, вони не бояться невдач, не бояться ризикувати. Звичайно, така мотивація буде сприяти більш високим результатам будь-якої діяльності особистості, що ще раз підтверджує необхідність розвитку у себе здатності до позитивного мислення. А тому у спілкуванні з оточуючими, виконуючи різні види діяльності, доцільно слідувати наступним принципам:

- завжди намагайтесь використовувати тільки позитивні слова не тільки під час розмови, а і в думках. Мотивуйте, підтримуйте самі себе такими словами, як “я можу”, “це можливо”, “я здатний”, “я зможу це зробити” тощо;

- дозволяйте проникнути у свою підсвідомість тільки відчуття успіху, сили, можливостей, щастя;
- намагайтесь ігнорувати свої негативні думки, замінюючи їх позитивними, оптимістичними;
- перш, ніж розпочати будь-яку справу, спробуйте чітко візуалізувати у своїй свідомості успішний результат цієї діяльності;
- щоденно намагайтесь читати щось натхненне, життєствердне, оптимістичне;
- намагайтесь більше посміхатись, це допоможе мислити позитивно;
- намагайтесь переглядати фільми, які допомагають відчувати себе щасливим;
- скоротіть по можливості час перегляду новин, всього того, що може вас засмутити;
- оточіть себе людьми, які мислять позитивно, демонструють енергійність, оптимізм, життєрадісність;
- слідкуйте за своєю ходьбою і поставою, намагайтесь завжди сидіти і ходити з прямою спиною, це зміцнить вашу впевненість у собі, наповнить внутрішньою силою;
- займайтесь фізичною культурою, більше гуляйте, займайтесь будь-якою фізичною активністю, це допоможе виробити позитивне ставлення до самого себе і до світу в цілому.

Позитивне мислення дає змогу людині зібрати свої сили, подолати слабкість і обмеження. Воно допомагає зрозуміти, що людина народжена для великих справ, бо позитивна сила знаходиться всередині самої людини і допоможе втілити в реальність будь-яку мрію. Вона допомагає людині зосередитися на доброму і дозволяє спрямувати основну увагу на згоду з собою, світом і людьми. Сподіваючись на краще, людина генерує силу, яка притягує все позитивне у її життя. Але позитивне мислення марне, воно не принесе жодного позитивного результату, якщо воно не призводить до позитивних дій [4, 114 с.]. Думка чи психічна енергія мають бути перетворені в конкретну дію. Однак, досить часто люди відчувають розчарування, коли чують рекомендацію про застосування здорового глузду у формуванні навичок позитивного мислення і відповідно блокуванні негативного мислення. Адже цей прийом викликає певний скептицизм, оскільки видається багатьом досить і «ненауковим».

Однак практика засвідчує, що подібні рекомендації дають значні результати. Існують досить розповсюджені погляди, що логічні міркування, не мають влади над підсвідомими процесами і механізмами, і для того, щоб змінити негативні переконання, емоції, почуття, звички, потрібна глибока психологічна робота з підсвідомим. Але ваша підсвідомість функціонує як комп'ютер, який не має своєї «волі» і завжди реагує згідно з вашими переконаннями, уявленнями. Вона створює необхідний настрій, прагнучи досягти мети, яку ви свідомо визначили. Працює ваш автоматичний механізм тільки з допомогою інформації, яку ви закладаєте в нього у вигляді ідей, переконань, інтерпретацій і поглядів. «Контрольна кнопка» вашої підсвідомості – свідома думка (підсвідомість). Саме завдяки свідомим роздумам, нехай не завжди логічним, а іноді і далеким від реальності, у вас формуються моделі реагування, і тільки через роздум можна змінити ці небажані навички автоматичних відповідних дій, тобто через свідомо контрольоване мислення. Подумки можна уявити собі, чого ви б хотіли досягти або яку рису характеру сформувавати. Припустіть на якусь мить, що все це можливо. Збудіть у собі сильне бажання досягти здійснення своїх бажань, заразяться ентузіазмом, знову і знову розмірковуючи про предмет своїх поривань. Адже ваші теперішні негативні переконання сформувались під впливом ваших думок і почуттів. Отже, викличте в собі яскраві емоції та сильні бажання, і нові думки та ідеї перекреслять старі.

Звичайно, людина і раніше турбувалася про фінал задуманого. Різниця лише в тому, що людина змінює негативну мету на позитивну і робить це свідомо. До того ж, людина не докладає великих зусиль, а просто постійно думає про бажаний «кінцевий результат», розмірковує над ним, припускає, що подібне «може виникнути». При постійному уявленні картини можливого тільки негативного фіналу, він починає уявлятися людині більш реальним, а через деякий час автоматично починають виникати і відповідні негативні емоції: розпач, розчарування, жах, які повністю відповідають намальованій у вашій уяві картині негативного завершення справи. Тепер, змінивши картину бажаного кінцевого результату на позитивний, людина з легкістю зможе викликати у себе позитивні емоції. Подумки малюючи бажаний кінцевий результат і роздумуючи над ним, людина також робить його більш імовірним. Знову автоматично генеруються відповідні емоції, але цього разу позитивні: бадьорий настрій,

впевненість, радість від передчуття перемоги. Викорінюючи власну схильність до негативних думок, емоцій, ми виробляємо звичку до позитивного настрою, позитивного мислення.

Отже, навряд чи можна вважати перебільшенням твердження про те, що саме психічна саморегуляція є головним умінням людини адаптуватися до життя та діяти адекватно обставинам, досягаючи бажаного щастя.

Русійною силою саморегуляції є розвинене вміння усвідомлено утворювати образи бажаної реальності. Саме така майстерність здатна неминуче призвести до бажаних змін і в нас самих, і в оточуючих нас людях, і у всім іншому.

Описаний нами прийом розвитку навичок позитивного мислення багатьма науковцями розглядається як процес візуалізації. Візуалізація – це створення зорових образів бажаних ситуацій (досягнення мети, формування певної риси характеру, формування нового власного образу, налаштування на успіх, образ бажаного професійного майбутнього тощо). Людина уявляє, що вона вже має те, що хотіла б мати, або займається тим, чим хотіла б займатися. Фактично візуалізація – це те, що подумки ми уявляємо, але воно ще не відбулося. Людина уявляє себе, що робить або має те, до чого прагне, і отримує бажане, це і є візуалізація бажаної мети. Для цього потрібно ніби жити подумки так, начебто це вже відбувається з вами, створити власний внутрішній відеофільм. Створені нами уявні картини, які ми часто малюємо собі, про які думаємо, стають певним фундаментом для реалізації наших цілей. Ці картини є реальною силою, яка буде працювати на нас. Аналогічно тому, як ми в стані контролювати й управляти власним внутрішнім діалогом, ми в стані контролювати й управляти тими образами, які з'являються в нашій свідомості (змінюючи негативні на позитивні).

Створений вами образ візуалізації повинен відповідати вимогам:

1) викликати яскраві, позитивні емоції, відчуття, які збільшують ваш ентузіазм;

2) бути яскравим, зосередженим на вашій меті; якщо образ нечіткий і неясний, то зосередьтеся на деякий час і подумайте, які емоції, почуття викликає у вас цей образ; опираючись на ці відчуття, можливо відчуття в тілі, емоції, спробуйте відшукати асоціативний образ;

4) візуальний образ повинен бути втілений фізично: намальований, виліплений, зшитий, склеєний з паперу, зроблений з

вирізок журналів тощо, зроблене вами повинно бути реальним, привабливим для вас, завдяки використанню колірної гами.

Розглянемо особливості формування позитивного мислення у молоді як засіб покращення у них психологічного здоров'я.

Варто зазначити, що у певної частини молоді позитивне ставлення до життя, оптимізм сформувались мимовільно, внаслідок певних особистісних рис, типу характеру, умов виховання в дитячому та підлітковому віці. Але є досить велика кількість молодих людей, які виявляють обережне, песимістичне ставлення в цілому до життя, до світу, до оточуючих, проявляють переважно занижену самооцінку. Звичайно, це позначається на самопочутті молодої людини: вона стикається з труднощами в адаптації до нових умов, стресових ситуацій, у неї підвищується тривожність, з'являються депресивні стани, з'являються проблеми у спілкуванні з оточуючими, у навчальній чи професійній діяльності тощо.

Розвиток навичок позитивного мислення можна здійснювати у процесі навчальної діяльності студентів – під час лекційних, практичних занять, гурткової роботи, під час виконання студентами завдань самостійної роботи тощо. До прикладу, вивчаючи зі студентами такі теми, як «Стрес. Фази протікання стресу. Причини виникнення і засоби подолання стресу» студентам можна запропонувати пригадати ситуації з власного досвіду, які вони оцінюють як негативні, розповісти, яким чином їм вдалося залагодити ті ситуації, почути рекомендації від інших студентів щодо вирішення негативної ситуації, відпрацювати в групі навички конструктивного реагування на негативну ситуацію. У групі доцільно застосовувати загальне обговорення найбільш типових негативних ситуацій, найбільш оптимальних засобів їх подолання, а також наголошується відносінь оцінок «добре-погано», щодо того, що сприймається і емоційно переживається як стрес. Доречним і ефективним буде запропонувати студентам у ситуації, яку вони оцінюють як негативну і яка з ними недавно трапилась знайти 3-5 позитивних моментів. Завдяки такій роботі відбувається часткова компенсація відсутності у молоді власного життєвого досвіду щодо подолання складних життєвих проблем, у них розвиваються навички вирішення негативних ситуацій в більш широкому контексті.

Доцільно також на заняттях зі студентами проаналізувати концепцію сценарного програмування долі Е. Берна, розкрити

причини і риси сценарію «невдахи», показати можливі шляхи «сценарного перепрограмування», розвивати навички перетворення «невдахи» в «переможця» [11, 14].

Доцільною також буде робота, спрямована на самопізнання: студентам пропонується назвати власні риси характеру, які вони вважають негативними, але в кожній з негативних рис знайти кілька позитивних проявів. Ці завдання також спрямовані на усвідомлення молоддю відносності і неоднозначності в оцінках «добре-погано».

Досить результативним є завдання для студентів, мета якого полягає у позитивному програмуванні власного майбутнього. Це метод може бути реалізований через написання самостійної роботи «Десять років потому». Студентам пропонується уявити, чого вони можуть досягнути в особистісній, професійній сфері, які їх мрії здійсняться через десять років. Але важливо при цьому назвати ті труднощі і проблеми, з якими доведеться зустрітись на життєвому шляху і яким чином їх вдалося подолати. Створення такого позитивного сценарію життя, на нашу думку, сприятиме побудові власного сценарію «переможця». Зазвичай написання такого позитивного тексту бажаного власного майбутнього викликає позитивні зміни в емоційному стані молодшої людини, сприяє формуванню оптимізму.

Психологи зазначають, що здатність до позитивного мислення в особистості починає розвиватись ще з дитячих років. Ми сформулювали рекомендації щодо розвитку здатності до позитивного мислення в дітей:

1. Варто навчати дітей цікаво проводити час.

Коли людина цікаво проводить час з друзями, родиною, робить те, що викликає позитивні емоції, те, що любить, це сприяє поглибленню і зміцненню відносин, формує довіру до оточуючих, до світу в цілому. Тому доцільно навчати дітей плануванню власного дня таким чином, щоб було достатньо можливостей не тільки для навчання, домашніх завдань, але і для проведення часу із родиною, друзями, близькими людьми. Це у результаті сприятиме тому, що дитина буде відчувати себе більш щасливою, а також у такій взаємодії більш щасливими будуть ставати і інші члени родини, друзі, близькі люди. Вкінці дня доцільно дозволяти дітям насолодитись отриманими за день позитивними враженнями, при цьому варто розмірковувати про те, що саме сподобалось найбільше дитині за цілий день [16].

2. Важливо постійно переконувати дітей тому, що вони чудові.

Коли дитина постійно чує і усвідомлює, що вона найкраща для своїх батьків, родини, тоді відповідно зростає їх упевненість у собі. Досягти цього можна, коли батьки демонструють цікавість, непідробний інтерес до самої дитини, її успіхів, до того, якою саме людиною в майбутньому хоче стати дитина. В моменти, коли дитина знаходиться під впливом негативних емоцій, батькам також слід бути уважними до неї. Важливо допомагати дитині повернути позитивні емоції, думки, почуття в моменти, коли дитина пишається собою і її переповнює обґрунтована повага до себе. Психологи дають певні рекомендації, щоб в ці моменти у дитини не формувалась завищена самооцінка, адже в дитячому віці активно розвивається самосвідомість дитини. Варто розказувати дитині, що, на вашу думку, справді гідне поваги і що дарує вам радість і задоволення бути батьком або матір'ю такої дитини. Самосвідомість дозволяє дитині подивитись на себе ніби з боку, побачити себе як неповторну, несхожу на іншу особистість. Таким чином діти поступово вчать ся усвідомлювати власні думки, почуття, погляди, відчуття, емоції, що призводить до зміцнення емоційного здоров'я, позитивного світосприйняття.

3. Важливо сприяти розвитку у дитини почуття вдячності.

Коли дитина вчиться розпізнавати та цінувати позитивні моменти, вона отримує задоволення, радість від тієї діяльності, якою вона займається, від життя в цілому, що відповідно сприяє розвитку у них оптимізму, позитивного мислення. Існує кілька способів розвивати у дітей почуття вдячності як вдома, так і у школі. Зокрема, корисно допомогти дитині зосередитись на теперішньому моменті «тут і тепер», при цьому заохочувати уяву дитини. До того ж важливо заохочувати дитину вербалізувати свою вдячність, тоді вдячність стає ще більш потужним і дієвим інструментом у розвитку позитивного світогляду дитини.

Розкриємо основні принципи спілкування дорослих з дитиною, які сприятимуть розвитку здатності до позитивного мислення:

1. Зробити паузу, заспокоїтись.

Дорослі відіграють надзвичайно важливу роль у тому, як діти реагують і сприймають негативні моменти в житті. Результати проведених науковцями досліджень показують, що якщо під час

спілкування дорослих з дітьми, дорослий уповільнює своє мовлення, то таким чином відбувається сприяння відновленню спокою дітей, особливо в тих випадках, коли діти відчують тривогу чи гнів. Адже неквапливе мовлення поглиблює взаємозв'язок дорослого з дитиною, створюючи умови для кращого розуміння ними один одного.

2. Думати не тільки про те, що ви кажете, але і про те, як ви кажете.

Намагайтесь уникати відповіді «ні», «не можна», кажіть «так» завжди, коли це тільки можливо. Якщо ж ви не можете відповісти «так», намагайтесь перефразувати свою відповідь таким чином, щоб ваша розмова з дитиною проходила в позитивному ключі. До прикладу, якщо донька просить дозволу погуляти з друзями до двох-трьох годин ночі, і матері, і батькові, звичайно ж, найперше виникне величезне імпульсивне бажання відповісти: «Звісно, ні!». Але замість такої імпульсивної заперечної відповіді бажано спробувати поставити доньці запитання, яке допоможе налагодити з нею діалог на цю тему. Доречно буде запитати у доньки про те, якби вона була матір'ю, а також про те, що могло б переконати її дозволити своїй доньці гуляти так пізно. Далі під час бесіди ви можете дійти компромісу, або ж змінити, чи не змінити свою думку, однак головне в цьому діалозі те, що ви залучите свою дитину до конструктивного діалогу, який допоможе дитині краще зрозуміти мотиви прийнятого вами рішення, переосмислити сам процес прийняття вами рішення.

3. Використовувати позитивні фрази та спокійний тон голосу.

Сварки, або ж просто розмова на підвищених тонах стимулюють вироблення в головному мозку шкідливих хімічних речовин. Якщо ви відчуваєте розчарування у своїй дитині, зробіть глибокий вдих і постарайтесь розслабитися, перш ніж почнете розмову. Позитивний зоровий контакт і теплий тон вашого голосу посилають позитивні сигнали в мозок дитини. Слід також пам'ятати, що навіть коли батьки розмовляють між собою у присутності дітей, однаково важливими є як слова, так і форма їх подачі.

І, звісно, один з найбільш ефективних способів розвинути у дітей позитивне мислення і позитивне світосприйняття – це власний приклад. Тому важливо дорослим виробляти у собі звичку «бачити склянку наполовину повною», шукати яскраві

аспекти життя, демонструвати щирі позитивні емоції, використовувати будь-які позитивні фрази, а діти будуть наслідувати своїх батьків.

Література

1. Галецька І.І. Психологічне здоров'я як проблема національної безпеки. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. №2 (1), 2012. С.49-56.
2. Єрмаков І.Г., Пузіков Д.О. Проектні обриси становлення життєстійкої і життєздатної особистості: Практико-орієнтований посібник. Запоріжжя: Хортицький навчально-реалітаційний багатoproфільний центр, 2006. 152 с.
3. Занюк С. Мотивація та саморегуляція учня. К.: Главник, 2004. 96 с.
4. Калошин В.Ф. Позитивне мислення як чинник професійного самовизначення молоді в умовах ПТНЗ: Методичний посібник. К. : , 2012. 114 с.
5. Калошин В.Ф. Негативні педагогічні стереотипи. Як їх долати: Педагогіка толерантності. 2001. № 2. С. 27-32.
6. Калошин В.Ф. Позитивне мислення: щастя, здоров'я, успіх. Х.: Вид. група «Основа», 2008. 256 с.
7. Калошин В.Ф. Як сформулювати позитивне мислення: *Практична психологія та соціальна робота*. №2-3, 1998. С. 34-39.
8. Калошин В.Ф., Гоменюк Д.В. Позитивна життєва філософія. *Завучу усе для роботи*. 2011. № 1-2. С.61-63
9. Киричук Л. М. Когнітивна структура дискурсу позитивного мислення. *Філологічні студії*. 2004. № 4. С. 149 – 155.
10. Коцан І. Я., Ложкін Г. В., Мушкевич М. І. Психологія здоров'я людини. Луцьк: РВВ-Вежа: Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2011. 430 с.
11. Романовський О.Г., Михайличенко В.Є. Філософія досягнення успіху. Психологічний аспект: Підручник. Харків : НТУ «ХПІ», 2007. 592 с.
12. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості у межах і за межами буденності. К.: Либідь, 2003. 374 с.
13. Титаренко Т. М. Життєві завдання як практики самоконститування особистості. *Соціальна психологія*. 2008. № 6. С. 3 – 11.
14. Чепелева Н. В., Смульцон М. Л., Шиловська О. М., Гуцул Ф. Ю. Наративні психотехнології. К.: Главнік, 2007. 160 с.
15. Штифурак В.С. Шаманська О. І. Психологічна допомога: види, підходи та напрями. Навчальний посібник. Вінниця: ПП «Едельвейс і К». 2020. 340 с.

ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОЇ РЕГУЛЯЦІЇ СМИСЛОЖИТТЄВОЇ КРИЗИ СОЦІАЛЬНИМИ РОБІТНИКАМИ

Коломієць Л. І., Шульга Г. Б.

Сучасне життя характеризується не тільки стрімкими змінами, але й кризами в економічному, політичному, соціальному житті. Кризи негативно впливають на всі верстви населення України й провокують виникнення безробіття, вимушену міграцію, малозабезпеченість тощо. Соціальний робітник є посередником між державою та людиною, яка опинилася в складних обставинах і потребує допомоги. У межах своєї професійної діяльності він розв'язує багато проблем: допомагає людям справлятися з повсякденними труднощами, долати поведінкові, емоційні та психічні проблеми тощо. Наразі соціальні робітники стикаються з чималими труднощами, зокрема держава виділяє мало коштів для вирішення соціальних проблем, виконання великої кількості обов'язків, низька заробітна плата. Згідно з досліджень Social Work England (2020 р.), четверо з десяти соціальних робітників планують піти з роботи протягом наступних п'яти років через перевантаженість, стрес, несприятливі умови праці (не можуть допомогти людям так, як хотіли б; зазнають надмірного тиску на роботі).

Ефективність професійної діяльності залежить від здатності соціального робітника долати труднощі, ускладнення, які виникають у результаті виконання професійних обов'язків, знаходити сили у ситуаціях, коли «опускаються руки», не втратити віру в професію, долати кризові ситуації. Загальновідомий факт – кризові стани детермінують появу негативних емоцій, психоемоційного напруження, що безумовно травмує особистість, психологічно її виснажує, деморалізує, знижує не тільки професійну активність, але й життєву тощо. Очевидно, що здатність конструктивно «переробляти» негативні емоції, буде знижувати рівень переживання особистістю кризи. Незважаючи на значну кількість досліджень, недостатньо розробленими є питання особливостей переживання особистістю смисложиттєвої кризи та ролі емоційної регуляції в опануванні складних критичних ситуацій у період дорослості, зокрема соціальними робітниками. Розробка окреслених питань дозволить визначити конструктивні шляхи подолання смисложиттєвої кризи, які

допоможуть ефективно адаптуватися до певної життєвої ситуації, правильно переживати складні моменти життя та рухатися шляхом розвитку гармонійної особистості.

Дослідженням життєвої кризи особистості займалися такі вчені, як С. Гришаєва, М. Казанжи, М. Комісарик, О. Макарова, Т. Титаренко, Г. Чуйко та інші. Особливості виникнення та переживання смисложиттєвої кризи висвітлені у працях І. Галян, О. Галян, К. Карпінського, Г. Шульги, Т. Schnell та інші.

Проблема сутності емоційної регуляції особистості була предметом вивчення В. Зарицької, С. Кліманова, Л. Коломієць, Г. Шульги, J. Gross, N. Garnefski, V. Kraaij та інші.

Метою нашого дослідження стало емпірично дослідити психологічні особливості емоційної регуляції переживання смисложиттєвої кризи соціальними робітниками.

У перекладі з грецької *crisis* – рішення, поворотний пункт, результат. Тлумачний словник української мови дає наступне визначення терміну «криза» – це різка зміна звичного стану речей; злам, загострення становища. Психологічний словник трактує кризу як нормативний, нестабільний процес, який виникає під час переходу від одного вікового етапу до іншого, пов'язаний з якісними перетвореннями у соціальних стосунках, діяльності, свідомості і виявляється в цілісних психічних й особистісних обставинах.

Уперше дослідження кризової проблематики здійснив Е. Lindemann, проаналізувавши особливості переживання суб'єктами горя, його особливостей, симптомів. Криза розглядалася як стан, який виникає внаслідок впливу на суб'єкта психотравмуючих подій [18]. Наразі існує багато досліджень, які розглядають проблему кризи через призму вікового та професійного розвитку особистості. Криза вважається нормативним феноменом, який необхідний для поступального розвитку особистості. У життєвих кризах відображається специфіка усвідомлення власного життєвого шляху та сенсу життя. За Г. Чуйко, М. Комісарик, життєва криза – це глибоке переживання людиною стану неможливості продовжувати звичне життя, пов'язаного з необхідністю переоцінки колишніх життєвих цінностей і сенсу, зміною самоприйняття та знаходження прийняттого виходу з ситуації [10, с. 43]. Через тривалий внутрішній конфлікт стосовно життя в цілому, його сенсу, основних цілей та шляхів досягнення визначає життєву кризу

Т. Титаренко. Основними характеристиками кризи автором визначено: сильні емоційні переживання; переосмислення важливих життєво важливих цінностей, потреб; порушення звичного ходу життя та дезорганізації власної діяльності; потреба в переосмисленні власного життя [6].

О. Бондарчук, Т. Ткач, Н. Гордієнко та інші досліджували соціально-психологічні особливості дорослої людини, це дозволило науковцям розмежувати поняття «кризові періоди» та «нормативна криза». Кризовий період визначається як неминучий перехід від однієї вікової стадії до наступної, пов'язаний зі зміною соціальної ситуації розвитку, із руйнуванням старої системи стосунків та прийняттям нової. Нормативна криза розвитку особистості визначається як процес проживання особистістю кризового обов'язкового етапу між віковими стадіями дорослого періоду розвитку [5]. Поруч із нормативною кризою Т. Титаренко виділяє ненормативну (анормальну) кризу розвитку особистості – це такі життєві обставини, що потребують від людини дій, які перевершують її адаптивні можливості, енергетичні ресурси. Повсякчасні неприємності можуть також впливати на виникнення або хід ненормативної кризи, якщо їх забагато, якщо вони переслідують людину на кожному кроці [6, с. 19]. Отже, причинами виникнення нормативних криз є закономірності розвитку особистості, натомість ненормативних – певні життєві обставини, неочікувані зміни.

Однією з ненормативних криз особистісного розвитку є смисложиттєва криза. Її ще вважають екзистенційною кризою або кризою сенсу чи кризою безглуздості (І. Ялом), переживання екзистенційного вакууму (В. Франкл), «малою смертю» (С. Мадді). Також поняття «смисложиттєва криза» вживається як синонім термінам «ноогений невроз», «метапатонологія», «екзистенційний невроз», «фрустрація потреби в смислі життя» [3, с. 4]. Вважається, що така криза виникає на основі нерозв'язаних протиріччя у пошуку та реалізації особистістю індивідуального смислу життя.

К. Карпінський аналізує смисложиттєву кризу в двох аспектах: загальнопсихологічному й віковому. Це дало підстави для виокремлення автору двох підходів: персонологічного та вікового. У контексті персонологічного підходу смисложиттєва криза – це системна криза особистісного буття, яка виникає унаслідок несформованості або неузгодженості сенсу життя з об'єктивними

умовами й індивідуальними можливостями його реалізації, що має ненормативний характер, дезорганізовує нормальну життєдіяльність особистості. Згідно вікового підходу – це нормативна криза психічного розвитку особистості у період дорослішання, вона є неминучою і необхідною для досягнення більш високого рівня особистісної зрілості. Вона настає у разі переосмислення особистістю провідних життєвих цінностей, які були важливі у минулому, але є безперспективними для її майбутнього. За К. Карпінським цей феномен варто інтерпретувати як сукупність криз, які здатні розбалансувати систему психологічної регуляції життєвого шляху, блокувати становлення особистості як суб'єкта життя, негативно впливати на психологічне здоров'я особистості. Г. Чуйко, М. Комісарик зазначають, що смисложиттєва криза не може бути нормативною, оскільки є люди, яких не турбують питання сенсу життя, у більшості воно взагалі не виникає протягом усього життєвого шляху [10, с. 47]. Г. Чуйко смисложиттєву кризу пов'язує зі втратою того, що складає фундамент буття людини, з виникненням конфлікту між бажаним і можливим, іншими словами особистість не уявляє, як досягнути бажаного. На думку автора кризова ситуація може тривати довго чи коротше, об'єктивно чи ні (лише у душевному світі самої людини), проте для особистості, яка її переживає, криза тягнеться надто довго у будь-якому разі, більш того, особливо турбує те, що невідомо, коли вона скінчиться і чи скінчиться взагалі, з одного боку, а з іншого – людина не може уявити собі, що робити, як вийти з кризи і що чекати у майбутньому, оскільки сподіватися на щось імовірно-конкретне вона не наважується (людина не знає, що їй робити в цей момент і, тим більше, далі). Людина розуміє, що втрачені не лише колишнє життя, її світ, життєві цінності та сенс без можливості відновлення чи компенсації втрати. Смисложиттєва криза – це втрата саме того, що складало фундамент буття людини [9, с. 441-422].

Джерелом смислу життя є цінності особистості. І. Галян, О. Галян вважають, що вибір певних цінностей зумовлюють загальний рівень усвідомленості життя й особистісну вразливість до смисложиттєвих криз. Різноманітність смислотвірних цінностей стає чинником появи особливого різновиду неоптимального смислу життя, наповненого внутрішньо-особистісними суперечностями [1, с. 38-39]. Основою формування

індивідуальних цінностей особисті є екзистенційні переживання. Екзистенційне переживання – це емоційно-афективний стан людини, що супроводжується психічною активністю, має широку часову перспективу, спонукає особистість до прийняття нетипових рішень і креативних дій, характеризується ціннісною спрямованістю і підносить особистість у ранг творця своєї долі [4, с. 223]. Отже, при переживанні кризи людина шукає нові смисли, цінності, змінює ставлення до свого минулого, теперішнього й майбутнього, що очевидно поглиблює наявні внутрішні суперечності особистості та посилює її переживання. Виділяють два способи долаання кризи: деструктивний і конструктивний. Конструктивний передбачає зміну відношення до життя, трансформацію смислової сфери особистості та її переорієнтацію на нові життєві цілі. Натомість деструктивний варіант буде джерелом деформації та дезадаптації індивіда.

У дослідженнях Ф. Василюка зазначено, що смисложиттєва криза – це внутрішня криза, її причини можуть знаходитися ззовні, але відповідальність за неї суб'єкт вбачає за собою. Кризова ситуації може тривати по-різному, але для особистості, яка її переживає, вона триває довго. Водночас є люди, яких не турбують питання сенсу життя, і вони не виникають протягом усього життя людини.

Розгляд смисложиттєвої кризи в контексті вікових завдань періоду дорослості є актуальним напрямом наукових досліджень. Період дорослості, за Е. Еріксоном, містить ранню дорослість (від 20 до 40-45 років), середню дорослість (від 40-45 до 60 років), пізню дорослість (понад 60 років). У контексті нашого дослідження нас буде цікавити період ранньої дорослості. Науковцями з'ясовано, що саме в цьому віці фіксується незадоволеність або недоступність певного бажаного рівня, причинами якого є або обмеженість у ресурсах та умов у досягненні бажаного рівня життя, або це криза переосмислення вже досягнутого – значимості та масштабу цих досягнень. В. Манукян при аналізі суб'єктивної картини життєвого шляху і кризи ранньої дорослості виокремлює наступні фактори:

- професійна нереалізованість – усвідомлення своєї непродуктивності;
- зміни життєвої ситуації – важливі життєві події вимагають швидкої адаптивності та вмінь підлаштуватися під нову реальність;

- внутрішньоособистісний конфлікт – нерозв'язанні протиріччя минулих етапів становлення особистості.

Отже, кризи є невід'ємною частиною життя людини, також вони виникають у професійній діяльності. Кризи професійного розвитку ототожнюють з особистісними кризами.

Отже, смисложиттєва криза – це ненормативна криза розвитку особистості, вона переживається суб'єктивно й характеризується неузгодженістю між бажаним і можливим, відсутністю життєвих перспектив, виникає внаслідок несформованості або неузгодженості сенсу життя з об'єктивними й індивідуальними можливостями його реалізації. Такий стан дезорганізовує нормальну життєдіяльність особистості, вносить дисбаланс у систему психологічної регуляції життєвого шляху, негативно впливати на психологічне здоров'я особистості, дезадаптує її.

Опанування переживаннями вимагає від особистості деяких емоційних, когнітивних і поведінкових реакцій, для того, щоб наслідки виходу з кризи мали для неї конструктивний характер. Питання опанування та подолання смисложиттєвої кризи особистістю для сучасної психологічної науки є актуальним. Особливо важливим є оволодіння особистістю здатністю до саморегуляції, самопомоги та управління своєю поведінкою [8, с. 289].

Аналіз вітчизняних та закордонних наукових джерел показав розгляд окремими науковцями різних способів подолання кризи. Зокрема, акцентується увага на когнітивній переорієнтації критичної ситуації, роботі з емоційним станом особистості під час переживання кризи. Результати досліджень С. Gloria, M. Steinhardt свідчать про те, що позитивні емоції ефективніші у подоланні кризових ситуацій, вони сприяють формуванню адаптивних стратегій подолання труднощів та розширенню репертуару можливих способів подолання криз [15, с. 147]. Виділяють два способи додання кризи: деструктивний і конструктивний. Конструктивний передбачає зміну ставлення до життя, трансформацію смислової сфери особистості та її переорієнтацію на нові життєві цілі. Натомість деструктивний варіант буде джерелом деформації та дезадаптації індивіда. Емоційна регуляція критичної ситуації може бути важливим аспектом процесу конструктивного переживання смисложиттєвої кризи. Регуляція емоцій здійснюється через процес розгортання регуляторних зусиль у часі та залежить від індивідуальних

властивостей особистості, які використовуються для оптимізації власних емоційних станів [16].

У деяких дослідженнях емоційна регуляція описується як уміння стримувати занадто сильні, небажані емоційні прояви, здатність довільно керувати переживаннями та вираженням емоцій; здібність до трансформації деструктивних емоцій у конструктивні, що сприяє продуктивному здійсненню діяльності та спілкуванню. Ю. Зарицька зазначає, що саме емоційна регуляція узгоджує загальну спрямованість і динаміку поведінки з особистісним змістом, який несе для суб'єкта ця ситуація. Автор наголошує, що саморегуляція емоцій – це вплив на власний фізіологічний і нервово-психологічний стан; вона не дається від народження, залежить від бажання суб'єкта керувати власними емоціями, переживаннями й поведінкою і може формуватися, розвиватися й вдосконалюватися у процесі всього життя [2, с. 34]. Водночас емоційна регуляція якісно відрізняється від копінг-механізмів, психологічних захистів та регуляції настроїв. Копінг-механізми, стратегії емоційної регуляції виконують регуляторну функцію, вони піддаються контролю і це цілеспрямовані процеси, які виникають у відповідь на стресову ситуацію та мають темпоральний характер. Незважаючи на те, що окремі стратегії емоційного копіngu подібні до стратегій регулювання емоцій, регуляція емоцій розглядається в ширшому контексті, який виходить за рамки стресу і складних життєвих ситуацій. За І. Цілінко, емоційна саморегуляція передбачає володіння прийомами стабілізації емоцій відповідно до певної життєвої ситуації, а для володіння цими прийомами важливо мати внутрішню мотивацію, а також володіти вміннями аналізу функцій конкретних емоцій [7, с. 162].

У зарубіжних дослідженнях значна увага приділяється вивченню стратегій регулювання емоцій у контексті психологічного та фізичного здоров'я. Чимало досліджень зосереджено на прихованих стратегіях регуляції емоцій, тобто на тих стратегіях, які відбуваються всередині особистості, наприклад, когнітивна переоцінка, подавлення [11, с. 24]. У зв'язку з тим, що у психологічній літературі описано чимало різних стратегій регуляції емоцій, але мало досліджений їхній взаємозв'язок, К. Naragon-Gainey зі співавторами визначила цей взаємозв'язок та з'ясувала структуру загальних стратегій регуляції емоцій [19, с. 390]. Низка досліджень розкриває роль навколишнього

середовища в регуляції емоцій. Зокрема, Е. Skinner та ін. доводять, що використання стратегії уникнення, втечі, ізоляції, соціальної ізоляції передбачає втечу з середовища, в якому особистість не отримує підтримку [21, с. 218]. Незначна кількість досліджень визначає особливості взаємодії емоцій особистості та її саморегуляції щодо фізичного середовища. Так, J. Campos, C. Frankel, L. Camras визначили роль навколишнього середовища у виборі простору, в якому суб'єкт уникає ситуацій, що активізують небажані емоції, та обирає той простір, який детермінує появу бажаних емоцій [12, с. 380].

У зарубіжній науковій практиці наявні також дослідження, які розкривають особливості впливу факторів навколишнього середовища на частоту використання тих чи тих стратегій емоційної регуляції. Наприклад, за J. Heiу, J. Cheavens, суб'єкт використовує частіше стратегію переоцінки в тих ситуаціях, які сприймаються як менш важливі [17, с. 879]. На необхідність розуміння процесу регуляції емоцій та його наслідків із застосуванням миттєвої екологічної оцінки зазначається в працях D. Colombo зі співавторами. Зокрема, дослідники вважають, що такий підхід дозволить особистості в реальному житті краще зрозуміти прямі наслідки для психічного та фізичного здоров'я використання конструктивних/деструктивних стратегій емоційної регуляції [13, с. 34].

J. Gross включив у авторську модель регуляції емоцій вибір ситуації та модифікацію ситуації/середовища, в якому знаходиться суб'єкт, уникає або змінює його, враховуючи їхній ймовірнісний емоційний вплив. Когнітивна переоцінка передбачає зміну інтерпретації емоціогенної ситуації з метою управління емоціями, натомість подавлення експресії спрямоване на зниження експресії через стримування емоційних зовнішніх проявів, що однозначно не знижує інтенсивність переживань [16, с. 352]. У дослідженнях В. Parkinson, Р. Totterdel зазначено, що адаптивна регуляція емоцій характеризується, насамперед, зміною інтенсивності і тривалості емоцій, а не зміною емоції як такої, тобто емоції модулюються, а не усуваються [20, с. 290].

В емоційній регуляції важливу роль відіграють усвідомлювані когнітивні компоненти. N. Garnefski, V. Kraaij під когнітивною регуляцією емоцій розуміють регуляцію емоцій засобами когніцій, які дозволяють особистості тримати контроль над своїми емоціями в стресовій ситуації [14, с. 1314]. Автори виділяють 9 основних

стратегій когнітивної регуляції емоцій, які утворюють ефективні й неефективні (деструктивні) стратегії. Успішній адаптації суб'єкту під час опанування труднощами сприяють ефективні стратегії, а саме: позитивне перефокусування, фокусування на плануванні, позитивну переоцінку, розгляд у перспективі. Використання деструктивних стратегій (самозвинувачення, румінація, катастрофікація, звинувачення інших) значно утруднює, затягує, поглиблює процес переживання та долання кризи. Індивідуальний стиль когнітивної регуляції емоцій залежить від частоти використання ефективних/неефективних стратегій регуляції емоцій.

У своєму дослідженні ми будемо дотримуватися думки, що емоційна регуляція особистості – це процес спрямований на управління і стримування своїх емоційних станів. Цей процес характеризується рівнем розвитку когнітивних компонентів емоційної регуляції, особливостями контролю емоціями, інтенсивністю і частотою використання певних стилів захисту від афективних ситуацій та рівнем особистісної саморегуляції [4, с. 67].

У дослідницький процес було залучено 45 осіб жіночої статі у віці 25-40 років, працівники Територіального центру соціального обслуговування (надання соціальних послуг) м. Вінниці, всі соціальні робітники, які надають допомогу по різних соціально-побутовим послугам. Досліджувані брали участь у діагностиці на добровільній основі й були проінформовані стосовно мети й процедурних особливостей дослідження. Для реалізації поставлених завдань була створена діагностична програма, до якої були включені надійні та валідні методики, а саме: авторська анкета, яка дозволила з'ясувати рівень обізнаності респондентів з поняттям «смісложиттєва криза»; «Опитувальник смісложиттєвої кризи», автор К. Карпінський спрямований на діагностику рівня смісложиттєвих переживань особистості; опитувальник регуляції емоцій Дж. Гросса (ERQ), призначений для характеристики стратегій емоційної регуляції особистості; опитувальник «Когнітивна регуляція емоцій», автори Н. Гарнефски, В. Крайг, призначений для оцінки частоти використання конструктивних і деструктивних стратегій долання труднощів; опитувальник емоційної дисрегуляції, автори Н. Польская, А. Разваляева призначений для визначення особливостей репресивної системи суб'єкта контролю емоціями;

анкета кризових подій (переживань), автор В. Манукян спрямована на з'ясування психологічного змісту та інтенсивності переживань кризи дорослого періоду життя. Укладена діагностична програма дозволить з'ясувати, чи впливає здатність до ефективної емоційної регуляції на зниження інтенсивності переживання смисложиттєвої кризи.

Аналіз результатів анкетного опитування дає підстави виокремити низку особливостей розуміння смисложиттєвої кризи соціальними робітниками та ролі емоційної регуляції в зниженні інтенсивності її переживання. Розглянемо спочатку рівень розуміння поняття «смисложиттєва криза». На перше питання анкети досліджувані давали відкриту відповідь. Ними були зазначені наступні варіанти асоціацій зі словосполученням «смисложиттєва криза», більшість опитаних – 31 % вказали, що це для них погіршення психологічного стану, а саме: зниження життєвої активності, внутрішня спустошеність, байдужість, смуток, вічна втома, жалість до самого себе, страх, негативні емоції, виснаження, пустота знецінення. 26,6 % респондентів зазначили, що це втрата смислу життя і конкретизували, що для них це: знецінення того, що має цінність у житті; переоцінка життєвих цінностей; період життя, коли більше питань, ніж відповідей; настає незрозуміло як і коли; відсутність життєвих планів. Для 16 % осіб – це знецінення, а саме: своїх досягнень, своїх професійних і життєвих успіхів. Тільки 11 % респондентів вважають, що «смисложиттєва криза» – це навпаки, пошук смислу життя: це не тільки певна проблема, але й пошук чогось нового; стан паузи, пошук себе нового в житті. Далі відповіді розподілилися наступним чином: 6,6 % осіб сказали, що це проблеми зі здоров'ям та непередбачувані проблеми у житті; 6,6 % осіб – це втрата (рідних; часу, можливостей); 2,2 % вказали, що це, коли щось хочеться зробити, але не виходить.

Як видно з відповідей учасників анкетування, смисложиттєва криза у них асоціюється з негативними емоційними переживаннями. Також смисложиттєву кризу співвідносять із втратою смислу життя, знеціненням, переоцінкою цінностей, найменше – конфліктом між бажаннями та можливостями.

На друге питання «Коли Ви чуєте словосполучення «професійна криза», які асоціації у Вас виникають?» ми отримали наступні результати: для 60 % респондентів – це незадоволеність професією (несправедливість на робочому місці; низька оплата

праці; відсутність кар'єрного зростання, сенсу у роботі, інтересу); для 28,8 % респондентів – це погіршення психологічного стану (дратівливість, стрес, напруження, невдоволення, нічого не хочеться робити, втома); для 11% опитаних – це професійне вигорання; 2,2% сказали, що це, коли тяжко знайти роботу.

З відповідей респондентів можна зробити висновок, що професійну кризу вони розглядають у контексті незадоволеності професією, неможливістю досягнути успіхів, кар'єрного зростання, що вказує на їхнє розуміння безперспективності обраного фаху.

Респонденти досить високо оцінили свою здатність у процесі реалізації професійної діяльності контролювати власні неконструктивні емоції: у 10 балів – 15,6% опитаних; у 9 балів – 20% опитаних; у 8 балів – 40 % опитаних; у 7 балів – 13,4% опитаних; у 6 балів – 11 % опитаних.

З відповідей респондентів можна зробити висновок, що опитані вважають, що здатні до регуляції власних емоційних станів.

Під час опису ситуацій, які виникають у процесі реалізації професійних обов'язків, у 40 % респондентів переважає негативний емоційний стан (розчарування, пригнічення, тривога, смуток, злість, емоційне виснаження, образа, обурення, агресія, збудження, напруження, розпач, страх); у 29 % респондентів – позитивний емоційний стан (нормальний, спокійний, не переживаю, шукаю вихід з ситуації, задовільний, терпіння, оцінюю ситуацію); 8,9 % респондентів описали ситуацію, але не визначили емоції; 22,1% опитуваних не надали відповідь на це питання. У разі виникнення стресової ситуації соціальні робітники опановують її різними шляхами: більшість позитивно перефокусовують ситуацію (намагаюся знайти слова підтримки; вислуховую, беручи до уваги вік і стан здоров'я; пояснюю свої обов'язки тощо) і перекладання відповідальності на інших (написала доповідну на підопічну керівництву; попросила керівництво змінити підопічну; телефоную керівництву тощо).

Отже, як показує статистика, під час виконання професійних обов'язків у більшості досліджуваних виникають негативні емоційні стани, при опануванні яких використовуються конструктивні та деструктивні стратегії.

За зазначеними методиками обраховано загальний кількісний показник із наступним вираженням його у відсотках та середніх

значеннях. Розглянемо результати респондентів за рівнем переживання смисложиттєвої кризи. Розглянемо результати респондентів за рівнем переживання смисложиттєвої кризи. Результати розподілу представлені на рис. 1.1.

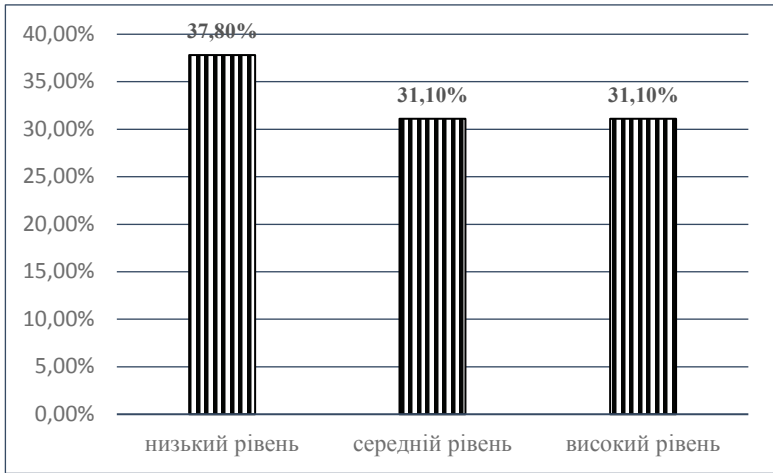


Рис. 1. Розподіл досліджуваних за рівнем переживання смисложиттєвої кризи (%)

На основі даних рис. 1. у досліджуваних низький рівень переживання смисложиттєвої кризи, згідно авторської інтерпретації такі досліджувані не переживають кризу сенсу життя, але не значить, що їх життя наділене глибоким смыслом [3]. Тільки 31,1 % нашої вибірки демонструють високі показники по рівню переживання смисложиттєвої кризи, це вказує на сприймання власного життя як нудного, нецікавого, безцільного. Зазвичай такі люди прагнуть уникати думок про сенс життя, мають труднощі з розставлянням пріоритетів у житті, не мають внутрішніх критеріїв для прийняття важливих рішень. 31,1 % мають середній рівень досліджуваної ознаки.

Узагальнені результати обстеження за методикою ERQ Дж. Гросса представлені на рис. 2.

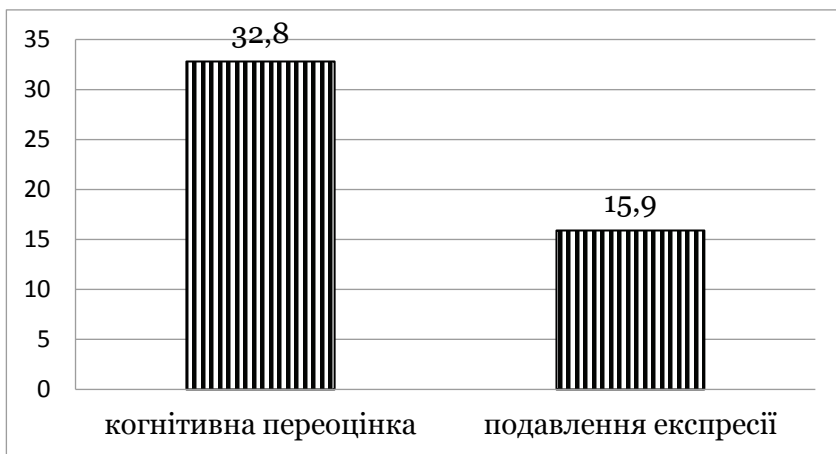


Рис. 2. Порівняння середніх значень за шкалами стратегій емоційної регуляції

Рис. 2. показує, що у досліджуваних за частотою використання переважання стратегії «когнітивна переоцінка» ($M=32,8$). Такі дані свідчать, що соціальні робітники здатні змінити ставлення до стресової ситуації в якій знаходяться та модифікувати емоційну відповідь. Водночас деякі опитані прагнуть нівелювати прояв емоцій у процесі їх переживання ($M=15,9$).

Методика «Когнітивна регуляція емоцій» Н. Гарневски, В. Крайга дозволила нам оцінити частоту використання конструктивних/деструктивних стратегій долаання труднощів. З метою порівняння показників знайдемо середні значення по досліджуваним показникам (рис. 3.). Як бачимо, у нашій вибірці домінує деструктивна стратегія регуляції емоцій «румінація» ($M=13$). Такі показники свідчать, що соціальні робітники часто занурюються у роздуми стосовно стресової ситуації, фокус роздумів спрямований на негативні почуття. Другою за частотою використання є конструктивна стратегія «розгляд в перспективі» ($M= 12,4$), тобто здатність знижувати значимість подій за рахунок її порівняння з іншими ситуаціями. Найменш використовуваними є конструктивні стратегії «фокусування на планування» ($M=11,2$) і «позитивна переоцінка» ($M=11,2$). У стресовій ситуації соціальні робітники частіше використовують неконструктивні стратегії регуляції емоцій.

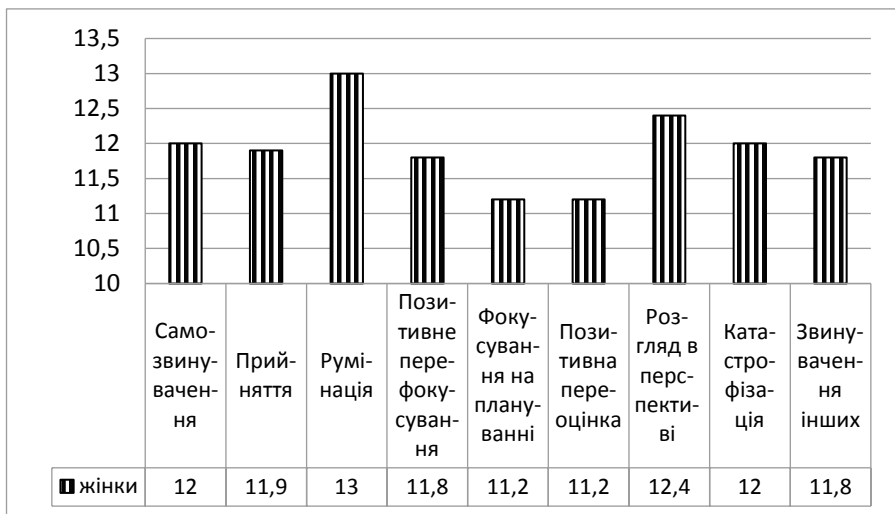


Рис. 3. Порівняння середніх значень показників когнітивної регуляції емоцій

За допомогою опитувальника емоційної дисрегуляції Н. Польської, А. Разваляєва ми проаналізували міру вираження у соціальних робітників дисфункційних форм емоційної регуляції (рис. 4).

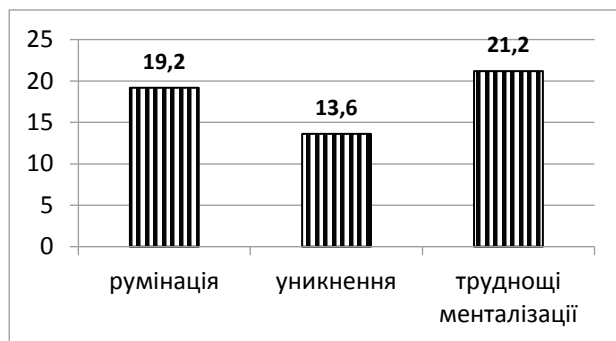


Рис. 4. Порівняння середніх значень за рівнем емоційної дисрегуляції

Рис. 4. показує, що у стресовій ситуації досліджувані схильні контролювати емоції за допомогою форми емоційної регуляції «труднощі менталізації» ($M=21,2$). Дані дослідження свідчать про

проблеми розуміння власних і чужих емоцій, суб'єктивне переживання почуття неконтрольованості емоцій, зниження здатності до релевантної інтерпретації власного досвіду й поведінки інших людей, почуття безпорадності перед емоціями. На другому місці по використанню знаходиться «румінація» ($M=19,2$), що характеризує наших досліджуваних як таких, які застрягають на афективно забарвлених переживаннях, стереотипно повертаються до них, фіксуються на негативних емоціях. Найменше використовується «уникнення» ($M=13,6$).

За допомогою анкети кризових подій, автор В. Манукян, було з'ясовано психологічний зміст та інтенсивність переживань у соціальних робітників (рис. 5).

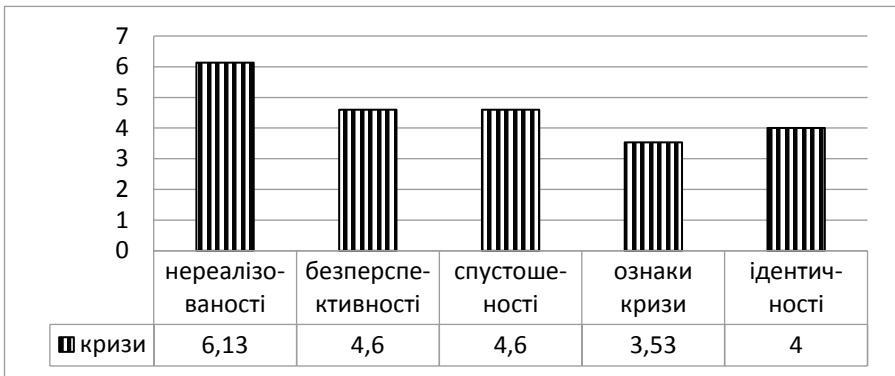


Рис. 5. Порівняння середніх значень за рівнем емоційної дисрегуляції

Згідно даних рис. 5. соціальні робітники найбільше переживають кризу нереалізованості ($M=6,13$). Про це також свідчить і дані анкетування. Найменші показники констатуємо по шкалі «загальнопсихологічні ознаки кризи» (за Ф. Василюк), очевидно що досліджувані не переживають конфлікт щодо суміщення двох однаково важливих потреб та цілей. Результати анкетування дозволили нам констатувати, що тільки одна людина висловилася, що переживає конфлікт між бажаним і можливим.

Отже, результати констатувального експерименту свідчать про наявність у соціальних робітників кризових переживань. У стресовій ситуації емоційні переживання опановуються завдяки конструктивним стратегіям когнітивна переоцінка, розгляд в перспективі, але найчастіше використовуються неконструктивні

стратегії – румінація, катастрофізація, самозвинувачення. Серед дисфункційним форм регуляції емоцій переважають труднощі менталізації та румінація. Криза нереалізованості найбільше переживається соціальними робітниками. Використання неконструктивних стратегій емоційної регуляції буде посилювати інтенсивність переживання смисложиттєвої кризи.

З метою перевірки взаємозв'язків між рівнем переживання смисложиттєвої кризи і видами стратегій емоційної регуляції було застосовано коефіцієнт кореляції Пірсона.

Проведений аналіз дає змогу констатувати наявність значущої прямої кореляції між рівнем переживання смисложиттєвої кризи та неконструктивними стратегіями регуляції емоцій (подавлення експресії ($r_{xy} = 0,411, p \leq 0,01$); самозвинувачення ($r_{xy} = 0,340, p \leq 0,05$); румінація ($r_{xy} = 0,308, p \leq 0,05$); втеча ($r_{xy} = 0,363, p \leq 0,05$). Дані результати свідчать, що якщо особистість використовує неконструктивні стратегії регуляції емоцій, то вона тільки посилює інтенсивність переживання кризи.

Також був виявлений позитивний кореляційний зв'язок між рівнем переживання смисложиттєвої кризи та її психологічним змістом (ознаки кризи нереалізованості ($r_{xy} = 0,657, p \leq 0,01$); загальнопсихологічні ознаки кризи ($r_{xy} = 0,314, p \leq 0,05$); ідентифікація ($r_{xy} = 0,520, p \leq 0,01$). Отримані результати дозволяють визначити індивідуальну структуру психологічного змісту кризи соціальних робітників, найбільше обумовлюють переживання – це нереалізованість, які виникають на підставі переживань особистості з приводу нереалізованості життєвих досягнень.

Отже, припущення нашого дослідження стосовно впливу конструктивних/деструктивних стратегій емоційної регуляції на інтенсивність переживання смисложиттєвої кризи соціальними робітниками підтверджено емпіричним шляхом.

Узагальнюючи результати емпіричного дослідження ми вважаємо, що запропонований комплекс методів і методик дозволить краще розуміти особливості переживання смисложиттєвої кризи в період ранньої дорослості, зокрема соціальними робітниками, сприяє визначенню ефективних стратегій емоційної регуляції, які знижують інтенсивність переживань особистості. Перспективами наших досліджень вбачаємо створення на основі отриманих емпіричних результатів

корекційної програми, спрямованої на оптимізацію емоційної регуляції соціальних робітників при подоланні смисложиттєвої кризи.

Література

1. Галян І.М., Галян О.І. Психологія смисложиттєвих переживань сучасної студентської молоді. *Психологічний часопис*. 2018 №8. С. 38-57. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/psch_2018_8_5.
2. Зарицька В.В. Саморегуляція емоцій в структурі емоційного інтелекту. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди «Психологія»*. 2010. № 6. С. 33-37.
3. Коломієць Л., Шульга Г. Особливості стратегій емоційної саморегуляції осіб юнацького віку. *Габітус: науковий журнал з соціології та психології*. Випуск 18. Том 2. 2020. С. 66-71.
4. Сватенко Т. Психологічні особливості переживання смисложиттєвої кризи ранньої юності (результати емпіричного дослідження). *Психологія особистості*. 2015. №1(6). С. 223-232.
5. Соціально-психологічні особливості дорослої людини: інформаційно-методичні матеріали для слухачів і викладачів системи післядипломної освіти/ автори-укладачі: О. І. Бондарчук, Т. В. Ткач, Н. В. Гордієнко, С. В. Казакова, А. С. Москальова О. О. Нежинська Н. І. Пінчук;; Ун-т менеджменту освіти НАПН України. Київ, 2015 48 с.
6. Титаренко Т. Життєві кризи: технології консультивання. Київ: Главник. 2007. 144 с.
7. Цілінко І.О. Теоретичний аналіз емоційної саморегуляції особистості. *«Молодий вчений»*. 2015. № 8 (23). С. 161-164.
8. Чіп Р. Психологічні особливості переживання життєвої кризи особистістю в ранньому віці. *Психологія особистості*. 2011. №1(2). С. 289-296
9. Чуйко Г. Криза сенсу як переломний момент життя людини. *Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Проблеми сучасної психології*. 2019. Випуск 45. С. 405-428.
10. Чуйко Г., Комісарик М. Проблема життєвих криз особистості у психології. *Психологічний журнал*. 2019. №1(21). С. 41-55.
11. Aldao, A., and Dixon-Gordon, K. L. Broadening the scope of research on emotion regulation strategies and psychopathology. *Cogn. Behav. Ther.*, 2014, 43, 22-33.
12. Campos, J. J., Frankel, C. B., and Camras, L. On the nature of emotion regulation. *Child Dev.*, 2004, 75, 377-394.

13. Colombo D. The Need for Change: Understanding Emotion Regulation Deployment and Consequences Using Ecological Momentary Assessment. *Emotion*, 2020, 20 (1), 30-36.
14. Garnefski N., Kraaij V., Spinhoven Ph. Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences*. 2001. Vol. 30. P. 1311-1327.
15. Gloria C., Steinhardt M. Relationships Among Positive Emotions, Coping, Resilience and Mental Health. *Stress and Health*. 2016. Vol. 32. P. 145-156.
16. Gross J. J., John O. P. Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *J. Pers. and Soc. Psychol.*, 2003, 85 (2), 348-362.
17. Heiy, J. E., & Cheavens, J. S. Back to basics: A naturalistic assessment of the experience and regulation of emotion. *Emotion*, 2014, 14 (5), 878-891.
18. Lindemann E. Symptomatology and management of acute grief. *American Journal of Psychiatry*. 1944. N^o 101. Pp. 141-148.
19. Naragon-Gainey, K., McMahon, T. P., and Chacko, P. (2017). The structure of common emotion regulation strategies: a meta-analytic examination. *Psychol. Bull.*, 2017, 143, 384-427.
20. Parkinson B., Totterdell P. Classifying affect regulation strategies. *Cognition and Emotion*. 1999. 13(3). 277-303.
21. Skinner, E. A., Edge, K., Altman, J., and Sherwood, H. Searching for the structure of coping: a review and critique of category systems for classifying ways of coping. *Psychol. Bull.* 2003. 129. 216-269.

ЕМПІРИЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕРЕЖИВАННЯ ТА СТРАТЕГІЙ ПОДОЛАННЯ КРИЗОВИХ СИТУАЦІЙ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Лящ О. П.

На життєвому шляху майже кожна особистість стикається з виникненням кризи різного характеру. Проте не кожна особистість може їх подолати самотійно. Професійна допомога психолога може бути доречною в такі складні моменти життя особистості. Для того щоб надати ефективну психологічну допомогу, потрібно застосовувати адекватні психологічні засоби подолання кризи, необхідно знати і її психологічний зміст, і особливості прояву й перебігу.

В останні роки феномени життєвої кризи, особливості її переживання та подолання є предметом вивчення у вітчизняній та зарубіжній психології. Аналіз досліджень показав, що різні концептуальні напрями у своїй єдності утворюють складну, багаторівневу систему, яка є методологічною базою для вивчення цих феноменів.

Як психологічний феномен життєва криза розглядається: 1) як соціально-психологічна ситуація; 2) як особливий стан, що має свої суб'єктивні та об'єктивні характеристики; 3) як процес переживання. На думку одних дослідників – поняття «криза» в житті людини одночасно означає як ненадійну ситуацію, так і потенційну можливість піднятися на більш високий рівень Т. М. Титаренко та ін. [4; 5].

Вікові кризи (кризи розвитку) – особливі, відносно нетривалі у часі (до одного року) періоди онтогенезу, що характеризуються різкими психологічними змінами. На відміну від криз невротичного чи травматичного характеру вікові кризи відносяться до нормативних процесів, що необхідні для нормального, поступального ходу особистісного розвитку. Вікові кризи можуть виникати при переході людини від одного вікового періоду до іншого й пов'язані з системними якісними перетвореннями у сфері її соціальних відносин, діяльності та свідомості. Форма, тривалість та гострота протікання криз може помітно відрізнятися в залежності від індивідуально-типологічних особливостей дитини, соціальних та мікросоціальних умов, особливостей виховання у сім'ї тощо. Для періодів вікових криз в дитинстві характерні процеси переходу до

нового типу взаємовідносин дітей з дорослими, при котрому враховуються нові, зрілі можливості дитини, зміна «соціальної ситуації розвитку», зміна діяльності, перебудова всієї структури свідомості дитини. Процеси переходу на нову вікову ступінь пов'язані з розв'язанням нерідко досить гострих суперечностей між вже існуючими формами взаємодії з оточуючими людьми, з одного боку, і зі своїми зріслими фізичними та психологічними можливостями та рівнем домагань, з іншого [7, с. 820].

В теорії криз під поняттям «криза» розуміється емоційна реакція людини на загрозову ситуацію, а не сама ситуація. За визначенням Дж. Каплана, «криза – це стан, що виникає, коли особа стикається з перешкодою життєво важливим цілям, яка протягом якогось часу є нездоланною за допомогою звичних методів розв'язання проблем» [8, с. 672]. Тобто, під поняттям «криза» розуміється емоційна реакція людини на загрозову ситуацію, а не сама ситуація. Криза може виникнути й в умовах, які для стороннього спостерігача виглядають цілком безневинними.

Ф. Ю. Василюк визначає поняття «криза» як поворотний пункт життєвого шляху, що виникає в ситуації неможливості реалізації життєвого замислу, що вже склався [2, с. 93]. Причиною кризи може бути як конкретна подія чи ситуація в житті особистості, так і загострення існуючих (або виникаючих) особистісних протиріч. В цілому ж життєва криза, в розумінні Ф. Ю. Василюка, – це складний і багатовимірний стан, який мобілізує творчий потенціал особистості, захоплюючи при цьому різні підструктури організму. Це знаходить своє відображення в різноманітних емоційних і функціональних станах. Процес розгортання життєвої кризи має наступну послідовність – стрес, фрустрація, конфлікт, криза [2]. «Конкретна ситуація є ситуацією стресу оскільки має місце нереалізована установка на «тут-і-зараз» задоволення; вона є ситуацією фрустрації, оскільки труднощі на шляху досягнення цілі стають нездоланими; ситуацією конфлікту, оскільки свідомість визнає протиріччя між мотивами як такі, що неможливо розв'язати, і, нарешті, ситуацією кризи, оскільки суб'єкт стикається з неможливістю реалізації всього свого життєвого замислу» [2, с. 99].

Ф. Ю. Василюк вирізняє в своїй праці [2] кілька видів кризи, які ми представили у вигляді схеми (див. рис. 1):

Криза першого роду – може серйозно утруднити й ускладнити реалізацію життєвого замислу, однак ще зберігається можливість

відновлення перерваного кризою ходу життя. З цього випробування людина може вийти зберігши в існуючому вигляді свій життєвий замисел й задовольнивши свою само-тотожність.

Криза другого роду (власне криза) – робить реалізацію життєвого замислу неможливим. Результат переживання цієї неможливості – модифікація самої особистості, переродження її, прийняття нового замислу життя, нових цінностей, нової життєвої стратегії, нового образу «Я» [5].

«*Мікро-криза*» – це відчуття глобальної втрати смислу, гіркої самотності, безнадійності існування; загострюються старі, давно пережиті образи, «комплекси», розчарування, страхи [5, с. 43]. Така криза не має зазвичай явного, локалізованого, буттєвого джерела. По болючості мікро-криза може не поступатися кризі, проте зазвичай є нетривалою, іноді лише кілька хвилин, на відміну від кризи, тривалість якої може вимірюватися навіть місяцями.

«*Мерехтлива криза*» – маятникові рухи «зісковзування» в інший світ. Ф. Ю. Василюк називає дві причини виникнення такого різновиду криз: 1) загальне психосоматичне ослаблення призводить до посилення інфантильних механізмів; 2) стан кризи, викликаний об'єктивно важкими подіями, може змінюватися відчуттям безтурботності або байдужості, тобто виникає тимчасове захисне «зісковзування» до інфантильних станів [2].

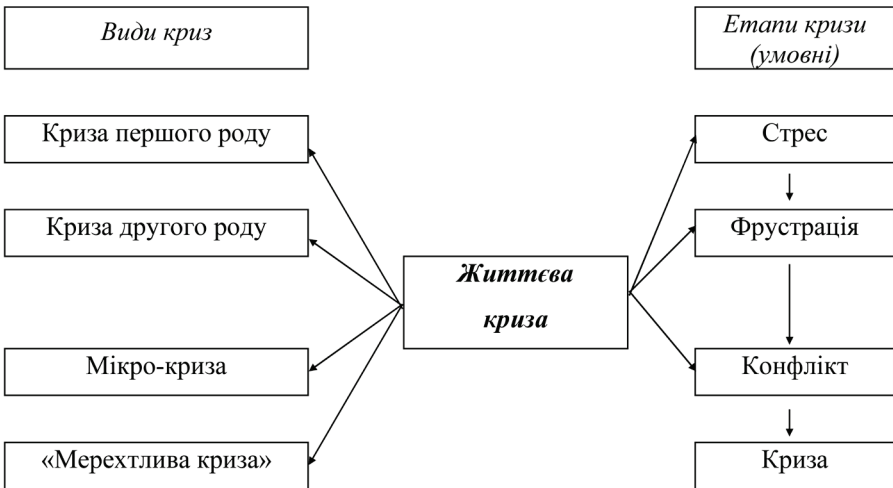


Рис. 1. Класифікація життєвих криз за Ф.Ю. Василюком

У цілому ж життєва криза в розумінні Ф.Ю. Василюка – це складний і багатовимірний стан, який мобілізує творчий потенціал особистості, захоплюючи при цьому різні підструктури організму. Це знаходить своє відображення в різноманітних емоційних і функціональних станах [2].

Т. М. Титаренко *життєву кризу* визначає як тривалий внутрішній конфлікт з приводу життя в цілому, його сенсу, головних цілей та шляхів їх досягнення. Кризи, що їх переживає кожна особистість, бувають нормальними або аномальними [4, с. 91]. *Нормальна криза* – це перехід від одного вікового етапу до іншого. *Аномальна* або *життєва криза* виникає у складних життєвих умовах, коли людина переживає події, що раптово змінюють її долю. Такі події можуть відбуватися у родинному, професійному, особистому житті. Життєва криза може бути різної глибини: поверхнева, середня та глибока. Залежно від типу особистості, від так званого радикалу, енергетичних ресурсів, минулого досвіду, конкретної життєвої ситуації, форми переживань життєвої кризи можуть бути досить різноманітними [4, с. 92].

Життєва криза має низку особливостей, які відрізняють її від інших емоційно складних життєвих ситуацій. Усі типи життєвих криз суб'єктивно переживаються як більш-менш гостра необхідність реконструкції ставлення до себе, до власного минулого, теперішнього і майбутнього. Криза торкається найбільш фундаментальних життєво значущих цінностей і потреб людини, стає домінантою внутрішнього життя і супроводжується сильними емоційними переживаннями. Вона порушує звичний хід життя, дезорганізовуючи життєдіяльність, робить необхідним переосмислення людиною свого життя (О. А. Донченко, Т. М. Титаренко [4]).

Однією з обов'язкових умов життєвої кризи є «*подія, яка її викликає*» – така дезадаптуюча зміна в соціальному середовищі, яка призводить до зміни очікувань індивіда щодо його особистості й відносин з оточуючим світом («*кризова ситуація*»). Психологічна криза є функцією події, що її викликає, й специфічної особистісної схильності, вразливості по відношенню щодо певної події. Таку предиспозицію особистості визначають особливості емоційної реактивності, характеристики самооцінки й самоприйняття, система цінностей, структура соціалізації й інтерперсональних контактів. Слід також враховувати специфіку

когнітивної організації, що відповідає за сприйняття ситуації в неадаптивному стилі.

Подія, що викликає життєву кризу, суб'єктивно сприймається як утрата, провал, неуспіх, причому слід враховувати, що для людини важливими є не утрата чи провал самі по собі, а їхній особистісний смисл: те, що представляє, наприклад, утрату для одного, може здаватися цілком ординарним і природним для іншого. Компонентом психологічної кризи є також уявлення про безвихідність ситуації, неможливість розв'язання конфлікту, що виникає внаслідок відсутності інформації, необхідної для розв'язання проблеми. Іноді це дефіцит реальний, об'єктивний (у випадку особливо складної ситуації), в інших випадках – уявний, пов'язаний з особливостями психічної діяльності суб'єкта [13].

Крім того, на думку Г. Перрі [7], характерними особливостями життєвої кризи є: почуття неконтрольованості того, що відбувається; несподіваність того, що відбувається; порушення звичного ходу життя; невизначеність майбутнього; тривале страждання (від 2 до 6 тижнів); переживання горя; почуття втрати, небезпеки або приниження.

Найчастіше в розвитку психологічної реакції на життєву кризу розрізняють чотири послідовні фази [4]:

1. Первинне наростання напруги, що стимулює звичні способи розв'язання проблем.

2. Подальше наростання напруги, збудження, агресивності, рівня тривоги в умовах, коли ці способи виявляються безрезультатними.

3. Ще більше наростання напруги, яке вимагає мобілізації зовнішніх й внутрішніх психологічних й фізичних ресурсів. Робляться спроби використати не характерні для особистості способи подолання.

4. Якщо все виявляється марним, настає стадія, що характеризується підвищенням тривоги й депресії, відчуттям безпомічності й безнадійності, дезорганізацією поведінки особистості.

Таким чином, криза завжди супроводжується стресом, певним чином містить в собі фрустрацію, оскільки завжди пов'язана з блокуванням частини потреб, і конфлікт, оскільки суттєвий розрив між реальним та бажаним завжди потребує активізації ціннісно-сміслової діяльності [3].

Проте життєва криза може закінчитися на будь-якій зі стадій,

якщо небезпека щезне чи знайдеться рішення. Фази кризи порізному «проходяться» окремими людьми. При цьому використовуються різні способи виходу з кризової ситуації: метод проб і помилок; переоцінка цінностей; захисні реакції та ін. Також зазначається, що різні «типові» життєві кризи (смерть близької людини, тяжке захворювання, відокремлення від сім'ї, батьків, друзів, різкі зміни соціального статусу тощо) характеризуються своїми, лише їм притаманними ознаками.

Крім того, життєва криза викликає перебудову різних підструктур особистості (Т. М. Титаренко [3; 4]).

1. Зміни в емоційній сфері – в почуттях, котрі переживаються по відношенню до свого життя (психологічний дискомфорт, підвищення тривожності, зниження здатності до вольових дій, переоцінка значущості деяких подразників тощо).

2. Зміни на пізнавальному рівні – зниження пізнавальних здібностей (пам'ять, увага, мислення). Зміни в сприйнятті себе і свого життя.

3. Зміни в підструктурі досвіду – можуть зруйнуватися старі звички, навички, на зміну яким приходять нові, що нерідко формуються вже в процесі кризи. Змінюється також і підструктура спрямованості (цінності, інтереси, ідеали, переконання). Змінюється ставлення до майбутнього, смисл і цілісність життя.

4. Порушення смислової відповідності свідомості і буття суб'єкта.

5. Зміни в самосвідомості й Я-концепції особистості.

Наслідки життєвої кризи можуть бути різними. Може відбутися фіксація неадекватних способів адаптації, що ще більше ускладнює становище індивіда й збільшує ризик виникнення нової кризи і ще більш несприятливих наслідків у майбутньому (навіть до спроб здійснення суїциду, або патологічної дезадаптації індивіда).

Однак результатом кризи може стати й збагачення ресурсів особистості, вироблення, на додачу до вже існуючих звичних способів реагування на критичні ситуації нових, більш ефективних прийомів. Тобто, життєва криза одночасно містить як загрозу для особистості, так і можливість для її зростання (Е. Л. Носенко [3]).

Таким чином, можна зазначити, що в психологічній науці життєва криза розглядається як вид складної життєвої ситуації або як кризова ситуація, котра може виникнути на будь-якому етапі життєвого шляху особистості (в тому числі й в юнацькому віці), і

визначається у сукупності подій, переживань, відносин, особливостей поведінки та реабілітації.

Життєву кризу утворюють як реальні обставини життя, так і їх сприймання та переживання особистістю. Сприймання проблеми, що виникла, як життєвої кризи необхідно розглядати в суб'єктивній ієрархії значущих переживань, оскільки фактор значущості опосередковує будь-який зовнішній вплив, що сприймається особистістю.

В широкому розумінні психологічне подолання включає всі види взаємодії суб'єкта з задачами зовнішнього чи внутрішнього характеру – спроби оволодіти чи пом'якшити, звикнути чи ухилитися від вимог проблемної ситуації. Додаткові умови – як зовнішні, що характеризують саму задачу, так і внутрішні, що являють собою психологічні характеристики суб'єкта – загострюють зміст психологічного подолання, відрізняючи його від простого пристосування [22-23].

На сьогоднішній день в зарубіжній психології виділяють три основні підходи до розуміння поняття «психологічне подолання» [48; 49]:

- 1) як один з способів психологічного захисту;
- 2) як якість особистості;
- 3) як динамічний процес в межах когнітивного підходу.

Перший підхід, що визначає психологічне подолання як один зі способів психологічного захисту, представлено в досить великій кількості праць [3; 4] та ін. Більшість цих авторів вважає, що існують значні складності в розмежуванні механізмів захисту та подолання. Найбільш розповсюдженою є точка зору, у відповідності до якої психологічний захист характеризується відмовою індивідуума від розв'язання проблеми і пов'язаних з цим конкретних дій заради збереження комфортного стану. В той же час способи подолання передбачають необхідність проявити конструктивну активність, пройти через ситуацію, пережити подію, не ухиляючись від неприємностей.

Прихильники даного підходу вважають, що психологічний захист це – адаптивний механізм психічної саморегуляції, що знижує емоційну напругу, тривогу, дискомфорт, і зберігає несуперечливість «образу Я» за рахунок придушення чи спотворення частини інформації. Психологічний захист виникає тільки у суб'єктивно складних ситуаціях, котрі викликають почуття невдоволеності, і носить неусвідомлюваний або мало

усвідомлюваний характер [8].

На наш погляд, роботу механізмів психологічного захисту слід вважати підготовчим етапом для полегшення подальшого процесу психологічного подолання критичної ситуації. Чим ефективніше індивід буде використовувати інтегративні функції захисту, тим менш тривалим буде дія ситуації, і тим успішніше буде проходити її переживання.

Другий підхід, що визначає психологічне подолання в термінах рис особистості, також оцінюється по-різному. Ряд дослідників (Л. Ф. Бурлачук, О. Ю. Коржова, О. А. Єфімова) вважають, що стратегії подолання (здолання) ситуаційно-специфічні і особливості особистості в їхньому виборі відіграють незначну роль.

А. Маслоу визначав поведінку, що спрямована на подолання складних життєвих ситуацій, як «функціональну відповідь» на проблему чи непередбачуваний випадок. При цьому він виділяв такі її особливості:

- 1) вона чітко мотивована і служить певній цілі (задоволенню якоїсь потреби чи зниженню загрози);
- 2) детермінована вимогами оточення і спрямована на розв'язання проблеми (чи, у крайньому випадку, обумовлює необхідність мати з нею справу);
- 3) призначена для того, щоб визвати певну зміну в оточенні чи в самому собі;
- 4) усвідомлюється і легко піддається контролю;
- 5) наперед «не міститься» в особистості і набувається в процесі навчання.

Як захисні, так і спрямовані на подолання варіанти реагування пов'язані з установками та переживаннями, ставленням до себе і до інших, зі структурою життєвого досвіду, тобто з когнітивними, афективними і поведінковими рівнями ієрархічної структури психіки [3]. До таких особливостей деякі автори відносять: ставлення до світу, переконання, самооцінку, когнітивні стилі, історію життєвих успіхів і невдач та ряд інших [4]. Аналіз вказаної літератури дозволяє виділити за даними критеріями мінімум два основних типи особистості, що були запропоновані ще Дж. Роттером. Центральними особистісними утвореннями даних типів є їхня різна переконаність у своїй здатності контролювати й змінювати оточуючий світ, впливати на події, що відбуваються, і справлятися зі складними життєвими ситуаціями. Тих, хто вірить у свої сили, в здатність контролювати і долати складні життєві

ситуації, в психологічній літературі називають інтерналами. Протилежні їм екстернали, вони переконані в своїй недієздатності й вважають, що негативні події в їхньому житті відбуваються або через злу волю інших, або передбачені долею.

Дослідники проблеми подолання критичних життєвих ситуацій також виказують думки про те, що не слід заперечувати існування більш або менш стійких механізмів психологічного подолання. Оскільки зазвичай в подоланні приймає участь не один якийсь механізм, а створюється ціла система таких механізмів. При цьому, їх слід розуміти як особливі «функціональні органи», тобто певні організації, що складаються для реалізації цілей конкретного процесу подолання [40]. Подібний «функціональний орган», чи механізм переживання, раз склавшись, може стати одним зі звичних способів розв'язання життєвих проблем і використовується суб'єктом навіть за відсутністю ситуації неможливості.

Вияв типів особистостей, що віддають перевагу при певних обставинах конкретним способам поведінки й діяльності, ще не означає, що саме людина визначає свою поведінку в тій чи іншій ситуації. Слід враховувати той факт, що властивості особистості та особливості ситуації взаємно переломлюються. Цим можливо пояснити те різноманіття варіантів поведінки в різних критичних ситуаціях, що фіксуються дослідниками, котрі займаються даною проблемою.

Третій підхід, в якому психологічне подолання розглядається як динамічний процес, специфіка якого визначається як ситуацією, так і стадією розвитку конфлікту, також має досить велику кількість прихильників [6]). До останнього часу проблема ситуативних детермінант найбільш повно розроблялась в рамках інтеракціоністської психології, яка своїми основними функціями вважає опис, класифікацію та аналіз стимулів і ситуацій, а також дослідження взаємодії особистості та ситуації в поведінці; особистості й поведінки; особистості, ситуації та поведінки. Проте характерним для цього підходу є неузгодженість та нечіткість термінології.

В той же час вважається, що провідна роль в інтерпретації ситуації належить сприйняттю оточення. При цьому більше значення мають когнітивні системи, які виступають в ролі опосередковуючих змінних. Ці змінні можуть бути класифіковані в термінах наступних властивостей:

- структурних – інтелект, когнітивна складність;
- змістовних – зміст ситуацій, котрі викликають тривогу;
- мотиваційних – цінності, мотиви, потяги.

Одне з основних положень динамічної інтеракціоністської моделі особистості, що розвивається в рамках ситуаційного підходу, це – фокусування досліджень на безперервному двосторонньому процесі взаємодії між особистістю і середовищем. В зв'язку з цим Д. Магнуссон і Н. Ендлер виділяють наступні важливі положення [6]:

- Поведінка є функцією постійного багатовимірною процесу взаємодії між індивідом та ситуацією.
- Активність індивіда в процесі цієї взаємодії.
- Когнітивні та мотиваційні фактори є істотними детермінантами поведінки.
- Психологічне значення ситуації є важливим детермінуючим фактором.

Водночас У. Мішел пропонує виділяти 5 груп особистісних змінних, котрі, як він вважає, впливають на те, як особистість взаємодіє з ситуаціями.

Перша група включає когнітивні та поведінкові компоненти конструювання, тобто ті операції і перетворення, які виконуються людиною по відношенню до змісту інформації. *Друга група* містить стратегії кодування й систему особистісних конструктів індивіда. Звідси ми маємо індивідуальні особливості в тлумаченні стимулу (загроза, виклик, пригода). *Третя група* включає особистісні змінні, що фіксують певні очікування відносно наслідків різних поведінкових можливостей, існуючих в даній ситуації. Ці очікування управляють вибором якоїсь однієї лінії поведінки серед їхньої потенційної множини, яку в принципі можна сконструювати в контексті ситуації. *В четверту групу* особистісних змінних входять цінності й цілі. Люди з однаковою системою очікувань можуть вести себе зовсім по-різному в силу того, що різні наслідки мають для них різну суб'єктивну цінність. *П'ята група* включає плани і системи саморегуляції.

Виходячи з результатів теоретичного аналізу, ми вважаємо за доцільне прийняти в якості моделі процесу подолання життєвих криз та складних життєвих ситуацій запропоновану О.А. Донченко та Т.М. Титаренко [4] трирівневу модель подолання кризових життєвих ситуацій.

Перший рівень – *психологічного захисту* забезпечує індивіда

від розбіжностей між потягами і амбівалентності почуттів, захищає його від усвідомлення небажаних або хворобливих змістів, і, головне, знешкоджує тривогу і напруженість (Ф.Ю. Василюк [2]). Якщо людина зупиняється на цьому рівні подолання кризової ситуації, то вона починає зживатися з нею, починає боятися всього, що може змінити становище, яке вже стабілізувалося, зачепити її самоповагу.

Для проходження *другого рівня – рівня адаптації* потрібен своєрідний запас адаптованості, котрого в кризовій життєвій ситуації вистачило б на якісну перебудову свідомості, критичне осмислення того, що сталося, вольове і свідоме подолання розриву життя, тобто життєвої кризи. Результати досліджень різних авторів (Ф.Ю. Василюк [2]) свідчать про те, що переживання на рівні адаптації проходить більш успішно, якщо суб'єкт завчасно будує модель майбутньої кризової ситуації, тобто формує програму або стратегію поведінки в такій ситуації. В цей момент йому може допомогти набутий раніше життєвий досвід переживання такого роду ситуацій або ж навички подолання життєвих труднощів відпрацьовуються заздалегідь.

Вихід на *третій рівень – оволодіння ситуацією* можна розпізнати за появою бажання діяти, наявності потреби в активній зміні кризової ситуації, що склалася (О.А. Донченко та Т.М. Титаренко [4]). Що на наш погляд є вже похідним від внутрішнього процесу перебудови свідомості, нового погляду на життя, нової життєвої стратегії, нового образу «Я», тобто того, що є дійсною метою справжнього подолання кризової життєвої ситуації. Дехто з дослідників вважає, що справжнє подолання таких ситуацій можливе не в площині адаптації чи автоматичної перебудови свідомості, а в контексті засвоєння культурних цінностей (Ф.Ю. Василюк [2]), що воно є творчим за характером здійснення і, на жаль, не кожна людина здатна на це, а за своїми результатами ведуть до розширення індивідуальної свідомості, проте в цілому ці процеси практично ще не досліджувалися. Інші ж дослідники більш оптимістичні і вважають, що лише сам суб'єкт в силах змінити свою «теорію», зробити її більш реалістичною, переосмислити кризову ситуацію як невід'ємну частину життя, а не як незаслужене покарання долі. З ціннісно-сислової «теорії», котра вважається основою психологічної переробки, виникають ті чи інші стратегії подолання.

Проведений аналіз підходів до розуміння психологічного

подолання дозволяє зробити наступний висновок, що це складний, багатоплановий і багаторівневий процес, що реалізується за допомогою великої кількості прийомів та способів поведінки.

Крім того, специфіка процесу подолання визначається не тільки особливостями ситуації та її інтерпретацією з боку особистості, але й особистісними особливостями та здатністю людини до подолання, сформованими протягом її життя.

Під поняттям «*психологічне подолання*» ми надалі будемо розуміти 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.

М. Цайндер і Е. Хаммер [7] розробили власну класифікацію психологічних джерел – ресурсів подолання складних життєвих ситуацій, що включають п'ять областей життєдіяльності людини, які «підживлюють» її дії в складний період – це сфери: 1) пізнання й уявлень, 2) почуттів, 3) відносин з людьми, 4) духовності та 5) фізичного буття. Ефективність звернення до тієї чи іншої сфери зумовлена змістом проблемної ситуації.

До базових стратегій подолання зазвичай відносять «розв'язання проблеми», «пошук соціальної підтримки» і «уникання». Форми «уникання» найбільш різноманітні, серед них виділяють «відволікання», «агресію», «ізоляцію», «придушення емоцій», «фантазування» і «емоційне відреагування». Подолання включає в себе не тільки певну стратегію поведінки, а й особистісні ресурси та ресурси середовища. Одним з найбільш значущих ресурсів середовища для психологічного подолання є соціальна підтримка. До особистісних ресурсів психологічного подолання відносяться: Я-концепція, позитивна самооцінка, низький рівень нейротизму, інтернальний локус контролю та ін. [1].

А.А. Налчаджян вирізняє стійкі адаптивні стратегії подолання:

- 1) перетворення (активна, переважно незахисна адаптація);
- 2) вихід з ситуації (це пасивний спосіб, але більш безпечний);
- 3) пристосування до ситуації (можливе за рахунок створення «не проблемного суб'єктивного образу, а також шляхом зміни Я-концепції індивіда») [5, с. 48].

Ф. Стоун і Дж. Ніл виділяють наступні стратегії: *дістракція* (відволікання уваги від проблеми, переключення на обдумування

інших подій); *перевизначення ситуації* (спроба побачити проблему в іншому світлі, що робить її більш терпимою); *пряма дія* (роздуми про можливі шляхи розв'язання проблеми, збір інформації про неї або реальні дії, що допомагають з нею справитися); *катарсис* (вираження почуттів у відповідь на проблему для зниження напруги); *прийняття* (проблема має місце, проте нічого не можна зробити для її розв'язання); *пошук соціальної підтримки* (емоціональної підтримки у друзів, родичів); *релаксація* (дії, спрямовані на досягнення стану розслабленості) [6].

І. Хейм вважає, що, коли йдеться про процес подолання проблемних життєвих ситуацій, слід враховувати такі складові цього процесу, як: когнітивний, емоційний і поведінковий компоненти. Механізми подолання цей автор поділяє на: «конструктивні», «відносно конструктивні» і «неконструктивні». До конструктивних варіантів в поведінковій сфері відносяться: «співробітництво», «звернення», «альтруїзм»; до неконструктивних – «активне уникання», «відступ»; а до відносно конструктивних – «компенсація», «відволікання», «конструктивна активність». До конструктивних варіантів в когнітивній сфері відносяться: «проблемний аналіз», «встановлення власної цінності», «збереження самовладання»; до неконструктивних – «упокорення», «розгубленість», «дисимуляція», «ігнорування»; а до відносно конструктивних – «відносність», «надання смислу», «релігійність». До конструктивних варіантів в емоційній сфері відносяться: «протест», «оптимізм»; до неконструктивних – «придушення емоцій», «покірність», «самозвинувачення», «агресивність»; а до відносно конструктивних – «емоційне розвантаження», «пасивна кооперація» [7, с. 823].

До найбільш ефективних форм психологічного подолання зараховують «розв'язання проблеми», «перетворення (переоцінку) ситуації», «пошук соціальної підтримки». Найменш ефективними вважаються – «уникання», «самозвинувачення», «заниження власних можливостей».

На думку ряду дослідників (Т. М. Титаренко [4]), на вибір стратегії подолання впливає процес «когнітивного оцінювання», тобто оцінка особливостей ситуації, вияв негативних та позитивних її аспектів, з'ясування смислу і значення того, що відбувається. Об'єктом когнітивного оцінювання також

виступають здібності і можливості людини, її функціонально-енергетичні резерви, вірогідність отримання соціальної підтримки, наявність відповідного життєвого досвіду та можливості його використання в наявній ситуації. Від рівня розвитку механізму когнітивного оцінювання, його гнучкості, від можливості людини з різних точок зору розглядати важку ситуацію і застосовувати прийоми переоцінки залежить правильний вибір конкретної стратегії подолання складної життєвої ситуації. Прийнявши рішення про можливість позитивної зміни важкої ситуації, суб'єкт починає формувати її як проблему: він визначає кінцеву і проміжні цілі, намічає план розв'язання, визначає способи досягнення мети. Іноді він використовує «когнітивну репетицію»: програє подумки свої дії та їх можливі наслідки, визначає пріоритети. Виходячи з такого розуміння когнітивного оцінювання,

Таким чином, аналіз літератури дає підстави стверджувати, що більшість авторів, досліджуючи процес психологічного подолання, для позначення конкретного варіанта поведінки, спрямованого на активну боротьбу з критичною ситуацією, все ж схильні використовувати саме термін «стратегія», розуміючи під ним загальний план ведення боротьби з проблемою, що виникла.

Поняття «стратегія подолання» характеризує не тільки вектор дії та вчинків, але й рівень залучення особистості в переживання того, що відбувається, додаючи поведінці своєрідності. Особистість виступає в ролі основного регулятора реалізації стратегії, забезпечуючи її якісну своєрідність і визначаючи її динамічні особливості.

На вибір людиною тієї чи іншої стратегії подолання впливає, насамперед, суб'єктивна оцінка особистістю своїх власних особистісних ресурсів подолання (Я-концепція, позитивна самооцінка, низький рівень нейротизму, інтернальний локус контролю, когнітивні здібності, емоційно-вольова сфера, вік тощо) і ресурсів середовища (характер соціальної підтримки, особливості соціальної мережі) та наявних стратегій подолання.

Життєва ситуація може сприйматися як складна чи кризова у разі якщо:

- 1) ситуація не відповідає бажаній і існують перешкоди для її позитивної зміни;

- 2) ситуацію не завжди можна змінити за рахунок наявних знань та досвіду;

3) існує можливість вибору способу подолання ситуації.

Виконані в Німеччині дослідження [7] свідчать що найчастіше такі ситуації виникають у сфері взаємовідносин молоді з батьками, однолітками, протилежною статтю, в навчальній діяльності тощо.

Появу складних ситуацій у взаєминах з батьками пов'язують з тим, що продовжують поглиблюватися відмінності між поколіннями – батьки та їхні діти формувалися у різному історичному та культурному середовищі.

Джерелом виникнення складних життєвих ситуацій, що можуть сприйматися юнаками та дівчатами як кризові, є також і психосексуальний розвиток, який ще триває. Інтерес до питань статі в юності часто домінує над всіма іншими. Разом з тим у молоді має місце неузгодженість стереотипів масової свідомості, моральності, заборона природних між статевих проявів. Також велике значення в юності має і все, що стосується власного Я. Проблеми з самим собою відображають неузгодженість характеристик індивідуальної свідомості (особисті переконання, мотиви, самооцінку), що зумовлюють здатність особистості визначати лінію власної поведінки з одного боку, а з іншого – можливість самому контролювати власні дії та вчинки.

Крім того, у сфері самосвідомості юнацький вік можна також охарактеризувати як період розвитку і поглиблення рефлексивних й інтеграційних процесів. Характерними для цього вікового періоду є наступні особливості (Г. Крайг [6]):

- все ще актуальним є процес самопізнання;
- завдяки змінам у мотиваційній сфері має місце спрямованість на реалізацію власного «Я», самоствердження;
- система ціннісних орієнтацій активізує механізми прогнозування «Я» у контексті майбутнього і є основою створення стратегії саморозвитку і самореалізації;
- ще більш активно починають функціонувати рефлексивно-оцінна система і глобальне само-відношення, що інтенсивно формуються в цей період.

Дослідження М. Петровскі та Дж. Біркімер показали, що, на їхню думку, все ж таки існують певні вікові закономірності подолання. Опитавши досліджуваних різних поколінь у віці 17-42 років, вони дійшли висновку про зростання адаптованості людини по мірі набуття життєвого досвіду. Схожі результати було отримано в дослідженні Д.Т. Шек, що було присвячено вивченню способів подолання критичних життєвих подій у ранньому

юнацькому віці. В юнацькому віці продовжується посилення тенденції до самостійного розв'язання проблеми: звернення по допомогу до батьків втрачає свою популярність, а стратегія звернення по допомогу до однолітків використовується частіше в якості емоційної підтримки в складній життєвій ситуації. Збільшується частота використання стратегій, орієнтованих на розв'язання проблеми, проте їхнє застосування досить сильно залежить від роду проблем, з якими зіштовхується людина. Так, якщо це складності міжособистісної взаємодії (на відміну від практичної діяльності), то найбільш ефективними й розповсюдженими залишаються емоційно-орієнтовані стратегії (Ф. Бланхард-Філдс та Л. Сальскі, В. Конвей та Д. Террі). Результати також свідчать про те, що в цьому віковому періоді ще активно продовжується процес навчання способам подолання життєвих труднощів, а головна роль в його успішності належить спільній діяльності з референтним дорослим [6].

Ф. Бланхард-Філдс та Л. Сальскі, провели порівняльно-вікове дослідження того, яким формам подолання складних життєвих ситуацій віддається перевага людьми різного віку. Серед досліджуваних були підлітки, юнаки та дівчата, дорослі та люди похилого віку. В результаті були виявлені чіткі вікові закономірності у виборі способів подолання: проблемно-орієнтовані форми подолання складних життєвих ситуацій характерні в основному для зрілого віку; підлітки та юнаки схильні віддавати перевагу емоційним формам та способам подолання; в похилому віці найчастіше використовують духовно-релігійні копінг-стратегії. Емоційно-орієнтовані форми копіngu з віком втрачають популярність, їм на заміну приходять проблемно-орієнтовані, котрі притаманні зрілому віку. Крім того, різними зарубіжними дослідниками показано, що активне розв'язання складних життєвих ситуацій частішає з інтернальним локусом контролю і зниженням загального рівня невротичної симптоматики.

Віковий аспект подолання складних життєвих ситуацій безпосередньо пов'язаний з проблемою гендерних відмінностей. Проте систематичних досліджень у відомій нам літературі не представлено. Серед суттєвих відмінностей в процесі подолання автори відзначають вибір різних стратегій чоловіками та жінками в типових ситуаціях. Так, встановлено, що чоловіки частіше йдуть на пряму активну дію, а жінки віддають перевагу пасивній

стратегії або пошуку допомоги. Схожі дані отримані на дитячих вибірках. Зокрема, в експериментальній ситуації фрустрації виявлено, що для дівчаток віком 9-11 років більш характерною є поведінка у вигляді уникання труднощів шляхом переінтерпретації ситуацій або заміни цілі, тоді як хлопчики більш схильні до активних дій для досягнення високих результатів [7, с. 820].

В дослідженні Б.К. Х'юстон встановлено, що в складній ситуації чоловіки або використовують пасивну стратегію очікування змін, або докладають активних практичних зусиль для розв'язання проблеми. Орієнтацію жінок при подоланні складних життєвих ситуацій переважно на соціальну підтримку підтверджено і в інших дослідженнях. Характер соціальної підтримки, по яку звертаються чоловіки та жінки, також відрізняється [8].

Таким чином, віковий аспект досліджень процесу подолання складних життєвих ситуацій та життєвих криз, являючись одним з найбільш важливих, ще потребує подальшого розвитку, котрий передбачає проведення великого масиву лонгітюдних та крос-культурних досліджень.

Відповідно до вище сказаного, кризову ситуацію ми розуміємо як стан, який породжений виниклою перед людиною проблемою, що сприймається як перешкода для досягнення життєво важливої мети, якої неможливо уникнути і неможливо розв'язати за короткий час й звичним способом. Кризову ситуацію утворюють як реальні обставини життя, так і їх сприймання та переживання особистістю. Сприймання проблеми, що виникла, як кризи необхідно розглядати в суб'єктивній ієрархії значущих переживань, оскільки фактор значущості опосередковує будь-який зовнішній вплив, що діє на особистість.

Психологічне подолання кризової ситуації – це складний, багатоплановий і багаторівневий процес, котрий може бути реалізовано за допомогою значної кількості прийомів та стратегій. *Переживання кризової ситуації це активна взаємодія 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.*

На індивідуальний вибір людиною тієї чи іншої стратегії подолання можуть впливати, насамперед, суб'єктивна оцінка особистістю своїх власних особистісних ресурсів подолання (Я-

концепція, позитивна самооцінка, низький рівень нейротизму, інтернальний локус контролю, когнітивні здібності, емоційно-вольова сфера, вік тощо) і ресурсів середовища (характер соціальної підтримки, особливості соціальної мережі) та наявних стратегій подолання. З віком збільшується частота використання стратегій, орієнтованих на розв'язання проблеми, проте їхнє застосування досить сильно залежить від роду проблем, з якими зіштовхується людина. Віковий аспект подолання складних життєвих ситуацій безпосередньо пов'язаний з проблемою гендерних відмінностей – чоловіки частіше йдуть на пряму активну дію, а жінки віддають перевагу пасивній стратегії або пошуку допомоги.

Література

1. Варій М. И. Психологічні механізми чи псі-програми? *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. Серія психологічна: збірник наукових праць. Львів : ЛьвДУВС, 2011. Вип. 1. С. 3-17.
2. Василюк Ф.Е. Жизненный мир и кризис: типологический анализ критических ситуаций. *Психологический журнал*. 1995. Т. 16, № 3. С. 90–101.
3. Єфімова О. А. Роль емоційності у переживанні психотравмуючих ситуацій. *Вісник Харківського державного університету*. Х., 2009. № 439'99. С. 194–197.
4. Титаренко Т. Життєві кризи: технології консультування. Друга частина. К.: Главник, 2007. 176 с. (Серія «Психол. інструментарій»).
5. Титаренко Т. М. Можливості підтримання та відновлення психологічного здоров'я особистості в умовах довготривалої травматизації. Особистість в умовах кризових викликів сучасності: матер, методол. семінару НАПН України. К., 2016. С. 42-51.
6. Billings A.G., Moos R. H. Coping, stress and social resources among adults with unipolar depression. *The Journal of Personality and Social Psychology*. 2014. V. 46. P 877-891.
7. Mikulincer M. Attachment styles, coping strategies, and posttraumatic psychological distress : the impact of the Gulf War in Israel. *The Journal of Personality and Social Psychology*. 1993. Vol. 64, № 5. P. 817–826.
8. Shek D.T.L. Reliance Jn Self or Seeking Help From Others: Gender Differences in the Locus of Coping in Cinese Working Parents. *The Journal Psychology*. 2012. V. 126 (6). P. 671-678.

ФАКТОР ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТІЙКОСТІ: ТЕОРЕТИКО-ПРИКЛАДНИЙ АСПЕКТ

Штифурак В. Є., Штифурак В. С.

Питання психологічної стійкості особистості пов'язане із повноцінним функціонуванням, адекватною саморегуляцією, динамічним розвитком, високою результативністю діяльності, оскільки стійкість охороняє особистість від дезінтеграції й особистих розладів, створює основу внутрішньої гармонії. Дезінтеграцію особистості розуміють як втрату організуючої ролі вищого рівня психіки в регуляції поведінки і діяльності, розпад ієрархії життєвих сенсів, цінностей, мотивів, цілей.

У контексті нашої теми, цікаві позиції представника сучасної зарубіжної позитивної психології С. Мадді [16;17], який увів у психологію розвитку особистості поняття «життєстійкості». Він вважає, що «життєстійкість формує мужність визнавати, а не заперечувати стрес і мужність намагатися перетворити його на перевагу». У розумінні С. Мадді життєстійкість – це система установок або орієнтацій особистості на включеність у соціальну взаємодію на противагу відчуженості й ізоляції, на контроль за подіями у своєму житті на противагу безсиллю і на прийняття викликів на противагу прагненню до безпеки. Вона є неспецифічним чинником саморегуляції, що опосередковує негативні впливи на свідомість і поведінку особистості та піддається до певної міри формуванню й розвитку.

Мадді С. описав різні типи особистісного розвитку залежно від того, які потреби (біологічні, соціальні чи психологічні) виходять на перший план у людини. Люди, в яких домінують біологічні і соціальні потреби, розвиваються за конформістським типом особистісного становлення, ті, які діють здебільшого на основі психологічних потреб, – за індивідуалістським типом, який забезпечує подолання ситуативності поведінки і формування здатності планувати теперішні та майбутні дії, а також оцінювати їх смисл у контексті свого життя.

Психологічна стійкість – це властивість особистості, окремими аспектами якої є урівноваженість та опірність, що дає змогу протистояти життєвим труднощам, несприятливому тисковій обставин, зберігати здоров'я і працездатність у різних випробуваннях. Психологічну стійкість особистості можна розглядати як складну властивість, як синтез окремих рис і

здібностей, яку підтримують внутрішні (особистісні) ресурси і зовнішні (міжособистісна, соціальна підтримка).

Психологічну стійкість варто розуміти як помірність, рівновагу сталості й мінливості особистості. Йдеться про сталість головних життєвих принципів і цілей, домінуючих мотивів, способів поведінки, реагування в типових ситуаціях. Мінливість виявляється в динаміці мотивів, появі нових способів поведінки, пошуку нових способів діяльності, виробленні нових форм реагування на ситуації. У разі такого розуміння в основі психологічної стійкості особистості є гармонійна (розмірна) єдність сталості особистості та динамічності, які доповнюють одна одну. На базі сталості вибудовується життєвий шлях особистості. Вона підтримує і зміцнює самооцінку, сприяє прийняттю себе як особистості й індивідуальності. Динамічність і пристосовність особистості якнайтісніше пов'язані зі самим розвитком та існуванням особистості. Розвиток неможливий без змін, що відбуваються в окремих сферах особистості та в особистості загалом. Вони зумовлені і внутрішньою динамікою, і впливами середовища. Вірогідний результат подолання важкої ситуації, що стосується життєвих цілей індивіда, визначений складними взаємозв'язками між ситуативною поведінкою і всім ходом самореалізації особистості. Один процес перебуває під впливом іншого. Психіка людини має особливий механізм, певну здатність відновлюватися після психологічних травм та протистояти будь-якому впливу, який порушує її сталість. Тому у цьому сенсі психологічна стійкість, – це здатність протистояти зовнішнім впливам, слідуючи своїм намірам і цілям.

Б. Бенард вважає, що головною причиною соціальних проблем є порушення природних соціальних зв'язків у суспільстві в наш час: "Немає недоторканих. У кожної людини є поріг, за яким вона може не витримати. Тільки у різних людей цей поріг різний" [15,с.15]. Він виділяє такі головні особистісні чинники стійкості: соціальна компетентність (до якої належать чуйність, комунікабельність, емпатійність, дбайливість, співчуття, альтруїзм та здатність пробачати); здатність вирішувати проблеми (здібності до планування, гнучкість, винахідливість, критичне мислення, інсайтне мислення). Навички вирішення проблем упізнаються ще у ранньому дитинстві. Ці навички включають здатність міркувати абстрактно, бути рефлексивною та гнучкою особистістю, а також шукати додаткові рішення як для

пізнавальних, так і для соціальних проблем. Наступний чинник – автономія (яка включає позитивну ідентичність, інтернальний локус контролю, ініціативність, самоефективність, майстерність, адаптивну дистантованість від інших, опірність, самосвідомість та почуття гумору). Здібність діяти незалежно та здійснювати контроль над середовищем, здатність відокремити себе від дисфункціональної сімейної ситуації. Ще один чинник – усвідомлення мети та майбутнього (до якого належить мета-вказівка, орієнтація на успіх, мотивація досягнення, навчальна спрямованість, постійність, оптимізм, віра у світле майбутнє, почуття послідовності, духовність, сенс життя, креативність, розвинена увага).

До перерахованих особистісних чинників психологічної стійкості варто додати урівноваженість як здатність зіставляти рівень напруження з ресурсами своєї психіки й організму. Рівень напруження завжди зумовлений не лише стресорами і зовнішніми обставинами, а й їхньою суб'єктивною інтерпретацією, оцінкою. Урівноваженість як складова психічної стійкості виявляється в здатності мінімізувати негативний вплив суб'єктивної складової у виникненні напруження, у здатності утримувати напруження в прийнятних межах. Урівноваженість – це також здатність уникати крайностей у силі відгуку на події, що відбуваються. Тобто бути чуйним, чуттєвим до різних аспектів життя, небайдужим, з одного боку, і не реагувати занадто сильно, з підвищеною збудливістю – з іншого.

Урівноваженість включає пропорційність приємних і неприємних почуттів, які зливаються в почуттєвому тоні, пропорційність між відчуттями задоволеності, благополуччя і переживаннями радості, щастя, з одного боку, і відчуттями незадоволеності досягнутим, недосконалістю в справах, у собі, почуттями смутку і суму, стражданнями – з іншого. Без тих та інших навряд чи можливе відчуття повноти життя, його змістової наповненості. Нагадаємо, що почуття – «.. це вибіркове і стійке емоційне ставлення індивіда до певних предметів і явищ довколишнього світу» [13, с. 160].

З посиланням на викладені факти варто говорити про психологічну стійкість як опірність, тобто здатність протистояти тому, що обмежує свободу поведінки, свободу вибору і щодо окремих рішень, і щодо вибору способу життя загалом. Брати на себе відповідальність означає сприймати себе як активну, свідомо

діючу силу власного життя, здатну ухвалювати рішення і відповідати за їх наслідки, що тісно пов'язане з внутрішньою незалежністю – слідування своїм переконанням й ієрархії цінностей без зневаги думкою і переконаннями інших і без їх простого ухвалення. Тому певний інтерес представляє особистісний профіль прийнятих рішень, зокрема: урівноважений тип рішень (пропозиція і перевірка гіпотез є однаково значущими факторами); імпульсивні рішення (процес побудови гіпотези переважає над дією з метою їх перевірки та уточнення); інертні рішення (непевнений і обережний пошук рішення); ризиковані рішення (негайне конструювання остаточного рішення); обережний тип (характеризується старанністю оцінки гіпотез, критичністю) [10, с. 94].

Нарешті, не можна не зазначити постійну міжособистісну взаємодію, залученість у багато соціальних зв'язків, відкритість впливові, з одного боку, а з іншого боку – опірність надмірній взаємодії. Останнє може порушити необхідну особистісну автономність, незалежність у виборі форми поведінки, цілей і стилю діяльності, способу життя, перешкодити відчувати своє «Я», йти своїм шляхом, вибудовуючи свій життєвий шлях. Інакше кажучи, до психічної стійкості належить здатність знаходити баланс між комфортністю й автономністю та утримувати цю рівновагу.

Досягнення життєвої мети звичайно пов'язане з подоланням труднощів. Чим вищі (соціально значущі) цілі ставить особистість, тим більше вона зустрічає труднощів. Тут є і позитивний момент: подолання супроводжується інтенсивними переживаннями самореалізації. На шляху подолання завжди зустрічаються помилки і невдачі, розчарування й образи, опір інших людей, інтереси яких зачіпаються або обмежуються у зв'язку з активністю суб'єкта. Чим менше у особистості ресурсів збереження і відновлення душевної рівноваги, оздоровлення, підтримки стійкості, тим більше обмежені можливості досягнення життєвої мети. При виникненні важкої життєвої ситуації, що викликає необхідність адаптивних перебудов, комплекс змін, що відбуваються в організмі особистості, найбільшою мірою залежить від рівня особистої мобілізації, оскільки необхідна здатність протистояти зовнішнім впливам, дотримуючись своїх намірів і цілей. У цьому сенсі доцільно говорити про домінанту активності як опори психологічної стійкості, що включають пізнавальну,

діяльнісну, комунікативну. Кожна домінанта існує одночасно і як певна спрямованість свідомості. Варто наголосити, що спрямованість – одна з найістотніших сторін особистості, що характеризує її мотиваційну сферу, її ініціативну поведінку, яка виходить за межі пасивних реакцій на зовнішні подразники. Під спрямованістю розуміють систему домінуючих мотивів. Провідні мотиви підпорядковують собі всі інші й характеризують будову всієї мотиваційної сфери людини. Виникнення ієрархічної структури мотивів є передумовою стійкості особистості. За домінуючою в діяльності та поведінці людини мотивацією розрізняють три основні види спрямованості: спрямованість на взаємодію; на завдання (ділова спрямованість) і спрямованість на себе (особиста спрямованість).

Спрямованість на взаємодію спостерігається у тих випадках, коли вчинки людини визначаються потребою у спілкуванні, прагненням підтримувати добрі стосунки з колегами. Така людина виявляє стійкий інтерес до спільної діяльності, хоча її фактичний внесок у виконання завдання може бути мінімальним.

Спрямованість на завдання, або ділова спрямованість відображає перевагу мотивів, які породжуються діяльністю: інтерес до процесу праці, безкорисливе прагнення до опанування нових навичок та умінь. Людина з такою спрямованістю орієнтується на співпрацю з колективом, домагається найбільшої продуктивності праці – своєї та інших людей, намагається обґрунтовано довести свою точку зору, яку вважає корисною для виконання завдання.

Спрямованість на себе, або особиста спрямованість, характеризується перевагою мотивів досягнення особистого добробуту, прагненням підтвердити особисту першість та престиж. У цьому випадку людина частіше зайнята собою, своїми почуттями, переживаннями, мало реагує на потреби оточуючих людей, байдужа до колег, своїх обов'язків [9, с. 15]. Такий варіант інтеракційної домінанти деструктивний для розвитку самої особистості й міжособистісних взаємин, які в неї формуються із соціальним оточенням. Для людини, що вибрала подібний спосіб підтримки власної стійкості, маніпуляція стає найціннішою якістю. На цьому шляху психологічна стійкість може бути зруйнована неприборканою пристрастю до влади або багатства – переконливого доказу свого впливу. Така пристрасть може і не виникнути: маніпулятор задовольниться тим, що управляє небагатьма або

однією людиною. І цього може бути достатньо, щоб відвернути себе від непотрібного діалогу з самим собою, який часто викликає неприємні переживання. Шляхи і способи маніпулювання нескінченні, тому особливий інтерес викликає аналіз причин маніпуляції, які так майстерно описує Е. Шостром [8,с.25-29]. Їх ми подамо у дещо скороченому вигляді.

Перша причина маніпуляції лежить у вічному людському конфлікті між опорою на себе і опорою на зовнішнє середовище. Тут виникає проблема довіри собі і довіри іншим людям; недовіра до себе спонукає шукати підтримки авторитетних осіб.

Другу причину виділив Е.Фромм. Він вважає, що справжня суть людини – це любов. Але багато людей не знають, як любити. Більшість навіть не усвідомлює, що ми не можемо любити ближнього свого, поки не полюбимо самих себе. Чим більше ми приймаємо себе зі всіма своїми слабкостями і недоліками, тим більше ми любимо всіма. Маніпулятор же намагається замінити любов владою над іншою людиною і безнадійно програє незалежно від того, виходить у нього це чи ні.

Третя причина маніпулювання пояснюється Дж.Буженталем і екзистенціалістами. Вони вважають, що ризик і невизначеність навколо нас такі великі, що сучасна людина відчуває себе безпорадною. При цьому пасивний маніпулятор зовсім відмовляється від контролю за ситуацією і робить себе об'єктом, іграшкою долі. Активний маніпулятор діє зовсім іншими методами. Він жертвує іншими і відкрито користується їхнім безсиллям і безпорадністю. При цьому активний маніпулятор отримує задоволення від влади над іншими.

Четверта причина – це страх перед скрутним становищем. Е. Берн вважає, що люди починають грати в ігри для того, щоб краще управляти своїми емоціями і уникати інтимності. В. Глассер припускає, що одним з основних людських страхів є страх скрутного становища. Таким чином, автор робить висновок: маніпулятор – це особа, яка відноситься до людей ритуально, щосили прагнуть уникнути інтимності в стосунках і скрутного становища.

П'ята причина маніпуляції пояснюється А. Еллісом, який вважає, що кожен впродовж життя навчається деяким алогічним допущенням щодо життя. Одним з таких є потреба отримувати схвалення від кожного зустрічного і поперечного. Пасивний маніпулятор – це особа не правдива і не чесна, а намагається

догодити всім і кожному.

Розглянуті домінанти активності не є альтернативними, взаємовиключаючими. Це опори стійкості особистості, які цілком можуть поєднуватися один з одним. Частіше одна з них займає в свідомості центральне місце. Акцент на одній опорі може давати стійкість, але вона недосконала, оскільки може бути міцною і тривалою, але може бути і передумовою виникнення особистої дисгармонії. Перераховані домінанти активності (пізнавальна, діяльнісна, комунікативна) конструктивні як опори психологічної стійкості, оскільки підтримують готовність брати на себе відповідальність за власну активність. Поєднання конструктивних видів спрямованості сприяє гармонізації особистості і тим самим укріплює її стійкість.

Усі названі домінанти перестають бути опорою стійкості, якщо акцент на них стає надмірно сильним. Віра в себе стає самовпевненістю, відгороджує людину від інших і неминуче породжує внутрішньоособистісний конфлікт. Саморозвиток стає над-цінністю, людина починає ігнорувати інші сторони самореалізації, забуває про те, що розвинені особисті якості повинні бути для чогось використані, повинні служити досягненню значущої мети. Захопленість діяльністю переростає в трудоголізм. Альтруїстична установка приводить до розчинення в іншій людині і втраті свого Я; маніпулятивна установка переходить у патологічне ваблення до влади і також деструктивно впливає на особу. Загострення магічної спрямованості свідомості викликає страх перед потойбічним, паралізує волю, блокує будь-який прояв самостійності.

Тому важливо проаналізувати фактори психологічної стійкості, які стосуються особистісних проявів та соціального середовища.

Особистісні фактори. Ставлення особистості (зокрема й до себе): оптимістичне, активне ставлення до життєвої ситуації загалом; філософське (іноді – іронічне) ставлення до важких ситуацій; упевненість, незалежність у взаєминах з іншими людьми, відсутність ворожості, довіра до інших, відкрите спілкування; терплячість, прийняття інших такими, якими вони є; відчуття спільності (в адлерівському значенні), відчуття соціальної належності; статус у групі і соціумі, який задовільняє; досить висока самооцінка; узгодженість Я-сприйманого і Я-бажаного (Я-реального та Я-ідеального).

Свідомість особистості: віра (у різних її формах – віра в досяжність поставлених цілей, релігійна віра, віра в загальні цілі); екзистенціальна визначеність – розуміння, відчуття сенсу життя, свідомість діяльності та поведінка; установка на те, що можеш сам бути розпорядником свого життя, усвідомлення соціальної належності до певної групи.

Емоції і почуття: домінування стеничних позитивних емоцій; переживання успішності самореалізації; емоційне насичення від міжособистісної взаємодії, переживання відчуття згуртованості, єдності.

Пізнання і досвід: розуміння життєвої ситуації та можливість її прогнозувати; раціональні судження в інтерпретації життєвої ситуації (відсутність ірраціональних суджень); адекватна оцінка обсягу навантаження і своїх ресурсів; структурований досвід подолання важких ситуацій.

Поведінка і діяльність: активність у поведінці й діяльності; використання ефективних способів подолання труднощів. Фактори соціального середовища: фактори, що підтримують самооцінку; умови, що сприяють самореалізації; умови, що сприяють адаптації; психологічна підтримка соціального оточення (емоційна підтримка близьких, друзів, співробітників, їхня конкретна допомога в справах і т. ін.) [2, с. 504].

Якщо фактори соціального середовища підтримують самооцінку, самореалізацію; гарантують психологічне сприяння, то все це загалом продукує оптимістичний настрій і утворює стан адаптованості. Якщо ж фактори соціального середовища знижують самооцінку, ускладнюють адаптацію, обмежують самореалізацію, позбавляють людину емоційної підтримки, то все це сприяє появі стану дезадаптованості, що може виникнути внаслідок нетривалих, але сильних впливів середовища на людину чи під впливом менш інтенсивних, але триваліших впливів. Фізіологічні і психічні ознаки дезадаптації при цьому відповідають ознакам третьої стадії стресу – виснаженню. Тому акцентуємо увагу на тому, що одним із важливих компонентів адаптаційних можливостей є поняття особистісного потенціалу, який характеризує рівень розвитку взаємопов'язаних психологічних характеристик, значущих для регуляції психічної діяльності та процесу адаптації, й зумовлює величину діапазону чинників зовнішнього середовища, до яких може пристосуватися організм.

Швидке й ефективне адаптування до ситуації, при звичаєння

до нових складних умов зменшує внутрішню напругу, знизивши стресогенність того, що все одно вже відбувається. Опанування може бути як цілком усвідомлюваним, так і несвідомим з усіма перехідними формами часткової, тимчасової усвідомлюваності; це така поведінка, яка використовується людиною для керування власним передбаченням і переживанням кризової ситуації. Це безперервні спроби у думках і діях відповідати конкретним вимогам, що їх диктує ситуація, і не лише відповідати, а дещо випереджувати їх і тим самим бути до них готовим. Серед способів опанування слід назвати, наприклад, активно-вчинковий, коли людина швидко приймає рішення і здійснює певний вчинок, який допомагає їй полегшити кризовий характер ситуації. Інколи не менш ефективним виявляється і опанування шляхом уникання, коли краще не діяти, а ігнорувати обставини, які склалися, просто перечекати неприємності. Деякі люди прагнуть обирати для себе активно-когнітивне опанування, пояснивши собі всі можливі причини ускладнень, знайшовши виправдання для того, що відбувається. Людина обирає саме той спосіб опанування, який більше відповідає вимогам ситуації з одного боку, і її власним індивідуальним особливостям, її досвіду, емоційному стану з іншого [12, с. 115-118].

Теоретичний аналіз наукової літератури дав можливість виокремити принаймні три структурно-функціональні складові процесу адаптації, які можна визначити як три форми адаптації, а саме: професійно-змістовну адаптацію, яка спрямована на формування вмінь ставити і розв'язувати професійні задачі; організаційну адаптацію, яка спрямована на розвиток здатності діяти відповідно до організаційно-управлінських вимог конкретного місця роботи (цей процес відновлюється кожного разу при зміні місця роботи, тобто організації); особистісно-комунікативну адаптацію як здатність до спілкування з новими людьми і спроможність прийняти їх та бути прийнятим ними [11, с.128-129].

Тому важлива складова психічної стійкості – позитивний образ «Я», у якому, у свою чергу, вагому роль відіграє позитивна групова ідентичність особистості. Людині завжди необхідно відчувати себе частиною «МИ», частиною певної групи, усвідомлюючи належність до якої вона знаходить опору в житті. А тому упевненість і невпевненість розглядаються як чинники впливу на психологічну стійкість. Мета упевненої поведінки –

самоактуалізація. Упевнена людина може висловлювати свої побажання чи прохання до іншої людини змінити що-небудь. Вона здатна говорити про це прямо й вислуховувати заперечення, не ніяковіючи. Дефіцит упевненості виявляється в агресивності або невпевненій поведінці. Для агресивної поведінки характерна тенденція висловлювати свої думки, почуття і бажання у формі вимог і наказів, звинувачень та образ; прагнення перекладати відповідальність за свої дії на інших, придушувати інші думки і стверджувати свої погляди як визначальні під час розв'язання проблем, робити вибір за інших. Мета агресивної поведінки – примус і покарання, а також часто стає маніпулювання, тобто спроби приховано керувати думками і почуттями навколишніх й підпорядковувати їх своїм інтересам. Пасивно-агресивна поведінка в міжособистісних стосунках часто спрямована на те, щоб покарати іншу людину непрямим способом, викликаючи в неї відчуття провини. Непевність та агресивність – не протилежні якості, це дві різні форми вияву дефіциту впевненості в собі.

Психологічно стійка людина здатна утримувати баланс між силою власного впливу і чутливістю до впливу зі сторони. Порушення цього балансу, а тим більше крайнощі, знижують ефективність міжособистісних контактів, усувають можливість позитивного емоційного насичення від спілкування і таким чином знижують переживання соціального благополуччя. Під соціальним благополуччям ми розуміємо задоволеність своїм соціальним статусом і станом суспільства, до якого належить індивід, задоволеність міжособистісними зв'язками і статусом у мікросоціальному оточенні. Тому психологічну стійкість підтримують внутрішні (особисті) і зовнішні (міжособиста, соціальна підтримка) ресурси. Водночас надмірний акцент на адаптацію також несприятливий, оскільки робить людину непомірно залежною від середовища. У тому й іншому випадку психологічна стійкість понижена.

Утримання стійкості припускає збалансоване поєднання над-активності й адаптації. Додамо, що адаптація необхідна для психологічної стійкості, але і сама успішна адаптація неможлива без достатньої психологічної стійкості. Отже, стійкість – це сукупність адаптаційних процесів, інтегрованість особистості в сенсі збереження узгодженості основних функцій та стабільності їх виконання. В тому випадку, коли суб'єкт не знаходить способів вирішення важкої ситуації, а життєві обставини не змінюються в

кращу для нього сторону, стан стає настільки несприятливим, що наступають певні розлади психіки. Знижені стійкість і урівноваженість призводять до виникнення станів ризику. У цьому сенсі доводиться говорити про стрес як емоційний стан індивіда, який виникає в ситуаціях, що порушують усталений перебіг його життя. Цей стан полягає у неспецифічній реакції організму на вимоги, які до нього висуваються.

Причиною стресу може слугувати несподіванка, що порушує звичну течію життя. Г.Сельє, Р. Лазарус розмежовують поняття фізіологічного стресу, пов'язаного з реальним подразником, і психічного, емоційного стресу, за якого людина на основі індивідуальних знань і досвіду оцінює майбутню ситуацію як загрозову, складну. Якщо у випадках фізіологічного стресу адаптаційний синдром виникає в момент зіткнення з подразником, то в разі емоційного стресу адаптація передуює ситуації, настає завчасно. Саме завдяки цьому емоційний стрес може бути цільним. Але робота в стресогенній ситуації обов'язково призводить до додаткової мобілізації внутрішніх ресурсів, може мати несприятливі наслідки. У складних життєвих ситуаціях, критичних моментах певний рівень вияву емоційного стресу може стати характерною рисою особистості – схильністю до емоційного стресу. Розрізняють типи особистостей, схильних до стресу і стійких до дії стресорів. Так, у схильних до стресу частіше простежуються здатність до конкуренції, тверде прагнення до досягнення мети, агресивність, нетерплячість, неспокій, експресивне мовлення, відчуття постійного браку часу.

У цьому контексті розглядається і фрустрація як негативний емоційний стан, що супроводжується усвідомленням неможливістю досягти поставленої мети. Він виникає в ситуаціях, що перешкоджають реалізації ліній життя індивіда. Фрустрація сигналізує про інтенсивність негативного ставлення людини до причин, які породили таку ситуацію. Іноді фрустрація буває тривалою, що призводить до тривалого звуження кола життєвих зв'язків індивіда. Тоді все, що відбувається, він розглядає під кутом зору події, яка спричиняє фрустрацію [13, с. 166].

Тому логічно розглянути психологічні детермінанти стійкості особистості до дії стресогенних факторів, зважаючи на такі характеристик як: інтенсивність і тривалість стресової події; окремий стрес або кумуляція стресових подій; обсяг змін, що спричиняє стресова подія, і витрати на нове пристосування;

передбачуваність та імовірність настання (упевненість/невпевненість у стресовій події і часі її настання) події та пов'язана з цим можливість превентивного пристосування до неї і підготовки до подолання; новизна стресової події та ступінь поінформованості про неї; двозначність стресової події або неоднозначність її визначеності; контрольованість стресової події [14, с. 185].

Стійкість особистості до дії стресогенних факторів зумовлена стійкими і позитивними переконаннями особистості про зовнішній світ і власне «Я». Пропрацювання травмуючого досвіду запобігає руйнуванню власних переконань, сприяє їх стабільності і збереженню. Тобто ресурсами стресостійкості є позитивні базові переконання про оточуючий світ і власне «Я», а також досвід, що сприяє зміцненню «Я»-концепції особистості. Стійкість особистості до дії стресогенних факторів особистості має багаторівневу детермінацію і зумовлена як характеристиками навколишнього середовища, так і особистісними характеристиками і як інтегративна якість включає взаємодію з усіма структурними характеристиками психіки як під час, так і після дії стресогенних факторів. Охарактеризуємо особистісні ресурси стресостійкості або внутрішні психологічні чинники її формування і розвитку. Я-концепція є базисним ресурсом подолання стресу. Вона відображає уявлення людини про себе, своє Я. Це складно сконструйоване утворення, що відображає як вікові, так й індивідуальні особливості; включене в безліч зв'язків і відносин з іншими феноменами розвитку індивіда, кожний з яких доповнює свій внесок у його формування й, разом з тим, характеризує і спрямовує безпосередню взаємодію [14, с. 186].

На думку багатьох авторів, процеси формування Я-концепції та психологічних механізмів подолання стресу здійснюються паралельно, мають виражений вплив на подолання стресу і є взаємозалежними. З погляду формування механізмів стресостійкості найбільш важливими, на думку ряду авторів, є такі позиції: Я-концепція є найважливішим особистісним ресурсом подолання стресу; індивідуальні стилі подолання стресу співвідносяться з певними типами Я-концепції; взаємний вплив Я-концепції та копінг-механізмів дає змогу зберегти стійкість системи Я і послабити негативний вплив стресу на організм; формування активних копінг-стратегій і позитивної Я-концепції потенціують взаємний розвиток, сприяє успішній стресостійкості

індивіда; формування пасивних стратегій подолання стресу й негативної Я-концепції справляє негативний взаємовплив і знижує рівень стресостійкості індивіда. Суб'єктивний контроль над власною поведінкою і ситуацією – локус – контроль – є важливим особистісним ресурсом, на основі якого формується поведінка, що переборює стрес. Саме від цього ресурсу багато в чому залежить вибір способу адаптації до соціального середовища й життєвий стиль особистості [14, с.186-187].

Реалізація окреслених завдань пов'язана із когнітивним розвитком і базується на змінах Я-концепції й формуванні зрілого стилю мислення. Практичний і теоретичний типи мислення базуються на характерних для кожного з них узагальненнях та абстрагуванні. Теоретичне (змістове) абстрагування й узагальнення полягає в аналізі певної цілісної системи з метою виявлення закономірності становлення внутрішньої єдності цього цілого. На базі змістового абстрагування й узагальнення виникає теоретичне поняття. Отже, теоретичне мислення виявляє не тільки зовнішню схожість або відмінність предметів і явищ, а й їхню внутрішню природу, суть. Теоретичний аналіз дає змогу визначити внутрішню суттєву основу, властивість предметів і явищ і абстрагуватися від зовнішніх несуттєвих особливостей. Змістова рефлексія забезпечує пошук і розгляд суттєвої засади власних дій. Вона допомагає людині мислено аналізувати власні дії, зважити засоби й способи, які використовуються, з точки зору їхньої відповідності умовам задачі та особливостям структури. Планування (мислене експериментування, або внутрішній план дій) виражається у здатності людини мислено проводити пошук, побудову системи можливих дій і визначати оптимальні дії, що відповідають суттєвим умовам задачі.

Практичне мислення спрямоване на вирішення практичних задач, або перетворення практичних ситуацій. Практичне мислення, як правило, відбувається в ситуації, коли прийняття рішення тісно злите, майже збігається з його втіленням у життя. У практичному інтелекті виявляються єдність і нерозривний зв'язок мислення суб'єкта та його волі.

За мірою новизни продукту мисленнєвої діяльності суб'єкта розрізняють мислення творче (або продуктивне) та мислення репродуктивне (або відтворювальне), що передбачає дію за певним зразком. Творче мислення разом із творчою уявою – це джерело інновацій у всіх сферах діяльності людини.

Ще один поділ видів мислення, який появився нещодавно – це поділ на реалістичне та аутичне. Перше спрямоване на зовнішній світ, відображає його й керується його реальними законами, а друге майже не залежить від дійсності, логічних законів і керується не ними, а бажаннями людини, або, інакше, її афективними потребами. Під афективними потребами розуміють звичайно прагнення людини отримувати насолоду й уникати неприємних переживань [9, с. 43-44].

Процес когнітивного зростання відбувається на різних рівнях і є свідченням здатності критично й концептуально мислити. У процесі розвитку конкретного мислення й набуття емпіричного досвіду індивід здобуває здатність мислити абстрактними категоріями, символами й гіпотетичними вимірами. У той же час формуються й реалістичніші плани на майбутнє. Когнітивні процеси беруть участь у становленні особистісної ідентичності. Здатність формувати альтернативні пояснення й розглядати різні перспективи ведуть до соціальної адаптації. Когнітивні процеси сприяють підвищенню самокомпетентності й розвитку готовності протистояти середовищу. Розвиток когнітивних можливостей впливає на розвиток навичок подолання проблем і навичок до міжособистісної, комунікативної ефективності. Самоповага й самоефективність, що є продуктом розвитку когнітивних процесів, створюють можливість адекватно реагувати на стресові ситуації та управлятися з ними, ведуть до формування стресостійкої високофункціональної поведінки. Розвиненість комунікативної сфери – наступний важливий особистісний ресурс опору стресу [14, с. 187].

До особистісних властивостей, які опосередковують стійкість особистості до дії стресогенних факторів, належать: емоційна стабільність, витривалість. Витривалість розглядається як особистісна ознака, що включає комплексну систему переконань стосовно самої себе і навколишнього світу, що підтримує людину в її взаємодіях зі стресовими подіями. Для цієї системи переконань є характерними такі виміри: зобов'язання, контроль і здатність прийняти виклик. Дані елементи змінюють вплив стресорів, впливаючи на їхню когнітивну оцінку, і тим самим сприяють стресостійкості, підтримуючи відчуття самоцінності, активуючи ресурси подолання. Сюди можна віднести внутрішню гармонійність особистості, самоефективність та оптимізм.

Серед чинників індивідуального розвитку організму

найбільше значення у формуванні стійкості до стресу має досвід, що набувається в умовах тривалих стресових впливів. Цей досвід сприяє адаптованості організму до стресу, яка дає змогу зберігати стійкість у реалізації різноманітних форм діяльності та адекватно регулювати поведінку в стресових ситуаціях. Стійкість особистості до дії стресогенних факторів зумовлюється мотивацією і рівнем домагань, а також тривалістю, глибиною і стійкістю емоційного переживання. Інтелектуальний рівень визначає здатність особистості підтримувати оригінальну Я-концепцію, що також впливає на рівень стресостійкості особистості [5, с. 334].

У працях доктора Чикагського університету С.Кобаса зі співробітниками обґрунтовано теорію про те, що високі резерви опору до стресу викликано особливою диспозицією людини. Ця властивість отримала назву «hardiness», тобто сміливий, стійкий, «міцний горішок». Твердість, міцність, сила протистояння – інтегративна особистісна якість, що включає, на думку авторів, три компоненти. Перший – прийняття на себе безумовних зобов'язань, які впливають на формування власної ідентифікації з наміром виконати дію з належним результатом. Другий – контроль. Суб'єкт контролює діє, відчуючи себе здатним панувати над ситуацією і протистояти складним умовам життя, розцінюючи обставини не як удар долі, а як природне явище, результат дії інших людей. Така особистість впевнена в тому, що кожна важку ситуацію можна змінити так, що вона узгоджуватиметься з її життєвими планами і навіть виявиться в чомусь корисною. Вона впевнена в своїх силах і воліє діяти, а не сидіти склавши руки. Третій компонент автори називають «виклик». Небезпека сприймається як складне завдання, що означає черговий поворот мінливого життя і стимулює людину до безперервного розвитку. Такі люди сприймають негативні події як виклик долі, а не як загрозу. Кожна подія розцінюється як стимул для розвитку власних можливостей.

Зовсім інакше виглядає тип особистості, яка уникає практичного перетворення небезпечної ситуації. За даними С. Кобаса, у них погано розвинута самосвідомість, слабка структура уявлень про себе, вони не відповідають на «виклик» долі. Такі люди прагнуть уникати важких ситуацій або ж покірно схиляють голову, не намагаючись з ними боротися. Світогляд їх переважно песимістичний, у них низька мотивація досягнення, котру пояснюють як відсутність здібностей. До такого типу «нестійких»,

«слабких» людей належать безперечно, люди з вивченою (набутою) безпомічністю, яка також формується ще в ранньому дитинстві [6, с. 48-49].

У загальну канву висвітлення проблеми вписується ідея Кетрін Маршалл, керівниці Центру дослідження стійкості в університеті Міннесоти, яка розробила спеціальну модель для виявлення стійкості особистості: віра → здатність долати несприятливі умови → стратегії життя → індивідуальні досягнення → соціальні досягнення. Ця схема дає змогу планувати та втілювати ефективні профілактичні програми для дітей, підлітків та дорослих [18, с. 5-9].

У цьому контексті, варто згадати, широко відомі сучасній психології погляди М. Селігмана про те, «...що найважливішим фактором, який визначає психологічну стійкість особистості, є рівень оптимізму або, навпаки, песимізму. Цей рівень проявляється в оцінці своїх успіхів і невдач. Виділяють три параметри, які характеризують таку оцінку: уявлення про постійність чи тимчасовість успіхів і невдач; уявлення про їх ситуативність чи всезагальність; приписування їх собі або ж оточенню.

При песимістичній установці невдачі розглядаються як типове явище, яке не обмежене ні даним конкретним моментом (постійність), ні даною конкретною ситуацією (всезагальність) і таке, що визначається невід'ємними властивостями самого суб'єкта. У той же час успіхи пов'язуються з дією короткочасних факторів (тимчасовість), які проявляються лише в даній конкретній ситуації (ситуативність) і визначаються не властивостями суб'єкта, а зовнішніми обставинами. Оптимістичний підхід, який забезпечує психологічну стійкість, характеризується прямо протилежними уявленнями і, як правило, призводить до психічного благополуччя» [12 с.74-75].

Отже, узагальнюючи, можна говорити про чинники, які сприяють стресостійкості: а) досвід розв'язання подібних проблем у минулому і позитивний прогноз на майбутнє; б) схвалення діяльності з боку соціального оточення; в) індивідуально-психологічні особливості (високий рівень емоційної стабільності, вольової саморегуляції, активність, впевненість у собі); г) задоволення професійною діяльністю; д) позитивний емоційний фон (як успішність досягнення мети); е) наявність функціональних можливостей.

Окремо виділяємо чинники, що негативно впливають на стійкість особистості до дії стресогенних факторів: емоційно-когнітивні фактори (недостатній рівень необхідної інформації, негативний прогноз ситуації, почуття безпорадності перед проблемою (ситуацією); надмірний вплив стресогенних, психогенних чи фізичних факторів, що перевищують адаптаційні можливості людини; велика тривалість стресогенного впливу, що призводить до виснаження адаптивних можливостей організму; індивідуально-психологічні особливості: низький рівень емоційної стабільності, врівноваженості, високий рівень невротизації, подразливості, особистісної та ситуативної тривожності [14,с. 188].

З метою виявлення особистісних проявів, які впливають на процес взаємодії у сфері професійної діяльності та характеризують психологічну стійкість було проведено експериментальні процедури серед здобувачів вищої освіти спеціальності 232 «Соціальне забезпечення» на базі ВТЕІ ДТЕУ та спеціальності 231 «Соціальна робота» ВДПУ упродовж 2020-2022 років. Майбутнім соціальним працівником було запропоновано пройти тест К. Рейдарса «Впевненість у собі», який містить 30 запитань і дає можливість за п'ятигранною шкалою визначити міру сформованості вказаної якості [4,с.266]. За нашими даними (всього участь в опитуванні взяло 117 здобувачів вищої освіти) виявлено: дуже невпевнених у собі – 7,8 %; – скоріше невпевнені, аніж впевнені – 18,0%; – середнє значення впевненості – 38,4%; – впевнені в собі – 30,5%; – занадто самовпевнені-5,3%. Одержані результати вказують на наявність особистісних перепон в опануванні навичок конструктивної взаємодії. Це стосується дуже невпевнених у собі – 7,8 %; скоріше невпевнених, аніж впевнених – 18,0%; занадто самовпевнених-5,3%. Адже третина опитаних (31,1%) мають сформовану тенденцію до невпевненості, що буде проявлятися у сором'язливості та недовірі до власної комунікативної спроможності, або ж до непомірної самовпевненості, яка блокуватиме можливість налагодження партнерської взаємодії та мінімізуватиме резерви психологічної стійкості.

Наступним етапом дослідження була «Діагностика домінуючої перцептивної модальності» (С. Єфімцева), яка дає можливість визначити домінування схильності сприйняття іншої людини в процесі комунікації одним із трьох каналів: візуальним,

аудіальним, кінестетичним [7,с.161-162]. За нашими даними візуальна схильність виявлена у 43,3% опитаних; аудіальна – у 32,8%; кінестетична – 13,9%. Це означає, що візуальна домінантність орієнтуватиме особистість на миттєве сприймання у процесі спілкування гармонії або ж безладу, перевага надаватиметься образним висловлюванням, описам подій, а не їх аналізу; у лексиці переважатимуть терміни, які пов'язані із уявним відображенням дійсності («не бачив», «не помітив», «добре розгледів»). Переважання аудіальної тенденції вказує на характерне відчуття звуків і тонів; за даними проявами в першу чергу запам'ятовуються співрозмовники, тому часто звучатиме: «не розумію, що ви мені говорите», «можна повторити ще раз». Кінестетична домінантність підтверджує особливу зацікавленість внутрішніми переживаннями, як співрозмовників так і особистими; інформаційний блок наповнений термінами: «ваші слова глибоко мене вразили», «обстановка була нестерпна»; «виникло глибинне бажання припинити розмову».

Таким чином було виявлено різні узагальнені схеми, стереотипи сприйняття вчинків і почуттів іншої людини, які можуть суттєво впливати на спрямованість особистості і знижувати ресурсний потенціал психологічної стійкості. А усталена система найважливіших цільових програм особистості визначає смислову єдність її ініціативної поведінки, яка протистоїть випадковостям життя і закріплюється у характері та визначає значимі вчинки, а не ситуативні реакції на певні стимули чи обставини. Дана тенденція може підтверджувати негативний прогноз ситуації, стимулювати почуття безпорадності перед проблемою, що призводить до виснаження адаптивних можливостей організму

З метою вивчення спрямованості характеру соціальних працівників було використано «Тест на визначення можливості впливати на інших» [4,с.59]. У сучасних дослідженнях виділяють три основні види спрямованості особистості: особиста (престижна чи егоїстична); групова (суспільна чи альтруїстична); ділова (інтерес до справи, до пізнання дійсності). Особиста спрямованість виникає внаслідок переваги мотивів власного благополуччя, самоствердження. Групова спрямованість продукується інтересами організації та інших людей. Ділова спрямованість породжується самою дійсністю, через захоплення нею. Це може бути також спрямованість на майбутню професійну діяльність.

Результати опитування показали, що 38,7% майбутніх фахівців володіють здібностями впливати на інших; їм легко працювати з людьми, підтримувати їх, допомагати набути душевної рівноваги у важких ситуаціях. Однак надмірна впевненість у своїх переконаннях може робити їх непомірно авторитарними і нетерпимими до думки і позиції інших. Водночас, 61,3% респондентів більше орієнтовані на задоволення власних амбіцій, підтверджуючи переконаність у необхідності діяти за особистими планами, не намагаючись зважати на наміри інших. Але за умов недостатньої інформаційної обізнаності та досвіду професійної діяльності вони можуть бути перебільшено нерішучими, що часто заважає досягти цілей і здійснювати раціональний вплив на оточуючих людей. Подібна тенденція може провокувати велику тривалість стресогенного впливу, що призводить до виснаження адаптивних можливостей організму і послаблює психологічну стійкість.

Необхідно зазначити, що у майбутніх фахівців (за таких умов) блокуватиметься здатність до особистого зростання зі своєчасним, адекватним вирішенням внутрішньоособистісних конфліктів (ціннісних, мотиваційних, рольових); до стабілізації емоційного тону і сприятливого настрою; до розвиненої вольової регуляції. Виявлені емпіричні дані підтверджують необхідність структурної психокорекційної роботи з метою посилення індивідуального рівня регуляторного профілю, що стимулюватиме особистісно-професійного становлення.

Таким чином психологічну стійкість можна розглядати як складну властивість особистості, синтез окремих характеристик і здібностей. У разі наявності позитивних полюсів зберігається сприятливий для успішної діяльності й особистісного розвитку домінуючий психічний стан. При такому погляді психологічна стійкість об'єднує широке коло різнорівневих явищ, які у сукупності посилюватимуть її вплив.

Література

1. Бондаренко О.Ф. Психологічна допомога особистості: навч. посіб. для студ. ст. курсів психол. фак. та від-нь ун-тів. Харків: Фоліо, 1996. 237 с.
2. Варій М.Й. Психологія особистості: Навч. пос. Київ: Центр учбової літератури, 2008. 592с.

3. Калошин В.Ф. Практика управління емоційним станом. Рационально-емотивна терапія. Київ: Шк. Світ, 2012. 128 с.
4. Калаур С.М., Фалинська З.З. Соціальна конфліктологія: Навч. посібник. Тернопіль: Астон, 2010. 360с.
5. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Евразия, 1999. 479 с.
6. Миллер Э., Люэт Д. Управляем своим здоровьем: новый взгляд на старые болезни. СПб: Питер Ком. 1998, 256с.
7. Москаленко В.В. Психологія соціального впливу. Навч. пос. Київ: Центр учбової літератури, 2007. 448с.
8. Шостром Э. Анти-Карнеги, или Человек-манипулятор. /Перевод с англ. А.Мальшевой. Мн.: ТПЦ «Полифакт», 1992.–128с.
9. Штифурак В.Є. Психологія. Опорний конспект: Вінниця.: Видавничо-редакційний відділ ВТЕІ КНТЕУ, 2018. 61с.
10. Штифурак В.Є. Психологія управління та конфліктологія: навчальний посібник. Вінниця: Видавничо-редакційний відділ ВТЕІ КНТЕУ, 2017. 248 с.
11. Штифурак В.С., Шаманська О.І., Педоренко В.М. Психологія професійного становлення психолога-консультанта. Навчальний посібник. Вінниця: ПП «ТД «Едельвейс і К». 2021. 226 с.
12. Штифурак В.С., Драчук А.І., Краєвська Т.С. Психологія здоров'я: Навчальний посібник. Вінниця: ТОВ «ТВОРИ», 2018, 300с.
13. Штифурак В.С. В.М.Педоренко, Ж. В. Сидоренко Загальна психологія: теорія та методичний інструментарій: навчально-методичний посібник для студентів ступеня вищої освіти бакалавра педагогічних спеціальностей. Вінниця, 2018. 250 с.
14. Штифурак В.С., Сікорська Л.В. Теоретико-прикладні аспекти психологічної підготовки спортсмена. Вінниця: ТВОРИ, 2022. 232 с.
15. Bernard V. Fostering Resiliency in Kids: Protective Factors in the Family, School and Community /V. Bernard. – Minneapolis: University of Minnesota, 1991. P. 22. [14, с. 46.
16. Maddi S. The Courage and Strategies of Hardiness as Helpful in Growing Despite Major. Disruptive Stresses / S. Maddi // American Psihologist. 2008. Vol. 63. – Issue 6. – P. 563–564.
17. Maddi S.R. The search for meaning / S.R. Maddi // The Nebraska symposium on motivation 1970 / W.J. Arnold, M.H. Page (Eds.). Lincoln: University of Nebraska press, 1971. P. 137-186.
18. Marshall K. Resilience Research for Prevention Programs. / Marshall K. – Minneapolis: University of Minnesota, 2001. P. 5-15. Подано до редакції 08.02.2010.(19)

СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ ЛЮДЕЙ З ВАДАМИ ЗОРУ ЯК РЕЗУЛЬТАТ ЇХ УСПІШНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ У СУСПІЛЬСТВО

Попова О. В., Кухар Н. М.

Проблема розвитку цивілізованих, гуманних стосунків у суспільстві, що великою мірою ґрунтуються на основі духовного досвіду народу, милосердному, співчутливому ставленні до ближнього, особливо до людей, які потребують соціальної допомоги та підтримки є особливо актуальною в наш час. Російська агресія та російсько-українська війна, що триває зараз, актуалізує проблему перебудови та поліпшення соціальної роботи з людьми з інвалідністю, кількість яких внаслідок ведення бойових дій та постійних обстрілів, зростає. Це стосується й людей з вадами зору, особливо які втратили його в стресовому стані. Велике значення для післявоєнного суспільства матиме й продумана система адаптації людей, які були чи стали людьми з інвалідністю, які є сліпими з народження та частково або повністю втратили зір протягом життя.

За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, у всьому світі нараховується більше 35 млн. людей із порушеннями зору, а за даними українського державного науково-дослідного інституту медико-соціальних проблем інвалідності, патологія зору є однією з найпоширеніших у структурі захворюваності дітей. В Україні проживають понад 70 тис. людей із вадами зору, і понад 10 тис. – це діти. Цей показник складає 50,8 на 1000 обстежених дітей, проживаючих в Україні. Рішенням Всесвітньої організації охорони здоров'я 13 листопада відзначають «Міжнародний день сліпих (International day of the blind)». 13 листопада 1745 року у Франції народився Валентин Гаюї – відомий педагог, який заснував в Парижі і Петербурзі декілька шкіл і підприємств для сліпих. До XVIII століття світ не знав навчальних закладів для сліпих. У пам'ять про зачинателів перших навчальних закладів для незрячих у світі і відзначається Міжнародний день сліпих [1].

При частковій або повній втраті зору людина відчуває великі труднощі в самообслуговуванні, орієнтації, пересуванні, навчанні, трудовій діяльності. Один із шляхів соціальної реабілітації сліпих – їх профорієнтація і працевлаштування. Підприємства системи УТОС є основою для працевлаштування сліпих, оскільки саме в них створені максимальні можливості для самореалізації інвалідів по зору.

В умовах воєнного часу, економічної нестабільності, кризового стану практично всіх складових гуманітарної сфери, початкового етапу правової стабілізації, сліпі люди виявилися найбільш незахищеною категорією населення. Розлади зорового аналізатора провокують обмеження життєдіяльності, сприяють соціальній дезадаптації, яка обумовлена порушеннями у розвитку, труднощами у самообслуговуванні, спілкуванні, придбанні професійних навиків. Знаходження тривалий час в умовах замкнутого простору обмежує можливості самостійно та повноцінно включитися до соціального життя.

Актуальність теми зумовлена ще і тим, що в сформованій системі ціннісних пріоритетів, в незатребуваності суспільством можливостей незрячих, у складному економічному становищі, спеціальні заклади для осіб з вадами зору як і раніше дають освіту, матеріальне забезпечення, але не забезпечують соціальної захищеності і не сприяють інтеграції таких осіб в суспільство.

В умовах, коли скорочуються пенсії з інвалідності, які є лише прожитковим мінімумом, гостро постає проблема пошуку оптимальної моделі соціально-психологічної допомоги та підтримки людей з порушеннями зору на основі соціальної адаптації та інтеграції до соціуму. І в подальшій перспективі самореалізації їх можливостей. Засвоєння інвалідами по зору соціального досвіду, включення їх в існуючу систему суспільних відношень вимагає спеціальної соціально-педагогічної роботи в умовах спеціалізованих освітніх установ.

Зі стародавніх часів був сформований стереотип щодо сліпої людини як неповноцінної. З великою ймовірністю можна припустити, що у первісних товариствах не було місця для людей з обмеженими можливостями. Ці групи були невеликі, вели кочовий спосіб життя, рухалися в пошуках їжі (збирання, полювання). Ті люди, які були немобільні, мали поганий зір або слух, не бачили і не чули, то і не були в змозі пересуватися з групою, бігти або захищатися у разі потреби. Таким чином, вони зазвичай кидалися напризволяще одноплемінниками [6].

В античному світі доля людей з вадами зору також була трагічною. Вони не вважалися громадянами, їх статус був порівнянний зі статусом рабів. На носія вродженого розумового чи фізичного недоліку чекала або фізична, або громадянська смерть. Закон дискримінував навіть і тих із них, хто належав до привілейованих груп. У світ вільних громадян античних держав

людині з вродженими порушеннями зору доступу не було [7].

Християнство докорінним чином змінює відношення до людей з вродженою або придбаною інвалідністю, в тому числі й до сліпих та слабо зрячих. Якщо раніше вони вважалися наслідком покарання Богом їх або їхніх батьків, то в проповіді Ісуса Христа вони стають об'єктом піклування й можливого зцілення за допомогою Божественного чуда. Так в Євангелії від Йоана наводиться такий епізод зцілення сліпого Ісусом Христом: Переходивши, побачив Ісус чоловіка, зроду сліпого. Запитали його, отже, учні його: «Учителю, хто згрішив? Він – чи батьки його, що сліпим він уродився? -Ані він не згрішив, ані батьки його, – відказав Ісус, – але щоб ділам Божим виявитись на ньому!» (Йн 9:1-3) [6].

Християнство несло в суспільство нові цінності, новий погляд на людину та сенс його життя. Воно намагалося вшляхетнити язичницький безжальний світ релігійною чутливістю та співчуттям до людей з обмеженими можливостями. Милосердя було оголошено не тільки бажаною чеснотою, а й обов'язком християнина. Раннє християнство закликало до милосердя, заохочувало людей, опікуватися і допомога убогим та жебракам, серед яких було дуже багато сліпих. Визнаючи людські страждання як особливу нагороду бога, релігія християн забороняла обмежувати право сліпих на їжу та притулок, не допускала над ними фізичного знущання.

Згодом, коли християнство стає пануючою релігією при монастирях почали з'являтися хоспіси (монастирські лікарні), притулки для інвалідів, лепрозорії. Отець церкви Василь Великий у 370–379 роках за власні кошти спорудив на околицях Кесарії Каппадокійської обитель милосердя – містечко для хворих, прозване людьми на честь його засновника Василіадою (Базилікою). До комплексу обителі належали великий храм, будинок для мандрівників (готель), богадільня та лікарня, які надавали притулок для сліпих, старців, сиріт, жебраків та мандрівників. Василіада, основною місією якої були турбота і милосердя до страждаючих, проіснувала принаймні до VI ст., вже після смерті свт. Василя Великого (379 р.) обитель розрослася, у ній з'явилися будинки для майстрових та служників, громадська безкоштовна їдальня та інше. Але, незважаючи на вплив християнства, у переважної більшості населення європейських середньовічних держав відношення до інвалідів, в тому числі і тих, хто мав вади зору, було достатньо недоброзичливим. Причиною

тому служило переконання в надприродній природі божевілля, глухоти, природженої потворності. Пересічні люди середньовіччя вважали ці недуги Божим покаранням, що накладається за власні або батьківські гріхи. Глухі знаходилися «під дією особливого прокляття Господа», божевілля вважалося божественним покаранням, а сліпота – «одним з тих інструментів, якими містичне Провидіння вирішило покарати людину» [6].

Але й в часи середньовіччя існували елементи соціальної адаптації інвалідів зору, тому деякі з них могли хоча б частково брати участь у житті суспільства, а іноді й займали престижні посади. Середньовічні гільдії та «вільні братства незрячих» були прототипами сучасних неурядових організацій, профспілок та підприємств для інвалідів. Невелика частина незрячих мала доступ до професійної освіти завдяки чому могли незрячі могли боротися за своє місце у суспільстві та стати повноцінними громадянами. Серед найчастіше згаданих у літературі професій незрячих людей були: музикант, співак та провісник. Систематична соціальна та педагогічна робота з адаптації сліпих та слабо зрячих починається в Європі з епохи Просвітництва. Теоретичні засади цієї роботи були закладені знаменитою книгою філософа-просвітителя Дені Дідро «Лист про сліпих в повчання зрячим». Зовнішнім поштовхом до створення «Листа» стала операція відомого французького вченого Реомюра, який зняв катаракту у сліпонародженого. Саме під впливом цієї роботи Дідро фактично виникає сучасна тифлопедагогіка, тобто наука про навчання та соціальну адаптацію сліпих і людей з вадами зору, засновником якої по праву вважається французький учений і практик Валентин Гаюї, який відкрив першу школу для навчання сліпих дітей.

В 1784 році у вигляді експерименту В. Гаюї розпочав навчання одного сліпого – Франсуа Лезюера (до наших часів дійшов шрифт, розроблений пізніше Ф. Лезюером). А вже у 1787 році він демонстрував перед королем Франції Людовиком XVI успіхи двадцяти чотирьох своїх учнів. Але найважливішим визнанням заслуг Гаюї є те, що в багатьох країнах світу його ідеї та методи навчання набули поширення і не втратили своєї значимості до сьогодення. 13 листопада – день його народження за рішенням Всесвітньої організації охорони здоров'я відзначається як День сліпих [7].

Останнім часом усе більше поширення отримує концепція «незалежного життя інвалідів», заснована на реалізації прав

людини з інвалідністю на самостійне незалежне життя як повноцінного члена суспільства, яка базується на ідеї рівноправного включення людини з обмеженими фізичними можливостями в усі сфери життя суспільства.

Інтеграція в суспільство розглядається як закономірний етап розвитку, пов'язаний у будь-якій державі світу, у тому числі й в Україні, з переосмисленням суспільством і державою свого відношення до людей із глибокими порушеннями зору, визнанням їх прав, щодо надання рівних з іншими можливостей у різних галузях життя. У той ж час практична реалізація соціальної й освітньої інтеграції таких людей стала цілеспрямовано здійснюватися лише в період двох останніх століть. До цього процесу інтеграції в суспільство, здебільшого, розвивалися безсистемно, стихійно. Однак сучасний стан системи фахової освіти й соціального захисту осіб із порушеннями зору не можна назвати особливо успішним, оскільки виникнення нових соціальних проблем ускладнює процеси адаптації, реабілітації й інтеграції в суспільство осіб з порушеннями зору. Пошук сучасної концептуальної соціальної інтеграції має йти за принципом засвоєння сучасних західних теорій, щодо інтеграції в суспільство осіб з порушеннями зору, а також осмислення та врахування особливостей України [4].

Незважаючи на те, що соціальний захист людей з вадами зору з боку держави полягає у наданні грошової допомоги, засобів протезування, орієнтації і сприйняття інформації, у встановленні опіки або стороннього догляду, а також пристосуванні забудови населених пунктів, громадського транспорту, засобів комунікації, такі люди повинні відчувати себе повноправними громадянами в суспільстві, мати можливості до реалізації своїх прав, і перш за все, на самостійне незалежне життя як повноцінного члена суспільства, що базується на ідеї рівноправного включення людини з вадами зору в усі сфери суспільного життя [3].

Як основні суб'єктивні критерії інтегрованості виступають: самооцінка адаптованості, самооцінка особистісної та соціальної активності, спрямованої на включення в суспільство, задоволеність рівнем інтеграції (соціальною взаємодією, якістю життя, діяльністю).

Інтеграція інвалідів по зору у суспільство визначається сукупністю зовнішніх та внутрішніх, об'єктивних та суб'єктивних факторів. Об'єктивними чинниками, зовнішніми стосовно

окремому індивіду є соціальні чинники – соціальна політика, толерантність суспільства. Кожен фактор визначає функції, що забезпечують певні аспекти процесу інтеграції.

Толерантність суспільства як система соціальних установок на рівноправну взаємодію з інвалідами зору, реалізує в процесі інтеграції інклюзивну функцію – забезпечує сприятливе соціальне середовище, включення (інклюзію) інвалідів по зору у взаємодію із суспільством зрячих людей [5].

Інтеграція людей з вадами зору у суспільство прирівнюється до адаптації, яка визначається як пристосування інваліда до соціуму, досягнення рівноваги між індивідом та середовищем, що полягає у здатності інваліда до самообслуговування, спеціального навчання, посиленої трудової діяльності в особливих умовах. Інтеграція здійснюється в основному за допомогою соціальної політики як забезпечення комфортного рівня життєдіяльності через систему допомоги та пільг, а основним інструментом інтеграції є засоби, що дають можливість інвалідам наблизитися до соціальної норми. Справжня інтеграція у суспільстві за такого підходу неможлива – інвалід неспроможний визнаватися більшістю людей як рівний, зайняти гідне місце у соціумі.

Формування соціально-психологічної адаптації залежить від багатьох чинників, які формують життєву ситуацію незрячої людини. Аналіз життєвої ситуації осіб з вадами зору, умов і особливостей їх фізичного та соціального становища дають підстави констатувати, що є більш ніж достатньо факторів, які приводять до ускладнення соціальної адаптації: загострення внутрішньої психічної напруженості, виснаження ресурсів, потрібних для адаптації. Проаналізувавши погляди, концепції та наукові підходи різних дослідників щодо інтерпретації особливостей соціально-психологічної адаптації слабозрячих і осіб з повною втратою зору можемо виділити об'єктивні та суб'єктивні чинники, які мають вплив на формування соціальної адаптації та особливості життєвої ситуації. До суб'єктивних (психологічних) чинників відносять: прийняття себе, енергійність як активність людини, самооцінка, пластичність, емоційний комфорт, комунікативність, довірливість. До об'єктивних чинників відносимо: медичний діагноз і час початку виникнення проблем з зором, біологічний вік.

У межах вивчення проблем соціальної адаптації сліпих і людей з вадами зору необхідними і специфічними чинниками адаптації

виявляються наступні:

1) поведінка, спрямована на подолання проблем, тобто пошук та застосування нових форм поведінки, прийняття нових соціальних тенденцій та норм;

2) поведінка, сфокусована на повній реалізації себе в житті («захоплення життям» – «сейворинг») як найбільш сприятливий емоційний фон для досягнення успіху в адаптації;

3) гнучкість мислення, установок та поведінки у людей з вадами зору з метою вирішення своїх особистих проблем [9].

Інваріантним фактором, що обумовлює низький рівень адаптованості інвалідів по зору, виступають такі характеристики: несприйняття себе та інших, особливості вольової сфери, певна інтелектуальна і вольова ригідність.

Метою емпіричного дослідження було з'ясувати психологічні особливості соціальної адаптації у осіб з вадами зору. Отримані результати були опрацьовані за допомогою методів статистичного аналізу: описової статистики, кореляційного, факторного, порівняльного аналізу. Для вивчення особливостей соціально-психологічної адаптації осіб з вадами зору вибірку було поділено на дві підгрупи згідно відповідей на запитання анкети щодо наявності проблем із зором: особи з вадами зору (слабозрячі) (40 осіб) та особи, з повною відсутністю зору (32 особи).

Ми припускаємо, що у осіб з повною втратою зору і слабозрячими показники соціально-психологічної адаптації будуть відрізнятися. Респонденти з повною втратою зору будуть мати вищі показники соціальної фрустрованості, неприйняття себе, дезадаптованості у порівнянні з особами, що мають порушення зору (слабозрячими). Соціально-психологічна адаптація осіб з вадами зору пов'язана з нижчим рівнем самооцінки особистості, тому в дослідженні використана методика діагностики соціально-психологічної адаптації, яка містить шкалу «Адаптивність» яка є одним із основних показників адаптації, і на її основі було здійснено порівняння середніх показників адаптивності у двох групах респондентів (рис.1).

Отримані результати надали можливість з'ясувати психологічні особливості соціальної адаптації у осіб з вадами зору. Виділені фактори дають підстави стверджувати, що соціально-психологічна адаптація пов'язана з самооцінкою, соціальною активністю, самостійністю та іншими аспектами соціального життя людини.

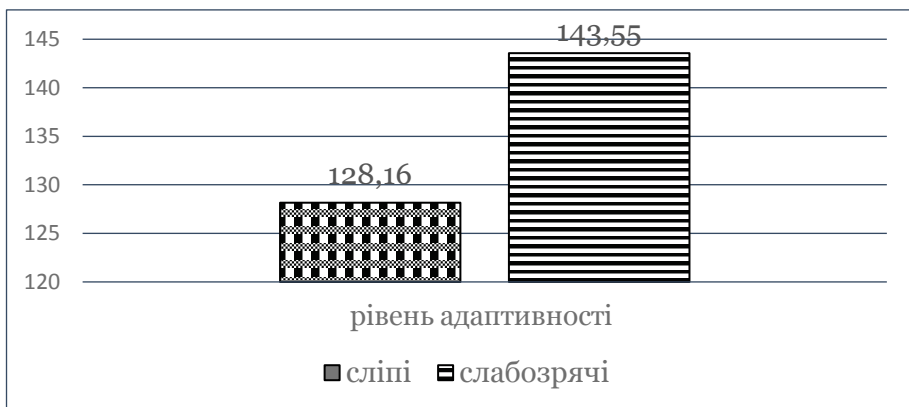


Рис. 1. Порівняння середніх показників адаптивності у респондентів з повною втратою зору і слабозрячих

Проведений факторний аналіз отриманих результатів дає підстави стверджувати, що в структурі соціально-психологічної адаптації осіб з повною втратою зору адаптивність займає найважливіше місце, оскільки її показники увійшли до першого фактору, тобто для ефективної соціально-психологічної адаптації. У осіб з порушеннями зору важливими є соціальна активність, прийняття себе, відсутність соціальної фрустрації. Деадаптивність є другою складовою і ми можемо припустити, що дестабілізуючі умови соціального середовища можуть виступати вагомим фактором соціальної адаптації особи з порушеннями зору та впливати на адаптивні можливості особистості. Також варто зазначити, що соціальна фрустрація людини з повною втратою зору пов'язана з самостійністю, що може виявитись парадоксальним, але чим більше людина з вадами зору покладається лише на себе, тим вищим є її рівень незадоволеності соціальними умовами перебування. В той же час, наявність сімейного партнера сприяє соціально-психологічній адаптації осіб з повною втратою зору, зокрема зростанню переживання наявності емоційної підтримки.

Для осіб, що мають порушення зору, найвагомим компонентом соціально-психологічної адаптації є стан деадаптації. Тому можемо припустити, що дестабілізуючі умови життєдіяльності внаслідок яких є можливість виникнення негативних психічних явищ, наприклад, емоційної нестабільності,

тривожності тощо, мають вагомий вплив на переживання власного психологічного благополуччя осіб цієї підгрупи. Також варто зазначити, що для осіб, що мають порушення зору, для ефективної соціальної адаптації важливими є позитивне ставлення до себе, відсутність труднощів у стосунках з іншими.

Вимірюваний у дослідженні показник соціальної адаптації вказує на здатність пристосовуватись до всієї багатоманітності життєвих процесів при будь-яких умовах. З підвищенням рівня соціально-психологічної адаптації зростає емоційний комфорт та прийняття себе, гнучкість в діяльності та спілкуванні, підвищується самооцінка тощо. На це вказують отримані кореляційні взаємозв'язки між шкалою адаптивності та іншими показниками соціально-психологічної адаптації.

Соціальна адаптація людей з вадами зору це процес інтеграції їх у суспільство, надання їм рівних прав і реальних можливостей участі у всіх видах і формах соціокультурного життя (дозвілля, освіта, трудова, суспільно-політична діяльність та ін.). Об'єктивними критеріями інтегрованості сліпих та слабозрячих осіб виступають: соціальна адаптованість, включення людини з вадами зору в соціокультурне середовище, соціальне благополуччя. Суб'єктивними критеріями інтегрованості є: самооцінка адаптованості, самооцінка особистісної та соціальної активності, спрямованої на включення в суспільство, задоволеність рівнем інтеграції (соціальною взаємодією, якістю життя, діяльністю).

Основними складовими структури адаптаційно-інтеграційного потенціалу у людей з вадами зору виступають: комунікативні властивості і установки, що забезпечують встановлення контактів з іншими людьми; ціннісно-смыслові характеристики, що визначають активність особистості; особливості психологічної автобіографії, що відображають неусвідомлювані механізми особистісної активності; біосоціальні характеристики (індивідуально-типологічні властивості, стать, вік, ступінь зорового порушення, час втрати зору, стаж сліпоти тощо).

Кінцевою метою соціально-психологічної адаптації людей з вадами зору є досягнення такого психологічного стану, коли людина сприймає свій зоровий дефект як одну із своїх якостей, – певну індивідуальну характеристику, що відрізняє її від інших. [11]

Таким чином, на підставі проведеного дослідження можна констатувати, що соціальна адаптація людей з вадами зору залежить від успішної інтеграції їх у суспільство. Для людей з

вадами зору є важливим не тільки оволодіння навичками самообслуговування, спілкування, навчання різним видам діяльності, але і встановлення соціальних зв'язків з оточуючим середовищем. Усвідомлення людини з вадами зору себе як рівноправного члена суспільства, подолання страхів, залежності, відчуженості і є результатом успішної соціальної адаптації, яка базується на основі сформованих позитивних уявлень про себе.

Література

1. Андросович К. А. Феномен соціальної адаптації як предмет наукового аналізу. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2018. № 3. С. 34–45.
2. Волкова І. П. Психологія соціальної адаптації та інтеграції людей з глибокими порушеннями зору. URL: <https://www.dissercat.com/content/psikhologiya-sotsialnoi-adaptatsii-i-integratsii-lyudei-s-glubokimi-narusheniyami-zreniya>.
3. Гребенюк Т. М. Соціально-психологічна адаптація інвалідів з вадами зору до навчання у вищих навчальних закладах: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.08. К., 2008. 215 с
4. Дудка Т. М. Проблема соціально-психологічної адаптації URL: <https://www.inforum.in.ua/conferences/16/29/196>
5. Клопота Є.А. Особливості процесу інтеграції в суспільство осіб з глибокими порушеннями зору. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. 2015. № 12 (14). С. 142-155.
6. Пашкович М.А., Paszkowicz M. Життя і праця незрячих людей у стародавні часи. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/32613122.pdf>
7. Фурман А.В., Підгурська М.В. Історія соціальної роботи: [навчальний посібник]. Тернопіль: ТНЕУ, 2014. 174 с.
8. Чабан О. С. Особливості підтримання психічного здоров'я пацієнтів із порушенням зору травматичного або іншого генезу *Медична психологія*. 2016. Т. 11, № 1. С. 16–26.
9. Borowski G. Sposoby wspierania osób niepełnosprawnych na przestrzeni dziejów – wybrane przykłady Sposoby wspierania osób niepełnosprawnych na przestrzeni dziejów – wybrane przykłady, URL: <https://kn.pfron.org.pl/download/5/297/10GrzegorzBorowski.pdf>.
10. Durrani N., Egyptian Dwarfs, URL: <http://www.world-archaeology.com/more/egyptian-dwarfs/#.UmAPPT766HM> (2013-09-09).
11. Miles M., Signing in the Seraglio: mutes, dwarfs and gestures at the Ottoman Court 1500–1700, 2000, <http://www.independentliving.org/docs5/mmiles2.html> (2018-09-09).

ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ СЕКСУАЛЬНОЇ ЗАДОВОЛЕНОСТІ ПОДРУЖНИХ ПАР НА ЇХ АГРЕСИВНІСТЬ

Чухрій І. В., Комар Т. О.

Актуальність теми зумовлена тим, що високий рівень розлучень, тенденція консенсуального співжиття роблять актуальним пошук шляхів стабілізації сім'ї та відповідного підходу до її вивчення. Саме шлюбно-сімейні стосунки забезпечують задоволення багатьох особистісних потреб, зокрема, потребу в сексуальній задоволеності, фрустрація яких призводить до викривлення у розвитку особистості та внутрішніх конфліктів, а також до неконструктивних проявів у подружній взаємодії.

Проблемами сім'ї та, зокрема, вивченням сексуальної задоволеності займалися такі науковці, як С. І. Голод, М. Кінзі, Г. Найберт, К. Штарке, Г. Лор, Е. Берн, М. Яффе, Е. Фенвік та ін.

Отже, саме для того, щоб розібратись у детермінованості впливу сексуальної задоволеності подружжя на їх агресивність необхідним є здійснення дослідження, яке б підтвердило наскільки незадоволеність провокує агресивні прояви у подружжя і чи є гендерна ознака.

Відсутність статевої освіченості молоді, перш за все чоловіків, стає досить часто причиною незадоволеності один одним, роздратованістю, відчуженням навіть до розпаду сім'ї. Проблеми в інтимній сфері шкодять всьому життю людини, заважають продуктивно працювати, затьмарюють сприйняття світу.

Чоловікам та жінкам важливо знати основи культури статевого життя. Це допоможе уникнути багатьох конфліктів в коханні, зробить більш яскравими подружні відносини.

Для початку необхідно раз і назавжди відмовитись від застарілого, стереотипного погляду на секс як на те, чого треба соромитись. „Секс” (лат.- стать), „сексуальний” (лат. – статевий) – терміни, прийняті в медицині, етиці та філософії. До статевого життя необхідно ставитись як до явища природного і недвозначного, в якому немає нічого непристойного [8].

Визначаюча роль духовного початку в статевому житті ні в якому разі не виключає значення тілесного, статевого потягу. Статева потреба – лібідо (лат. „бажання”, „пристрасть”) – одна із трьох головних природних потреб людини. Як і потреба в їжі і питті, статева потреба закладена в глибинах організму. В зрілому

віці задоволення її – сутнісна умова фізичного і духовного здоров'я людини: вона підтримує життя, наповнює його радіщами, дає людині біологічну та нервову енергію – основу всієї її емоційної і духовної енергії. Задоволення статевої потреби надає людині впевненості у собі, покращує самопочуття, настрої, підвищує працеспроможність, створює умови, які характеризуються як почуття сексуальної повноцінності [8, с.100-101].

Статеві відносини для людей не лише засіб збереження роду. Вони втратили свою виключну роль з біологічним призначенням роду, змінились, в результаті чого набули ще одного важливого – приносити насолоду, емоційне задоволення, пов'язане з еротичними переживаннями.

Вершиною взаємного потягу являється статева близькість. Потяг закоханих один до одного підвищується поступово, і настає такий момент, коли вони прагнуть до фізичної близькості. Наростання такого потягу і його сила залежать і від темпераменту, і від віку закоханих [8].

Зі всіх процесів дорослого людського організму статева близькість – єдиний процес, який відбувається за участі двох. Саме тому, навіть невелике психологічне чи фізичне неспівпадіння між чоловіком та жінкою може призвести до дисгармонії.

В статевому потязі у жінок часто перевищує прагнення не до статевої близькості, а до ніжності, ласки, потреба уваги і піклування. І. І. Мечніков вважав, що „...можна вважати правилом, що дівчина, досягаючи статевої зрілості, тим не менш ще не відчує специфічного почуття... поклику статі... Любов у молодих дівчат починає розвиватись досить рано, але довго зберігає платонічний характер”. Виражений сексуальний потяг у більшості жінок з'являється тоді, коли після відповідного періоду статевого життя вони починають відчувати оргазм (відчуття, яке виникає під час статевого акту і приносить статеве задоволення) [2].

У чоловіків статевий потяг одразу носить характер прагнення до статевої близькості. „Чоловіче почуття ніяк не може змиритись з тією протилежністю в жіночому характері, в силу якої жінка, абсолютно байдужа в статевому відношенні, відрізняється, тим не менш, більшим нахилом до кокетства... і виявляє потребу в коханні та ласці. Пояснюється це, між іншим, тим, що статеве почуття жінки значно менше спрямоване на статевий акт і пов'язаний з ним оргазм, чим на кінець цього акту, що відіграє досить важливу роль в подальшому її житті”, – відзначав відомий фізіолог О. Форель[3].

За даними сексологів, половина молодих жінок починають посправжньому відчувати себе жінками лише через півроку-рік після весілля. У жінок взагалі пробудження фізичної сексуальності запізнюється в часі. Знання цього нюансу жіночої природи необхідне чоловікові [2].

Одна із основ демократичної статевої моралі – жіноча активність. Така активність виключно важлива і фізично, і психологічно; це і та сама пристрасть, яка підсилює іншу пристрасть. Чоловік зобов'язаний задовільнити жінку – це універсальний принцип культури кохання.

Жіночі сексуальні реакції більше, ніж чоловічі залежать від загальнопсихологічних, особливо емоційних факторів. В числі причин, що пригнічують сексуальність, називають антисексуальні установки, неправильне виховання в дитинстві, відсутність своєчасної статевої освіти, примітивність сексуальних технік чоловіка. По даним З.В. Рожановської, час появи першого оргазму у досліджуваних нею жінок залежить від того, чи отримали вони які-небудь відомості щодо статевих відносин [2].

Всупереч цьому, американський психолог Сеймур Фішер вважав, що роль формальних статевих знань невелика, так як сексуальна реактивність жінок залежить не від рівня їх знань, а від їх загальної емоційної незакомплексованості і реактивності. Тип емоційних реакцій формується на основі природних задатків уже в ранньому дитинстві. За даними Фішера (він детально досліджував 300 жінок), головний фактор, що заважає жінці отримувати оргазм, – невпевненість в коханому чоловікові, страх втратити його (не пов'язаний із загальним рівнем тривожності); джерело цієї тривоги, можливо, криється в дитячих переживаннях і в деякій мірі залежить від відносин дівчинки із батьком [3].

Отримуване жінкою сексуальне задоволення, більше, ніж у чоловіків, залежить від таких психологічних обставин, як почуття ніжності та любові до партнера, відчуття близькості з ним, задоволення від тілесної відкритості, радість усвідомлення того, що вона являється предметом захоплення, усвідомлення власної компетентності. Відповідно, ці якості цінують і чоловіки, але, за даними Шнабля, на дефіцит ніжності і тепла збоку партнера страждають втричі більше жінок, ніж чоловіків. По даним Штарке і Фрідріха, серед жінок, які щасливі зі своїм партнером, завжди отримують сексуальне задоволення 51%, а серед нещасливих – лише 22% [4;5].

Заслужують уваги також деякі нееротичні соціальні фактори, що виходять за рамки парних відносин. По даним Шнабля, працюючі жінки, особливо зайняті розумовою працею, відрізняються більш високою сексуальною реактивністю, живуть більш активним статевим життям і отримують більше задоволення від нього, аніж домогосподарки; взагалі сексуальна задоволеність жінок значимо корелює з їх соціальною активністю і задоволеністю своїм життям. У чоловіків такої залежності немає. До таких же висновків прийшли Штарке і Фрідріх: сексуальна задоволеність і висока „оргазмія” у молодих жінок позитивно корелює із задоволеністю професією, активною включеністю в роботу, наявністю інших (інтелектуальних, спортивних та ін.) захоплень, комунікативністю, суспільною активністю і життєрадісністю [4:5].

Поряд з низкою загальних рис чоловіки зазвичай надають перевагу, фізично привабливим, красивим, а також хазяйновитим жінкам, тоді як жінки більше цінують розум, честолюбство, освіченість та працелюбство, тобто більш „соціальні” якості. Ці відмінності пов'язані з традиційною статевою стратифікацією і неоднаковою соціалізацією хлопчиків і дівчаток: продовж багатьох століть заміжжя було головною і єдиною можливістю для жінки підвищити свій соціально-економічний статус, тоді як чоловіки розраховують на „винагороду” у вигляді фізичної і сексуальної привабливості жінки. Хоча сьогодні ці погляди втратили свою значимість, приваблива зовнішність жінки для чоловіка більш важливіша, аніж зовнішність чоловіка – для жінки. Ден Саймонс і Девід М. Басс припускають, що диференціація переваг йде своїм корінням ще глибше – в різноманіття репродуктивного внеску чоловіка і жінки. Жіноча репродуктивна цінність тісно пов'язана з віком і станом здоров'я про які можуть свідчити такі компоненти зовнішньої привабливості, як гладенька та чиста шкіра, міцність м'язів, жваве обличчя, пишність волосся. Чоловічий продуктивний внесок залежить не стільки від фізичних, скільки від соціальних можливостей, які він міг представити власній жінці та дітям. Звідси слідує різна соціалізація хлопчиків та дівчаток.

Сексуально-еротичні і любовні переживання підсилюються в ситуаціях небезпеки, ризику, боротьби, переборення труднощів. Про біполярність емоційної напруги свідчать і експериментальні дослідження співвідношення статевого збудження і агресії.

Однак саме тому, що наші емоційні стани амбівалентні, їх впливи на сексуальну поведінку і мотивацію не являються

однозначними, а залежать від когнітивних факторів. Американські психологи Еллен Бершайд і Елайн Уолстер сформулювали двоступеневу модель любовної пристрасті, перша ступінь якої складає фізіологічне збудження, а друга когнітивна атрибуція, тобто визначення свого стану. Фізіологічне збудження, що загострює наші почуття, може бути викликано як приємними, так і неприємними переживаннями (страхом, небезпекою); будь-які стресові ситуації підвищують емоційну чутливість [5, с. 246-247].

Вікова динаміка сексуальної поведінки розглядається головним чином з кількісної точки зору, а в теоретичному відношенні орієнтується на онтогенетичну модель – коли індивід вступає в період зрілої сексуальності, як проходить інволюційний період. Такий підхід виправданий, але не достатньо, так як сексуальна поведінка і задоволеність дорослої людини залежать від багатьох соціальних факторів, які неможливо вивести лише із її індивідуальних особливостей [6, С. 248-249].

З одного боку, подружні відносини, особливо при наявності дітей, здатні створити широку сферу соціальної і психологічної спільності, взаємної довіри і розуміння, якої сучасна людина потребує. Одружені люди в середньому почувають себе більш впевненішими і щасливішими, аніж люди „вільні” та ті, які мають дітей, чим бездітні. З іншого боку, шлюб обмежує, в усякому випадку моральну, сексуальну свободу індивіда, його право встановлювати нові контакти і зв'язки, а звичка і буденність подружніх відносин знижують гостроту і свіжість почуттів. Не секрет, що у багатьох подружніх пар інтенсивність статевого життя і задоволеність її якістю з плином часу знижується, причому це зовсім не пов'язано з старінням подружжя – часто це відбувається вже в перші роки шлюбу і в молодих людей, а в результаті буденності їх взаємовідносин, з яких зникає радість відкриття, новизни, спонтанності. Сексуальна незадоволеність і дисгармонія – одна із суттєвих причин розлучень і нервових захворювань; по деяким даним, сімейно-побутові, включаючи сексуальні, труднощі характерні для 65% неврологічних хворих [6].

Порівняно з даними досліджень Кінсі сучасні заміжні жінки і чоловіки в США більш активно займаються сексом, чим раніше. Секс став більш різноманітним і тим, що задовільняє. Деякі дослідження показали, що з тих пір, як Кінсі зібрав свої дані, сексуальна активність подружніх пар сильно змінилася. Зросла частота і тривалість попередньої гри. Все частіше партнери

починають захоплюватися цією грою як самоціллю, а не розглядають її тільки як підготовку до статевого акту [9].

Якість шлюбу і задоволеність інтимними стосунками часто взаємозв'язані. Як показали дані опитування 7000 американських пар, сексуальна задоволеність обох партнерів зростає, якщо обидва партнери нарівні беруть участь в ініціації сексуальної активності. Частота сексуальної взаємодії також в значній мірі пов'язана з сексуальним задоволенням в шлюбі. Дев'яносто відсотків пар, які займалися сексом 3 або більш разів на тиждень, вказували, що повністю задоволені своїм сексуальним життям. І навпаки, лише половина з тих, хто займався сексом від 1 до 4 разів на місяць, і всього тільки третина з тих, хто займався сексом рідше рази на місяць, отримували задоволення. Ці дослідники також стверджували, що секс є більш захоплюючим на початку подружнього життя. Тривалі ж взаємостосунки ведуть до того, що інтимність з «шампанського та ікри» перетворюється на звичайний «бутерброд».

Проте не у всіх сучасних шлюбах виявляється тенденція до зростання сексуального задоволення. Подружні пари без сексу, як відзначає психолог Рутеллен Йоссельсон не таке вже незвичайне явище. Йоссельсон провела опитування подружніх пар у віці від 25 до 55 років. Вона пише: «мене здивувало, як багато подружжя повідомляють про те, що протягом років не займаються сексом». Відсутність інтересу до сексу – це найпоширеніша проблема, яка примушує людей проходити секс-терапію. Слідую, проте, відзначити, що недолік сексуальної взаємодії не обов'язково означає, що платонічні шлюби не приносять задоволення або що їх треба «відновлювати». Для деяких пар інтимні стосунки, ймовірно, ніколи і не були великим пріоритетом. І, як помічає Йоссельсон, „є багато різних форм зв'язків між людьми. Ці пари не бажають жертвувати шлюбом, який цілком влаштовує подружжя на всіх інших рівнях» [9].

Дослідження С.І.Голода показали, що сексуальна задоволеність незмінно займає 3-є місце на адаптаційній шкалі після духовної і побутової сумісності як в шлюбах тривалістю до 10 років, так і від 10 до 15 років. Німецькі дослідники Г.Нойберт і К.Штарке переконують, що між сексуальною задоволеністю, з однієї сторони і благополуччям, якістю і стабільністю шлюбу. з іншої сторони, існує тісний взаємозв'язок.

Дослідження проводилося впродовж листопада-грудня 2021

року серед подружніх пар віком від 18 до 50 років. В дослідженні прийняло участь 30 сімейних пар.

Інтерпретуючи результати опитувальника стилів сексуальної поведінки беручи до уваги шкалу „задоволення” з'ясувалося, що чоловіки мають більшу сексуальну задоволеність, яка має своє відображення у 40% опитаних, аніж жінки – 20 % . Якщо ж говорити про середній та низький рівні, то у чоловічої частини респондентів середній рівень задоволеності посідає 53,3%, а низький – 6,6 % опитаних. Щодо жінок, то в даному разі ми можемо помічати деякі розбіжності в порівнянні з результатами чоловіків, а саме: середній рівень задоволеності відзначається у 66,6 % досліджуваних, що ж до низького рівня, то він складає 13,3 % опитаних.

Виходячи з результатів дослідження, можна говорити про те, що чоловіки мають вдвічі більший відсоток сексуальної задоволеності, аніж жінки. Дане явище можна пояснити тим, що чоловіки у більших випадках при інтимній близькості отримують оргазм, аніж жінки, які в процесі статевого акту можуть не отримувати даного задоволення.

По даним сексологів, половина молодих дружин посправжньому починають відчувати себе жінками лише через півроку-рік після одруження. Варто зазначити, що у жінок взагалі пробудження сексуальності відбувається трішки повільніше про що чоловіки в більшості випадків навіть не здогадуються. Слід зауважити й те, що пробудження жіночої сексуальності в більшості випадків залежить від чоловіка. Чим більш він уважніший та делікатніший по відношенню до жінки, тим швидше може розкриватись її сексуальність.

На жаль, проблема полягає в тому, що досить великий відсоток чоловіків не знають про особливості жіночої фізіології, що й спричинює неможливість досягнення гармонії в інтимних відносинах, яке й проявляється у нерівності показників задоволеності.

За цим же опитувальником (стилів сексуальної поведінки), а саме за шкалою „ фізичний секс” було отримано такі результати: високий рівень потреби чоловіків у фізичному сексі становить 77 %, що ж до жінок, то їх результат дорівнює 36,6 %. Якщо ж говорити про середній рівень набраний чоловічою частиною респондентів, то він має своє вираження у 20%, а низький дорівнює 3 % досліджуваних. Коли мова йде про жінок, то в даному випадку ми

маємо середній рівень з показником 56,6 % опитаних та низький, який становить 6,6 % досліджуваних жіночої статі.

Однією з відмінностей між чоловічою та жіночою статями є те, що існують потреби, які відрізняються за своєю силою та виразністю. В даному випадку мається на увазі потреба у фізичній близькості. Дійсно, порівнюючи показники жінок і чоловіків можна говорити про значний відрив чоловічої частини респондентів від жіночої у потребі інтимної близькості. Інтерпретуючи дані результати можна чітко зазначати те, що чоловіки маючи більше навантаження на нервову систему, менше відреагування на зовні впливів негативних факторів і веде за собою необхідність у фізичній близькості, що дає можливість зняти напругу.

Якщо навіть виходити з фізіології чоловіків, то відмінністю між ними та жінками є те, що вони майже одразу і в більшості випадків сприймають та розглядають жінку як сексуального партнера, коли ж жінка більше спрямована на пошукові внутрішнього потенціалу чоловіка, його особливостей з-поміж інших, а вже згодом як сексуального партнера.

Якщо вести мову про потребу жінки у фізичній близькості, то варто наголосити на тому, що жінці легше, аніж чоловікові у відреагуванні власних емоцій пов'язаних з різного роду переживаннями. Це може бути наслідком формування нашим суспільством певних стереотипів, наприклад, про те, що чоловіки не плачуть, мають бути мужніми, сильними та самим вирішувати свої проблеми. Зазначаючи особливості жінок важливо сказати, що сексуальні стосунки далеко не є першоосновою для „слабкої” статі, варто знати, що жінкам в першу чергу необхідне відчуття уваги, любові та ласки по відношенню до них зі сторони чоловіка, а вже потім стосунки більш тілесного характеру.

Отже, саме в жінки є маса методів зняття будь-якої напруги, яке не вимагає на відміну від чоловіків, вступу в інтимні стосунки, що й пояснюється різницею між показниками потреби у фізичному сексі чоловічої та жіночої частини респондентів.

Виходячи з цього ж самого опитувальника за шкалою „агресивний секс” у чоловіків спостерігаються такі показники: високий рівень агресивності чоловіків становить 16,6 % опитаних, коли ж у жінок він становить 13,3 %. Якщо ми розглянемо показники й на інших рівнях, то вони матимуть своє відображення такого змісту: середній рівень чоловічої агресивності в сексуальних

стосунках дорівнює 40 %, а низький – 43,3 %. Що ж до жінок, то тут результати дещо мають відмінності, а саме: середній рівень агресивності в інтимних стосунках жіночої половини дорівнює 20 %, при цьому низький – 66,6%.

Інтерпретуючи результати, що стосуються шкали „агресивний секс” ми можемо вести мову про те, що наявними є результати чоловіків і жінок, які в більшій чи меншій мірі різняться між собою. Різниця полягає в тому, що чоловіки за своєю суттю більше схильні до прояву агресивності в інтимних стосунках, ніж жінки. Іноді чоловіку досить важко при сексуальному акті бути ніжним та ласкавим по відношенню до жінки, так як це може знизити рівень його сексуального збудження, а бути агресивним в деяких випадках набагато краще, що головним чином не веде до спаду збудження. Не можна виключати й те, що деяким жінкам подобаються агресивні прояви їх чоловіків по відношенню до них, що може урізноманітнити їх сексуальні стосунки.

Варто зазначити, що агресивність в інтимних відносинах не може розглядатись як абсолютно негативний фактор, так як в разі, коли це не суперечить поглядам одного із подружжя, не приносить йому моральних чи фізичних травм може вважатись цілком нормальним явищем. Саме тому важливо, щоб агресивні прояви були однаково важливі в даний момент як для одного так і іншого члена подружжя та мало гармонію в інтимних стосунках.

За методикою оцінки сексуального профілю за шкалою „гіперсексуальність” стали відомі наступні результати: високий рівень як чоловічої так і жіночої гіперсексуальності проявляється у 66,6 %. Що стосується середнього рівня чоловічої активності в інтимних відносинах, то він становить 30 %, низький же дорівнює 3,3 % опитаних. Середній рівень жіночої активності в сексуальних відносинах має 26,6 % респондентів, щодо низького рівня, то він становить 6,6 %.

Інтерпретуючи вищезазначені результати ми маємо змогу спостерігати те, що показник високої степені сексуальної активності чоловіків і жінок є рівним. Тобто в даному разі ми не можемо абсолютно стверджувати, що лише для чоловіків є характерна висока сексуальна активність, чи лише для жінок, але можемо за результатами дослідження стверджувати, що для обох статей (чоловічої та жіночої) в рівних важливих позиціях гіперсексуальність знаходиться на високих рівнях та є не маловажливою умовою для подружнього життя.

У нашому дослідженні використовувалась методика на агресивність Басса-Дарки, де за шкалою „фізична агресія” було виявлено наступні показники: що стосується чоловіків, то високий рівень даного виду агресії має 26,6 % чоловіків, коли ж у жінок 10% (див. рис. 9-10). Якщо детальніше розглянути по рівнях, то середній рівень фізичної агресії чоловічої частини опитаних становить 60%, а низький – 13,3 %. Що ж до жінок, то середній показник дорівнює 63,3, а низький – 26,6 %.

Судячи з результатів, ми бачимо те, що чоловіки більш схильні проявляти агресивні прояви, що виражаються у нанесенні фізичної шкоди іншому. Така особливість чоловіків закладається ще з самого їх народження в більшій чи меншій мірі, так як чоловік беручи навіть з епох первісних людей завжди був захисником, охоронцем своєї родини. Саме тому аби бути лідером, значимим і мати владу необхідно в деяких випадках проявляти агресивність. Але проблема в тому, що деякі чоловіки можуть бути домінантними у відносинах не використовуючи при цьому фізичної агресії, тобто тут йде мова вже про особливості розвитку хлопчика, а тепер вже дорослого чоловіка та того соціального оточення в якому він перебував, а головне, де він міг черпати таку форму поведінки як застосування фізичної агресії. Говорячи про жінок, то варто зазначити, що вони теж можуть проявляти фізичну агресію по відношенню до інших, але це явище спостерігається рідше, аніж у чоловіків.

За методикою Басса-Дарки за шкалою „вербальна агресія” з’ясувалось наступне: високий рівень вербальної агресії чоловіків відображається в 23,3% респондентів, а жінок у 20 % (див. рис. 11-12). Беручи середній рівень вербальної агресії, то він становить 70 %, а низький має показник 6,6 %. Якщо мова йде про жінок, то їх значення трішки відрізняються та середній рівень становить 73,3 %, а низький ідентичний тому ж значенню, що й у чоловіків – 6,6 %.

Інтерпретуючи результати за шкалою „вербальна агресія” ми бачимо, що у опитаних нами чоловіків на відміну від жіночої частини респондентів спостерігається вищий рівень вербальної агресивності, тобто в даному разі ми говоримо про те, що йде бурхливе вираження негативних почуттів через крик, прокляття та погрози. Пояснити це явище можна тим, що як зазначалось раніше є багато факторів соціального середовища, які тиснуть на чоловіка та його організм в цілому: якщо жінка може знайти безліч форм

різновидів зняття напруги, що може бути пов'язана зі стресовими ситуаціями, то чоловіку це буде дуже важко зробити. Але доцільно в даному випадку говорити не лише про соціальний фактор, але й про риси характеру самої особистості, що може характеризувати її як конфліктну та позначатись на її незрілості у спілкуванні з оточуючими та членами сім'ї.

Виходячи з результатів проведеного нами кореляційного аналізу, було отримано позитивний кореляційний зв'язок між факторами „порнографія” та „невротичний секс” при похибці (0,05), що говорить про те, що чим вища схильність до надання переваги порнографії (розглядання непристойних малюнків, фотокарток), тим вищою є показник невротичного сексу, що має своє вираження у незадоволеності сексуальними відносинами, як наслідок невротичні сексуальні реакції, неспокою, конфлікти між сексуальними потягами та внутрішніми заборонами. Тобто, в даному разі порнографічні матеріали можуть мати перевагу при сексуальній незадоволеності та дисбалансі у відносинах з партнером.

Нами було отримано негативний кореляційний зв'язок між показниками „сором'язливість” та „задоволеність” при похибці (0,01). Такі дані можуть говорити про те, що високий рівень сором'язливості призводить до зниження сексуальної задоволеності, так як концентрація людини переважно спрямована не на розслаблення, а навпаки спостерігається тенденція пасивності в сексуальних стосунках та напруженості.

Нами також було знайдено позитивний кореляційний зв'язок між факторами „експресивність” та „задоволеність” при похибці (0,05), що дає нам можливість припускати, що експресивність, спонтанність у відносинах призводить до сексуальної задоволеності. Тобто, в даному разі бурхливе вираження власних почуттів, емоційна виразність призводить до сексуальної задоволеності, ніж у випадку, коли показник експресивності не є домінуючим та яскраво вираженим.

Позитивний кореляційний зв'язок було отримано між факторами „експресивність” та „невротичний секс” при похибці (0,01), що може говорити про те, що при високому рівні експресивності буде спостерігатись підвищення рівня невротичності сексуальних стосунків. Тобто, надмірне вираження почуттів при статевій близькості призводить до сексуальної незадоволеності та дисгармонії в інтимній взаємодії.

Нами було помічено негативний кореляційний зв'язок між показниками „корисливість” та „задоволеність” при похибці (0,05). Такі дані можна трактувати з позиції того, що орієнтація на матеріальну вигоду в інтимних стосунках призводить до зниження сексуальної задоволеності особистості.

Позитивний кореляційний зв'язок має місце у випадку між факторами „корисливість” та „сором'язливість” при похибці (0,05), що може свідчити про те, що орієнтація на матеріальне збагачення призводить в даному випадку до сексуальної пасивності. Тобто, певна меркантильність веде до небажання вступу в інтимні відносини та навіть недопущення думки про них.

Позитивна кореляція спостерігається при показниках „вибірковість” та „корисливість” з похибкою (0,01), що може інтерпретуватись так: при високих критеріях вибірковості партнера, зростає й показник корисливості. Тобто, в даному випадку ми можемо говорити про те, що суворі критерії у виборі сексуального партнера, висока вибірковість призводить до свідомої чи несвідомої орієнтації до корисливості будь-якого характеру.

Нами було помічено позитивний кореляційний зв'язок між показниками „гіперсексуальність” та „корисливість” при похибці (0,01). Такі результати свідчать про необхідність проявити високий ступінь сексуальної активності та вмінь в цій області та отримати при цьому позитивне підкріплення, щоб в подальшому досягти своєї корисливої мети.

Отримано позитивну кореляцію між показниками „гіперсексуальність” та „порнографія” з похибкою (0,01). Отримані дані свідчать про те, що в більшості випадків високий рівень сексуальної активності може бути пов'язаний з інтересом та необхідністю до перегляду матеріалів сексуального змісту, що призводить в подальшому до сексуального збудження та прагнення до задоволення статевого потягу.

Негативний кореляційний зв'язок отримано між факторами „сором'язливість” та „гіперсексуальність” при похибці (0,05). Такі результати ми можемо пов'язувати з тим, що чим більше людина соромиться, не проявляючи жодної ініціативності в інтимних стосунках, тим нижчою буде її прагнення, взагалі, до сексуальних відносин та відповідно буде низькою сексуальна активність і відсутність при цьому задоволеності.

Нами було знайдено негативний кореляційний зв'язок між показниками „ніжність” та „агресивний секс” з похибкою (0,05). В

даному разі ми можемо інтерпретувати результати так: чим більше у стосунках між партнерами ніжності, чутливості, ласки, тим менше акцент робиться на ворожості та агресивності в сексуальних стосунках, пригніченню, підкоренню та схильності до агресивних імпульсів.

Знайдено негативний кореляційний зв'язок між факторами „жертвність” та „сексуальне збудження” з похибкою (0,05), що свідчить про те, що прагнення, поступаючись своїми інтересами, використовуючи при цьому власні сили і можливості для вирішення проблем сексуального партнера, велика самовіддача в коханні призводить до зниження сексуального збудження та можливо навіть до моральної та фізичної втоми, що й є наслідком спаду сексуального збудження.

Помічено негативну кореляцію між показниками „жертвність” та „агресивний секс” при похибці (0,05). Виходячи з отриманої інформації, ми можемо говорити про те, що поступки у власних інтересах, переконаннях, розчинення у партнері та самовіддача в коханні, не передбачає проявів ворожості та будь-якої агресивності в сексуальних відносинах.

Негативний кореляційний зв'язок помічено між факторами „відповідальність” та „агресивний секс” з похибкою (0,05). Такі результати говорять про те, що велике почуття обов'язку, прагнення взяти на себе відповідальність за сексуального партнера та навіть наслідків сексуальних відносин призводить до зниження агресивності по відношенню до партнера, що відчуває перед ним відповідальність.

Знайдено позитивну кореляцію між факторами „любов” та „вибірковість” з похибкою (0,01), що говорить про те, що віра в любов як у вище почуття, вміння зберегти її в будь-яких ситуаціях, прагнення до переживання цього почуття веде до певних власних критеріїв у виборі та пошукові партнера, який би підходив під критерії іншої особи для розділення з нею почуття любові.

Нами знайдено позитивний кореляційний зв'язок між показниками „ревнощі” та „сексуальне збудження” при похибці (0,01), що може відобразитись в тому, що сильне почуття ревнощів, невміння впоратись з підозріливістю, нав'язливі конфлікти на ґрунті ревнощів призводять до підсилення рівня сексуального збудження, при якому основною задачею є вступ в інтимні відносини з партнером.

Негативний кореляційний зв'язок знайдено між факторами

„різноманітність” та „ сексуальна відраза” з похибкою (0,05). Виходячи з даних результатів ми можемо зробити висновок, що чим більш різноманітні сексуальні контакти, їх способи та форми, тим меншою є сексуальна відраза, яка може проявлятися саме через одноманітність в інтимних стосунках та навіть позбавляти бажання вступу в ці відносини.

Помічено негативний кореляційний зв'язок між показниками „небажаність сексуальних контактів на службі” та „сексуальним збудженням” при похибці (0,05), що в даному випадку може пояснюватись тим, що велике прагнення особистості не пов'язувати робочі відносини з відносинами інтимного характеру стають причиною зниження сексуального потягу та збудження.

Простежується негативний кореляційний зв'язок і між факторами „небажаність сексуальних контактів на службі” та „гіперсексуальністю” при похибці (0,05), що виражається у тому, що уникнення на службі контактів, що носять сексуальний характер, дійсно знижує ступінь сексуальної активності, за вступ до якої особа може понести певні втрати та мати проблемні ситуації.

Нами було віднайдено позитивний кореляційний зв'язок між такими факторами як „фізична агресія” та „терпимість” при похибці (0,01). Виходячи з отриманих даних можна зазначити те, що зі зростанням певних агресивних проявів в поведінці особистості відповідно зростає і її терпимість, що відображає сучасний погляд на сексуальні відносини, вільні від тенденцій, виражених в релігії, відношення до інтимних стосунків як до активності, що приносить задоволення.

Помічено негативну кореляцію між показниками „фізична агресія” та „сексуальна відраза” з похибкою (0,05), що говорить про те, що будь-які прояви фізичної агресивності в поведінці призводять до реакцій відрази на які-небудь форми сексуального вираження (навіть на ніжність) люблячого партнера. Тобто в даному випадку з підвищенням агресивності фізичного характеру відбувається реакція відрази на будь-які прояви сексуальної спрямованості.

Позитивна кореляція знаходить своє відображення і між такими факторами: „фізична агресія” та „експресивність” при похибці (0,01). Отримані показники свідчать про те, що фізична агресивність по відношенню до сексуального партнера веде за собою експресивність поведінкових реакцій, тобто має бурхливе вираження почуттів, що супроводжується емоційною виразністю

та розслабленням в реакціях.

Нами зафіксовано позитивний кореляційний зв'язок між факторами „фізична агресія” та „гіперсексуальність” при похибці (0,01). Такі дані є свідченням того, що при будь-яких проявах фізичної агресивності в сексуальних відносинах між партнерами, помічається підвищення ступеня сексуальної активності, тобто це говорить про значущість агресивності в інтимній взаємодії, що призводить до зростання інтересу та сексуального збудження.

Негативний кореляційний зв'язок помічено між показниками „роздратованість” та „сексуальна відроза” з похибкою (0,05). Виходячи з таких даних, ми припускаємо, що роздратованість, яка проявляється в готовності до вираження негативних почуттів при найменшому збудженні (імпульсивність, грубість), гальмує сексуальні прояви та навіть бажання до їх прояву і відразу до власної сексуальної поведінки.

Негативна кореляція спостерігається між факторами „негативізм” та „сексуальна сором'язливість” при похибці (0,05). Такі дані свідчать про те, що надмірна опозиційна манера в поведінці від пасивного супротиву до активної боротьби проти певних правил та законів призводить до зниження рівня сексуальної сором'язливості та будь-яких проявів, що пов'язані з нею.

Нами було отримано негативний кореляційний зв'язок між такими факторами: „підозрілість” та „задоволення” з похибкою (0,05). Отримані результати говорять про те, що недовіра та підозрілість у відносинах з партнером мають тенденцію до зниження задоволення в інтимному житті особистості. Тобто, можна припускати те, що породження яких-небудь підозр, недовіри мають руйнівний вплив як на сексуальних партнерів, так і на їх задоволеність сексуальну в цілому.

Позитивний кореляційний зв'язок отримано між показниками „підозрілість” та „фізичний секс” при похибці (0,01). Зазначені результати приводять до думки про те, що чим більш підозрілою та недовірливою є особа, тим більш помітним проявляється тенденція до переваги та прагненню до фізичного сексу. В даному випадку акцент ставиться на акті сексуального спілкування з партнером. Тобто, можна говорити про те, що підозріливість провокує до близькості сексуального змісту.

Простежується позитивна кореляція між факторами „вербальна агресія” та „гіперсексуальність” з похибкою (0,01), що

може свідчити про те, що вираження вербально негативних почуттів може призводити, як це спостерігається у нашому випадку, до сексуального збудження, що проявляється в свою чергу підвищенням сексуальної активності.

Нами помічено позитивний кореляційний зв'язок між факторами „почуття вини” та „сексуальна відраза” при похибці (0,01). Такі результати можуть свідчити про те, що надмірне заглиблення в результати власних вчинків, що провокує появу почуття провини може відобразитись на відразі до будь-яких форм сексуальних стосунків та бажання уникнути їх. Тобто, спостерігається тенденція втечі та покарання себе за здійснені вчинки.

Знайдено негативну кореляцію між показниками „почуття вини” та „фізичний секс” з похибкою (0,05), що дає нам можливість говорити про те, що чим більш спостерігається відчуття провини та фіксування на даному стані, тим характерним є спад будь-якої активності, що забезпечує сексуальну задоволеність.

Нами було отримано негативний кореляційний зв'язок між факторами „фізична агресія” та „ніжність” з похибкою (0,05). Інтерпретуючи результати, ми можемо припускати, що при переважанні агресивних проявів фізичного характеру, такий показник як ніжність у відносинах буде мати тенденцію до спаду, проявлятиметься у дефіциті чутливості та ласки по відношенню до партнера.

Позитивний кореляційний зв'язок простежується між показниками шкали „Е” опитувальника Кеттела та „невротичний секс” з похибкою (0,01), що є характеристикою того, що при таких характерологічних рисах особистості, як незалежність, самовпевненість, впертість та агресивності, що призводить до конфліктної поведінки спостерігається невротичність сексуальних стосунків. Тобто проявляється дисбаланс в поведінці людини, вихід з рівноваги та конфлікти між потягами та внутрішніми заборонами, що є наслідком проблемних взаємовідносин між обома партнерами.

Помічено позитивну кореляцію між факторами „Е” та „порнографія” при похибці (0,01). Такі результати дають нам можливість припускати, що надмірна домінантність, самовпевненість та авторитарність у відносинах з сексуальним партнером може призводити до незадоволеності сексуального характеру та спонуканню до надання переваги матеріалам

порнографічного характеру для підсилення сексуального збудження.

Нами було отримано позитивну кореляцію між факторами „G” та „порнографія” з похибкою (0,01). Такі показники можуть інтерпретуватись з точки зору того, що надмірна принциповість у притримуванні певних норм, правил поведінки, моралі, точність, відповідальність може викликати в особистості почуття напруги і втоми та вести за собою підвищений інтерес до порнографічних джерел інформації, що слугує, як засіб зняття напруги.

Позитивна кореляція простежується між показниками „L” та „сексуальною відразою” з похибкою (0,01), що може бути свідченням того, що підвищена ревнивість, заздрісність та підозріливість однієї особи по відношенню до іншої спричиняє сексуальну відразу, що може проявлятися у небажанні та відразливому ставленні на будь-які форми сексуальних проявів та власної сексуальної поведінки.

Нами отримана позитивна кореляція між факторами „Q1” та „сексуальне збудження” при похибці (0,01). Виходячи з отриманих показників ми можемо говорити про те, що високий рівень інтелектуального потенціалу людини, аналітичного мислення, прагнення до пізнання нового, саме така активна життєва позиція може сприяти легкому виникненню сексуального збудження.

Знайдено позитивний кореляційний зв'язок між показниками „G” та „гіперсексуальність” при похибці (0,01). Отримані дані є свідченням того, що принципіальність, підтримання правил поведінки та моралі, ділова спрямованість і наполегливість в досягненні поставленої мети призводить до активності не лише соціального, але й сексуального характеру.

Спостерігається позитивна кореляція між факторами „I” та „гіперсексуальність” при похибці (0,01), що говорить про те, що схильність до романтизму, артистичність та м'якість людини спонукає до підвищеної сексуальної активності, прагнення цієї активності.

Негативна кореляція простежується між факторами „N” та „геперсексуальність” з похибкою (0,05). Інтерпретація даних результатів полягає в тому, що хитрість, розрахунковість у відносинах між партнерами призводить в свою чергу до зниження рівня сексуальної активності, тобто відсутність справжніх почуттів та намірів унеможливорює повноцінні сексуальні стосунки між обома суб'єктами.

На основі проведеного нами дослідження встановлено, що під агресивними проявами у поведінці подружніх пар ми розуміємо фізичну чи словесну активність спрямовану на заподіяння об'єкту певної шкоди. Агресивні прояви в поведінці подружжя має руйнуючий вплив на членів даної сім'ї, призводить до дисгармонії у відносинах та навіть до руйнування шлюбних стосунків.

В результаті проведеного нами дослідження з'ясувалось, що чоловіки частіше є задоволеними інтимною взаємодією, ніж жінки. Дані таких результатів можуть пояснюватись з різних точок зору і позицій та мати безліч причин, але найголовнішою на наш погляд є не завжди отримуваний жінками оргазм та низький рівень сексуальної культури і знань в області сексуальності як чоловіків, так і жінок.

Стосовно агресивності в інтимних відносинах, то чоловіки є більш агресивно налаштованими порівняно з жінками. Таке явище пояснюється тим, що чоловікам важко бути ніжними в сексуальній взаємодії, адже це може знизити рівень сексуального збудження, так як чоловіки за своєю суттю є більш агресивно налаштованими, ніж жінки.

Література

1. Акімова Л.Н. Психологія сексуальності. Одеса: СМІЛ, 2005. 345с.
2. Герасименко Л. О. Клінічні особливості психічних непсихотичних розладів у жінок, які страждають на оргазмічну дисфункцію. ВДНЗУ «Українська медична стоматологічна академія». Полтава: АСВ, 2018.С.35-45.
3. Діденко С. Психологія сексуальності та сексуальних стосунків: Навчальний посібник. К.: Арістей,2003. 312 с.
4. Діденко С.В., Козлова О.С. Психологія сексуальності: Підручник,- К.: Академвидав,2009.-304 с.
5. Кришталь В.В., Кришталь С.В., Кришталь Т.В. Сексологія: Навчальний посібник. Харків: Фоліо, 2008. 990 с.
6. Ступко А. И., Соколова С. В. Вам – девушки, юноши. Киев: Здоровья, 1987. 184 с.
7. Медведєв В.С. Кримінальна психологія: Підручник. Київ: Атіка, 2004. – 368 с.
8. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків: Прапор, 2007. 640 с.
9. Kinsey A.C. Sexual behavior in the human female / A.C. Kinsey. Philadelphia : Saunders, 1963. 842 p

FORMATION OF INFORMATION COMPETENCE IN THE EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL SPHERE OF ACTIVITIES OF GRADUATE STUDENTS

Візнюк І. М., Поліщук А. С., Долинний С. С.

The modern development of society is characterized by the intensive use of information technologies, as a result of which there is an increase in the requirements for the professional training of specialists, which will contribute to their mobility within the European educational space and meet international standards. One of the directions of modernization of education is its informatization, as a factor of ensuring the methodological and practical use of information and communication technologies, focused on achieving program learning results. Increasing the level of information competence of students of the third educational and scientific level of higher education (graduate students) corresponds to the ninth level of the National Framework of Qualifications and contributes to the formation of highly qualified specialists. It provides for a person to acquire theoretical and practical knowledge, abilities, skills and other competencies for the production of new ideas, solving complex problems in the field of professional and research-innovative interests, mastering the methodology of scientific and pedagogical activity, as well as conducting individual scientific research, the results of which are scientific novelty, theoretical and practical significance.

A number of works by domestic and foreign scientists, which shed light on the development of the content of education in Ukraine and in the developed countries of the world, are devoted to the problem of the formation of information competence of education seekers. These works present an analysis of the experience of developing and implementing an innovative approach to the implementation of the content of higher education. The authors also present an analysis of the works of scientists in determining the list of key competencies for higher education, which contribute to the formation of information competence in graduate students.

In the conditions of competitiveness in relation to European standards, the formation of a modern specialist is revealed in the works of a number of scientists (O. Honcharova, I. Zimnya, A. Kolomiets, E. Morkovina, L. Petukhova, E. Smirnova-Trybulska, A. Khutorsky, etc.), the main criteria of compliance with the requirements of the professional standard of the future scientist, from the

qualification knowledge and education to the formation of value-motivational traits to ensure information competence [1-4]. A modern graduate student, on the basis of the disclosure of this problem, should reflect general subject competence in the field of information, communication, analytical and cognitive activity, which is presented in the research of scientists (H. Akinar, O. Anishchenko, V. Bykov, C. Brus, R. Gurevich, V. Zibrova, M. Kademiy, V. Klochko, O. Padalka, L. Panchenko, L. Petukhova, N. Soroko, O. Spirin, T. Hapke, etc.).

Currently, there is still no sufficient reflection in the theoretical and practical research of the innovative approach in the development of information competence in the students of education regarding the modern prospects of modernization of the higher educational and professional sphere of activity of graduate students. In the practice of higher education institutions (HEIs), the educational-environmental approach dominates in the context of the formation of information culture in them with the use of computer technologies. The level of formation of information competence among post-graduate students according to the training methodology for the introduction of an innovative approach to the educational process, based on the requirements of state and international standards, is unknown.

The purpose of the article is to substantiate the innovative approach in the conditions of formation of informational competence of graduate students in higher education. The main task is to reveal the educational and professional competence of future specialists regarding the use of information and communication technologies in the conditions of higher education.

The concept of information competence as an ability to propose its formation in the context of the development of information activity of graduate students, determines the need to determine their level of information competence in the field of psychological and pedagogical research, which will be discussed in the article.

According to the State Standard (a set of requirements, which are mandatory for the implementation of the basic educational training programs (ONP) of higher professional education by educational institutions with state accreditation) ensures the unity of the educational space in Ukraine and the traditionality of their provision. Each standard includes three types of requirements [3]: requirements for the structure of basic educational programs, including requirements for the ratio of parts of the basic educational program and their volume, as well as the ratio of the mandatory part of the basic educational program and the part

formed by participants in the educational process; requirements for the conditions of implementation of basic educational programs, including personnel, financial, material and technical and other conditions; requirements for the results of mastering the main educational programs.

In addition, the state standard establishes the procedure for admission, reception and training of scientific and pedagogical personnel through postgraduate (outside postgraduate) and doctoral studies of the University (ZVO), attestation of higher education holders of the degree of Doctor of Philosophy (Candidate of Sciences) and Doctor of Sciences, appointment and monitoring of the quality of work of scientific managers and consultants, the distribution of the tasks of training applicants between structural divisions of the University, as well as the organization of work with applicants of higher education at the third (educational and scientific) and scientific levels of higher education at the University [1, 3].

Competence as a specially organizationally structured volume of knowledge, abilities and skills acquired by students in the process of studying at a higher education institution allows to identify, regardless of the context of a problem or situation, and make a decision in the field of professional activity. It represents the ability to realize that the individual is ready to implement new ideas and intentions in terms of the acquired system of knowledge, abilities, skills and aspirations in solving one's own positions in the development of key (basic) and subject competencies of the future specialist. Possession of the relevant competence by the students of education includes their personal attitude to it and to the subject of activity from a professional point of view; the already established personal competence (set of qualities) of a specialist represents the minimum necessary experience in the field of activity of modern specialists [3].

Information competence (IC) is an integrated formation of an individual, which reflects his ability to search for information about the choice of interactive means of communication and effective work with them in all their forms of manifestation, and the ability to use the latter in educational and professional activities and everyday life [1, 3].

Information competence is considered by us as a set of competences related to the processing of information in all its forms and presentations, which allow more effective use of information and communication technologies (ICT) in various types of interpretation of both traditional printed forms and computer telecommunications,

which allows working with information carriers in their everyday use and in professional activities [1].

R. Gurevich, considering some approaches to understanding the outlined concepts, claims that information competence (computer literacy) as an "intellectual-personal component in providing information space" is a structural-functional basis in its formation. The author reveals the meaning of this term in the meaning of "integrated ability of a person, which is based on an individual humanistic approach to the processes of informatization of society and involves intellectual and technological skills and skills of information interaction in the development of information space using new ICTs" [2, 4].

Defining the term "information-communication-technological competence", O. Spirin [4] notes that it is the confirmed ability of an individual to use ICT in practice to meet their own individual needs and solve socially significant, at the discretion of their own competences, in particular professional tasks in a certain subject area.

Competencies, in accordance with information and communication technologies, provide the ability of a graduate student to navigate in the information space, using and operating information according to the needs of the labor market. The competitiveness of education seekers is determined by the technological education of the individual, his preparation for life and active labor activity in the conditions of high-tech information modernity, which is based on the basic components of the information culture of graduate students (Fig. 1), which are conditioned by rational coexistence with the technosphere, in accordance with professional development taking into account individual capabilities Each.

The basic components of information competence include the following (Fig. 1): cognitive, which is based on the processes of information processing through microcognitive acts (analysis of incoming information, comparison, formalization, generalization, forecasting and use of new information and its comparison with existing basic knowledge and skills, synthesis and development of information application options, organization of storage and its restoration in long-term memory); value-motivational – focused on creating conditions that contribute to the formation of value orientations in a graduate student, which influence the development of an individual in professional activities and in life in general.

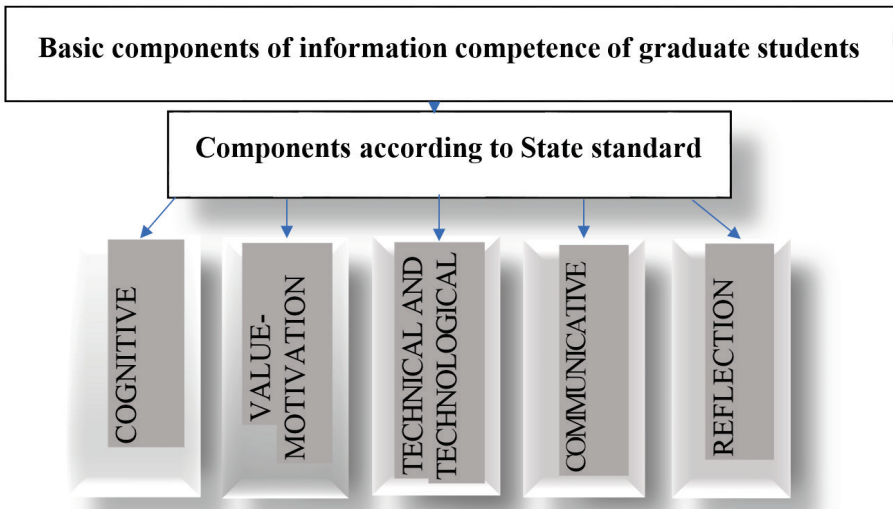


Fig. 1. Structural and functional model of the basic components of information competence of graduate students

Mainly, the following motivations in the formation of information competence are distinguished: those that motivate the student to achieve, apply information technologies in professional activities, form collective interaction in the context of the development of information activities and use of ICT for the benefit of the technical progress of the institution and the general success of the students; technical and technological – focused on understanding the principles of working with ICT, their capabilities and limitations, intended for information processing and automated search and classification of tasks with subsequent resolution and selection of a certain technical tool. Depending on their main characteristics, understanding the essence of the technological approach in the implementation of activities and forecasting and creation of possible technological information flows, they carry out the selection of computer technologies; communicative – reflects knowledge, informativeness in the use of languages (dialogic and operational) and other types of sign systems in technical means of communication during the transfer of information from one person to another through the use of various forms and communications (verbal and non-verbal); reflection is caused by a person's awareness of his own level of professional self-regulation of the individual, according to which the vital function of his self-awareness outlines the self-control

of behavior and self-realization in the process of acquiring new knowledge and, directly, in the formation of information competence [3].

Among the methods of pedagogical research on the level of development of information competence in graduate students, those that meet the requirements of complexity: the author's questionnaire for assessing the formation of IC in graduate students was used; the results of a pedagogical experiment on the formation of the IC of education seekers in vocational training of higher education institutions are presented; methods of statistical measurement and mathematical processing of experimental indicators were used, including ranking, quantitative processing, and their qualitative analysis according to χ^2 K. Pearson's criterion, etc.

The introduction of an innovative approach to the educational process of higher education institutions will provide an opportunity to train a competent highly professional specialist. Such an innovative model of training specialists, as evidenced by own experience, is mixed training. Blended learning includes [2]:

- classroom and out-of-classroom independent work of the student using the learning management system LMS – an information system used to create, collect, save, and transfer content;
- a wide selection of educational and methodical materials;
- interactivity;
- control of the student's independent work;
- a flexible system for evaluating student achievements.

The practical reorganization of blended learning models as a tool for improving modern education involves the creation of new pedagogical methods based on the integration of traditional approaches to the organization of the educational process.

So, while studying the topic "Interactive learning technologies", during the implementation of the Web quest on this topic, students discuss the issues of interactive technologies of cooperative learning, for example: work in pairs, rotational threes; two to four – all together; as well as group training: "brainstorming", teaching – I learn; situational modeling; discussion issues; information and communication technologies of education, etc. The discussion of the above-mentioned technologies takes place on the basis of specific examples from professional disciplines, with the corresponding traditions for the use of these technologies in the educational process. Graduate students

offer their own critical attitude to the solution of the given problem [2, 4].

Among the mixed learning technologies are their electronic support (e-learning, m-learning, u-learning, f-learning, SMART – learning, blended – learning), learning with the involvement of interactive methods and learning using training technology, etc. The most widespread in e-learning are [2]:

- blended learning (Blended learning);
- accelerated learning (Rapid learning);
- mobile learning (m-learning);
- pervasive learning (u-learning);
- "inverted" learning (f-learning);
- learning in social networks (s-learning).

Analysis of previous studies shows that e-learning is developing rapidly all over the world. The leaders in the field of e-learning development are the USA, South Korea and Western Europe. In European countries, e-learning is being developed at the expense of state subsidies, and in the USA a commercial system is already operating [2].

Blended learning is the integration of traditional and electronic learning. It can refer to the entire course or to a separate topic. In other words, the learning process will consist of direct verbal communication and with the help of electronic (online) materials from the discipline being studied. Blended learning is used to increase the effectiveness of the educational process, its individualization, increase access to educational resources, and increase student motivation to study. The quality of e-learning depends on the quality of electronic initial materials, teaching aids, organization and support of the educational process, etc.

The rapid learning system involves the development of educational content, slide shows, presentations, animated flash files, which provide an opportunity to build an educational process with rapid delivery of educational material and mandatory online access for students and, accordingly, accelerated delivery of educational material with the possibility of instant editing and updating of information. The problem is minimal interactivity of materials [2, 4].

Mobile learning is used in the educational process of higher education as a means of implementing the following criteria: interactivity, multimedia, accessibility and structure. M-learning is implemented at the expense of compact mobile devices and

technologies (smartphones, tablets, MP-3 players, etc.). Course materials can be sent to mobile devices. Learning becomes timely, accessible and personalized. 4. The development of wireless technologies, the Internet caused the emergence of the technology of ubiquitous learning (ubigitous-learning) □ technology of continuous education with the use of information and communication tools in all spheres of life.

Creating an environment of pervasive learning (u-learning) allows students to immerse themselves in the learning process and has certain problems [2]:

- the need for free Wi-Fi, the creation of appropriate zones;
- certain technical problems;
- creation of appropriate software and methodology.

The development and implementation of u-learning largely depends on the level of development of the appropriate equipment and technologies, its inclusion in the traditional education system.

"Flipped-learning" is a form of active learning that allows you to "flip" the usual learning process in such a way that the typical presentation of a lecture turns into its discussion, during which projects are discussed, discussions are carried out, practical tasks are performed, etc. When using "inverted" learning, there is an increase in student activity, the number of discussions, the development of cooperation, etc. It is important to be able to personalize training for specific students, increase the effectiveness of training and more accurately assess each student [2, 3].

During classes, the teacher acts as a tutor, encouraging students to do independent research and work together. The technology of "inverted" learning changes the approach to the learning process itself, making it active, and this, in turn, makes productive use of time for learning, increasing the quality of the learning process.

The intensive use of global networks in the educational process led to the creation of a new online learning technology Smart Virtual Classroom (open digital/virtual classroom), in which the use of an interactive whiteboard and its connection to the network is mandatory [2].

The given technology will contribute to the implementation of training by graduate students on a distance basis, which contributes to the effective use of virtual space at the experimental stage. To implement SMART technologies in the educational process of higher

education institutions, the educational institution uses the following technical means: tablets, smartphones, Smart TV, document camera, Smart projector, Smart panel, Smart table, etc.

Thus, the innovative approach will contribute to the development of information provision among all links of informatization of education. The rapid development of computer technologies based on the web platform was accompanied by the appearance of a huge number of various web services, which have significant pedagogical opportunities for the development of cognitive interests of graduate students and the formation of basic competencies for future scientific activities.

In the aspect of this approach, research and experimental work was carried out on the basis of the Vinnytsia State Pedagogical University named after Mykhailo Kotsyubynsky, in the period from 2021 to 2022, in which 73 graduate students and 23 teachers of general professional disciplines took part. The age of the participants of the experiment is 22-35 years. All participants were informed about the conditions of participation in the experiment before the start of the study and gave their consent to participate. The experiment was carried out according to the decision of the specialized scientific council of Mykhailo Kotsiubynskyi Vinnytsia State Pedagogical University (protocol No. 7 dated March 25, 2021). The ethical rights of all participants were respected. The study was conducted in the natural conditions of the educational process of higher education institutions, with the provision of general conditions for participation in the experiment: the same time and duration of study, the same measuring materials, which allow diagnosing the level of formation of information competence of graduate students before and after the experiment. The analysis of the indicators obtained during the experimental phase of the psychological-pedagogical experiment allows us to record with sufficient certainty the predominance of low and medium levels of *information competence formation* of the students of education (Fig. 2).

The χ^2 Pearson test, at a significance level of 0.01, confirmed that there are no statistically significant differences between groups of respondents in the formation of the initial level of *information competence* of graduate students in professional training, based on the fact that the calculated values $\chi_{emp.}^2$ are below the $\chi_{emp.}^2 < \chi_{crit.}^2$ critical ones, which characterizes the homogeneity of CG and EG individuals on stage of the experiment.

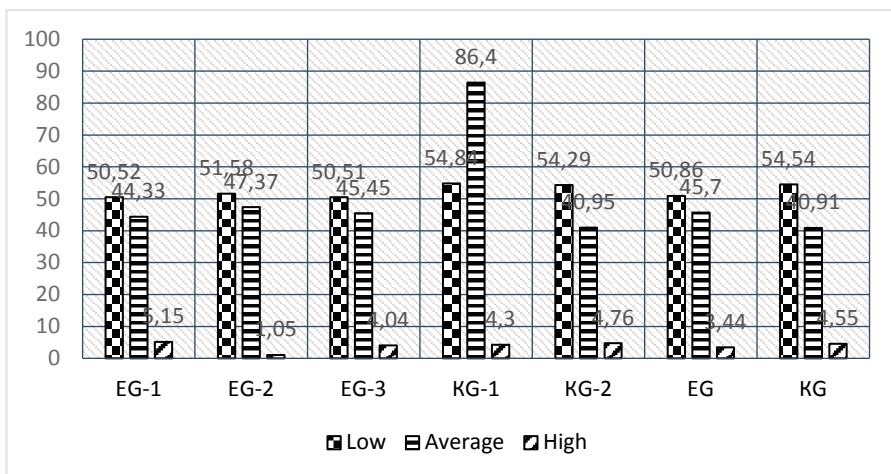


Fig. 2. Assessment of the levels of formation of informational competence of graduate students before the experiment

Diagnostics of the level of formation of *informational competence* of graduate students at the final stage of the psychological-pedagogical experiment was carried out in the fall of 2021 using the above-mentioned methodological tools. In the experimental groups of respondents, it was noted that, on average, graduate students have a higher level of *information competence* formation by 22%, and the percentage of those with a higher level of *information competence* has also increased by 23%. Thus, the average level of formation of *informational competence* of post-graduate students as a result of their promotion from low to medium and from medium to high has increased significantly, as can be seen in Fig. 3.

Pearson's criterion χ^2 , as can be seen in fig. 2, respectively, with respect to the significance level of 0.01, confirmed that between both research groups (CG and EG) there are statistically significant differences in the formation of the values of the level of foreign language competence of graduate students of professional training (the presence of the "null hypothesis" H_0 was denied and the significance of the relationship between the groups was proved respondents) since all calculations $\chi_{empir.}^2$ are higher than the $\chi_{crit.}^2$ critical, which leads to the acceptance of the alternative hypothesis H_0 and the conclusion that the implementation of a complex of methodological support is not

a random phenomenon in relation to changes in the level of formation of *information competence* future scientists in the professional training of EG persons at the final stage of the experiment.

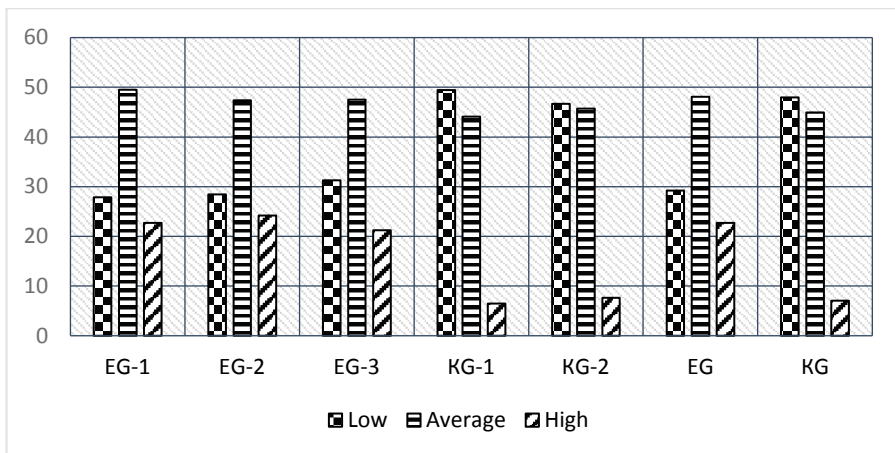


Fig. 3. Assessment of the levels of information competence of graduate students at the final stage of the pedagogical experiment

Thus, methodological support for the preparation of the implementation of an innovative approach in the educational process of higher education institutions is determined by the requirements of the State Standard in the professional activity of graduate students, which contributes to the high formation of information competence in future scientists, as well as the integrity, openness, adequacy, perspective of the developed methodological system and interdisciplinary integration of the content of education in it (modularity, humanistic orientation, step-by-step formation of information competence of graduate students, continuity and dialogicity). That is why we consider such training of future scientists at a classical university to be effective and meaningful (the presence of a statistically significant correlation between indicators).

Directly to the information competences should be attributed methodical support, which includes basic knowledge, abilities and skills (competencies and learning outcomes, planning and carrying out a set of classes, establishment and implementation of interdisciplinary connections from the disciplines of information-pedagogical cycles, etc. All these competences form professional competence of the future

scientist.

Further studies of this problem include the introduction of simulation technologies, computer modeling, elements of geo-information systems and mobile, cluster technologies into the educational process, and the implementation of a comparative analysis of available foreign and domestic technologies for training graduate students.

References

1. Hurevych R.S., Kademiia M.Iu., Ilnitska T.S., Opushko N.R., Plakhotniuk H.M. (2021). Rol tsyfrovyykh tekhnolohii navchannia v epokhu tsyvilizatsiinykh zmin [*Rol tsyfrovyykh tekhnolohii navchannia v epokhu tsyvilizatsiinykh zmin*]. Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy. V. 62. Vinnytsia, 28-38.
2. Spirin O. M. (2009). Informatsiino-komunikatsiini ta informatychni kompetentnosti yak komponenty systemy profesiino-spetsializovanykh kompetentnostei vchytelia informatyky [*Information, communication and informatics competencies as components of the system of professional and specialized competencies of an informatics teacher*]. Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia, 5 (13). URL: <http://www.ime.edu-ua.net/em.html>
3. Vizniuk I. M., Buhlai N. M., Kutsak L.V., Polishchuk A. S., Kylyvnyk V. V. (2021). Vykorystannia shtuchnoho intelektu v osviti. Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy : zbirnyk naukovykh prats. V. 59. Vinnytsia: TOV «Druk plus», 14-22.
4. Law of Ukraine "On Higher Education" [*Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu»*]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>

СОЦІАЛІЗАЦІЯ ЯК ФАКТОР СТАНОВЛЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Паранюк А. О.

Аналіз процесу становлення соціальної компетентності учнів старшої школи передбачає передусім врахування специфіки старшого шкільного віку та виявлення факторів, що впливають на набуття учнями вмінь ефективно взаємодіяти з іншими людьми.

Вивчення чинників та умов становлення соціальної компетентності неможливе без з'ясування сутності категорії «становлення». Поняття «становлення» і «розвиток» досить часто використовуються у філософії, психології та педагогіці. Однак сучасне використання цих понять ускладнює виявлення за ними певної контекстуальної закріпленості. Найчастіше становлення характеризується нерозривним зв'язком з розвитком і формуванням, які використовуються як синоніми, що, безумовно, веде до деякої заміни та нівелювання значень цих категорій. Розрізнення відбувається на інтуїтивному рівні. Водночас категоріальний аналіз дозволяє знайти суттєві відмінності між ними.

Найбільш поширене розуміння становлення в історії філософії – це його трактування як переходу від однієї визначеності буття до іншої: це все, що існує, і його буття є становленням. У Г. Гегеля «Становлення містить у собі буття і ніщо як перехід одного в одне, у якому вони взаємно знімаються одне одним, і таким чином, воно виявляється нестримним рухом» [33, с.132].

Використання терміну «становлення» як синоніму «розвитку» спровоковане, на наш погляд, загальними семантичними витоками: і те, й інше розглядається насамперед як процес зміни чогось: «Діалектичний розвиток, і перш за все, розвиток логічної ідеї, виявляється рухом від безпосереднього як початку, від абстрактного до конкретного, результату опосередкування» [33, с.131]. Проте важлива відмінність закладена у сутності цих понять, у їх природі.

Розвиток, що визначається як процес якісного переходу з одного стану в інший, від простого до складного, від нижчого до вищого, є одним з видів зміни матеріальних та ідеальних об'єктів, для яких характерними є такі властивості: 1) закономірність, тобто суттєвий та стійкий зв'язок явищ, що обумовлює їх упорядковану зміну; 2) темпоральність, тобто здійснюваність у часі;

3) спрямованість як єдина, внутрішньо взаємопов'язана лінія накопичення; 4) якісність як істотна визначеність предмета, змістовна цілісність його різноманітних властивостей. Результатом розвитку завжди є новий якісний стан об'єкта [11].

Становлення, що визначається, насамперед, як виникнення чогось у процесі розвитку [11], позначає також мінливість речей і явищ і характеризується такими властивостями: 1) спонтанність або мимовільність процесу, що викликана скоріше внутрішніми причинами і спонуканнями, ніж зовнішніми впливами; 2) безперервність, що сприймається як поступовість і постійність зміни станів окремих елементів цілої системи, плавний перехід з одного стану до іншого, тобто перетворення.

Таким чином, у результаті становлення має відбутися деяка якісно кількісна визначеність: «Там, де є становлення, – стверджував Г. Гегель, – виходить щось, і становлення, отже, має результат» [33, с. 132].

Все вищесказане має важливе значення для нашого дослідження, у зв'язку з чим, характеризуючи процес становлення соціальної компетентності, матимемо на увазі, перш за все, процес виникнення нової інтегративної якості особистості, що характеризується розвитком умінь, необхідних для повноцінного здійснення соціальних функцій, які виявляються у взаємодії і відносинах з навколишнім світом, а також актуалізації соціально та особистісно значущих якостей, що сприяють самореалізації та здійсненню себе в суспільстві.

Становлення соціальної компетентності відбувається завдяки цілеспрямованому впливу на особистість старшокласника (процеси навчання, виховання, додаткової освіти), а також під впливом стихійних чинників, як природних, так і соціальних, різноманіття яких характеризує процес соціалізації особистості. Вважаємо за необхідне розглянути особливості соціалізації старшокласника як чинника, що визначає специфіку становлення соціальної компетентності учнів старшої школи.

Соціалізація належить до тих явищ, за допомогою яких людина вчиться жити та ефективно взаємодіяти з іншими людьми. Завдяки соціалізації формується соціальний образ людини, що всіма своїми проявами пов'язана з життям оточуючих її людей, із суспільством.

Процес соціалізації – найважливіше, багатоаспектне явище в житті людства. Це поняття є гранично широким і містить, на думку

багатьох учених, процеси та результати становлення, формування та розвитку особистості протягом усього життя [42, с.7-8].

Соціалізація – це процес і результат діалектичної взаємодії особистості та суспільства, входження особистості в суспільні структури за допомогою вироблення соціально необхідних якостей. У результаті соціалізації відбувається формування майбутніх поколінь під впливом таких чинників, як сім'я, ЗМІ, спілкування, дитячі громадські спільноти [25, с.12].

Провідні науковці нашої країни активно працювали за цим напрямом [3; 31; 40]]. Вивченню проблем соціалізації присвячені багаточисельні монографії, підручники, навчальні посібники, статті, методичні рекомендації, проводились методологічні, науково-практичні конференції, семінари, вебінари. Можна з упевненістю констатувати, що склалася вітчизняна міждисциплінарна наукова школа соціалізації, яскравими представниками якої є О. Безпалько, В. Кремень, О. Міщенко, В. Москаленко, Т. Тюльпа, Ю. Шайгородський.

Найактивніше проблема соціалізації почала розроблятися у другій половині сімдесятих років ХХ століття. На початку 80-х проблематика досліджень цього напрямку починає диференціюватися: вивчаються питання соціальної активності, соціального виховання особистості, формування її соціального образу [2; 3; 32].

Предметна сфера досліджень цього напрямку з часом поширюється і понятійно диференціюється. Вчених починають цікавити проблеми засвоєння соціального досвіду, соціального розвитку, соціального статусу. Термін «соціальний» починає використовуватися як узагальнюючий щодо різноманітних напрямів соціалізації – політичної, економічної, трудової тощо [19].

Необхідно зазначити, що філософами, соціологами, психологами, педагогами створено низку концепцій соціалізації людини, намітилося кілька підходів до вирішення проблеми соціалізації дитини в практичній діяльності школи, до власне визначення поняття «соціалізація», до етапів соціалізації, і в контексті нашого дослідження вони безперечно цікаві.

Представники *соціологічного підходу* (Т. Алексеєнко, О. Міщенко, В. Москаленко, Ю. Шайгородський) розглядають соціалізацію як трансляцію культури від покоління до покоління, як загальний механізм соціального наслідування, що охоплює і стихійні впливи середовища, й організовані, такі як виховання й освіту [1; 31].

Факторно – інституційний підхід визначає соціалізацію як сукупність впливів факторів, інститутів та агентів соціалізації (Ю. Белоусов, О. Вовкогон, Н. Гусак, Л. Люта, С. Макеєв, В. Матусевич, Matsaert H., А. Мудрик, Powell W., Г. Попович, Scott W., Frankel B. Ю. Чернецький). Представники цього напрямку суголосно вважають, що на процес соціалізації людини впливає багато факторів [6; 26; 29; 42; 46; 47; 48; 49]. Вся множинність і різноманітність чинників може бути розподілена [32] на чотири групи за ступенем їх впливу та віддаленості від особистості як центру соціалізації, що здійснюється:

- *мікрофактори* – фактори, що безпосередньо впливають на конкретних людей, які з ними взаємодіють: сім'я, групи однолітків, мікросоціум, виховні організації, громадські, професійні та інші спільноти;

- *мезофактори* – умови соціалізації великих груп людей: регіон, село, місто, різні субкультури, ЗМІ та ін;

- *макрофактори* – умови країни, етносу, суспільства, держави, що впливають на соціалізацію мешканців конкретних територій;

- *мегафактори* – загальні фактори, що в тій чи іншій мірі впливають на соціалізацію всіх жителів Землі: планета, Всесвіт.

Все більшого значення в останні роки надається мікрофакторам соціалізації, що безпосередньо впливають на розвиток дітей та юнацтва через агентів та інститути соціалізації, тобто осіб та організації, що формують, спрямовують, стимулюють та контролюють становлення особистості. Ці чинники становлять безпосередній інтерес для нашого дослідження, оскільки дозволяють виявити специфіку соціалізації в юнацькому віці: характер взаємодії старшокласника з групою однолітків, сім'єю, школою, різними громадськими і державними організаціями; особливості становлення соціальної компетентності у старшому шкільному віці.

Відповідно до *інтераціоналістського підходу*, соціалізація як найважливішу детермінанту передбачає міжособистісну взаємодію, спілкування, без якого неможливе становлення особистості та сприйняття нею картини світу (П. Бергер, Т. П. Бурдье, О. Волянська, М. Коваленко, М. Корнев, Н. Лавриченко, М. Лукашевич, Т. Лукман) [7; 19; 23; 25].

Представники *інтеріоризаційного підходу* (Е. Гідденс, Е. Дюркгейм, Дж. Мід, Т. Парсонс, Н. Смелзер, Б.Скіннер) вважають, що соціалізація відображає засвоєння особистістю

норм, цінностей, установок, стереотипів, вироблених суспільством, внаслідок чого в неї складається система внутрішніх регуляторів, звичних форм поведінки [14; 30; 34; 38].

Інтраіндивідуальний підхід передбачає, що соціалізація не вичерпується адаптацією до соціального середовища, а є творчою самореалізацією особистості, перетворенням себе, будується як «діяльна модель» самовиховання (А. Капська, Т. Кравченко, Т. Левченко, С. Литвиненко, Р. Павелків, В. Рюль, С. Савченко, В. Циба, О. Цигипало) [21; 24; 37; 39].

Виходячи з вищевикладеного, ми можемо зробити висновок, що соціалізація поєднує в собі процеси адаптації, індивідуалізації та інтеграції та, крім успішного функціонування у певному середовищі, передбачає здатність до подальшого особистісного і соціального розвитку людини.

Проведений нами аналіз множини трактувань поняття «соціалізація» дозволяє визначити його як процес засвоєння та відтворення індивідом соціального досвіду, освоєння різних способів життєдіяльності, здійснення життєвого самовизначення.

У сучасній філософії та соціології соціалізація представляється як цілісний та універсальний процес у єдності філо- та онтогенезу [41]. З погляду онтогенетичного процесу, соціалізація характеризується як процес засвоєння особистістю зразків соціального досвіду, включення їх у систему взаємодії індивіда і суспільства для вибудовування суспільних відносин [18; 28].

Філогенетичний підхід визначає соціалізацію як специфічний спосіб передачі життєвого досвіду від суспільства до особистості. Не зважаючи на те, що часто ці два підходи трактуються як альтернативні, у нашому дослідженні ми їх розглядатимемо як такі, що доповнюють один одного, відображають різні аспекти процесу соціалізації: «особистісний» і «суспільний», внутрішній та зовнішній, що розкривають соціалізацію як процес взаємодії особистості та суспільства [18; 28].

Відомі вчені Дж. Мід, Т. Парсонс, Н. Смелзер, Б. Скіннер у своїх працях показали, що в процесі індивідуального психологічного розвитку людина постійно «привласнює» те, що до неї було вироблено людством у результаті його соціального та культурного прогресу [30; 34; 38]. Сутність соціалізації в гуманістичній психології, представниками якої є Г. Олпорт, А. Маслоу, К. Роджерс, полягає в процесі самоактуалізації «Я – концепції», самореалізації особистістю своїх потенцій та творчих здібностей, у

процесі подолання негативних тенденцій впливу середовища, що заважають саморозвитку та самоствердженню індивіда [36].

Як відомо, соціалізація особистості є суперечливим процесом. З одного боку, він передбачає адаптацію людини до суспільства, з другого, – відокремлення, відчуження людини від суспільства. В умовах всеосяжних змін, що відбуваються в нашому суспільстві, рівновага між адаптацією та відокремленням, яку передбачає успішна соціалізація, порушується. Кардинальні зміни в різних сферах життя зумовили зміну функцій та питомої ваги різних інститутів соціалізації, зникнення деяких з них (наприклад, дитячих та юнацьких організацій) та появу нових (наприклад, організацій бойскаутів, пластунів). Необхідно зазначити той факт, що внаслідок постійних та стрімких змін, що відбуваються у суспільстві, особливо утрудненою є адаптація людей юнацького віку. За умов зміни життєвих цінностей молоді люди змушені виробляти нові перспективи особистісного і професійного становлення. У зв'язку з цим, на наш погляд, доцільно говорити про поняття «соціалізованої особистості» [7], що розкриває сутність названих процесів і розуміється як досягнення людиною певного балансу адаптованості та відокремлення у суспільстві.

Відповідно до цього можна виявити низку ознак, що свідчать про міру адаптації людини в суспільстві, а саме:

- ступінь оволодіння рольовими очікуваннями та розпорядженнями, характерними для суспільства в різних сферах життєдіяльності (сімейної, професійної, соціальної, дозвільної та ін.), а також знаннями, вміннями та настановами, необхідними для їх реалізації;

- наявність та міра оформленості реалістичних у даному суспільстві життєвих цілей та уявлень про соціально прийнятні шляхи та способи їх досягнення (тобто міра узгодженості самооцінок та домагань людини з її можливостями та реаліями соціального середовища);

- відповідний для цього вікового етапу рівень освіти.

Ознаками відокремлення людини у суспільстві, у свою чергу, є:

- наявність власних поглядів, здатність змінювати їх та виробляти нові;

- наявність та характер Я-концепції, рівень самоповаги та самоприйняття, почуття власної гідності;

- реалізація вибірковості в емоційних уподобаннях, їх збереження та змінність;

- міра готовності та здатності самостійно вирішувати власні проблеми, протистояти тим життєвим ситуаціям, що заважають самозміні, самовизначенню, самореалізації, самоствердженню; гнучкість і одночасно стійкість у змінних ситуаціях, вміння творчо підходити до життя (креативність).

Важливу роль і неоціненне значення у становленні особистості, її соціального розвитку набувають інститути соціалізації, і в першу чергу – школа [15]. Школа забезпечує учневі систематичну освіту, що само по собі є найважливішим елементом соціалізації, водночас у контексті громадянського виховання відбувається орієнтування молодих людей у складних проблемах культури, осмислення ними свого місця в світі, формування уявлення про себе як громадян незалежної держави, що у подальшому сприяє входженню випускників загальноосвітніх закладів у громадянське громадське життя.

Школа виступає для дитини першою та основною моделлю соціального світу. Саме шкільний досвід допомагає освоювати ті закони, за якими живе дорослий світ, способи існування у межах цих законів (різні соціальні ролі, міжособистісні стосунки). Крім того, школа поширює коло спілкування дитини: окрім спілкування з дорослими, виникає стійке специфічне середовище спілкування з однолітками, що визначає собою ще один важливий інститут соціалізації.

Успішність реалізації завдань школи як інституту соціалізації залежить від ступеня усвідомлення і відповідного впровадження у практику шкільного життя двох соціально-психологічних векторів діяльності педагогічного й учнівського колективів: перший – освоєння учнями нормативної поведінки, другий – допомога у побудові кожним вихованцем власної позиції, свого ставлення до засвоєваних норм та цінностей. На перший погляд, ці два завдання є взаємовиключними. Проте насправді вони лише відображають два аспекти входження випускника школи у доросле суспільство. Учень повинен уміти включатися в існуючі соціальні зв'язки, підкорятися нормам і правилам, що склалися, але в той же час дуже важливим є оволодіння позицією порівняння існуючих нормативних систем з метою побудови власної життєвої позиції. Завдання полягає у створенні в школі таких умов, за яких дитина могла б напрацьовувати соціального досвіду, що відповідає її соціальній ситуації розвитку. Все це має велике значення на кожному віковому етапі розвитку особистості, але особливої актуальності, на наш погляд, набуває в юнацькому віці, коли,

засвоюючи та приймаючи існуючі в суспільстві норми, правила, традиції та цінності, сучасний старшокласник у кожному мить свого життя здійснює власний вибір, самостійно реалізує особистісний потенціал [23].

Варто зазначити, що в арсеналі вітчизняної психологічної та педагогічної науки є достатньо досліджень, присвячених вивченню різних особливостей, проявів юнацького віку [17; 45]. Чимала увага проблемам юнацтва (старшого шкільного віку; молоді, що навчається) приділяється і в дисертаційних дослідженнях останніх років (Л. Коберник, Л. Колісник, О. Гріньова, М. Гладкевич, Г. Ставицький, В. Пенські, В. Лук'яненко, А. Левенець, С. Мельничук, Л. Співак).

Соціалізація в юнацькому віці має низку характерних відмінностей. По-перше, це надзвичайно важливий період у становленні особистості, пов'язаний з необхідністю постійного здійснення вибору (системи цінностей, професії тощо) та прийняттям життєво важливих рішень, особистісно та соціально значущих; по-друге, це період, пов'язаний з розвитком рефлексивних здібностей старшокласника та усвідомленням власної індивідуальності; по-третє, у цьому віці проявляються вміння цілепокладання, з'являється налаштованість на віддалену перспективу, формується настанова на свідому побудову власного життя, життєвих планів, відбувається поступове «заземлення» у різних сферах життя; і, нарешті, це період «рольового мораторію» (Е. Еріксон), коли у старшокласника актуалізується прагнення отримати певний соціальний статус і розширюється діапазон ролей, що виконуються, усвідомлюється їх значущість.

Як відомо, життя і діяльність кожної людини пов'язані з виконанням системи соціальних ролей, а її гармонійність визначається тим, наскільки вона готова і здатна повноцінно виконувати їх. Засвоєння різних соціальних ролей є найважливішою складовою процесу соціалізації особистості.

Соціальна роль – одна з найважливіших соціальних функцій особистості, що забезпечує відповідність способів поведінки людей прийнятим нормам та правилам залежно від їхнього статусу. Значення виконання соціальної ролі у житті людини визначається об'єктивністю заданої соціальної позиції особистості в системі міжособистісних відносин. Соціальні ролі юнацтва у суспільстві – це водночас обов'язки та права молодих людей як соціальних суб'єктів, це дії та внески юнацтва, на які розраховує вузьке та більш

широке соціальне оточення. Лише у процесі реалізації соціально-рольових функцій відбувається самоідентифікація представників юнацтва як соціально-вікової групи. Водночас поза цим процесом не може бути сформовано та реалізовано таку її якість, як суб'єктність [4; 22; 36; 44].

Варто зазначити, що соціальна роль належить до багатовимірних категорій і трактується і як сукупність об'єктивних і суб'єктивних очікувань, і як поведінка особистості у певних соціальних ситуаціях відповідно до її суспільного статусу, і як суспільно необхідний вид соціальної діяльності, і як стереотип поведінки особистості, що проявляється у запропонованих діях тих, хто займає певну соціальну позицію, і як набір норм, що визначають, як має поводитися людина, яка належить до певного соціального становища, і як соціальна функція особистості, що відповідає прийнятним уявленням людей залежно від їхнього статусу чи позиції у суспільстві, в системі міжособистісних відносин [10].

У науковій традиції розрізняють поняття: «грати роль» і «приймати роль» (Дж. Мід, Ч. Кулі, Т. Шибутані), ролі, запропоновані суспільством, та ролі виховно-поведінкові (Т. Ньюком), ролі з культурною, особистісною чи ситуаційною домінантою (Т. Парсонс, С. Сарджент).

Ми розглядатимемо соціальну роль як соціальну функцію, що має втілення на рівні суспільної свідомості в очікуваннях, нормах і реалізується в соціальному досвіді конкретної людини. На нашу думку, соціальна роль так само характеризує соціальні умови, в які поставлена особистість, наскільки глибоко та повно відображає особистісну та соціальну позицію по відношенню до них.

«Соціалізуючи, індивідуалізувати», – так словами Е. Дюркгейма, представника західної рольової концепції соціалізації, можна висловити нашу позицію. Іншими словами, це означає не лише можливість орієнтувати школярів на певні соціальні норми та цінності, а й готувати їх до самостійних дій у межах соціально досяжного та можливого. «У якій мірі індивід причетний до суспільства, так само він природно переростає себе і тоді, коли мислить, і тоді, коли діє» [14, с. 32].

Конкретним джерелом розвитку соціальних функцій індивіда можуть бути різні сфери його життєдіяльності. Такими сферами можуть стати:

- сфера інтелектуально-пізнавального пошуку, якщо така перетворюється на пошук знання, наділеного особистісним

змістом і заснованого на соціальному досвіді; процес комунікативно-діалогічної діяльності, якщо вона веде до вироблення та апробації власної життєвої позиції;

- сфера емоційно-особистісних проявів за умов пошуку особистісних сенсів, соціальної значущості, вироблення та переживання ціннісних аспектів різних дій та відносин;

- ситуація апробації нових ролей, творчості у сфері вибору життєвих цілей, проєктів, способів самореалізації.

Безперечно, вплив соціальної ролі на процес розвитку особистості досить великий. Становленню особистості сприяє її взаємодія з особами, що виконують цілу низку ролей, а також її участь у максимально можливому рольовому репертуарі. Освоєння старшокласником механізму рольової поведінки забезпечує йому успішну включеність у соціальні відносини: що більше соціальних ролей здатна освоїти і відтворити людина, то більше пристосованою до життя вона є.

Таким чином, процеси розвитку та соціалізації особистості можуть бути охарактеризовані через динаміку освоєння соціальних ролей [12, с.47].

Особистість, що розвивається, привносить у виконання соціальної ролі власну індивідуальну своєрідність. Апробуючи та реалізуючи функції різних соціальних ролей, особистість таким чином набуває соціального досвіду, що в подальшому сприяє становленню її соціальної компетентності.

Соціальні ролі дають особистості можливість проявити себе, оскільки соціальна роль відображає єдність об'єктивних соціальних умов та діяльності людини. За динамікою виконуваних ролей можна отримати уявлення про способи входження людини в соціальний світ, про її здатність набувати членства в різних соціальних групах органічним чином, без демонстративності і самознищення. Освоюючи систему ролей, характерних для різних соціальних ситуацій, людина набуває якостей, що визначають її як особистість, формує цілі, мотиви, інтереси, особистісно та соціально значущі потреби та цінності [10, с.235].

Зрозуміло, кожна особистість має свій особливий набір соціальних ролей. Водночас існують стандартизовані соціально-рольові функції, в яких втілюються вимоги суспільства до людей загалом і до юнацтва, зокрема. Характер їх визначається історико-культурною традицією, сучасним станом суспільного розвитку, а також перспективними завданнями, що постають перед соціумом

та державою.

Перелік соціально-рольових вимог щодо молоді, які виступають як розпорядження, побажання та очікування відповідної поведінки, сприймається та засвоюється у процесі соціалізації особистості.

У дослідженнях вітчизняних науковців [12, с. 53] розглядаються особливості інтерналізації соціальних ролей, що виконуються учнівською молоддю. Адже для того, щоб соціальна роль перетворилася на елемент людської особистості, вона має бути інтерналізована. Інтерналізувати роль означає дати їй власне, індивідуальне (особисте) визначення, оцінити та виробити певне ставлення до соціальної позиції, що формує цю роль. У процесі інтерналізації соціально-рольові норми оцінюються з позиції інтересів та ціннісних орієнтацій особистості.

Першооснову соціалізації становить, за С. Максименко [28], інтерналізація, тобто безпосереднє розуміння чи інтерпретація об'єктивного факту як певного значення, коли формується основа тезаурусу – достатній склад інформації та настанов, що дозволяють дитині освоювати соціальну суб'єктність. Наступними етапами соціалізації є освоєння тезаурусу, знань про норми, правила, цінності, а згодом – послідовне присвоєння соціальних форм, прийнятих у суспільстві. На цьому етапі відбувається не тільки ідентифікація, а й отождоження себе з суспільством, що поступово переходить у готовність інтегрувати свої колишні ідентифікації з можливістю виконувати соціальні ролі дорослої людини.

Таким чином, соціальні ролі молоді мають бути інтерналізовані, тобто отримати індивідуальне (особисте) визначення, оцінку, що є основою для певного ставлення до соціальної позиції, яка формує відповідну соціальну роль.

Освоюючи систему ролей, людина набуває якостей, що дозволяють їй стати особистістю. На думку вчених [10], у процесі та в результаті соціалізації людина опановує сукупність рольових очікувань у різних сферах життєдіяльності (сімейної, професійної, соціальної та ін.). Тому випускник загальноосвітнього закладу, на наш погляд, має бути зорієнтований на соціальні ролі сім'янина, здатного виконувати синівно-дочірній обов'язок; професіонала, здатного на високому рівні майстерності виконувати роботу, беручи участь у самоврядуванні та володіючи достатньою комунікативною культурою; громадянина країни з високою патріотичною, правовою, моральною культурою.

Вважаємо за можливе стверджувати, що освіта в цілому спрямована на формування готовності та здатності учнів виконувати соціальні ролі, що відповідають конкретним умовам життя та діяльності та етапам розвитку особистості. Соціальний досвід, певним чином «закодований» у соціальній ролі, буде присвоєний дитиною тільки за умов усвідомлення нею себе як члена суспільства, як носія суспільно значущої позиції [1; 6; 38].

У процесі формування готовності старшокласника до реалізації сукупності соціальних ролей відбувається соціальне самовизначення – вибір власної ролі та позиції у загальній системі соціальних відносин, що передбачає його включеність до цієї системи на основі сформованих інтересів та потреб [2; 19; 37].

Таким чином, системно-рольовий підхід у вихованні особистості дозволяє підготувати підростаюче покоління до виконання соціальних ролей у всіх сферах його життєдіяльності.

Проте процес соціального розвитку та соціалізації особистості школяра не обмежується лише оволодінням системою соціальних ролей. Актуалізуючи соціально значущі якості та освоюючи різні соціальні ролі, людина набуває соціального досвіду, опертя на який стає неодмінною умовою освітнього процесу [7; 23].

Розглянуті нами різні підходи і концепції сходяться на одному: сутнісною характеристикою соціалізації є оволодіння особистістю соціальним досвідом. У зв'язку з цим, вважаємо за необхідне розглянути таку категорію, як соціальний досвід, що є, на наш погляд, сенсоутворюючим ядром соціальної компетентності старшокласників.

Соціологія вважає соціальний досвід провідною соціологічною характеристикою особистості; у соціальній психології зазначається, що сутністю соціального досвіду виступає система соціальних відносин особистості; психологія характеризує соціальний досвід як визначеність самого суб'єкта, від якої залежить його внутрішня позиція [7].

Про наявність особливого досвіду в структурі змісту освіти йдеться у багатьох дидактичних концепціях (Дж. Брунер, С. Гончаренко, О. Олексюк, В. Онищук, Д. Осубель, К. Роджерс). Зміст освіти, що розглядається в працях цих знаних вчених, не зводиться до основ наук, а містить компоненти з різних галузей культури або, інакше кажучи, різні види досвіду: досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу; досвід ціннісно-орієнтаційної та творчої діяльності. Зміст освіти у найширшому сенсі є

різноманітними видами досвіду, що необхідно освоїти людині: знанневий, операційний, творчий тощо.

У вирішенні проблеми співвідношення суспільного досвіду, закодованого в культурі, та індивідуального соціального досвіду дитини у різних педагогічних інтерпретаціях представлено два підходи. За першим підходом, індивідуальний соціальний досвід сприймається як результат засвоєння соціального досвіду, тобто виникає внаслідок виховання та навчання [18]. З позиції представників другого підходу, індивідуальний соціальний досвід вважається таким, що існує апріорі, до цілеспрямованого навчання, з самого початку властивий дитині [18].

Наша позиція визначається теоретичним аналізом психолого-педагогічних досліджень та даними нашої дослідно-експериментальної роботи: соціальний досвід школяра набувається в процесі соціалізації і є результатом соціального становлення особистості, її виховання та самовиховання. Причому оволодіння соціальним досвідом відбувається кількома взаємозалежними шляхами.

Перший шлях — стихійне оволодіння соціальним досвідом, коли, включаючись у спільні з іншими людьми види діяльності, акти поведінки, дитина присвоює соціальний досвід [7].

Другий шлях оволодіння соціальним досвідом реалізується як цілеспрямований процес, як нормативний, спеціально організований суспільством, інститутами соціалізації [5].

Третій шлях оволодіння соціальним досвідом можна назвати спонтанним, що відбувається в результаті взаємодії стихійного і нормативного процесів як внутрішня передумова суб'єктності.

Довгий час практика виховання та навчання ігнорувала соціальний досвід школяра як джерело його саморозвитку. Поняття «соціальний досвід» використовувалося найчастіше у значенні «життєвий досвід», тобто такий, що виникає стихійно, не завжди усвідомлено. Врахування цих суперечностей зумовлює необхідність розгляду кореляції супутніх понять.

У філософії досвідом називають засноване на практиці чуттєво-емпіричне пізнання дійсності, єдність знань, умінь, навичок. Г. Гегель вважав, що, оскільки досягнутий результат діяльності не повністю збігається з поставленою метою, у процесі порівняння бажаного з досягнутим відбувається перетворення поглядів на предмет, з'являється нове знання про предмет. Цей процес і є набуттям досвіду [33].

Соціальна педагогіка, визначаючи соціальний досвід індивіда, робить акцент на досвіді його участі у різних видах діяльності та міжособистісній взаємодії, що накладає відбиток на його розуміння життя та ставлення до різних її проявів, визначає зміст його настанов і знань, рівень розвитку вмінь та навичок.

Відомі українські дослідники [9; 16], говорячи про особливості вітагенної освіти, що актуалізує вітагенний досвід особистості, розводять два існуючі поняття: «життєвий досвід» і «досвід життя». Життєвий досвід – це вітагенна інформація, що стала надбанням особистості, відкладена в резервах довгострокової пам'яті, яка перебуває в стані постійної готовності до актуалізації в адекватних ситуаціях. Ця інформація є сплавом думок, почуттів, учинків, прожитих людиною, що становлять для неї самодостатні цінності, які містяться у пам'яті розуму, пам'яті почуттів, пам'яті поведінки. Це завжди результат серйозного аналізу подій, їхньої оцінки [9; 16]. Відповідно, досвід життя – це вітагенна інформація, пов'язана лише з поінформованістю людини про ті чи інші сфери життя та діяльності, що не мають для неї достатньої цінності [9; 16].

Ми вважаємо, що сутність цього поділу полягає у визначенні рівнів формування соціального досвіду: первинний досвід і вторинний досвід. Первинний соціальний досвід особистості – це, на наш погляд, такий досвід, що формується в ситуації самостійних дій людини і має потенційні можливості перетворення на іншу якісну фазу – вторинний досвід. Вторинний досвід людини – це усвідомлені наслідки впливів на життя людини її взаємодії з навколишнім світом і відповідне коригування подальших відносин зі світом за таких обставин. Вторинний досвід набувається в процесі осмислення і узагальнення, сходження від факту до явища, від явища до закономірності, коли людина набуває вмінь творчого проживання соціальної ролі, відповідального ставлення до наслідків життєвої ситуації, в якій перебуває.

Опанування соціального досвіду не є простою сумою засвоєних зразків, відомостей, але навчання тим способам діяльності та спілкування, результатом яких є на першому етапі знання, вміння, навички, на другому – соціально цінні особистісні якості, на третьому – соціальна компетентність. Соціальний досвід є завжди результатом дії, активної, перетворювальної взаємодії з навколишнім світом. Отже, головною складовою педагогічного механізму набуття соціального досвіду виступає діяльність [20; 27]. Вона є і способом, і умовою, і формою вираження культурно-

історичного відтворення соціального досвіду, але при цьому не постає як щось зовнішнє по відношенню до внутрішньої структури особистості. Поняття «досвід» розкривається через поняття «діяльнісна взаємодія», «знання взаємодії», «вміння взаємодіяти», «ставлення до предмета взаємодії». Досвід несе у собі знання про спосіб дії чи поведінки.

Психологічні дослідження [13; 35] обґрунтовують таку закономірність діяльності, як єдність двох сторін її соціальної сутності чи проєкції на «світ речей» та «світ людей». Проєкція на «світ речей» – предметна діяльність (пізнавальна та практична) – забезпечує дитині засвоєння знань, умінь, навичок, формування інтелектуальної активності. Проєкція на «світ людей» – діяльність із засвоєння норм людських взаємин – включає дитину в систему цих відносин, забезпечуючи тим самим основу формування соціальної активності.

Отже, соціалізуюча сутність діяльності передбачає самовизначення особистості школяра, формування позиції, що відображала б засвоєння головних життєвих цінностей, тобто становлення особистості як індивідуального рівня суспільного буття [44].

Соціальний досвід особистості несе в собі не тільки те, що вона привласнює з матеріальної та духовної культури, а й те, як вона співвідносить себе з дійсністю, яким чином вибудовуються, набувають розвитку її соціальні відносини. Виявляючись в емоційно-оцінних, когнітивних, дієво перетворювальних формах, соціальні відносини сприяють виникненню найважливіших соціальних новоутворень особистості: соціальних знань та переконань, соціальних настанов, навичок соціальної взаємодії та практичної діяльності.

Варто наголосити, що оскільки соціальний досвід є результатом взаємодії особистості з навколишнім світом, він завжди проєктується власною індивідуальною активністю в цій взаємодії. Цю особливість особистості як суб'єкта життя у вітчизняній психології обґрунтував ще М. Боришевський, довівши, що людина особисто активна і завжди сама створює умови свого життя і своє ставлення до нього. Складовими елементами основного поняття «життєве ставлення» особистості він визначав ставлення до: предметного світу; до інших людей; до себе. В особистісному ставленні завжди взаємопов'язане зовнішнє та внутрішнє. Соціальний досвід, перш за все, повинен характеризуватися включеністю діяльності (з її цілями, процесом, очікуваними

результатами), відносин у контекст життєдіяльності особистості. Соціальний досвід – це об'єктивна цінність, що стала суб'єктивними настановами, поглядами, переконаннями, власними висновками на основі пережитого [5].

Досвід – це міцний сплав своєрідних знань, умінь і ставлення, що утворюється під час практичної взаємодії людини з будь-яким об'єктом або суб'єктом навколишньої реальності. Важливо, щоб суб'єкт сам вступав у реальні активні зв'язки діяльнісного плану. Виокремимо джерела соціального досвіду старшокласників: по-перше, це їхні власні дії у різних життєвих ситуаціях та переживання цих ситуацій, по-друге, осмислення вчинків інших людей, що спостерігаються, і, нарешті, перероблений та присвоєний непрямий досвід людства, втілений у творах мистецтва.

Визначення соціалізації як чинника становлення соціальної компетентності старшокласників дозволяє прогнозувати більш гнучку соціальну поведінку особистості, ефективне виконання нею (для себе і для суспільства) соціальних ролей, успішне функціонування в суспільстві, а також інтерпретувати компетентність як соціокультурне явище; як здатність індивіда до активних, відповідальних життєвих (соціальних) дій, що здійснюються на основі ціннісного самовизначення; як здатність активно взаємодіяти зі світом, наслідком чого виступає розуміння себе та прагнення змінювати себе та світ на краще.

Таким чином, сформована соціальна компетентність є результатом набуття людиною досвіду в цілому, досвіду освітнього, досвіду діяльності, досвіду особистісного, досвіду культури, досвіду соціального.

Резюмуючи все вище сказане, найважливішим фактором становлення соціальної компетентності старшокласників вважатимемо процес соціалізації особистості, оволодіння нею системою соціальних ролей (громадянин, професіонал, сім'янин). За основу сформованої соціальної компетентності ми можемо прийняти досвід як освоєння навколишньої дійсності, складовими якої виступають знання про світ, соціальні уявлення, поняття та судження; ціннісна система соціальних ставлень; способи дій і готовність до реалізації сформованих соціальних уявлень та цінностей у конкретній поведінці.

Література

1. Алексеєнко Т.Ф. Соціалізація особистості: можливості й ризики. Науково-метод. посібник. Київ, 2007. 150 с.
2. Андрусенко О.В. Актуальність соціального виховання молоді у процесі демократизації українського суспільства *Наше гасло*. 2004. №1/2. С.282-284.
3. Безпалько О.В. Соціальне виховання. *Соціальна педагогіка в схемах і таблицях*. Київ, 2003. С.30-32
4. Бондаренко О.Ф. Суб'єктність як етичний вимір: у пошуках вітчизняної традиції в психотерапії. *Людина. Суб'єкт. Вчинок : Філософсько-психологічні студії*: збірка статей. Київ, 2006. С. 52 –59.
5. Боришевський М.Й. Національна самосвідомість у громадянському становленні особистості. Київ: СКО «Беркут», 2000. 63 с.
6. Вовкогон О.Ю. Інституційний підхід до вивчення соціальних явищ. *Соціологія: Грані*. 2011. №3 (77). С. 91-95.
7. Волянська О.В., Ніколаєвська А.М. Соціальна психологія: навчальний посібник. Харків: ХНУ імені В.Н.Каразіна, 2007. 160 с.
8. Галузяк В. М. Сутнісні ознаки суб'єктності особистості. *Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки: Зб. наукових праць*. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова. 2005. №6 (30). Ч 1. С. 262-267.
9. Гончаренко С.У. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення. Рівне: Волинські обереги, 2012. 192 с.
10. Горбачова Н.І. Соціальний статус і соціальна роль як базові поняття соціальної структури. *Вісник Житомирського державного університету. Філологічні науки*. 2013. Вип. 67. С. 234-237.
11. Горлач М.І., Кремень В.Г., Ніколаєнко С.М. Основи філософських знань: філософія, логіка, етика, естетика, релігієзнавство: підручник. Київ: Центр учбової літератури, 2008. 1028 с.
12. Горностаї П. Основні тенденції функціонування особистості в ракурсі рольової теорії. *Наукові студії з соціології та політичної психології*. №9. Вип. 6. Київ, 2002. С. 44-57.
13. Дригус М. Проблема особистісної ефективності у контексті наукової спадщини Г.С. Костюка. *Проблеми сучасної психології. Збірник наукових праць*. 2016. №33. С. 148-161.
14. Дюркгейм Э. Социология. Ее предмет, метод, предназначение /Пер. с фр., составление, послесловие и примечания А. Б. Гофмана. Москва: Канон, 1995. 352 с.
15. Заверико Н. В. Школа як фактор соціалізації учнівської молоді [Електронний ресурс]: стаття/ Н. В. Заверико// Електронний збірник наукових праць Запорізького обласного інституту післядипломної

- педагогічної освіти. 2012. №1 (7). Режим доступу до журн.: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp7/konf3/Zaveriko.pdf
16. Інноватика у вихованні: зб. наук. праць / ред. кол. О.Б. Петренко, Р.Л. Сойчук. Рівне: РДГУ, 2019. 358 с.
17. Ічинська О.М. Становлення особистісної ідентичності в ранньому юнацькому віці: дис.. канд.. психол. наук. Київ, 2002. 225 с.
18. Коваль Л., Зверева І., Хлеб'як С. Соціальна педагогіка. Соціальна робота: навчальний посібник. Київ, 1997.
19. Корнєв М.Н., Коваленко М.Н. Соціальна психологія: підручник. Київ: Київський університет ім. Тараса Шевченка, 1995. 304 с.
20. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ: Радянська школа, 1989. 608 с.
21. Кравченко Т.В. Теоретико-методичні засади соціалізації дітей шкільного віку у взаємодії сім'ї і школи: автореф. дис.. докт. пед. наук. Київ, 2010. 40 с.
22. Кузікова С.Б. Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці: монографія. Суми: МакДен, 2011. 412 с.
23. Лавриченко Н.М. Педагогіка соціалізації: європейські абриси. Київ: ВіРА ІНСАЙТ, 2000. 444 с.
24. Левченко Т.І. Розвиток освіти та особистості в різних педагогічних системах: монографія. Вінниця: Нова книга, 2002. 512 с.
25. Лукашевич М.П. Соціалізація. Виховні механізми і технології: навч.-метод. посібник. Київ: ІЗМН, 1998. 112 с.
26. Макеєв С. Соціальні інститути: класичні тлумачення і сучасні підходи до вивчення. *Соціологія: теорія, методи, маркетинг*. 2003. № 4. С.520.
27. Максименко С.Д. Особистість: прогноз розвитку і життєвий шлях. *Психологічне опосередкування педагогічних впливів на розвиток особистісної активності в освітньому просторі: Метод. реком.*; Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Київ: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2008. С. 4–35.
28. Максименко С.Д. Розвиток психіки в онтогенезі : в 2 т. Київ, 2002.
29. Матусевич В. Соціальний інститут: функція, генеза, структура. *Соціологія:: теорія, методи, маркетинг*. 2004. № 4. С.43-55.
30. Мид Дж.Г. Избранное: Сб. переводов / Сост. и перев. В.Г. Николаев; отв. ред. Д.В.Ефременко. Москва, 2009. 290 с.
31. Москаленко В. В., Шайгородський Ю. Ж., Міщенко О. О. Економічна культура особистості: соціально-психологічний аспект: монографія. Київ: Центр соціальних комунікацій, 2012. 348 с.
32. Муратова І.А. Категорія «розвиток» в ідейній спадщині Г.В.Ф. Гегеля і діалектичній традиції київської філософської школи. Київ: Ліра-К, 2021. С. 131-134.

33. Парсонс Т. Система современных обществ. Москва, 1997. 270 с.
34. Поклад І.М. Ідея суб'єктивної активності в концепції Г.С. Костюка. *Становлення психологічної думки в Україні: провідні ідеї та історія розвитку : колективна монографія* / В.В. Турбан, Л.З. Сердюк, Ю.Т. Рождественський [та ін.] ; за ред. В.В. Турбан. Київ-Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. С. 236–246.
35. Роджерс К. Вчитися бути вільним. *Гуманістична психологія: Антологія*: навч. посібник: У 3-х т. Київ : Пульсари, 2001. Том 1: Гуманістичні підходи в західній психології ХХ ст. С. 37–59.
36. Рюль В.О. Дослідження феномену соціалізації в наукових концепціях розвитку особистості. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота»*. Вип. 23. Смельзер Н. Соціологія / Пер. с англ. Москва: Феникс, 1994. 687 с.
37. Соціальна педагогіка: підручник / за ред. А. Капської. Київ: Центр навчальної літератури, 2003. 256 с.
38. Тюльпа Т.М. Основи соціалізації особистості: навч. посіб. для студентів ВНЗ. Глухів: ГНПУ ім. О. Довженка, 2016. 163 с.
39. Циба В.Т. Соціологія особистості: системний підхід (соціально-психологічний аналіз): навчальний посібник. Київ: МАУП, 2000. 152 с.
40. Чернецький Ю. Сучасний інституціоналізм як напрям соціологічного теоретизування. *Соціологія: теорія, методи, маркетинг*. 2003. № 2. С. 33-45.
41. Черниш О. О. Соціалізація особистості як наукова проблема. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2021. 1(339) Ч.2. С. 5–17.
42. Шехавцова С.О. Суб'єктність у педагогічному аспекті: теорія і практика. Полтава : ПУЕТ, 2016. 414 с.
43. Ямницький В.М. Розвиток життєтворчої активності особистості: монографія. Одеса: ПНЦ АПН України, 2006. 362 с.
44. Frankel V. Transforming identities: context, power and ideology in a therapeutic community. New York: P. Lang, 1989. 312 p.
45. Matsuert H. Institutional analysis in natural resources research. Socioeconomic Methodologies for Natural Resources Research. Best Practice Guidelines. Chatham, UK: Natural Resources Institute, 2002. 16 p.
46. Powell W. W., DiMaggio P. J. (eds.) The New Institutionalism in Organizational Analysis. Chicago: University Press, 1991. 478 p.
47. Scott W. R. Institutions and organizations. 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1995. 178 p.

ОСНОВНІ ЕТИЧНІ ТЕОРІЇ І ПРИНЦИПИ МЕДИЧНОЇ ЕТИКИ

Біліченко О. В.

У сучасних умовах медицина відіграє дуже важливу роль у житті суспільства, тому відносини між медичними працівниками і їх пацієнтами виходять за межі звичайних побутових або виробничих стосунків. Вони вимагають знання і дотримання принципів медичної етики, що суттєво змінилися за останній час.

Медична етика є важливим етапом зростання філософського знання, її формування і розвиток пов'язані з процесом трансформації традиційної етики взагалі і професійної етики зокрема. Становлення медичної етики обумовлене, перш за все, увагою до прав людини, що різко посилилася (у медицині — це права пацієнта, досліджуваного), і створенням нових медичних технологій, що породжують безліч найгостріших проблем, які вимагають юридичного і морального регулювання [1].

Розвиток медичної етики сприяє гуманізації вітчизняної медицини, етичній самосвідомості професійного співтовариства медиків, допомагає сформувати нові етичні регулятори для професійного співтовариства медиків, усвідомити моральні колізії і дилеми, з якими стикаються в своїй роботі біологи, лікарі, медичний персонал. Становлення медичної етики в нашій країні відбувається за різними напрямками. Серед них основним має бути законодавче регулювання біомедичних досліджень і практики охорони здоров'я. Особливо в таких галузях, як трансплантологія, визначення моменту смерті, межі лікування, що підтримує життя безнадійно хворих, використання нових методів втручання в репродукцію людини тощо. Важливу роль відіграє створення етичних комітетів і комісій у науково-дослідних і лікувальних установах. У формуванні етичної самосвідомості медичного співтовариства величезне значення має введення курсів біоетики в медичних навчальних закладах всіх рівнів. І, нарешті, підтримка дослідницької роботи з професійної етики медиків [9].

Формування медичної етики обумовлене, перш за все, тими грандіозними змінами, які відбулися в технологічному переозброєнні сучасної медицини, кардинальними зрушеннями в медико-клінічній практиці, що знайшли своє відображення в успіхах генної інженерії, трансплантації органів, біотехнології, підтримці життя пацієнта. Всі ці процеси водночас загострили

моральні проблеми, що постають перед лікарями, перед родичами хворих, перед медичним персоналом.

Чи існують межі, і які вони в підтримці життя смертельно хворої людини? Чи припустима евтаназія? З якого моменту варто вважати настання смерті? З якого моменту зародок можна вважати живою істотою? Чи припустимі аборти? Чи аборти є вбивством живих істот? Це лише деякі з питань, що постають перед лікарями, широкою громадськістю в умовах небаченого технологічного оснащення сучасної медицини в розвинених країнах [14].

Перш за все, медичну етику намагаються ототожнити з професійною етикою, обмеживши її зміст етичними проблемами відносин «лікар — пацієнт». Існує і ширше розуміння медичної етики, що містить низку аксіологічних проблем професійної діяльності, соціальних проблем, пов'язаних з системами охорони здоров'я [3, с. 19].

Існує низка дослідницьких центрів з медичної етики. Серед них найбільш відомі — Гастінгс-центр під Нью-Йорком (США), Центр з біоетики при медико-дослідницькому інституті Монреалю (Канада), Центр з медичної етики при Торонтському університеті (Канада), Інститут з етики, заснований Кеннеді, при університеті Джорджтауна (США). Видається низка національних і міжнародних журналів. Опубліковано 15 томів міжнародної бібліографії з біоетики, підготовленої Гастінгс-центром (США). Можна сказати, що це дослідницька галузь, що інтенсивно розвивається. В ній співробітничать філософи, біологи, медики, теологи зі США, Канади, Франції, Німеччини, Великобританії. Цього, на жаль, не можна сказати про Україну. Тим часом криза системи охорони здоров'я в нашій країні загострює етичні і правові проблеми в медичній науці і практиці, породжує конфлікти, як в організації охорони здоров'я, так і в поведінці і свідомості особистості. Методи адміністративного контролю і регулювання, на яких ґрунтувалася колишня система охорони здоров'я в нашій країні, доповнювалися патерналістськими нормами деонтології, що взагалі не враховували, а точніше, повністю ігнорували ціннісні орієнтації окремих осіб і конфесійних груп, що по-різному ставилися до життя і смерті, до здоров'я і хвороб, до дитинства і старості. Розвиток медичної етики в Україні може допомогти нашому суспільству адаптуватися до нової системи страхової медицини, дозволить виробити ціннісні

орієнтації особистості, що відповідали б правам людини, життю і гідності громадян, фундаментальним гуманістичним цінностям людства [21]. Розвиток медичної етики в нашій країні передбачає осмислення тих традицій, які існували в етичній думці в Україні, аналіз їх філософських підстав і тих горизонтів, що відкриваються у новому ставленні людини до життя [2].

Для того, щоб зрозуміти, які морально-етичні і ціннісно-правові принципи лежать в основі сучасної медичної етики, варто охарактеризувати моделі і принципи лікування.

У наш час існує достатньо багато моделей і принципів медичної етики. Зрозуміло, що неможливо висунути якусь одну теорію або принцип, що задовольнили б усіх без виключення. У відповідній літературі пропонується багато варіантів, найбільше визнання отримали концепції, запропоновані американськими фахівцями Т. Бічампом і Дж. Чілдресом або так звані історичні моделі.

Модель Гіппократа і принцип «не зашкодь». Цей принцип вважається одним з найстаріших. Перше питання, що виникає при розгляді цього принципу, що саме розуміється під «шкодою». Якщо підходити до ситуації з боку лікаря, можна розрізнити такі умовні форми шкоди:

- Шкода, викликана бездіяльністю, ненаданням допомоги.
- Шкода, викликана недбалістю або злим наміром.
- Шкода, викликана неправильними необдуманими некваліфікованими діями.
- Шкода, викликана об'єктивно необхідними в даній ситуації діями.

У більшості випадків форми шкоди розцінюються як правопорушення, злочин, і ця проблема є не стільки моральною, скільки юридичною. Тому розглянемо лише об'єктивно необхідну шкоду. На перший погляд, постановка питання парадоксальна: адже пацієнт звертається до лікаря, щоб отримати благо – скажімо, позбавлення від болю. Проте якщо поглянути на цю ситуацію з боку пацієнта, то можна побачити різні варіанти цієї форми шкоди:

- сам візит до лікаря потребує часу (а зараз – і грошей), які пацієнт міг би присвятити чомусь іншому, приємнішому. В результаті візиту він не зміг зробити якісь важливі справи;
- якщо лікар вимагає від пацієнта дотримуватися якогось певного режиму, тоді шкода виражається в деякому утрудненні, обмеженні його свободи;

- лікування, призначене лікарем, може включати процедури, пов'язані з больовими відчуттями, тобто заради лікування лікар заподіює пацієнтові фізичну шкоду. А в деяких інших ситуаціях доводиться завдавати і більш серйозної шкоди, скажімо, ампутація кінцівки [4].

Такою є орієнтовна градація деяких форм шкоди, на які може очікувати пацієнт від лікаря. Тоді виходить, якщо тлумачити принцип «не зашкодь» буквально, то лікареві взагалі потрібно відмовитися від своєї діяльності. Але сенс принципу не в цьому. Тут мова йдеться про шкоду, що неминуха, тобто об'єктивно необхідна заподіювана шкода не повинна перевищувати того блага, яке отримується в результаті медичного втручання. І сама по собі шкода має бути мінімальною в порівнянні зі всіма іншими можливими варіантами [5].

Модель Парацельса і принцип «роби добро». Ця модель лікарської етики склалася в середні віки. Цей принцип є продовженням і доповненням першого, і навіть деякі фахівці об'єднують ці моделі, проте тут є відмінності. Принцип «роби добро» не є заборонаю («не зашкодь», як у моделі Гіппократа), а відображає норму, що вимагає певних позитивних дій. Його сенс передається іноді словами: благодіяння, філантропія, добродійність, милосердя. На жаль, останніми роками у нас складається, а іноді вже склався тип молоді людини, основною рисою якої є діловитість. Такі люди відмахуються від, як їм здається, «красивих» фраз, віддають перевагу конкретним цифрам і фактам. Такий раціоналізм став ще більше проявлятися в медицині. З раціональної позиції складно пояснити такі явища, як співчуття, милосердя, здатність любити іншу людину. Як виявилось, слабкість, біль, страждання – це не тимчасові явища, а невикорінні супутники людського існування, від яких неможливо застрахуватися. І цьому є чимало прикладів – дитина, що страждає від хвороби; хворі, для яких просто необхідно, щоб їх вислухали і пожаліли тощо [8].

Принцип «роби благо» акцентує увагу не просто на необхідності уникати шкоди, але на активних діях з метою її запобігти. У моделі Парацельса основного значення набуває патерналізм – емоційний і духовний контакт лікаря з пацієнтом, на основі якого і будується лікувальний процес. У дусі того часу відносини «лікар-пацієнт» подібні до стосунків духовного наставника і послухника (pater від лат. – «батько»). У даній

ситуації лікар спирається на власне розуміння потреб пацієнта щодо лікування, оскільки традиційно вважається, що пацієнти не володіють тими пізнаннями в медицині, які необхідні для лікування. Тому лікар, і лише лікар знає, що краще і потрібніше пацієнтові, всю відповідальність лікар бере на себе. Ця модель взаємин вимагає від лікаря не тільки високого медичного професіоналізму, але й високих моральних якостей [11].

Деонтологічна модель і принцип «виконання обов'язку». Деонтологія (deontos від лат. – обов'язок) – вчення про обов'язок лікаря, сукупність етичних норм, необхідних йому для виконання своїх професійних обов'язків. Іншими словами, деонтологія – це практичне втілення морально-етичних принципів. Зміст терміну був розкритий у 30-х роках ХІХ ст. англійським філософом Бентамом, автором книги «Деонтологія або наука про мораль». Проте поняття «деонтологія» розглядалося ним з позиції вивчення засобів і способів досягнення особистої користі або вигоди, при цьому вибір поведінки і моральної оцінки був представлений як справа особистого смаку або інтересу. З часом відбулося переосмислення і внесення доповнень у зміст поняття деонтології [20]. Виконання обов'язку – це виконання певних вимог, правил, розпоряджень морального порядку, що встановлюються медичним співтовариством, а також власним розумом і волею лікаря. Принцип дотримання обов'язку не визнає виправдань при ухиленні від нього, зокрема, аргументів типу: «приємне і неприємне», «корисне і даремне» тощо. Деякі вважають цю модель універсальною. Проте в ній є недоліки. Наприклад, у деяких випадках від пацієнта доводиться приховувати негативну інформацію, це, свого роду, неправда для порятунку. Проте неправда, з погляду деонтології, – це негідний учинок. І навпаки, сказати правду – належний учинок, навіть якщо ця правда може призвести до негативних наслідків. У такій ситуації виникає проблема, що вважати за найперший обов'язок перед пацієнтом – потурбуватися про його психологічний спокій (і збрехати) чи повідомити правду і тим самим зашкодити, що, у свою чергу, порушує принцип «не зашкодь». При цьому ми повинні враховувати ту обставину, що зазвичай не можемо контролювати ситуацію достатньо повно. Завжди можливі якісь непередбачувані перешкоди. Наприклад, наш хворий дізнається правду від іншої особи, і ми не тільки втрачаємо його довіру, але й можемо стати причиною погіршення стану здоров'я, оскільки ця

людина може взагалі відмовитися від лікування [21]. Вирішити таку проблему і багато інших покликана наступна модель .

Принцип «поваги прав і достоїнств людини». Сучасна медицина, біологія, генетика і відповідні біомедичні технології суттєво наблизилися до проблеми прогнозування і управління спадковістю, до проблеми життя і смерті організму людини, контролю функцій людського організму на тканинному, клітинному і субклітинному рівнях. Тому сьогодні, як ніколи гостро, стоїть питання про дотримання прав и свобод пацієнта як особистості [19].

Необхідність нових досліджень у галузі медичної етики обумовлена такими причинами:

1. Через складні умови і обставини нашого часу норми традиційної медичної етики систематично не спрацьовують, а деякі доводиться характеризувати по-новому або переглядати. Бурхливий розвиток науки виступає серйозним джерелом багатьох конфліктів і дилем, які вже неможливо вирішити однозначно. Наприклад, про допустимість проведення досліджень або впровадження результатів у практику, особливо якщо наслідки не достатньо прогнозовані. Основним питанням медичної етики сьогодні стає конфлікт прав.

2. Гостро стоїть питання про участь пацієнта в ухваленні лікарського рішення, тобто право на вибір лікаря, лікувальної установи, інформованої згоди, відмови від лікування, право на смерть тощо.

3. Сучасний етап розвитку лікарської етики пов'язаний з наслідками науково-технічної революції другої половини ХХ століття. І, насамперед, з вузькою спеціалізацією і впровадженням у медицину новітніх досягнень науки. Широке застосування медичної техніки мало наслідком поділ клінічної медицини на низку вузьких спеціальностей, яких налічується вже більше ста. Звідси: систему «лікар-пацієнт» замінили на новий тип взаємовідносин – «лікар – прибор - пацієнт».

З одного боку, вузька спеціалізація і технізація медицини поширює можливості лікаря, а з іншого, – лікар, що уважно стежить за стрілкою приладу, іноді забуває поглянути в обличчя хворому, а це розглядається пацієнтом як невміння і небажання медика ставитися до нього як до людини. Наявність великої кількості лікарів-консультантів з вузьких спеціальностей у разі упущення в діагностиці утруднює моральну, а іноді й юридичну

відповідальність, що надалі може призвести до зневажливого ставлення до своїх обов'язків [12; 13; 15; 21].

Моделі моральної медицини в епоху революційних змін. Багато моральних проблем виникає в медичній практиці там, де ані стан здоров'я хворого, ані процедури, що призначаються йому, самі по собі їх не породжують. У повсякденних контактах з пацієнтами у переважаючій більшості не виникає випадків у моральному плані неординарних. Але для жінки, яка п'ять годин проводить у клініці, чекаючи з двома дітьми, що плачуть, їх огляду на грип, сам грип не є моральною проблемою, — такою є довготривале очікування. І коли студенти-медики навчаються брати кров на аналіз у прикутих до ліжка хворих з відділення кардіології, то насправді моральна проблема не так пов'язана з серцем хворої людини, як це могло б бути при більш неординарному випадку, — при трансплантації цього органу. Проте аналізів крові береться куди більше, ніж проводиться операцій з пересадки серця. І лише перейшовши від вузькоспеціальних до фундаментальних моральних питань, можна почати розмову про справжні моральні проблеми медицини.

Фундаментальна проблема сучасної медичної етики полягає в тому, що охорона здоров'я має бути правом людини, а не привілеєм для обмеженого кола осіб, що в змозі собі її дозволити. Медицина не завжди йшла цим шляхом, і тим більше в наші дні вона не повинна звернути на нього. Проте ця норма, як моральна вимога, завойовує все більше визнання. У здійснення цієї зміни свій внесок внесли дві революції: біологічна і соціальна. Як би образливо не звучало це зараз, але аж до нинішнього сторіччя охорону здоров'я можна було розглядати як розкіш. В усякому разі, справжніх одужань тривалого характеру було дуже мало. В наші дні завдяки революції в біології охорона здоров'я стала вельми значущою для «життя, свободи і пошуку щастя». Завдяки соціальній революції охорона здоров'я стала правом кожної людини. І якщо фраза: «Всі люди народжуються рівними» щонебудь означає стосовно медицини, для якої не є секретом, що, на біологічний погляд, індивіди не рівні, то вона означає, що люди рівні з погляду законності їх моральних вимог. Індивіди повинні розглядатися як рівні в тому, що пов'язано з їх людськими якостями — гідністю, свободою, індивідуальністю [2; 18]. Так, оголошення на фасаді престижної сучасної лікарні: «Пацієнти, що приймають фенадон, користуйтеся чорним входом!» морально

образливе, навіть якщо воно означає лише те, що фенадонове відділення знаходиться за тими дверима. Воно на подив схоже на напис: «Місця для чорношкірих — у кінці автобусу!».

Враховуючи право людини на охорону здоров'я, розглянемо, які моделі відносин між медиками-професіоналами і звичайними людьми дозволяють охопити ці й інші основні моральні проблеми.

Модель технічного типу. Один з наслідків біологічної революції — виникнення лікаря-вченого. Нерідко лікар поводить як учений-експериментатор. Наукова традиція полягає в тому, що вчений має бути «неупередженим». Він повинен спиратися на факти, уникаючи всіх ціннісних думок. Лише після створення атомної бомби і медичних досліджень нацистів ми усвідомили всю необдуманість і небезпеку такої позиції. По-перше, вчений, у тому числі й експериментатор, просто не може бути вільним від цінностей. Щодня він змушений здійснювати вибір: під час визначення мети дослідження, з'ясування ступеня значущості статистичних даних, відборі з нескінченного поля емпіричних даних тих, що є важливими. Для кожної з цих форм вибору як обґрунтування необхідна система цінностей. Вибір того, що має «значення», що є «цінністю», повинен проводитися постійно. І це тим більш правильне по відношенню до прикладних наук, у тому числі і медицини. Лікар, який вважає, що його завдання в тому, щоб надати всі дані пацієнтові, а тому і рішення — за ним, одурює себе, навіть якщо визнати, що в усіх критичних ситуаціях, там, де необхідно зробити вирішальний вибір, такий образ дій був би в моральному сенсі здоровим і відповідальним. Більше того, навіть якщо в процесі ухвалення рішення лікар зміг би уникнути думок морального й іншого ціннісного характеру, навіть якщо б йому вдалося впровадити в реальність нездійснений ідеал свободи від ціннісних думок, то такий образ дій був би образливим для нього самого з морального погляду. Він перетворився б на техніка, на водопровідника, який сполучає труби і промиває системи, що засмітилися, і не мучиться ніякими питаннями [6; 16]. І хоча в суспільстві ніколи не було, і, мабуть, не буде однозначної думки в питанні щодо абортів, викликає глибоке занепокоєння лікар, який вважає, що аборт — це, в повному розумінні слова, вбивство, і при цьому погоджується на його здійснення або посилає пацієнта до іншого лікаря. Жоден лікар так не вчинить, зіткнувшись з проханням убити живу людину.

Модель сакрального типу. Моральна огида до моделі, в якій лікар перетворюється на водопровідника, повністю позбавленого власних моральних установок, призводить до того, що деякі науковці вдаються до інших крайнощів, перетворюючи лікаря на нового священика. Відомий соціолог медицини Роберт Н. Вільсон характеризує цю модель взаємовідносин «лікар — пацієнт» як сакральну. «Кабінет лікаря або лікарняна палата, наприклад, — говорить він, — має якусь ауру святості»; «...пацієнт змушений дивитися на свого лікаря як на людину, що відійшла від усього прозаїчного і мирського» [1].

Модель сакрального типу призводить до того, що називається «Синдромом як». Виявляється він у словах, але сама хвороба має моральний характер. Основною діагностичною ознакою слугує фраза: «кажучи як...». Так, консультуючи жінку, що приймала під час вагітності талідомід, лікар говорить: «шанси не на користь народження нормальної дитини, і, говорю вам як лікар, — у цій ситуації ризик не виправданий». Варто запитати, що дозволяє людині з медичною освітою говорити ці слова як лікаря, а не як друга, як етичну людину або як священика? Проблематичним є поширення дії спеціальних знань — їхнього перенесення з технічної галузі в сферу моральних рекомендацій.

Основний моральний принцип, що відображає традицію сакрального типу, свідчить: «Надаючи пацієнтові допомогу, не зашкодь йому». Сучасна критика принципу ненанесення шкоди пацієнтові в чомусь співзвучна критиці патріархату (матріархат на Заході не був домінуючим). Патріархат, що панував тривалий час, — це лише інша форма виразу тій же моделі сакрального типу. Слово «Отець» традиційно служило метафорою для Бога і для священика. І в класичній літературі по медичній соціології, в тій же самій літературі, яка використовує релігійні образи як аналогію для виразу взаємозв'язку «лікар — пацієнт», завжди уживаються образи батька і дитини. Саме такий патерналізм у сфері цінностей і виражений у моральному принципі: «Надаючи пацієнтові допомогу, не нанеси йому шкоди». Позбавляючи пацієнта можливості ухвалювати рішення, він перекладає її на лікаря. Тим самим патерналізм ліквідує або, принаймні, зводить до мінімуму всі інші моральні підстави, необхідні для збалансованої етичної системи. І хоча група медиків-професіоналів може ствердити цей принцип як принцип професійної моралі, зрозуміло, що в суспільстві існує набагато ширший набір

моральних норм. І якщо група медиків-професіоналів приймає одну норму, а суспільство за тих же обставин — іншу, то лікар потрапляє в незручне становище, що зобов'язує його вирішити: чи солідаризуватися з нормами професійної групи, чи з нормами ширших прошарків суспільства. Також виникає питання про зміст ширшого набору норм [17].

1. *Приносити користь і не завдавати шкоди.* Жодна людина, яка не погоджується з вузькою кантіанською традицією, не може позбутися морального обов'язку приносити користь і при цьому повністю уникнути завдання шкоди. Скажемо про це із самого початку. Деякі етики вважають принесення користі і незавдання шкоди двома різними принципами, надаючи великого морального значення останньому принципу. Це характерно і для професійної медичної етики. Насправді ж відмінність полягає в тому, що в тій сукупності моральних норм, якими керуються широкі верстви суспільства, принцип: «Приносячи користь, не зашкодь», існує в широкому контексті і складає лише один елемент всієї безлічі моральних обов'язків [7; 10].

2. *Захист особистої свободи.* Фундаментальною цінністю нашого суспільства є особиста свобода. Вона потрібна людині. Особиста свобода і лікаря, і пацієнта повинна захищатися, навіть якщо здається, що це може завдати якоїсь шкоди. Ось чому деяким пацієнтам, що заздалегідь отримали інформацію законним чином, суспільство дозволяє відмовлятися від процедури переливання крові або від інших видів медичної допомоги, хоча більшості людей здається, що в результаті цього хворому завдається величезної шкоди. Думка ніякої окремої групи не може вважатися авторитетною під час вирішення питання про те, що приносить користь, а що завдає шкоди (коли опираються призначенню процедур, необхідних для досягнення заздалегідь визначених корисних результатів). Допустити зворотне означає помилково розширити сферу дії спеціальних знань [7; 10].

3. *Охорона людської гідності.* Рівність усіх людей за їхніми моральними якостями означає, що кожен з них має основні людські достоїнства. Особиста свобода вибору, контроль над своїм тілом і над власним життям сприяють реалізації людської гідності — це етика, яка розвивається по той бік ідей Б. Скіннера. Багато аспектів процесу госпіталізації, надання медичної допомоги і догляду пацієнтів, особливо важкохворих, містять у собі загрозу людській гідності. Виснаженій, старій людині, яку з життям

зв'язують внутрішньовенні трубки, трахеотомія і колостомія, складно підтримувати почуття власної гідності. І нічого немає дивного в тому, що багато хто вважає за краще повернутися додому і там померти. Адже саме там, під рідним дахом, ці люди повертають собі почуття гідності.

4. *Говорити правду і виконувати обіцянки.* Моральні обов'язки – говорити правду і виконувати обіцянки – такі ж розумні, наскільки й традиційні, зберігають своє місце в етиці, оскільки вони потрібні для людських відносин. Можна лише жалкувати за тим, що ці основи людської взаємодії знаходяться під загрозою зведення до мінімуму і навіть усунення заради того, щоб провести принцип «не завдай шкоди пацієнтові!». Ця проблема набагато ширша, і вона не зводиться до того, чи говорити правду хворому з термінальною раковою пухлиною або вагітній жінці, у якої під час проведення амніоцентизу в матці була виявлена ХYY хромосома. Ця проблема виникає вже тоді, коли хлопчикові, якому роблять щеплення від кору, говорять : «Воно не завдасть тобі анінайменшої шкоди», або коли студента-медика представляють у лікарні як «доктора». Всі ці випадки можуть бути виправдані як способи уникнути завдання шкоди пацієнтові. Але поза сумнівом, що і у кожному окремому випадку (особливо якщо врахувати тривалість втрати довіри), і упродовж тривалого періоду подібного роду порушення принципу «Говорити правду і виконувати обіцянки» можуть завдати шкоди, а не принести певну користь. І хлопчик, якому роблять щеплення, і студент-медик здогадуються, чого їм чекати надалі від медицини. Але навіть без цього кожен подібний випадок – це замах на гідність, свободу і гуманність. Іноді такі дії можуть бути виправдані, проте виправдувальні аргументи мають бути дуже вагомими [7; 10].

5. *Дотримуйся справедливості і відновлюй її.* Моральні норми широких верств суспільства виходять за межі обов'язку надання пацієнтові допомоги і ненанесення йому шкоди ще в одній вимозі – вимозі справедливого розподілу послуг у сфері охорони здоров'я. Те, що ми метафорично назвали соціальною революцією, посилило нашу турботу про рівність у розподілі основних медичних послуг. Якщо охорона здоров'я – право, то це право – для всіх. Недостатньо демонструвати індивідуальні випадки міцного здоров'я і благополучні статистичні дані про здоров'я населення. Навіть якщо б статистичні дані свідчили про те, що стан здоров'я населення США найкращий у світі (що,

звичайно, не так), і якби ці показники були досягнуті за рахунок зменшення турботи про охорону здоров'я певних груп людей усередині суспільства, то це було б з морального погляду неприйнятним.

У наш час питання про справедливість у розподілі медичних послуг викликає особливу занепокоєність через високий рівень дискримінації. Справедливість вимагає відшкодування. Здоров'я тих, хто був підданий дискримінації, має бути підтримане і відновлене насамперед.

Модель колегіального типу. У моделі технічного типу лікар перетворюється на водопровідника, позбавленого яких-небудь моральних якостей. У моделі сакрального типу моральний авторитет лікаря настільки впливає на пацієнта, що пригнічує його свободу і гідність. Намагаючись адекватніше визначити відносини у системі «лікар — пацієнт», зберігаючи фундаментальні цінності і обов'язки, деякі етики говорять про те, що лікар і пацієнт повинні бачити один в одному колег, що прагнуть до загальної мети, — до ліквідації хвороби і захисту здоров'я пацієнта. Лікар — це друг хворого. Саме у моделі колегіального типу довіра відіграє вирішальну роль. Коли дві людини або дві групи людей дійсно відстоюють загальні цілі, їх довіра виправдана, і модель колегіального типу адекватна. Таким є солідарний спосіб взаємодії соратників. Тут у наявності рівність і в гідності, і пошані, і у мірі сприяння, що не було притаманне попереднім моделям [21].

Проте соціальний реалізм змушує нас поставити непросте питання: чи дійсно існує якийсь реальний ґрунт для взаємодії, для загальних цілей та інтересів, що дозволило б використовувати модель некерованого співтовариства колег у взаємовідносинах «лікар — пацієнт»?

Якісь ознаки співтовариства, що визначається реальними загальними інтересами, виникли в радикальному русі на захист здоров'я в безкоштовних клініках, але все-таки треба констатувати, що етнічні, класові, економічні і ціннісні відмінності між людьми перетворюють принцип загальних інтересів, необхідних для моделі колегіального типу, на нездійсненну мрію. Необхідно створити модель, яка більшою мірою відповідає умовам і допускає рівність між пацієнтом і лікарем у сфері моралі, не спираючись на утопічну ідею колегіальності.

Модель контрактного типу або договірної моделі.

Модель соціальних стосунків, яка відповідає реальним умовам, — це модель, заснована на контракті або угоді. У поняття контракту не варто вкладати юридичного сенсу. Його треба трактувати скоріше символічно, як традиційну або шлюбну обітницю. У ньому два індивіди або дві групи людей діють на основі взаємних зобов'язань і взаємної вигоди, що очікується. Але обов'язки і вигода, навіть якщо вони виражені дещо нечітко, мають свої межі. Основні принципи свободи, особистої гідності, чесності, виконання обіцянок і справедливості необхідні для моделі контрактного типу. Її передумовою слугує довіра, навіть коли видно, що повної взаємності в інтересах немає. Соціальна підтримка пов'язана з легітимізацією цієї взаємодії і забезпечує її здійснення у разі порушення договору. Проте вважається, що в більшості випадків взяті зобов'язання неухильно виконуються.

Лише у моделі контрактного типу може існувати справжній поділ морального авторитету і відповідальності. Вона дозволяє уникнути відмови від моралі з боку лікаря, що характерне для моделі технічного типу, і відмови від моралі з боку пацієнта, що характерне для моделі сакрального типу. Вона дозволяє уникнути помилкової і неконтрольованої рівності в моделі колегіального типу. У відносинах, що засновані на контракті, лікар усвідомлює, що у випадках значущого вибору за пацієнтом повинна зберігатися свобода управляти своїм життям і долею. Якщо ж лікар не зможе жити у згоді зі своєю совістю, вступивши у такі відносини, то контракт або розривається, або не складається. Це означає, що необхідно провести більш глибоке обговорення моральних засад, на яких базується вирішення медичних проблем, до того або у міру того, як ці рішення ухвалюватимуться [4].

У моделі контрактного типу у пацієнта є законні підстави вірити, що, оскільки початкова система цінностей, що використовується під час ухвалення медичних рішень, корениться в системі цінностей самого пацієнта, безліч різних рішень, які лікар повинен приймати щодня за умов надання допомоги пацієнтам, здійснюватиметься відповідно до ціннісних орієнтацій хворого.

Крім того, в моделі контрактного типу рішення приймаються так, що зберігається впевненість у тому, що і пацієнт, і лікар морально охайні. У контексті контрактних стосунків на індивідуальному рівні контроль пацієнта за ухваленням рішень

забезпечується без обов'язкової участі хворого у виробленні кожного тривіального рішення. Подібним же чином на соціальному рівні здійснюється контроль громади у сфері охорони здоров'я. Співтовариству непрофесіоналів надається статус суб'єкта, що вступає в контрактні відносини. Рішення, таким чином, ухвалюються співтовариством непрофесіоналів, проте повсякденні медичні рішення можуть ухвалюватися медичними працівниками на основі довіри. Якщо ж довіра втрачається, то розривається і контракт.

Медична етика в епоху біологічної і соціальної революцій розглядає величезну кількість нових і складних моральних проблем: штучне запліднення, нейрохірургія, «пілюлі щастя», смерть мозку і використання медичної технології у військових цілях. Проте повсякденні кризові ситуації у моральному плані можуть і не бути такими неординарними. Чи є медична проблема неординарною, чи вона не складніша, ніж звичайне шкільне завдання, і в тому, і в іншому випадку вирішальну роль відіграє моральна відповідальність, яка залежить від вибору відповідної моделі моральних відносин між співтовариствами професіоналів і непрофесіоналів [18; 21].

Основні правила медичної етики. Права і моральні зобов'язання лікаря. Права пацієнтів.

Відносини лікаря і пацієнта не є стосунками рівних. Лікар несе велику відповідальність, і одночасно він є сильнішою стороною. Особливість цих відносин обумовлює необхідність для пацієнта повідомлення про себе інтимної інформації, що є важливою для ефективного лікування. Така ситуація робить слабкою позицію пацієнта. Для захисту пацієнта створений інститут лікарської таємниці. Ще одна особливість лікарської таємниці полягає в тому, що лікарям про пацієнта стає відомою не тільки медична інформація, але й багато з того, що до хвороби відношення не має. Отже, лікарі стають носіями різноманітної, дуже особистої інформації. У «Клятві Гіппократа», як і у всіх інших етичних кодексах, існують положення щодо того, що лікар повинен зберегти в конфіденційності всю інформацію, а не тільки ту, що поступила від пацієнта і стосується тільки хвороби. Особливо гостро стоїть питання про участь пацієнта в ухваленні лікарського рішення. В даному випадку мова йде про попередню інформовану згоду пацієнта на медичне втручання, що має не тільки моральну силу, але й є юридичною нормою. І пацієнт, і лікар мають права,

які повинен знати кожен.

Основними правилами медичної етики є: правило добровільної інформованої згоди, правдивості, конфіденційності (лікарська таємниця) [7].

Самовизначення пацієнта є основою захисту ним своїх інтересів. Людина відчуває себе вільною і може реалізувати своє ідеальне уявлення про себе тоді, коли володіє інформацією. Якщо людина володіє інформацією, вона може обирати, отже, може адекватно діяти, поступати так, як вважає для себе за потрібне, тобто здійснювати право на свободу вибору. Таке право в медичній етиці визначає автономію особистості. Згода пацієнта на лікування буде тоді повноцінною, коли вона буде інформованою.

Патерналізм, що традиційно панував у медичній практиці, поступається місцем співпраці. Опікунська модель втрачає свої позиції і в суспільному житті. Етична цінність автономії особистості сьогодні є такою величиною, що благодіяння лікаря всупереч волі і бажанню пацієнта вважається за неприпустиме.

Центром руху за права пацієнтів стала лікарня, з її розгалуженістю, насиченістю різноманітною апаратурою і підвищеною вразливістю пацієнта.

Американська асоціація лікарень почала активно обговорювати питання прав пацієнтів і схвалила білль про права пацієнтів у 1972 році. Серед прав пацієнтів, прийнятих Американською асоціацією лікарень, першорядне значення має право на інформацію, необхідну для інформованої згоди. Це право в медичній етиці трансформувалося в правило добровільної інформованої згоди. Ці право і правило відображені й у вітчизняному законі «Основи законодавства України щодо охорони здоров'я громадян», тобто це право набуло не тільки морального, але й юридичного обґрунтування [18; 21].

Під інформованою згодою розуміється добровільне прийняття курсу лікування або терапевтичної процедури після надання лікарем адекватної інформації. Можна умовно виокремити два основні елементи цього процесу: 1) надання інформації і 2) отримання згоди. Складовими цих елементів є добровільність і компетентність. Лікар зобов'язаний інформувати пацієнта:

1. Про характер і цілі прогнозованого лікування.
2. Про пов'язані з ним ризики.
3. Про можливі альтернативи даному виду лікування.

Поняття альтернативи є центральним у правилі інформованої

згоди. Лікар дає поради щодо найбільш прийнятної з медичної позиції варіанту, але остаточне рішення ухвалює пацієнт, виходячи зі своїх особистісних установок. Таким чином, лікар ставиться до пацієнта як до мети, а не як до засобу досягнення іншої мети, навіть якщо цією метою є здоров'я.

Особлива увага при інформуванні приділяється ризику, пов'язаному з лікуванням. Лікар повинен висвітлити 4 аспекти ризику: його характер, серйозність, вірогідність матеріалізації і раптовість матеріалізації. У деяких штатах Америки законодавчі акти містять перелік ризиків, про які лікар повинен інформувати пацієнта. Але виникає питання: як і в якому обсязі інформувати пацієнта? Останнім часом велика увага приділяється «суб'єктивному стандарту» інформування, тобто вимагається, щоб лікарі максимально адаптували інформацію до інтересів окремого пацієнта.

З погляду етики, суб'єктивний стандарт є найбільш прийнятним, оскільки він спирається на принцип поваги до автономії особистості, визнає незалежні потреби і бажання людини в ухваленні непростих рішень [14].

Раніше особлива увага приділялася питанням надання інформації пацієнтові. Останніми роками фахівців більше цікавлять проблеми розуміння пацієнтом інформації, а також досягнення згоди з приводу лікування. Добровільна згода - це важливий аспект процесу ухвалення рішення. Добровільність означає незастосування з боку лікаря примушення, обману, погроз та інших прихованих форм насильства. Тому зараз можна говорити про поширення сфери застосування моралі, моральних вимог по відношенню до медичної практики. Правда, нехай і жорстока, сьогодні є пріоритетною в медицині. Лікар зобов'язаний бути чесним. Тут існує взаємозв'язок з іншим правилом – правилом правдивості. Особливою умовою інформування є компетентність пацієнта. Під компетентністю розуміється здатність ухвалювати рішення. Визначають 3 стандарти компетентності:

- Здатність ухвалювати рішення, засноване на раціональних мотивах.
- Здатність прийти в результаті рішення до розумних цілей.
- Здатність ухвалювати рішення взагалі.

Таким чином, головним елементом компетентності є правило: особа компетентна, якщо вона може ухвалювати прийнятні

рішення, засновані на раціональних мотивах. Особливо ця проблема актуальна в психіатрії.

Існують дві моделі інформованої згоди – подієва і процесуальна. У подієвій моделі ухвалення рішення означає події в певний момент часу, тобто після оцінки стану пацієнта, постановки діагнозу, складання плану лікування лікар дає рекомендації, а також інформацію про ризик, переваги і можливі альтернативи. Зваживши отриману інформацію, пацієнт обдумує ситуацію і робить прийнятний з медичного погляду вибір, що більше відповідає його особистим цінностям.

Навпаки, процесуальна модель інформованої згоди ґрунтується на ідеї про те, що ухвалення медичного рішення – тривалий процес, і обмін інформацією повинен відбуватися протягом всього часу взаємодії лікаря з пацієнтом. Лікування тут підрозділяється на декілька стадій, які можуть бути охарактеризовані за допомогою основних завдань, які вони відображають:

1. Встановлення взаємовідносин.
2. Визначення проблеми.
3. Постановка мети лікування.
4. Вибір терапевтичного плану.
5. Завершення лікування.

У цій моделі пацієнт відіграє більш активну роль.

Поворот до ідеї інформованої згоди став можливим у результаті зміни концепції цілей медицини. Традиційно вважалося, що найперша мета медицини – це захист здоров'я і життя пацієнта. Проте нерідко досягнення цієї мети супроводжувалося утиском його свободи, а значить, відмовою від свободи вибору. Повага свободи вибору або його автономії є головною цінністю цивілізованого способу життя. Будь-яка людина зацікавлена ухвалювати рішення, що впливають на її життя, самостійно, адже суспільством не засуджується, а навіть заохочується, коли людина самостійно обирає професію, пов'язану із загрозою для життя і здоров'я (військовий, рятувальник). Таким чином, самовизначення людини є вищою цінністю, і медичне обслуговування не має бути виключенням. Отже, при здійсненні правила добровільної інформованої згоди (компетентного пацієнта) необхідно дотриматися таких умов:

- Інформація має бути повною і не подаватися (що важливо) поза волею пацієнта.

- Інформація повинна подаватися в зрозумілій формі.
- Інформація повинна подаватися делікатно.
- Інформація повинна подаватися у випадку, наприклад, невиліковної хвороби, несприятливих наслідків, і з урахуванням психологічної реакції пацієнта.
- Отримання згоди не повинно супроводжуватися погрозами, примусом, хитрістю й іншими прихованими формами насильства [7].

Сказане вище звичайно стосується раціонального, дієздатного (компетентного) пацієнта. А як діяти, наприклад, у психіатричній практиці, педіатрії, коли лікар має справу з несвідомим пацієнтом, що знаходиться у загрозовому для життя стані, коли рішення потрібно ухвалювати швидко. У даній ситуації можливе наступне:

- В екстрених випадках лікарське рішення ухвалює лікар або (якщо це можливо) консиліум.
- Якщо пацієнт недієздатний (педіатрія, психіатрія) рішення ухвалюється законним представником (родичі, опікуни, адвокат) й інформація подається йому (їм) із дотриманням усіх вище перерахованих умов і правил.
- Рішення ухвалюється на підставі вирішення суду (наприклад, примусове лікування психічно хворої людини, що скоїла злочин, або здійснення медичної експертизи стану здоров'я, дієздатності, осудності тощо).

Проте випадки ухвалення рішення за пацієнта мають низку проблематичних аспектів. Наприклад, лікар має бути впевнений, що родич, який дає згоду за пацієнта, що знаходиться в несвідомому стані, керується інтересами пацієнта, якщо він вважає, що сам пацієнт поступив би так само, знаходячись у даній конкретній ситуації. Це буває так не завжди. Тут можливі різного роду зловживання. Тому перед лікарем постає необхідність вирішення непростого завдання.

При вирішенні даного питання існує таке поняття, як терапевтичний привілей, тобто право лікаря все ж таки приховати частину інформації, тієї інформації, яка однозначно зашкодить пацієнтові в даній конкретній ситуації. Після вирішення певних проблематичних моментів лікар цю приховану інформацію повідомляє пацієнтові.

Таким чином, правило інформованої згоди і правило правдивості дуже тісно пов'язані. Вони є обов'язковою не тільки моральною, але й юридичною нормою в охороні здоров'я.

Правило конфіденційності (лікарська таємниця).

Якщо правило правдивості забезпечує відвертість під час взаємодії лікаря і пацієнта, то правило конфіденційності покликане захистити систему «лікар-пацієнт» від несанкціонованого проникнення ззовні.

У формі «лікарська таємниця» правило конфіденційності зафіксоване в багатьох етичних кодексах, починаючи з «Клятви Гіппократа». Використання терміну «лікарська таємниця» виправдане традицією, проте неправильне по суті справи, оскільки мова йде про зобов'язання не тільки лікаря, але і будь-яких інших медичних працівників, а також посадових осіб, яким ця інформація була передана або отримана під час виконання їхніх обов'язків [7].

Предметом конфіденційності є: сам факт звернення за медичною допомогою, діагноз захворювання, стан здоров'я, прогноз і все ті відомості, які лікар отримує в ході обстеження, під час вислуховування скарг. Конфіденційною має бути і не медична інформація про пацієнта, його близьких, що стала відомою лікареві. Законодавством суворо визначено вузьке коло ситуацій, коли відомості, що належать до лікарської таємниці, можуть бути розголошені без дозволу пацієнта:

- з метою обстеження і лікування громадянина, не здатного через свій стан висловити свою волю;
- за умов загрози розповсюдження інфекційних захворювань, масових отруєнь і уражень;
- за запитом органів дізнання і слідства, прокурора і суду в зв'язку з проведенням розслідування або судовим розглядом;
- у разі надання допомоги неповнолітньому до 15 років;
- за наявності підстав, що дозволяють вважати, що шкода здоров'ю громадянина заподіяна в результаті протиправних дій;
- з метою проведення військово-лікарської експертизи [9].

Моральна норма конфіденційності є заставою соціальної ефективності для багатьох професійних груп, тобто основою набуття довіри, яка є дуже важливою в лікарській діяльності. Існує сім чинників, вплив яких визначає істотне значення конфіденційності в медицині:

1. Конфіденційність у системі «лікар-пацієнт» бажана, оскільки є підтвердженням, захистом іншої фундаментальної цінності – недоторканості приватного життя. У кожної людини є закрита для інших сфера внутрішнього світу: її думки,

переживання та ін.. Лікареві у процесі діагностики часом буває потрібна дуже інтимна інформація. Гарантія безумовного дотримання конфіденційності дозволяє пацієнтові бути досить відвертим, не побоюючись, що така інтимна і навіть небезпечна для нього інформація буде якимось чином розголошена.

2. Принцип конфіденційності є умовою захисту соціального статусу пацієнта. Ми живемо у недосконалому світі, в якому достатньо часто діагноз або інша медична інформація, може стати клеймом для людини, що значно обмежить її можливості для самоствердження. Набувши гласності, така інформація нерідко викликає неусвідомлену реакцію, що знаходить відображення в соціальній ізоляції людини, – стигматизації. Внаслідок чого навколо людини утворюється соціальний вакуум. Кожна людина живе серед людей і має певний статус, порушення конфіденційності несе безпосередню загрозу цій людській цінності. Варто зазначити, що ця цінність має самостійне значення і не залежить від наявності або відсутності фінансової шкоди. Навряд чи фінансові вигоди (наприклад, відшкодування матеріального і морального збитку) зможуть компенсувати удари, нанесені почуттю власної гідності, самоповазі, честі. Людина в такій ситуації може втратити друзів, сім'ю.

3. Правило конфіденційності захищає й економічні інтереси пацієнтів. Розголошення якої-небудь медичної інформації може перешкоджати просуванню по службі або заняттю виборних посад. Скоротити число клієнтів, наприклад, в адвоката, якщо стороннім стало відомо про його ВІЧ- інфікованість.

4. Конфіденційність стосунків необхідна для забезпечення відвертості спілкування лікаря і пацієнта. Пацієнт, оголоючись тілесно і духовно, має бути впевнений, що це не призведе до небажаних наслідків. Тільки впевненість пацієнта в неухильному дотриманні лікарської таємниці забезпечує відвертість, без якої неможлива нормальна професійна діяльність. Не варто забувати про те, що успіх професіонала має значення не тільки з погляду його фінансової винагороди, але і його особистісної самореалізації. Отже, захищаючи конфіденційність, медик захищає не тільки інтереси пацієнтів, але і свої власні інтереси, як особистості.

5. Від того, наскільки ефективно медик захищає конфіденційність, безпосередньо залежать його престиж, імідж, популярність, престиж лікування взагалі. Сучасне законодавство

наділяє пацієнта правом самому обирати лікаря, ЛПЗ, природно, що в такій ситуації перевага буде надана тому, хто окрім високих професійних якостей демонструє достатньо високі моральні якості.

6. Захищаючи конфіденційність, медичний працівник забезпечує почуття довіри у відносинах з пацієнтами. Поняття довіри набагато ширше, ніж поняття відвертості. Довіряти означає вірити, що лікарі за будь-яких обставин керуватимуться інтересами пацієнта, особливо в тих випадках, коли він знаходиться у важкому стані. При цьому контроль за його станом знаходиться повністю в руках лікарів.

7. Істотне значення дотримання права на конфіденційність має для реалізації права пацієнта на автономію – ефективний контроль за тим, що і як відбувається з його життям [13].

Разом з тим, при всій важливості правила конфіденційності, існує низка ситуацій, за яких застосування даного правила є проблематичним. Коло таких ситуацій досить широке і навряд чи коли-небудь вдасться їх врегулювати за допомогою закону.

Одна з найбільш гострих дилем виникає, коли інформація щодо одного пацієнта стосується інших осіб. Характерний приклад: під час медико-генетичного обстеження в пацієнта виявлена схильність до серйозного захворювання, що передається спадково. Ця інформація має істотне значення і для осіб, що знаходяться з ним у генетичній спорідненості або шлюбні. Або інший приклад: у водія лікар діагностує епілепсію. Розголошення неодмінно спричинить зняття з посади і подальшу перекваліфікацію, оскільки такий пацієнт при виконанні своїх обов'язків наражає на небезпеку своє життя і здоров'я інших людей. Тут існує конфлікт інтересів або конфлікт цінностей. Аналогічного роду конфлікт цінностей може трапитися в психіатрії або психотерапевтичній практиці. Скажімо, лікареві під час бесіди стало відомо про бажання пацієнта фізично з кимось розправитися. Чи повинен лікар попередити про небезпеку? Якщо повинен, то він ризикує втратити довіру і тим самим ускладнити процес лікування. Не попередивши, він ризикує поставити під загрозу життя і здоров'я іншої людини.

У літературі описаний класичний випадок, що мав місце в США, в Каліфорнії, в 1969 р. і отримав назву «Казус Тетяни Тарасової». Психотерапевт, дізнавшись від пацієнта, що він хоче вбити Тетяну Тарасову, не повідомив про цю небезпеку ані її, ані її

родичів, а лише постарався переконати пацієнта. Пацієнт на словах погодився з лікарем, проте через деякий час убив дівчину. В спеціальному висновку суд зобов'язав лікарів попереджати третіх осіб про небезпеку, про яку їм стало відомо в процесі роботи з пацієнтом. Це рішення викликало серйозні заперечення з боку видних представників медичної професії, оскільки без повної довіри до лікаря медична практика неможлива.

Як вирішити такого роду ситуації? Перш за все, не варто поспішати. Ситуація має бути детально обговорена з самим пацієнтом, корисно обговорити подібну проблему з колегами. Можливо, що незгода пацієнта на передачу інформації обумовлена тим, що він або недооцінює небезпеку в обставинах, що склалися, або перебільшує ті труднощі, які можуть виникнути у нього внаслідок розголошення.

У тих випадках, коли переконати пацієнта не вдається, лікар повинен ухвалити рішення сам і весь вантаж відповідальності за ухвалені рішення взяти на себе. Готових рецептів на всі випадки життя немає.

Істотні проблеми виникають у зв'язку з прогресуючим розподілом праці медичних працівників і активним впровадженням комп'ютеризації з метою збереження даних. Тому зберігання лікарської таємниці стає моральним зобов'язанням не тільки окремого лікаря, але і всього медичного колективу.

Починаючи огляд і розпитування хворого лікар повинен з'ясувати, за ким пацієнт визнає право мати доступ до відомостей, що стосуються його здоров'я. Всі ці обставини варто враховувати, керуючись на практиці правилом конфіденційності.

Література

1. Алексеєнко А. П. Соціально-філософські та етичні проблеми медицини : навч. посіб. / за заг. ред. А. П. Алексеєнко, В. М. Лісового. Харків: Колегіум, 2010. 340 с.
2. Балл Г. О. Професійна діяльність і підготовка до неї у контексті розвитку особистості та становлення її духовності. *Творча особистість у системі неперервної освіти*. Харків: УДПУ, 2000. С. 34–39.
3. Банчук М. В., Волосовець О.П., Чернишенко Т.І. Сучасні завдання вищої медичної школи. *Магістр медсестринства*. 2008. № 1. С. 17–20.
4. Вільямс Джон Р. Підручник з лікарської етики: пер. з 2-го англ. вид. 2009 р. /За ред. акад. АМН України Л. Пирого. Світове Лікарське

- Товариство / World Medical Association (WMA): CORBIS, укр. вид. БФ „Третє Тисячоліття”, 2009. 316 с.
5. Вороненко Ю.В., Радиш Я.Ф. Медичне право в системі права України: стан і перспективи розвитку. *Укр. мед. часопис*. 2006. №5. С. 5-10.
6. Галузяк В. М., Тихолаз С.І. Розвиток професійної спрямованості студентів вищих медичних навчальних закладів: монографія. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2016. 228 с.
7. Етичний кодекс лікаря [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.meduniv.lviv.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=197&Itemid=206.
8. Євтушенко Ю. О. Формування деонтологічної культури майбутніх лікарів у навчально-виховному процесі медичного ВНЗ: дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Старобільськ: ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”, 2017. 242 с.
9. Завальнюк А. Х., Кривда Г.Ф., Юхимець І.О. Етично-правові аспекти лікарської діяльності в Україні. Одеса: Астропринт, 2008. 192 с.
10. Клятва лікаря України, затверджена Указом Президента України від 15.06.1992 р. № 349 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/349/92>.
11. Колісник-Гуменюк Ю. І. Формування професійно-етичної культури майбутніх фахівців у процесі гуманітарної підготовки в медичних коледжах : монографія. Львів: "Край", 2013. 296 с.
12. Лісовий В. М., Ольховська Л.П., Капустник В.А. Основи медсестринства: підручник. 2- е вид., переробл. і допов. Київ: ВСВ "Медицина", 2013. 792 с.
13. Максименко С. Д., Коваль І.А., Максименко К.С. Медична психологія: Підручник /За редакцією академіка С.Д. Максименка. Вінниця: Нова книга, 2008 520с.
14. Москаленко В. Ф., Грузева Т.С. Іншакова Г.В. Регламентация права на охорону здоров'я у нормативно-правових актах міжнародного та європейського рівня. Харків: Контраст, 2006. 352 с.
15. Назар П. С., Віленський Ю.Г., Грандо О.А. Основи медичної етики. Київ: Здоров'я, 2002. 344 с.
16. Наливайко О. Б. Формування професійної культури майбутніх сімейних лікарів у процесі контекстної підготовки: дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Вінниця, 2016. 286 с.
17. Основи законодавства України з охорони здоров'я від 19.11.1992 № 2801-ХІІ // Закони України про охорону здоров'я: Збірник

- нормативно-правових актів / Під ред. В. Ф. Москаленка, В. Ю. Костецького. Тернопіль: Укрмедкнига, 2000. 484 с.
18. Права человека и профессиональная ответственность врача в документах международных организаций. Київ: Сфера, 1999. 121с.
19. Сенюта І. Біоетичне законодавство України: перспективи становлення та розвитку. *Вісник Львівського університету*. Серія юридична. Львів, 2006. Вип. 42. С. 42-49.
20. Ступак Ф.Я. Історія медицини: Підручник. Київ: «Книга-плюс», 2015. 174 с.
21. Турак Й. А. Етичні та правові засади медичного втручання: З погляду лікаря-практика. Ужгород: ВАТ "Видавництво Закарпаття", 2002. 192 с.
22. Medical professionalism in the new millennium : a physician charter / Project of the ABIM Foundation, ACP-ASIM Foundation, and European Federation of Internal Medicine. *Annals of Internal Medicine*. 2002. Vol. 136. №. 3. P. 243 – 246.
23. Playford R. C. Deontological and utilitarian ethics : A brief introduction in the context of disorders of consciousness. *Disability and Rehabilitation*. 2015. №. 37. P. 2006 – 2011.
24. Savitt T. L. Medical Readers' Theater as a Teaching Tool. *Cambridge Quarterly of Healthcare Ethics*. 2010. Vol. 19.
25. Serkowska-Maka Jadwiga. Edukacja zawodowa kluczem do jednoczacej sie Europy. Torun: Wyd. Adam Marszalek, 2004. 277 s.

ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ

Біліченко Олександр Віталійович – кандидат педагогічних наук, голова циклової комісії хірургічних дисциплін Вінницького медичного коледжу ім. акад. Д.К. Заболотного.

Візнюк Іннеса Миколаївна – доктор психологічних наук, професор кафедри психології та соціальної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Галузяк Василь Михайлович – доктор педагогічних наук, кандидат психологічних наук, професор кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Долинний Сергій Сергійович – старший викладач кафедри психології та соціальної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Клибанівська Тетяна Миколаївна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології та соціальної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського.

Коломієць Леся Ігорівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології та соціальної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Комар Тетяна Олександрівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології та соціальної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Кухар Надія Миколаївна – здобувач вищої освіти ступеня «магістр», спец. 231 Соціальна робота, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського.

Ляц Оксана Павлівна – доктор психологічних наук, доцент кафедри психології та соціальної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Паранюк Анна Олексіївна – аспірантка ННПППФВК Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Педоренко Валентина Миколаївна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології та соціальної

роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Поліщук Анна Сергіївна – кандидат історичних наук, старший викладач кафедри всесвітньої історії Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Попова Олена Вікторівна – кандидат філософських наук, доцент кафедри психології та соціальної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського.

Саранча Ірина Григорівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології та соціальної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського.

Фуштей Оксана Василівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри психології та соціальної роботи.

Чухрій Інна Володимирівна – доктор психологічних наук, професор кафедри психології та соціальної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Шахов Владислав Володимирович – магістр психології, асистент кафедри психології та соціальної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Шахов Володимир Іванович – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри психології та соціальної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Штифурак Віра Євгенівна – доктор педагогічних наук, професор кафедри права Вінницького торгово-економічного інституту Київського національного торговельно-економічного університету.

Штифурак Володимир Сергійович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології та соціальної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Шульга Галина Борисівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології та соціальної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Наукове видання

**ЕМПІРИЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНО-
ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ
САМОЗДІЙСНЕННЯ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ
СУЧАСНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙНИХ ЗМІН**

Монографія

Видання здійснене в авторській редакції

Підписано до друку 08.12.22 р.
Формат 60x84/16. Папір офсетний.
Друк цифровий.
Гарнітура Georgia.
Умов. друк. арк. 15,0.
Наклад 300 прим.

Віддруковано з оригіналів замовника.
ФОП Корзун Д.Ю.

21027, а/с 8825, м. Вінниця, вул. 600-річчя, 21.

Тел.: (0432) 69-67-69, 603-000.

E-mail: info@tvoru.com.ua, <http://www.tvoru.com.ua>

Видавець ТОВ «Твори»

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до
Державного реєстру видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів
видавничої продукції серія ДК № 6188 від 18.05.2018 р.

21027, а/с 8825, м. Вінниця, вул. Келецька, 51а.

Тел.: (0432) 69-67-69, 603-000.