

НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
«ЗАПОРІЗЬКА ПОЛІТЕХНІКА»

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ  
ОСОБИСТОСТІ**

---

**Монографія**

Том 6

*За загальною редакцією д. психол. н., проф. В. Й. Бочелюка  
За редакцією д. пед. н., доц. М. А. Дергач*

Запоріжжя  
«Просвіта»  
2019

УДК 159.9.+316.6

П 86

Ухвалено до друку вченою радою  
Запорізького національного технічного університету  
Протокол № 4 від 11 листопада 2019 р.

Рецензенти:

**Т. В. Вісковатова**, академік Української академії наук,  
доктор психологічних наук, професор,  
завідувач кафедри загальної і соціальної психології  
Одеського національного університету ім. І. І. Мечникова  
**Н. Є. Завацька**, доктор психологічних наук, професор,  
завідувач кафедри соціальної та практичної психології  
Східноукраїнського національного університету ім. Володимира Даля  
**О. В. Шевяков**, доктор психологічних наук, професор,  
завідувач кафедри психології  
Дніпропетровського гуманітарного університету

*Автори:*

*В. Й. Бочелюк, В.В. Нечипоренко, Е.Г. Позднякова-Кирбят'єва,  
О.Л. Позднякова, Н.Є. Завацька, Ю.О. Бохонкова, О.В. Шевяков,  
М. А. Дергач, І.Ю. Антоненко, А.В. Турубарова, Ю.А. Завацький,  
М. С. Панов, Н. В. Партико, І.А. Шрамко, Г.О. Застело, О.В. Сорока,  
Г.М. Закалик, Н. Г. Шубертій, Ю.В. Стрюкова, О.П. Серєда,  
А.В. Овчинников, Я.Є. Віхляєва,*

П 86

Психологічні основи розвитку особистості: монографія / за заг.  
ред. В. Й. Бочелюка, за ред. М. А. Дергач. – Запоріжжя : Просвіта,  
2019. – Т. 6. – 414 с.

У монографії представлено результати науково-дослідної роботи провідних вчених з проблем розвитку особистості. Шостий том присвячено психологічним проблемам індивідуально і професійного становлення особистості, психологічним аспектам спеціальної освіти, проблемам теорії та практики психологічної допомоги.

Адресується науковцям, викладачам, студентам вищих навчальних закладів, магістрам та всім, хто цікавиться проблемами психології розвитку особистості в умовах трансформації суспільства.

УДК 159.9.+316.6

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b> .....	5
<b>РОЗДІЛ 1. МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ</b> .....	7
<b>Завацька Н.Є., Завацький Ю.А.</b>	
1.1. <i>Проблеми суб'єктивного благополуччя особистості та її соціальної мобільності в умовах суспільних трансформацій</i> .....	7
<b>Бохонкова Ю. О.</b>	
1.2. <i>Особистість і ситуація: особливості взаємовпливу</i> .....	35
<b>Шевяков О. В.</b>	
1.3. <i>Психологія розвитку соціотехнічних систем діяльності</i> .....	58
<b>Дергач М. А.</b>	
1.4. <i>Теоретичні підходи до характеристики психологічних особливостей людей періоду пізньої зрілості</i> .....	71
<b>РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ПСИХОЛОГІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ</b> .....	85
<b>Бочелюк В. Й.</b>	
2.1. <i>Особистісна зорієнтованість освітнього процесу як вирішальний фактор його гуманізації</i> .....	85
<b>Позднякова-Кирбят'єва Е. Г.</b>	
2.2. <i>Соціально-психологічні критерії управлінської творчості керівника</i> .....	110
<b>Партико Н. В., Закалик Г. М.</b>	
2.3. <i>Мотивація досягнення успіху в навчанні як детермінанта успіху в майбутній професії</i> .....	125
<b>Стрюкова Ю. В.</b>	
2.4. <i>Розвиток поняття професійної установки в психологічній науці</i> .....	141
<b>РОЗДІЛ 3. ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ПСИХОЛОГІЇ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ</b> .....	169
<b>Нечипоренко В. В.</b>	
3.1. <i>Психологічні особливості професійної підготовки особистості майбутнього фахівця в галузі спеціальної освіти</i> .....	169

<b>Позднякова О. Л.</b>	
3.2. <i>Діагностика ефективності функціонування виховної системи освітньо-реабілітаційних закладів для осіб з обмеженнями життєдіяльності</i> .....	184
<b>Антоненко І. Ю.</b>	
3.3. <i>Проблема соціально-психологічної допомоги студентам з розладами аутистичного спектру</i> .....	200
<b>Турубарова А. В.</b>	
3.4. <i>Соціально-психологічні чинники задоволеності студентів-логопедів своїм зовнішнім виглядом</i> .....	217
<b>Середа О. П., Овчинніков А. В.</b>	
3.5. <i>Основи фізичної реабілітації підлітків зі сколіотичною поставою</i> .....	232
<b>Розділ 4. ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ</b> .....	251
<b>Панов М. С.</b>	
4.1. <i>Психологічні особливості професійної реадaptaції особистості в сучасних реаліях українського соціуму</i> .....	251
<b>Шрамко І. А.</b>	
4.2. <i>Психологія підтримки життєдіяльності жінок в сучасному соціумі</i> .....	275
<b>Застело А. О.</b>	
4.3. <i>Можливості включення лікарняної клоунади (клоунотерапії) до подолання негативних психологічних явищ перебування дитини на довгостроковому лікуванні</i> .....	291
<b>Сорока О. В.</b>	
4.4. <i>Особливості психологічної допомоги при запиті на вирішення проблем, пов'язаних із надмірним використанням Інтернет ..</i>	309
<b>Шубертій Н. Г., Чабан Д. В.</b>	
4.5. <i>Робота с агрессией в геиштальт-подходе</i> .....	329
<b>Віхляєва Я. Є.</b>	
4.6. <i>Науково-теоретичні підходи до розуміння комп'ютерної залежності серед підлітків</i> .....	367
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b> .....	391
<b>ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ</b> .....	411

## ВСТУП

В шостому томі колективної монографії «Психологічні основи розвитку особистості» представлено результати останніх досліджень провідних українських вчених, які працюють в різних вищих закладах освіти України і досліджують теоретико-методологічні та практичні питання психології розвитку особистості: особистісне і професійне становлення людини, розбудову інклюзивного освітнього простору, сучасні підходи в практичній психологічній допомозі дітям і дорослим, що опинилися в складних життєвих умовах.

Представлений до уваги том містить чотири розділи.

В першому розділі висвітлюються методологічні та теоретичні аспекти розвитку особистості. В статті Н.Є. Завацької і Ю.А. Завацького обґрунтовуються цільовий, ціннісний, когнітивний, соціально-психологічний, особистісний та ситуативний підходи до розуміння проблеми суб'єктивного благополуччя особистості. Ю.О. Бохонкова, досліджуючи особливості взаємовпливу особистості та ситуації доходить висновку, що суб'єктність особистості робить її менш вразливою в суспільстві ризику. О.В. Шевяков в розрізі психології розвитку соціотехнічних систем діяльності людини зазначає, що психологічне забезпечення їх розвитку спрямоване на розвиток системи формування та підтримання працездатності фахівців. В статті М.А. Дергач, присвяченій аналізу теоретичних підходів до характеристики психологічних особливостей людей періоду пізньої зрілості зазначається, що наявний у людини пізньої зрілості досвід та власні досягнення є основою її особистісного ресурсу і, відповідно, зміни, що відбувається в життєвому просторі старіючої людини здатні активізувати її потенціал, сприяти розвитку на цьому етапі її онтогенезу.

Другий розділ монографії присвячено теоретичним і практичним аспектам психології професійної діяльності особистості. В статті В.Й. Бочелюка наводяться результати апробації метода імітаційної гри і як активного метода навчання, і як метода дослідження цілісної діяльності та корекції рівня психологічної готовності учасників навчально-виховної діяльності до управління ВНЗ. В статті Е.Г. Позднякової-Кирбят'євої управлінська діяльність керівника розглядається крізь призму творчості. Авторкою наголошується, що управлінська творчість керівника – це інноваційний процес створення нових форм і засобів у системі взаємодії з колективом фахівців. Н.В. Партико, Г.М. Закалик констатують, що для зрілої особистості важливе значення має її спрямованість на мотивацію досягнення успіху. Водночас, автори встановили, що частина студентів потребують психологічної підтримки, адже не може здійснити навіть перших кроків до успішного навчання чи успішної кар'єри через те, що сповідує тільки мотивацію «уникнення невдач». В статті Ю.В. Стрюкової подано результати аналізу питання розвитку в психології поняття «професійна установка».

В третьому розділі зібрано результати дослідження актуальної проблеми сьогодення – інклюзивної психології та педагогіки. В.В. Нечипоренко в розрізі

вивчення психологічних особливостей особистості майбутнього фахівця в галузі спеціальної освіти в ході їх професійної підготовки зазначає, що формування моделей поведінки (ролей) особистості фахівця галузі спеціальної освіти, що реалізовані у рольовій структурі, неможливе без цілісного уявлення фахівця про рольову реальність його професії, свідомого вибудовування перспективи особистісного та професійного зростання, урахування статусних та рольових послідовностей. В статті О.Л. Позднякової надається авторське визначення терміну «виховна система у освітньо-реабілітаційних закладах для осіб з обмеженнями життєдіяльності», характеризується специфіка діагностики ефективності реалізації та пропонується модель функціонування виховної системи для осіб з обмеженнями життєдіяльності в умовах освітньо-реабілітаційного закладу. І.Ю. Антоненко порушує проблему соціально-психологічної допомоги студентам з РАС і закликає звертатися до психолого-педагогічного досвіду США і Великобританії. А.В. Турубарова подає результати дослідження соціально-психологічних чинників задоволеності студентів-логопедів своїм зовнішнім виглядом. В статті О.П. Середи і А.В. Овчиннікова доводиться, що спеціальні фізичні вправи сприяють руйнуванню у підлітків зі сколіотичною поставою патологічних умовних рефлексів, сформованих під час хвороби, і відновлюють їх адаптацію спочатку до звичних м'язових навантажень, а у подальшому – і до умов соціального середовища.

В четвертому розділі монографії зібрано останні дослідження в галузі теорії і практики психологічної допомоги особистості. М.С. Панов аналізує психологічні особливості професійної реадаптації людини в сучасних реаліях українського соціуму, зокрема воїнів, що перебували в зоні бойових дій, і вводить до психологічного наукового простору низку понять. Питання життєдіяльності вагітних жінок розглянуто в статті І.А. Шрамко. Зокрема автор наголошує, що їхнє сприйняття світу відрізняється, тому в сучасному соціумі вагітна жінка потребує психологічної підтримки. А.О. Застело аналізує можливості клоунотерапії у подоланні негативних психологічних станів дітей, які перебувають на тривалому лікуванні в стаціонарі. В статті Н.Г. Шубертій та Д.В. Чабан аналізуються особливості агресії як руйнівного та конструктивного психологічного феномена і пропонується алгоритм гештальт-терапевтичного підходу в роботі з агресією клієнта. В цьому розділі монографії дві роботи присвячено комп'ютерній адикції підлітків: в статті Я.Є. Віхляєвої узагальнюються наявні науково-теоретичні підходи до розуміння підліткової комп'ютерної залежності; О.В. Сорока висвітлює особливості психологічної допомоги при запиті на вирішення проблем, пов'язаних із надмірним використанням підлітками Інтернету

# РОЗДІЛ 1

## МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

*Н. Є. ЗАВАЦЬКА, Ю. А. ЗАВАЦЬКИЙ*

### **1.1. ПРОБЛЕМИ СУБ'ЄКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСОБИСТОСТІ ТА ЇЇ СОЦІАЛЬНОЇ МОБІЛЬНОСТІ В УМОВАХ СУСПІЛЬНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ**

В останні десятиліття проблема суб'єктивного благополуччя все частіше стає предметом дослідження науковців. Це пов'язане з необхідністю у визначення того, що є підставою для внутрішньої рівноваги особистості, з чого воно складається, які емоційно-оціночні відносини лежать в його основі, яким чином воно бере участь у регуляції поведінки, яким чином можна допомогти особистості в вирішенні проблеми благополуччя [4; 12; 17; 28; 31; 54; 56; 76; 78].

Благополуччя і здоров'я особи являють собою безперервний процес сходження та здійснення особистісної самоактуалізації; неблагополуччя і хвороба тягнуть за собою нездатність стати повноцінною людиною. Вивчення суб'єктивного благополуччя на наш погляд дозволить істотно просунути у вирішенні проблеми вибору особистістю адекватних копінг-стратегій, які допомагають збереженню фізичного і психічного благополуччя, що підвищують якість життя і сприяють більш повній самоактуалізації особистості. Взаємозв'язок суб'єктивного благополуччя і самоактуалізації важливий для вивчення проблеми, пов'язаної зі спрямованістю особистісної активності [56]. Йдеться про благополуччя залежно від суспільно або індивідуально орієнтованої особистості, відповідно до егоїстичної або альтруїстичної спрямованості. Можна бути «благополучним», задовольняючи лише свої власні амбіції, реалізуючи домагання і не співвідносячи ні своїх бажань, ні наслідків їх реалізації з мікро- і макросоціумом. Наслідок цього – внутрішня порожнеча і соціальна ізоляція, що призводить до неможливості реалізації вищих потреб і зниження індексу суб'єктивного благополуччя в майбутньому. Ймовірна, також збиткова і

протилежна особистісна позиція – альтруїстична. Виявлення механізмів формування та розвитку суб'єктивного благополуччя та їх взаємозв'язку з процесом самоактуалізації дозволить визначити їх вплив на процес самоактуалізації, і зокрема на такі її компоненти як потреба в пізнанні, в спілкуванні, в самоповазі, в самосприйнятті. Можна припустити, що поведінковий компонент суб'єктивного благополуччя пов'язаний з процесом самоактуалізації: конкретні форми поведінки, які дозволяють покращувати якість життя на всіх рівнях (фізичному, соціальному і духовному) дозволяють, очевидно, досягати високого ступеня самореалізації. Однак це припущення потребує більш глибокого вивчення [56].

На думку Р. Шаміонова [76], суб'єктивне благополуччя – поняття, що виражає власне ставлення людини до своєї особистості, життя і процесів, що мають важливе значення для неї з точки зору засвоєних нормативних уявлень про зовнішнє і внутрішнє середовище й яке характеризується відчуттям задоволеності.

Родинними поняттями для суб'єктивного благополуччя, часто вживаними в науковій літературі, є поняття «оптимізм», «задоволеність життям», «щастя». У більшості перерахованих вище дослідженнях «суб'єктивного благополуччя», дане поняття розглядається як синонімічне поняттю «щастя». Однак аналіз показує, що «суб'єктивне благополуччя» і «щастя» неоднакові. При розгляді суб'єктивного благополуччя зазвичай виключаються такі об'єктивні змінні, як дохід і стан здоров'я. Визначення суб'єктивного благополуччя, яке міститься в роботах різних авторів, можна згрупувати в три категорії: нормативне благополуччя, яке визначається за зовнішніми критеріями, такими як добродієсне «правильне» життя. Умовою благополуччя є ступінь відповідності тій системі цінностей, яка прийнята в даній культурі. Людина відчуває благополуччя, якщо вона володіє деякими соціально бажаними якостями; визначення суб'єктивного благополуччя зводиться до поняття задоволеності життям і пов'язується зі стандартами респондента щодо того, що є гарним життям. Благополуччя є глобальною оцінкою якості життя людини відповідно



до її власних критеріїв. Це визначення має на увазі, що благополуччя – це гармонійне задоволення бажань і прагнень людини; третє значення поняття суб'єктивного благополуччя тісно пов'язане з повсякденним розумінням щастя, як переваги позитивних емоцій над негативними. Це визначення підкреслює приємні емоційні переживання, які або об'єктивно переважають у житті людини, або людина суб'єктивно схильна до них.

Поняття суб'єктивного благополуччя неоднозначне, Е. Дінер [80], аналізуючи літературні дані, виділив такі ознаки суб'єктивного благополуччя: суб'єктивність (це означає, що суб'єктивне благополуччя існує всередині індивідуального досвіду); позитивність вимірювання (суб'єктивне благополуччя – це не просто відсутність негативних факторів, що характерно для більшості визначень психічного здоров'я; необхідною є наявність певних позитивних показників); глобальність виміру (суб'єктивне благополуччя зазвичай включає глобальну оцінку всіх аспектів життя особистості в період від кількох тижнів до десятків років).

Саме суб'єктивне ставлення особистості до життя, його колізій і змін визначає душевне і моральне задоволення власним життям, навіть у тому випадку, коли об'єктивні характеристики свідчать про зворотнє.

Термін «суб'єктивне благополуччя», який широко використовується в зарубіжній психологічній літературі, з'явився у вітчизняній психології нещодавно. У нашій країні проблема суб'єктивного благополуччя залишається недостатньо вивченою, хоча має глибокі історичні корені. При цьому оцінка людиною свого життя, її емоційне ставлення до нього були темою багатьох філософських, соціологічних і психологічних досліджень.

Так, у дослідженнях психологів, соціологів, філософів розглядаються різні аспекти суб'єктивного благополуччя. При цьому в центрі уваги дослідників – потреби і цінності, усвідомлення їх, своєї поведінки і результату діяльності щодо їх задоволення, що викликає певний стан (радість, щастя, позитивні емоції) [8; 22; 24; 26; 28 ; 39; 48; 53; 56; 65; 75; 77; 79].

У дослідженнях суб'єктивного благополуччя особистості приділяється велика увага відповідності актуальних (актуалізованих) потреб суб'єктивним можливостям людини щодо їх задоволення. Інакше кажучи, сфера потреби отримує найтісніший зв'язок зі сферою самосвідомості. Відповідно, можна припустити, що при високих потребах, але низькому рівні оцінюваної самостійно можливості задоволення потреби, настає суб'єктивне неблагополуччя, зворотне співвідношення, ймовірно, веде до благополуччя. Таким чином, встановлюється зв'язок між актуалізацією потреб і усвідомленням їх реалізації.

Можна припустити, що рівень добробуту буде відповідати задоволенню потреб різного рівня: вітальні (біологічні) потреби; соціальні потреби у вузькому і широкому розумінні слова (оскільки соціально опосередковані все спонукання людини) включають відсоток прагнень належати до соціальної групи (спільності) і займати в цій групі певне місце, користуватися прихильністю та увагою оточуючих, бути об'єктом їх поваги й любові; ідеальні потреби пізнання навколишнього світу і свого місця в ньому, пізнання смислу та призначення свого існування на землі як шляхом присвоєння вже наявних культурних цінностей, так й шляхом відкриття абсолютно нового, невідомого попереднім поколінням.

У 1960-і рр. американські дослідницькі організації стали задавати людям питання про щастя і задоволеність життям. Це призвело до появи ранніх класичних робіт. Серед них: «Модель людських тривог» Х. Кентріл – міжнародне обстеження 23875 респондентів; «Структура психологічного благополуччя» Н. Бредбурна, в якій використовувалися результати дослідження, проведеного Національним центром вивчення громадської думки; «Якість американського життя» А. Кемпбелла, Р. Конверса і В. Роджерса – робота дослідницького центру Мічиганського університету. У 1967 р. І. Уїлсон опублікував огляд літератури з питань суб'єктивного благополуччя в «Психологічному бюлетені». У 1984 р. Е. Дінер повторив цю роботу, оновивши огляд. У 1999 р. американський Інститут громадської

думки та інші організації, які вивчають громадську думку, проводили подальші дослідження, і не тільки в Америці. Так, у Європі в рамках програми «Євробарометр» були обстежені країни «спільного ринку».

У 1974 р. заснований журнал «Дослідження соціальних показників», в якому з'явилося багато матеріалів з проблем щастя, благополуччя та задоволення життям. У виданні «Особистість та індивідуальні відмінності» стали публікуватися статті на тему індивідуальних відмінностей у сприйнятті суб'єктивного благополуччя. Журнал «Психологія особистості та соціальна психологія» також став розміщувати на своїх сторінках статті про щастя. У 1999 р. був створений журнал «Дослідження щастя». У 1994 р. дослідник Р. Венховен випустив свій тритомник «Кореляти щастя», де заново проаналізовані 630 найбільших досліджень з усього світу. Д. Канман, Е. Дінер і С. Шварц підготували іншу працю «Основи гедоністичної психології», що базується на результатах конференції по означеній проблематиці, яка відбулася в Принстоні. Психології щастя і суб'єктивному благополуччю присвячені монографії М. Аргайла [4; 83].

Така побудова узгоджується і з концепцією А. Маслоу, в якій вважається, що ступінь самоактуалізації особистості відповідає ієрархічній структурі потребнісної сфери. В її основі стоять біогенні потреби, потім, психофізіологічні, соціальні, вищі, а найвищу позицію в ній займають так звані «мета-потреби». Істотним для розуміння суб'єктивного благополуччя є те, що в теорії А. Маслоу підкреслюється «перехідність» від однієї потреби до іншої як результат задоволення першою [46].

У зв'язку з нескінченністю руху від однієї потреби до задоволення наступної, можна припустити про принципову неможливість суб'єктивного благополуччя. Відповідаючи на це питання Р. Шаміонов зазначає, що «оскільки благополуччя більшою мірою відноситься не до приватного поведінкового акту, але до узагальненої оцінки «життя взагалі», до задоволення тих потреб, яким надається особливий сенс у зв'язку з тими ж цінностями і установками, то досягнення благополуччя можливо. Якщо

розуміти суб'єктивне благополуччя у вузькому сенсі як задоволеність суб'єктивно-важливими сферами діяльності, то напевне, потрібно розуміти, що вищою її формою є самоактуалізація [41].

Рефлексія ситуації і власних можливостей (й домагань), а також задіяння механізмів самоствавлення, самосвідомості призводять до зміни індексу суб'єктивного благополуччя. Безсумнівно, суб'єктивне благополуччя значно розходиться в осіб із різними домаганнями і самооцінкою, а також їх співвідношенням. Очевидно, що чим вище рівень домагань і менше можливостей їх реалізації, тим нижче індекс суб'єктивного благополуччя, і навпаки, чим більше можливостей їх реалізації, тим вище благополуччя.

Звідси важливим стає розуміння того, що феномен суб'єктивного благополуччя в першу чергу пов'язаний не стільки з потребами та їх реалізацією, а з суб'єктивним ставленням особистості до можливості їх задоволення, подій життя і самої себе.

У розробці проблеми самосвідомості дослідники звертають увагу на інформаційне забезпечення благополуччя. Так, І. Кон підкреслює, що в «рефлексивному Я» найбільш ретельно реєструються ті думки про себе, які сприяють підтримці стійкості образу «Я» [34].

Слід відзначити і різні стратегії суб'єктивного контролю, найтіснішим чином пов'язані з «Я»-образом. Одні особи схильні приписувати відповідальність за успіхи і невдачі собі, інші – зовнішнім чинникам і, отже, по-різному уявляють собі своє благополуччя. Між тим, і ті й інші прагнуть до стійкості в області самосприйняття і його оціночних висловів, але роблять це по-різному.

Останнім часом увага дослідників звертається на те, що суб'єктивне благополуччя забезпечується не тільки внутрішнім фізичним і психічним благополуччям, а й станом духовно-морального здоров'я соціального середовища. На думку Б. Класова, суб'єктивне благополуччя особистості залежить від рівня засвоєної соціальної культури, а також від стану

індивідуального фізичного, психічного, інтелектуального і духовно-морального здоров'я [29].

Таке розуміння також має свої підстави в класичній психології, зокрема в роботах психологів-гуманістів (А. Маслоу, К. Роджерс та ін.), які стверджують, що інтегральна будова психологічного здоров'я людини включає оптимальне поєднання вищеназваних його показників [46; 59; 86].

Безсумнівно, суб'єктивне благополуччя пов'язано з психологічним здоров'ям людини, її вірою, надією, оптимізмом і, звичайно, упевненістю в завтрашньому дні. Воно є тим живильним середовищем, яке забезпечує все необхідне для повноцінного існування особистості, її внутрішньої сили і оптимістичного настрою.

У роботах А. Маслоу у зв'язку з розглянутою проблемою принципове значення мають такі положення, підкреслені К. Хруцьким: загальна хвороба особистості постає як форма недорозвиненості, нездатності до самоактуалізації або нездатність стати повноцінною людиною; що означає – благополуччя і здоров'я особистості являє собою безперервний процес сходження і здійснення особистісної самоактуалізації; людині постійно потрібні як цінності розвитку, так і регресивні цінності: ці два набори цінностей завжди діалектично пов'язані один з одним, створюючи динамічну рівновагу, яка визначає поведінку [46; 72; 86].

В останньому і криється, на думку дослідників, одна з основних функцій суб'єктивного благополуччя – створення стійкої рівноваги осіб між собою, особистістю і оточуючим її світом, що дозволяє вивільняти потреби більш високого порядку – громадські за своєю природою.

Західні дослідники більшою мірою вбачають зв'язок суб'єктивного благополуччя з економічними обставинами життя. Однак отримані дані Р. Інглхарт свідчать на користь неоднозначності цього зв'язку.

Так, Р. Інглхарт показав, що з переходом «до суспільства екзистенціальної безпеки, різко підвищується суб'єктивне благополуччя», але така залежність не є лінійною і після досягнення певного порогу

економічне зростання, більше вже не збільшує в істотній мірі його індексу. Пояснення цими даними видається цілком переконливими: «... Це може бути пов'язано з тим, що при зазначеному рівні голод вже не становить реальної проблеми для більшості людей. Вживання починає прийматися як належне. Починають з'являтися, в значній кількості, постматеріалісти, а їм подальші економічні досягнення не додають благополуччя» [25, с. 54].

К. Муздибаєв на прикладі вивчення суб'єктивного почуття бідності встановлює і зворотний зв'язок: «суб'єктивне почуття бідності сприяє формуванню специфічної самоконцепції особистості (сприйняття себе, свого соціального статусу тощо), особливих соціальних очікувань і аттитюдів людей» [50, с. 32].

Інакше кажучи, не тільки суб'єктивне благополуччя пов'язано з економічним становищем суб'єкта, а й економічне становище пов'язано з суб'єктивним благополуччям.

Дослідження, виконане К. Углановою на основі даних опитування RLMS, показало, що ставлення до грошей стає більш спокійним. Сильніше впливають на індекс суб'єктивного благополуччя думки про майбутнє, занепокоєння про нього. Хоча природно в цій країні гроші є набагато більш важливою життєвою сферою [68].

Тим не менш, західні «стандарти» впливу грошового фактора на суб'єктивне благополуччя не можуть бути автоматично перенесені на таку модель хоча б тому, що є відмінності в самих критеріях, співвідношенні бідних і багатих, а також ціннісних орієнтаціях (менталітеті).

Тим часом, дійсно є відмінності в критеріях суб'єктивного благополуччя, викликані культурними відмінностями.

Зокрема Л. Резніченко наводить дані соціологічних досліджень, з яких випливає, що розуміння щастя (як «афективний компонент суб'єктивного почуття благополуччя») залежить від того місця, яке займає те чи інше співтовариство на континуумі «індивідуалізм-колективізм» [58].

Дослідники (І. Гурвич, Л. Портер і Е. Лоулер та ін.) підкреслюють і взаємозв'язок суб'єктивного благополуччя з трудовими процесами – наявністю праці, змістом праці і взаємин в ході неї, психологічних і соціально-психологічних особливостей трудової діяльності [20].

Розглянемо основні теоретико-методологічні підходи до вивчення суб'єктивного благополуччя.

Цільовий підхід, пов'язаний з орієнтацією на кінцеву мету. Представники цього підходу стверджують, що благополуччя виникає при досягненні певної мети або предмета потреби. Багато дослідницьких моделей суб'єктивного благополуччя ґрунтуються на потребах та цілях, що розуміються імпліцитно.

Залежно від виду прагнень розрізняють дві альтернативних течії в руслі цільового підходу. У теоріях потреб затверджується існування певних вроджених або придбаних потреб, які особистість прагне задовольнити, щоб досягти благополуччя. У теоріях цілей стверджується, що людина свідомо ставить собі певні цілі, а добробут – результат їх досягнення.

Відповідно до цільового підходу рівень суб'єктивного благополуччя залежить від специфічних умов: наприклад, індивід може бажати досягнення цілей, які приносять короткочасне задоволення, але мають довготривалі неприємні наслідки; цілі та бажання особистості можуть бути в конфлікті один з одним, і тому їх неможливо задовольнити повністю і т. п.

Сучасні цільові підходи до вивчення суб'єктивного благополуччя мають ряд недоліків. Насамперед у вивченні суб'єктивного благополуччя рідко існує можливість ретельно спланувати експеримент: потреби і цілі іноді описуються досить приблизно, а для точної перевірки того, чи дійсно досягнення цілей підвищує рівень суб'єктивного благополуччя, необхідно лонгитюдне дослідження.

Ціннісний підхід. При ціннісному підході до розуміння і визначення щастя найбільший інтерес представляє філософсько-психологічна концепція С. Рубінштейна, хоча в ній проблема щастя, як й цінності, що не була

виділена як окрема наукова проблема. Проте багато аспектів цієї проблеми, як і загальний підхід до її розробки, були закладені в тому комплексі філософсько-психологічних ідей про людину, які визначили новаторський дух і гуманістичну спрямованість його вчення [60; 62; 63].

До числа найбільш важливих ідей і категорій, які пронизують всю концепцію особистості С. Рубінштейна і безпосередньо пов'язаних як з проблемою щастя, так і цінності в їх реальному співвідношенні, відноситься категорія «життєвих відносин», точніше «відносин людини до життя». Зміст цієї принципової у всій його концепції категорії необхідно включає в себе «переживання чогось особистісно значущого для індивіда». Це особистісно значуще і є цінність, яка не протиставляється вихідному (для С. Рубінштейна) принципу співвідношення світу і людини в якості первинної основи людських мотивацій та дій, а визначається й виводиться з цього співвідношення. «Цінності не первинні, – писав він. Чи не з них треба починати аналіз: вони є похідними від співвідношення світу і людини, висловлюючи те, що в світі, включаючи і те, що створює людина в процесі історії, значимо для людини» [63, с. 212].

У цьому зв'язку він робить важливий для нашого розуміння ціннісної специфіки щастя висновок про те, що не прагнення до «щастя» (до задоволень і т.п.) визначає в якості мотиву, спонукання діяльність людей, їх поведінку, а співвідношення між конкретним спонуканням і результатом їх діяльності визначає їх «щастя» і задоволення, яке вони отримують від життя. Критикуючи принцип гедонізму, при якому життя перетворюється «в погоню за задоволеннями», відвертає людину від вирішення її життєвих завдань, він висловлює принципову думку про те, що «чим менше ми женемося за щастям, чим більше ми зайняті справою свого життя, тим більше позитивного задоволення, щастя ми знаходимо» [63, с. 221].

Іншими словами, цінність щастя не в її абстрактній сутності як самоцілі самої по собі, відірваної від реального процесу життя особистості з її постійними змінами, переоцінкою життєвих позицій і установок, а в



співвідношенні з тим, що «входить у людини в систему, ієрархію значущу для неї», визначаючи «змістовний світ всередині людини». Соціально-психологічний сенс і об'єктивне підґрунтя щастя як «повноцінного, радісного людського існування» і вираз «внутрішнього буття людини в її ставленні до світу, до інших людей» розкриваються С. Рубінштейном в контексті сформульованих ним ідей про повноту цих відносин, про «усвідомлення істинних масштабів того, за що ми боремося в житті», про урахування та реалізацію всіх здібностей і можливостей, які створюються життям і діяльністю людини і т.д. [63, с. 228].

Таким чином, на відміну від абстрактної постановки питання про ціннісну сутність щастя як якогось абсолюту, «буття – в – собі» або як кінцевої, вищої мети людського життя, яка проглядається не тільки в історії, але і в сучасній науці, С. Рубінштейн переводить вирішення цієї проблеми в площину конкретного аналізу реальної діалектики «становлення всього особистого життя людини» з притаманними їй ціннісними відносинами і «системою значущості». Ціннісна специфіка щастя виражається не в тому, займає або не займає воно чільні позиції в ціннісній ієрархії особистості, відіграє чи не відіграє роль верховенства, має чи не має абсолютне і самодостатнє значення і т.д., а насамперед у тому, що щастя має підсумковий, результуючий характер, є наслідком реалізації інших цінностей і цілей, значущих і важливих для особистості.

З позицій цієї своєї специфіки, щастя належить до тих цінностей, які досягаються тим успішніше, чим менше про них піклуються і безпосередньо до них прагнуть. Не раз висловлювалася думка про те, що шукати треба не само по собі щастя як таке, як самотійну і окрему сутність, а щось інше, що є важливим і значущим у житті людей і з чого це щастя виростає. У міру здійснення цих конкретних значимостей і цілей, в процесі прагнення до них людина «знаходить попутно» і своє щастя. І не тільки себе, а й інших людей можна ошчасливити, не ставлячи це в якості спеціальної мети, а як би паралельно і разом із вирішенням інших життєво важливих завдань.

У роботі К. Абульханова-Славської «Стратегія життя» авторка проводить дослідження щодо «користі» і наслідків щастя з точки зору його впливу на ефективність функціонування особистості у реальному житті, про співвідношення домагань, саморегуляції і задоволеності. Відповідно до цієї ідеї, задоволеність життям є необхідною ланкою в структурі активності особистості, утворюючи механізм зворотного зв'язку між різними складовими та етапами життєвої активності особистості, впливаючи на її подальший рівень і способи реалізації. Ця ідея зворотного зв'язку визначила основну мету цього дослідження: співвіднести задоволеність / незадоволеність життям з особистісною активністю, взявши як конкретну емпіричну модель різні стратегії і способи копінг-поведінки [1].

Суб'єктний підхід, пов'язаний з орієнтацією на активність людини в досягненні суб'єктивного благополуччя. У той час, як цільові підходи поміщають апогей суб'єктивного благополуччя в точку досягнення кінцевого результату, підходи, орієнтовані на активність стверджують, що суб'єктивне благополуччя – це побічний продукт людської активності.

Одна з ідей, що часто зустрічаються в руслі цього підходу свідчить про те, що самосвідомість зменшує відчуття благополуччя, концентрація на досягненні суб'єктивного благополуччя може бути саморуйнівною. Звідси випливає, що людина має зосереджуватися на важливих видах діяльності, а добробут прийде як побічний продукт. Види активності сприймаються як приємні, коли завдання відповідає рівню навичок людини. Якщо активність занадто легка, розвивається нудьга, якщо занадто важка, результатом може стати тривожність.

Особистісний і ситуативний підходи. Два ці підходи беруть початок від філософських течій. Дж. Локк стверджував, що щастя – це сума маленьких задовольень, а Е. Кант – що існує глобальна схильність бачити все в сприятливому світлі і ця схильність впливає на одномоментні взаємодії людини з навколишнім світом.

У психологічних дослідженнях суб'єктивного благополуччя існують дві проблеми, які по-різному вирішуються з точки зору цих підходів. По-перше, прихильники першого підходу, розглядають суб'єктивне благополуччя як рису або схильність особистості, а в рамках другого підходу, суб'єктивне благополуччя вважається тимчасовим станом, що залежить від певної ситуації. По-друге, по-різному оцінюється роль приємних подій у житті людини. З одного боку, стверджується, що відсутність приємних подій веде до депресії, а з іншого – навпаки, депресія веде до нездатності одержувати задоволення від звичайно приємних речей.

Оскільки ці підходи можуть бути частково вірні, завдання полягає в тому, щоб виявити, яким чином особистісні фактори і окремі події взаємодіють між собою. Необхідно зрозуміти, яким чином особистісні фактори можуть бути змінені сукупністю подій. Необхідно дослідити процес придбання особистістю оптимістичного погляду на речі і те, наскільки цей погляд стійкий до змін. З позиції особистісного підходу в рамках проблеми суб'єктивного благополуччя актуальними стають такі питання: які взаємозв'язки існують між інтерпретаціями життєвих ситуацій і суб'єктивним благополуччям; які психологічні механізми вироблення особистістю свого ставлення до реальної дійсності; які взаємозв'язки інтерпретацій, що формулюються суб'єктом, з особистісними характеристиками.

Когнітивний підхід. У цілому ряді моделей робляться спроби пояснити схильність деяких людей до переживання суб'єктивного благополуччя за допомогою пам'яті, мислення або інших когнітивних закономірностей. Якщо у людини більш розвинена мережа позитивних асоціацій, то відповідно, більше число подій задіює у неї щасливі спогади і почуття. Отже, така людина схильна реагувати на більшість подій позитивно. В рамках інших концепцій, у главу кута висуваються ті властивості, які люди приписують події, яка відбувається з ними. Наприклад, людям приносять більше

задоволення ті приємні події, причина яких приписана дії внутрішніх, особистісних факторів.

Важливість когнітивних факторів у структурі відносини з середовищем визнана в роботах різних авторів. В рамках психології стресу, ще Р. Лазарусом, провідна роль у сприйнятті життєвої події була відведена когнітивним механізмам. У контексті ситуаційного підходу, у роботах Т. Шибутані ми знаходимо, що поведінка людини обумовлена не стільки зовнішнім оточенням, скільки його інтерпретацією цього оточення. У роботах, проведених під керівництвом Д. Магнуссона, керуються положенням, що вплив ситуації опосередкується так званими «сприймаючо-когнітивними системами індивіда». Значимість когнітивного компонента, процесів розуміння й інтерпретації у визначенні ситуації підкреслюються в роботах дослідників: К. Абульханової-Славської, В. Князева, Я. Коломинського, Д. Леонтєва, О. Леонтєва, В. Мясичева, Ш. Надірашвілі, С. Рубінштейна, Д. Узнадзе, зарубіжних дослідників Дж. Келлі, Дж. Форгаса та ін. [1; 30; 32; 33; 40; 42; 43; 44; 51; 52; 61; 82; 84; 85].

Отже, одна з основних ознак, за якими розрізняються дослідні моделі в руслі підходів, заснованих на впливі соціально-психологічних факторів – це використовувані соціальні стандарти.

У моделі соціального порівняння людина використовує в якості стандарту інших людей, якщо вона у чомусь має переваги над ними, то відчуває задоволення або щастя. У моделях адаптації та діапазону-частоти в якості стандарту використовується минуле життя людини: якщо поточне життя не гірше минулого, то людина щаслива. Вона може використовувати й інші стандарти. Наприклад, може бути натхненною певним рівнем досягнень, заснованим на її «Я»-концепції.

Дослідники розрізняють три варіанти суб'єктивного благополуччя: фізичне, психологічне і соціальне. Таке розуміння народилося не випадково. Воно узгоджується з підходами психологів до внутрішньої структури особистості, що включають нерозривну єдність трьох «Я»: «фізичне Я», «соціальне Я» і «духовне Я» (У. Джеймса) [21].

«Фізичне Я» включає тілесну організацію і все матеріальне, чим володіє людина. Структуру «соціального Я» складають ролі, норми і прагнення людини до суспільства. «Духовне Я» – це «повне об'єднання окремих станів свідомості, конкретно взятих духовних здібностей і властивостей» [21, с. 9].

У вивченні суб'єктивного благополуччя неможливо відривати один від одного різні компоненти «Я»: суб'єктивне благополуччя включає всі виділені аспекти. Оскільки ми говоримо про суб'єктивне благополуччя особистості, воно природно включає соціально-нормативні ціннісні установки, реалізація яких зумовлена всією сукупністю умов її соціалізації, (як у суб'єктивному, так і в об'єктивному планах), так само як і реалізація потреб також є соціальний контекст, нарешті, глобальну оцінку свого існування на основі співвіднесення приватних і узагальнених уявлень про своє життя і самореалізації в ньому з «еталонними уявленнями», засвоєваними в процесі соціалізації [45; 73; 74].

У поняття суб'єктивного благополуччя необхідно включати і конкретні форми поведінки, які дозволяють покращувати якість життя на всіх рівнях (фізичному, соціальному і духовному) і дозволяють досягати високого ступеня самореалізації [56].

Як зазначалося вище, понятійний конструкт «суб'єктивне благополуччя» був концептуалізований Р. Шаміоновим. Автор розвиває оригінальний погляд на механізми, детермінанти, змістовні характеристики цього соціально-психологічного явища. Учений ураховує базову категорію соціально-психологічних стосунків і соціально-когнітивної парадигми в психології [76]. Водночас існує значна кількість досліджень, присвячених аналізу цього феномену. П. Фесенко, зокрема, підкреслює, що з поняттям суб'єктивного благополуччя асоціюють цілий ряд близьких, але не тотожних за своїм значенням понять: «психічне здоров'я», «норма», «нормальна й аномальна особистість», «позитивний стиль життя», «емоційний комфорт», «якість життя», «самоактуалізована особистість» та ін. [69].

Найчастіше «суб'єктивне благополуччя» співвідноситься з такою відомою категорією, як «психічне здоров'я». Фіксація психічного здоров'я пов'язана переважно з наявністю зовнішнього спостерігача, який прагне об'єктивно оцінити стан психіки людини за наперед визначеними критеріями, іноді дуже різноманітними, а суб'єктивне благополуччя існує, передусім, у свідомості самого суб'єкта, визначається як екзистенціальне переживання людиною становлення до власного життя, що пов'язане з такими буденними поняттями, як щастя, щасливе життя тощо.

Близьким за змістом суб'єктивному благополуччю є поняття задоволеності, яке в психологічних дослідженнях розглядається з різних боків: як складова щастя, задоволеність працею, задоволеність життям, проте цілісне розуміння задоволеності в науці до сьогодні не вироблене.

Психологічне, або суб'єктивне благополуччя, традиційно розглядається в контексті проблеми якості життя, але має дуже розпливчате розуміння і в цілому розуміється як оцінювання задоволення, яке люди отримують, задовольняючи матеріальні та духовні потреби.

Разом з такими об'єктивними складовими якості життя, як тривалість життя, наявність дітей та їхня кількість, фізичне здоров'я, матеріальне благополуччя, соціальна активність та ін. виділяють, як самостійну складову, суб'єктивне благополуччя особистості.

Згідно з моделлю Г. Вороніної, суб'єктивне благополуччя розуміється як системна якість людини, яке вона набуває в процесі життєдіяльності на основі психофізіологічного збереження функцій, виявляється в суб'єкта як переживання змістовної наповненості та цінності життя в цілому, як засоби досягнення внутрішніх, соціально орієнтованих цілей, і служить умовою для реалізації її потенційних можливостей і здібностей [18].

Аналізуючи різноманітні підходи до поняття суб'єктивного благополуччя, П. Фесенко пропонує розуміти цей конструкт як досить складне переживання задоволеності власним життям, що характеризує одночасно як актуальні, так і потенційні аспекти життя особистості.

Підкреслюється, що існування розриву між тим, ким людина є і тим, ким вона може і хоче бути, зумовлює необхідність виділення актуального й ідеального психологічного благополуччя. Суб'єктивне благополуччя – інтегральний показник ступеня спрямованості людини на реалізацію основних компонентів позитивного функціонування, а також міри реалізованості цієї спрямованості, що суб'єктивно виражається у відчутті щастя, задоволеності собою та власним життям [69].

Суб'єктивне благополуччя особистості включає її соціально-нормативні ціннісні установки, реалізація яких зумовлена всією сукупністю умов соціалізації як в суб'єктивному, так і в об'єктивному планах, а також і реалізацію потреб, що мають соціальний контекст, зрештою, глобальне оцінювання свого існування на основі співвідношення власних і узагальнених уявлень про своє життя і самореалізацію в ньому з «еталонними уявленнями», набутими в процесі соціалізації [27; 28; 49; 56].

З огляду на привабливість суб'єктивного благополуччя, не можна не сказати і про такий його бік, як суспільна значимість його змісту. Мова йде про благополуччя, що розуміється по-різному залежно від суспільно або індивідуально, просоціально або антисоціально орієнтованої особистості, залежно від її егоїстичної або альтруїстичної спрямованості. Можна бути «благополучним», задовольняючи лише свої власні амбіції, реалізуючи наміри й не співвідносити ні своїх бажань, ні наслідків їхньої реалізації з мікро- і макросоціумом. Наслідок цього – внутрішня порожнеча та соціальна ізоляція, що призводить до неможливості самореалізації, а отже, зниження індексу суб'єктивного благополуччя в майбутньому. Ймовірно, неповноцінна і протилежна власна позиція – альтруїстична.

Судження про задоволеність, благополуччя будується саме на ставленні особистості до повноти, глибини, якості, тобто змістовних боків подій і явищ, – їхнім контекстам. Тому, не змінивши ставлення до чого-небудь, наприклад, фрустраційної ситуації, що травмує, неможливо змінити стан. З цього виходить, що насамперед необхідно звернути увагу не стільки

на власне динаміку афектних компонентів суб'єктивного благополуччя, скільки на ті контексти, на основі яких воно формується, їхні зв'язки [47; 67].

Саме здатність людини пристосовуватися до постійно змінюваних соціальних умов, основними складовими якої є позитивне мислення (оптимістичний, раціональний погляд на події життя, оточення, самого себе) і позитивна соціальна поведінка (вияв добровільної активності на роботі, поведінка, яка допомагає в сім'ї, прийняття й надання соціальної підтримки), забезпечує досягнення соціально значущих результатів, а отже, підвищення задоволеності життям, збільшення позитивних емоційних переживань, зниження вірогідності психологічних виявів дистресу, а також кількості стресових ситуацій.

Суб'єктивне благополуччя (чи неблагополуччя) конкретної людини складається з власного оцінювання різних боків життя людини. Окремі оцінки зливаються у відчуття суб'єктивного благополуччя. Уявлення про власне благополуччя або благополуччя інших людей спирається на об'єктивні критерії благополуччя, успішності, показники здоров'я, матеріального достатку. Відчуття благополуччя зумовлене особливостями ставлення особистості до себе, навколишнього світу в цілому. На думку Ш. Тейлор, Л. Піпло, Д. Сіре «задоволеність – це суб'єктивне оцінювання індивідом якості взаємин, якщо винагороди, які ми отримуємо, переважають над нашими витратами. Ми відчуваємо задоволення, якщо взаємини відповідають нашим надіям та очікуванням» [66, с. 54].

У суб'єктивному благополуччі виділяють два основні компоненти: когнітивний (рефлексія) – уявлення про окремі сторони свого буття, і емоційний – домінуючий емоційний тон ставлення до свого буття. Когніції й почуття – це узгодженість переконань, поведінки та почуттів. Переконання певною мірою визначаються нашими афектними перевагами, і навпаки. Люди схильні перебудовувати свої переконання і сприйняття фактів так, щоб ті відповідали їхнім оцінним перевагам. Когнітивний компонент



благополуччя виникає за умов цілісної, несуперечливої картини світу в суб'єкта та розуміння поточної життєвої ситуації. Дисонанс у подружню когнітивну сферу вносить суперечлива інформація, сприйняття ситуації як невизначеної та інформаційна (чи сенсорна) депривація. Емоційний компонент благополуччя виникає як переживання, що об'єднує почуття, які зумовлені успішним (чи неуспішним) функціонуванням особистості. Дисгармонія в будь-якій сфері особистості викликає емоційний дискомфорт, який засвідчує неблагополуччя в різних сферах шлюбу [23; 31; 35; 55; 70; 71].

Благополуччя залежить від наявності чітких цілей, успішності в реалізації планів і поведінки, наявності ресурсів і умов для досягнення цілей. Неблагополуччя виникає в ситуації фрустрації, при монотонній старанній поведінці. Благополуччя залежить від міжособистісних стосунків, що задовольняють можливості спілкуватися й отримувати від цього позитивні емоції, забезпечувати потребу в емоційному теплі. Руйнує благополуччя соціальна ізоляція (депривація), напруженість у міжособистісних стосунках.

Як зазначалося вище, суб'єктивне благополуччя – поняття, що означає власне ставлення людини до своєї особистості, життя та процесів, що мають важливе значення для неї з погляду засвоєних нормативних уявлень про зовнішнє та внутрішнє середовище, і характеризується відчуттям задоволеності [76].

Визначення суб'єктивного благополуччя, що міститься в наукових працях різних авторів [8; 23; 28; 54; 56; 57], можна згрупувати в три категорії:

- нормативне благополуччя, яке визначається за зовнішнім критерієм, таким як добродієсне «правильне» життя. Умовою благополуччя є ступінь відповідності тій системі цінностей, яка сформована в цій культурі. Людина відчуває благополуччя, якщо вона має деякі соціально бажані якості;

- визначення суб'єктивного благополуччя зводиться до поняття задоволеності життям і пов'язується зі стандартами респондента щодо

гарного життя. Благополуччя є глобальним оцінюванням якості життя людини відповідно до її власних критеріїв. Це визначення пояснює благополуччя як гармонійне задоволення бажань і прагнень людини;

– третє значення поняття суб'єктивного благополуччя тісно пов'язане з буденним розумінням щастя як переваги позитивних емоцій над негативними. У цьому визначенні акцент зроблено на приємних емоційних переживаннях, які або об'єктивно переважають у житті людини, або людина суб'єктивно схильна до них.

Поняття суб'єктивного благополуччя дуже неоднозначне. Е. Дінер, аналізуючи наукову літературу, виділив такі ознаки суб'єктивного благополуччя [81]:

– суб'єктивність; це означає, що суб'єктивне благополуччя існує всередині індивідуального досвіду;

– позитивність виміру; суб'єктивне благополуччя – це не просто відсутність негативних чинників, що є характерним для більшості визначень психічного здоров'я. Потрібна наявність певних позитивних показників;

– глобальність виміру; суб'єктивне благополуччя, зазвичай, включає глобальне оцінювання всіх аспектів життя особистості в період від декількох тижнів до десятків років;

– саме суб'єктивне ставлення особистості до життя, його колізії та зміни зумовлюють душевне та моральне задоволення від власного життя, навіть у тому випадку, коли об'єктивні характеристики свідчать про зворотне.

У поняття суб'єктивного благополуччя необхідно включати й конкретні форми поведінки, які дозволяють покращувати якість життя на всіх рівнях (фізичному, соціальному та духовному) і дозволяють досягати високого ступеня самореалізації.

Дослідники виділяють у суб'єктивному благополуччі когнітивний (судження про задоволеність життям) і афективний (позитивні і негативні

емоції) компоненти. Позитивні і негативні емоції, що входять до афективного компоненту, перебувають в складному взаємозв'язку один з одним. Як перші, так і другі корелюють із загальним суб'єктивним благополуччям, але кореляції їх між собою можуть бути різними в залежності від ряду умов: по-перше, позитивний і негативний ефект не є незалежними в кожен конкретний момент часу: кожен тип афекту має явну тенденцію придушувати інший тип. Внаслідок цього два типи афекту негативно корелюють один із одним відносно частоти, тобто чим частіше людина відчуває один афект, тим рідше вона відчуває інший; по-друге, позитивний і негативний афекти пов'язані позитивними кореляціями відносно інтенсивності, тобто людина, що зазнає в житті більш інтенсивні позитивні емоції, схильна відчувати також і більш інтенсивні негативні емоції; по-третє, при вимірі середніх рівнів позитивних і негативних афектів в перебігу тривалих періодів часу виявляються низькі кореляції між ними, оскільки середні рівні є результатом як частоти, так і інтенсивності афекту.

Поведінковий компонент суб'єктивного благополуччя пов'язаний з процесами самореалізації та самоактуалізації. У поняття суб'єктивного благополуччя необхідно включати і конкретні форми поведінки, які дозволяють покращувати якість життя на всіх рівнях (фізичному, соціальному і духовному) і дозволяють досягати високого ступеня самореалізації.

Таким чином, суб'єктивне благополуччя особистості являє собою інтегральне соціально-психологічне утворення, що включає оцінку і ставлення людини до свого життя і самої себе. Воно містить всі три компоненти психічного явища – когнітивний, емоційний, конотативний (поведінковий), і характеризується суб'єктивністю, позитивністю і глобальністю вимірювання (Е. Дінер) [80].

Складовими суб'єктивного благополуччя є: судження про задоволеність життям, позитивні емоції, різні за частотою та інтенсивністю, негативні емоції, різні за частотою та інтенсивністю і рівень самоактуалізації.

Функціональна побудова суб'єктивного благополуччя також неоднозначна. Серед його функцій можна виділити, принаймні, чотири. У першу чергу, звичайно, це: регулятивна функція або функція адаптації. Вона полягає в регуляції внутрішнього самоствавлення, самопочуття, а також взаємовідносини з зовнішнім світом, що підсилюють адаптаційні можливості людини у сприйнятті себе і свого життя; функція управління когнітивними процесами, які забезпечують адаптацію та інтеграцію особистості в соціумі, що реалізується в їх консолідації та організації у співвіднесенні актуальних і наявних в «арсеналі» знань і чуттєвого досвіду; функція розвитку, яка забезпечить творчий рух, як у бік саморозвитку, так і в бік забезпечення зовнішніх умов, для задоволення вищих потреб і приведення всієї системи в рівновагу.

Механізми суб'єктивного благополуччя необхідно шукати в сфері соціалізації. Саме соціалізація створює орієнтири для кваліфікації благополуччя з багатьох підстав та її інтегральний показник створюється на їх основі. Оскільки суб'єктивне благополуччя несе в собі оцінку, засновану на соціальному порівнянні, зіставленні, вона градується за шкалою «суб'єктивне благополуччя» – «неблагополуччя» та від локусу на цій шкалі залежить спрямованість активності та сила мотивації.

Тут можливі два основні варіанти: оцінка себе і свого благополуччя в порівнянні з іншими або узагальненою особистістю і благополуччя інших в порівнянні зі своєю особистістю. Активність також може бути спрямована, або у поза, або всередину або взагалі відсутня (у разі нестачі мотивуючої сили).

Механізм поповнення такий: суб'єкт співвідносить результат своєї діяльності з наявними потребами і висловлює до них своє ставлення, що, в свою чергу, створює певний стан, який може бути кваліфіковано як

благополуччя або неблагополуччя. Також значима залежність суб'єктивного благополуччя від ступеня інтелектуального розвитку людини, його інформованості. В даному випадку, необхідні спеціальні дослідження цієї залежності з типологізацію, оскільки від певного типового їх співвідношення залежить поведінка суб'єкта.

Наприклад, рефлексія і інтелектуалізація створюють у ряді випадків умови для усвідомлення неблагополуччя, а з іншого боку, відкривають безліч можливостей, що може стати фактором благополуччя. Очевидно, суб'єктивне благополуччя пов'язано з психофізіологічними властивостями, відображеними, зокрема, у вегетативному індексі, значення якого свідчать про симптоматичні або парасимптоматичні зсуви (стан активності чи пасивності).

Це одна з детермінант емоційного компонента суб'єктивного благополуччя. Вивчення соціально-психологічних і психофізіологічних детермінант суб'єктивного благополуччя, на наш погляд, дозволило б істотно просунути у вирішенні проблеми неврозів.

Основним показником суб'єктивного благополуччя є така єдність почуття і знання, яке дозволяє особистості бути самоефективною, самодостатньою, що відбувається завдяки успішній реалізації мотиву і суспільного (з боку референтної групи) визнання цього досягнення. У цьому полягає суспільна сутність суб'єктивного благополуччя: сама наявність мотиву – соціальна (соціалізуватися) – з одного боку, і його реалізація піддається громадській оцінці – з іншого. Ця оцінка може бути реальною або безпосередньою і опосередкованою, негайною та відстроченою. У кожному разі, особистість співвідносить те, що вона робить з суспільними нормами, проте самі «норми» можуть істотно диференціюватися залежно від умов соціалізації. Відповідно, із зміною цих норм в масштабі малого і великого соціуму, змінюється і фокус суб'єктивного благополуччя.

Суб'єктивне благополуччя залежить від результатів соціалізації і від того, що є для суб'єкта найбільш важливим, цінним, яка ступінь прагнення до чого-небудь. Відповідно різним типам ціннісних орієнтації та мотиваційної структури можна виділити і певні типи (рівні) суб'єктивного благополуччя.

Рівень матеріального благополуччя тісно пов'язаний з матеріальною підструктурою особистості; передбачає особисту значимість матеріального збагачення і, перш за все, ступінь її повноти.

Рівень особистісного (смыслового) самовизначення включає систему реалізації особистісних смислів, життєвого сценарію і визначається залежно від умов соціалізації. Рівень соціального самовизначення. Містить систему зв'язків і відносин, які кваліфікуються як необхідні і достатні для збереження внутрішньої рівноваги. Рівень особистісного (характерологічного) благополуччя. Відноситься до суб'єктивної оцінки власного характеру, властивостей особистості з точки зору їх прийнятності для широкого кола явищ особистості (від відносин з іншими до самоствавлення). Рівень професійного самовизначення і зростання. Включає адекватність професійного самовизначення, задоволеність обраною професією, працею, відносинами з колегами та ін. Рівень фізичного (соматичного) і психологічного здоров'я містить систему поглядів на цінність здоров'я і визначає діяльність, спрямовану на оптимізацію здорового способу життя [2; 13].

Формування суб'єктивного благополуччя (неблагополуччя), на думку Р. Шаміонова [76], засноване на механізмах соціальної перцепції, в якій перцептуальним об'єктом виступає сам суб'єкт зі своїм життям і зовнішні, по відношенню до нього, об'єкти соціального світу – якісні характеристики «нормативного» способу життя, поведінки, матеріального достатку і т.п. Блок обробки проводить оцінку одержуваної інформації та її кваліфікацію. Різні рівні суб'єктивного благополуччя оптимізуються залежно від

актуальної життєвої ситуації. Однак суб'єктивне неблагополуччя в чому-небудь (щодо того чи іншого рівня) не залишається не помітними; воно присутнє або у вигляді зниженого настрою, або у вигляді активності та інше. Крім того, неможливість посилення індексу благополуччя в одній сфері, часто заміщається активністю і досягненнями в іншій. Людина, разом із тим, прагне до «глобального» благополуччя, яке для неї приймає абсолютно очевидні обриси в процесі становлення особистості.

Перцепція життя і своєї ролі в ній в тимчасовому (темпоральному) аспекті, є важливою з точки зору визначення тієї ролі, яку виконує не тільки досвід, але й репрезентоване майбутнє (антиципація). У теоретичних концепціях основний акцент часто робиться або на минулому як реальності, або на майбутньому як можливості для оптимістичного настрою і суб'єктивного благополуччя. Разом із тим, є і «інтегральний» погляд, що зокрема, реалізується в гуманістичній парадигмі (А. Маслоу), в якій вважається, що сприйняття минулого, сьогодення і майбутнього в єдності і цілісності, є центральною ланкою самоактуалізації [86].

У суб'єктивному благополуччі минуле та майбутнє перебувають у вельми тісних зв'язках як між реальністю і можливістю (до речі, сам зв'язок між реальністю і можливістю також забезпечує добробут). Образ майбутнього не може не бути заснованим на минулому. Однак існують різні варіанти цього образу. Для одних, благополуччя існує як би спочатку. Найчастіше це самодостатні люди, «які знають собі ціну», володіють внутрішньою силою, не піддаються зовнішньому зниженню самооцінки і погіршенню самоствавлення. Для інших воно складається в процесі подолань різного роду зовнішніх і внутрішніх перешкод, завдяки чому зміцнюються вольові властивості особистості, «загартовується» особистість, посилюється «самоефективність». Розглянуті два варіанти докорінно відрізняються, і зокрема тим, що в першому випадку благополуччя стає каталізатором

пасивності, у другому – активності. Для третіх, суб'єктивне благополуччя – «та зірка», до якої прагнуть і це прагнення лежить в основі більшості вишукувань. Для четвертих – воно є недосяжним.

У становленні суб'єктивного благополуччя чималу роль відіграють зовнішні відносно особистості інстанції, серед яких найбільш значущими є ті інститути, які забезпечують соціалізацію дитини, підлітка, дорослого на різних рівнях і обставинах життя. Так чи інакше, вони створюють не тільки настановні комплекси щодо норм, а й особистісні конструкти, які можна кваліфікувати як комплекс самоефективності, успішності [9; 11].

Неуспіх, супроводжуваний дитину на рівні її дошкільного або шкільного дитинства, мабуть, створює передумови для неуспіху в подальшому житті. Усвідомлення своєї соціальної успішності є одним із визначників суб'єктивного благополуччя, так само як вірно і зворотне: людина, що є благополучною у своєму суб'єктивному самосприйнятті виявляє в своїй поведінці набагато більше «успішних» ситуацій, ніж неблагополучних (до речі, вся система психотерапії націлена на суб'єктивізацію особистості, посилення її «благополуччя») [3; 5; 6; 7; 10; 14; 15; 16; 36; 37; 38; 64].

Разом з тим, як підкреслює У. Глассер [19], незалежно від минулих невдач та інших факторів (етнос, матеріальний добробут, культура та ін.) першого, по-справжньому реального успіху достатньо, щоб всі раніше несприятливі фактори могли бути нейтралізовані. Це означає, що досягнення суб'єктивного благополуччя можливо на будь-якому відрізку життєвого шляху.

Однак важливо випробувати «серію удач» якомога раніше. У. Глассер вважає, що саме школа здатна (змінивши свою «педагогічну філософію») допомогти дитині знайти зрілість, повагу і любов оточуючих, усвідомити себе повноцінною особистістю і досягти благополуччя. Суб'єктивне



благополуччя є критерієм успішності в багатьох видах діяльності – праці, пізнання, спілкування, навчання, і в цілому, життя [19].

Отже, поняття суб'єктивного благополуччя неоднозначно. Родинними поняттями для нього і часто вживаними в науковій літературі, є «оптимізм», «задоволеність життям», «щастя». У дослідженнях «суб'єктивного благополуччя» розглядається як синонімічне поняттю «щастя». Як визначення в нашій роботі прийнято таке: «суб'єктивне благополуччя особистості являє собою інтегральне психологічне утворення, що включає оцінку і ставлення людини до свого життя і самої себе. Воно містить всі три компоненти психічного явища – когнітивний, емоційний, конотативний (поведінковий), і характеризується суб'єктивністю, позитивністю і глобальністю вимірювання» [56, с. 132]. Основні теоретичні підходи до вивчення суб'єктивного благополуччя: цільовий підхід, що зв'язує суб'єктивне благополуччя з орієнтацією на кінцеву мету. Представники цього підходу стверджують, що благополуччя виникає при досягненні певної мети або предмета потреби; ціннісний підхід, згідно з яким не прагнення до благополуччя визначає в якості мотиву діяльність людей, а співвідношення між конкретним спонуканням і результатом діяльності; когнітивний підхід. В одних когнітивних моделях робляться спроби пояснити схильність деяких людей до переживання суб'єктивного благополуччя за допомогою пам'яті, мислення або інших когнітивних закономірностей. Так, якщо у людини більш розвинена мережа позитивних асоціацій, то відповідно, більше число подій, що «запускає» у неї щасливі спогади і почуття. У рамках інших концепцій, у главу кута висуваються ті властивості, які люди приписують подіям, які відбуваються з ними; соціально-психологічний підхід, заснований на вивченні впливу соціально-психологічних факторів на суб'єктивне благополуччя особистості, одним з яких вважається соціальний стандарт.

Фактори, що впливають на суб'єктивне благополуччя являють собою детермінанти різного роду, рівня й узагальненості. При цьому наголошується

складний характер взаємозв'язків об'єктивних і суб'єктивних умов життя, що впливають на суб'єктивне благополуччя особистості.

Серед основних функцій суб'єктивного благополуччя виділяють: регулятивну або функцію адаптації; антиципаційну функцію; функцію розвитку. Відповідно різним типам ціннісних орієнтацій та мотиваційної структури виділяють певні рівні суб'єктивного благополуччя: матеріального, особистісного, соціального, професійного, фізичного (соматичного) і психологічного. Різні рівні суб'єктивного благополуччя оптимізуються залежно від актуальної життєвої ситуації. Крім того, неможливість посилення індексу благополуччя в одній сфері, часто заміщається активністю і досягненнями в іншій. Людина, разом з тим, прагне до «глобального» благополуччя, яке для неї приймає очевидні обриси в процесі становлення особистості.

Формування суб'єктивного благополуччя (неблагополуччя) засновано на механізмах соціальної перцепції та оцінки. Важливу роль у суб'єктивному благополуччі виконує не тільки досвід, але й антиципаційна спроможність.

Отже, визначено основні теоретико-методологічні підходи до проблеми суб'єктивного благополуччя особистості: *цільовий підхід*, що пов'язує суб'єктивне благополуччя з орієнтацією на кінцеву мету або предмет потреби; *ціннісний підхід*, згідно з яким мотиви діяльності визначають співвідношення між певними цінностями та її результатом, натомість мотиву прагнення до благополуччя; *когнітивний підхід*, в якому переживання суб'єктивного благополуччя пояснюються за допомогою когнітивних закономірностей або властивостей, які надаються подіям, що відбуваються в житті; *соціально-психологічний підхід*, заснований на вивченні впливу соціально-психологічних чинників на суб'єктивне благополуччя особистості, провідним із яких вважається соціальний стандарт (модель соціального порівняння); *особистісний підхід*, в межах якого суб'єктивне благополуччя розглядається як риса або схильність особистості та *ситуативний підхід*, згідно з яким суб'єктивне благополуччя вважається тимчасовим станом, що залежить від певної ситуації.

## **1.2. ОСОБИСТІТЬ І СИТУАЦІЯ: ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОВПЛИВУ**

Значення чинників ситуації визнається всіма підходами до пояснення людської поведінки, різниця лише в тому, в якій мірі ситуаційні чинники детермінують цю поведінку. Поведінка особистості завжди розгортається в якій-небудь ситуації. К. Левін відмічав, що необхідно досліджувати не тільки вплив ситуації на поведінку людини, але й аналізувати життєвий простір, в якому людина та оточення розглядаються як змінні, що взаємодоповнюють один одного [6].

Науковий підхід до розуміння поведінки людини завжди передбачає врахування певного соціального контексту, тобто тісний зв'язок людини та її соціального оточення, адже людина – істота соціальна. Саме соціум робить людину людиною. Розглядаючи соціальну поведінку людини, Платон виходив з її фізіологічної природи, що об'єднує в собі три частини: голову, серце і живіт. В залежності від переважання тієї чи іншої частини розрізнялися й індивідуальні характери людей, і відповідно їхнє призначення в суспільстві.

Так, у філософів переважає розум, у воїнів - мужність, у ремісників - тілесні жадання. Аристотель розглядав людину як «соціальну тварину». На противагу поглядам Платона, що вважав первинним світ ідей, який дає основу для пізнавальної діяльності людини, Аристотель стверджував, що людина не може розвиватися нормально поза впливів зовнішнього світу, суспільства. Приналежність до того чи іншого соціального класу, за Аристотелем, обумовлена психологічним складом людини. Коли вона діє в ролі, що найбільш відповідає її природному складу, то відчуває стан щастя. Отже, бажаним суспільством є таке, яке сприяє здійсненню психологічної натури людини [2].

На думку О. Конта, психіка людини розвивається лише в суспільстві і вона завжди має розглядатися, виходячи зі свого соціального оточення. О. Конт був також засновником методології позитивізму, відповідно до якої

при вивченні поведінки людини і явищ суспільного життя необхідно використовувати той самий науковий підхід, що і при вивченні природного світу. Незважаючи на відому обмеженість такого підходу, він забезпечив певну основу для виникнення емпіричного напрямку в галузі соціальних наук.

О. Філіппов та С. Ковальов вважають, що використання ситуації в якості елемента, який репрезентує суб'єкт-об'єктні взаємовідносини, можливе у випадку розуміння її як продукту та результату активної взаємодії особистості та середовища. Ситуація представлена суб'єкту живою дійсністю, в якій є всі відносини, зв'язки, причини та наслідки, єдність та взаємодія, сутність та явища. Будучи стійкими, структурованими компонентами свідомості людини, поряд із інтересами, потребами та мотивами вони стають спонукальною силою, яка направляє та організовує соціальну активність людини.

Останнім часом отримано ряд даних, що свідчать про спадковий, генетичний вплив на деякі характеристики людини. Так, ідентичні однояйцеві близнюки, що розвинулися з однієї і тієї ж яйцеклітини, виявляють значно більше схожості в розумових здібностях, екстравертованості та невротизму, ніж так звані двояйцеві близнюки, причому це не залежить від того, виховуються вони разом чи окремо. При цьому не можна абсолютизувати значення спадковості.

По-перше, спадкові характеристики опосередковуються іншими, соціально-психологічними чинниками, такими як виховання, соціальне оточення.

Другий чинник – це своєрідність індивідуального життєвого досвіду. Яким чином людина сприймає ту чи іншу ситуацію, залежить саме від індивідуального життєвого досвіду, від попередніх переживань. Так само як соціальні ролі впливають на поведінку людини, так і людина впливає на соціальні ролі.

З точки зору Н. Чепелевої, особистість є творцем власного життя, активним самодетермінованим суб'єктом. При цьому індивідуальний досвід особистості вибудовується на основі соціального досвіду. Розуміння та інтерпретація соціокультурного досвіду ведуть до створення власного

внутрішнього світу особистості, власної реальності, що вибудовується як неповторний особистісний витвір. Культура постає як концентрований, організований досвід людства, основа розуміння та осмислення навколишньої дійсності. Осмислення соціокультурного та особистого досвіду відкриває психологічний простір для саморозвитку людини, формування її персональної, соціальної та культурної ідентичностей [8].

Ситуативні обставини діють на поведінку через особистість, яка сприймає їх. Ситуація запускає безліч автоматизмів та стереотипних реакцій, та також є ефективним інструментом для зміни не тільки поведінки, але й глибоких особистісних структур. Наприклад, в певній ситуації (соціального тиску) особистість може підкорятися, навіть не усвідомлюючи цього.

У. Мак-Дауголл та Е. Росс розвивали теорію поведінки людей в групах. Згідно із їхніми поглядами, поведінка людей ґрунтувалася на основі інстинктів, скеровуючи все живе до певних, біологічно значимих цілей.

Смислова організація свідомості обумовлює вибірковість впливу ситуацій життєдіяльності та їхнього змісту на суб'єкта. Ситуація заломлюється через смислові структури свідомості, відбувається її оцінка та виробляється певне ставлення до неї, результатом чого є виникаючий психічний стан (О. Прохоров, 2004). Повторення ситуації може знову опосередковано обумовити виникнення подібного стану, а може викликати інший стан, в залежності від того, який особистісний сенс вкладається в ситуацію.

Значення сприйняття ситуацій індивідом визначається насамперед тим, що людина - істота активна, сама творить свій світ і своє оточення. На неї впливають ситуації, в яких вона опиняється, але вона також впливає на те, що відбувається, і постійно вносить зміни в ситуаційні та середовищні умови як для себе, так і для інших. У цьому процесі вирішальне значення має те, яким чином вона проводить відбір ситуацій, стимулів і подій і сприймає, конструює і оцінює їх у своїх когнітивних процесах.

Виділяють шість варіантів взаємодії особистості та ситуації, а саме:

1. Відповідність особистості та ситуації. Взаємодія людини та ситуації визначається тим, що люди можуть по-різному адаптуватися до різних особливостей ситуації через те, що одна й та сама ситуація може задовольняти різні потреби та мати для них різний особистісний сенс. Людина відчуває себе незадоволеною та неуспішною, коли вона погано пристосовується до ситуації (Р. Чалдіні).

2. Вибір особистості ситуацією. В деяких випадках ситуації обирають особистість. Це можна простежити в психології праці. Певні професії та види праці потребують певних навичок та індивідуально-психологічних характеристик.

3. Вибір ситуації особистістю. Так само, як ситуації обирають людей, так і люди обирають ситуації. Різні ситуації пропонують людині різні можливості, з яких людина обирає ті, що відповідають її потребам, цілям та бажанням.

4. Стимулювання різними ситуаціями різних компонентів особистості. Ситуації стимулюють переживання, цілі та переконання у кожної людини. Ситуації сприяють тому, що у людини виникають уявлення та наміри, які впливають на її почуття, думки, поведінку навіть після завершення ситуації.

5. Особистість змінює ситуацію. Кожна людина, коли потрапляє в ту чи іншу ситуацію, здатна змінити її заради власних цілей. Цей процес називається активною адаптацією, тобто перетворення ситуації таким чином, аби вона задовольняла її потреби та вела до наміченої цілі.

6. Ситуація змінює особистість. Людина іноді так сильно «включається» у ситуацію, в результаті чого змінюються її цілі, потреби, установки та світогляд в цілому [3].

Всі ситуації можуть бути класифіковані різними способами: і з точки зору значущості-незначущості, і з точки зору небезпеки-безпеки, задоволення-незадоволення, суб'єктивності-об'єктивності та інше. Непередбачувані та некеровані події більш загрозливі, ніж передбачувані та керовані. Люди, попереджені про певні події, їхній самоконтроль, поступово формуючись і перебудовуючись, нейтралізують дії стресора, у них є можливість підготуватися

до цієї події, звернутися за підтримкою, консультацією до фахівця, скоригувати плани і структури поведінки в нових умовах.

За можливості передбачити якісь кроки ймовірність стресу значно знижується. Від того, наскільки суб'єкт готовий до ситуації життєвих змін, залежить своєчасність вироблення ним плану, адекватного змінам, пов'язаного з мобілізацією сил для опору. Чим довше людина не може мобілізувати ресурси своєї психіки, впоратися з емоційністю, усвідомити, що відбувається для вибудовування доцільної взаємодії з ситуацією, тим з більш руйнівною вона для неї виявляється. Тобто психопрофілактика та підготовка до ситуацій життєвих змін попереджає негативні наслідки для психіки людини. Часто втрачений час знижує життєвий потенціал особистості, дезорганізує діяльність людини.

Сприйняття людиною навколишнього світу побудовано на відображенні об'єктивних предметів і створенні ідеальних образів цих предметів в мозку людини. У той же час мозок постійно малює модель потрібного майбутнього. Зіставлення моделі поточного відображення та випереджального відображення (майбутнього) породжує протиріччя, яке детермінує внутрішню активність особистості. Ця активність спрямована на реалізацію моделі потрібного майбутнього. Таким чином, ми бачимо взаємозв'язок між моделюванням потрібного майбутнього та внутрішньою детермінацією активності людини [4].

Ситуації життєвих змін відображаються не лише на загальному стані людини, але й на психічному здоров'ї. Так, тривожність як властивість особистості пов'язана з поведінковими реакціями, що може проявлятися у виді надситуативної активності, у пошуку постановки нових цілей та засобів їхнього досягнення. Тривожність – це тривалий емоційний стан, що характеризується суб'єктивними відчуттями напруги в очікуванні негативного розвитку подій. Дія тривоги простягається далеко за рамки реальної ситуації, що переносить суб'єкта як у майбутнє, так і в минуле. Стан тривоги та емоційний дискомфорт скеровуються на пошук джерела потенційної небезпеки та контакт із ним. В цей час людина стикається із перепонами у реалізації своїх мотивів, прагнень, ціннісних орієнтацій. Переживання людиною ситуації життєвих змін залежить

від неї самої, від її індивідуальних особливостей та має індивідуальні часові межі. Випереджальна функція переживання забезпечує формування цілі, планування та програмування поведінки, переживання включається в процеси прийняття рішень, поточного контролю та комунікативні акти.

У персонологічному (особистісному) підході вважається, що саме стійкі риси особистості визначають особливості поведінки людини, а ситуація – це лише зовнішні умови, що спонукають людину до дії. Вони можуть тільки актуалізувати ті чи інші особливості особистості. Прихильники цього підходу (Г. Айзенк, Р. Кеттел, Г. Олпорт) майже повністю ігнорують вплив на поведінку людини з боку ситуації.

В межах філософсько-типологічного підходу Т. Титаренко розглядає процес вибору поведінки як особливу активність особистості, спрямовану на пошук та аналіз альтернатив, диференціацію пріоритетів та синтез стратегій як синтез ціледосягнення, що є доступним методом прогнозу. Вибір є активністю особистості, завдяки якому людина здатна проявляти себе шляхом самореалізації та самовизначення. Життєвий вибір є стратегічним рішенням людини стосовно майбутнього, це механізм випереджальної стратегії поведінки особистості, обмежений регулятивними складовими психіки. Вибір – це результат процесу самовизначення особистості як нелінійної багатокомпонентної системи.

На думку багатьох авторів, смислові орієнтації, визначаючи центральну позицію особистості, значно впливають на спрямованість і зміст соціальної активності, визначають загальний підхід людини до навколишнього світу і самої себе, додають сенсу і спрямування діяльності, визначають її поведінку та вчинки.

У ситуаційних підходах детермінантами поведінки є особливості ситуації, а поведінка ситуаційно-специфічна. Дослідження в цьому напрямку скеровані на виявлення причин, які зумовлюють зміну поведінки в часі: пристосування живої істоти до змінюваних ситуаційних умов. Індивідуальні відмінності залишаються поза увагою.



Як зазначалося раніше, автором принципу ситуаціонізму був К. Левін, який вважав поведінку функцією особистості і ситуації, а також, те, що ситуаційні чинники та соціальні маніпуляції здатні впливати на поведінку особистості. Він виділяв так звані канальні чинники – зовні незначні обставини ситуації здатні достатньо сильно вплинути на поведінку. В ролі канального фактора може виступати соціальна модель, наприклад, соціально бажана поведінка. К. Левіним було сформовано положення про єдність людини та оточуючого світу.

У відповідності до підходу К. Левіна, соціальна поведінка людини спрямовується саме його суб'єктивною інтерпретацією подій соціального світу. Центральним у системі поглядів К. Левіна на соціальну поведінку людини є поняття «життєвого простору». Життєвий простір людини – це особистість та середовище в їхніх взаємовідносинах.

На думку К. Левіна, поведінка особистості визначається цілісністю самої особистості та її психологічним оточенням. В його торії середовище – це зовнішнє поле конкретних сил та впливів, а особистість – внутрішнє поле систем напружень. Ситуацію він пропонував розглядати із суб'єктивної точки зору, не виключаючи при цьому соціального контексту. Соціальний контекст ситуації стимулює або обмежує поведінку людини. Саме праці К. Левіна слугували початком чисельних досліджень впливу ситуації на людину. Чисельні емпіричні дослідження прихильників ситуаціонізму показали, що зміна зовнішніх параметрів ситуації може більше впливати на поведінку людини, ніж індивідуальні відмінності людини.

Дослідження Ст. Мілгрема показали, що люди схильні підкорятися фігурам, наділеним владою, пересилувати позитивні диспозиції людини. Тобто його дослідження виявили високий рівень конформності щодо більшості, яка помиляється.

Стенфордський експеримент Ф. Зімбардо змодельовав ситуацію реальної тюрми, та довів, що ситуація може домінуюче впливати на поведінку людей, незалежно від їхніх диспозицій.

У. Томасом було доведено, що поведінку людини можна пояснити за допомогою розуміння суб'єктивного значення ситуації для певного індивіда. На його думку, індивідуальне сприйняття та уявлення індивіда про оточуючу соціальну реальність більш важливе, ніж об'єктивно визначені соціальні чинники, що описують цю реальність. Тобто, щоб зрозуміти поведінку людини в тій чи іншій ситуації, необхідно поставити себе на місце суб'єкта.

Інтеракціоністи центром своїх досліджень обрали взаємодію людини та ситуації, а також опис, систематизацію та аналіз самих ситуацій. Інтеракціонізм доводить, що ситуації так само є функцією особистості, як поведінка особистості є функцією ситуації (Д. Магнуссон).

Визначення ситуації в цьому напрямку відбувається шляхом надання об'єктивній ситуації суб'єктивного значення та залежить від суб'єктивної картини світу людини. Картина світу людини включає знання людини про світ та про себе, які заламують, опосередковують будь-який зовнішній вплив. Картина світу зумовлює сприйняття людини, ціннісні її орієнтації, інтерпретацію подій. Когнітивне оцінювання як картина ситуації включене в цілісний образ світу людини.

При сприйнятті ситуації як невідконтрольної та невизначеної підвищується ймовірність прояву захисних стратегій, втечі від розв'язання проблеми. Чинник неконтрольованості значно корелює зі стратегією пошуку емоційної підтримки. Колишній досвід та сьогодення ситуація слугують основою для створення гіпотез про майбутнє, причому кожній із гіпотез приписується певна ймовірність. Таким чином, відбувається переналаштування особистості до відповідних дій. Отже, ефективне управління поведінковою активністю особистості можливо лише на основі моделювання потрібного майбутнього (випереджальних стратегій), створення внутрішнього протиріччя між дійсністю і майбутнім.

З іншої точки зору, ситуація життєвих змін розглядається як картина світу, яка являє собою суб'єктивну репрезентацію людиною образу ситуації у психіці людини. Для дослідження суб'єктивної картини світу вченими пропонується

вивчення категоріальної структури свідомості людини та системи значень в ній, індивідуальних для кожної людини. Вивчаючи стратегії поведінки особистості, О. Harvey, D. Hunt, M. Driver звертаються до поняття когнітивної структурованості. Когнітивна структурованість є здатністю до опрацювання інформації, що є результатом структурованості когнітивної системи суб'єкта.

Таким чином, інтерпретація ситуації відбувається на всіх рівнях від когніції до емоційних станів. На неї також впливають уявлення людини, життєвий досвід, культурні та групові норми. За Т. Шибутані ситуація визначається як «реконструкція чуттєвого досвіду». Тобто теперішня ситуація сприймається та визначається шляхом вибору з теперішнього та минулих відповідних подій [7].

Люди, які мають погано розвинену когнітивну структуру, зазвичай, діють стереотипно, вони не здатні гнучко пристосовуватись до нових вимог ситуації, схильні до широких узагальнень, залежать від зовнішніх обставин. Узагальнення лежать в основі індивідуальних паттернів реагування. Врахування когнітивних процесів припускає врахування оцінки людиною актуальної ситуації; проєкції, що допомагає вибрати напрямок дій та ретроспекції; формує самооцінку досягнутих результатів.

Когнітивна оцінка ситуації відбувається завдяки зовнішнім та внутрішнім стимулам та перетворюється в когнітивні репрезентації, що трансформуються в цілісний образ ситуації в свідомості особистості. Вже початку будь-якої діяльності людина має мисленнєве уявлення (модель, прогноз) розвитку подій, тих чи інших очікуваних результатів. Це випередження може розповсюджуватися на різні сторони життєдіяльності суб'єкта – від змін оточуючої обстановки до змін соціального статусу, самоконтролю та контролю за власними діями та діями й інших людей.

Д. Майерс пропонує розглядати взаємозв'язок особистості та ситуації в трьох аспектах:

1. Різні особистості по-різному сприймають одну й ту саму ситуацію та по-різному реагують на неї.

2. Люди можуть самі обирати ситуації, які на них впливають.
3. Люди беруть участь у створенні власної соціальної ситуації.

У сучасній західній соціально-психологічній науці можна виділити ряд таких основних теоретичних підходів до пояснення поведінки людини:

а) соціокультурний підхід пояснює соціальну поведінку впливом великих соціальних груп (нація, соціальний клас, культурні норми);

б) еволюційний підхід спрямований на пошук причин соціальної поведінки у фізичних і психічних схильностях, які допомагали нашим предкам виживати і народжувати потомство;

в) теорія соціального навчання приділяє основну увагу досвіду навчання в минулому як детермінанту соціальної поведінки індивіда;

г) феноменологічний підхід полягає в тому, що соціальна поведінка людини спрямовується суб'єктивною інтерпретацією подій навколишнього середовища;

д) соціально-когнітивний підхід зосереджується на ментальних процесах, що беруть участь в тому, яким чином індивід звертає увагу на соціальні події, інтерпретує їх і зберігає в пам'яті [7].

Представники особистісно-ситуаційного підходу (Л. Бурлачук, Н. Гришина, О. Коржова) визнають, що люди відрізняються за рівнем прояву особистісних характеристик у різних ситуаціях та їхні особистісні риси мають вплив на вибір ними певних типів соціальних ситуацій.

Н. Гришина (2000) вважає, що в цілому проблема ситуації - це фундаментальна методологічна проблема співставлення суб'єктивного й об'єктивного, зовнішнього і внутрішнього світу людини протягом її життя. Важливим аспектом взаємодії особистості та ситуації є проблема сприйняття ситуації. Сприйняття ситуації індивідом зумовлюється насамперед тим, що людина – істота активна, вона сама впливає на ситуації та постійно вносить зміни в ситуаційні умови, а також і в умови середовища для себе та оточуючих.

На рівні актуальної ситуації суб'єкт, спираючись на сформований у нього образ ситуації, приймає рішення щодо цілей своєї діяльності (обирає об'єкт діяльності). На його вибір впливають два чинники:

1) суб'єктивна значимість об'єкта, яка буде тим більшою, чим вищою буде оцінка суб'єктом його корисності і нижчою самооцінка суб'єктом своїх потреб;

2) суб'єктивна можливість досягнення об'єкта, що збільшується з ростом самооцінки суб'єктом своїх здатностей і зменшується зі зростанням оцінки суб'єктом складності (непередбачуваності) об'єкта.

О. Коржова (2002) вважає, що обрані суб'єктом способи взаємодії з життєвими ситуаціями в підсумку визначають його долю.

Біографічний метод, розроблений на основі ідей Б. Ананьєва про життєві події зовнішнього і внутрішнього світу як одиниці життєвого шляху, дає унікальну можливість вивчити стабільність і змінюваність поведінки особистості крізь призму часу і в залежності від ситуації; дозволяє досліджувати варіант вибору або уникнення особистістю тих чи інших соціальних ситуацій, в які потрапляє особистість на своєму життєвому шляху. Вчений підкреслював, що спрямованість особистості є інтегративною якістю, яка зумовлює успішність людини, включає цілі, які вона ставить перед собою, прагнення, властиві їй, мотиви, які впливають на взаємодію людини та ситуації.

Загалом сприйняття, інтерпретація та оцінка індивідом ситуації зумовлюється цілісною системою її уявлень про навколишній світ. Людина не просто реагує на ту або іншу ситуацію, але й зумовлює її, одночасно визначаючи себе в цій ситуації. Будь-яка поведінка людини може змінюватися як під впливом установок, так і під впливом ситуації. Коли тиск ситуації є сильним, установки менше зумовлюють поведінку, ніж коли ситуація слабка.

Аналіз досліджень з проблеми «людини та життєвої ситуації» веде до висновків, що наразі досліджується людина в її реальному житті. При виборі стратегій психологічної допомоги особистості в складних або стресових

життєвих ситуаціях, в ситуаціях невизначеності та життєвих змін все частіше психологи намагаються змінити ситуацію «всередині самого індивіда», тобто змінити його ставлення до ситуації, змінити його картину світу.

Ситуації, в залежності від інтенсивності вимог, що пред'являються особистості, поділяють на кілька класів: повсякденні, значущі, складні та екстремальні. Багато дослідників (Л. Анциферова, Р. Грановська, К. Левін) звертають увагу на те, що необхідно аналізувати ситуацію, виходячи з її суб'єктивної значущості для людини. Відповідь на вплив ситуації на суб'єкта, активність суб'єкта поділяється на: адаптивну активність (повсякденну), активну адаптацію, опанування, надситуативну активність (активність перетворення).

Вивчаючи критичні (кризові) ситуації Ф. Василюк увів дві типології: критичних ситуацій та життєвих світів. Аналізуючи життєвий світ людини Ф. Василюк виділив два аспекти у сприйнятті людини – зовнішній та внутрішній світ людини. Легкий зовнішній світ забезпечує людині задоволення актуалізованих її потреб, у складному така забезпеченість відсутня. Внутрішній світ він поділяв на простий та складний. На основі цих аспектів вчений теоретично виділив чотири типи життєвого світу особистості:

1. Інфантильний – внутрішньо простий та зовнішньо легкий життєвий світ. Базується на прагненні до негайного задоволення єдиної власної потреби. Така людина підкоряється принципу задоволення, для неї норма – це повна задоволеність. Найменше незадоволення для неї сприймається як глобальна катастрофа.

2. Реалістичний – внутрішньо простий та зовнішньо складний світ. Така людина сприймає світ, як світ насичений перепонами. Головне в житті такої людини – це діяльність заради задоволення потреб. При цьому, наряду із принципом задоволення, співіснує принцип реальності, який стає головним законом цього світу. У таких людей під час афектів через незадоволення потреб поведінка контролюється завдяки терпінню та надії.

3. Ціннісний – внутрішньо складний та зовнішньо простий світ. В таких випадках головні проблеми в житті вже не зовнішні перешкоди, а

внутрішні тривоги узгодження різних життєвих відносин. Головна життєва потреба – внутрішня цілісність, а головний принцип – принцип цінності.

4. Творчий - внутрішньо складний та зовнішньо складний світ. Головна внутрішня необхідність такого суб'єкта полягає у втіленні в життя сенсу всього свого життя в цілому. Все життя людина творить себе та оточуючий світ, перебуваючи у постійних зовнішніх та внутрішніх неузгодженостях. Для неї життя – це реалізація життєвого замислу.

У ситуаціях життєвих змін часто людина робить екзистенційний вибір, коли вона сама має конструювати альтернативи разом із можливим майбутнім, на основі порівняння можливих майбутніх можливостей. Екзистенційний вибір має бути самостійним, цілісним, спонтанним та задовольняти особистість. У філософії ситуація екзистенційного вибору розглядалася як надзвичайна, а К. Ясперс називав такі ситуації «межевими ситуаціями» [5].

Значення суб'єктивного чинника помітно зростає в нетипових ситуаціях, в ситуаціях життєвих змін. Це пов'язано, насамперед, з невизначеністю, неповнотою первинної інформації, що сприймається до індивідом з навколишнього середовища. Ситуація не у всіх випадках надає людині варіант вирішення, що лежить на поверхні. Експерименти показали, що при розв'язанні складної проблеми у людини взагалі може не бути очевидного варіанта вирішення. У таких випадках він має формувати новий. У більшості випадків рішення приймаються автоматично і входять у звичку, а свідомий елемент, що асоціюється з ідеєю вибору, зникає.

Ситуація, що виникає мимовільно, пред'являє певні вимоги до людини, яка змушує її витратити додаткові ресурси на її подолання, пристосування до неї вимагає від індивіда великих затрат психічної енергії, душевних сил. Здатність людини уявити можливий результат дій до того, як ці дії відбудуться, антиципація допомагають підготуватися до майбутнього.

Лише нова ситуація або ситуація, яка рідко трапляється, змушує людини діяти волю і обдумувати різні можливі реакції, які можуть бути викликані певною життєвою ситуацією, обираючи ту з них, яка вбачається на той момент

найбільш придатною. Таким чином, в одному випадку спонукання особистості до певної поведінки включає свідому оцінку ситуації і вибір на цій основі варіанта поведінки, в іншому - спонукання функціонує без попереднього уявного аналізу наслідків та оцінки поведінки. У останньому випадку пошук рішення відсутній і в якості мотиву вчинку виступає стереотипна поведінка.

У сучасній психології найбільш продуктивним вважається підхід, в якому пояснення поведінки базується на позиції синтезу персонологічного та ситуаційного підходів, коли поведінка є результатом взаємовпливу індивідуальних диспозицій та особливостей актуальної ситуації. За К. Бауерсом, ситуація є функцією особистості в тій же мірі, в якій поведінка особистості є функцією ситуації [1].

Ситуація впливає на ту чи іншу поведінку людини, опосередковано через її психіку, взаємодіючи з її особистісними якостями, породжуючи потреби й мотиви. Чим складніше характер ситуації, тим складніше механізм такої взаємодії. У той же час різноманітність умов людської діяльності зумовлює безліч типів взаємодії людини з навколишнім середовищем, у тому числі і з ситуацією. При цьому прогнозованість ситуації та проактивне випередження значно корелює з активним опануванням. Точний прогноз про розвиток подій стимулює планування власних дій, обдумування способів реагування на виникаючі обставини.

Встановлено, що випереджальне відображення відіграє важливу роль в життєдіяльності людини, більше того, жоден її крок не обходиться без заздалегідь запланованої послідовності дій. Ця послідовність створюється в голові у вигляді моделей. Вони будуються не стільки стараннями самого суб'єкта, скільки завдяки власному автоматизму мозку. Побудова моделі очікуваного та майбутнього є ні що інше, як проектування, яке як діяльність, як її особливий ідеальний або «чистий» (за М. Вебером) тип можна визначити так – процес продумування того, чого ще немає, але має бути.

Цей процес дуже точно був описаний відомим психологом І. Фейгенбергом: «бачити - передбачати - діяти».



«Бачити - передбачати - діяти» - це стосується будь-якого процесу діяльності, а не тільки якоїсь конкретної роботи. Так, наприклад, «кранівник повертає кран, щоб покласти вантаж на платформу вантажівки. Він повинен бачити положення вантажу на платформі. Він повинен передбачати, де опиниться вантаж в наступний момент (наприклад, як він хитнеться, коли кранівник зупинить стрілу крана). Він повинен діяти, щоб вантаж опустився до рівня платформи саме в той момент, коли він буде точно над платформою. Це стосується і спорту. Тенісист точно б'є ракеткою по тому (поки порожньому) місцю простору, де він передбачає появу м'яча в момент, коли і ракетка виявиться тут ...».

Випереджальне опанування розглядається як сукупність процесів саморегуляції та опанування. У випереджальному опануванні виділяються п'ять взаємопов'язаних компонентів: 1) накопичення ресурсів, які в майбутньому можуть бути використані для випередження чи нейтралізації майбутніх негативних подій; 2) розуміння та усвідомлення потенційних стресорів; 3) оцінювання потенційних стресорів на початковому етапі; 4) завчасні спроби опанування (випереджальні стратегії); 5) висновок про здійснення зворотного зв'язку про успішність опанування (С. Тейлор, 1997).

На сучасному етапі наукових знань випередження необхідно розглядати в якості специфічного когнітивно-регулятивного процесу, в основі якого лежать інтегральні механізми роботи мозку. Що б не робила людина, в її голові завжди є образ (модель) майбутнього. Дитина, ловить кинутий кимось м'яч, простягає руки не до видимого нею м'яча, а до того місця, де опиниться м'яч в той момент, коли його можна буде зловити. Лектор вимовляє фразу, а думка його вже випереджає слова (без цього, до речі сказати, мова стала б невиразною). Скульптор відсікає шматок мармуру від брили, а його внутрішній погляд вже бачить готову статую – залишається лише «прибрати зайве».

Можливості випереджальних здатностей, їхня ефективність завжди базується на аналізі та синтезі минулого досвіду, постійному узгодженні поточних подій. Чинник швидкості реагування свідчить про сприйняття ситуації, про чітко поставлені цілі (цілепокладання), про оцінку власних знань та

досвіду, достатніх для перетворення ситуації. До проактивних процесів належать випадки, коли людина постійно розвиває власні ресурси, розумно уникає ризиків, тим самим зменшуючи ймовірність розвитку стресу [3].

Цілепокладання напряму пов'язане з орієнтацією особистості на різні за часовою перспективою цілі, з випереджальним відображенням особистості, з рівнем домагань, адже активна позиція особистості стосовно свого життя описується в таких поняттях, як саморозвиток, самореалізація, особистісне зростання. Тобто людина сама бере відповідальність за себе та своє майбутнє, а без випереджальних стратегій поведінки, без випереджального відображення це неможливо.

З точки зору соціальної суті людини цілеспрямованість в поведінці виступає як найважливіша закономірність, властива людям. Цілепокладання як закономірність поведінки об'єктивно притаманне людині і займає основне місце у формуванні його конкретних вчинків і дій. Здатність самостійно свідомо створювати моделі поведінки, допомагає створювати бажані ситуації – ключ до успіху.

У різних випадках життєва ситуація визначається по-різному. Іноді можна констатувати сильний вплив життєвої ситуації на поведінку, в інших випадках вона не має будь-якого істотного значення. Масштаб ситуації визначається впливом, який ця подія в уявленні людини має на її життя в цілому, на головні сфери самопрояву. Іншою властивістю життєвих ситуацій є їхня систематичність і повторюваність, що створює необхідні гносеологічні і логічні підстави для передбачення їхньої появи в майбутньому.

В залежності від життєвих стратегій та ставлення до життя А. Манегетті виділяє два типи людей:

1. Перший тип ставиться до життя як до потоку явищ, які від нього не залежать, нічого не планує, покладається на випадок.
2. Другий тип відрізняється усвідомленістю життя в цілому, рефлексією, людина займає активну позицію по створенню власного майбутнього.

Саме завдяки рефлексії людина свідомо, цілеспрямовано управляє психічними процесами, усвідомлено та довільно контролює та керує своїми діями. Рефлексія є процесом вищого порядку складності, ніж інші психічні процеси. Вона характеризується здатністю сприймати не лише зовнішній, але й внутрішній світ (самовідображення своєї психіки). Рефлексія розглядається в трьох основних формах в залежності від функцій в часі: ситуативна, ретроспективна та перспективна.

Ситуативна рефлексія забезпечує безпосередню включеність в ситуацію, здатність контролювати власну діяльність у відповідності зі змінюваними умовами. Ретроспективна рефлексія слугує для аналізу та оцінки минулих подій, людина аналізує причини подій, можливі помилки та їхні причини. Перспективна рефлексія включає уявлення про майбутні події, планування та уявлення про цілі та майбутні результати, прогнозування ймовірного результату діяльності.

Екзистенційна психологія виходить з того, що сутність людини (гарна чи погана) не дається від народження, а набувається людиною в процесі індивідуального досвіду, пошуку власної ідентичності [6]. При цьому, в природі людини є як позитивний потенціал, так і негативні риси, тому, якою є людина, залежить тільки від неї, від її власного вибору. Ці вибори лежать в площині чотирьох екзистенційних полярностей:

- проблеми життя та смерті;
- проблеми детермінізму, свободи, відповідальності;
- проблеми сенсу та його втрати;
- проблеми спілкування та самотності.

У циклічному процесі безперервної взаємодії та перетворення суб'єкт, поведінка та ситуація зумовлюють одне одного та обумовлені один одним. Д. Магнуссоном та Н. Ендлером було сформульовано чотири базисних елементи цієї взаємодії:

1. Актуальна поведінка – це функція безперервного процесу взаємодії чи зворотного зв'язку між індивідом та ситуаціями, в які він був включений.

2. В цьому процесі індивід виступає активним діячем, що має власні цілі.

3. З особистісного боку взаємодії суттєвими причинами поведінки є когнітивні та мотиваційні чинники.

4. З боку ситуації вирішальною причиною стає психологічне значення, яке ситуація має для індивіда.

Узагальнюючи вищевикладене, встановлено, що основні стратегії реагування людини на ситуації життєвих змін наступні:

1) Активна стратегія поведінки розглядається як діяльнісна форма адаптації суб'єкта до ситуації життєвих змін, активна зміна середовища. Однак ця активність може носити різний характер:

– конструктивний - підвищення рівня пошукової діяльності, розширення спектра можливих варіантів розв'язання проблеми, мобілізація сил на вирішення завдань - в цілому підвищення ефективності діяльності і спілкування;

– деструктивний - дезорганізація діяльності, спонтанні і імпульсивні пошуки виходу, руйнівні дії щодо себе або інших людей, погіршення функціонування, нервові спалахи, істеричні реакції.

2) Пасивна стратегія поведінки, діяльності і спілкування в ситуації життєвих змін може бути реалізована також у двох формах:

– пристосування - відмова від відстоювання власних інтересів і цілей, зниження рівня претензій, поступка обставинам, зниження ефективності діяльності до рівня, який відповідав умовам, що змінилися;

– втеча від ситуації - реалізується в таких поведінкових проявах, як уникнення взаємодії, відмова від виконання завдань, втеча в фантазії, зловживання алкоголем та ін.

В дослідженнях стилю поведінки Г. Уіткіна було виокремлено два стилі – полезалежний та полenezалежний. Стиль поведінки визначений вченим загалом – це глобальна, домінуюча тенденція особистості орієнтуватися при прийнятті рішень або на інших людей (полезалежність), або на себе (полenezалежність). Г. Уіткін (H. Witkin) розглядав когнітивний стиль як прояв індивідуальності, її

психологічної диференційованості, а також відмічав компенсаторну функцію стилю поведінки та пов'язував це із захисними механізмами особистості.

Як було зазначено в попередніх розділах, процеси побудови та підкріплення цілісності особистості неминуче пов'язані з невизначеністю, проблемністю і самостійністю, в подоланні яких провідну роль відіграє здатність прогнозування, планування, проектування. Особливо значна роль цієї здатності полягає у визначенні, утворенні та виявленні особистісних смислів; у виділенні адекватного «Я-образу» і перспектив його розвитку; у побудові концепції власного життєвого шляху і реалізації його стратегій (у тому числі особистісного росту).

Психологічна готовність людини до діяльності, соціально-психологічна компетентність - її складна, динамічна структура, що включає в себе мотиваційний, орієнтаційний, операціональний, вольовий та оціночний компоненти, є умовою саморозвитку, самореалізації особистості.

На формування соціально-психологічної компетентності впливають індивідуально-психологічні та соціально-психологічні чинники. Вони обумовлені особливостями вищої нервової діяльності, потребами, інтересами, мотивацією, здатностями, індивідуально-психологічними характеристиками людини, а також умовами життя і соціальним досвідом індивіда (Н. Буртовий, І. Ващенко, Ю. Ємельянов, В. Кольцова). Всі розглянуті вище соціально-психологічні феномени в реальному людській поведінці інтегровані, взаємно доповнюють один одного й припускають уміння прогнозувати розвиток ситуацій у майбутньому.

Побудова інтегрованої поведінки – істотна частина адаптаційного процесу. Взаємозв'язок адаптаційних процесів та випереджального відображення можна сформулювати у вигляді закономірності: чим швидше змінюється навколишнє середовище, тим більше потрібно відчуття майбутнього. Особистість повинна постійно розвиватися та змінюватися таким чином, щоб її властивості й можливості були краще пристосовані до нових, більш складних завдань. Порушення поведінки на будь-якому рівні інтеграції супроводжується

зниженням якості психічної адаптації, зростанням фрустраційної напруженості і відповідними фізіологічними зсувами. Залежно від того, наскільки наша поведінка інтегрована, тобто цілісна, усвідомлена і підлягає певній меті, настільки високий у нас поріг фрустрації, який можна розглядати як міру потенційної стабільності психічної адаптації і здатності протистояти виникаючій нарузі. Загалом, чинники, які впливають на формування вибору випереджальної стратегії поведінки зображені на рис. 1.

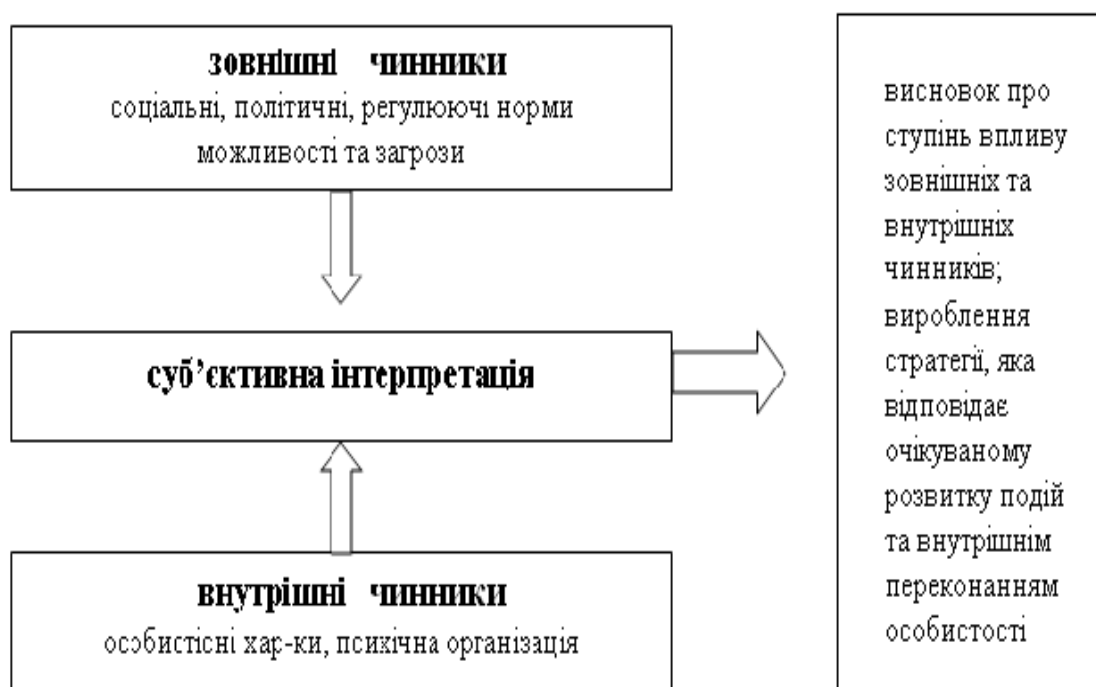


Рис. 1. Чинники формування вибору стратегії поведінки (авторська розробка)

Розглядаючи проблему формування стратегій поведінки особистості, бачимо, що й сьогодні існує чимало суперечностей в цьому плані. Одним з найважливіших складових елементів структури особистості, що впливає на рівень інтеграції поведінки в ситуації життєвих змін, а, отже, і на процес адаптації в цілому, є «Я-концепція». «Я-концепція» – це відносно стійка, в більшій або у меншій мірі усвідомлена і неповторна система уявлень індивіда про самого себе, на основі якої він будує свою взаємодію з іншими людьми і ставиться до себе. Це система становлення людини до себе і оточуючих її предметів, людей та інших явищ. Всю інформацію, яку людина одержує із

зовнішнього середовища, вона сприймає в контексті системи таких відносин, і, виходячи із ступеня відповідності або невідповідності своїй меті, з того, що в собі несе отримана інформація – загрозу або схвалення, – людина будує свою поведінку. Не випадково прийнято вважати, що «Я-концепція» становить ядро системи саморегуляції людини.

В основі «Я-концепції» лежать самооцінка і рівень домагань, що відображає загальну спрямованість мотиваційної сфери, орієнтованої на досягнення успіху (мотивація досягнення) або на уникнення невдач (мотивація уникнення). У свою чергу, дослідження мотивації показали залежність між характером мотивації і вибором поведінкових стратегій, а також особливостями адаптації до умов середовища, що змінюється [3]. При переважанні мотивації досягнення поведінка відрізняється відсутністю видимої тривоги, і навпаки, мотивація уникнення невдач супроводжується проявом тривоги.

«Я-концепція» забезпечує специфічне бачення, оцінку, регуляцію, успішність, ефективність, продуктивність діяльності, входження людини в соціум, формування індивідуального стилю діяльності, самопізнання, самовираження, розвиток і самовдосконалення людини в її житті, планування, вибір, побудову, реалізацію кар'єр, зміну ролей.

Нестабільність соціальної ситуації створює умови для невизначеності в перспективах власного життєвого шляху. Невпевненість у власних силах викликає почуття тривоги, озлобленості або страху. Ці почуття викривляють процеси сприйняття і розуміння ситуації, середовища, людей, актуалізують стереотипи, забобони, підсилюють інерційні, застійні явища психіки людини, сприяють формуванню образу ворога, злодія, нечистої сили, інших фантастичних фігур, порушують процеси адаптації.

Таким чином, оптимальною, адаптивною можна вважати ту стратегію поведінки, яка містить у собі планування двох рівнів: стратегічного та тактичного. Стратегічний рівень являє собою загальне спрямування дій та може змінюватися. Тактичний рівень може та має змінюватись, трансформуватись, бути гнучким. Відповідно, чим більше варіантів розвитку

подій людина припускає, тим краще вона буде підготовлена до ситуації життєвих змін, адже зможе заздалегідь продумати різні варіанти розвитку подій. Свобода від стереотипів, варіативність поведінкових стратегій є ознакою розвиненості особистості та загальної культури людини.

Основним суб'єктивним чинником, що впливає на відношення людини до ситуації життєвих змін є оцінка ситуації з точки зору можливих загроз чи виникнення сприятливих можливостей. Загальна стратегія поведінки особистості будується у відповідності її суб'єктивної когнітивно-емоційної оцінки та зумовлюється поєднанням прагнення до самоствердження та прагнення втекти від цього. механізми адаптації особистості складаються в процесі розвитку. В їх основі лежать здатності людини орієнтуватися в навколишньому середовищі та прогнозувати поведінку та функції різноманітних об'єктів та предметів, здатності дифференціювати світ, розділяти інформацію за ступенем важливості. На стратегії поведінки також впливає особистий досвід людини.

Адаптивний ресурс особистості являє собою систему сенсорно-перцептивних, понятійних та соціальних реакцій, знань, навичок, вмінь та особистісних якостей. Зазначимо, що основний набір поведінкових стереотипів формується в процесі соціалізації особистості під впливом макро- і мікросередовища, колективного та індивідуального досвіду, звичаїв і традицій. Причому вирішальна роль тут належить до зовнішніх джерел соціального знання, а не до пізнавальної активності нашого «Я». Соціальні стереотипи відіграють величезну роль в повсякденному спілкуванні завдяки цілому ряду своїх особливостей. Вони як би зумовлюють сприйняття конкретної життєвої ситуації, оскільки ми осягаємо навколишнє нас соціальну дійсність не прямо, а опосередковано, через призму сформованих в нашій свідомості або засвоєних ззовні соціальних стереотипів.

Взаємодія особистості та ситуації базується на взаємному обміні між змінюваними контекстами. Ситуації життєвих змін можуть призводити до зміни соціальних ролей, до змін у ціннісній сфері особистості. Особистісна



трансформація охоплює всю систему «Я» особистості, що є результатом активної взаємодії особистості та середовища. Більшість досліджень вибору стратегій поведінки розглядаються з точки зору соціально-психологічної адаптації. Ефективність адаптації залежить від кількості можливих варіантів адаптивних стратегій, навичок їхнього застосування, креативності в процесі зіставлення доцільності тих чи інших поведінкових програм, гнучкості в разі потреби змін. Суб'єкт в умовах ситуації представлений системою власних спонукань, власними індивідуально-психологічними та особистісними якостями, діяльнісним характеристиками. Отже, урахування впливу індивідуально-психологічних властивостей особистості на її зовнішні поведінкові прояви є надзвичайно важливим для цілісного розуміння індивіда, обґрунтування його дій і вчинків [3].

Безумовно, людина, особливо в ситуаціях життєвих змін, спирається на сильні, домінуючі якості своєї психіки та вважає за краще використовувати відповідні варіанти поведінки, методи прийняття рішення, «захисту» і «нападу». Між тим, такі характеристики, як здатність орієнтуватися в ситуаціях життєвих змін, вироблення адаптивних випереджальних стратегій поведінки, стратегії планування майбутнього, гнучкості особистості, соціально-психологічної компетентності сприяють успіху особистості. Суб'єктність особистості робить її менш вразливою в суспільстві ризику; вдаючись до дій «на удачу», особистість об'єктивує свою невпевненість і сподівання на сприятливий результат ситуації. Ступінь «розумного ризику» має місце кожного разу, коли виникає ситуація вибору з різних альтернатив. Разом з тим, «бачення» альтернатив, можливих «правильних» виборів залежить від здатності «постати над ситуацією», конструювати багатозначний контекст.

### **1.3. ПСИХОЛОГІЯ РОЗВИТКУ СОЦІОТЕХНІЧНИХ СИСТЕМ ДІЯЛЬНОСТІ**

Актуальність вирішення проблеми розвитку соціотехнічних систем діяльності (СТСД) фахівців різних галузей сучасних виробництв та сфери послуг зростає з кожним роком [1; 2]. Кардинальні зміни в соціумі, що пов'язані із збільшенням рівнів культури та освіти людей, які залучаються до складних СТСД, не можуть відбуватись на старих організаційно-технічних засадах. Провідною методологічною позицією вирішення цих проблем у вітчизняній та зарубіжній психології праці був антропоцентричний підхід, представлений у роботах О. М. Леонтьєва, Б. Ф. Ломова, Н. Д. Завалової, В. О. Пономаренка, Ч. Біллінгса, Б. Кантовіца, Р. Соркіна, Т. Шерідана та ін., на теоретичному підґрунті якого було створено низку концепцій автоматизації та проектування.

Дослідження, які безпосередньо стосуються СТСД, мають свою історію. Серед них слід виділити роботи: щодо специфічності систем діяльності – С. Д. Максименка, В. Д. Шадрікова, Г. П. Щедровицького, Л. П. Щедровицького та ін.; щодо відповідності особистості вимогам професії – Г. З. Бедного, Є. О. Климова, О. М. Кокуна, Г. В. Ложкіна, Ю. К. Стрелкова, Ю. Б. Максименка та ін.; щодо врахування психологічних аспектів у доборі й розміщенні кадрів – Ю. Я. Голікова, В. Ф. Рубахіна та ін.; з питань готовності до професійної діяльності – В. М. Ахутіна, Б. Г. Ананьєва, С. П. Бочарової, Л. М. Карамушки, А. М. Карпухіної, Г. В. Ложкіна, В. О. Моляко, О. М. Кокуна, М. С. Корольчука, Ю. М. Швалба та ін.; стосовно принципів та окремих концепцій інженерно-психологічних досліджень – Ю. Я. Голікова, А. І. Губінського, Н. Д. Завалової, Г. М. Зараківського, В. П. Зінченка, Б. Ф. Ломова, А. М. Костіна, А. А. Крилова та ін.; щодо соціального проектування системи життєзабезпечення соціуму – Н. Р. Богатирьова, О. А. Богатирьової, І. В. Іловайського, О. В. Курбатова, О. С. Разумовського, А. Е. Шиллерова, Л. П. Щедровицького, Ю. М. Швалба, R. Axtell, S. Banks,

J. M. Epstein, V. Chelidze та ін. Перелічені автори наголошують на тому, що потреба у психологічному забезпеченні розвитку СТСД виникла тому, що види забезпечення, які існували раніше відносно ізольовано враховували різні групи якостей людини та якості технічних засобів. За останні роки почав формуватися соціоцентричний підхід, при якому психологічне забезпечення стало поєднувати у собі питання психології праці, інженерної психології, макроергономіки, соціотехнічного проектування (М. Монмоллен, Дж. Торо, О. Браун, Н. Мешкаті, Г. Салвенді та ін.). Ці автори розглядають соціальні, організаційні, управлінські, економічні та особистісні фактори функціонування складних СТСД.

Не зважаючи на існуючі доробки, треба констатувати, що СТСД нині недостатньо досліджені і в теоретико-методологічному, і в практично-впроваджувальному аспектах. Це можна пояснити тим, що вони розглядалися здебільшого з позицій психологічного забезпечення функціонування, а не розвитку. На думку Г. П. Щедровицького, СТСД – це принципово нові системи діяльності, які мають особливий компонентний склад: мається певна діяльність, у якій проектуються деякі «організованості» (знакові, матеріально-машинні), котрі потім залучаються в іншу діяльність, яку вони тим же чином організують і розвивають, удосконалюючи процеси вирішення проблем. Розвиток таким чином є однією із визначальних рис СТСД і означає мобілізацію персоналу для її якісної зміни в ході розробки та експлуатації.

Гіпотеза дослідження: подолання протиріч між суспільною потребою в розвитку СТС й усталеною технократично-орієнтованою системою організації діяльності фахівців можливе завдяки створенню та впровадженню цілісної концепції психологічного забезпечення розвитку таких систем, що базується на науковій теорії закономірностей розвитку ергатичних систем Г. М. Зараківського та О. В. Шевякова і має включати такі компоненти, як: психологічний супровід усіх суб'єктів виробничого процесу; впровадження новітніх технологій добору фахівців; організації процесу, засобів та умов їх діяльності.

## РОЗДІЛ 1. МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

У відповідності з поставленою метою визначені наступні основні завдання дослідження:

1. Обґрунтувати методологічні передумови дослідження функціонування СТСД та психологічного забезпечення розвитку таких систем.
2. Здійснити аналіз можливих підходів та методів психологічного забезпечення розвитку СТСД.
3. Обґрунтувати методики оцінки значущих психологічних якостей персоналу СТСД, що розвиваються.
4. Науково обґрунтувати та розробити концепцію психологічного забезпечення розвитку СТСД.
5. Розробити теоретичну модель психологічного забезпечення розвитку СТСД різних типів та експериментально перевірити її ефективність.
6. Визначити закономірності підвищення працездатності персоналу
  - a. соціотехнічних систем.
7. Узагальнити результати дослідження на підґрунті впровадження в практику робіт з психологічного забезпечення розвитку соціотехнічних систем різного призначення.

Методологічну основу дослідження становлять: психологічне забезпечення розробки та експлуатації соціотехнічних систем (Б. Ф. Ломов, А. Чапаніс, Г. З. Бедний, Г. М. Зараковський, В. П. Зінченко, В. М. Муніпов, С. П. Бочарова, О. М. Кокун, Г. В. Ложкін, В. І. Медведєв, В. В. Павлов, Є. М. Потапчук, М. Л. Смульсон, Ю. Л. Трофімов, Г. П. Щедровицький, Л. П. Щедровицький та ін.); теорія надійності та ефективності діяльності оператора (В. О. Бодров, А. І. Губінський, В. В. Небиліцин, Б. Ф. Ломов, В. Ф. Венда та ін.); системний аналіз трудової діяльності (П. К. Анохін, К. К. Платонов, С. Д. Максименко, Ю. Б. Максименко, В. О. Моляко та ін.); положення сучасної психології та суміжних з нею наук про професійну підготовку спеціалістів та розвиток їх професійної компетентності (Є. О. Климов, В. В. Рибалка, Ю. М. Швалб та ін.); про закономірності

психічного й особистісного розвитку (Г. О. Балл, М. Й. Боришевський, Г. С. Костюк, С. Д. Максименко та ін.); про теорії настановлення, в основі яких лежить поняття «готовності» (Л. М. Карамушка, О. М. Леонт'єв, В. О. Моляко, Ю. Л. Трофімов та ін.).

Методи дослідження:

– *теоретичні*: аналіз наукової літератури за темою досліджень та узагальнення здобутої інформації, системний аналіз та інтерпретація отриманих даних, класифікація, алгоритмічний опис діяльності та структурно-функціональне моделювання;

– *емпіричні*: спостереження, бесіда, анкетування, експертна оцінка, аналіз результатів діяльності, експериментальний метод, методики: оцінки рішення завдань з комп'ютером, вивчення запам'ятовування п'ятизначних чисел з подальшим відтворенням (за Р. Амтхауером), концентрації уваги по коректурній пробі (М. І. Анфімова), кільцям Ф. Ландольта та «Переплутаним лініям», розподілу уваги по «Червоно – чорній таблиці» (К. К. Платонова), особливостей оперативного мислення – складання рядів п'яти однозначних чисел, «Кількісні відносини» (за Р. Амтхауером), типу переробки інформації (за К. Роджерсом), реактивної й особистісної тривожності (за Ч. Д. Спілбергером – Ю. Л. Ханіним та Ф. Тейлором), самооцінки (за Т. В. Дембо – С. Я. Рубінштейн), тест М. Люшера (восьмиколірна модифікація), методика «САН» (В. А. Доскіна), соціометрія, фізіологічні методи (кардіографія, треморометрія, динамометрія, вимірювання артеріального тиску, електроокулографія), психофізіологічні методи (критична частота злиття світлових миготінь (КЧЗСМ), латентні періоди простих сенсомоторних реакцій);

– *формульовано-розвивальні*: методи засвоєння прийомів довільної психічної саморегуляції (нервово-м'язевої релаксації, ідеомоторного тренування, аутотренінгу);

– *методи описової та математичної статистики*: порівняння середніх значень за t-критерієм Ст'юдента, кореляційний та факторний аналіз

із подальшою якісною інтерпретацією та змістовним узагальненням результатів з використанням статистичної програми SPSS.

Організація та експериментальна база дослідження. У дослідженнях, які проводились упродовж 1995 – 2019 рр., взяли участь 3320 досліджуваних (з них 2070 чоловіків та 1250 жінок): 898 операторів прокатних станів віком 22-36 років, 102 оператора блочного щита управління атомної електростанції віком 25-45 років, розробники та користувачі знакових систем (гіпертекстів) мережі Інтернет – 1970 осіб віком 18-45 років, особи, що приймають відповідальні рішення в системі природоохоронної діяльності – 350 осіб віком 18-36 років. Вибір саме такого контингенту досліджуваних зумовлений соціальним запитом на наукові дослідження та виконанням досліджуваними важливих соціальних функцій у різному режимі управління розвитком сучасних СТС (оперативне управління, інженерно-психологічне забезпечення проектування). Розроблена концепція психологічного забезпечення розвитку була апробована та впроваджена на різних за рівнем складності СТС.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що:

- *вперше* розроблено системну концепцію психологічного забезпечення розвитку СТСД, яка включає в себе методологічні засади, принципи та модель розвитку СТСД; зміст і завдання психологічного забезпечення діяльності персоналу різних СТСД;
- *уточнено* зміст та структуру показників працездатності персоналу у СТСД; критерії та рівні їх сформованості у таких системах;
- *удосконалено* теоретичне уявлення про розвиток різних СТСД з точки зору автоматизованого управління ними і впливу комп'ютеризації на формування психічного навантаження операторів, розробників та користувачів; комплекс методів порівняльного психологічного дослідження умов розвитку СТСД;
- *набули подальшого розвитку* теоретичні знання про психологічні чинники розвитку складних СТСД.

Теоретичне значення результатів дослідження полягає в тому, що здійснено цілісний системний аналіз психологічного забезпечення розвитку СТСД, виявлено чинники розвитку таких систем, поглиблено розуміння психологічного забезпечення як механізму впливу на розвиток СТСД, обґрунтовано можливості виявлення осіб, яким притаманні професійно значущі якості до роботи в СТСД, розроблено розвивальні підходи до формування та підтримання необхідного рівня працездатності персоналу.

Практичне значення результатів дослідження полягає в тому, що обґрунтовані в ньому теоретичні положення та висновки реалізовані в конкретних методичних та організаційних рішеннях, що створює передумови підвищення ефективності діяльності фахівців у сучасних СТСД. Розроблені та апробовані заходи з підвищення рівня працездатності у СТСД можуть бути застосовані при підготовці різних категорій операторів та проектувальників, у практиці організації та проведення методичної роботи у навчальних закладах, а також при впровадженні психологічними службами підприємств нового напрямку роботи практичних психологів – надання психологічної допомоги в СТСД, що розвиваються.

Аналіз етапів розвитку теорії функціонування СТСД (зокрема психологічних засад) показав, що останнім часом з'явилося багато праць, в яких аналізуються відповідні проблеми. Це праці Р. Л. Акоффа, Г. М. Зараківського, Л. Ніколова, Ю. К. Стрелкова та ін. Дослідження управління організаціями, пов'язані з розвитком теорії менеджменту, представлені в роботах зарубіжних авторів: Р. Алкова, В. Бахмана, Г. З. Бедного, Дж. Брауна, А. Чапаніса та ін. При цьому розвиток розуміється вченими як якісна зміна у вузькому сенсі, що супроводжується збільшенням організованості системи, а також у широкому розумінні, яке стосується також питань функціонування техніки взагалі. Новий соціоцентричний підхід, який сформувався в останні роки, під *розвитком СТСД* розуміє процес їх закономірних, незворотних, послідовних, прогресивних змін, що призводять до більш високого рівня організації системи діяльності протягом

життєвого циклу, переходу від одного стану системи діяльності до іншого, від старого якісного стану до нового, від простого до складного; це незворотна, спрямована, закономірна зміна матеріальних та ідеальних об'єктів. Тільки одночасна наявність всіх трьох вказаних властивостей виділяє процеси розвитку серед інших змін – процесів функціонування (циклічних відтворень постійної системи функцій).

За останні двадцять років з'явився особливий тип *комп'ютеризованих СТСД* як втілення інформаційних технологій (машинізовані засоби обробки даних та знань, які реалізуються автоматизованими інформаційними системами). У сучасному теоретичному та соціально-науковому поясненні робиться наголос на конструюванні, створенні штучних об'єктів і систем, а також проектуванні систем технічних дій і взаємному поєднанні цих елементів у суспільні зв'язки, тобто власне СТСД. Заслужують на особливу увагу уявлення та категоріальні засоби теорії діяльності, викладені в роботах Г. В. Ложкіна, В. Д. Шадрікова, Л. П. Щедровицького, В. О. Моляко, Ю. М. Швалба. Вищенаведені автори пропонують розглядати соціотехнічні системи як системи людських діяльностей, елементи яких притаманні різним рівням, оскільки мають різні властивості: суб'єкт діяльності рефлексує власні цілі і цілі системи, його дії соціально нормовані, а не визначаються фізичними законами, як процеси у машині. Звідси виникає зокрема необхідність створення методології психологічного забезпечення СТС, розробки проблеми їх розвитку (а спочатку – вдосконалення) на підґрунті створення типології, у якій співвідносяться різні частини соціотехнічної системи (людські, технічні, гібридні) та відповідного тезаурусу, що відмінний від тезаурусу організмичних підходів, притаманних біологічним системам з їх власним механізмом розвитку. Сутність методології соціального проектування полягає в тому, що штучні системи створюються, функціонують та розвиваються як сфера вільного цілепокладання людини, а власне розвиток відбувається залежно від особистісних цілеспрямованих системних дій, при цьому загальнонаукові засоби стають недостатньо



відповідними, як невідповідними для соціотехнічних систем стають природничо-наукова парадигма та організмичні моделі розвитку.

Розглянуто проблеми перетворення інформації в контексті психологічного забезпечення розвитку СТСД. Наведено основні положення стосовно класифікації СТСД за критерієм розвитку. Розрізняються два типи таких систем: перший – з простими знаряддями праці і другий – із розвинутими знаряддями праці у вигляді машин.

У СТСД першого типу весь потік інформації, необхідний для управління впливом на предмет праці, перетворює людина. У СТСД другого типу частина переробки інформації відчужується від людини. Машина без участі людини формує командні сигнали і виконує регуляцію впливу. Таким чином, принципова особливість праці людини з машиною полягає у неповному контролі з її боку за протіканням процесу інформаційного впливу на предмет праці.

Розглянуто СТСД другого типу. Досліджувані соціотехнічні системи містять машини, що повинні слугувати лише посилювачами можливостей людини при її трудовій діяльності. При цьому створення і розвиток оптимальних СТСД з репродуктивно-перетворювальною машиною у функціональному змісті еквівалентні оптимальній штучній «добудові» людини-оператора, розробника або користувача машинами як знаряддями праці. Констатуємо, що принципи розвитку СТСД повинні бути представлені у вигляді ієрархії, у якій вищий рівень відданий принципам, що задають фундаментальні властивості системи; другий рівень – принципам її структурної організації; третій рівень – принципам реалізації даної структури технічними та ергатичними засобами; четвертий рівень – принципам вибору із всієї сукупності альтернативних систем найкращої.

Оскільки поняття психологічного забезпечення розвитку СТСД не набуло достатньо чіткого визначення та осмислення в науковій літературі, особливу увагу було приділено його аналізу і визначенню змісту.

Співвідношення психологічного забезпечення, вдосконалення та розвитку СТСД представлено наступним чином: психологічне забезпечення – це впровадження результатів психологічних досліджень, спрямованих на забезпечення розвитку СТСД, а власне вдосконалення – це початковий шлях розвитку СТСД. Розвиток СТСД – це процес переходу її у більш досконалий стан, від старого якісного стану до нового, від простого до складного, від нижчого до вищого. Тенденція розвитку СТСД може бути визначена критерієм відношення суми виконуваних системою корисних функцій до суми факторів розплати («ціни») за діяльність. СТСД, що розвивається – це достатньо складна система, що за час свого існування відчуває низку послідовних модернізацій, або низка відносно простих систем, що змінюють одна одну за певних умов і пов'язані загальною головною функцією, що відрізняються спрямованою зміною деяких параметрів.

Таким чином, СТСД визначаються як штучні технологічні системи, основна мета яких – досягнення оптимальної відповідності між технічним та соціальним компонентами. Це системне утворення, що містить техніко-технологічний компонент та систему ролей і функцій обслуговуючого й управлінського персоналу. Типовими прикладами СТСД є виробниче підприємство (високоавтоматизовані прокатні стани, атомні електростанції та ін.) і так звані «великі системи», що містять у собі складні технічні комплекси, об'єднані мережею Інтернет, та багаточисельний висококваліфікований персонал (сучасні різновиди та технологічні компоненти знакових систем природоохоронної діяльності).

Встановлено, що сучасні СТСД є складними, діяльність фахівців в них характеризується високим рівнем напруженості і відповідальності, опосередкована комплексом локальних систем автоматизованого управління, специфічні особливості професійної діяльності фахівців вимагають розробки адекватних підходів до дослідження і розвитку СТСД. Показано, що сутність СТСД, їх виникнення і розвиток відображають відповідні етапи перетворення інформації у суспільному виробництві. Серед різноманітних систем особливе

місце посідають інформаційні СТСД, в яких одні люди (соціальний елемент), володіючи капіталом (економічний елемент), ставлять інформаційні завдання перед іншими людьми і приводять у дію техніку в межах певних технологічних процесів виробництва (технічний елемент). Отже, СТСД поєднує соціальний і технічний елементи і тому термінологічно точнішим є поняття «соціотехнічна система діяльності (СТСД)», аніж просто «соціотехнічна система».

Спираючись на ідеї Г. М. Зараковського та В. В. Павлова про функціонування ергатичних систем запропоновано структурну модель розвитку соціотехнічної системи діяльності. Вона ґрунтується на наступній концепції. По-перше, СТСД являє собою певним чином організовану сукупність функціональних підсистем (рис. 1) і, по-друге, основні закономірності організації, функціонування, вдосконалення та розвитку кожної підсистеми і всієї системи – тотожні.



Рис. 1. Структурна модель розвитку СТСД

Принципи функціонування та розвитку СТСД спрацьовують наступним чином: принцип активності (СТСД не лише реагує на сигнали, але й сама взаємодіє з соціумом); принцип гомеостазу стану (СТСД таким чином взаємодіє з соціумом, що забезпечує підтримання істотних змінних системи у припустимих границях на рівні, достатньому для самозбереження системи); принцип функціонального гомеостазу (кожна СТСД таким чином взаємодіє з соціумом, що забезпечує стабільне функціонування і розвиток системи); принцип автономності (кожна СТСД містить сукупність автономних у системному змісті підсистем); принцип ієрархічності (кожна СТСД структурно утворена у формі просторово-часової ієрархії організації функціональних систем); принцип домінанти (загальна спрямованість розвитку системи діяльності визначається по домінуючій цілі); принцип цілісності (кожній цілісній функціональній системі властива у просторі й часі своя адекватна область існування); принцип розвитку: кожна цілісна СТСД неперервно спрямована до максимізації у просторі і часі адекватної області свого існування.

Оригінальність наукової ідеї полягає у наступному. Розглянуто систему діяльності людини-проектувальника як складний процес, що складається з чотирьох компонентів: інтенційного («спонукаючого»), операційного («технологічного»), активаційно-регуляторного (емоційно-вольова регуляція процесу діяльності) і базового (психофізіологічні функції). З цих компонентів формується професійно зумовлена конкретна цільова система діяльності. Вона містить в собі чотири підсистеми. Головною є підсистема зовнішньої взаємодії з соціумом. Ця підсистема забезпечує вибір мети діяльності людиною, формулювання завдання (визначення засобу, програми, алгоритму вирішення завдання у конкретних умовах) і, нарешті, реалізацію самого процесу досягнення мети шляхом опосередкованої взаємодії з предметом діяльності. Наступна підсистема – психологічного забезпечення розвитку СТСД. Ця підсистема також працює за цільовим принципом, але метою у даному випадку є підтримка працездатності, забезпечення необхідних психофізіологічних констант (гомеостазу) при різних впливах соціуму та різних потребах підсистеми. Ці цілі названо «квaziцілями», бо вони, як правило, не усвідомлюються людиною і виступають у ролі

вегетативних потреб на рівні автоматичної регуляції процесів життєдіяльності. Для людини характерна наявність ще одного компонента психічної діяльності, умовно названого *спонтанною інформаційною активністю*. Справа йде про те, що функції психіки людини проявляються у двох різних формах: цільовій активності, що ініціюється певними мотивами, котрі усвідомлено опредмечуються за конкретних умов, і активності, не зумовленої у явному вигляді конкретними мотивами і цілями.

Мова йде про образи, неусвідомлені інтенції та приховані програми дій проектувальників. Саме цей компонент є, очевидно, джерелом їх «надситуативної активності», творчих осяянь, неусвідомлених настанов, інтуїтивних рішень і т. п. Нарешті, четвертою підсистемою, на існуванні якої ми напоголошуємо, є інтегральний регулятор активності, котрий забезпечує об'єднання всіх підсистем до єдиної системи діяльності, він формує і підтримує протягом необхідного часу у робочому стані оперативно-цільові функціональні системи людини (ЦНС та вищі психічні функції). Оперативно-цільові функціональні системи є утвореннями, необхідними для досягнення конкретної мети за конкретних умов. У структурі та функціях оперативно-цільових підсистем проявляються закономірності всіх компонентів діяльності. Це значить, що при декомпозиції структури діяльності до окремої дії необхідно мати на увазі наявність у цій дії (у відповідному «декомпонованому вигляді») елементів всіх компонентів структури діяльності. Те ж саме відноситься і до декомпозиції за часовим критерієм, тобто діяльність взагалі (як професійна діяльність протягом багатьох років), розв'язання завдань трудового циклу, досягнення окремої підцілі на шляху до мети і т. ін. Описана концепція психологічного забезпечення розвитку СТСД лежить в основі всіх теоретичних положень та практичних методів нашого дослідження. Наприклад, виходячи з неї, будь-які психологічні та психофізіологічні фактори розглядаються з позицій їх впливу на процес і мету діяльності.

Описана модель є такою, що розвивається (рис. 2), основним механізмом розвитку є протиріччя, що визначає взаємозв'язок між альтернативними корисними для людини показниками зміни корисності СТСД (К). Така модель розвитку подається як послідовність етапів, кроків,

напрямоків та векторів розвитку, що з'єднують проміжні значення досягнутих системою показників. Ця послідовність векторів-етапів має тенденцію до зигзагоподібності й розташована вздовж вектора кінцевого результату діяльності. Зигзагоподібна лінія є своєрідною траєкторією «центра тяжіння» СТСД, що розвивається та обмежена «коридором розвитку», ширина якого визначається економічними та фізичними межами. Розвиток системи відбувається шляхом чергування рівнів розвитку: після переходу до розвитку на макрорівні починається розвиток на мікрорівні – вдосконалення новоствореної СТСД. Після вичерпання резервів розвитку на мікрорівні починається наступний перехід до макрорівня.

$K_2$

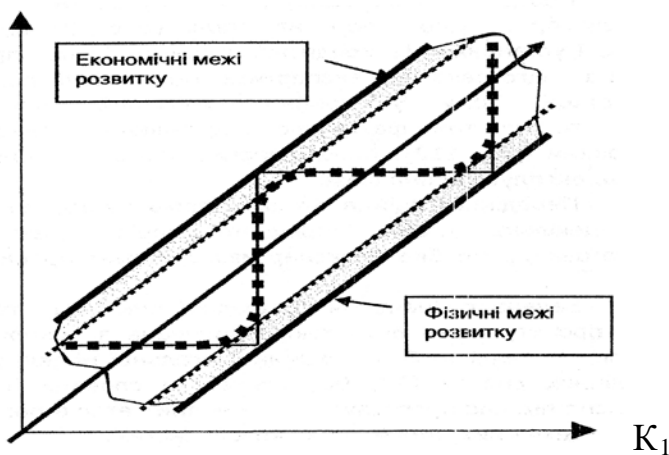


Рис. 2. Процес розвитку СТСД

**Висновок.** Таким чином, досліджується психологічне забезпечення (ПЗ) розвитку СТСД, особливості та зміст якого складають предмет дослідження. Вони уявляють собою відомості про властивості техніки, про помилкові дії спеціалістів та їх суб'єктивні оцінки, а також матеріали експериментальних досліджень.

Психологічне забезпечення розвитку СТСД спрямоване на розвиток її властивостей в ході проектування, функціонування та вдосконалення (модернізації), а також властивостей заходів, методів та засобів формування та підтримання необхідних професійних якостей і функціонального стану фахівців, тобто розвиток системи формування та підтримання працездатності (ФПП).

#### **1.4. ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ХАРАКТЕРИСТИКИ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЛЮДЕЙ ПЕРІОДУ ПІЗНЬОЇ ЗРІЛОСТІ**

В останнє десятиріччя ми спостерігаємо різке прискорення темпу життя. Нове покоління техніки випереджає зміну поколінь людей. Щоб залишатися затребуваним працівником і цікавим співрозмовником людині доводиться постійно вчитися та переучуватися, адаптуватися до швидко оновлюваних умов життя. Хоча здатність до адаптації залишається у людини протягом усього життя, в осіб періоду пізньої зрілості адаптація, що пов'язана з перенавчанням та відновленням соціальних зв'язків, проходить значно важче. Це зумовлено наявністю в них стійких стереотипів та установок, закріплених одноманітних соціальних зв'язків та розривом із зовнішнім світом.

Зростання тривалості життя в Україні в останнє десятиліття є, в більшості, позитивним явищем, але має і негативні наслідки: значно збільшився показник числа людей похилого та предпенсійного віку. Це створює для держави значні економічні та соціальні проблеми. За статистикою пенсійний вік в Україні є одним з найнижчих у Європі. Так середній пенсійний вік в Європі для жінок становить 63,5 років. Найвищий вік – 67 років в Греції і Ісландії. За ними йде Португалія (66,33), Ірландія (66) і Нідерланди (66). За пенсійним віком чоловіків перша п'ятірка майже така ж, тільки Італія передує Нідерландам. В Європі чоловіки в середньому виходять на пенсію в 64,5 років. Найвища норма – в Греції і Ісландії – 67 років. На сьогоднішній день показник пенсійного віку України говорить не тільки про середній рівень тривалості життя людей, а й про їх завчасну десоціалізацію. Зважаючи на зазначеного можемо говорити, про те, що дана проблема є актуальною та затребуваною у соціумі. До сьогодні відкритим залишається таке питання як виявлення умов ресоціалізації людей періоду пізньої дорослості. Аналіз сучасного стану досліджень і практики ресоціалізації свідчить про існування об'єктивних протиріч – між усвідомленням і

потребою в цілісному науковому осмисленні процесу ресоціалізації не тільки людей з девіантною поведінкою, а й людей старшого покоління. Отже, особливо актуальним стає питання про виокремлення тих якостей і властивостей особистості, які б найбільш повно уособлювали картину потреб людей періоду пізньої зрілості в ре соціалізації.

Психологічні особливості людей дорослого віку вивчала значна кагорта вітчизняних та зарубіжних вчених, в результаті чого розроблено різні підходи до вікової періодизації онтогенезу людини, зокрема періоду зрілості.

На думку Е. Ільїна, гетерохроність зрілості – це характеристика в індивідуальному розвитку людини, при якій не збігається фізична і розумова зрілість. В сучасній психологічній літературі вчені дуже часто поняття «зрілість» замінюють поняттям «дорослість», що на їх думку значно полегшує їх використання. Так Е. Степанова розглядає термін «зрілість» як синонімічне поняття терміну «дорослість»: це стадія розвитку особистості, яка представляє собою розвиток людини як індивіда, особистості, суб'єкта діяльності та індивідуальності [27]. В результаті неузгодженості трактувань цих двох понять, виникає багатьох суперечок. Проте частина науковці вважають, що ці два поняття є схожими, але не синонімічними, адже коли мова йдеться про суб'єкта діяльності або про особу ці терміни мають різне значення [14].

Термін «дорослий» є близьким за значенням до терміну «зрілий». Але, якщо «дорослий» означає саме вікові зміни людини, то «зрілість» визначає розвиток. Зрілість приходить не з віком, а з прийняттям відповідальності в реалізації життєвих задумів, перспектив, самореалізації тощо.

Серед найважливіших сфер самореалізації особистості Е. Ільїн виокремлює такі: професійну, сімейно-побутову, сексуальну, комунікативну, виховання дітей, саморозвиток і самовдосконалення [14].

За давньою китайською класифікацією зрілість поділяють на чотири періоди: 20-30 років – вік вступу в шлюб; 30-40 – вік виконання громадських обов'язків; 40-50 – пізнання власних помилок; 50-60 – останній період творчого



життя. Піфагор порівнював вікові періоди з порами року, і, відповідно, зрілість – це період літа (20-40 років) і осені (40-60 років) [22].

Ще й сьогодні залишаються надзвичайно складним питання розподілу періоду зрілості на якісно своєрідні фази, встановлення переходів і кордонів між ними. Водночас, існують окремі спроби поділити період зрілості на окремі етапи, які в психології частіше називаються стадіями. Д. Фельдштейн, аналізуючи процес «дорослішання» у житті сформованої людини, відзначає недоліки існуючих періодизацій зрілого віку: «Практично немає власне психологічної періодизації дорослої людини, яка залежить від багатьох обставин і вимагає врахування характеру відносин різних поколінь, особливостей їх діяльності та ін., як немає і психологічної періодизації, що включає дорослого в загальний процес онтогенезу» [29, с. 131].

За класифікацією Ю.Александрова, період дорослості ділять на три стадії: молодість, середня дорослість та пізня дорослість (старість) [1].

Згідно загальноприйнятим уявленням сучасної науки зрілість – це період онтогенезу, який умовно визначається віковими межами від 23-25 до 55-60 років і характеризується тенденцією до досягнення найвищого розвитку духовних, інтелектуальних і фізичних здібностей людини [15].

За класифікацією Д. Бромлея (1966) зрілість поділяється на чотири стадії: ранню дорослість (21-25 років), середню дорослість (25-40 років), пізню дорослість (40-45 років) і передпенсійний вік (55-65 років), який є перехідним до старості [34].

Б. Ананьєв висловлює схожу думку, за якою період дорослості триває від 18 до 60 років. Водночас, цей період поділяє на три стадії: рання дорослість (18-25 років), середня дорослість (26-46 років) і пізня дорослість (47-60 років) [4].

М. Савчін вважає, що дорослість є найтривалішим періодом життя людини і поділяє період зрілості на два етапи:

- ранню дорослість (від 20 до 40 років);
- зрілу дорослість (від 40 до 60 років) [24].

У геронтології використовується періодизація Дж. Біррена – одного з головних дослідників процесів старіння людини. За Дж. Бірреном пізня зрілість припадає на 50-75 років [33].

Як зауважила Л. Кагермазова, невизначеністю відрізняються лише характеристики і часові межі середнього віку, або середньої дорослості: 20-35 років (Д. Векслер), 25-40 (Д. Б. Бромлей), 25-50 (Д. Біррен), 36-60 років (згідно міжнародної класифікації вікових груп) [15].

Спираючись на аналіз зазначених періодизацій, можемо наголошувати на тому, що пізня зрілість починається з виходом людини чи з її підготовкою до виходу на пенсію і закінчується старістю. Отже пізня зрілість становить межі 40-65 років.

Характерним для цього періоду є такі ознаки дорослості (за Ю. Александровим):

- новий характер розвитку, який тепер менше залежить від фізичного зростання та когнітивного вдосконалення;
- здатність реагувати на зміни та успішно пристосовуватися до нових умов, позитивно розв'язувати протиріччя та труднощі;
- подолання залежності та здатність брати відповідальність за себе та за інших;
- сформованість соціальних та культурних орієнтирів (ролі, ставлення) для визначення успішності розвитку [1].

Схожу думку має М. Савчин яка стверджує, що розвиток особистості дорослої людини проходить за наступними параметрами:

- зростання самостійності людини, її свободи і відповідальності, розвиток індивідуальності (неповторності), творчого ставлення до дійсності і власного життєвого шляху;
- посилення соціально-духовної інтегрованості людини, соціальної відповідальності, збагачення форм її життєдіяльності [25].

О. Дарвиш, розглядаючи проблеми зрілого віку, вказує на важливість соціальної ситуації: «Соціальна ситуація розвитку в зрілості – це ситуація

реалізації себе, повного розкриття свого потенціалу у професійній діяльності та сімейних стосунках» [8].

Виходячи із соціальної ситуації розвитку, Е. Сапогова у пізній зрілості відзначає такі нові особистісні характеристики:

- вміння брати на себе відповідальність;
- прагнення до влади і організаторські здібності;
- здатність до емоційних та інтелектуальних підтримках інших;
- впевненість в собі і цілеспрямованість;
- схильність до філософських узагальнень;
- захист системи власних принципів і життєвих цінностей;
- здатність чинити опір проблемам реальності за допомогою розвиненої волі;
- формування індивідуального життєвого стилю;
- прагнення впливати на світ і «віддавати» індивідуальний досвід молодому поколінню;
- реалізм, тверезість в оцінках і почуття «створенності» життя;
- стабілізація системи соціальних ролей та інші [25].

Виділивши соціальну ситуацію пізньої зрілості, ми не можемо не зауважити про старіння, яке детермінується громадськими умовами. Так науковець К. Тіббіттс в статі «Соціальний аспект старіння» виділяє групу осіб пізньої зрілості, в якості особливої групи населення людей, що взаємодіє із соціумом:

1. Значення культури й соціуму. Культура включає в себе ряд інститутів, таких як – сім'я, економіка, релігія та право. К. Тіббіттс зауважує, що головне завданням соціуму – це знайти місце старої людини у соціумі.

2. Соціальні зміни. В умовах соціуму, що постійно змінюється, старше покоління постійно перебуває в стані зміни (поглядів, думок, стандартів). Знання здобуті раніше вже не є актуальними, тому на думку К. Тіббіттса, люди пізньої зрілості відчувають себе «не в своїй тарілці».

3. Робота та вихід на пенсію. Тут К. Тіббіттс зауважує, що в порівнянні з ранніми історичними епохами сучасна людина повинна трудитися не до самої своєї смерті, а поки у неї вистачає на це енергії. Стара людина, на його думку, в наш час не відчуває себе виробником як таким, вона може вже не працювати, піти у відставку.

4. Сімейні відносини. К. Тіббіттс акцентує на зміні сімейних відносин у соціумі, на розпад патріархальної сім'ї та на позбавлення старої людини статусу голови сім'ї.

5. Статус. Висловлені вище положення дозволяють К. Тіббіттсу ширше розглянути зміну соціального статусу літньої людини. На його думку, в примітивному суспільстві спосіб життя різних поколінь змінювався мало і тому старі люди мали перевагу внаслідок накопиченого досвіду, мудрості і знання традицій, що покладало на них обов'язок бути вчителями молоді. В наш час такі якості вже не мають великого значення. Молоді люди краще виконують свою роль в результаті сучасної освіти і не потребують допомоги старих, тим більше, що сучасний темп створення нової інформації і технологій збільшує розрив між знаннями старшого покоління та нового [35].

А. Мудрик, поділяючи думки К. Тіббіттса, виокремлює три групи завдань, які вирішує людина на кожному етапі соціалізації: соціально-культурні, соціально-психологічні та натурально-культурні.

1. До натурально-культурних завдань відносяться досягнення відповідного рівня фізичного та сексуального розвитку людини. Тобто збереження вже досягнутого рівня (підтримка фізичної активності, збереження охайного зовнішнього вигляду, адекватна оцінка процесу старіння).

2. Соціально-культурні включають пізнавальні, моральні, ціннісно-сміслові завдання. Тобто засвоєння нових соціальних ролей. Трансформуюча позиція з робочого до пенсіонера, з відповідним перетрансформуванням часу. Людина робить вибір або в бік інтелектуального та культурного зростання або повернення до регресивного положення.

3. Соціально-психологічні завдання передбачають пізнання себе, самовизначення особистості [20].

Отже, пізня зрілість в більшості випадків характеризується закінченням професійної кар'єри, підготовкою людини до ролі пенсіонера. Особистість в період пізньої зрілості, у зв'язку з виходом дітей з рідного дому, проживає феномен «спорожнілого гнізда», опановує нові соціальні ролі (бабуся, дідусь) з усіма супутніми цим ролям переживанням і проблемам. Разом з психічними змінами відбувається погіршення фізичного стану та зовнішнього вигляду.

Поняття зрілості у віковій психології розглядається у двох ключах: зрілість як етап життя і зрілість як рівень розвитку. Звідси витікає найважливіша проблема: визначення об'єктивних критеріїв зрілості людини.

В якості критеріїв психологічної зрілості Е. Ільїн висуває різні характеристики і властивості особистості, наприклад, готовність особистості до нових соціальних ролей, здатність особистості досягати у відповідному віці поставлені цілі. У різних суспільствах кожному віку приписується певний стереотип, щодо рівня домагань та досягнень, і якщо особистість виправдовує очікування соціуму, то вона автоматично вважається зрілою [14].

У соціальній психології важливим критерієм психологічної зрілості є поняття адаптації до соціального середовища. Особистість прирівнюють до психологічно зрілої в тому випадку, коли вона повністю адаптована до соціального середовища, дотримуючись норм і правил встановлених соціумом, усвідомлюючи існуючі кордони соціальної реальності, розуміє і бере на себе відповідальність за наслідки власних дій [14].

Стаючи старшою, втрачаючи фізичні сили, людині складно прогресивно розвиватися як особистості. Однією з найважливіших умов успішного старіння людини є інтеграція суб'єктом всіх наявних життєвих стадій, тобто – свого минулого, теперішнього і майбутнього життя. Але для цього людина повинна пройти декілька етапів, таких як розв'язання нормативних та життєвих криз-конфліктів. При цьому вона в такі інтеграції повинна концентруватися на теперішньому житті, здійснювати аналіз з позицій актуальних стосунків і

ставлень. З цього боку особистість має можливість переоцінити свій минулий досвід, який стає дистанцією та зберігає людину від поглиблення у минуле. В цьому процесі великого значення набуває оцінка життя крізь призму оптимізму, що вчить людину сприймати поразки як важливі життєві уроки, як ресурс для досягнення цілей, або формулювання нових цілей [7].

Рішення загальнолюдської проблеми «проживання/переживання старості», може бути розтягнуто на довгі роки, і супроводжувати людину у подоланні декількох особистісних криз. Основним питанням стає вибір подальшого способу життя: збереження старих чи створення нових соціальних зв'язків, життя в колі інтересів найближчих людей або інтровертований спосіб життя. В залежності від зробленого вибору визначається стратегія адаптації – збереження себе як особистості і збереження себе як індивіда. Обидва варіанти старіння підкоряються законам адаптації, але забезпечують різну якість життя і навіть її тривалість.

Стратегія адаптації «по типу замкнутого контуру» проявляється в загальному зниженні інтересів і домагань до зовнішнього світу, егоцентризмі, зниженні емоційного контролю, в бажанні сховатися, в почутті власної неповноцінності, дратівливості, яка з часом змінюється байдужістю до оточуючих. Приблизно на таку модель старіння вказують науковці, описуючи «пасивне старіння», поведінку за типом «егоїстичної стагнації», втрату соціального інтересу. Альтернативна модель полягає в підтримці і розвитку різноманітних зв'язків із суспільством. В цьому випадку провідною діяльністю в старості може стати структуризація і передача життєвого досвіду. Варіантами адекватних віку видів соціально значущої діяльності можуть бути продовження професійної діяльності, написання мемуарів, викладання і наставництво, виховання онуків, учнів, громадська діяльність [32].

В психології вершину зрілості називають «акме» – це тривалий період життя, який показує наскільки людина склалась як особистість. Зрілість людини як індивіда пов'язана із біологічними критеріями. Особистісна зрілість виявляється, перш за все, через стосунки із соціальним середовищем,

отже під зрілістю особистості розуміється найчастіше соціальна зрілість, проявом якої є те, наскільки адекватно людина розуміє власне місце в суспільстві, яке її ставлення до соціальних інститутів, до своїх обов'язків та діяльності. Одним з найважливіших факторів досягнення особистісної зрілості, що реалізує зв'язок людини з оточуючим світом, обумовлює досягнення нею нових соціальних рівнів та виявляє її як активну, перетворюючу індивідуальність, є професійна діяльність особистості.

Підтверджує це і Б. Ананьєв говорячи, що для науки важливо простежити зв'язки між особливостями акме людини і характером соціальної ситуації розвитку в цей період її життєвого шляху. Найважливішим стає розуміння ролі людини у вершині власного життя і, в який період це буде відбуватися. Роль вікової психології полягає в дослідженні розвитку особистості дорослої людини як суб'єкта діяльності та взаємин [3].

А. Бодальов описує акмеологічні умови, як такі соціально-психологічні чинники, що визначають реалізацію сутнісних сил людини (соціальних, моральних, професійних, ментальних) її акме [6].

Вчений підкреслює, що, перш за все, цей процес визначає емоційно-ціннісна характеристика людини. Досягнення акме – це, перш за все, особистісний процес, коли людина здійснює вчинок або серію вчинків, які свідчать про те, що вона на межі своїх можливостей презентує себе як високорозвинену в духовно-моральному сенсі особистість, захищаючи своїм дієвим ставленням основні цінності життя і культури, які, якщо судити за її вчинками, стали і для неї глибоко значущими власними цінностями [6].

Природно, що особистісне акме у різних людей в своїй основі має не одні й ті ж духовно-моральні цінності, це залежить від конкретних особливостей розвитку особистості кожного з них. У одних людей об'єктивні і суб'єктивні фактори, що зумовлюють їх особистісний розвиток, сполучаються один з одним таким чином, що в ансамблі відносин, які характеризують їх особистість, на перший план виходить людяність в її вищому вираженні, у інших – глибока

захопленість улюбленими ними виглядом і змістом праці, у третіх – безмежна любов до Батьківщини і готовність віддати всього себе її благу і т.і. [6].

У плані реалізації сутнісних сил людини надзвичайно важлива, на думку А. Бодальова, безперервна, особливо в ціннісно-моральних важливих ситуаціях, робота совісті для просування людиною її особистості до свого акме [6].

Л. Анциферова виділяє феноменальні та субстанційні закономірності розвитку людини в період її пізньої зрілості. Відповідно, до субстанційних (далі акматичних) закономірностей відносяться ті, що забезпечують самоствердження особистості в соціумі, та проявляються тоді, коли :

- досягнення людини стає синонімом людяності (громадська самопожертва, професіоналізм);
- реалізація людського життя залежить від рівня її досягнень перед суспільством;
- акматичні протиріччя заважають людині проявляти свою сутність (відсутність умов для реалізації);
- акматично-вольові перепони заважають індивіду подолати соціальні перешкоди на шляху ствердження у житті більш високих ідеалів [5].

З цього приводу Е. Еріксон писав, що найважливішою трансформацією періоду зрілості людини є генеративність, розуміючи цей термін як один із способів залишити свій слід в історії людства. Існують різні способи досягнення генеративності, такі як виховання дітей, досягнення на роботі, в особистісних стосунках, створення сімейного затишку та ін. [10].

Переломний моментом пізньої зрілості, що пов'язаний з виходом на пенсію, розглядається людиною, як новий етап в її житті, який сприяє перебудові та переоцінці власних потреб та цінностей. Пристосування та погляд на нові умови життя відбувається по різному: у одних, з'являється більше вільного часу, який вони присвячують вихованню онуків та заняттю улюбленим хоббі, інші особи сприймають це як закінчення усього важливого, продуктивного у житті, як розрив зв'язків із соціумом.



Отже, період пізньої зрілості характеризується перебудовою цілого організму зі збереженням пристосувальних та компенсаторних процесів, які зберігають рівень фізичних і психічних показників людини [11, с. 10].

Сьогодні в Україні, як і у всьому світі, в соціальному розвитку все більше орієнтуються на молодь, а стереотипи відносно старості набувають негативного характеру. Таке явище як ейджизм, що передбачає відверто негативне відношення до вікових людей [26], звужує можливості участі людей старшого віку в політичному, економічному, соціальному та культурному житті. Це призводить до погіршення якості їх життя, заважаючи не тільки процесам саморозвитку, але й можливості ділитися досвідом з іншими. В цілому, такий підхід не тільки впливає на людей старшого віку, а й призводить до затримки розвитку суспільства.

Розглянемо ще один цікавий факт: інтерес до життя людей пізньої зрілості згасає ще й тому, що технічних прогрес в рази перевищує ступінь знань вже не молодих людей. Це додатково впливає на примирення людей пізньої зрілості з фактом старіння.

Альтернативними є погляди низки вчених [12; 13; 23] на процес старіння людини як черговий етап її розвитку з новоутворенням – потребою бути важливою та значущою.

За дослідженнями М. Старикової, існує пряма залежність між рівнем активності людини, її настроєм та задоволеністю життям. Стан адаптації до пенсійного віку залежить від того, наскільки людина швидко може переключитися на нові форми діяльності, знайти місце для реалізації своєї соціальної ролі [27, с. 121].

Безперервність процесу розвитку на протязі всього життєвого шляху дає нам змогу говорити про індивідуальність та багатоваріативність протікання психологічних та соціально-психологічних процесів у людини періоду пізньої зрілості. Відповідно, в сучасній зарубіжній та вітчизняній психології проблема розвитку людини в період пізньої дорослості розглядається через призму двох підходів як:

1) період компенсацій та адаптації (О. Краснова; А. Лідерс; М. Ермолаєва та ін.) [11; 17; 18].

2) потенціал прогресуючого розвитку. (В. Франкл, Б. Ананьєв, Л. Анциферова та ін.) [3; 5; 31].

В період кризи зрілості людина знаходиться в ситуації звуження кола активних соціальних зв'язків зі світом [11], завдяки цим зв'язкам утворюється нове соціальне середовище, яке зобов'язує людину спрямовувати свій вибір на одну зі стратегій старіння. Проблема вибору сприймається людиною на рівні кризи, як складна життєва ситуація, що найчастіше призводить до розладу у життєдіяльності, знижуючи і фізичне, і психічне її благополуччя. Здебільшого такий розлад створює багато протиріч та зумовлює невизначеність майбутнього [30].

Низка дослідників, вивчаючих проблему самовизначення особистості в період пізньої зрілості, доводить, що можливість усвідомлення вибору стратегії старіння включає адаптаційні та компенсаторні механізми, за допомогою яких особистість може зберегти себе як вид. Але ця стратегія передбачає саморозвиток крізь призму життєвої активності в межах соціуму, який і забезпечує перехід до індивідуального життя [3].

О. Краснова, проаналізувавши процес адаптації зрілої людини, виявила, що він носить досить компенсаторних характер, який виникає в наслідок вікових змін [17].

В дослідженнях особливостей існування людей пізнього зрілості Я. Сурикова характеризується поведінка добровільної соціальної ізоляції або феномен «пенсійної ізоляції», при якому створюються умови особистої стагнації, яка спричиняє блокування процесів створення людиною перспектив власного життя, так зване «туманне майбутнє». В подальшому для людини це переростає в негативну недереференційовану оцінку цілей та завдань власного буття, і як наслідок погіршення психічного і фізичного здоров'я [28].

Також слід зазначити, що люди дорослого зрілого віку дуже залежні від поло-рольової поведінки оточуючих. Вони схильні вважати себе неповноцінними, представляючи себе безпомічними з прогресуючими віковими деменціями [22]. Під цим впливом люди формують про себе та

свою «Я-концепцію» досить негативні суспільні стереотипи, що не дає змогу їм самим рухатися далі. Проте, якщо людина визнає себе домінуючою фігурою в активній розбудові власного життя, то вона, тим самим, створює платформу для формування прогресуючої власної життєвої позиції.

Л. Анциферова сформувала деякі положення відносно того, хто відноситься до прогресуючих осіб періоду пізньої зрілості. Її підхід ґрунтується на положенні одночасно задіяного процесу психічного наповнення та його зниження: «інволюційні зміни поєднуються з новоутвореннями прогресивного характеру, спрямованими на подолання деструктивних явищ геронтогенеза і досягнення нового рівня самоздійснення особистості в світі» [5, с. 89].

Отже, якщо людина пізньої зрілості навчиться адекватно співставляти зовнішні умови з рівнем домагань, цілями в житті, прийнятті себе, норм та правил сучасності, то вона отримує можливість вести активне, самостійне та наповнене сенсом життя.

Активна позиція саморозвитку взаємовідносин людини пізньої зрілості з сучасним світом розглядається Л. Анциферовою та А. Деркачем як прояв суб'єктивістського підходу, де творчою особистістю виступає саме суб'єкт, який володіє здатністю трансформуватися, в залежності від цілей та обставин, що змінюються [5; 9].

За результатами аналізу наукової літератури було встановлено, що розвиток суб'єктивізму в онтогенезі відбувається протягом усього життя людини. Кожний новий етап супроводжується формуванням нових цілей та переосмисленням цінностей, які були задані рівнем рефлексії, особливостями «Я-образу» та ін.

Наприклад, в дослідженнях Н. Александрової проведений аналіз поняття суб'єктності періоду пізньої зрілості. Автор наголошує, що суб'єктність це процес самовизначення старіючої людини, шляхом вдосконалення «Я-образу», що дозволяє їй подолати бар'єр між сталим станом та необхідністю у самовдосконаленні [2]. Індивідуальність старіння є особливістю особистості, де характер і зміст суб'єктності обумовлює прийняття та суб'єктивні переживання власної старості, внаслідок чого формується паттерн індивідуальної організації

життєдіяльності. Вчена наголошує на значущості внутрішньої позиції людини періоду пізньої зрілості, завдяки якій створюються стійкі протидії втручання соціуму в життя людини похилого віку.

Отже, підсумовуючи можна зазначити, що життєві зміни, пов'язані з соціально-психологічним простором старіючої людини, призводять до активізації потенціалу особистості, розвитку нових суб'єктних властивостей та детермінують формування життєвої позиції, що розширює особистісний простір.

О. Сергієнкова стверджує, що особливу роль у розширенні простору відіграє потреба у професійному задоволенні. Культивована в суспільстві відданість суб'єкта праці, своїй справі створює залежність його самоповаги, ідентичності, в цілому, тільки від професійної діяльності. Завершення професійного циклу пов'язується з появою великої кількості вільного часу, який нема чим заповнити, крім того людині дошкуляє почуття непотрібності [21]. Відтак, можна припустити, що людина періоду пізньої зрілості обирає одну із стратегій життєдіяльності: ресоціалізуючу або десоціалізуючу.

**Висновки.** Пізня зрілість в науковій літературі характеризується як період закінчення професійної кар'єри та зміні пріоритетних справ. Відбуваються зміни не тільки у житті самої старіючої людини, а й у житті її оточення: нові соціальні ролі (бабуся, дідусь), переживання «спорожнілого гнізда» та ін.

Найявний у людини пізньої зрілості досвід та її особистісні досягнення, що накопичились на попередніх етапах онтогенезу, складають основу особистісного ресурсу пристосування до нового етапу життя та процесу ресоціалізації, появі потреби у розгляді нових можливостей саморозвитку та самореалізації людини, яка вступає в етап пізньої зрілості. Своєчасна і адекватна активізація з подальшою реалізацією ресурсів особистості періоду пізньої зрілості може стати механізмом її подальшого розвитку, можливістю вибору прогресивних стратегій старіння з відповідною ресоціалізацією.

Життєві зміни, що пов'язані з простором старіючої людини призводять до активізації її потенціалу, розвитку, а також детермінують формування життєвої позиції на цьому етапі онтогенезу.

## РОЗДІЛ 2

### ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ПСИХОЛОГІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

*В. Й. БОЧЕЛЮК*

#### **2.1. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМИ ЗАКЛАДАМИ**

Актуальність окресленої проблеми обумовлена необхідністю створення нової, сучасної системи управління навчальними закладами. Цей процес ґрунтується на положеннях Державної національної програми «Освіта» Україна XXI століття, національної доктрини розвитку освіти України в XXI столітті. В цих положеннях зазначено, що державна політика в галузі освіти спрямована на посилення ролі органів місцевого самоуправління, активізацію участі батьків, піклувальних рад, меценатів, суспільних організацій, фондів тощо.

Особлива увага приділяється необхідності зміні ідеології управління, побудови нової філософії освіти, яка вимагає від керівника зміни погляду на свою роль і місце в процесі управління, формуванню творчого педагогічного колективу, досягнення високого рівня розвитку кожного його члена, мотивації і стимулювання творчої діяльності суб'єктів управління.

Спрямованість управління навчальним закладом повинно бути зосереджене на здійсненні його здоров'язберігаючих і здоров'яформуючих функціях. У зв'язку з цим здоров'яформуюча діяльність в процесі освіти повинна вестися по трьох взаємозалежних напрямках: педагогічному, фізіолого-валеологічного та психологічного. Педагогічне спрямування включає в себе: розумну з урахуванням існуючих реалій валеологізації шкільної культури (валеологізації організаційно-педагогічних, соціально-побутових, санітарно-гігієнічних, естетичних, просторових і темпоритмічних умов, що відображають типовий ритм життя школи, темп її життєдіяльності і обсяг навантажень в роботі педагогів і учнів); зміна освітньої політики школи (перехід на широку диференціацію процесу навчання з метою надання широких можливостей для

індивідуального навчання всіх школярів в умовах спільної навчальної діяльності з урахуванням валеологічних вимог до організації уроків, організація системного валеологічної освіти на всіх ступенях шкільної освіти); організацію дитячого самоврядування та впровадження програм соціалізації школярів і профілактики ризику соціальної дезадаптації із залученням соціального педагога. Психологічний напрям передбачає, перш за все, створення спеціальної психологічної служби, яка: по-перше, проводила б розвиваючу роботу з усіма школярами у всіх її формах, а також здійснювала психологічне консультування та супровід сімей дітей, психологічну підтримку навчально-виховного процесу; по-друге, могла б надати цілісну допомогу дітям групи ризику; і, по-третє, гуманізація психологічного мікроклімату освітнього закладу на всіх рівнях. Медичний (фізіолого-валеологічний) напрямок передбачає: забезпечення гігієнічних умов освітнього процесу; організацію широкої просвітницької роботи серед учнів та їх батьків, а також педагогів; системну реабілітаційну роботу по відношенню до всіх учасників освітнього процесу.

Створення сучасної системи управління навчальними закладами та підвищення її ефективності – одна з найбільш актуальних завдань модернізації вітчизняної освіти. Цей процес ґрунтується на положеннях Державної національної програми «Освіта» Україна XXI століття, національної доктрини розвитку освіти України в XXI столітті. В останньому документі зазначено: «Державна політика в галузі освіти спрямована на посилення ролі органів місцевого самоуправління, активізацію участі батьків, піклувальних рад, меценатів, суспільних організацій, фондів тощо». Саме цій *актуальній проблемі* присвячена наша стаття.

Виходячи з вищезазначених державних положень, можливо вказати на те, що одним з напрямків змін управлінської діяльності є:

1. ***Забезпечення державно-громадського управління.*** Її головним завданням є забезпечення діалогу структур адміністративного управління з органами самоврядування, окремими професійними групами або членами колективу з метою забезпечення позитивного результату освітньої діяльності.

Воно передбачає залучення до управління педагогічної громадськості, батьків, громадських організацій, самих учнів. У зв'язку з цим необхідна розробка нових моделей управління або модернізація старих. Важливо, щоб всі складові моделі: адміністративні органи, педагогічна громадськість, батьківські комітети, учнівське (студентське) самоврядування, підшефні організації та підприємства, інші навчальні заклади і таке інше – склали єдину систему управління, кожен елемент якої наповнювався б конкретним змістом і був взаємопов'язаний з іншими елементами. Створення таких структур є ознакою демократизації управління.

Характерними ознаками поновлення і розвитку навчального закладу є зменшення частки єдиноначального розпорядження, зростання обсягу дій з координації, постійне регулювання зв'язків, взаємодій суб'єктів управління розвитком.

Участь в управлінні об'єднує людей навколо вирішення спільних цілей, включає їх в спільну діяльність, підвищує зацікавленість у розвитку навчального закладу, що сприяє підвищенню ефективності реформування освіти.

**2. Зміна ідеології управління.** В її основу має бути покладена людиноцентристська філософія сучасного менеджменту, принципи гуманізації, ідеї співпраці, відмова від диктату на всіх рівнях.

Основний акцент управлінської діяльності повинен бути спрямований на мотиви, цінності, інтереси людей, на формування механізму людських відносин, головними цінностями яких стануть: цінність інтелекту, моральності, естетики відносин, цінність самовизначення, демократія, цінність творчості, діяльного початку, цінність взаємодій та ін.

Інструментами втілення людиноцентристського підходу в управлінні є: повага до людини і довіра до неї, які породжують успіх.

Принцип поваги і довіри до людини висуває конкретні вимоги до керівника. Згідно Ю. А. Конаржевському [4, 46-471], це:

- повага особистої гідності людини, її характеру і можливостей;
- повага і збереження людини в собі і інших;

- надання особистості свободи вибору;
- довіра до людини, віра в її невичерпні потенційні можливості;
- створення атмосфери довіри на основі взаємоповаги;
- прояв високої вимогливості до людини на основі поваги до неї;
- створення обстановки, в якій він може проявити себе, розкрити свої можливості;
- максимальний розвиток ініціативи, творчих здібностей, уміння знайти себе в колективі;
- заохочення досягнень і особистісного внеску кожного у справу навчального закладу;
- гарантування кожному вчителю і учню особистої захищеності в колективі.

«Нова філософія» освіти вимагає від керівника зміни погляду на свою роль і місце в процесі управління. Керівник – «це соціальний архітектор, який об'єднує волю окремих педагогів в єдину педагогічну волю колективу. Це керівник, конструює його цільову цілісність, це людина, яка створює умови для розвитку ініціативи кожною педагога, його творчого потенціалу. Це соціальний інженер, який проектує і втілює в життя відносини співпраці між людьми, що виводить кожного вчителя з лещат своєї інерції, що приводить в дію потужний мотор педагогічної творчості. Саме в цьому полягає управління, зорієнтоване на людину» [1].

Вирішальним в цьому будуть не тільки його знання і вміння в галузі управління навчальними закладами як соціально-педагогічною системою, але і становлення його як лідера-менеджера. Це пов'язано зі зростанням впливу особистості керівника, відходом від традиційних ієрархічних відносин (начальник-підлеглий), умінням впливати на підлеглих завдяки своєму іміджу, високого рейтингу в колективі.

***3. Формування творчого педагогічного колективу, досягнення високого рівня розвитку кожного його члена.***



Успіх роботи навчального закладу багато в чому залежить від того, наскільки кожен педагог усвідомлює і приймає загальні цілі і завдання колективу, прагне їх реалізувати, розкриваючи свій творчий потенціал. Творча діяльність педагога пов'язана з пошуком нестандартних способів рішень складних педагогічних завдань. Тому педагогічна творчість – це процес постійного пошуку та втілення нових педагогічних ідей та технологій, спрямованих на забезпечення розвитку та саморозвитку особистості.

Головними умовами створення творчого колективу згідно Л. М. Карамушки [3] та Л. Е. Орбан [6] є:

- Сприятливий психологічний клімат, який визначається як якісна сторона міжособистісних відносин, що сприяють або перешкоджають продуктивній спільній діяльності членів колективу.

- Формування психологічного клімату пов'язане з характером ділових і міжособистісних відносин між членами колективу і керівником, змістом трудової діяльності і формою її організації; особистістю керівника і стилем керівництва колективом, індивідуально-психологічними і віковими особливостями кожного працівника.

- Підбір і правильна розстановка кадрів відповідно до їх здібностей і можливостей. Тому так важливо вивчати і знати своїх працівників, формувати цілі і залучати до їх досягнення на основі врахування інтересів підлеглого.

Підбір і правильна розстановка кадрів пов'язана з оцінкою можливості розвитку і творчих досягнень кожного педагога. При цьому важливою є підтримка керівником цінних ініціатив, перспективних ідей, їх експертна оцінка, що буде сприяти поліпшенню роботи організації.

- Мотивації і стимулювання творчої діяльності педагогів. Розвиток навчального закладу можна забезпечити створенням всіх умов і реальних можливостей для розвитку творчої ініціативи і професійних здібностей педагогів. У створенні атмосфери дружньої колективної співпраці лежить вся суть адміністративної роботи. Це основна діяльність трудового дня

адміністрації. Це найвеличніше і тонке мистецтво поєднання усіма визнаного ділового та морального авторитету адміністрації з проявом найширшої напруженої ініціативи співробітників установи.

Позитивна мотивація працівників забезпечується, якщо:

- очікувані керівником результати були чітко визначені і відомі кожному педагогу;
- існували відомі всім винагороди за досягнення високих результатів;
- ці винагороди мали б цінність для виконавців;
- статус педагога в колективі і ставлення до нього з боку колег залежали від того, як він працює;
- система контролю забезпечувала об'єктивну оцінку результатів праці, і кожен педагог був упевнений в цьому;
- результати кожного педагога були відомі в колективі;
- одержувані винагороди відповідали результатами праці, і педагоги не сумнівалися в справедливості винагород [2].

Звернемося до деяких порад по створенню умов для творчої роботи колективу:

- візьміть на себе відповідальність за створення організаційного клімату, де б заохочувалися творчість і ініціатива;
- будьте винахідливі. Постійно шукайте нові форми організації праці, прагнучі максимізувати творчу взаємодію;
- постарайтеся виявити і позбутися від тих норм і процедур, які душать і обмежують ініціативу підлеглих;
- створіть організаційний механізм розробки та впровадження ідей нововведення;
- формулюйте нові завдання чітко, зрозуміло і наочно, звертаючи увагу головним чином на ті, які вимагають творчості;
- зробіть стимулювання творчої ініціативи частиною Вашої загальної управлінської політики;

– давайте працівникам більше свободи і самостійності в їх власній роботі, не займайтеся дріб'язковою опікою;

– пам'ятайте, що творча атмосфера не з'явиться сама собою. Для неї треба готувати відповідний ґрунт [2, 3].

Створення і розвиток такої системи підвищення кваліфікації, яка стимулювала б виникнення потреби професійного саморозвитку і творчого зростання. Тут важливі як групові, так і індивідуальні форми роботи з педагогами. Набуває популярності діяльність модераторів, функцією яких є допомога фахівця, який навчається, виявлення прихованих можливостей і нереалізованих умінь.

В наш час апробується нова технологія розвитку професіоналізму та особистісного зростання педагогічних кадрів – науково-методичний супровід. Воно може бути представлене як процес безперервної професійної взаємодії суб'єктів в пошуку, обґрунтуванні, практичному впровадженні, апробації нових підходів до вирішення проблем освітньої практики [13].

#### ***4. Спрямованість управління навчальним закладом на здійснення його здоров'язберігаючих і здоров'яформуючих функцій.***

Цю діяльність необхідно здійснювати, виходячи з визначення здоров'я, яке зафіксовано в статуті Всесвітньої організації охорони здоров'я Генеральної асамблеї ООН: «Здоров'я – це стан повного фізичного, душевного і соціального благополуччя людини, а не тільки відсутність у нього хвороб і фізичних дефектів». Іншими словами, здоров'я необхідно розглядати як стан динамічної рівноваги між організмом і навколишнім середовищем на біологічному, психологічному і соціальному рівнях.

Експерти ВООЗ виділили чотири групи чинників, що впливають на здоров'я підлітків і молодих людей:

– індивідуальна схильність до порушення здоров'я (спадковість, особливості розвитку в пренатальний період, нещасні випадки або захворювання в минулому, характер виховання в дитячому віці і таке інше);

- соціальна схильність до порушення здоров'я (ціннісна орієнтація суспільства, соціальний образ людини, індивідуальний спосіб життя, особливості поведінки, характерні для певної групи, виховання і освіти в підлітковому віці і таке інше);

- обставини життя дитини, що склалися до підліткового віку (дохід, стиль сімейного життя, житлові умови, можливість отримати роботу, стреси і кризові ситуації і таке інше)

- наявні можливості по збереженню здоров'я (наявність вільного доступу до служб охорони здоров'я, характер харчування, санітарно-профілактичні заходи, освіта в галузі збереження і зміцнення здоров'я, доступність алкоголю, тютюну і наркотиків і т.і.).

Основний висновок, до якого прийшли експерти, звучить так: «В таких упорядкованих середовищах, як школа, є широкі можливості для прийняття необхідних заходів без виходу за рамки видів діяльності, властивих цим установам. Однак ці заходи повинні спиратися на систему психологічної та соціальної підтримки, акцент повинен робитися на самоорганізацію молодих людей відповідно до їх потреб та інтересів» [15]. Тому здоров'язбереження не повинно зводитися до введення в навчальну програму нових, спеціалізованих предметів. Проблема збереження і зміцнення здоров'я «вимагає перебудови всієї освітньої діяльності навчального закладу, щоб досягти відповідності медичним нормам (здоров'я у вузькому сенсі), з одного боку, і суспільної затребуваності (здоров'я в широкому сенсі), з іншого» [7].

У зв'язку з цим здоров'яформуюча діяльність в процесі освіти повинна вестися по трьох взаємозалежних напрямках: педагогічному, фізіолого-валеологічного та психологічного.

Педагогічне спрямування включає в себе: розумну з урахуванням існуючих реалій валеологізації шкільної культури (валеологізації організаційно-педагогічних, соціально-побутових, санітарно-гігієнічних, естетичних, просторових і темпоритмічних умов, що відображають типовий ритм життя школи, темп її життєдіяльності і обсяг навантажень в роботі педагогів і учнів);

зміна освітньої політики школи (перехід на широку диференціацію процесу навчання з метою надання широких можливостей для індивідуального навчання всіх школярів в умовах спільної навчальної діяльності з урахуванням валеологічних вимог до організації уроків, організація системного валеологічної освіти на всіх ступенях шкільної освіти); організацію дитячого самоврядування та впровадження програм соціалізації школярів і профілактики ризику соціальної дезадаптації із залученням соціального педагога.

Психологічний напрям передбачає, перш за все, створення спеціальної психологічної служби, яка: по-перше, проводила б розвиваючу роботу з усіма школярами у всіх її формах, а також здійснювала психологічне консультування та супровід сімей дітей, психологічну підтримку навчально-виховного процесу; по-друге, могла б надати цілісну допомогу дітям групи ризику; і, по-третє, гуманізація психологічного мікроклімату освітнього закладу на всіх рівнях.

Медичний (фізіолого-валеологічний) напрямок передбачає: забезпечення гігієнічних умов освітнього процесу; організацію широкої просвітницької роботи серед учнів та їх батьків, а також педагогів; системну реабілітаційну роботу по відношенню до всіх учасників освітнього процесу.

##### ***5. Збагачення і розвиток функцій управління освітніми системами.***

В основі управління навчальними закладами лежать різні види діяльності, операції, дії суб'єктів управління, іменовані функціями управління. Найчастіше використовується класифікація їх, яку дає Ю. А. Конаржевский [4]. Він виділяє: аналіз, цілепокладання і планування, організацію, контроль, регулювання і корекцію.

Реформування освіти в Україні зумовило розвиток управлінських функцій керівника навчального закладу, що пов'язано з кількісними і якісними змінами, що відбуваються як в освіті, так і в суспільстві в цілому.

Кількісні зміни здійснюються під впливом внутрішніх факторів переосмислення кожної функції в умовах демократизації управління, а отже, ступеня його централізації і децентралізації, оптимального поєднання

управління і самоврядування; в умовах зміни або обрання профільності навчального закладу та ін.

Якісні зміни здійснюються під впливом змін зовнішнього середовища, формування нової внутрішньої і зовнішньої політики держави, що висуває перед навчальними закладами нові цілі і завдання.

У цих умовах необхідні нові підходи до реалізації функцій управління навчальним закладом, їх оновлення. Виділяємо модернізовані функції управління, які, найбільш відповідають вимогам розвитку навчального закладу в зв'язку зі зміною навколишнього середовища. Такими є: прогностична, консультативна, представницька, політико-дипломатична і менеджерська.

Прогностична функція відображає бачення перспектив розвитку навчального закладу в зв'язку зі змінами навколишнього середовища, прогнозування результатів її діяльності. Консультативна функція, виникла в умовах необхідності самоврядування і самоорганізації педагогічних систем і включає кваліфіковану допомогу (радами) керівника педагогічному колективу та громадськості з різних питань освітньої діяльності із залученням до цього фахівців різних галузей. Необхідність уявити навчальний заклад на різних рівнях, встановити її різнопланові контакти зумовили створення представницької функції. Осмислення і відображення в своїй діяльності внутрішньої і зовнішньої політики держави, національного відродження та національної культури знайшло відображення в політико-дипломатичній функції. Менеджерська функція посилює увагу до керівництва педагогічним колективом, використання ситуативного управління і мотиваційних методів.

В даний час дослідники проблем управління об'єднують дві функції в одну, що вказує на подвійну мету такої функції і закономірний зв'язок між діями, спрямованими на досягнення як однієї, так і іншої мети. У зв'язку з цим можливо виділити функції: цілепокладання і прогнозування, планування і програмування, організації і мотивації, контролю і регулювання. Р. Глайзер [10; 11] і Д. Олсон [12], класифікуючи функції управління, виділяють також подвійні функції: проектувально-аналітичну, мотиваційно-цільову, планово-

прогностичну, організаційно-виконавську, контрольню-діагностичну, регулятивно-корекційну і вказують на їх взаємозв'язок і взаємодія.

Практика управлінської діяльності свідчить, що виділені класичні функції (аналіз, цілепокладання і планування, організація, контроль, координація і регулювання) залишаються провідними.

Кожна з цих функцій вимагає своєї конкретної інформації як внутрішньої, так і зовнішньої. Тому важливою умовою підвищення ефективності управління навчальними закладами є, з одного боку, забезпечення інформаційної підтримки прийняття управлінських рішень, а з іншого – зростання інформаційних факторів в поширенні нових ідей для розвитку навчального закладу, управлінських технологій. Інформація «живить» функцію аналізу і не дарма її називає «хлібом управління».

Збагачення і розвиток функції аналізу в сучасних умовах пов'язано не тільки з необхідністю глибокого аналізу внутрішніх факторів навчального закладу, а й аналізу змін зовнішнього середовища і її впливу на якість освітніх процесів. Це буде сприяти здійсненню комплексної оцінки ситуації та прогнозування розвитку навчального закладу. Аналіз, спрямований на виявлення не тільки недоліків, але і шляхів використання наявних резервів потребують визначення ролі кожного члена колективу в вирішенні завдань розвитку навчального закладу, рефлексивного мислення і самоаналізу.

Вихідними позиціями в розвитку функції прогнозування та планування є використання можливостей наукового підходу: опора на принципи управління (науковості, аналітичного обґрунтування, цілеспрямованості, реальності, безперервності, конкретності); посилення перспективної спрямованості планування, здійснення цільового стратегічного планування, що забезпечує шляхи досягнення цілей кінцевого результату через рішення системи завдань (способів досягнення мети); органічне поєднання перспективних, річних і оперативних планів як цілісної системи; оволодіння технологією цілепокладання, використання позицій цілепокладання в менеджменті.

Оновлення організаційної функції пов'язується зі створенням умов для розвитку такої структури управління, де чітко розподілялися б функції і оптимально поєднувалися б принципи субординації і координації. Це поєднання вертикального, горизонтального управління і самоврядування через встановлення оптимального співвідношення зовнішнього управління і самоорганізації керованої системи [4].

Необхідно також оновлення організаційних форм науково-методичної роботи, що сприяють найбільш ефективному вирішенню поставлених завдань.

Найважливішою складовою ефективного управління є формування організаційної культури навчального закладу, під якою Е. А. Смирнов [7] розуміє систему суспільно прогресивних формальних і неформальних правил і норм діяльності, звичаїв і традицій, індивідуальних і групових інтересів, особливостей поведінки персоналу даної організаційної структури, стилю керівництва, показників задоволення працівників умовами праці, рівня співпраці та сумісності працівників між собою і з організацією, перспектив розвитку.

В умовах демократизації управління змінюється погляд і на функції контролю, регулювання та корекції освітніх процесів. Їх оновлення зв'язується зі зростанням психологічних основ контролю, людиноцентристського підходом в управлінні, перебудовою його на основі розвитку творчих сил людини, довіри до нього. Це, в першу чергу, вимагає посилення мотиваційної основи контролю, оптимального поєднання контролю і самоконтролю. Самооцінювання роботи дає можливість своєчасно вжити коригуючі заходи.

Сучасні дослідження свідчать, що в навчальних закладах необхідно створення єдиної системи внутрішнього контролю, атестації та підвищення професійного рівня педагогів, що становить триєдину основу роботи з кадрами. При такому підході змінюються управлінські стереотипи: тепер контроль і атестацію не можна розглядати окремо від системи їх безперервної професійної освіти – поза вузівської підготовки, поза науково-методичного навчання в установі освіти і поза системою підвищення



кваліфікації. Це пов'язано з тим, що професійна компетентність педагога зростає і оцінюється в ході контролю та атестації, формується при отриманні освіти в інституті і в системі підвищення кваліфікації.

Важливе значення в контрольній діяльності має моніторинг. Він дозволяє виявити потокові результати навчального процесу, характер відхилень від запланованого, дає можливість своєчасно реагувати на те, що відбувається і вносити корективи в освітній процес. Моніторингова діяльність є надзвичайно важливим напрямом в оновленні сучасного управління навчальними закладами.

Освітні результати можуть виступати як об'єкти внутрішньої, так і зовнішньої оцінки.

Суб'єктами зовнішньої оцінки з урахуванням умов загальноосвітнього навчального закладу можуть виступати: державні структури, серед функцій яких – контроль освітніх результатів; навчальні заклади професійної освіти; незалежні експерти, які залучаються до оцінки освітніх результатів самими навчальними закладами; батьки, випускники навчальних закладів.

Модернізація управління освітою передбачає відмову від виключно відомчої оцінки освітніх результатів і перехід до державно-громадської системи оцінювання. Йдеться також про те, щоб відмовитися від відомчої оцінки, заснованої на судженнях співробітників управлінських органів, і перейти до оцінки, заснованої на висновку експертів.

#### ***6. Здійснення стратегічного підходу до управління.***

Поняття «стратегічний менеджмент» ввів у вжиток І. Ансофф в кінці 70-х рр. минулого століття. Цим поняттям він позначив «взаємопов'язаний комплекс планування стратегії організації і впровадження вироблених планів в життя» [8].

Стратегічний менеджмент передбачає відповідь на три найважливіші питання: в якому становищі організація (установа) знаходиться в теперішній час?; в якому становищі вона хотіла б знаходитися через 3, 5, 10 років?; яким способом досягти, бажаного положення?

Для відповіді на перше питання керівники повинні добре розуміти поточну ситуацію, для чого необхідна інформація, тобто відповідні дані для аналізу минулих, нинішніх і майбутніх ситуацій; друге питання відображає орієнтацію

стратегічного менеджменту на майбутнє; третє питання пов'язано з реалізацією обраної стратегії, в ході якої можуть коригуватися два попередні етапи.

Стратегічне управління – це циклічний процес, заснований на перманентному дослідженні зовнішнього і внутрішнього середовища навчального закладу, тобто стратегічної діагностики внутрішніх і зовнішніх умов, що дозволяють сформулювати чіткі уявлення про сильні та слабкі сторони навчального закладу, а також про можливості та загрози, які існують для нього у зовнішньому середовищі. Перше необхідно для критичної оцінки потенціалу навчального закладу, для виявлення реального рівня домагань в плануванні діяльності. Друге дозволяє виявити і побачити або позитивні зовнішні фактори, які перешкоди, що заважають їх досягненню.

Результатом аналізу є місія навчального закладу – призначення, борг, припущення про те, для чого створено навчальний заклад. Основні положення місії конкретизуються в сферах діяльності, що розглядаються як стратегічні для успіху навчального закладу. Це так звані політики або стратегічні пріоритети діяльності зазначених сфер.

Місія і політики (стратегічні пріоритети) є основною для розробки стратегічного плану – планів діяльності навчального закладу, які органічно поєднуються між собою і представляють цілісну систему.

З прийняттям плану починається наступна фаза процесу стратегічного управління – реалізація стратегії, що супроводжується відповідними структурними та бюджетними змінами, перерозподілом ресурсів за напрямками і приведенням структури у відповідність до вирішуваних завдань.

Завершальною фазою управлінського циклу є оцінка досягнутого, результатів, процесу на основі створення системи контролю її параметрів, що характеризуються рядом показників (індикаторів), спостереження за якими забезпечує можливість управління процесом. На основі висновків моніторингу при необхідності уточнюється місія, коригуються плани, вносяться зміни в структуру і бюджетні процедури.

Що стосується самих навчаючих, то надзвичайно важливою проблемою є відпрацювання нових критеріїв оцінки їх успіхів. Нові критерії повинні враховувати не тільки те, якими знаннями оволодів учень, а й те, як

організована його діяльність (як він відпрацьовує навчальний матеріал, як відбирає і формує способи навчальної роботи та ін.)

Виходячи з вищезазначеного, можливо дійти до висновку про те, що пошук шляхів підвищення ефективності управління навчальними закладами – одна з масштабних і складних завдань модернізації сучасної освіти. Модернізація управлінської діяльності вимагає нових підходів до управління як за формою, так і за змістом. Однією з умов їх реалізації є системний підхід, а також бажання керівників впроваджувати сучасні досягнення науки і передової практики в управлінську діяльність.

Особливу увагу необхідно приділити проблемі формування психологічної готовності учасників освітньої діяльності до управління вищими навчальними закладами, а саме відмови від командно-бюрократичного стилю керівництва, що є актуальним та необхідним в наш час. Суть цього процесу полягає у формуванні психологічної готовності учасників освітньої діяльності до управління вищими навчальними закладами, в перебудові певних особистісних характеристик – смислових настановлень і ціннісних орієнтацій кожного суб'єкта управління та з'ясуванні впливу цієї перебудови на їх вікові, інтелектуальні та характерологічні особливості. При цьому ефективність такого роду управління зумовлена не лише зміною цілей, завдань і способів діяльності, а й формуванням позитивної «Я-концепції» управлінця. У відповідності з поставленою метою: визначенні шляхів формування психологічної готовності учасників освітньої діяльності до управління вищими навчальними закладами, ми розробили та експериментально перевірили систему психологічних факторів та умов формування такого роду готовності.

Нами пропонується корекційна гра, яка проводиться в природніх умовах діяльності учасників освітнього процесу у вигляді психолого-управлінського тренінгу, який за зовнішньою видимою формою становить собою захід, що проводить будь-який учасник освітнього процесу з високим рівнем психологічної готовності до управлінської діяльності та психолог з суб'єктом, не готовим до неї. Запропонований нами корекційний захід щодо підвищення рівня психологічної готовності учасників навчально-виховної

діяльності до управління вищими навчальними закладами довів свою доцільність та ефективність на рівні управлінського процесу.

Управління в недалекому минулому сприймалось як процес командно-бюрократичного керівництва. При цьому застосовувалася монополістична й багаторівнева лінійно-функціональна структура. Процес управління здійснювався на основі жорсткої форми організації із застосуванням адміністративних засобів управління і жорстких ієрархічних зв'язків. Відбувалося беззаперечне підпорядкування нижчих рівнів управління вищим, нейтралізація горизонтальних форм зв'язку, орієнтація на владу, наказ, контроль, а не на мотивацію. Таке адміністративне командно-бюрократичне управління зумовлювало низьку організаційну культуру, запровадження жорстких вертикальних зв'язків і недооцінювання самостійності суб'єктів управління.

Формування психологічної готовності учасників освітньої діяльності до управління вищими навчальними закладами ми проводили методом підвищення рівня психологічної готовності учасників освітнього процесу до управління ВНЗ. Ми його визначили як метод корекційної гри. Корекційна гра, в свою чергу, проводилась в природніх умовах діяльності учасників освітнього процесу у вигляді психолого-управлінського тренінгу, який за зовнішньою видимою формою становить собою захід, що проводить психолог з суб'єктом, не готовим до такого роду діяльності. Основна суть цього заходу полягає в перебудові певних особистісних характеристик – смислових настановлень і ціннісних орієнтацій кожного суб'єкта управлінської діяльності щодо інновацій у ВНЗ та з'ясуванні впливу цієї перебудови на їх вікові, інтелектуальні та характерологічні особливості. При цьому ефективність такого роду управління зумовлена не лише зміною цілей, завдань і способів діяльності, а й формуванням позитивної «Я-концепції» управлінця.

Умови формування психологічної готовності суб'єктів освітньої діяльності до управління вищими навчальними закладами були розроблені та експериментально апробовані нами у ході формуючого експерименту. Він проводився впродовж 2014-2019 рр.. Головна мета якого полягає у формуванні психологічної готовності учасників освітнього процесу до управлінської діяльності ВНЗ. А саме: в перебудові певних особистісних характеристик –

смислових настановлень і ціннісних орієнтацій кожного суб'єкта управлінської діяльності щодо інновацій у ВНЗ та з'ясуванні впливу цієї перебудови на їх вікові, інтелектуальні та характерологічні особливості. При цьому ефективність такого роду управління зумовлена не лише зміною цілей, завдань і способів діяльності, а й формуванням позитивної «Я-концепції» управлінця.

У відповідності з поставленою метою формуючого експерименту визначені головні його завдання: розробити та експериментально перевірити систему психологічних факторів та умов формування психологічної готовності суб'єктів освітньої діяльності до управління ВНЗ.

Для проведення формуючого експерименту з числа учасників освітньої діяльності, які брали участь у констатуючій частині дослідження, були створені дві однакові за складом – експериментальна і контрольна групи по 314 осіб (з них керівників ВНЗ – 66 чоловік, викладачів ВНЗ – 82 чоловіки, батьків студентів ВНЗ – 78 чоловік, студентів ВНЗ – 88 чоловік). До складу цих груп входила приблизна кількість чоловіків і жінок, віковий статус у них був однаковий (від 16 до 65 років), працювали і навчалися у ВНЗ одного рівня; мали приблизно однаковий стаж педагогічної діяльності (10-25 років) та стаж управлінської діяльності (5-15 років); належали відповідно до числа студентів ВНЗ; обидві групи працювали над підвищенням рівня психологічної готовності до управління ВНЗ, але в експериментальній групі така підготовка мала системний характер, а у контрольній групі – фрагментарний.

Необхідно звернути увагу на те, що при проведенні формуючого експерименту виявляє себе ефект соціального посилення, чи ефект аудиторії. Вплив здійснює не будь-який спостерігач, а лише компетентний, значимий для виконавця і здатний дати оцінку. Чим більше компетентний і значимий спостерігач, тим цей ефект суттєвіший. Таким чином, присутність зовнішнього спостерігача підвищує мотивацію досліджуваного. Відповідно вона може чи покращати продуктивність, чи призвести до «перемотивації» і викликати зрив діяльності. Всі варіанти поведінки досліджуваного у формуючому експерименті

можна пояснити актуалізацією одного мотиву – прагненням до позитивної саморепрезентації, тобто прагнення виглядати у власних очах якомога краще.

Виходячи з вищезазначеного, корекційну гру ми проводили в природніх умовах діяльності учасників освітнього процесу у вигляді психолого-управлінського тренінгу, який за зовнішньою видимою формою становить собою захід, що проводить будь-який учасник освітнього процесу з високим рівнем психологічної готовності до управлінської діяльності, пов'язаної з інноваціями у ВНЗ, та психолог з суб'єктом, не готовим до такого роду діяльності. Цей захід проводиться в межах освітнього закладу паралельно з навчально-виховним процесом, який ми називаємо «корекційною грою». Метою цього психологічного тренінгу є досягнення успіху учасникам освітнього процесу у тій сфері управлінської діяльності у тому виді взаємодії з іншими людьми (адміністрацією, викладачами, батьками студентів та студентами), у якому він раніше був неуспішним. Психологічною основою такої корекційної роботи є процес гіперкомпенсації, який відбувається при спеціально складених вимогах максимальної сприятливості та у процесі старанно «відрежисованої» імітаційної діяльності.

Мета тренінгу – вироблення досвіду та удосконалення вмінь і навичок здійснення управлінських дій усіх учасників освітнього процесу. Його завдання зводяться до: узагальнення отриманих знань та досвіду управління ВНЗ; зв'язку теорії з практикою управління ВНЗ; вироблення умінь аналізувати педагогічні та управлінські ситуації, оперативно реагувати на них прийняттям управлінських рішень, прогнозувати можливі результати; формування та розвиток управлінського досвіду у всіх учасників освітнього процесу.

В процесі проведення психолого-управлінського корекційного тренінгу слухачами та ведучим оцінюється певна ситуація з тієї чи іншої проблеми: визначається цілі для її реалізації на практиці; прогнозується план реальний та ідеальний. Цілеутворення – це процес співвідношення двох планів: плану реальної дійсності та плану – моделі ідеалу. Під реальною дійсністю розуміється та дійсність, у якій бере участь суб'єкт, під моделлю ідеалу мається на увазі певний досконалий результат діяльності. Основою зміни

стилю взаємовідношень (наприклад, адміністратора зі студентом в умовах демократизації) є вихід до рефлексивної позиції над планами реальної дійсності та ідеальною моделлю у їх співвідношеннях. В результаті, виходом цього процесу у цьому тренінгу може бути розроблена цільова комплексна програма. В цих умовах сам учасник тренінгу, який буде модель, виступає як творець своєї та колективної майбутньої діяльності. Виявляє у ній помилки, протиріччя. Проектує її здійснення у реальній перспективі.

Виходячи з вищесказаного, слід вказати на такі особливості методу психолого-управлінського тренінгу:

1. Найважливішим елементом психолого-управлінського тренінгу відносно відкритого психологічного тренінгу є те, що він надає досягнутому учасником освітнього процесу успіху реальності та високої значущості як особистісної, так і соціальної. Відображенням позитивної динаміки корекції є оздоровлення його настановлення, тобто підвищення позитивних настановлень у раніше неблагополучних сферах, спираючись на свій позитивний досвід, на свої сильні сторони, ніби «випадково» оволодіває раніше не властивими йому видами діяльності, залучаються до раніше неможливих, психологічно-недоступних для нього взаємодій та взаємовідносин.

Психолого-управлінський тренінг можна назвати грою в силу специфічного розподілу ролей у цьому виді діяльності. Так, у цій грі завжди є (один або кілька) головних героїв – адміністратор, педагог, студенти або їх батьки, які повинні досягти успіху, розширити свій адаптивний діяльнісний та поведінковий репертуар. Завжди є «режисер», який вигадав зміст корекційної гри, організував та проводить її, максимально сприяє досягненню успіху головним героєм. Також є помічники режисера (організатора), які діляться на ознайомих з ходом корекційної роботи, та не ознайомих. Корекційна психолого-управлінська гра проходить «всередині» звичайної навчально-виховної діяльності та може мати місце під час навчання, зборах, дискусіях, позаурочних заходах та інших професійно-значущих заходах і ситуаціях. Під час цього дуже часто відомий розподіл ролей у корекційних заходах не співпадає з розподілом ролей у реальній діяльності адміністратора, викладача, студента та його батьків.

2. Метод психолого-управлінського тренінгу відтворює деяку ситуацію та діяльність людини в ній у її суттєвих компонентах. Він відтворює взяті з дійсності ситуації, що дозволяє дослідити людину та її діяльність в умовах, максимально наближених до життєвих. Його проведення є специфічною діяльністю, умовною практикою у змінених порівняно з реальною дійсністю умовах. Конструювання такого тренінгу – це перш за все конструювання специфічної людської діяльності, як правило, колективної діяльності. Цілісне відтворення того чи іншого виду конкретної практичної управлінської діяльності у її суттєвих компонентах дозволяє робити останню предметом психологічного аналізу та вивчення.

3. Метод психолого-управлінського тренінгу залучає особистість учасників. Наявність особистого залучення учасників у ситуації, що розіграється, вираження та глибина переживань у ході його проведення є яскравим емпіричним фактом. Притаманна йому емоційна насиченість, емоційна напруженість вказують на підвищення мотивації даного роду діяльності, збудження інтересу до предмету, що вивчається. Даний метод виявляється значимим для його учасників завдяки близькості ситуацій, що імітуються, до реальних, дозволяє ознайомитися з управлінською діяльністю, дослідити реальність, що імітується, перевірити себе, свої можливості у практичній діяльності, продемонструвати свої досягнення у престижній галузі тощо.

4. Відтворююча діяльність здійснюється в умовах відносної невизначеності по відношенню до того рішення, яке повинно бути прийняте. Ця невизначеність задається по-різному: у випадку «жорсткої» імітації передбачається вибір з тих альтернатив рішення, що маються, у «вільних» імітаціях, які найбільш наближені до умов реальної дійсності – учасники самі формують проблеми та необмежені у своїх рішеннях та діях. В одних випадках перед учасниками чітко ставиться ігрова мета та спосіб виграшу в даній грі, в інших – ситуації, що дають гравцям більше свободи, вони самі можуть поставити перед собою мету та використати для її досягнення ті засоби, які їм надають правила гри. Але при цьому необхідно звернути увагу на те, що даний вид корекційної гри найчастіше відтворює конфліктні ситуації й тоді вибір того чи іншого рішення набуває більш драматичного характеру.



5. Порівнюючи такого роду психолого-управлінський тренінг як імітаційну гру з іншими методами корекції та дослідження особистості, слід зазначити, що він має ряд переваг у порівнянні з лабораторними методами. Це визначається тим, що він надає можливість спостерігати актуальні прояви особистості, її життя, а не обмежуватись результатами ретроспективного характеру. Ігрові ситуації сприймаються учасниками не як особливі експериментальні ситуації, а як продовження їх звичайного життя, як реальні життєві ситуації. Поряд із близькістю ситуацій, що імітуються, до реального життя учасників, вони є модельними, тому процес прояву особистості лише відносно контролюється. Структурованість імітаційної гри, наявність правил, можливість керувати умовами, створювати типові ситуації, вводити ті чи інші особливості ігрових імітацій вигідно відрізняють його від таких методів психологічного дослідження, як спостереження за поведінкою у природних умовах та інше.

6. Корекційна гра використовується як модель можливих у майбутньому управлінських ситуацій, подій. У ній беруть участь психологічно різні групи досліджуваних, досліджується роль особистісних факторів у формуванні конкретних управлінських рішень. Прогнозується можливий результат подій, які моделюються у дійсності.

7. Логіка самого методу нашоєму на такий підхід, коли вивчення та корекція учасника освітнього процесу здійснюється шляхом його направленої зміни, впливу на нього в ході імітаційної гри. У цьому випадку даний метод можна розглядати як психотерапію та діагностику, яка здійснюється паралельно. Маючи достатню жорстку структуру та систему правил, він дозволяє цілеспрямовано створювати програми для зміни того чи іншого аспекту поведінки, розв'язати унікальну проблему конкретного індивіда.

8. Метод психолого-управлінського тренінгу виступає перш за все як метод дослідження цілісної діяльності щодо управління ВНЗ. Предметом аналізу є складно-організована та багаторівнева людська діяльність, яка моделюється. Тому пропонується використовувати імітаційні ігри для

моделювання та вивчення процесів прийняття рішення в управлінській діяльності. Для проведення такого дослідження пропонують проводити нормативний опис діяльності організації та процесу прийняття рішення на певному рівні. Тоді реальні дії досліджуваного по відношенню до нормативної організації є помилками або відхиленнями від потрібної норми.

9. Психолого-управлінський тренінг виступає як активний метод навчання. У сучасних умовах практичної управлінської діяльності в обставинах, які швидко змінюються, від людини вимагається вміння оперативно й точно обирати рішення та реалізовувати його на практиці. При цьому різко зросла ціна можливої помилки, і, як наслідок, підвищилася відповідальність людини за обране рішення. Постало завдання пошуку нових методів навчання, які давали б можливість навчити практичній управлінській діяльності ще до того, як настала реальна ситуація та почалася реальна діяльність, навчити такому досвіду, який не можна передати словами і який набувається тільки у процесі дій, участі, прийняття рішень самим суб'єктом. Корекційна, імітаційна гра, яка за рахунок відтворення управлінської дійсності найбільш повно відповідає цьому завданню.

Узагальнюючи успішний практичний досвід автора, наведений у положеннях, висунутих до підготовки та проведення психолого-управлінського корекційного тренінгу з підвищення рівня психологічної готовності учасників освітнього процесу до управлінської діяльності, можна накреслити таку схему підготовки та реалізації корекційної діяльності їх настановлення: діагностика (підготовчий етап), моделювання корекційного психолого-управлінського тренінгу, підготовка корекційної роботи, реалізація корекційної роботи, закріплення позитивних настановлень.

Під час проведення діагностики визначається спрямованість діяльності учасника освітнього процесу, його настановлення, емоційний зміст, інтереси, соціометричний статус та інше. Ведеться цілеспрямований пошук позитиву суб'єкта та його психологічних проблем. Визначаються види діяльності, у яких проявляється його позитивне та негативне настановлення.

Під час моделювання корекційного тренінгу моделюється така діяльність, яка пов'язувала б єдине раніше неуспішну діяльність (позитивні настановлення). При цьому необхідно враховувати характерологічні особливості учасника тренінгу, особливості соціальної ситуації його розвитку, діяльності, компетентності.

Підготовчий етап проведення психолого-управлінського тренінгу завершується підготовкою самого корекційного тренінгу. Психолог сумісно з адміністратором, викладачем, студентом або їх батьками непомітно готують учасника освітнього процесу до визначеного виду діяльності та сприяють створенню таких умов, які були б спрямовані на досягнення успіху особистості у даному виді діяльності.

Реалізація корекційної роботи проходить саме тоді, коли психолог залучає особистість до психолого-управлінського корекційного тренінгу, спрямовує хід цього розробленого заходу.

У випадку успішного завершення корекційного тренінгу психолог допомагає його учаснику осмислити свій успіх. Готує наступний корекційний тренінг. Стає можливим перехід до прямого тренінгу.

У випадку невдачі своєчасне втручання психолога повинне зробити найменш помітною цю невдачу. Організовується міжособистісна підтримка. Після цього повторюється з першого етапу – діагностика з метою проникнення у психологічне буття учасника освітнього процесу, точніше, виявити його проблему та сильні сторони. Аналіз невдалих випадків застосування тренінгу показав, що у непідготовлених учасників освітнього процесу до управлінської діяльності, мотивація запобігання невдач, переважає над мотивацією досягнення.

Результати формуючого експерименту, перш за все, свідчать про значні зміни в особливостях настановлень усіх учасників освітнього процесу як за якістю їх емоційної оцінки, так і за змістом (в результаті контент-аналізу). Отримані результати у цій частині експерименту оцінювались на основі

критеріїв, пов'язаних безпосередньо із формуванням психологічної готовності учасників освітнього процесу до управління ВНЗ.

Порівняльний аналіз результатів першого (до початку формуючого експерименту) та другого (після завершення формуючого експерименту) зрізів, проведених в експериментальній та контрольній групах, показав, що в експериментальній групі спостерігається динаміка певних складових готовності, в той час, як в контрольній групі такої динаміки практично не зафіксовано.

Спираючись на отримані дані, можна зробити висновок, що в експериментальній групі в результаті формуючого експерименту зафіксовані статистично значущі відмінності ( $p < 0,01$ ) між результатами першого та другого зрізів. Так кількість чоловік (1) рівня зросла з 11,1% до 34,5%, а достатнього (2) рівня з 14,65% до 43,15%. І навпаки, кількість чоловік середнього (3) рівня готовності зменшилося з 39,2% до 13,1%, а низького (4) рівня – з 35,05% до 9,3%.

Результати експериментального дослідження свідчить про те, що це сталося в результаті зниження кількості чоловік у групах, що належать до «середнього» і «низького» рівнів психологічної готовності учасників освітнього процесу до управління ВНЗ.

Виходячи з аналізу проблеми та рішення завдань, які були нами поставлені, можливо зробити наступні **висновки**:

Проведене нами дослідження довело, що ефективне формування психологічної готовності учасників освітньої діяльності до управління ВНЗ можливе в результаті перебудови певних особистісних характеристик: смислових настановлень, ціннісних орієнтацій кожного суб'єкта управлінської діяльності, з'ясування впливу цієї перебудови на їх вікові, інтелектуальні, характерологічні особливості; диференціація змісту та організаційних форм психологічної підготовки для різних категорій учасників освітнього процесу.

Психолого-управлінський тренінг, щодо управління ВНЗ, сприяє виробленню досвіду та удосконаленню вмінь і навичок здійснення управлінських дій усіх учасників навчально-виховної діяльності, і розкриттю

проблемності наукових основ управління ВНЗ, підвищенню зацікавленості в теоретичному матеріалі, узагальненню отриманих знань та досвіду управління, зв'язку теорії з практикою управління, виробленню умінь аналізувати педагогічні та управлінські ситуації, оперативно реагувати на них прийняттям управлінських рішень, прогнозувати можливі результати. Психологічною основою такої корекційної роботи є процес гіперкомпенсації, який відбувається у спеціально створених умовах. Головні особливості цього методу: надання досягнутому успіху учасника освітнього процесу реальності та високої значущості як особистісної, так і соціальної; відтворення взятих з дійсності управлінських ситуацій, що дозволяє дослідити людину та її діяльність в умовах, максимально наближених до життєвих; виступає як об'єкт інноваційного впливу та є розумовим, діяльнісним еквівалентом процесу управління; сприяє усвідомленню співвідношення ігрової та реальної діяльності; використовується як модель можливих у майбутньому управлінських ситуацій, подій, у яких беруть участь психологічно різні групи досліджуваних. Вивчення та корекція учасника управлінського процесу здійснюється шляхом його направленої зміни, впливу на нього в ході імітаційної гри, виступає як метод дослідження цілісної діяльності та є активним методом навчання.

Запропонований нами корекційний захід щодо підвищення рівня психологічної готовності учасників навчально-виховної діяльності до управління ВНЗ довів свою доцільність та ефективність на рівні навчального та управлінського процесів, що підтверджується математичними розрахунками.

Перспективи подальших розвідок полягають у розробці універсальних моделей впровадження в освітній процес інноваційних управлінських технологій, які б враховували як психологічні, так і соціальні чинники. Потрібним є і з'ясування психологічних основ підготовки студентів педагогічних вищих навчальних закладів до здійснення управлінської діяльності у школі та інше.

*Е. Г. ПОЗДНЯКОВА-КИРБЯТ'ЄВА*

## **2.2. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ КРИТЕРІЇ УПРАВЛІНСЬКОЇ ТВОРЧОСТІ КЕРІВНИКА**

Управління сучасною організацією передбачає розвиток та активне функціонування широкого спектра управлінських умінь керівника, управлінський потенціал якого є провідною умовою досягнення нового, більш високого рівня функціонування колективу. Оскільки, професійна управлінська діяльність за своєю структурою та змістом є діяльністю творчою, важливо відзначити, що розвиток творчої особистості керівника є обов'язковим складником його професіоналізму. Ефективне виконання управлінської діяльності вимагає використання як традиційних управлінських методів та дій, так і нестандартних підходів до врахування ситуаційних та індивідуально-психологічних характеристик управлінського завдання. Це ускладнюється динамічними змінами, що постійно відбуваються в суспільстві, і вимагають від управлінця саморозвитку та самовдосконалення. Тому, удосконалення управління потребує наукового аналізу і обґрунтування змісту діяльності сучасного керівника, з урахуванням соціально-психологічної природи та результатів праці його як менеджера.

Поняття творчого потенціалу розглядається у працях як зарубіжних (Дж. Гілфорд, Д. Клозен, К. Тейлор), так і вітчизняних (Г. Костюшко, А. Матюшкін, О. Моляко, В. Роменець) дослідників.

Проблема управлінської творчості як предмет наукового аналізу розглядається у трьох напрямках: загальнопсихологічний підхід у дослідженнях творчості (Б. Ананьєв, В. Біблер, А. Брушлинський, Я. Пономарьов, В. Романець, С. Рубінштейн, О. Тихомиров); взаємовплив творчості та професійної діяльності керівника, його професіоналізму та професійної майстерності (В. очелюк, А. Деркач, Л. Карамушка, В. Олійник, В. Рябова, Т. Сорочан, Г. Тимошко) та взаємозв'язок творчості з такими феноменами як творчі здібності, творче мислення та творче ставлення до праці (Г. Балл,

Е. де Боно, Дж. Р. Гілфорд, З. Калмикова, О. Матюшкин, В. Моляко, Н. Посталуок).

Для аналізу управлінської творчості керівника ми будемо використовувати такі її характеристики: критерії, показники та рівні.

Критерій визначається як засіб для судження, ознака, на підставі якої здійснюється оцінка, визначення або класифікація чого-небудь. Критерій виражає сутність зміни у розвитку об'єкта і є знанням межі, повноти прояву його сутності в конкретних виявах. Критерій є об'єктивним показником, оскільки він постає як виявлена сутність. Якщо говорити про співвідношення понять «критерій» та «показник», то перше є загальнішим, вищим за рівнем, ніж друге [6]. Показник же виступає як оцінка стану чи рівень розвитку досліджуваної реальності за виокремленим критерієм.

Показниками управлінської творчості керівника можуть бути характеристики якості управлінського навчання, що задовольняють запит і систему вимог суспільства; характеристики особистої та управлінської успішності людини; характеристики ефективних (технологічних) способів здійснення управлінської діяльності.

Л. Карамушка визначає зміст акмеологічних критеріїв та показників через професіоналізм та продуктивність діяльність фахівців. Акмеологічні критерії насамперед характеризують міру володіння засобами розв'язання управлінських задач, продуктивністю діяльністю, а акмеологічні показники – це, перш за все, характеристики суб'єкта управлінської діяльності [3].

Використовуючи системно-структурний аналіз особистості як суб'єкта життєдіяльності, пошук критеріїв повинен включати характеристики людини як суб'єкта вітальних контактів зі світом, предметною діяльністю, спілкування та самосвідомості. Тому наш пошук критеріїв, показників та рівнів управлінської творчості керівників орієнтований на конкретизацію таких характеристик з урахуванням специфіки управлінської діяльності.

Спеціальні критерії та показники управлінської самосвідомості розробила А. Коваленко. Серед критеріїв управлінської самосвідомості вона виявила

загальні, особливі та одиничні. Загальні критерії управлінської самосвідомості не залежать від специфіки управлінської діяльності особистості, оскільки пов'язані з фундаментальними проявами професіоналізму, і включають управлінсько значущі інтегральні характеристики, які мають внутрішню ієрархію: загальнокультурологічні, акмеологічні, управлінсько-діяльнісні. Особливі критерії і показники управлінської самосвідомості пов'язані безпосередньо зі специфікою управлінської діяльності особистості. Одиничні критерії і показники управлінської самосвідомості пов'язані з особливостями стилю і способів діяльності особистості і визначаються управлінською суб'єктністю, інтегральною індивідуальністю, поінформованістю, знаннями, досвідом, культурою професіонала, а також пов'язані з психодинамікою працівника, психологічними труднощами, навантаженням в досліджуваній управлінській сфері [4].

А. Буран виокремив критерії управлінського самоствердження кадрів управління: критерії управлінської мотивації, управлінських знань та використання в розв'язанні управлінських задач, управлінських умінь та застосування їх в діяльності управління, управлінського спілкування та етико-ціннісний критерій [7].

О. Одінг, слідуючи ідеям В. Лузгіна та О. Москаленка, при виокремленні критеріїв креативно-особистісного розвитку управлінських кадрів зважає на дві обставини: творча діяльність має свої специфічні особливості, управлінська діяльність також має свої специфічні риси. При цьому креативність є одним з показників професіоналізму управлінця [6].

О. Одінг виокремлює критерії та показники креативно-особистісного розвитку управлінця:

1. Критерій: оцінка креативного продукту. Показники: рідкість, незвичність, новизна, корисність управлінських рішень; продуктивність управлінської діяльності (оптимальність організації діяльності з урахуванням мінімізації енерговитрат.



2. Критерій творчості мислення. Показники: оперативність; оригінальність; гнучкість; допитливість; швидкість; практична спрямованість; евристичність; ірреалевантність; фантастичність; вміння побачити проблему, розвробити гіпотезу; здатність робити прогнози; багатоаспектність; інтуїція; вміння бачити всі сторони і зв'язки проблеми; здатність виокремлювати головне; логічність; розвинені мисленнєві операції; інсайтність; конфліктність.

3. Критерій розвиненості психічних властивостей особистості, що впливають на креативно-особистісний розвиток. Показники: підвищена чутливість, вибірковість та мобільність психічних процесів; легкість і мобілізація енергії, уява та фантазія; висока сприйнятливості і чутливість до проблем; гнучкість розуму; логічна незалежність реакції від стимулу; висока вольова регуляція дій, спрямованих на самоудосконалення.

4. Критерій ціннісної орієнтації на нестандартне розв'язання професійних завдань. Показники: визнання цінності творчого розвитку; прийняття цінностей саморозвитку; установка на розвиток в собі креативних здібностей; прагнення до творчої самореалізації; домінуюча роль пізнавальної мотивації; мотиваційна спрямованість на творчу діяльність.

5. Критерій творчої активності у прийнятті управлінських рішень. Показники: творча самостійність; впевненість у ситуаціях ризику; рішучість; відповідальність за рішення; сміливість; розвинена здатність оцінювати ситуацію, спираючись на знання, досвід та інтуїцію і враховуючи думку інших; творча ініціатива; прагнення до творчості; прагнення до оригінальності та новизни; творча цілеспрямованість.

6. Критерій сформованості здатності до саморегуляції у ході діяльності. Показники: розуміння управлінської діяльності, міра оцінки творчого потенціалу; сформованість власної позиції; міра оволодіння навичками рефлексії та корекції.

7. Критерій розвиненості комунікативно-творчих здібностей. Показники: міра осягнення та адаптації нових продуктивних прийомів

діяльності і творчого досвіду інших, вміння обмінюватися досвідом творчої діяльності, вміння вести діалог, раціональне поєднання індивідуальної і колективної творчої діяльності, організація креативного спілкування.

8. Критерій здатності до креативно-особистісного саморозвитку. Показники: систематичний аналіз оригінальності рішень; прагнення до розвитку гнучкості, відкритості розуму, підвищення рівня знань механізмів прийняття творчих рішень і прагнення застосовувати ці знання на практиці, бажання оволодівати новими технологіями розв'язання творчих задач.

9. Критерій ефективності і оптимальності креативно-особистісного розвитку. Показники: розвинені особистісні та управлінські якості і здібності; самостійність у прийнятті рішень; володіння формами і методами управління груповою креативністю.

10. Критерій рефлексивної саморегуляції. Показники: здатність провести точний і адекватний аналіз розвитку в себе особистих якостей, що сприяють креативності мислення; здатність співвідносити свої творчі прояви з ситуацією; здатність критично оцінити рішення; організаційна гнучкість.

Кожен критерій виражає сутність змін у розвитку управлінської творчості керівника і являє собою повноту прояву його сутності у конкретному вираженні.

Одним з головних критеріїв управлінської творчості керівника в аспекті саморозвитку, самоуправління, самоактуалізації, самореалізації є управлінська самосвідомість особистості. Остання визначається як «особистісне утворення, що належить суб'єкту як усвідомлення приналежності до певної управлінської спільноти; знання про міру своєї відповідності управлінським еталонам; знання про міру свого визнання в управлінській групі; знання про слабкі та сильні сторони та шляхи самоудосконалення, знання своїх індивідуальних способів успішної дії, індивідуального стилю, нероздільна єдність предметно-змістового та операціонального компонентів роботи; ставлення до себе як до особистості, суб'єкта життєдіяльності, професіонала-керівника; уявлення про своє майбутнє в професії; контроль за власними інтелектуальними, емоційними та поведінковими реакціями, управління ними» [6].

Важливим критерій управлінської творчості керівника є – знання та досвід взаємодії з підлеглими, що включає досвід розв'язання творчих проблем в управлінні. Він включає досвід розв'язання творчих проблем управління. Знання в управлінській діяльності визначаються як «специфічне комплексне знання, що має методолого-теоретичну, практичну орієнтацію і трикомпонентну структуру. Воно інтегрує соціальні, гуманітарні та природничо-наукові закономірності буття людини, виробляючи технологію їх використання» [5].

Управлінське знання має таку структуру:

1. Соціальний компонент пов'язаний з проблемою смислу і стратегії життєдіяльності суб'єкта. Належать знання, що визначають рівень культури, соціокультурну спрямованість, гуманістичний світогляд та світосприймання, ціннісна орієнтація та наукова логіка пізнання і соціального мислення особистості. Ця сфера людинознавства формується за рахунок використання відомостей з філософії, історії, культури, політології, економіки, етики, юриспруденції, екології, антропології, медицини, генетики.

2. Гуманітарний компонент включає комплекс відомостей про цілісну людину з психології, етики, соціології, теорії управління тощо. Предметом гуманітарного пізнання є феноменологія, закономірності, детермінанти, чинники, механізми, умови, способи індивідуального і управлінського розвитку особистості як суб'єкта діяльності.

3. Технологічний компонент аналогічний мистецтву, майстерності. Технологічне оснащення діяльності полягає в об'єктивуванні, операціоналізації знань і практичного досвіду суб'єкта діяльності. Їхнє функціональне призначення – впорядкувати всі «окремі моменти» діяльності, перевести на рівень ефективного досягнення поставлених цілей. До такого виду знань належать забуті ремісничі технології, в яких важливою є управлінське тренування спеціальних, особливих навичок [1].

Управлінське знання орієнтує творчість керівника таким чином, що воно набуває науково-прикладного смислу розвитку життєвої стратегії, особистісного і управлінського самовдосконалення керівника та його

підлеглих. Тому йдеться про організацію особливої форми управлінської діяльності, в ході якої дійсно необхідно, а тому і виникає, і розвивається та особлива здатність до управлінської творчості керівника та його підлеглих.

Управлінське знання керівника пов'язане з управлінським досвідом. Досвід – це якість особистості, сформована шляхом навчання і практичної діяльності. Однак у даному випадку якість особистості розглядається ширше, до її змісту входить існуючі управлінські знання, уміння, навички, характерний стиль діяльності, які дають високий ефект в діяльності, економлять час, знижують психоенергетичні витрати. Досвід дозволяє швидко і безпомилково класифікувати управлінські ситуації, визначати причинно-наслідкові зв'язки, вибирати оптимальні способи розв'язання. Він набувається з часом, і це відбувається за умови використання спеціальних знань і формування та розвитку управлінських умінь і навичок, засвоєння продуктивних алгоритмів розв'язання управлінських задач. Досвід керівника залежить від управлінських навичок, тобто вмінь, доведених до автоматизму і здійснюваних на частково неусвідомлюваному рівні. Управлінська навичка формується тоді, коли в практичній діяльності керівника постійно зустрічаються різноманітні, але досить типові управлінські ситуації. Управлінські навички дозволяють діяти навіть у складних ситуаціях з мінімумом помилок і прорахунків. Вміння – це відносно стійкі способи виконання управлінських задач з високою ефективністю. Вони залежать від специфіки діяльності, здібностей та знань суб'єкта діяльності. Це знання, втілені в розв'язання конкретних управлінських задач, освоєні моделі діяльності, що реалізуються на практиці [4]. Слід підкреслити, що комунікативні уміння є важливими для управлінської творчості керівника, оскільки близько 90% часу керівника відводиться діловому спілкуванню (прийом відвідувачів, наради, переговори, виступи, телефонні розмови, вказівки тощо).

Управлінське спілкування керівника залежить від виду його діяльності та статусу.

Керівник нижчої ланки повинен розвивати комунікативні вміння, орієнтовані на ділову взаємодію: вміння просто і зрозуміло пояснювати свою позицію, узгоджувати варіанти рішень, переконувати.

Керівники вищої ланки повинні чітко і зрозуміло ставити задачі, видавати розпорядження, проводити наради, вести переговори як з партнерами, так і конкурентами, а також вміти вислухати співрозмовника, використовувати психологічні методи переконання і навіювання, виступати перед аудиторією. Продуктивність діяльності керівника багато в чому залежить від розвитку цих якостей, тому зазначені комунікативні уміння є професійно важливими. Подібні комунікативні якості розвиваються за допомогою різноманітних тренінгів.

Наступний блок психологічних умінь пов'язаний зі здатністю здійснювати різні види психологічної взаємодії. До них належать і вищевказані комунікативні вміння, але до них не зводиться. Л. Карамушка поділяє психологічні впливи на два класи: вплив на свідомість та на підсвідомість. Вплив на свідомість здійснюється у процесі навчання за допомогою управління мотиваційною сферою особистості, а також за допомогою переконання. Вплив на підсвідомість особистості зазвичай вважається некоректним і неморальним, хоча й використовується у вигляді навіювання, психологічного зараження та наслідування. Завдяки їхньому застосуванню значно спрощується керівництво великим колективом. Впливу підлягають соціально зумовлені сторони особистості – спрямованість, цінності, мотиви, ставлення, інтереси, а також психічні стани та досвід особистості [3].

Ще одна група психологічних умінь керівника, що визначають його управлінську творчість, пов'язана з психологічною саморегуляцією. Ці психологічні вміння Є. Кузьміна включає до структури соціально-психологічної, психолого-педагогічної та диференціально-психологічної компетентності [1].

Таким чином, критерій управлінських знань та досвіду взаємодії з підлеглими охоплюють міжособистісну рефлексію та позицію керівника. Ці

складові пов'язані між собою і з наступними критеріями управлінської творчості: критеріями реалізації творчого потенціалу особистості керівника і побудови стосунків у управлінському соціумі та управлінського мислення.

Управлінське мислення визначається як «узагальнене, опосередковане спеціальними знаннями відображення об'єкта, процесу, умов виробничої діяльності. Формулювання і розв'язання людиною управлінських завдань, розрахованих на одержання кінцевого результату, відбувається в умовах обмежень і приписів, що накладаються виробництвом» [4]. Управлінське мислення є проявом самоорганізації в складній психологічній системі «керівник – колектив – особистість», яку складають діюча особистість, її діяльність і ситуація, в якій відбувається діяльність, слугує підґрунтям для дослідження управлінського мислення в емпіричних дослідженнях. Так, у дослідженні управлінського мислення виступає як новоутворення управлінської діяльності, що впливає на її подальший перебіг і регуляцію, що і забезпечує самоорганізацію психологічної системи [6].

Підхід до управлінського мислення з точки зору творчої діяльності людини полягає в тому, що це дає змогу перейти до особливої психологічної парадигми – дослідженню людини як психологічної системи, здатної до саморозвитку.

Управлінська самосвідомість особистості характеризує систему моделей управлінського становлення людини в соціумі, в ході чого відбувається формування основ психологічної та управлінської зрілості особистості. Як інтегрована багаторівнева особистісна категорія управлінська самосвідомість є джерелом творчої зрілості фахівця і має три складові: процесуальну, результативну та особистісну

Виокремлення трьох зон розвитку: індивідної, особистісної та управлінської є однією з умов формування управлінського самоствердження. Управління вказаними зонами розвитку є умовою та системотвірним чинником використання технологій діяльності, що розвивають управлінську самосвідомість.

Підґрунтям управлінської самосвідомості є процеси саморозуміння, самоставлення, самооцінювання, самоповаги, самоприйняття, рефлексія, самокорекція, самовизначення, самореалізація та результативно відображається в змісті «Я-концепції», самооцінці, самоідентичності, відкритості особистісної позиції, мірі реалізації і гармонійності особистості.

Важливою складовою управлінської самосвідомості є особистісна і управлінська рефлексія. Управлінсько-творчий аналіз рефлексії керівника взаємопов'язаний з реалізацією творчих здібностей. Творчі здібності визначаються «як такий рівень розвитку загальних здібностей, який забезпечує пошук людиною нестандартних задач і знаходження адекватних їм способів діяльності, постановку на основі досягнутого нових задач, що сприяє неперервності творчого процесу. При цьому спрямованість творчих здібностей визначається характером управлінської діяльності [7].

В управлінській діяльності творчі здібності мають специфічну структуру:

1. Здатність бачити альтернативи, поглянути на проблему з різних сторін, що дає можливість конструювати різні варіанти способів розв'язання управлінських задач і вибору оптимальних з них. Ця варіативність дає змогу суб'єкту діяльності знаходити ефективні способи розв'язання задач там, де їх не бачать інші.

2. Уміння ставити принципово нові задачі, які раніше не ставилися перед суб'єктом діяльності і цим видом діяльності. Ця здатність формується і розвивається на підставі накопиченого досвіду. Саме вони є засадою неперервності творчого процесу, його інновативності.

3. Здатність при розв'язанні нових задач виробляти технології реалізації і виходити за межі власного управлінського досвіду і досвіду, що склався в рамках професії, шукати способи розв'язання нових ускладнених задач у суміжних галузях. Це здатність поєднувати на перший погляд несумісні елементи в єдине ціле.

4. Здатність побачити і оцінити творчий підхід до визначення задач і способів управлінської діяльності в інших людей. При колективних методах роботи або виконанні керівних функцій ця здатність стає об'єктивно необхідною.

5. Уміння створювати нові комбінації з відомих елементів, здійснювати мисленнєве перетворення стосовно різних сторін діяльності – предмету, засобів, результатів.

Цей перелік не вичерпує того обсягу якостей і властивостей, які властиві творчій особистості. Разом з тим, такий комплекс творчих здібностей дозволяє людині генерувати ідеї і знаходити зв'язок між новими смисловими утвореннями в контексті існуючих знань та досвіду.

Аналіз численних досліджень показав, що у багатьох працях, де виявлялися найважливіші компоненти управлінської майстерності керівників, автори доходять висновку, що крім процесуальних навичок, вирішальний внесок у досягнення високої ефективності управлінської діяльності роблять характеристики, які традиційно належать до особистісних якостей: індивідуальні особливості мислення (зокрема, творче мислення), характеру, темпераменту, особливі характеристики мотиваційно-потребової сфери особистості, її ціннісні уявлення і практично-ціннісні орієнтації [7].

Окремо можна виділити питання про місце мотивації і стилю діяльності управлінця в системі інтегративних характеристик особистості і діяльності.

Управлінська мотивація керівника виявляється в управлінських установках, адекватних змісту, конкретним умовам управлінської діяльності, структурно містить когнітивні і емоційні елементи і особливо втілює поведінковий елемент, який демонструє схильність керівника до реалізації управлінських функцій [4]. Стиль управлінської діяльності характеризує поведінковий момент як зовнішню активність особистості керівника. Щодо вивчення стилю управлінської діяльності управлінського персоналу, то дослідження цього феномена призвели до дискусії не з приводу його значущості, а у зв'язку з його змістовими характеристиками. Розрізняють стилі



вольові, емоційні, оцінні, когнітивні, лідерства і керівництва, індивідуальної системи діяльності, стилі життя, поведінки, діяльності. На думку більшості дослідників стиль – це комплекс прийомів, методів і способів керівництва; впорядковане їх застосування, опосередковане особистісними якостями керівника; індивідуально типові особливості цілісної, відносно стійкої системи способів, методів, прийомів впливу керівника на колектив з метою ефективного виконання управлінських функцій [3], система способів діяльності, яка постійно повторюється і характеризується внутрішньою гармонією і цілісністю та забезпечує ефективне здійснення функцій управління в даних конкретних умовах [1]; інтегративна характеристика діяльності керівника, в якій відображені особисті якості керівника, взаємодія з підлеглими і особливості діяльності; особливості взаємодії керівника з колективом, які стабільно проявляються і формуються під впливом як об'єктивних і суб'єктивних умов управління, так і індивідуально-психологічних особливостей особистості керівника, узагальнює В. Банцер [2].

Н. Кузьміна розглядає процес управління як процес розв'язання численних управлінських задач і виокремлює п'ять основних функціональних компонентів, які є основою управління і впливають на формування особистості управлінця. До числа основних компонентів належать: гностичний, проектувальний, конструктивний, організаторський і комунікативний [2].

Запропонована Н. Кузьминою функціональна модель у багатьох відношеннях збігається з функціональним складом управління, який виокремлюють інші автори. Ця модель може застосовуватися до управлінської діяльності сучасного управлінського персоналу. Так, проектувальний компонент відповідає цільовій стадії управління, для якої характерні постановка цілей, формування планів і програм наступної діяльності, проектування результатів діяльності і системи управління в організації. Виокремлення гностичного компонента вказує на важливість інформаційної ланки в управлінні. Досить виправданим є включення до загальної функціональної схеми організаторського і комунікативного компонентів як етапів організації виконання і координації взаємодії різних структурних ланок організації в напрямку реалізації тих цілей, які стоять перед нею.

Ще один критерій управлінської творчості – реалізації творчого потенціалу особистості керівника і побудови стосунків в управлінському соціумі. Потенціал керівника ми, вслід за В. Садковим, визначаємо як «систему його відновлюваних внутрішніх ресурсів, які виявляються в діяльності, спрямованій на одержання соціально значущих результатів [6]. Важливим для управлінської творчості є те, що потенціал, як ресурсно-енергетичний показник, має деяку якісну характеристику і постійно відновлюється. Потенціал є критерієм управлінської творчості ще й тому, що він реалізується у взаємостосунках людини з навколишнім світом і має системну якість, яка характеризує не тільки сукупність внутрішніх ресурсів, але й систему їх регуляції. Головним у визначенні управлінського потенціалу є те, що він визначається внутрішніми ресурсами людини, а не зовнішніми, зокрема, владою чи фінансами.

Творче ставлення керівника до праці – це розвинена здатність і прагнення вносити до процесу праці нове, оригінальне, удосконалювати організацію, способи, засоби праці; прагнення і здатність до раціоналізації та винахідництва [4].

Тому творчий потенціал, його реалізація та побудова стосунків у управлінському соціумі виступають критерієм управлінської творчості.

Аналіз критеріїв управлінської творчості керівника дає змогу виокремити рівні і показники управлінської творчості. Рівень розуміється як «вершина», досягнута суб'єктом у процесі формування управлінського розвитку особистості.

При виокремленні рівнів розвитку управлінської творчості керівника ми виходили з визначених вище критеріїв.

Високий рівень розвитку управлінської творчості характеризується створенням нового продукту, що не існував раніше в управлінській практиці. За середнього рівня відбувається удосконалення старих способів, форм та методів здійснення управлінської діяльності керівника. Низький рівень розвитку управлінської творчості констатується тоді, коли створюється продукт, новий для конкретного керівника, але існуючий у практиці управління. Дамо характеристику рівнів розвитку управлінської творчості за виокремленими нами критеріями управлінської творчості (табл. 1.).

Таблиця 1.

Показники рівнів розвитку управлінської творчості керівника за основними критеріями

Критерій	Високий	Середній	Низький
Управлінська самосвідомість	Оптимальний розвиток управлінської самосвідомості, високому рівні розвитку Я-концепції та управлінської майстерності	Достатній рівень розвитку самосвідомості, що призводить до неповного розвитку Я-концепції та управлінської майстерності	Неструктурованість компонентів самосвідомості
Управлінські знання та досвід взаємодії з підлеглими	Науково-інтелектуальний пошук у діяльності управлінця	Власні спроби та помилки	Наслідування успішним керівникам, в аналогічних ситуаціях – імітація їхніх дій
Управлінське спілкування	Управлінський діалог	Монологічне спілкування	Незацікавленість у спілкуванні з колегами
Управлінське мислення	Високорозвинені аналітичні здібності, системна прогностичність і багатоаспектність, висока стійкість до показників фрустрації	Непоследовність в прийнятті рішень, ситуаційна прогностичність	Спонтанність прийняття рішення, низька прогностичність
Реалізація творчого потенціалу	Вироблення нових способів управління управлінським соціумом	Удосконалення чужих способів управління соціумом	Застосування старих шаблонних способів управління професійним соціумом

Виходячи з цього, можна дати характеристику кожного рівня розвитку управлінської творчості керівника.

Високий рівень розвитку управлінської творчості керівника характеризується оптимальним розвитком компонентів управлінської самосвідомості, що виявляється в самототожності, високому рівні розвитку «Я-концепції» і управлінської майстерності; науково-інтелектуальний пошук; управлінський діалог з підлеглими; високорозвинені аналітичні здібності і когнітивна рефлексивність, системна прогностичність і багатокомпонентність, висока стійкість до пізнавальної фрустрації; вироблення нових способів управління управлінським соціумом.

Середньому рівню управлінської творчості властиві достатній рівень розвитку компонентів управлінської самосвідомості, що призводить до неповного розвитку «Я-концепції» та управлінської майстерності; метод власних спроб і помилок; монологічне спілкування з підлеглими; непослідовність у прийнятті рішень, ситуаційна прогностичність; у своїй діяльності переважає удосконалення чужих способів управління професійним соціумом.

Низький рівень розвитку управлінської творчості констатується у випадку неструктурованості компонентів управлінської самосвідомості; наслідування успішним керівникам в аналогічних ситуаціях, імітації їхніх дій; незацікавленості у спілкуванні з підлеглими; спонтанності в прийнятті рішень, вияву низької прогностичності; застосування старих шаблонних способів управління професійним соціумом.

Таким чином, вивчення проблеми творчості в управлінській діяльності дає змогу визначити її як усвідомлену, цілеспрямовану, активну діяльність, спрямовану на пошук нового, оригінального та самостійного способу управління підлеглими з метою максимально ефективного досягнення цілей у певній професійній сфері. Управлінська творчість керівника – це процес створення нових форм і засобів у системі взаємодії з колективом фахівців, це інноваційний процес, який можна представити і розробляти як процес розв'язання управлінських задач, що спрямовані і змістовно результуються у формах засобів взаємодії в системі «керівник-підлеглий».

### **2.3. МОТИВАЦІЯ ДОСЯГНЕННЯ УСПІХУ В НАВЧАННІ ЯК ДЕТЕТЕРМІНАНТА УСПІХУ В МАЙБУТНІЙ ПРОФЕСІЇ**

Прагнення особистості до успіхів у навчанні тісно пов'язано з внутрішнім мотивом навчальної діяльності, що зумовлює навчання заради прагнення до саморозвитку і самовдосконалення. Водночас, зовнішній мотив навчальної діяльності та залежність професійного самовизначення відображає додатковий мотиваційний стимул, що підсилює бажання вчитися.

Проведеним нами емпіричним дослідженням доведено, що для більшості студентів вагому роль у мотивації навчання мають здобуття фахової освіти і уміння її застосувати у майбутній професійній діяльності. Водночас, виявлено й студентів, які ставлять недалекоглядні цілі, орієнтовані більше на отримання стипендії чи підвищення інтелектуального рівня, або у недалекому майбутньому – отримання диплому про вищу освіту.

Порівняння результатів з попередніми дослідженнями вказали на те, що мотивовані на успіх студенти активні та ініціативні, виявляли вищий творчий потенціал, схильні до саморозвитку. На основі отриманих результатів, вважаємо, що прагнення студентів до успіху, мотивованість на нього є детермінантою успіху в майбутній професії.

Вивчення особливостей формування успішної особистості у професійній діяльності – актуальний предмет наукового осмислення, що має важливе значення у таких галузях, як: соціальна психологія, психологія особистості, психологія праці, акмеологія тощо. Адже формування успішної людини як професіонала складає основу навчальної діяльності закладів вищої освіти загалом і особливого значення набуває у підготовці фахівців-психологів. Ці спеціалісти своєю успішною діяльністю мають забезпечити не лише особистіне зростання, але й сприяти і допомагати розвитку можливостей успішності пересічного громадянина України.

Незважаючи на низку публікацій, що з'явилися в останні роки з даної проблематики, наукова розробленість цієї тематики вимагає додаткових

досліджень з питань професійної успішності особистості, що й зумовило вибір теми дослідження.

### **Аналіз підходів до розуміння мотивації досягнення успіху у навчанні як детермінанти успіху у майбутній професії.**

Варто зазначити, що становлення людини як особистості має два важливих періоди – її самовизначення до певного роду професійної діяльності та сама діяльність. Перший з них в уяві підлітка має бути сформований приблизно до 12 років, а подальша реалізація відбувається поступово ще у наступні 8-10 років. Другий період – охоплює весь зрілий вік особистості та пов'язаний з її професійною діяльністю.

Власне, перший період – проходження навчання у закладі вищої освіти, дає можливість досягнути відповідної професійної підготовки та оволодіти знаннями, вміннями та навичками професіонала, що є основою подальшої успішної праці за обраною спеціальністю. Провідними в структурі мотивації професійного самовизначення студентів постають особливості їхнього саморозвитку в навчанні.

Прагнення до успіхів у навчанні тісно пов'язано з внутрішнім мотивом навчальної діяльності, що зумовлює навчання заради прагнення до саморозвитку і самовдосконалення. Водночас, не можна відкидати й зовнішній мотив навчальної діяльності та залежність професійного самовизначення, що відображається на додатковому мотиваційному стимулі зовні, що підсилює бажання вчитися.

В основу аналізу мотивації професійного самовизначення покладено процес досягнення людиною успішності з позицій діяльнісного підходу (С. Рубінштейн, О. Леонтьєв), теорії самодетермінації (Е. Десі, Р. Раян), теорії соціального наuczіння (А. Бандура). А також аналіз аспектів мотиваційної сфери особистості у процесі досягнення професійної успішності (Х. Хекхаузен, Г. Мюррей, Д. Мак-Клелланд та ін.) та аналіз індивідуально-психологічних особливостей успішної особистості, зокрема, її спрямованість та цілепокладання

(Л. Божович, М. М'ясищев, І. Кон та ін.), що є парадигмами формування сучасного розуміння процесу досягнення успішності у професійній діяльності.

Напевно не зайвим буде звернути увагу на те, що навіть у студентському середовищі можна зустрітися з певими проявами невпевненості у власні сили і тривожність, що впливають на прояв нерішучості у професійному виборі, підкріплений низьким рівнем оптимізму професійного вибору та заниженою самооцінкою. Виражений страх і почуття невідповідності очікуванням оточуючих, який віддзеркалює орієнтацію на значущість інших в оцінці власних результатів, вчинків і думок за невираженості страху ситуації перевірки знань може мати зв'язок з порушенням емоційно комфортної атмосфери і викликати несприятливе психічне тло, яке пригнічує прагнення потреби в успіху (виникає фрустрація потреби у досягненні успіху). Наймеш вираженими у структурі мотивації професійного самовизначення постають інтелектуально-мотиваційні аспекти, раціоналізм професійного самовизначення та взаємопов'язаність комунікативного мотиву зі страхом самовираження.

**Мета дослідження** – на основі аналізу психологічних підходів до розуміння природи успішності особистості та проведеного емпіричного дослідження сформувані сучасне наукове уявлення про шляхи досягнення успішності у професійній діяльності особистості.

**Виклад основного матеріалу дослідження мотивації досягнення успіху в навчанні особистості як чинника успіху у майбутній професії.**

Як відомо, суть психологічного поняття «мотивації» немає одностайного розуміння. І у залежності від концептуального підходу може виступати як потреби, комплекс мотивів, процес, диспозиційне утворення або ж ситуаційна характеристика. Вона є й цінностями, цілями, предметами, результатом чи процесом оцінювання. Її трактують і як підструктуру особистості, і як особистісну надбудову (Климчук, 2014) [11, с. 6].

Можна зауважити, що мотивація – це сукупність психологічних причин, що пояснюють поведінку людини, її початок, спрямованість і

активність; це порівняно стійка й індивідуально неповторна система мотивів і комплекс факторів, що спонукають і спрямовують поведінку людини (Закалик, 2019) [7, с. 298].

Мотивація є спонукою до діяльності у задоволенні потреб, що може мати як внутрішні, так і зовнішні джерела активності.

С. Л. Рубінштейн наголошував, що зовнішні причини впливають на особистість лише опосередковано, через внутрішні умови суб'єкта (внутрішній стан, система ставлень до певної життєвої ситуації, в якій повинна бути здійснена діяльність) (Рубінштейн, 2001) [18, с. 444]. Водночас, автор надає значення й діяльнісному ставленню особистості до оточення, що часто зумовлює роботу психічних функцій і процесів, мають для суб'єкта певний особистісний зміст у контексті мети, цілей і мотивів. Зміст визначає внутрішню спонуку до дії, що не завжди співпадає з його об'єктивним значенням, хоч і не може бути відірваним від нього. «У діяльності ... всі психічні властивості особистості не лише проявляються, але і формуються» (Рубінштейн, 2001) [18, с. 436]. Подібне трактування знаходимо у контексті теорії інтеріоризації Г. С. Костюка, який відзначав, що зовнішнє, об'єктивне, яке засвоює особистість, стає «внутрішньою, суб'єктивною умовою її дальшого розвитку... Збагачення її суб'єктивного світу сприяє розширенню подальших взаємин з об'єктивним світом» (Костюк, 1989) [10, с. 146].

Мотивація як сукупність причин психологічного характеру є одним з основних понять, які пояснюють поведінку і дозволяють зрозуміти її спрямованість та активність. Мотивація відносно стійка та індивідуально неповторна система мотивів і комплекс факторів, що спонукають і направляють дії людини. Відповідно, мотив може визначатись як спонук до активності.

Категорія активності дозволяє розкрити внутрішні чинники особистості, які впливають на всі форми її соціально-психологічної об'єктивації, поведінку та ставлення до оточення (Абульханова-Славська, 1991) [1, с. 11]. Активність інтегрує відображення та реалізацію зовнішніх і



внутрішніх тенденцій особистості, що визначає рівень, спосіб і якість задоволення вищих ціннісних потреб особистості. Активація, відповідно до особистісної позиції людини, її цінностей і поставлених вимог шукає, створює або перетворює умови їх задоволення.

Мотивацію називають двигуном прогресу. Люди пізнавали себе і світ, вдосконалювали свої знаряддя праці, змінювали довкілля, нерідко, ціною власного життя. Якщо людина знає, навіщо і заради чого повинна щось зробити, і розуміє, в чому полягає сенс її роботи, досягне бажаного, оскільки вона вже мотивована на досягнення.

Системами розвитку мотивації є:

- 1) зміна ситуації довкола людини, що призводить до зміни самої людини, – це так званий розвиток мотивації від ситуації до особистості;
- 2) зміна людини, що змінює ситуації довкола себе, – це так званий розвиток мотивації від особистості до ситуації.

Е. Дечі та Р. Раян розкрили зміст трьох факторів, що визначають можливість відчуття включення людини у повноцінне, осмислене, творче та щасливе життя, що дають можливість особистості відчувати досягнення бажаного, тобто успіху, а отже осягнути власне благополуччя. Серед них виокремлені (Ryan, 2000) [24, с. 68]:

- компетентність, її упевненість у своїх здібностях і можливості відчувати («я знаю, я можу»);
- самодетермінація – усвідомлюваність себе як такої, що реалізує дії (це самостійність і впевненість у власних силах);
- включеність у систему взаємин, значущих для людини, які дають їй відчуття потрібності, власної значущості для інших і проявляються у спільній діяльності.

Людина, володіючи цими трьома компонентами, може назвати своє життя якісним і здатна пережити всю повноту буття (Фернхем, 2001). А, отже вважати себе успішною, котра досягла власного благополуччя.

Застосовуються різні способи мотивації, які можна умовно розподілити на три групи:

1) соціальна мотивація (вона необхідна для активізації діяльності) – це система заходів, що включає моральне, професійне і матеріальне стимулювання діяльності людини;

2) мотивація до навчання, що може застосовуватися для різновікових груп, і в її основі лежить заохочення людей до навчального процесу, пізнання, дослідження і виявлення певних закономірностей, наприклад розвитку суспільства, техніки, тощо;

3) самомотивація.

І. А. Смолякова та О. В. Кізь зазначають, що навчальна мотивація ґрунтується на потребі, яка стимулює пізнавальну активність студента, його готовність до засвоєння знань. Потреба не визначає характеру діяльності, а предмет окреслюється тоді, коли студент починає навчатися (Смолякова і Кізь, 2017). Самомотивація – це система властивостей особистості і діяльності студента, що дозволяє йому мотивувати себе до праці, породжує можливості у засвоєнні навчальної програми (знань, понять, умінь, навичок тощо).

Особливе місце належить мотивації досягнень (фр. *motif* – причина, що спонукає, лат. *movere* – рухати), що є одним з різновидів мотивації діяльності, пов'язаної з потребами індивіда досягати успіхів і уникати невдач.

Г. Мюррей під мотивом досягнення розумів стійку потребу в досягненні результату в роботі, прагнення до подолання перешкод; розвитку сили; намагання зробити щось складне якнайкраще і швидше. Мотивація досягнення є побічним продуктом більш фундаментальних соціальних мотивів.

Дослідження Д. МакКлелланда за допомогою тесту ТАТ (Г. Мюррей) дозволили виявити індивідуальні розбіжності в мотивації досягнення. Перш за все, розвиток мотивації досягнення залежить від особливостей соціалізації, зокрема, ціннісних орієнтацій, сприятливих умов виховання й

благополучного середовища, відповідно до теорії соціального навчання. Роль батьків – створити сприятливі умови для становлення мотивації досягнень. А заохочення автономії та особистісні досягнення сприяють швидшому економічному розвитку країни (Макклелланд, 2007).

Мотивацію досягнення (N-Achievement) у психології також трактують по-різному: як прагнення проявити на високому рівні власні здібності і докладені зусилля для досягнення успіху (Макклелланд, 2007); здатність переживати гордість за свою любов до праці при досягненні успіху (Аткінсон, 2006). Її можна розглядати як прагнення отримати більше інформації про себе (Weiner, 1980).

Водночас, Х. Хекхаузен дає різні визначення мотивації досягнення: це і когнітивна диспозиція, й індивідуально-специфічні способи функціонування процесів мотивації, що включають інформаційний процес і «система оцінювання» (Хекхаузен, 2003).

У мотивації досягнення виявляються дві тенденції – прагнення до успіху і прагнення уникнути невдачі й обидва є важливими видами мотивації людини. При домінуванні мотивації прагнення до успіху суб'єкт здійснює якісь дії, при домінуванні уникнення невдачі – схильний нічого не робити. Причому ці дві тенденції взаємодіють з очікуваннями, домаганнями і цінностями. Якщо очікування успіху або велике, або мале, спонукальна цінність дії незначна. Якщо суб'єкт не вірить в свій успіх, то він не буде докладати зусиль. Якщо успіх гарантований, то також немає потреби старатися. Те ж саме правило працює відносно прагнення уникнути неуспіху. Якщо очікування невдачі велике, то є підстави уникати виконання завдання. Водночас, якщо невдача при виконанні легкого завдання дуже принизлива для суб'єкта, котрий прагне уникнути невдачі, то він схильний відмовлятися від вирішення легких завдань (Аткінсон, 2006).

Відповідно до мотивації може бути різною поведінка людини. Д. М. Узнадзе, виокремлюючи субстанційні потреби (потреби у предметах) та функціональні потреби (потреби в активності), здійснив поділ поведінки

на екстрогенну та інтрогенну (Узнадзе, 1966). Субстанційні потреби є джерелом екстрогенної поведінки, де імпульс іде від потреби у предметі. До неї належать такі різновиди: поведінка споживання, обслуговування, самообслуговування; праця, задоволення пізнавального інтересу та робота. Функціональні потреби викликають інтрогенну поведінку, де імпульс іде зсередини. До різновидів інтрогенної поведінки належить естетична насолода, художня творчість, гра, спорт, розваги. Перехідною формою поведінки між екстрогенною та інтрогенною є навчання.

Тому, напевно можна погодитися з думкою Є. П. Ільїна, що існує внутрішньо-організована та зовнішньо-організована мотивація (Ільїн, 2000).

У зарубіжній психології існує шість концепцій, що розглядають проблему внутрішньої мотивації поведінки. Їх детальний аналіз представлено у праці Х. Хекхаузена (Хекхаузен, 2003) [21, с. 718]: концепція потягу без його редуції, концепцію свободи від цілі, концепція оптимального рівня активації чи розузгодження, концепція відчуття потоку (радісного занурення у діяльність), концепція тематичної однорідності дії та мети і концепція самодетермінації.

Концепція свободи від мети (Р. Вайт, Е. Клінгер, П. МакРейнолдс) передбачає, що внутрішньо мотивованою вважається будь яка «безцільна» активність (Хекхаузен, 2003) [21, с. 719]. Р. Вайт розглядав поняття «потік поведінки», у який включаються різні форми активності, спрямовані на отримання індивідом певних наслідків від взаємодії з оточенням. Активності виникають від «мотивації ефективності», де мотиватором є відчуття ефективності, а результатом активності – зростання компетентності. П. МакРейнолдса, вважав що внутрішньо мотивованою є лише та діяльність, яка реалізується заради самої діяльності. Зовнішньо ж мотивованою є будь яка діяльність, спрямована на досягнення певного стану чи мети.

Розглядаючи концепцію оптимального рівня активації чи розузгодження (Д. Берлайн, Д. МакКлелланд, Дж. Хант, Д. Фіске, С. Мадді), Х. Хекхаузен відзначає, що поведінка стане внутрішньо мотивованою лише

тоді, коли буде існувати регуляція, спрямована на підтримку чи відновлення певного рівня функціонування (Хекхаузен, 2003) [21, с. 719]. Зокрема, через «середній потенціал збудження» або середній рівень розузгодженості вхідного потоку інформації існує оптимальний стан. Оптимальне розузгодження є джерелом внутрішньої мотивації (за Д. МакКлелландом). Малі відхилення ключових стимулів від певного релевантного їм рівня адаптації призводять до позитивних емоцій і спонукають до пошукової поведінки, а сильні відхилення, як наслідок, призводять до негативних емоцій та до поведінки уникання. Коли рівень активації під впливом зовнішньої чи внутрішньої стимуляції падає нижче звичного рівня, поведінка людини стає спрямованою на підвищення цього рівня (Мадди, 2002).

У концепції відчуття потоку (радісного занурення у діяльність) М. Чікзентміхалі акцентує увагу на внутрішній мотивації, як почутті, що супроводжує внутрішньо мотивовану діяльність (Хекхаузен, 2003) [21, с. 722]. Характерною рисою внутрішньої мотивації постає особливе почуття, назване «почуттям потоку» – особливого цілісного та радісного відчуття активності. Воно може бути як наповнення: повне (розумове та фізичне) занурення у діяльність; повна концентрація уваги, думок, почуттів на справі; чітке знання того, що слід робити у певний момент часу, ясне усвідомлення мети діяльності, повне підкорення вимогам, що йдуть від самої діяльності; чітке усвідомлення того, наскільки вдало виконуєш свою роботу; чіткий та визначений зворотній зв'язок; відсутність тривоги з приводу можливої невдачі, помилки; почуття суб'єктивної зупинки часу; втрата звичного відчуття чіткого усвідомлення себе і свого оточення, «розчинення» у справі. І це відбувається не обов'язково при глобальних формах активності. Воно є й у формі мікропотоків, стираючи межі між грою та роботою. Концепція відчуття потоку пов'язана з концепцією оптимального рівня розузгодження, якщо взяти за об'єкт розузгодження інформацію про можливості суб'єкта та складність завдання. Коли можливості суб'єкта значно перевищують складність завдання, інтерес до роботи різко зменшується, а у протилежному

випадку – виникає значний рівень тривожності. Якщо складність завдання незначно перевищує можливості суб'єкта (оптимальний рівень розузгодженості), то з'являється інтерес до діяльності, відчуття потоку та, відповідно, внутрішня мотивація.

Х. Хекгаузен розробляє концепцію однорідності тематики дії та мети, що розглядає як ступінь відображення у свідомості суб'єкта діяльності взаємозв'язку між метою та процесом діяльності (Хекгаузен, 2003) [21, с. 723]. Діяльність мотивована внутрішньо у тому випадку, коли мета тематично однорідна з діяльністю – діяльність здійснюється виключно заради самої себе. Діяльність мотивована зовнішньо, якщо її процес та її мета тематично не однорідні – процес діяльності є лише засобом на шляху до певної тематично відмінної мети.

Концепція самодетермінації (Е. Дечі, Р. Раян) передбачає первинну мотивацію у відчутті власної ефективності, у переживанні себе джерелом навколишніх змін. За принципом самодетермінації всі зовнішні вимоги до поведінки знижують почуття самодетермінації. Якщо людина намагається протистояти цим вимогам і це їй вдається, то вона відчуває себе самостійною, самодетермінованою; вона отримує задоволення від діяльності, і, як наслідок, формується внутрішня мотивація цієї діяльності.

Р. Раян та Е. Дісі основними джерелами внутрішньої мотивації визначали базові суб'єктні потреби: потребу у самодетермінації та потребу у почутті власної компетентності (Ryan, 2001), а згодом була приєднана ще потреба у значущих міжособистісних стосунках (Ryan, 2000).

Насьогодні виділяють два аспекти проблеми розвитку мотивації: соціально-психологічний та особистісний. Соціально-психологічний аспект проблеми розвитку мотивації пов'язують із впливом оточення та цілеспрямованим формуванням мотивації учіння шляхом включення в навчальну діяльність, а особистісний аспект – із власною активністю особистості та стимулюванням самодовільного розвитку спонук до навчання (Москвичов, 2003) [16, с. 390].

Розвиток внутрішньої мотивації особистості та знання факторів, які на нього впливають мають надзвичайно важливе значення у процесі дослідження мотивації до навчальної діяльності студентів та виявленні їх детермінуючої ролі в успіху у майбутній професії. Це сприяє й розробці методів розвитку та формування типів мотивації.

Отже, мотивація досягнень має вирішальне значення у прагненні до успіху і створенні ситуації його досягнення. Її вивчення у студентської молоді має важливе значення у визначенні подальшої долі молодої людини як успішної особистості.

З метою вивчення мотивів та рівня мотивації до навчання у студентів у роботі використані метод спостереження та метод бесіди, а також методики «Методика вивчення мотивів навчальної діяльності студентів» (модифікація А. А. Реана, В. А. Якуніна) та опитувальник «Мотивація успіху і страх невдачі» (А. Реан). Дані методики лежать в основі діагностики психічного розвитку людини в період ранньої дорослості.

У дослідженні взяли участь 94 студенти-психологи, які навчаються на 3-му курсі закладу вищої освіти. Вік – 18-19 років.

Студентам було запропоновано вибрати п'ять найбільш значущих для них мотивів навчання, відповідно до методики «Вивчення мотивів навчальної діяльності студентів», що було проаналізовано з мотивацією до успіху та уникненням невдач за опитувальником «Мотивація успіху і страх невдачі» (А. Реан).

Як відомо, особистість і діяльність утворюють психологічну систему, в якій розвиток однієї складової призводить до розвитку іншої, і навпаки. У процесі організації діяльності відбувається формування нових якостей особистості. Мотиваційна сфера опосередковує як когнітивну, так і афективну підсистеми особистості. Мотиваційні стани виникають в результаті численних взаємодій різних змінних, до яких належать потреби, спонукальна цінність, мета.

У ході дослідження виявлено, що характерними мотивами навчання були (результати подані за рангами привабливості): «стати висококваліфікованим фахівцем» (35,0% досліджуваних), «забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності» (28,0%), «постійно отримувати стипендію» (17,0%), «отримати інтелектуальне задоволення» (12,0 %), «отримати диплом» (8,0%).

Тобто найбільшу мотиваційну спрямованість студенти покладали на здобуття знань і фаховість у майбутній роботі, що мало б забезпечити їх успішність у майбутньому – у професійній діяльності.

12,0% респондентів значущим вважали, що мотивацією до навчання є отримання інтелектуального задоволення.

Водночас 17,0% студентів значущим у навчанні відзначали стимул отримання стипендії, що може підкріплюватися інтелектуальним задоволенням – для 12,0% досліджуваних і в подальшому для 8,0% з них – отримання диплому.

За методикою А. Реана виявлено, що для 64,0% респондентів характерні високі показники щодо мотивації успіху – вони набрали від 15 до 19 балів. Саме у них навчання спрямоване на отримання фахових знань та на їх основі стати висококваліфікованими спеціалістами. Водночас, для 17,0% респондентів більша перевага віддана уникненню невдач. Вони отримали 8-6 балів, що свідчить або про певну тенденцію мотивації на невдачу (8 балів), або ж таки про схильність до уникнення невдач – страх перед невдачею (7-6 балів).

Мотивація успіху, носить позитивний характер. При такій мотивації дії особистості спрямовані на досягнення позитивних результатів. Особистісна активність залежить від потреби в досягненні успіху.

Мотивація страху перед невдачею відноситься до негативної сфери. Даний тип мотивації спонукає людину, перш за все, уникнути осуду та покарання. Очікування неприємних наслідків – ось що визначає її діяльність. Ще нічого не зробивши, така особистість вже боїться



можливого провалу і думає, як його уникнути, а не як досягти успіху (Закалик й ін., 2019). Отже, можна говорити про мотивацію діяльності лише дорослої людини, яка діє свідомо.

Напевно не другорядну роль для частини студентів відіграє й винагорода.

Відомо, що мотивація ґрунтується на двох категоріях: потреби – відчуття фізіологічної або психологічної нестачі чого-небудь, і винагороди – відчуття того, що людина вважає цінним для себе. Вона може бути внутрішньою і зовнішньою.

Внутрішню винагороду дає сама робота – це почуття досягнення результату, змістовності та значимості виконуваної роботи; відчуття самоповаги. Найпростіший спосіб забезпечення внутрішньої винагороди – створення відповідних умов роботи і точна постановка формулювання завдання. Вона працює на свідомого студента, який ставить собі віддалену у часі мету і, виконуючи певні завдання, досягає мети – фаховості. Як зазначають В. О. Моляко та О. Л. Музика, стратегія такої діяльності визначаються як ціннісне утворення, що формується у процесі творчості (Моляко, 2003). Тобто ми можемо говорити про цих студентів, як творчих в винахідливих осіб, які готові не тільки до розвитку як такого, а до саморозвитку, самовдосконалення та самореалізації. Безперечно, що спрямованість на успіх у навчанні – це й майбутній успіх в діяльності за фахом. Важливим є й те, що у попередніх дослідженнях було показано, що такі студенти володіють достатнім творчим потенціалом, який може ставати тим ресурсом, який так необхідний особистості в сучасному суспільстві як для досягнення успіху, так і для відчуття власного благополуччя (Закалик, 2018) [6, с. 161-162].

Однак, частина студентів ставить перед собою короткотривалі цілі, їх зміст є не настільки насиченим і далекоглядним. Тому вони більше схильні

до дій спрямованих на «тут і тепер», а саме на зовнішню короткотривалу винагороду.

Зовнішня винагорода виникає не від самої роботи, а її визначається суспільством або дається організацією – це зарплата, просування у кар'єрі. Це можуть бути символи службового статусу і престижу, похвали і визнання, додаткові виплати (у даному дослідженні – отримання стипендії). Їхня невпевненість у власних силах не дає можливості розгорнути свої дії, або бодай спонукати себе до вищих цілей – набуття фаховості. Вони потребують підтримки або ж додаткових форм навчання, що сприятимуть розвитку впевненості у собі.

Тож яким чином можна розвивати мотивацію до навчання у студентів? Сюди можна включати тренінги, спрямовані на звернення до власне психологічних чинників розвитку мотивації. Цей диспозиційний аспект має широкі розробки у працях Дж. Аткинсона, Д. МакКлеланда, Е. Дісі, Р. Раяна, Ф. І. Іващенко (Іващенко, 2000), О. Б. Гончарової (Гончарова, 2000). Це можуть бути й тренінги, запропоновані Дж. Аткинсоном та Д. МакКлеландом, що будуються на таких основних чотирьох факторах розвитку мотивації досягнення як (Маркова, 1990) [13, с. 126]:

- формування системи якостей, пов'язаних із досягненням;
- самоаналіз;
- вироблення оптимальної тактики цілепокладання;
- міжособистісна підтримка.

Розвиток мотивації досягнення активізується через психологічні фактори, пов'язані із власною активністю кожного учасника тренінгу.

Ф. І. Іващенко пропонує «Методику направленою відтворення уявлень про минулі вчинки-події» (Іващенко, 2000), що ґрунтується на відтворенні у пам'яті студентів подій із власного життя, пов'язаних з успіхом, а також пов'язаних із цими подіями переживань та емоцій. Такий психологічний

підхід, як наслідок, дає можливість через приємні відчуття та спогади налаштувати особистість на переживання позитивних емоцій і вироблення впевненості у собі і власних силах.

Доцільними є застосування й ситуаційних аспектів розвитку мотивації, що пов'язані із наданням переваги об'єктивним факторам зовнішнього середовища. У них використовуються дидактичні методи – змісту та структури навчальної діяльності. Зокрема, О. К. Дусавицький вважає, що мотивація навчальної діяльності забезпечується розвитком професійно-пізнавальної потреби. Розвиток цієї потреби та результативність діяльності можливий у контексті проблемного навчання. У процесі навчання формується здатність до науково-теоретичного мислення і потреба у теоретичних знаннях (Дусавицький, 1987) [4, с. 19].

Як наголошують В. . Климчук та В. В. Горбунова, інтеграція соціально-психологічного та особистісного підходів у тренінги дозволяє виявити три рівні розвитку внутрішньої мотивації. Перший рівень – ситуативний, поява внутрішньої мотивації визначається здатністю діяльності задовольнити потреби у самодетермінованості, компетентності та значущих міжособистісних стосунках. Другий рівень – ситуативно-ціннісний, за якого поява внутрішньої мотивації можлива навіть тоді, коли у діяльності задовольняються не всі психологічні потреби, а проявляється він у надситуативній активності. Третій рівень – суб'єктно-ціннісний, коли внутрішня мотивація стає особистісною властивістю та існує у вигляді цінностей самодетермінованості, компетентності та значущих міжособистісних стосунків (Климчук, 2014).

Суб'єктно-ціннісний рівень людини формує внутрішню мотивацію до будь-якої діяльності, стає над вимогами ситуації і перетворює її, відповідно до власних цінностей внутрішньої мотивації. Це проявляється у творчості (Закалик, Партико, 2019).

**Висновки та перспективи подальших досліджень.**

На основі проведеного аналізу можна констатувати, що для зрілої особистості важливе значення має її спрямованість на мотивацію досягнення успіху. Мотивація успіху пов'язана із задоволенням не вітальних, а вищих потреб – самоствердження, самореалізації, самоактуалізації тощо. Активна та ініціативна особистість, зустрічаючись з перешкодами, перебуває в активному пошуку способів їх подолання. Продуктивність діяльності та ступінь її активності, в меншій мірі, залежать від зовнішнього контролю. Така особистість відрізняється наполегливістю в досягненні мети. Вона схильна планувати своє майбутнє на значні проміжки часу. Для неї значущою є внутрішня винагорода, яку дає сама робота – це її змістовність і значущість; відчуття самоповаги, почуття успіху за досягнуті результати. Найбільш простий спосіб забезпечення внутрішньої винагороди – створення відповідних умов роботи і точна постановка завдання.

Разом з тим, наше емпіричне дослідження вказує на те, що частина студентів потребують психологічної підтримки. Невпевненість у собі часто стає споудою уникати невдачі, а не прагнути успіху. Проблема неуспіху або невдачі має цікавити дослідників, оскільки дуже часто її підвалини закладаються вже на рівні першої соціальної інституції – сім'ї, коли дитину спрямовують тільки на боротьбу до перемоги. Згодом вона поступово втрачає бажання йти до успіху. Нею оволодіває страх перед неуспіхом. Вона не може здійснити навіть перших кроків до успішного навчання чи успішної кар'єри, адже сповідує тільки мотивацію уникнути невдачі.

Тому в подальших розробках нами планується серія тренінгів, які мають об'єднати і соціально-психологічний підхід, спрямований на розширення можливостей досягнення успіху, і особистісний підхід, орієнтований на здобуття впевненості у собі, адекватної самооцінки, самоствердження.

## **2.4. РОЗВИТОК ПОНЯТТЯ ПРОФЕСІЙНОЇ УСТАНОВКИ В ПСИХОЛОГІЧНІЙ НАУЦІ**

Поняття професійна установка є відносно новим в сучасній психології. Традиційно теоретико-дослідницька думка розгортається навколо низки понять, близьких, але не тотожних за змістом: установка, атитюд, ціннісні орієнтації та ін.

Не обійшов своєю увагою явище установки радянський фізіолог П. К. Анохін, який розвинув уявлення про «акцептор дії» як заготовлений комплекс збуджень. Він зближує поняття «акцептор дії» і «установка»: «Психологи розробили спеціальну форму експерименту, в якому вони виявляють наявність цього акцептора дії. Можна вказати на давно відоме в психології явище «ілюзії Шарпант'є». До цього ж роду фізіологічних явищ відноситься і установка в психічних процесах, що розробляється лабораторією Д. Н. Узнадзе» [9].

Сам Д. Н. Узнадзе неодноразово підкреслював, що установка не є ані фізіологічним, ані психологічним процесом. Тим самим, він недвозначно говорив, що неприпустимо зведення установки до фізіологічних явищ. Представників школи Д. Н. Узнадзе, зокрема І. Т. Бжалава та З. І. Ходжава, відішли від точки зору Д. Н. Узнадзе і почали розглядати установку як динамічний стереотип. І. С. Берітов, констатує відмінність між розумінням установки самим Д. Н. Узнадзе і його учнями пише: «Останнім часом деякі учні Д. Н. Узнадзе вважають, що установка як первинна форма психічної ситуації і, означає, як станів готовності суб'єкта до відповідної цій ситуації дії повинна мати свою фізіологію. Вони вважають, що фізіологія установки полягає, згідно вченню І. Павлова про вищу нервову діяльність, в системності кіркової діяльності, в тому положенні цього, що відповідно стереотипу роздратувань в корі головного мозку виникає певне

функціональне об'єднання слідів збудження і гальмування, після чого кожне з цих роздратувань здатне активувати всю цю функціональну систему.

Існує розбіжність в поглядах Д. Н. Узнадзе і його учнями в питанні про «фізіологічну» природу установки, які стають зрозумілим, якщо пригадати, що Д. Н. Узнадзе поширював вимогу «нефізіологізації» установки тільки на первинну унітарну установку – абстрактне поняття, уведене заради подолання постулату безпосередності. При дослідженні ж установки як конкретно-психологічного явища і, тим більше, фіксованої установки, з якою постійно має справу І. Т. Бжалава, представляється безперечно виправданим аналіз фізіологічних механізмів, що реалізують цю форму установки. Зведення ж установки до тих або інших фізіологічних механізмів представляється, незрозумілим і невиправданим, якщо під установкою мається на увазі деяка всепояснююча єдина установка [2].

Більшість праць (В. Томас, Ф. Знанецький, Д. Майерс, Л. Є. Орбан-Лембрик, В. А. Ядов та ін.) соціальну установку (атитюд) розглядають як самостійний об'єкт дослідження соціальної психології. Л. Е. Орбан-Лембрик вказує на те, що внутрішній стан готовності людини до дії, що передуює її поведінці має назву атитюд (від англ. attitude – ставлення, установка). Атитюд формується на підставі попереднього соціально-психологічного досвіду, розгортається на усвідомленому й неусвідомленому рівні та здійснює регулятивну функцію поведінки індивіда, тобто спрямовує поведінку або керує нею. Він також визначає стійкий, послідовний, цілеспрямований характер поведінки в ситуаціях, що змінюються; звільнює суб'єкта від необхідності приймати рішення й довільно контролювати поведінку в стандартних ситуаціях; може виступати і як чинник, що зумовлює інертність дії та гальмує пристосування до нових ситуацій, котрі вимагають зміни програми

поведінки [8]. Л. Е. Орбан-Лембрик відзначала, що залежно від того, на який об'єктивний чинник діяльності спрямована установка, виокремлюють три рівні регуляції поведінки – рівні смислових, цільових та операційних атитюдів.

Смислові атитюди складаються із інформаційного (світогляд людини), емоційного (симпатії, антипатії стосовно іншого об'єкта), регулятивного (готовність діяти) компонентів. Вони допомагають сприймати систему норм і цінностей у групі, зберігати цілісність поведінки особистості в ситуаціях конфлікту, визначати лінію поведінки індивіда тощо. Цільові атитюди зумовлені цілями й визначають стійкість перебігу певної дії людини. У процесі вирішення конкретних завдань на підставі врахування умов ситуації та прогнозування розвитку цих умов виявляються операційні атитюди, що проявляються в стереотипності мислення, конформній поведінці особистості тощо.

Особистість, виступаючи суб'єктом спілкування в групі, маючи певну позицію в соціальному середовищі, характеризується оцінним, вибіркоким ставленням до оточуючих людей. Тобто вона зіставляє, оцінює, порівнює й обирає людей для спілкування, керуючись можливостями конкретної групи і своїми власними потребами, інтересами, установками, минулим досвідом спілкування, які в сукупності створюють конкретну ситуацію життєдіяльності особистості, постають як соціально-психологічний стереотип її поведінки.

Відомо, що вивчення цієї проблеми було започатковано американськими соціологами В. Томасом і Ф. Знанецьким ще в 1918 р., які розглядали установку як предмет соціальної психології. В їхньому розумінні соціальна установка означає певний психічний стан переживання індивідом цінності, значення або смислу соціального

об'єкта. А зміст переживання, своєю чергою, визначається зовнішніми, тобто локалізованими в соціумі, об'єктами. Загалом, соціальна установка – це пояснювальне поняття для визначення суб'єктивних орієнтацій індивіда як члена групи (суспільства) на ті чи інші цінності, соціальні об'єкти. Названі орієнтації диктують індивідові певні, соціально прийнятні способи поведінки. Соціальна установка розглядалась як елемент структури особистості й водночас як елемент соціальної структури. Саме тому, вона набула такого широкого визнання в соціальній психології: в ній вбачали ту пояснювальну категорію, вихідну одиницю, яка може подолати дуалізм соціального та індивідуального, визначити соціально-психологічну реальність в її цілісності.

Б. Г. Мещеряков і В. П. Зінченко вказують на те, що атитюд є схильністю суб'єкта до здійснення певної соціальної поведінки, при цьому передбачається, що він має складну структуру та включає в себе певні компоненти: схильність сприймати, оцінювати, усвідомлювати та, як наслідок, діяти певним чином відносно даного соціального об'єкту (явища).

Систематизуючи та узагальнюючи різні дефініції установки, Г. Олпорт визначав її як стан психонервової готовності індивіда до реакції на всі об'єкти чи ситуації, з якими він пов'язаний. Таким чином, роблячи цілеспрямований і динамічний вплив на поведінку, установка завжди є залежною від минулого досвіду.

Подібне розуміння соціальної установки суттєво різниться від того, як її визначали В. Томас і Ф. Знанецький, адже вони вважали атитюд дуже близьким до колективних уявлень. Стосовно визначення Г. Олпорта, соціальна установка – це суто індивідуальне утворення. Г. Олпорт прослідкував три основних джерела виникнення поняття «атитюд». Одне з перших джерел – експериментальна психологія кінця XIX ст., яка у своїй



практиці досліджувала передуючі атитюду – м'язову установку, установку на завдання та ін. Вважається, що саме в цей час були закладені основи типологізації установок, експериментальна база їх виявлення й диференціації. Другим джерелом є соціологія, зокрема, класичні соціологічні доробки В. Томаса та Ф. Знанецького. Третім джерелом виникнення атитюду, на думку Г. Олпорта, став психоаналіз [3].

Розробляючи цю категорію, Д. Узнадзе та представники його школи розглядали установку як готовність до певної активності. При цьому готовність визначається взаємодією конкретної потреби й ситуацією її задоволення. Таким чином, передбачається поділ установок на два різновиди – актуальні та фіксовані, де перші виявляються у формі дифузного, недиференційованого стану, а другі – цілком диференційовані, отримані в результаті повторного рецидиву ситуації, тобто базуються на досвіді. Ці загальні положення теорії установки Д. Узнадзе зберігають своє принципове значення і для соціальної психології, особливо стосовно фіксованої установки.

Дослідники вказують на такі важливі ознаки установки, як інтенсивність позитивного чи негативного афекту, тобто ставлення до якогось психологічного об'єкту, її латентність або недоступність для прямого спостереження. Виходячи саме з цих ознак, установка вимірюється на підставі вербальних самозвітів опитуваних. Такий самозвіт є нічим іншим, як узагальненою оцінкою особистості власного відчуття схильності або несхильності до конкретного об'єкта. Тобто атитюд – це міра почуття (афекту), викликаного конкретним об'єктом («за» чи «проти»). За таким принципом побудовані передусім відомі шкали установок Л. Терстоуна, Р. Лайкерта, що є біполярним континуумом з полюсами: «дуже добре» – «вкрай погано», «цілком згоден» – «ні з чим не згоден», тощо.

Дослідження атитюду дали змогу в його структурі виокремити когнітивний (пізнавальний), афективний (емоційний) та поведінковий (конативний) компоненти. Отже, соціальну установку почали розглядати водночас як знання суб'єкта про предмет його ставлення, як емоційну оцінку та певний намір – програму дій щодо конкретного об'єкта [10].

Д. Кун вважає, що існує декілька основних способів, якими отримуються установки. Іноді установки виникають в прямого контакту з об'єктом установки, тобто з особистого досвіду. Установка також може сформуватися в процесі взаємодії з іншими людьми, тобто під час розмов з людьми, які дотримуються певної установки. Виховання в дитинстві (вплив цінностей, переконань і способу життя батьків) також має значення для формування установок.

Крім того, на установки впливають засоби масової інформації (будь-які джерела інформації, що мають велику аудиторію, такі як телебачення або журнали На думку М. МакЛьюена, всі ми «піддаємося обробці» засобами масової інформації. Тобто нас переконують, умовляють і вміло нами маніпулюють.

В 1942 р. М. Сміт розробив так звану трикомпонентну структуру атитюду, виділивши такі компоненти:

а) когнітивний (усвідомлення об'єкта атитюда, що виражається, зазвичай, в переконанні або думці, нерідко заснованій на соціальному стереотипі);

б) афективний (емоційна оцінка об'єкта атитюда, переживання симпатії або антипатії до нього, що теж може бути продиктоване стереотипом);

в) поведінковий (конативний, який відображає диспозицію до дії).

Усі численні визначення соціальної установки передбачали виокремлення її основних функцій: випереджувальної та регулятивної. І визначення соціальної установки як готовності до дії, як її передумови фіксує, насамперед, її регулятивну й випереджувальну функції [3].

У великому психологічному словнику вказано на те, що прийнято виділяти 4 потенційні функції атитюду:

1. соціального пристосування (утилітарну, адаптивну, інструментальну): ми діємо згідно с певними атитюдами, тому що в даному середовищі нам це вигідно, приносить користь;

2. когнітивну: атитюди спрощують нашу орієнтацію в світі, дозволяють легко категоризувати й оцінювати події;

3. виразну (експресивно-оцінювальну): проявляючись в думках та поведінці, атитюд сприяє самовираженню особистості;

4. психологічний захист: атитюди захищають особистість від внутрішніх конфліктів, підтримують самооцінку.

Завдяки подальшим дослідженням і розширенню уявлень про структуру соціальної установки, вдалося зробити висновки про якості самої структури: рівні інтенсивності, спрямованості, компактності, стійкості визначених компонентів. Ряд учених вбачає суперечність між емпіричним дослідженням соціальної установки як оцінного ставлення та двома іншими її компонентами – когнітивним і поведінковим. Пояснюється це тим, що пізнавальний компонент (знання про об'єкт) вже охоплює певну оцінку об'єкта як корисну чи шкідливу, добру чи погану, і, відповідно, поведінковий компонент акумулює в собі оцінку дії стосовно предмета установки. Також зазначається, що в реальному дослідженні дуже важко відокремити в чистому вигляді когнітивний і поведінковий компоненти від афективного.

З другої половини ХХ ст. окреслилися дві лінії в розумінні й дослідженні соціальної установки; перша – індивідуально-психологічна,

друга – соціально-психологічна. В межах першого підходу розгорталися біхевіористські й когнітивістські дослідження, у тому числі підходи М. Рокича та М. Фішбейна. Друга лінія дослідження пов'язана, передусім, з інтеракціоністською орієнтацією й характеризується дослідженням соціально-психологічних механізмів і чинників, що регулюють процес виникнення та зміни соціальних установок особистості. Вважається, що М. Рокич одним із перших почав досліджувати ситуативні змінні. Він, як відомо, виокремив два типи атитюдів: «до об'єкта» і «до ситуації». Учений спробував за їхньою допомогою подолати ускладнення, що виникають під час з'ясування психологічних характеристик атитюдів і соціальних характеристик ситуації.

Окрім того, був виявлений так званий парадокс Ла П'єра – неспівпадіння між соціальними установками, які фіксуються у вербальних відповідях, і реальною поведінкою.

На думку М. Рокича, людина наділена суб'єктивною цілісною системою уявлень, в якій теоретичному аналізу підлягають три найважливіші її складові: поняття «Я», цінності та атитюди. В цій системі центральне місце посідає поняття «Я». Безперечно, атитюди фіксують не спосіб поведінки чи стану, а уявлення про певний предмет або ситуацію. І ці уявлення описують об'єкт чи ситуацію як істинну або хибну, оцінюють їх як бажані або небажані, добрі чи погані [3].

У основі більшості вчень, підходів до консультування і методик виховання дітей лежить думка про те, що наша поведінка в суспільстві визначається нашими переконаннями і відчуттями, і для того, щоб змінити поведінку, потрібно змінити і їх [3].

Спочатку соціальні психологи зійшлися на тому, що знання установок людей дозволяє прогнозувати їх поведінку, проте в 1964 р. Л. Фестінгер, якого багато хто вважає ученим, що вніс найбільш внесок в соціальну психологію, дійшов наступного висновку: на користь того,

що зміна установок до зміни поведінки, відсутні. Як сказав Р. Ейбелсон, ми «дуже добре навчені і чудово обґрунтовуємо будь-які свої вчинки, алене дуже добре робимо те, що можемо обґрунтувати».

Чергова цікава думка була висловлена в 1969 р. соціальним психологом А. Уікером. Провівши мета-анализ декількох дюжин досліджень, об'єктами яких були різні люди, установки і дії, він дійшов шокуючого висновку: навряд чи можна передбачати поведінку людей на підставі тих установок, які вони формулюють. Виявилось, що студентів до брехні мало пов'язане з тим, чи стануть вони в реальному житті. до церкви відносно пов'язане з церкви в конкретний недільний день. Повідомлення про расові установки слабо прогнозує поведінку людини в конкретних ситуаціях.

Саме цей розрив між установками і діями був названий Д. Бетсоном і його колегами «моральним лицемірством», тобто претензією на володіння такими моральними якостями, яких насправді немає [3].

У випадках коли вчинки людей не відповідають їх словам, спроби змінити поведінку через зміну установок нерідко закінчуються невдачами. Так, наприклад, інформація про шкоду куріння майже не впливає на тих, хто вже приохотився до нього.

Спробу пояснити розбіжності між установкою й поведінкою здійснили й інші дослідники. Зокрема М. Фішбейн розглядав установку як схильність індивіда до реакції, засвоєну в процесі навчання. Він підтвердив, що поведінка людини значною мірою перебуває під контролем змінних, які різняться від установки індивіда стосовно конкретного об'єкта, тобто змінних мотиваційного, нормативного, ситуативного характеру. Дослідник замість того, щоб передбачити вплив установки на поведінку, виокремив протилежний зв'язок – вплив поведінки на установку. Адже його модель прогнозувала не поведінку, а поведінковий намір суб'єкта щодо реалізації певного акту. І цей намір

стосувався саме дії, а не об'єкта – стимулу установки. Отож установка в такому розумінні зовсім втрачає свій соціальний зміст і перетворюється на індивідуальну поведінкову реакцію, засвоєну за відомою схемою «стимул-реакція». М. Фішберн запропонував певну типологію атитюдів, поділяючи їх на атитюди до дії та атитюди до об'єкта. Такий розподіл атитюдів сам М. Фішберн вважав одним з найважливіших відкриттів соціальної психології. Адже він дає змогу пояснити ті труднощі, які виникають під час спроби змінити конкретні вчинки особистості стосовно об'єкта, впливаючи на систему атитюдів, що є в цієї особистості. Як нормативний чинник, який регулює дію атитюдів на реальну поведінку, М. Фішберн розглядає вплив соціального оточення.

Ідея нормативного впливу, характерна для погляди М. Фішберна, знайшла своє всебічне втілення у працях авторів соціально-психологічного вивчення соціальних установок. На розуміння психологами принципів вплив здійснило положення Дж. Міда про символічне опосередкування взаємодії людини та навколишнього світу. Індивід, який має у своєму розпорядженні символічні засоби (передусім мову), тлумачить, пояснює для себе зовнішні впливи й потім взаємодіє із ситуацією в її символічно витлумаченій якості. Згідно з таким підходом, соціальні установки розглядаються як певні психічні утворення, які виникають на основі засвоєння установок інших, референтних груп та осіб. В структурному плані вони є елементами «Я-концепції» людини, певними визначеннями соціально бажаної поведінки. Отож соціальні установки в цьому розумінні – не усвідомлюваний, фіксований у знаковій формі тип поведінки, якому надається перевага. На думку Т. Н'юкома, соціальні установки ґрунтуються на погодженості суб'єкта розглядати певні об'єкти чи ситуації крізь призму соціальних норм та цінностей [3].

Окремі вчені, розуміючи установку як стійку систему поглядів, уявлень, пов'язали її з потребою індивіда у збереженні чи розриві

стосунків з іншим людьми. Таким чином, стійкість установки, на їхню думку, забезпечується зовнішнім контролем, що виявляється в необхідності підкоритися іншим, або процесом ідентифікації з оточенням чи тим, що воно має для індивіда особистісне значення. Однак і в цьому разі лише частково враховувалося соціальне, бо аналіз самої установки йшов не від соціуму, а від особистості. Окрім того, коли наголос робиться на когнітивному компоненті структури установки, то поза увагою по суті залишається її об'єктивний аспект – цінність (ціннісне ставлення) [1].

Можна погодитися з тими дослідниками, які вважають, що з усіх складових установки головну роль у регулятивній функції відіграє саме ціннісний (емоційний, суб'єктивний) компонент, який пронизує когнітивний компонент. Звісно, подолати розбіжність між соціальним та індивідуальним, установкою й ціннісною орієнтацією допомагає поняття соціальної позиції особистості, що поєднує ці компоненти. Зрозуміло, що ціннісна орієнтація є підґрунтям виникнення позиції, бо це той компонент структури особистості, який являє собою певну частину свідомості, навколо якої обертаються думки й почуття людини і з огляду на яку вирішується багато життєвих питань. Властивість ціннісної орієнтації виступати в якості установки, або системи установок, та реалізується на рівні позиції особистості, де ціннісний підхід сприймається як установчий, а установчий, в свою чергу, як ціннісний. У цьому розумінні позиція є системою ціннісних орієнтацій і установок, що відображають активні вибіркові стосунки особистості.

Б. Паригін вважає еквівалентом динамічної структури особистості ще більш інтегральним, ніж установка, психічний настрій особистості, який охоплює як предметне спрямовані, так і безпредметні психічні стани. П. Шихіреєв та інші, не заперечуючи того факту, що психічний настрій є важливим структурним утворенням особистості, водночас

стверджують, що він не перекриває поняття позиції. На їхню думку, психічний настрій, так само як ціннісна орієнтація, передуює виникненню позиції. Отже, умовою виникнення позиції особистості є її оцінне ставлення і певний психічний стан (настрій), який надає позиції різного емоційного забарвлення – від глибокого песимізму і пригніченості до життєствердного оптимізму й ентузіазму.

Ще один підхід (установчо-позиційний, диспозиційний) до структури особистості має свої особливості в концепції В. Ядова. В ній диспозиція розглядається як комплекс схильностей, готовності до повного сприйняття умов діяльності й до певної поведінки за цих умов. У такому розумінні вона є дуже близькою до поняття установки (атитюду). Названа диспозиційна концепція оцінює диспозиції особистості як ієрархічно організовану систему з кількома рівнями:

- перший (нижчий) – утворюють елементарні фіксовані установки, без модальності (переживання «за» чи «проти»);
- другий – складають соціальні фіксовані установки, або атитюди;
- третій – ґрунтується на базових соціальних установках або загальній спрямованості інтересів особистості на конкретну частину соціальної активності;
- четвертий (вищий) – позначається системою ціннісних орієнтацій на цілі життєдіяльності і засоби досягнення цих цілей.

Наведена ієрархічна система є результатом усього попереднього досвіду і впливу соціальних умов. У ній вищі рівні здійснюють загальну саморегуляцію поведінки, нижчі є відносно самостійними, вони забезпечують адаптацію особистості за конкретних мінливих умов. Здебільшого розглянута концепція є спробою знайти взаємозв'язок між диспозиціями, потребами і ситуаціями, які теж утворюють ієрархічні системи. Вищезгадані дослідники (П. Шихірев та ін.) звертають увагу на



те, що немає великої розбіжності між диспозиціями у В. Ядова та позицією особистості, яку пропонують вони. Пояснюють це тим, що позиція і є системою поглядів, установок, уявлень, ціннісних орієнтацій стосовно умов власної життєдіяльності, які реалізуються в поведінці особистості. Цікавим тут є і те, що позиція – це власне, суб'єктивне ставлення, пов'язане з оцінкою навколишньої дійсності й вибором оптимальної поведінки.

Загалом більшість авторів соціальну установку розглядають як стійке, фіксоване, ригідне утворення особистості, яке надає стабільність спрямованості її діяльності, поведінці, уявленням про світ і самого себе.

Таким чином, слідуючи за Д. Узнадзе, можна сказати, що установка – це несвідомий психічний стан, внутрішня якість суб'єкту, що базується на його попередньому досвіді, схильності до певної активності в певній ситуації (Л. Ланге, Д. Н. Узнадзе).

Соціальна ж установка (аттитюд) – схильність суб'єкта до здійснення певної соціальної поведінки (Б. Г. Мещеряков, В. П. Зінченко); стан психонервової готовності індивіда до реакції на всі об'єкти чи ситуації, з якими він пов'язаний (Г. Олпорт).

Розуміючи природу виникнення установок, ми вважаємо необхідним дослідити, яким чином формуються професійні установки. Для цього стає необхідним дослідити цей процес в контексті професійної спрямованості особистості.

«Професійна установка», як категорія, вперше була введена біхевіористами, які досліджували моторну активність при здійсненні трудових операцій [5].

Різні дослідники давали різноманітні визначення професійної установки. Згідно з Д. Маерсом, в поняття професійної установки входять такі компоненти: наміри, афект і пізнання – де установка є

єднальним компонентом між оцінкою об'єкту і самим об'єктом. Тут професійні установки виступають як уявлення індивіда про професійну діяльність, які формуються в процесі набуття досвіду, але необов'язково усвідомлювані в конкретний момент ухвалення рішення [6].

А. К. Маркова «професійні установки» визначає як «прагнення оволодіти професією, отримати спеціальну підготовку, домогтися в ній успіху, певного соціального статусу».

Н. І. Кулик розглядає «професійні установки» як «такі, що входять до структури особистості, яка вже перебуває на стадії навчання певній професії або ж включена у професійну діяльність». Він вважає, що професійна установка відповідає первинному процесу професійного самовизначення особистості, в основі якої лежать безпосередні мотиви вибору професійної діяльності.

Є. В. Джавахішвілі в своїх працях вважає, що «професійна установка» є цілісним утворенням, яке регулює і спрямовує психофізіологічні сили особистості для здійснення власної професійної діяльності.

Беручи до уваги зазначені визначення професійних установок, стає зрозумілим те, що професійні установки не існують окремо від особистості. Крім того, слід зазначити, що професійні установки можна уявити як інтегральні психологічні новоутворення певного ступеня усвідомлення, які виконують функцію системоутворення. Ця функція проявляється в утриманні цілісності психологічної системи особистості, що включає в себе професійну діяльність, яка здійснюється «тут і зараз», особистість професіонала «в його продовженні в об'єктивну реальність, єдність з тією частиною світу, яка має для неї смисл та цінність».

Професійні установки виявляються в умовах реальної життєдіяльності, як психологічні новоутворення професійної діяльності і можуть мати як позитивний аспект, забезпечуючи спрямованість

діяльності на реалізацію цінностей освіти, так і негативний аспект, що виявляється у вигляді «блокування» нових професійних цінностей, консервативності інноваційних процесів в цілому, що веде, до емоційних змін, до виснаження особистісних ресурсів [6].

М. О. Куріцина в своїй статті «Проблема визначення професійних установок у психолого-педагогічній літературі» вказує на те, що професійні установки в даному світлі можна віднести до соціальних установок. Пояснюючи це, вона визначає наступні характерні ознаки соціальних установок:

- спрямованість на особистісно-значущі об'єкти та цінності;
- сформовані в процесі соціалізації;
- представляють собою позицію, яка має оціночну природу [6].

Також необхідним представляється розглянути тут компоненти, які складають професійні установки, які виділяв Є. А. Клімов:

1. Емоційний (сензитивний) компонент, пов'язаний з відношенням особистості до професії, що виявляє ступінь задоволеності спеціальністю і проявляється через гамму переживань.

2. Комунікативний компонент, який полегшує або утруднює розвиток системи ділових і міжособистісних зв'язків в процесі професійної взаємодії.

3. Когнітивний компонент, що виявляє відносно стійкі індивідуальні відмінності в особливостях пізнавальних процесів, що виявляється в індивідуально-пізнавальних процесах, в оцінних думках про раціональні типи роботи.

4. Мотиваційний компонент, пов'язаний з усвідомленням стимулів трудової діяльності, співвідношенням зовнішніх і внутрішніх чинників регуляції поведінки в умовах професійної діяльності.

5. Праксичний (поведінковий) компонент демонструє ступінь пасивно активного відношення фахівця до професійних обов'язків,

схильність особистості до реальних позитивних (або негативних) дій в своєму мікросоціумі.

6. Рефлексивний компонент виступає як переведення одного виду активності в інший, стимулює саморегуляцію особистості й означає прагнення до самопізнання, до осмислення і оцінки власних дій, вчинків. Крім того, в процесі функціонування соціально-психологічних установок цей компонент відображає як реальну ситуацію, так і уявлення про неї (наприклад, еталонну), а також прогнозує власну поведінку і поведінку інших людей [5].

Розвиток професійних установок доцільно включати в процес загального психічного розвитку особистості, що спрямовує дослідників розглядати професійні установки в контексті вікового розвитку. Вивчення професійних установок, зокрема тих, що формуються в процесі підготовки до професійної діяльності є важливою частиною роботи над становленням особистості.

Формування професійних установок можливе в контексті професійної спрямованості особистості

В суспільних науках особистість розглядається як особлива якість людини, що з'являється в неї в соціокультурному середовищі в процесі суспільної діяльності та спілкування. В гуманістичних філософських та психологічних концепціях, особистість – це людина як цінність, заради якої здійснюється розвиток суспільства. Особистість – складна цілісна структура, що включає стійкі психологічні характеристики, які формуються під впливом соціальних чинників. Однією з головних складових є спрямованість особистості. Поняття «спрямованість особистості» було введено в науковий ужиток С. Л. Рубінштейном. Сьогодні питання про спрямованість особистості, її потреби, мотиви, інтереси ставиться на перше місце. Замислюючись над особливостями свого внутрішнього світу,

людина вільно або мимоволі прагнемо усвідомити свої потреби і бажання, свої здібності і характер.

Слідуючи за Л. І. Божовіч, спрямованість особистості можна визначити як орієнтованість думок, відчуттів, бажань, фантазій, вчинків людини, яке є наслідком домінування певних (головних, ведучих) мотивацій.

Спрямованість особистості – це сукупність стійких мотивів, поглядів, переконань, потреб і устремлінь, орієнтуючих людину на певну поведінку і діяльність, досягнення щодо складних життєвих цілей.

Складність операціоналізації цього конструкту пов'язана, по-перше, з тим, що мова йде про проєкції на потік свідомості і поведінки латентних (прихованих від зовнішнього спостереження) чинників (мотивів, потреб); по-друге, з невизначеністю критеріїв для розрізнення стійких і ситуативних чинників (стійкість особистісної мотивації не означає її єдності, її монополії на детермінацію поведінки і переживань); по-третє, з тим, що особистість безпосередньо не усвідомлює своєї спрямованості (яка прихована від внутрішнього спостереження).

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

Спрямованість особистості у вітчизняній психології розуміється в працях Л. І. Божович, А. Н. Леонт'єва, С. Л. Рубінштейна, К. К. Платонова, В. С. Мерліна та ін., як системоутворююча основа

особистості. Сьогодні можна виділити декілька точок зору на даний феномен.

Визнається, що спрямованість особистості генетично пов'язана з мотиваційною сферою, з її ієрархічною структурою, яка визначає спрямованість особистості залежно від того, які саме мотиви за своїм змістом і будовою стали домінуючими. Узагальнюючи різні підходи до розуміння суті мотиву, можна зробити висновок, що мотиви людських дій взаємозв'язані в єдину систему з потребами особистості і з цілями, завданнями самої діяльності. Тому виявлення індивідуальної структури мотиваційної сфери особистості можливо і доступно як через актуалізовані в свідомості індивідуальні потреби, так і через виявлення орієнтації на певну життєву мету і цінності. Природа самого мотиву в сучасній психології визнається однією із стрижньових проблем, супроводжуючись при цьому різноманіттям точок зору, теорій, концепцій як вітчизняних, так і зарубіжних авторів. Але, при всій різноманітності поглядів, безперечним залишається визнання мотиву не абсолютним початком в спонуканні активності людини, а «приводним пасом», за словами С. Л. Рубінштейна, для того, щоб підпорядкувати його діяльність об'єктивній логіці завдань, в вирішення яких він є включеним.

Своєрідність характеру кожної людини визначається її спрямованістю і особливостями здійснення діяльності – вольовими якостями.

Діяльність і поведінка людини пов'язані стійкою системою відносин. Тому риси характеру визначаються і класифікуються, перш за все, залежно від спрямованості особистості, від системи стійких відносин людини до різних явищ дійсності.

Ця сфера особистості об'єднує в собі домінуючі потреби, відчуття, установки, потяги, інтереси, бажання, ідеали, переконання і світогляд

людини. Система відносин особистості є основною її якістю. Фундаментом, на якому надбудовується система відносин людини, є потреби.

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

Т. Д. Дубовицька вказувала на те, що система стійких відносин особистості підрозділяється на наступні групи [4]:

1. Відношення людини до суспільства, мікросередовища, до окремих людей.
2. Відношення людини до самої себе – її самосвідомість, яка визначається здібністю особистості до самопізнання.
3. Відношення до праці і інших видів діяльності.
4. Відношення до речей як продуктів людської праці.

Установка ж опосередковує вплив зовнішніх дій і врівноважує взаємодію особистості з середовищем, а знання нею змісту цих дій дозволяє з певною мірою достовірності прогнозувати поведінку у відповідних ситуаціях.

Спрямованість формується в онтогенезі, в процесі навчання і виховання молодих людей, при підготовці їх до життя, професійного і суспільно корисного діяльності, служінню своїй Батьківщині.

Вже в процесі професійного навчання починає складатися образ «я», як суб'єкта, власне, в професійній діяльності. Інтенсивність його формування значною мірою визначається ступенем орієнтації навчально-виховного процесу в професійному навчальному закладі на відтворення навчальних ситуацій, що імітують реальну професійну діяльність. В основі динаміки формування образу «Я» як суб'єкта власне професійній діяльності лежить суперечність між суб'єктивною оцінкою сформованості операційної сторони професійного самовизначення і об'єктивним положенням студента, як об'єкта навчально-виховного процесу до кінця

його навчання в професійному навчальному закладі. Надалі, на стадіях професійної адаптації і повної або часткової реалізації особистості в професійній діяльності, її уявлення про себе як суб'єкта професійної діяльності доповнюються і відносно стабілізуються.

Т. Д. Дубовицька вказує, що в психологічній літературі представлені та описані різновиди спрямованості особистості: особистісна, колективістська, ділова, гуманістична, егоїстична, депресивна, суїцидальна та професійна спрямованості особистості [4].

Основними вважаються наступні види: особистісна, колективістська і ділова.

Особистісна спрямованість створюється переважанням мотивів власного благополуччя, прагненням до особистої першості, престижу. Така людина найчастіше буває зайнята собою, своїми відчуттями і переживаннями і мало реагує, на потреби людей, що оточують її: ігнорує інтереси співробітників або роботу, яку повинна виконувати. У роботі бачить, перш за все, можливість задовольнити свої домагання незалежно від інтересів інших співробітників.

Спрямованість на взаємні дії – має місце тоді, коли вчинки людини визначаються потребою в спілкуванні, прагненням підтримувати хороші відносини з товаришами по роботі, навчанню. Така людина виявляє цікавість до спільної діяльності, хоча може і не сприяти успішному виконанню завдання, нерідко її дії навіть заважають виконанню групового завдання і його фактична допомога може бути мінімальним.

Ділова спрямованість – відображає переважання мотивів породжуваних самою діяльністю, захоплення процесом діяльності, прагненням до пізнання, оволодіння новими навичками та вміннями. Зазвичай така людина прагне до співпраці і добивається найбільшої



продуктивності групи, а тому прагне довести точку зору, яку вважає корисною для виконання поставленого завдання.

Особливе місце в психологічній науці відводиться дослідженню професійної спрямованості особистості (Ф. Н. Гоноболін, Є. А. Климов, Н. В. Кузьміна, Н. В. Комусова). Професійна спрямованість розуміється, перш за все, як сукупність мотиваційних утворень (інтереси, потреби, схильності, прагнень та ін.), які пов'язані з професійною діяльністю людини та впливаючих, зокрема, на вибір професії, прагнень працювати за нею та задоволеність професійною діяльністю [4].

Близько пов'язаною, за своєю тематикою, є проблема професійного самовизначення – ключова проблема психології професійного становлення особистості, в котрій професійне самовизначення розглядається, з одного боку, як «ядро», найбільш значущий компонент професійного розвитку людини, з іншого – як критерій одного з етапів цього процесу. Т. В. Кудрявцев та В. Ю. Щегурова вказували на те, що, приймаючи участь, спочатку, в навчально-професійній, а потім і у професійній діяльності, індивід не тільки набуває адекватних уявлень про свою професію та власні можливості, але і активно їх розвиває.

Професійна спрямованість є інтегральним утворенням та характеризується предметом професійної направленості, в якості котрого виступає професія, якій віддається перевага (вид діяльності); видами мотивів професійної діяльності; силою (рівнем) направленості, що проявляється в ступені виразності прагнення до оволодіння професією та роботі за нею; знаком, що виражається в задоволенні-незадоволенні людиною своєю професією [4, с. 82].

Саме на основі професійної спрямованості виявляються, на нашу думку, професійні установки.

Аналізуючи феномен професійної спрямованості, Ю. А. Кареляков підкреслює, з одного боку, системність, а з іншого – статичність цього феномена: «професійна спрямованість – це система емоційно-ціннісних відносин, що задають відповідну їх змісту ієрархічну систему домінуючих мотивів особистості і спонукаючих особистість до їх утвердження в професійній діяльності».

В той же час, багатьма дослідниками визнається, що система феноменів, пов'язаних зі спрямованістю особистості (мотивація, ціннісна орієнтація, бажання, потяг, інтерес і тому подібне) має процесуальний характер. Проблема динаміки, мінливості цих явищ, невідповідності структури цінностей, що виявляється, реальній поведінці особистості, в теоретичному плані, визначає напрям багатьох психологічних досліджень.

У дослідженнях М. С. Неймарк спрямованість спочатку розумілася як результат наявності стійко домінуючих мотивів, проте, проведені дослідження показали, що поведінка спонукає одночасно і свідомо прийнятим наміром і неусвідомлюваною потребою. Неусвідомлюваний мотив забезпечує потрібний для особистості результат, а усвідомлюваний – емоційне відношення до своєї діяльності і до себе. Тому на певному етапі формування особистості і її спрямованості не можна говорити про стійке домінування мотиву, можлива єдність двох протилежних тенденцій. М. С. Неймарк розглядає різні види спрямованості відповідно до рівнів свідомого регулювання поведінки або по співвідношенню свідомого і неусвідомленого мотивів і вважає таке подвійне мотивування діяльності ознакою певного типу спрямованості. При цьому несуперечність, єдність свідомо прийнятих намірів і неусвідомлених прагнень пропонується розглядати як ознаку сформованої зрілої спрямованості особистості.

Ю. П. Поваренков зосереджував увагу на тому, що загальні уявлення про спрямованість особистості знаходять своє конкретне відображення в розумінні феномена професійної спрямованості. Він розумів професійну спрямованість як одну з чотирьох підструктур індивідуальних якостей професіонала. Такою, що є системою мотивів, які спонукають людину до виконання професійних завдань, а також завдань професійного розвитку.

Е. Ф. Зеєр, розглядаючи змістовну сторону професійної спрямованості, виділяє наступні її компоненти:

- мотиви (наміри, інтереси, схильності, ідеали);
- ціннісні орієнтації (сенс праці, заробітна плата, добробут, кваліфікація, кар'єра, соціальне положення та ін.);
- професійна позиція (відношення до професії, установки, очікування, готовність до професійного розвитку);
- соціально-професійний статус.

Виникнення вибірково-позитивного відношення до професії означає утворення системи «людина – професія», усередині якої починається взаємодія об'єкту і суб'єкту відношень.

Невідповідність між об'єктивним змістом професійної праці і тим особистісним сенсом, який має для людини його вибір або участь в ній, неминуче. Оскільки, основний зміст розвитку професійної спрямованості полягає в підвищенні її рівня, цей процес неможливий без подолання вказаної невідповідності. За певних умов воно набуває характеру діалектичної суперечності, стає рушійною силою розвитку професійної спрямованості. Можна виділити три рівні, якісно своєрідні форми невідповідності. У першому випадку існує органічний зв'язок між переважаючим мотивом вибору професії і якимись істотними сторонами її об'єктивного змісту. Решта мотивів вибору професії при цьому зазвичай в більшій або меншій мірі доповнюють, підкріплюють

провідний мотив. Невідповідність же полягає в наявності потенційної можливості все більш повного віддзеркалення вимог в мотиваційній сфері особистості, тобто в поглибленні особистісного сенсу вибору.

Інша якісно своєрідна форма невідповідності виникає в тих випадках, коли домінуючу роль грає 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 у ряді випадків резервний професійний намір мав в своїй основі переважання мотивів, як «упевненість в своїй придатності», «престиж педагогічної професії». В той же час такі прямі мотиви, як «інтерес до процесу розвитку дитини», «прагнення навчати дітей улюбленому предмету», були слабкішими і не мали певного значення. Основний професійний намір (не пов'язаний з вчительською діяльністю) визначався у цих студентів іншими мотивами. У разі ж неможливості реалізувати основний намір відкритими ставали вказані побічні мотиви вибору педагогічної діяльності. Наявність прямих мотивів робила цей вибір внутрішньо виправданим, хоча він і не переживався як оптимальний варіант.

Подібні випадки визначають як часткову професійну спрямованість. Невідповідність між об'єктивним змістом професії і мотиваційною основою вибору має тут інший характер. Вимоги професії в значно більшій мірі залишаються зовнішніми по відношенню до особистості, не входять в її мотиваційну сферу так органічно, як у разі переважання прямих мотивів.

Третя форма невідповідності виникає при повній відсутності прямих мотивів вибору професії. Зазвичай це буває тоді, коли вибір ВНЗ має для особистості смисл засобу, необхідного для досягнення значущої мети (наприклад, вступ на хімічний факультет Університету заради можливості надалі працювати викладачем у ВНЗ). У цих випадках невідповідність між мотивами вибору і змістом вибраної професії є

настільки повною, а вимоги професії настільки чужими особистості, що вираз «професійна спрямованість» просто втрачає сенс.

Процес формування професійної спрямованості можна представити у вигляді моделі (див. рис. 1). Ця модель побудована А. А. Ростуновим, на прикладі студентів ВНЗ, де мотивоформуючим компонентом виступають перспективи і т.д.

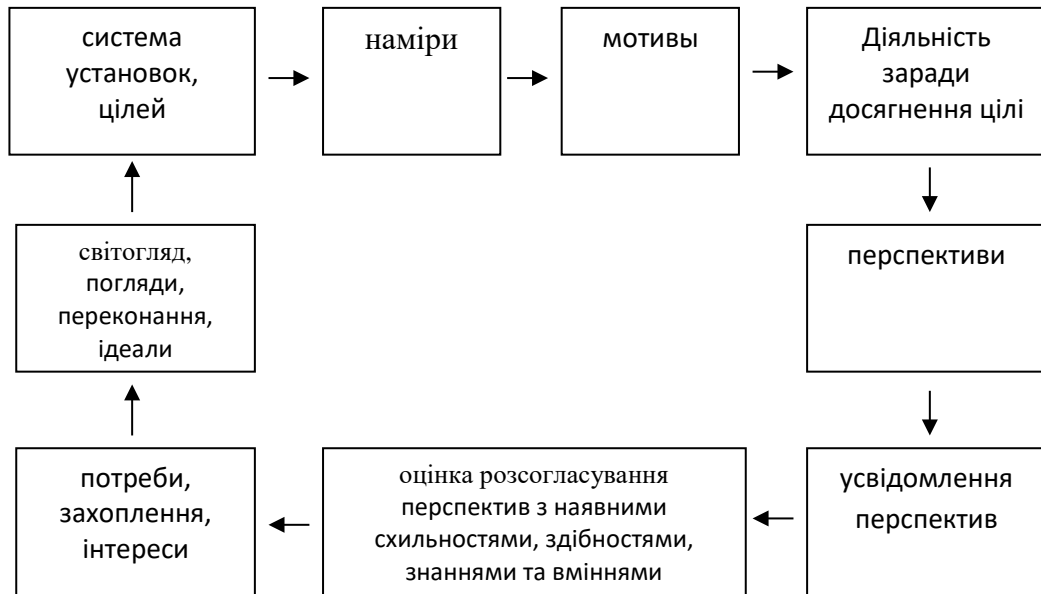


Рис. 1. Модель формування професійної спрямованості

Як показано на цій моделі, потреби, захоплення і інтереси студента виникають на основі усвідомлення перспектив і адекватної оцінки ступеня непогодження вимог перспектив з наявними схильностями, знаннями і вміннями. На основі загальнозначущих перспектив формуються світогляди, погляди, переконання і ідеали, система цілей і установок, наміри. Перспективи виступають в даному випадку як окрема мета студента.

Формування і підтримка стійкої спрямованості особистості студента є безперервним процесом узгодження вимог перспективи за допомогою діяльності, за допомогою зворотного зв'язку. Формування мотивів, як справедливо відзначає В. І. Ковальов, рівно, як і системи цілей і намірів, відбувається разом з формуванням потреб. Потреба і інші компоненти

(інтереси, потяги, цілі, наміри) стають стійкішими за рахунок глибшого пізнання перспективи і трансформацію виниклої потреби людини в конкретні мотиви.

Зміна суспільної значущості перспективи, усвідомлення її і адекватна оцінка ступеня розузгодження вимог цієї перспективи з наявними знаннями і уміннями приводить до появи нових потреб і інтересів, системи цілей і установок, до необхідності вдосконалення поглядів, переконань і світогляду. Ці зміни як би спонукають до активної діяльності, яка компенсує виникле розузгодження. Якщо ж індивід в процесі діяльності не бачитиме перспективи або суспільно значущої для нього як особистості інтересу не представляє, спрямованість не розвиватиметься як би заморожено, оскільки відсутня активна діяльність по досягненню суспільно значущої перспективи.

Для того, щоб зрозуміти індивідуальну або статеву специфіку професійного розвитку, потрібне звернення до змістовних механізмів, що забезпечують ухвалення людиною тих або інших зразків професійного шляху.

Пізнавальна діяльність, що забезпечує приток нової інформації про професію, її вимоги до людини, ефективніша при повній професійній спрямованості (переважанні прямих мотивів вибору). Нові горизонти, що відкриваються перед людиною, можуть стимулювати в цих випадках ціннісно-орієнтаційну діяльність, розширюючу і заглиблюючу вже складену систему оцінок і уявлень.

При переважанні побічних мотивів нова інформація про вимоги, що йдуть від специфічного змісту діяльності, не завжди достатня для зміни первинного особистісного смислу вибору даної професії, тому може не привести до зрушення мотивів отже, не забезпечити перехід суперечності від зовнішнього рівня до внутрішнього. Чи зможе людина

в результаті переробки нової інформації про професію віднести до неї по-новому, як би наново відкрити її особисто для себе, залежить як від змістовності і яскравості інформації, так і від психологічної готовності особистості до її засвоєння. Облік останньої обставини особливо важливий при здійсненні професійної освіти. Нерідко лекції і бесіди про професії виявляються малоефективними, не будять інтересу до змісту праці саме тому, що проводяться без урахування потреб, інтересів, схильностей конкретних учнів.

Найбільші можливості для пробудження даної суперечності містяться в претворюючій діяльності, оскільки в ній ціннісні відносини особистості безпосередньо взаємодіють з вимогами діяльності. Організація активної проби сил у сфері діяльності, на яку орієнтують студента, – найважливіша умова підвищення рівня його професійної спрямованості. Реалізація даної умови припускає таку організацію діяльності, при якій перед молодими людьми ставляться завдання, що розкривають специфіку діяльності, їх творчі сторони [1]. Слід врахувати, що в основі зміни мотиваційного відношення до діяльності лежить зміна відповідних потреб, інтересів, схильностей.

При правильній організації перетворюючої діяльності студентів на кожному послідовному її етапі вимоги діяльності припускають багатограннішу, активнішу, в чомусь змінену потребу особистості. У цій невідповідності криється джерело внутрішньої суперечності. Разом з тим в процесі успішної реалізації цілей діяльності ця суперечність і вирішується. Показник її вирішення – відчуття задоволення, що свідчить про подальший розвиток і збагачення відповідної потреби. Іноді мотив, спочатку ув'язнений в меті діяльності, як би обрушується на її засоби, в зв'язку, з чим виникають нові за змістом мотиви [7]. У інших випадках

розвиток потреби обумовлений самим процесом засвоєння нових форм поведінки і діяльності, оволодінням готовими предметами культури.

Поза сумнівом, існують і інші механізми розвитку потреб. Зародження нових потреб, що відбувається в процесі діяльності, також свідчить про розвиток професійної спрямованості. Проте цей процес перш за все полягає в розвитку провідної потреби від елементарних її форм до все більш складних: від одностороннього, або слабо вираженого інтересу до професійної діяльності до глибшої, стійкішої, складнішої потреби. Такий розвиток потреби в основному змісті діяльності і обумовлює зміну її особового сенсу і кінець кінцем підвищення рівня професійної спрямованості.

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

З вищезазначеного можна дійти наступного висновку: професійні установки це соціальні установки, які являють собою систему орієнтацій суб'єкта професійного розвитку на соціальні потреби по присвоєнню професійної діяльності, психологічна готовність до вирішення специфічно – вікових задач входження в світ професії. Формуються професійні установки під впливом професійної спрямованості особистості.



## РОЗДІЛ 3

### ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ПСИХОЛОГІЇ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

*В. В. НЕЧИПОРЕНКО*

#### **3.1. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ В ГАЛУЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ**

Соціально-економічні та політичні реалії сучасного світу, трансформаційні процеси у вітчизняній системі освіти, вимоги до сучасного фахівця та соціальне замовлення ринку праці спонукають до перегляду окремих усталених поглядів на цілі та завдання вищої освіти загалом та професійної підготовки фахівців в галузі спеціальної освіти зокрема. Сучасна вища освіта повинна створювати відповідні умови для підготовки компетентного фахівця, орієнтованого на постійний професійний розвиток, самовдосконалення, що забезпечить у подальшому високий рівень конкурентоспроможності, продуктивності професійної діяльності і як наслідок – кар'єрне зростання та самореалізацію. Крім успішного оволодіння необхідною базою знань і вмінь відповідно до специфіки обраної спеціальності, важливим також є володіння максимально вираженими професійно необхідними якостями та практичними навичками, що є передумовою ефективного здійснення професійних функцій на будь-якому етапі професійного становлення та розвитку особистості.

Реформування освітньої системи України, що передбачає впровадження інклюзивної форми навчання у межах Нової української школи, нові соціокультурні вимоги до надання освітніх послуг дітям з особливими освітніми потребами зумовили суспільний запит на підготовку фахівців галузі спеціальної освіти, які спроможні швидко і

якісно включитись у професійну діяльність в інклюзивному освітньому середовищі. Водночас, як засвідчує практика, готовність психолого-педагогічних фахівців до роботи в інклюзивному освітньому середовищі є вкрай недостатньою. Однією з очевидних причин – є відсутність системної підготовки психолого-педагогічних кадрів у закладах вищої освіти до роботи в галузі спеціальної освіти. Проблеми формування професіоналізму психолого-педагогічних фахівців у галузі інклюзивної освіти пов'язані з висуненням високого рівня вимог, пропонованих суспільством і професійним співтовариством, до педагогічної діяльності. Це викликає необхідність постійного вдосконалення особистісних характеристик, підвищення наявних і опанування новими знаннями, орієнтації кожного фахівця на особистісне зростання та професійну майстерність.

Сприятливим періодом вирішення поставленого завдання є час отримання фаху в умовах закладу вищої освіти, коли формується фундамент професійного мислення, професійної компетентності та готовності до професійної діяльності. Професійне становлення особистості у закладі вищої освіти є важливим етапом професійної соціалізації особистості, який глибоко пов'язаний із процесами її саморозвитку та подальшої самореалізації. У психології період здобуття вищої освіти визнано як особливий період життя людини, пов'язаний з формуванням системи професійної ідентичності, особистісних смислів та цілісного «образу-Я» зрілої особистості.

Актуальність підготовки і перепідготовки психолого-педагогічних кадрів до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища визначається, наступними чинниками: прискорене впровадження інклюзивного навчання упродовж останніх років; недостатня обізнаність фахівців з методологічними засадами спеціальної освіти, технологічними та методичними засобами впровадження інклюзивного навчання; збільшення

академічного компоненту при формуванні практичних професійних компетентностей студентів, необхідних для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного середовища; недостатнє усвідомлення професорсько-викладацького складу закладів вищої освіти значущості, особливостей та змісту діяльності психолого-педагогічних кадрів в галузі спеціальної освіти.

Теоретичні положення професійної підготовки майбутнього фахівця в галузі спеціальної освіти у закладах вищої освіти відображено у працях Е. Данілавичюте, І. Дмитрієвої, В. Засенко, Л. Карамушки, А. Колупаєвої, С. Максименка, О. Мартинчук, В. Панка, Н. Пов'якель, Н. Пророк, Є. Пряжнікової, В. Синьова, Н. Чепелевої, А. Шевцова, Д. Шульженко, Т. Яценко та ін.

Особливості професійної підготовки майбутніх фахівців до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти, її окремі теоретичні та практичні аспекти висвітлено у наукових працях зарубіжних і вітчизняних дослідників: В. Бондар, В. Гладуш, О. Глоба, Т. Дегтяренко, І. Демченко, Дж. Деспелер, Р. Джордж, В. Засенко, Т. Зубарева, С. Кірк, Дж. Кларк, А. Колупаєва, С. Ліллі, С. Литовченко, Т. Лормана, Дж. Лупарт, О. Мартинчук, С. Миронова, К. Островська, Н. Пахомова, Л. Прядко, Л. Савчук, Т. Сак, О. Таранченко, І. Татьянчикової, О. Федоренко, Д. Харві, Д. Чемберс, М. Шеремет та ін.

Аналіз науково-педагогічної літератури засвідчує різноманітні підходи до вирішення проблеми підготовки та підвищення кваліфікації фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії, що ґрунтуються на визнанні та врахуванні в освітньому процесі розмаїття учнівського колективу та задоволення їхніх освітніх потреб.

Соціально-психологічні проблеми професійної підготовки сьогодні є надзвичайно актуальними і перспективними для нашої держави, оскільки

фахівець сьогодення повинен володіти не лише високим рівнем професіоналізму, а й обов'язково здатний на високому рівні діяти вмотивовано, тобто компетентно. З огляду на ускладнення процесів діяльності, підвищення значущості її результатів, – особливо для фахівців професії типу «людина-людина», – вивчення змістовної характеристики особистості (її структури) набуває першочергової значущості.

У сучасній психолого-педагогічній науці рольовий підхід до проблеми особистості представлений в працях Г. Андрєєвої, Н. Богомолової, П. Горностая, І. Кона, В. Максимова, З. Мірошник, Б. Хомуленко та ін. Водночас, слід зауважити, що окреслена тематика в багатьох своїх аспектах не знайшла послідовного і вичерпного розкриття в наукових працях у контексті аналізу рольових профілів, соціально-психологічних та професійних ролей і рольових позицій особистості.

Попри значну кількість праць у корекційній педагогіці та спеціальній психології, присвячених вивченню окремих компонентів професійної підготовки фахівців у галузі спеціальної освіти, проблема формування професійних якостей, визначення основних функцій та ролей майбутнього фахівця в галузі спеціальної освіти, які він виконує в ході професійної діяльності залишається фрагментарною і суперечливою, що зумовлює необхідність системного її вивчення і подальшого розроблення засад поетапного формування системи зазначеної підготовки.

Провідною ознакою розвитку сучасної української спеціальної освіти, є прагнення до рівного доступу до якісної освіти дітей із особливими освітніми потребами, що є основоположним для інклюзивної освіти. Інклюзивна освіта, за визначенням В. Бондаря, виключає будь-яку дискримінацію, забезпечує рівне ставлення до всіх людей, створює спеціальні умови для дітей із особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього навчального закладу. На думку

науковця, інклюзивна освіта – це доступність освіти для всіх, у тому числі й дітей із особливими освітніми потребами, а інклюзивні підходи до їхнього навчання і виховання можуть забезпечити їм досягнення успіху та можливість кращого життя [1].

Проблемам професіоналізації та психологічним професійної діяльності присвячено багато праць (Л. Будяк, Е. Данілавичюте, Т. Дегтяренко, В. Засенка, А. Колупаєва, С. Литовченко, О. Таранченко, О Федоренко та ін.). Аналіз напрацювань, присвячених проблемі вивчення професійних якостей фахівця, свідчать про неоднозначність уявлень щодо їх змісту та наявну суперечливість вимог, що висуваються сучасними умовами функціонування професії фахівця галузі спеціальної освіти. У дослідженнях зазначених авторів панує думка про те, що професіоналізація майбутніх фахівців галузі спеціальної освіти повинна здійснюватись у новій особистісно-орієнтованій парадигмі, яка передбачає актуалізацію професійно важливих особистісних якостей, формування професійної компетентності фахівців галузі спеціальної освіти, а також орієнтована на створення системи професійних вмій та навичок, що забезпечують досягнення професійного успіху, самореалізації, набуття професійної культури спілкування, рефлексії, професійної інтуїції.

Як зазначала Н. Пахомова, до складу «компетентності» входять знання, вміння, досвід, теоретична та прикладна готовність до використання знань. Компетентність може розглядатися як стадія зрілості, як готовність діяти самостійно та відповідально, і при цьому успішно. Така стадія підготовки має виступати метою для всього процесу навчання у виші [9].

Варто звернути увагу на думку З. Шевців, яка зазначає, що найбільш важливою ознакою компетентності є діяльнісний характер узагальнених умінь в поєднанні з предметними знаннями і вміннями в конкретних

галузях. При цьому компетентність проявляється в умінні здійснювати вибір, виходячи з адекватної оцінки себе в конкретній ситуації [13].

Виходячи з трактування українських вчених, компетентність розглядається як шлях розв'язання життєвих проблем, прийняття рішень у різних сферах життєдіяльності людини, загальна здібність, що ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях, здобутих завдяки навчанню, вихованню, інтеграції у простір суспільних та культурних відносин, міжособистісної взаємодії та спілкування. При цьому, особливостями розвитку професійних компетентностей фахівців галузі спеціальної освіти виявляється їхня зумовленість особистісними якостями [2]. Зі свого боку, В. Стасенко вказує на те, що життєвий шлях людини уявляється як безперервний процес вирішення різноманітних завдань, що постають перед особою. Ефективність вирішення цих життєвих задач залежить від ролі компетентності особистості, яка входить до складу життєвої компетентності – вміння виходити за межі власного егоцентризму, віра людини в свої адаптивні можливості, вміння розумно виходити за межі норм, запобігати мінливості і відносності світу [11].

Видатний український вчений В. Синьов звернув увагу на те, що особистісний розвиток фахівця в галузі спеціальної освіти має визначний вплив на розвиток його професійної майстерності. Ланкою, що сполучає особистість і діяльність, є професійна свідомість та самосвідомість, яка дозволяє в процесі свого формування досягати оптимального результату, як в особистісному зростанні, так і в професійній діяльності [10].

Під професійною свідомістю З. Шевців розуміє психічне утворення, що інтегрує у певні структуровані програми професійних дій професійні знання та вміння, а також знання людини про саму себе як представника певної професії. Дослідниця наголошує, що професійна свідомість є

найголовнішою категорією, що реально відображає сутність професійного становлення і розвитку фахівця [13].

Особливе місце у системі життєвих відношень особистості майбутнього фахівця в галузі спеціальної освіти належить ставленню до себе. Поняття індивіда про себе, свою цінність і сутність значно впливає на сприймання суб'єктом світу загалом. Сукупність усіх уявлень індивіда про себе становить «Я-концепцію» (У. Джемс, Ч. Кулі, Дж. Мід, К. Роджерс та ін.). Д. Супрун, аналізуючи праці низки вітчизняних дослідників (В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева) зазначає, що специфіка професії фахівця в галузі спеціальної освіти, її спрямованість, передусім на надання психолого-педагогічної допомоги іншим, передбачають те, що основним інструментом його роботи, окрім тестів, спеціальних психологічних методик, має виступати його власна особистість: самооцінка, цінності, образ себе та навколишнього тощо. Якість і успішність професійної діяльності фахівця в галузі спеціальної освіти, насамперед, залежить від того, чи зможе студент, перебуваючи в освітньому просторі, побудувати власну модель професійної діяльності, яка включатиме не тільки впевнене володіння технологією професійної діяльності, але й ціннісно-рольове бачення майбутньої професії та себе в ній. Особливості професійної діяльності фахівця в галузі спеціальної освіти припускають об'єднання й тісний взаємозв'язок професійних та особистісних якостей фахівця, які обумовлюють спрямованість, ідеали, переконання, ціннісні орієнтації, мотиваційні тенденції та сенси, інтерпретацію власних переконань етичного характеру [12].

Подібну думку висловлювала і А. Колупаєва, згідно з якою, фахівець в галузі спеціальної освіти фактично є суб'єктом «допомагаючої діяльності» і здійснює допомогу власною особистістю, оскільки від його психологічних особливостей та таких якостей як емпатія, безумовне прийняття іншої людини, гнучкість у міжособистісній взаємодії,

наполегливість, саморозкриття, залежить характер відносин з учнем та зумовлюється успішність роботи в цілому [2].

Спираючись на теорію В. Мерліна та теорію К. Гуревича про залежність успішності діяльності від трьох факторів, а саме: задатків та схильностей; професійної мотивації та рівня знань, навичок і вмінь, С. Миронова розглядає особистість професіонала як складну систему, якій притаманні певні ієрархічні рівні: індивідуально-типові особливості (формально-динамічні та якісні особливості індивідуальності); професійно важливі якості; професійна компетентність (знання, навички, уміння, їх якість та рівень) [6].

Психолог С. Максименко у структурі особистості професіонала серед інтегральних характеристик вирізняє [7]:

- професійну самосвідомість спеціаліста, маючи на увазі комплекс уявлень професіонала про себе;
- індивідуальний стиль діяльності і спілкування, а також стійке співпадіння завдань, засобів та способів професійної діяльності і спілкування;
- творчий потенціал, тобто комплекс унікальних здібностей особистості, в тому числі креативних, які сприяють вирішенню професійних завдань у нестандартних ситуаціях.

У широкому розумінні, середовище – це оточення, яке складається із сукупності природних, матеріальних, соціальних чинників, які прямо чи опосередковано впливають на людину [1].

Подібне трактування поняття «середовище» подано і в лексикографічних працях: навколишні соціально-побутові умови, обстановка, сукупність людей, пов'язаних цими умовами [14]; «сукупність природних умов, у яких проходить життєдіяльність якого-небудь організму» [8]; «сукупність людей, зв'язаних спільністю життєвих умов, занять, інтересів і т. ін.» [3].



У контексті нашого дослідження, уваги заслуговують погляди І. Малишевської [4], яка розглядає особистість як активного учасника соціального середовища і характеризує соціальне середовища як багатопланову структуру, яка наповнює усе оточення, взаємодіє і актуалізується поведінкою особистості. Поняття «середовище», на думку науковця, – це безпосереднє оточення особистості, сукупність різних умов її життєдіяльності, міжособистісні відносини і контакти з іншими людьми, реальне оточення, в умовах якого відбувається розвиток людини.

Такий підхід до тлумачення середовища як соціальної категорії доводить, що воно сприяє особистісному розвитку дитини, забезпечуючи взаємодію цілеспрямованого навчання і виховання. Очевидно, це положення можна вважати визначальним і для проектування інклюзивного освітнього середовища.

У спеціальній педагогіці під терміном «освітнє середовище» розуміють сукупність умов, що впливають на формування й функціонування особистості в суспільстві, на її предметно-просторове оточення, здібності, потреби, інтереси і свідомість.

У контексті нашого дослідження уваги заслуговують погляди на зміст освітнього середовища Ю. Мельника. Він визначає його як систему освітніх умов, необхідних для практичної реалізації певної освітньої технології та місії певного освітнього закладу, включаючи просторово-предметні умови, систему міжособистісних (соціально-психологічних) взаємовідносин суб'єктів освітнього процесу та простір різноманітних видів діяльності, необхідних для соціалізації суб'єкта навчання відповідно до вікових особливостей розвитку та індивідуальних інтересів [5].

Характеризуючи «освітнє середовище» як середовище соціокультурних інститутів, С. Яковлева зазначає, що воно здатне

забезпечити комплекс можливостей для саморозвитку усіх суб'єктів освітнього процесу [14].

Усе вищесказане характеризує освітнє середовище як інтегративне і поліструктурне поняття.

Отже, інклюзивне освітнє середовище повинно ґрунтуватися на загальних принципах інклюзії, враховувати об'єктивні й суб'єктивні чинники ефективного розвитку в межах відкритої соціально-педагогічної системи, дотримуватися поставленої мети, реалізованої змістом інклюзивного навчання, впроваджувати інноваційну методику і засоби для організації освітнього процесу в умовах інклюзії.

Функціонування інклюзивного освітнього середовища має будуватися як на загально-дидактичних принципах навчання, так і на принципах інклюзивної освіти, зокрема:

- цінність кожної дитини не залежить від її здібностей і досягнень;
- кожна дитина здатна відчувати і мислити;
- кожна дитина має право на освіту і вибір форми навчання;
- особливості кожної дитини – це не перепони, а стимул до навчання, каталізатор її всебічного розвитку;
- єдність освітнього простору на засадах консолідації парадигм і технологій спеціальної і загальноосвітньої підтримки кожної дитини та індивідуального і диференційованого підходів;
- наступність і комплексність у забезпеченні матеріальними, навчально- методичними, кадровими та іншими ресурсами, необхідними для ефективного функціонування інклюзивного освітнього середовища;
- командний підхід – спільна робота державних і громадських організацій, кваліфікованих медичних і психолого-педагогічних фахівців на засадах взаємодопомоги і взаєморозуміння, забезпечуючи системність і цілісність середовища;

- варіативність навчально-розвивального середовища;
- динамічність освітнього процесу за рахунок модульної організації навчальних програм і курикулумів;
- добровільність – усі учасники освітнього процесу в умовах інклюзивного освітнього середовища навчаються, взаємодіють і співпрацюють один з одним добровільно;
- активність усіх учасників інклюзивного освітнього процесу.

Змістова структура інклюзивного освітнього середовища повинна будуватися за принципом доступності, гуманності та ефективності, бути гнучкою, взаємозамінною, мотивувати до навчання й стимулювати до саморозвитку.

Отже, в основу процесу формування інклюзивного освітнього середовища покладено загальний принцип, який виключає будь-яку дискримінацію, передбачає доступність освіти та пристосування її до різних потреб усіх дітей. Крім того, повинні створюватися особливі умови для повноцінного навчання і доступу до освіти дітям з особливими освітніми потребами. Сутність інклюзивного підходу до створення освітнього середовища полягає не у тому, щоб протиставити дві освітні системи (масову і спеціальну), а в тому, щоб зблизити їх, стерти між ними межу, використати ефективні методики кожної, збагатити загальну педагогіку досягненнями спеціальної і навпаки.

Для формування інклюзивного освітнього середовища кожний освітній заклад повинен реалізовувати визначені цілі та втілити загально визнані ідеї. У ході аналізу науково-педагогічної літератури виокремлено засадничі аспекти, зокрема: усі діти з особливими освітніми потребами повинні мати право на місце в освітньому закладі; діти відвідують заклад освіти за місцем проживання; навчання виключає будь-яку дискримінацію щодо дітей з особливими освітніми потребами; для навчання усіх дітей створюють належні умови; усі діти беруть участь у

позашкільних, виховних та інших заходах, де група, клас і освітнє середовище є інклюзивними; індивідуальне навчання у колективі підтримується спільною працею медичного персоналу, психолого-педагогічних кадрів і батьків.

Очевидним є те, що навчання в умовах інклюзивного освітнього середовища являє собою сучасну технологію, альтернативну класно-урочній системі навчання, яка використовує педагогіку відносин, а не вимог; пріоритетними для неї є: соціальна адаптація дитини на кожному віковому етапі розвитку; природовідповідність освітніх задач, методів, методик як можливостям дитини, так і загальній логіці розвитку; розвиток інформаційної культури, комунікативних компетенцій, умінь взаємодіяти з іншими людьми; створення безбар'єрного освітнього середовища на лише фізичного, а й психологічного. Усе зазначене дозволяє виокремити три складові інклюзивного освітнього середовища: безбар'єрне фізичне і психологічне середовище й спеціальні умови навчання.

Для ефективного функціонування освітньої інклюзії принципово необхідна взаємодія професіоналів: вони повинні злагоджено взаємодіяти у роботі з кожною конкретною дитиною. Найскладніша проблема у цьому – об'єднання професійних знань. Інтеграція професіоналів – це продуктивна спільна робота з дитиною: не сума різноспрямованих впливів різних фахівців, а єдиний системний вплив, вироблений спільними зусиллями психолого-педагогічних фахівців різних профілів.

На думку З. Ленів, до особистості фахівця галузі спеціальної освіти можуть висуватись такі вимоги: імідж спеціаліста, професійно значущі якості, принципи діяльності, статус стосовно дітей та дорослих [3].

Говорячи про професійно важливі якості фахівця галузі спеціальної освіти, доцільно виходити з успішності його професійної діяльності. Саме ці якості будуть визначати цілі, зміст, тривалість, форму його професійної підготовки.

Успішність діяльності фахівця галузі спеціальної освіти залежить від складної системи його спеціальних здібностей, зокрема від уміння спілкуватися з дитиною з особливими освітніми потребами, яке є стрижневою спеціальною здібністю. Ядром діяльності спеціаліста є спілкування, яке розгортається у вигляді комунікації, інтеракції та перцепції.

Доволі влучно, на нашу думку, структуру комплексу педагогічних та психологічних здібностей, яку назвали «талантом спілкування», розроблено С. Мироною [6]. Це «ескіз» комунікативних рис особистості фахівця галузі спеціальної освіти. Якості особистості згруповані в такі блоки: 1) здатність до повного і правильного, реального сприйняття об'єкта; 2) здатність до розуміння внутрішніх властивостей і особливостей об'єкта; 3) здатність до співпереживання, емпатія, доброта і повага до людини тощо; 4) здатність до самоаналізу, рефлексія; 5) уміння керувати самим собою і процесом спілкування, бути уважним, уміння слухати тощо [6]. Таким чином, перший комплекс професійно важливих рис особистості включає в себе спрямованість та мотиви професійної діяльності. Це, передусім, гуманістична спрямованість особистості, специфічна професійна спрямованість і гнучка «Я-концепція».

Другий комплекс представляють вимоги, які ставляться до соціально-перцептивних якостей людини, до здатності правильно відображати соціальні об'єкти, зокрема до педагогічної та психологічної спостережливості.

Третій комплекс якостей включає в себе вимоги до якостей особистості, що пов'язані з процесом опрацювання та осмислення соціальної інформації. Це вимоги до соціального мислення, його критичності, професійної рефлексії.

Четвертий комплекс – вимоги до якостей, пов'язаних з передачею інформації, з впливом на інших людей, спілкуванням.

У наукових працях С. Максименка фокус уваги зосереджувався на таких професійно важливих якостях фахівця галузі спеціальної освіти як готовність до встановлення контактів, раціональність у міжособистісній взаємодії, самокритичність, інтелектуальність, розвиток емоційно-вольової сфери, комунікабельність, наявність психолого-педагогічного такту, сформованість морально-регулятивних форм поведінки [7].

Досить важливим психологічним утворенням, що забезпечує успішність професійної діяльності фахівця галузі спеціальної освіти є соціальний інтелект. Так, у дослідженнях І. Малишевської знаходимо думку про те, що структуру соціального інтелекту корекційного педагога, спеціального психолога, вчителя логопеда утворюють три складові: когнітивний, емоційний і комунікативно-організаційний. Домінування когнітивного конструкту, на думку вченої, сприяє досконалості у проведенні психодіагностики; емоційного – наданню психологічної допомоги на рівні міжособистісних взаємодій, а комунікативно-організаційного – проведенню психолого-педагогічного супроводу учня з особливими освітніми потребами. Автор у наукових роботах довів, що гармонійне поєднання всіх трьох компонентів соціального інтелекту забезпечує успішність у всіх видах професійної діяльності фахівця в галузі спеціальної освіти [4].

Таким чином, фахівець в галузі спеціальної освіти повинен бути відсторонений від власних професійних ролей і вміти свідомо керувати ними. Дуже важливим в здійсненні професійної діяльності фахівця галузі спеціальної освіти є відсутність схильності переносити риси непрофесійних ролей на професійні.

Характеризуючи сучасного фахівця-професіонала в галузі спеціальної освіти з позицій рольового підходу, важливо також зупинитися на змістовній характеристиці особистості фахівця, а саме його рольовій структурі.

В цьому випадку слід звернутися до досліджень О. Пасічник, де знаходимо думку про те, що «рольова структура особистості фахівця в галузі спеціальної освіти – це система, взаємозв'язок і послідовність виконання ним соціальних та професійних ролей, об'єднаних у рольовий комплекс і спрямованих на досягнення психолого-педагогічних цілей шляхом розв'язання низки психологічних проблем і педагогічних завдань. Це таке психологічно-особистісне новоутворення, надбання особистості фахівця, у якому професійні ролі інтегровані в конструктивні моделі поведінки в такий спосіб, що забезпечують успішну діяльність, яку характеризують високий рівень психологічної культури, самодостатність і підготовку свідомості до динаміки актуалізації та зміни можливих позицій і намірів в процесі взаємодії всіх учасників освітньо-педагогічного процесу, що реально змінюється» [8].

Таким чином, можна зробити **висновок** про те, що робота фахівця в галузі спеціальної освіти належить до таких видів діяльності, в яких професійні та особистісні прояви («Я-функціональне» та «Я-екзистенційне») стикаються особливо тісно, а професійне зростання неможливе без особистісного [1]. Усе зазначене вище впливає на формування моделей поведінки (ролей) особистості фахівця галузі спеціальної освіти, що реалізовані у рольовій структурі. Науковці відзначають, що, чим більш досвідчений і висококваліфікований працівник, тим більший його рольовий репертуар. Це дозволяє людині гнучко поводитися в нестандартних ситуаціях, творчо розв'язувати проблеми, уникати рольового перевантаження, конструктивно долати стресові ситуації. Цілісне уявлення фахівця про рольову реальність його професії сприяє свідомому вибудовуванню перспективи свого особистісного та професійного зростання, урахуваючи статусні та рольові послідовності.

*О. Л. ПОЗДНЯКОВА*

### **3.2. ДІАГНОСТИКА ЕФЕКТИВНОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ ВИХОВНОЇ СИСТЕМИ ОСВІТНЬО-РЕАБІЛІТАЦІЙНИХ ЗАКЛАДІВ ДЛЯ ОСІБ З ОБМЕЖЕННЯМИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ**

Система соціального захисту сучасної України знаходиться під впливом інклюзивних та інтеграційних процесів, що розгортаються в умовах демократизації та євроінтеграції держави, забезпечуючи право осіб з обмеженнями життєдіяльності на повноцінну соціалізацію та самореалізацію у суспільстві.

Виховна діяльність освітньо-реабілітаційних закладів для осіб з обмеженнями життєдіяльності має вдосконалюватися за рахунок інтеграції сучасних досягнень різних наук: педагогіки, психології, реабілітології, філософії та соціології. Особливої уваги заслуговують проблеми системного реформування виховного процесу на засадах компетентнісного, діяльнісного й особистісно-зорієнтованого підходів, відповідно до положень філософії дитиноцентризму та педагогіки життєтворчості особистості, розвитку життєвої компетентності школярів у процесі їх соціальної практики, становлення особистості як суб'єкта колективної життєтворчості в умовах шкільного самоврядування та ін. Цим проблемам присвячені дослідження вітчизняних і зарубіжних вчених: І. Бега, І. Єрмакова, В. Караковського, В. Кременя, Т. Лісовської, В. Нечипоренко, В. Оржеховської, Д. Пузікова, Н. Селіванової, Л. Сохань та ін. Специфіка виховного процесу в освітньо-реабілітаційних закладах розкрита в роботах В. Бондаря, А. Висоцької, В. Нечипоренко, А. Шевцова та ін. У розробку теоретико-методичних засад корекційного виховання дітей з обмеженнями життєдіяльності значний внесок зробили В. Бондар, І. Вдовиченко, С. Гайдукевич, В. Засенко, С. Конопляста, О. Нагорна, В. Синьов, С. Федоренко, А. Шевцов, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін.



Серед пріоритетних завдань діяльності освітньо-реабілітаційних закладів недостатньо вирішеною залишається організація психологічного супроводу виховного процесу, яка має інтегрувати сучасні досягнення психолого-педагогічних наук, зокрема, щодо синергетичного поєднання таких компонентів, як психодіагностика, психологічне консультування, психокорекція, психологічна підтримка і моніторинг ефективності психологічного супроводу. Враховуючи це, актуальним є аналіз специфіки психологічного супроводу виховання учнів в умовах сучасних освітньо-реабілітаційних закладів.

Перспективи подальшої розбудови в Україні демократичного суспільства, в якому всі громадяни мають можливість реалізувати свої права та досягти максимальної самореалізації, суттєво залежать від задоволення потреб підростаючого покоління. Пріоритетне значення при цьому має підвищення якості освіти дітей та молоді, що є одним із актуальних завдань держави та суспільства. Особливо актуальним є забезпечення ефективного функціонування та інноваційного розвитку освітньо-реабілітаційних закладів, оскільки вони працюють з особливим контингентом учнів, які мають обмеження життєдіяльності і потребують спеціальної медико-психолого-педагогічної допомоги, спрямованої на задоволення їхніх особливих освітніх потреб, соціальну самореалізацію і розвиток життєвої компетентності.

Соціальна реабілітація, освіта й інтеграція осіб з обмеженнями життєдіяльності стали частиною ініціатив і освітньої політики Міністерства освіти і науки України, що є суголосним із загальносвітовим позитивним трендом як у ставленні спільнот і держав до проблем цієї категорії населення, так і у оптимізації їх правового статусу. Така тенденція знайшла відображення у засадах і принципах державної політики у сфері освіти («Закон України про освіту», № 2145-VIII, Редакція від 19.01.2019), спрямованих на «забезпечення рівного доступу до освіти без

дискримінації... за ознакою інвалідності; розвиток інклюзивного освітнього середовища» [5, Стаття 6], у Концепції нової української школи (2016 рік), де робиться акцент на заохоченні інклюзивної освіти, створенні умов для осіб з особливими освітніми потребами для навчання спільно з однолітками через запровадження індивідуальних програми розвитку [10]. Правова сторона проблеми регулюється Конвенцією про права осіб з інвалідністю [8], законами України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» (Редакція від 20.01.2018) [6] та «Про реабілітацію інвалідів в Україні» (Редакція від 31.08.2018) [7]. Навчально-реабілітаційна модель дітей/осіб з обмеженнями життєдіяльності, яка наразі реалізується у закладах освіти, є багатокомпонентною, багатопрофільною і полівекторною і включає системи забезпечення соціального, емоційного, інтелектуального і фізичного розвитку таких дітей/осіб. Тобто, соціальний компонент розвитку осіб з обмеженнями життєдіяльності, який спрямований на формування життєстійкої, життєздатної, життєво компетентної особистості, розглядається як первинний і реалізується у закладах освіти через виховання. Враховуючи зазначене, дослідження теоретико-методичних основ діагностики ефективності функціонування виховної системи освітньо-реабілітаційних закладів для осіб з обмеженнями життєдіяльності набуває особливої актуальності.

Аналіз досліджень і публікацій з проблеми становлення та розвитку виховних систем дозволив нам виокремити праці В. Караковського, Л. Новікової, Н. Селіванової, І. Чепуришкіна, В. Созонова, І. Колеснікової, Є. Баришнікової, Г. Сороки, В. Пометун, Л. Качинської, Г. Сазоненко, І. Єрмакова, Т. Семейкіної, Т. Шамової, у яких обґрунтовано наукові засади виховання як системи. Цінними для нашого дослідження виявилися також праці В. Караковського, Л. Новікової та Н. Селіванової, які розробили основні теоретичні положення компетентісно-орієнтованих виховних систем методологічного значення для розбудови виховної системи

реабілітаційного центру; праці В. Созонова – розробника теоретичної моделі гуманістичної виховної системи, яка базується на структурі базових потреб людини. І хоча вищезазначені науковці позитивно висловлюються про створення виховної системи, стверджуючи, що вона буде сприяти інтеграції у соціум, соціальній успішності, профорієнтації дітей з обмеженнями життєдіяльності, ми виявили брак досліджень теоретико-методичних основ діагностики ефективності функціонування виховної системи для такої категорії населення в умовах освітньо-реабілітаційних закладів.

На відміну від психологічного супроводу здорових дітей, його здійснення в системі корекційно-реабілітаційної практики має свою специфіку, репрезентовану в таких сутнісних ознаках:

- вивчення індивідуальних особливостей дітей, їх можливостей і потреб, рівня сформованості у них пізнавальних процесів і дій;
- виявлення факторів, які зумовлюють труднощі в пізнавальній діяльності, спілкуванні та соціальній адаптації;
- здійснення корекційної та соціально-перетворювальної роботи з дітьми з урахуванням їхніх особливостей та потреб віку з метою розвитку потенційних можливостей та відповідного формування особистості (розвиток слухового, зорового сприймання, мовлення; корекція пізнавальної діяльності; формування навичок просторового та соціально-побутового орієнтування, предметно-практичної діяльності з метою адаптації до соціуму; формування компенсаційних способів діяльності; розвиток комунікативної діяльності і творчості);
- розвиток позитивної мотивації до навчання;
- формування навичок працездатності, цілеспрямованості, вміння зосереджувати увагу;
- створення сприятливих умов для взаємодії дитини із соціальним середовищем з метою попередження виникнення або усунення вже

існуючих дестабілізуючих факторів та формування резистентності до ситуацій дизадаптації;

- відстеження соціально-психологічного клімату в колективі та статусу дитини в групі, класі;

- сприяння соціальній інтеграції дитини, її залучення до позакласної та позашкільної діяльності;

- розробка та реалізація індивідуальних соціально-психологічних програм розвитку дитини з обмеженнями життєдіяльності;

- здійснення просвітницької роботи з усіма учасниками навчально-виховного процесу щодо формування психологічної готовності до взаємодії з дитиною, яка має обмеження життєдіяльності;

- формування толерантного ставлення учасників навчально-виховного процесу до дітей з обмеженнями життєдіяльності.

Відповідно до розробленої концепції, основними завданнями психологічного супроводу виховання учнів з обмеженнями життєдіяльності в умовах освітньо-реабілітаційних закладів є:

- здійснення ранньої психологічної діагностики та визначення на її основі можливих варіантів корекційно-розвиткової роботи з дитиною;

- психологічне консультування та підтримка батьків і педагогів у процесі психологічного супроводу;

- налагодження співпраці між дитиною, батьками, педагогами та фахівцями, формування готовності до співпраці, спільного пошуку шляхів вирішення проблем;

- систематичний моніторинг ефективності психологічного супроводу через урахування окремих показників розвитку дитини з обмеженнями життєдіяльності та оцінку батьками результативності наданої корекційної допомоги;

– оцінка ефективності психологічного супроводу в рамках виховної системи.

До функціональних домінант психологічного супроводу виховання учнів з обмеженнями життєдіяльності віднесено необхідність:

– максимально ретельних зусиль спеціалістів на етапі діагностики (диференціювання проблем дитини, безпосередньо пов'язаних із захворюванням чи порушенням розвитку);

– додаткових зусиль щодо забезпечення адаптації дітей у незвичних умовах;

– залучення медичної працівників (психоневрологів, психотерапевтів та ін.), в тому числі висококваліфікованих спеціалістів в рамках проведення спеціальних діагностичних досліджень;

– чіткої взаємодії всіх фахівців навчального закладу на всіх етапах психологічного супроводу;

– синергетичного поєднання та взаємодоповнення освітньої, корекційної і реабілітаційної діяльності;

– відпрацьованої динамічної системи гнучкого переводу з одного варіанту психологічного супроводу на інший, залежно від динаміки розвитку та можливостей дитини;

– залучення батьків до діяльності освітньо-реабілітаційного закладу як учасників виховного процесу.

Основними принципами психологічного супроводу виховання учнів з обмеженнями життєдіяльності визначено:

– принцип індивідуального підходу у здійсненні супроводу кожної дитини;

– принцип неперервності психологічного супроводу;

– принцип комплексності (мультидисциплінарності) психологічного супроводу, що полягає в залученні різних фахівців,

найближчого оточення та використанні різних методів психологічної допомоги;

– принцип практичної доцільності (визначає відповідність дій поставленій меті, правильність застосування обраних методів);

– принцип обізнаної згоди (психолог має повідомити, яку допомогу він надає, якими методами користується, щоб запобігти будь-якій примусовості);

– принцип варіативності (передбачає володіння психологом різноманітними теоретичними підходами і технологіями у своїй діяльності, їх використання відповідно до індивідуальних особливостей учнів);

– принцип розвитку особистості (цілеспрямований, ефективно організований психологічний супровід обов'язково зумовить позитивну динаміку і розвиток дитини);

– принцип пошуку внутрішніх ресурсів та орієнтації на зону найближчого розвитку дитини.

Одним із пріоритетних завдань освітньо-реабілітаційних закладів для осіб з обмеженнями життєдіяльності є створення цілісного і гнучкого середовища для залучення дітей у діяльність, спрямовану на відновлення у них здатностей до повноцінного життя, соціалізації, духовно-морального самовизначення та оволодіння базовими вміннями і навичками для здобуття освіти. Зазначене реалізується переважно через виховний процес, який об'єднує зусилля педагогів (корекційних педагогів), соціально-психологічних працівників й батьків для допомоги дітям з особливими потребами у подоланні соціально-адаптаційних, пізнавальних, фізичних труднощів. Виховний процес у закладі освіти, й досліджуваного нами типу у тому ж числі, на практиці забезпечується через створення виховної системи, що «включає цілі, діяльність якої забезпечує їх реалізацію, середовище системи і управління» [1]. У наукових працях Л. Новікової,

В. Караковського, А. Сидоркіна, Н. Селиванової феномен «виховна система» розглядається як особлива педагогічна категорія, яка об'єднує ознаки як психолого-педагогічної, так і соціально-педагогічної систем і у межах якої вплив на учня здійснюється не лише через традиційні форми взаємодії – вчитель-учень чи учень-учень під час уроків й у позаурочний час, через особистість вчителя, але й через залучення учня у соціальне середовище, яке базується на стосунках між дітьми, педагогами, батьками й створює певний психологічний клімат у рамках конкретного освітнього закладу [11].

Зобразимо виховну систему освітньо-реабілітаційних закладів для осіб з обмеженнями життєдіяльності графічно (див. рис. 1).

Виходячи з вищевикладеного, виховну систему освітньо-реабілітаційних закладів для осіб з обмеженнями життєдіяльності будемо інтерпретувати як *«впорядковане, взаємозумовлене і взаємопов'язане застосування медичних, психологічних та навчальних впливів на дитину з особливими потребами задля формування соціальних детермінант її поведінки й інтеграцію у суспільство та навчальне середовище»*.

Таким чином, вищеподана дефініція та візуалізація виховної системи освітньо-реабілітаційних закладів для осіб з обмеженнями життєдіяльності дозволили виокремити її компоненти, такі як: *соціоінтегративний, корекційно-компенсаторний і розвивальний*, й їх індикатори: для *соціоінтегративного* – це виявлення гнучкості у дотриманні своїх ціннісних орієнтирів, вміння знаходити баланс між своїми цінностями і вимогами ролі за умови вибіркового ставлення до соціальних ролей, здатності до переорієнтації з конкретних вимоги на розуміння універсальних моральних людських цінностей; для *корекційно-компенсаторного* – це позитивні зрушення у сенсорних функціях, в концентрації уваги, у пам'яті, мовленні, сприйнятті, емоційно-вольовій



Рис. 1. Виховна система освітньо-реабілітаційних закладів для осіб з обмеженнями життєдіяльності

сфері, поведінці, мотивації, особистісних установках; корекційна динаміка деформацій статури, дихання, серцево-судинної системи; для *розвивального* – це вміння планувати свою життєдіяльність, контролювати себе, раціонально використовувати свій час.

Предметом моніторингу ефективності виховної системи у освітньо-реабілітаційних закладах для осіб з обмеженнями життєдіяльності є: особистість школяра як ключовий показник ефективності процесу виховання, учнівський колектив як середовище розвитку здібностей, талантів і особистості школяра, професійне кредо педагога як умова розвитку особистості учня і організаційні умови процесу виховання, а саме:



матеріально-технічна база; наявність кваліфікованих фахівців у галузі виховання й медико-психолого-педагогічного консиліуму; предметно-естетичне середовище; діяльність, гуртків, творчих і студій дитячих об'єднань, органів учнівського самоврядування; програмне забезпечення процесу виховання.

Система моніторингу якості виховної роботи включає такі компоненти, як: параметри і критерії ефективності виховної роботи, процедура оцінювання результативності, форма обробки і презентації отриманих даних, інтерпретація отриманих даних і висновки для внесення коректив у систему виховання.

Враховуючи високий рівень латентності й ситуативності прояву показників соціоінтегративного, корекційно-компенсаторного і розвивального компонентів виховної системи закладів досліджуваного типу для осіб з обмеженнями життєдіяльності, вважаємо, що для діагностики ефективності функціонування виховної системи найбільш оптимальними є методи верифікації зрушень у соціалізованості, поведінці (вихованості) й самоконтролі дитини як результатів виховання. До таких методів відносимо загальні (неекспериментальні, експериментальні, діагностичні) методи психолого-педагогічного дослідження (спостереження, бесіда, метод педагогічних ситуацій, анкетування, тестування, ранжирування, рейтинг та ін.), специфічні (метод експертних оцінок, портфоліо та ін.) і соціометричні методи вивчення стосунків у дитячому колективі (групі). І ці методи передбачають систематичне цілеспрямоване накопичення фактів, що характеризують вчинки, поведінку, судження, особистісні прояви учнів, що дозволяють зробити висновки про динаміку зрушень у сформованості соціальних детермінант поведінки.

Матриця методів системи діагностики ефективності функціонування виховної системи зображена нами на рис. 2.

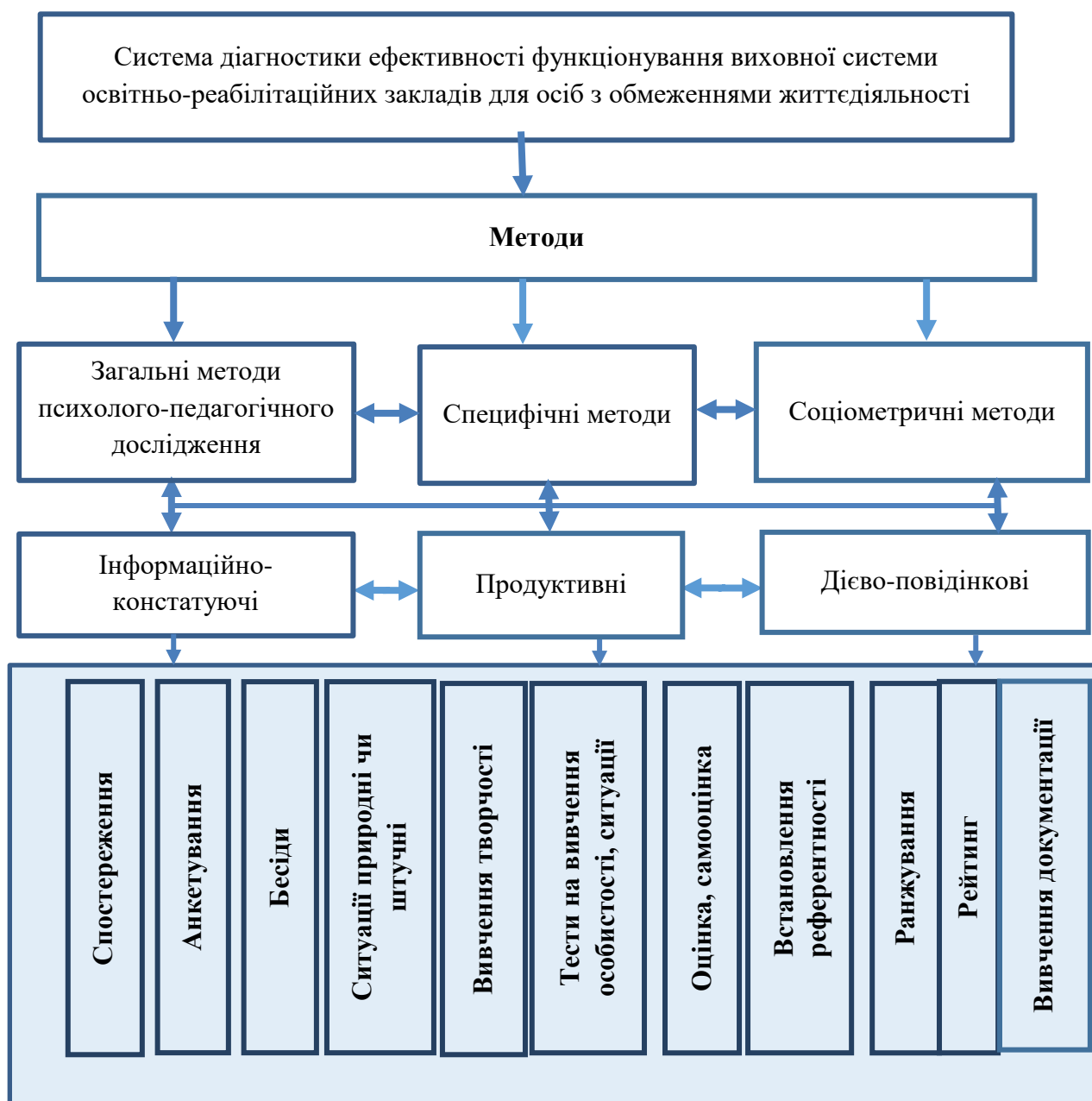


Рис.2. Матриця методів системи діагностики ефективності функціонування виховної системи освітньо-реабілітаційних закладів для осіб з обмеженнями життєдіяльності.

Діагностика може мати циклічний характер і відбуватися у три етапи: 1) вхідний – на початку нового навчального року чи у нещодавно створеному дитячому колективі (групі); 2) реалізаційний – у перебігу здійснення виховної роботи; 3) підсумковий чи рубіжний – по завершенню залучення дитини до участі у певній системі заходів чи здійснення педагогічно-психологічних впливів. Діагностична програма дослідження

ефективності функціонування виховної системи повинна враховувати організовану педагогічну комунікацію, інтегративний та об'єктивний характер інформації, прогностичну спрямованість діагностичних заходів, безперервність, цілісність й наступність.

Виходячи з того, що діагностика ефективності функціонування виховної системи освітньо-реабілітаційних закладів для осіб з обмеженнями життєдіяльності базується на комплексному вивченні та оцінюванні якості змін у окремих складових діяльності об'єкта виховного впливу, а саме: його/її соціалізованості, поведінці (вихованості) й самоконтролі, розглянемо теоретико-методичні підходи до діагностики кожного з них окремо.

#### ***Діагностика рівня соціалізованості об'єкта виховного впливу.***

Для дослідження соціалізованості учнів різних вікових груп з обмеженнями життєдіяльності можуть використовуватися різноманітні методики серед яких: Дж. Тейлор (Методика виміру рівня тривожності), І. Рожков (Методика для вивчення соціалізованості особистості учня), Є. Ільїн та П. Ковальов (Методика «Агресивна поведінка»), В. Ряховський (Оцінка рівня комунікабельності), В. Лосенков (Шкала імпульсивності), Філіпс (Методика діагностики рівня шкільної тривожності), Д. Рассел, М. Фергюсон (Методика діагностики рівня суб'єктивного відчуття самотності), І. Юсупов (Діагностика рівня емпатії), В. Столін (Тест-опитувальник самоствавлення), оцінка соціально-психологічної адаптованості (К. Роджерс і Р. Даймонд в адаптації Т. Снегірьової), методика визначення особистісної адаптованості школярів (А. Фурман) та інші [2; 3].

Окрім зазначених, для дошкільного віку можуть використовуватися ще й такі методики діагностики як: «Розклади картинки за ознакою...», «Що з того, що зображено на малюнках є добре, що є погано і що є справедливо», і інші. Для молодшого шкільного віку – це: «Як вчинити?»,

«Закінчи речення», «На радість людям», соціометрія і інші. Для підліткового віку – «Усі професії важливі», «Який я є», «Ідеальний клас», соціометрія і інші. Для старшого шкільного віку доречними будуть: «На роздоріжжі», «Що важливіше?», соціометрія, референтометрія, та інші [3; 4]. У цьому випадку вивчається *спрямованість* суб'єкта педагогічного впливу (потреби, інтереси, переконання, ціннісні орієнтації, мотиви, установки), культура поведінки та спілкування, проблеми самоідентифікації і самоактуалізації, характерологічні та індивідуальні особливості (характер, темперамент, воля), які можуть заважати особі з обмеженнями життєдіяльності включатися у колективну діяльність. Вищезазначене може використовуватися у якості критеріїв для оцінювання динаміки у цій складовій результату функціонування виховної системи.

Діагностика поведінки (вихованості) об'єкта виховного впливу.

Специфіка діагностики вихованості особи з обмеженнями життєдіяльності пов'язана з вирішенням двоєдиного завдання: по-перше, виділення особистісних якостей, які на даному етапі є соціально значущими – це є архіскладне завдання, оскільки діти з особливими потребами живуть у більш залежному середовищі, ніж їх однолітки без відхилень і часто їх особистісні якості є віддзеркалюванням ситуації в сім'ї чи у найближчому оточенні; по-друге, вибір діагностичних інструментів, які дозволяють визначити ступінь зрушень у рівні сформованості даних якостей. Тобто, у даному випадку мова йде про діагностику якостей з високим рівнем латентності і ситуативності.

Окрім спостереження та бесіди, для дослідження вихованості учнів можуть використовуватися такі методики, як-от: *для молодшого шкільного віку*: методика фантастичного вибору, тематичний апперцептивний тест (Thematic Apperception Test), самооцінка скромності, «Закінчи речення...», «Що ми цінуємо в людях?»; *для підліткового віку*: анкета «Індекс вихованості школярів», опитувальник «Ціннісні орієнтації» (М. Рокич),

методика визначення ціннісних орієнтацій підлітків (В. Галузьяк, І. Холковська); для *старшого шкільного віку*: анкета «Ціннісні орієнтації молоді», анкета «Громадянські ціннісні орієнтації старшокласників», опитувальник «Громадянська свідомість старшокласників», методика визначення стилю життя молоді (за Ч. Матусевичем), тест-опитувальник особистісної зрілості учнів, соціометрія, референтометрія та інші [3]. Метою діагностики вихованості є виявлення стійких навичок поведінки, що проявляються у вчинках та діях учнів, в їх життєвій позиції. І рівень вихованості школяра з обмеженнями життєдіяльності не слід оцінювати за його словами та зовнішніми проявами, а треба звертати увагу на результати його діяльності й ставленням до інших людей.

Науковці використовують різні критерії діагностики вихованості [3; 4; 11] й за спрямованістю, способом і місцем застосування їх умовно поділяють на дві групи: 1) *зовнішнього прояву* – судження, оцінки, вчинки, дії особистості (провідні якості особистості, основні установки, суспільна спрямованість, поведінка у проблемній ситуації та інше) і 2) *латентні* – мотиви, переконання, плани, орієнтації особистості [9]. Критеріями оцінки вихованості можуть слугувати контрастні пари: активність – інертність/пасивність; колективізм – егоїзм; самостійність – супроводжувана самостійність; свідома етика – керована етика; відповідальність – ненадійність тощо.

#### ***Діагностика прояву самоконтролю у об'єкта виховного впливу.***

Самоконтроль є, головним чином, психологічної якістю особистості, базованій на саморефлексії, тому добір адекватних методик здійснюється з урахуванням цієї особливості компонента. На нашу думку, ефективними є методики для діагностики самосвідомості школярів, а саме: «Властивості характеру – опитувальник самооцінки Т. Лірі», технологія «Портфоліо», шкала дитячої «Я-концепції» Пірса-Харріса, шкала самоповаги Розенберга,

шкала самооцінки, тест «Самооцінка», діагностика самооцінки особистості, діагностика рівня домагань (моторна проба Шварцландера), тест-опитувальник ставлення до себе (В. Столін, С. Пантілєєв) та інші.

Критеріями оцінки рівня сформованості навичок самоконтролю у особи з обмеженнями життєдіяльності можуть розглядатися зрушення у здатностях дитини активно і самостійно проектувати власну життєдіяльність, співставляти мету і отриманий результат власної діяльності, самостійно оцінювати виконану роботу, здійснену діяльність чи стан власного “Я”, керувати власною поведінкою та вчинками. Педагогічна ідея діагностики *самоконтролю осіб з обмеженнями життєдіяльності* передбачає зміщення акценту з недостатності знань і вмінь учнів на конкретні досягнення з даної теми, розділу, предмету; інтеграцію кількісної та якісної оцінок; домінування самооцінки по відношенню до зовнішнього оцінювання [9].

Отже, розкриваючи теоретичні та прикладні аспекти діагностики ефективності реалізації виховної системи для осіб з обмеженнями життєдіяльності в умовах освітньо-реабілітаційного закладу у даному дослідженні ми намагалися показати найбільш загальні підходи до вирішення цього завдання. Проте, ми упевнені, що кожен педагог-вихователь адаптує до реалізації системи виховання власний досвід, враховує досвід учнівського колективу, наявні традиції закладу освіти чи місцевої спільноти, орієнтується на вік учнів, їх вікові психологічні особливості, потреби та прагнення, здібності та обдарування. А також враховує можливості школи та батьків, умови регіону, вимоги інструктивно-методичних настанов керівних органів освіти. Проте педагогічною наукою та практикою освітньо-реабілітаційних закладів доведена можливість оцінювати ефективність виховної роботи, орієнтуючись на розроблені педагогічним працівником критерії та

показники, які відображають бачення педагога найважливіший рис особистості своїх вихованців.

Вищевикладене дає підставу для низки узагальнень:

1) вивчення теоретично-методичних джерел з проблеми створення виховної системи у освітньо-реабілітаційних закладах для осіб з обмеженнями життєдіяльності дозволило виробити власне визначення терміну «виховна система у освітньо-реабілітаційних закладах для осіб з обмеженнями життєдіяльності», а саме – це «впорядковане, взаємозумовлене і взаємопов'язане застосування медичних, психологічних та навчальних впливів на дитину з особливими потребами задля формування соціальних детермінант її поведінки й інтеграцію у суспільство та навчальне середовище»;

2) специфіка діагностики ефективності реалізації виховної системи для осіб з обмеженнями життєдіяльності в умовах освітньо-реабілітаційного закладу пов'язана і суттєво ускладнюється високим рівнем латентності якостей суб'єкта виховного впливу;

програма (модель) діагностики ефективності функціонування виховної системи повинна враховувати організовану педагогічну комунікацію, інтегративний та об'єктивний характер інформації, прогностичну спрямованість діагностичних заходів, безперервність, цілісність й наступність. перспективу подальших наукових розвідок вбачаємо у розроблені моделі діагностики ефективності функціонування виховної системи освітньо-реабілітаційних закладів для осіб з обмеженнями життєдіяльності.

*І. Ю. АНТОНЕНКО*

### **3.3. ПРОБЛЕМА СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ СТУДЕНТАМ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ**

При згадці слова «аутизм» у більшості людей виникає асоціація з дітьми, хоча це стан – на все життя. Діти з аутизмом виростають у дорослих з аутизмом. І мало відомо про те, які зміни з віком зазнають симптоми цього стану. Термін «аутизм» використовується вже понад 100 років (з 1908 р.). Вперше він був озвучений Е. Блейлером, швейцарським психіатром, і використовувався для опису пацієнтів з шизофренією, які були особливо поглинені у собі. Термін «аутизм», який використовував Е. Блейлер, походить від грецького слова *autós*, що означає «сам». Він призначалося для опису «ізолюваного Я», яке він побачив у людей з шизофренією [1]. Насправді, ці діагнози різні, оскільки у дитини з аутизмом немає галюцинацій, ілюзій, вона не користується промовою, щоб передати свої ірраціональні думки, тому що вони часто взагалі не використовують мовлення. До того ж діти з розладами аутистичного спектру (РАС) мають стабільні симптоми протягом життя, а діагноз «шизофренія» зазвичай передбачає періоди ремісії.

У 1943 р. Л. Каннер проводив спостереження груп дітей, які раніше вважалися розумово відсталими. Він зазначав, що у дітей були труднощі в соціальній взаємодії, тривожність при відхиленні від звичного укладу життя, ехолалія, обмеженість репертуару спонтанної активності, але при цьому хороший інтелектуальний потенціал, непогана пам'ять, гіперчутливість до сенсорних впливів. Л. Каннеру належить введення терміну «ранній дитячий аутизм» (РДА) для опису сукупності симптомів у дітей, яких він вивчав [1].

Німецький учений Г. Аспергер в 1944 р. описав «більш м'яку» форму аутизму, яка до сьогодні відома як «синдром Аспергера». Він описував випадки з хлопчиками, які були дуже розумними, але мали проблеми з



соціальними взаємодіями. Він зазначав у дітей труднощі з зоровим контактом, стереотипні слова і руху, а також опір змінам, але при цьому вони не мали недоліків у мовному і мовленнєвому навчанні. На відміну від Л. Каннера, Г. Аспергер відзначав також проблеми з координацією у цих дітей, але при цьому більше здібностей до абстрактного мислення. На жаль, дослідження Н. Аспергера було виявлено лише три десятиліття по тому, коли люди почали ставити під сумнів використовувані в той час діагностичні критерії. Тільки в 1980-х роках робота Г. Аспергера була переведена на англійську мову, опублікована і здобула популярність [1; 2].

У 1964 р. Б. Рімланд опублікував роботу «Інфантильний аутизм: синдром і його наслідки для нейронної теорії поведінки», яка вказала напрямок для подальших досліджень [1]. Аутизм став краще відомий в 1970-х рр., але на той момент багато батьків все ще плутали аутизм з розумовою відсталістю і психозом. Вчені ж почали вносити ясність у етіологію захворювання: дослідження 1977 р. близнюків показало, що аутизм певною мірою обумовлений генетикою і біологічними відмінностями в розвитку мозку [3]. У 1980 р. діагноз «інфантильний аутизм» вперше включений в «Діагностичне і статистичне керівництво по психічних розладів» (DSM); хвороба також офіційно відокремлена від дитячої шизофренії. У 1987 р. DSM замінено «інфантильний аутизм» більш широким визначенням «аутистичний розлад». В той час психолог і доктор філософії І. Ловаас опублікував перше дослідження, яке показало, як інтенсивна поведінкова терапія може допомогти дітям з аутизмом, що подарувало батькам нову надію [1; 2]. У 1994 р. синдром Аспергера додали в DSM, розширюючи діагнози аутистичного спектру, включивши більш «м'які» випадки [3].

Є припущення, що з віком симптоми розладу можуть редукувати. Ці дані нерідко лунають із боку самих людей з аутизмом та від їх близьких. У діагностичному і дослідному центрі аутизму в Саутгемптоні оцінено

146 дорослих віком від 18 до 74 років, направлених у 2008-2015 рр. до Центру на предмет постановки діагнозу аутизму. У 100 випадках був поставлений діагноз аутизму, а в 46 – ні. Це дало можливість досліджувати відмінності між тими, хто отримав, і тими, хто не отримав такий діагноз. Дослідження виявило спряженість віку і тяжкості аутизму, тобто з віком збільшувалася тяжкість симптомів аутизму в соціальних ситуаціях, комунікації і щодо гнучкості мислення (зокрема адаптація до змін, генерування нових ідей або рішень). Зазначено, що літні аутисти краще молодих витягували правила з ситуацій або воліли структурованості (наприклад, хотіли знати, як влаштовані комітети або завжди при виконанні завдання слідували одному і тому ж порядку). Цей патерн не відзначено в групі без діагнозу аутизму. Втім дотримання точним правилам не виокремило «посилювання» симптомів аутизму або загального тренду для всіх літніх людей.

Водночас у людей, які отримали діагноз в значно старшому віці, були важчі симптоми, хоча можна було б очікувати, що при більш тяжких симптомах вони б раніше отримали діагноз. Виявлено, що старші люди з аутизмом краще молодих справлялися з деякими когнітивними тестами (швидкість мислення при виконанні завдання і звернення до зорової інформації та форм). Вочевидь ці здібності допомагали дорослим з аутизмом розвивати життєві стратегії, які допомагають їм справлятися з симптомами. І тому у них не було діагнозу до досягнення дорослого віку.

При порівнянні групи з аутизмом з групою без аутизму, з'ясовано, що рівні депресії і тривоги були високі в обох групах. Про високий рівень депресії і тривоги повідомляла третина дорослих з діагнозом аутизму – це набагато вище, ніж у загальній популяції. Депресія серед літніх є фактором ризику виникнення проблем з пам'яттю. З огляду на високий рівень

депресії у людей з аутизмом, є важливим відстеження настрою через старіння, щоб зменшити ризик когнітивного зниження через депресію.

Люди, описані в дослідженні, не типові для аутистів в цілому. У всіх них когнітивні здібності в межах норми, і їм не поставлений діагноз в дитинстві (коли аутизм розпізнається найчастіше). І, незважаючи на це, люди похилого віку демонстрували більш важкі симптоми аутизму. Це може вказувати на ускладнення симптомів аутизму з віком. Із іншого боку, повідомлення про більшу кількість симптомів може відображати зміни в саморозумінні, що само по собі дуже позитивне явище, тому що веде до кращого усвідомлення своїх труднощів [4].

На початку 2015 р. Фонд допомоги дітям з синдромом аутизму «Дитина з майбутнім» (Київ, Україна) підвів підсумки ініційованого ним громадського опитування щодо стану справ з аутизмом в Україні.

За даними провідних світових організацій, що займаються питаннями аутизму, в останні роки кількість людей з таким розладом неухильно зростає і на сьогодні складає 1% від усього населення планети, тобто більше, ніж все населення України. За даними американського Центру з контролю і профілактики захворювань, 1 з 88 американських дітей страждає аутизмом. Крім того, кількість людей з аутизмом в Україні на сьогодні залишається невідомим через відсутність статистики, складнощів з діагностуванням і всіма іншими проблемами, закономірно властивими для держави, яка тільки недавно усвідомила і визнала наявність цієї проблеми. У СРСР, як відомо, аутизму не було: діти з аутизмом, які досягли повноліття, просто отримували діагноз «шизофренія». Статистичних даних в Україні з даного питання практично немає, а існуючі цифри не тільки не відображають реальний стан справ, а й суперечать один одному. Так, наприклад, за даними МОЗ, в Україні офіційно проживає 3200 людей з аутизмом. Насправді, говорять практично всі представники громадських організацій, реальні цифри в рази вище.

Дослідження британських вчених показали, що аутизм за певним видом зустрічається у кожній сотій дорослої людини. При цьому можна класифікувати дорослий аутизм за чотирма групами.

До першої групи входять практично невиліковні хворі. Вони не взаємодіють з навколишнім світом, живуть у своєму світі, доступ до якого закритий для всіх. Не вміють говорити. Рівень їх інтелектуального розвитку – низький. Вони не вміють себе обслуговувати, їм постійно потрібна стороння допомога і увага. Їх ніколи не можна залишати самих.

До другої групи належать замкнуті хворі. Вони вміють розмовляти (але є проблеми з мовленням) і можуть спілкуватися з оточуючими на строго певні теми. Зміст їхньої розмови може здаватися звичайним людям абсурдним і нелогічним, «як ніби зі світу фантастики», тощо. Такі люди можуть годинами сидіти за улюбленою справою, забуваючи про їжу, сон і природні потреби. Вони не люблять нововведень, активно, іноді агресивно, протестують проти будь-яких змін (наприклад, батьки змінюють шпалери). Їх рухи монотонні і одноманітні.

У третю групу потрапляють хворі, що володіють певними навичками та здібностями. Вони не сприймають погляди суспільства. Можуть контактувати з навколишнім світом, але ні на кого не звертають уваги.

До четвертої групи належать люди, яких важко виділити зі звичайної маси. Вони розумні, але несамостійні, не можуть приймати рішення, пасують перед проблемами, надмірно образливі. Слухняні, дотримуються правил. Виділити таких аутистів серед звичайних людей може тільки психіатр.

До п'ятої групи належать люди, чий інтелект має рівень вище середнього і високий. Вчені вважають, що аутизм з високим інтелектом веде до геніальності. Серед них багато талановитих людей. Такі аутисти

відмінно себе реалізують у математиці, фізиці, програмуванні, письменницькій діяльності.

Утім перший повний систематичний огляд і мета-аналіз дорослих з розладами аутистичного спектру (РАС), виконаний американськими і британськими вченими Tjasa Velikonja, Nameera Akhtar та Vikram Jaswal і опублікований у журналі JAMA Psychiatry, показує, що, незважаючи на збережений IQ, ці люди виявляють ураження в діапазоні від помірного до великого в чотирьох ключових соціальних і несоціальних когнітивних сферах: у внутрішній моделі свідомості іншого (Theory of Mind), сприйнятті і знанні емоцій, швидкості опрацювання інформації, вербальному навчанні і пам'яті [5]. Отримані результати можуть допомогти розробити дорожню карту лікування аутизму у дорослих – популяції менш вивченої, ніж діти з РАС. Автори відзначають, що хоча аутизм вражає функціонування людини в багатьох сферах і протягом всього життя, зусилля дослідників і лікарів виявилися зосереджені в значній мірі на дітях. Були окремі дослідження, які намагалися поліпшити розуміння когнітивного дефіциту у дорослих з РАС, але зазвичай вони виконувалися на невеликих вибірках і давали неоднозначні результати. В мета-аналіз включені 75 досліджень на загальному матеріалі 3361 осіб з аутизмом і 5344 нейротипових дорослих. Ці дані дають важливу інформацію для когнітивної інтервенції у дорослих з аутизмом. Використовувані інтервенції в основному фокусуються на поліпшенні індивідуальних адаптивних соціальних навичок і соціального функціонування. Водночас результати підтримують основні соціально-когнітивні теорії лікування аутизму, вони також вказують на важливість ширшого підходу з включенням несоціальних когнітивних сфер функціонування. Нове дослідження, виконане в Університеті шт. Вірджинія і опубліковане в журналі Behavioral and Brain Sciences, різко б'є по уявленню про те, що люди з аутизмом не зацікавлені в соціалізації. Автори сподіваються, що отримані результати приведуть до більш шанобливого

ставлення до людей з аутизмом, а також до розробки більш ефективних методів їх підтримки. Найбільш ефективні інтервенції будуть засновані на навчанні аутистів і неаутистів розпізнавати соціальні сигнали один одного, а не виходити з вимоги, щоб аутисти вели себе як неаутисти. Це уявлення поширене серед вчених і обивателів, і основною причиною незвичайної поведінки аутистів є думка про відсутність у них соціальної мотивації. Це уявлення суперечить тому, що говорять самі аутисти про бажання набуття соціальних зв'язків, і ігнорує альтернативні причини незвичайної часом поведінки аутистів, яке неаутисти інтерпретують як відсутність соціального інтересу. Вчені пропонують альтернативні пояснення чотирьом поведінковим проявам:

- низького рівня контакту очима;
- рідкісним вказівкам жестами;
- моторним стереотипам;
- ехолалії.

Є припущення, що низький рівень контакту очима може бути стратегією поліпшення концентрації. Деякі аутисти розповідають, що їм важко дивитися на людину і стежити за тим, що вона говорить. Відведення погляду насправді може означати високий рівень концентрації на тому, що говорить співрозмовник, і активну участь у бесіді, хоча з боку це може здатися інакше [6].

Аутичні люди з дитинства розуміють, що вони відрізняються від інших людей. Більшість думає, що причина в тому, що з ними «щось не так». Деякі, навпаки, вважають оточуючих людей дивними. Деякі вирішують, що їм просто не щастить зі знайомими. Деякі сприймають відмінності людей один від одного як щось само собою зрозумілі. Можливі й інші варіанти або різні комбінації цих варіантів. І ставлення до своїх відмінностей може змінюватися з часом. Але більшість аутистів все ж думають про причини своїх відмінностей і шукають їх.

Для багатьох аутичних людей важливо переконатися, хто вони: як аутичним, так і неаутичним людям часто буває важлива ідентичність. Тому дорослі аутисти вважають, що не можна приховувати від аутичних дітей їх діагноз: цілком можливо, що вони придумують собі набагато гірше пояснення своїх особливостей, і дуже ймовірно, що оточуючі допоможуть його підшукати – в максимально різких виразах.

Ідентифікація допомагає аутичним людям краще зрозуміти суспільство з його статистичними і договірними нормами – і зрозуміти причину непорозуміння у спілкуванні з неаутичними людьми. Якщо аутична людина знаходить непатологізовану інформацію про аутизм (тобто таку, яка не переконує його у власній нікчемності і не навішує на нього почуття провини), то часто розуміння своєї аутичності може допомогти йому позбутися від сорому. Більшість статей і книг з популярної психології розраховані на нейротипових читачів і аутичним людям допомогти не можуть. Крім того, читаючи статті інших аутичних людей, аутичні люди можуть дізнатися такі лайфхаки, яких не порадить нейротіповий фахівець, який не знайомий зі специфікою аутичного буття, економити свої сили і більш уважно ставитися до своїх потреб. Такий підхід до себе часто називається любов'ю до себе і самоповагою, допомагає стати більш успішним і щасливим самим різним людям, не тільки аутистам.

Для максимальної реалізації особистості, крім відносин з самим собою, дуже важливі і відносини з оточуючими. Інформація про аутичність допомагає багатьом аутичним людям знайти своє співтовариство і почати спілкуватися з людьми, які мислять так само, як і вони. Поза аутичної спільноти багато аутистів не можуть відчувати себе комфортно.

На пострадянському просторі у багатьох аутичних людей немає офіційного діагнозу. З цих причин у багатьох аутичних людей офіційно діагностовано шизофренія, шизоїдний або шизотиповий розлад, СДУГ.

Всупереч стереотипу про те, що аутизм завжди діагностується в перші роки життя, у більшості аутичних дорослих на пострадянському просторі немає офіційного діагнозу, так як інформованість населення про аутизм є вкрай низькою. Чимало аутичних людей остаточно ідентифікують себе як аутистів тільки в дорослому віці, коли самі починають шукати причини своїх відмінностей, вивчають інформацію про аутизм і про інші ментальні діагнози в інтернеті. Зазвичай люди підходять до самодіагностики досить серйозно: вони читають статті аутичних людей і наукові дослідження про аутизм, вивчають критерії діагностики, проходять тести – і тільки потім йдуть до психіатра.

Розподіл на так званих «низькофункціональних» і «високофункціональних» аутистів досить умовний. В умовах діагностики немає таких понять, в них можна знайти тільки «ступінь тяжкості аутизму» для визначення того рівня підтримки, яка повинна бути надана аутисту. Якщо уважно почитати критерії «ступеня тяжкості», то виявиться, що важким ступенем аутизму називають максимальний дефіцит соціальної комунікації (наприклад, атиповий спосіб комунікувати, неволодіння усним мовленням) і максимально акцентована повторювана поведінка. Ці «ступеня тяжкості» нічого не говорять про інтелектуальну інвалідність аутиста: вона може у нього бути – а може і не бути, як і у будь-якої іншої людини. Ярлики функціонування підтримують парадигму патології і змушують дивитися на аутизм як на хворобу. І хоча з точки зору парадигми нейроваріативності і «ярлики функціональності» і «ступеня тяжкості» є некоректними, але останні все ж більш обґрунтовані і в меншій мірі стигматизують аутистів.

Критерії визначення ступеня тяжкості ґрунтуються на спостереженнях і не можуть об'єктивно оцінити стан мислення і емоційного життя аутиста. Наприклад, людина, яку не навчили альтернативних способів комунікації, може вважатися інтелектуальним



інвалідом тільки тому, що не здатний опанувати усним мовленням. Крім того, різні фахівці можуть в різних обставинах обстежити одну й ту ж людину і відповідно до свого розуміння норми назвати його низькофункціональним або високофункціональним. Зазвичай така оцінка пов'язана і з іншими факторами: наприклад, фахівець може оцінювати супутні стани і назвати аутиста з інтелектуальною інвалідністю «низькофункціональним» або «важким» аутистом, хоча інтелектуальна інвалідність (так звана «розумова відсталість») і аутизм – різні явища. У однієї людини може бути одночасно алергія на молочні продукти і гастрит, але це не означає, що у нього важка ступінь виразки шлунка, якщо він просто не переварює лактозу.

Це не означає, що люди з інтелектуальною інвалідністю гірше, ніж люди без неї. Це означає: щоб допомогти аутичній людині з інтелектуальною інвалідністю пристосуватися до життя, важливо відокремлювати один стан від іншого.

Те ж саме стосується практично всіх випадків, коли вважається, що аутизм треба лікувати медикаментозно. Медикаментозно лікують не аутизм, а інші стани, які бувають у аутистів, як і у будь-яких інших людей: епілепсію, obsesивно-компульсивний розлад, підвищену тривожність, депресію, проблеми з кишечником, грип тощо.

У зв'язку з таким розширенням діагностичних критеріїв розладів аутистичного спектру і поліпшенням їх діагностики стають актуальними раніше практично не відомі проблеми. Одна з них – отримання людьми з РАС вищої освіти.

Для кожної молодої людини здобуття вищої освіти та проживання в гуртожитку – це новий і складний досвід. Така зміна важко дається багатьом студентам з типовим розвитком, але у людей в спектрі аутизму виникають додаткові складності. Наприклад, у них можуть бути

порушення сну, їм важко взаємодіяти з однокурсниками для виконання проектів і відстоювати свої інтереси перед викладачами.

Незважаючи на ці проблеми все більше молодих людей з аутизмом прагнуть здобути вищу освіту. Згідно зі статистикою Національного центру досліджень спеціальної освіти, за останні десять років більше 200 000 студентів в спектрі аутизму вступили до університетів США. І в більшості випадків, стверджують експерти, ці студенти приходять в освітню систему, яка до них не готова. У школі може існувати система підтримки – сім'я будинку, фахівці поблизу, ресурсні класи. Однак у закладах вищої освіти прийнято вважати, що «хто впливає, той впливає».

Згідно зі статистичними даними, на сьогодні близько 10% студентів мають інвалідність, у тому числі фізичну, когнітивну, сенсорну і психологічну за видами, а також хронічні захворювання. За законодавством, студенти з інвалідністю мають право розраховувати на спеціальні освітні умови, наприклад, додатковий час для проходження іспитів. Однак ці умови не відповідають потребам студентів з аутизмом. Багато студентів з РАС потребують підтримки з питань, не пов'язаних з самим навчальним процесом – підказках по спілкуванню з іншими студентами, допомоги в пошуку напарників по навчанню, нагадуваннях про те, що потрібно випрати речі. Для них характерний високий рівень тривожних розладів, депресії і думок про суїцид, і ці проблеми посилюються в нових ситуаціях.

Розглядаючи досвід Лейденського університету (Нідерланди), де у 2008 р. засновано спеціалізований центр підтримки студентів з інвалідністю, виявлено чимало статистичних даних щодо різних видів інвалідності, зокрема і щодо студентів з розладами аутистичного спектра. Так, у закладах вищої освіти близько 2500 з 30000 осіб мають розлади, серед них 25% – розлади навчання: дислексія, дискалькуляція; 21% – фізична інвалідність: обмеження руху, проблеми зі слухом і зором, діабет,

захворювання шкіри, нирок, астма тощо; 54% – психологічна інвалідність: синдром дефіциту уваги і гіперактивності, аутизм, тривожні стани, депресія, розлади особистості тощо; 14% – складні порушення.

Розробка програм спеціально для студентів з аутизмом – це завдання не з простих. У США перша подібна програма з'явилася в 2002 р. в Університеті Маршалла в Хантінгтон, штат Західна Вірджинія. Вона була продовженням успішної ініціативи по аутизму в штаті. Майже 20 років по тому в американських вишах відкрилися більше 60 програм підтримки. Однак вони дуже сильно варіюються по пропонованих послугах і вартості. Деякі з них безкоштовні, а в інших студентам та їхнім родинам доводиться платити до декількох тисяч доларів в семестр додатково.

При цьому навіть з додатковою підтримкою таких програм, лише меншість людей з аутизмом вступають до вишів, і далеко не всі пропозиції, що надійшли отримують диплом. Згідно з дослідженням 2011 року, приблизно 17% молодих людей з аутизмом надходять в чотирирічні програми професійної освіти, в порівнянні з 21% людей з порушеннями навчання і 40% людей з інвалідністю по зору або слуху. Серед тих студентів з аутизмом, які надходять в будь-які програми професійної освіти, включаючи технологічні коледжі, лише 39% отримують диплом, в порівнянні з 52% молодих людей з типовим розвитком.

Для студентів з аутизмом перешкоди в отриманні диплома не зводяться до успішності. Згідно з дослідженням серед 56 студентів з РАС, більше 75% з них повідомляють, що відчувають себе виключеними і ізольованими, більше половини скаржаться на суїцидальні думки. Інше дослідження виявило схожі закономірності серед студентів в Австралії, які вважали тривожність, депресію і самотність своїми головними проблемами. Кожен третій австралійський студент також відзначав, що він не отримує тих освітніх умов, в яких потребує.

Ці проблеми часто виявляються несподіваними для студентів в спектрі аутизму та їхніх сімей, так як після успішного навчання в старших класах у них могли скластися високі очікування від закладів вищої освіти. Якщо для звичайних студентів успішність у старших класах зазвичай відповідає успішності навчання у вищі, то для студентів з аутизмом такий взаємозв'язок може бути відсутнім. Одна з причин цього в тому, що в школі могла діяти програма спеціальної освіти, в рамках якої навчальний план міг індивідуально змінюватися, адаптуватися, а педагоги прагнули до того, щоб учень обов'язково закінчив школу. У закладах вищої освіти діє інша модель – навчальна програма та підходи до виставлення оцінок однакові для всіх, незалежно від наявності інвалідності. У вишах немає індивідуальних освітніх послуг для студентів з аутизмом, у яких могли бути індивідуальні заняття зі спеціальними педагогами або тьюторами в школі.

«Різниця в «моделі успіху» і «моделі рівного доступу» величезна, і дуже часто сім'ї цього не розуміють», – говорить Дж. Т. Браун, директор «Коледжу спектра аутизму» в штаті Коннектикут, компанії, яка надає консультаційні послуги для молодих людей, які отримують професійну освіту. За її словами, успішність навчання в закладі вищої освіти залежить не стільки від успішності в старших класах, скільки від навичок незалежності, самоорганізації, планування, тобто тих навичок, які відносяться до функціональних компетентностей. Крім того, велику роль відіграє трудовий досвід, який рідко є у студентів з аутизмом.

Деякі програми допомоги студентам з аутизмом націлені саме на ці навички. В університеті Мерсіхерт в штаті Пенсільванія для таких студентів виділено 60 місць. Перед вступом у студентів оцінюють рівень досвіду незалежного життя, наприклад, враховується, чи відвідував студент літній табір без батьків і чи є у нього водійські права.

Навіть якщо університет вирішить, що студент готовий до навчання, гарантій все одно немає. По прибуттю студенти з аутизмом та їх батьки

можуть зіткнутися з абсолютно несподіваними перешкодами. Тривалість навчання студентів з аутизмом в середньому перевищує нормотипових студентів, до завершення навчання доходять 47% студентів з аутизмом. Відповідно більшість студентів з аутизмом не завершують навчання

Слід пам'ятати, що аутизм може поєднуватися з високим інтелектом, інтенсивним інтересом до окремих галузей знань, а в деяких випадках – з талантами і видатними здібностями. Як говорив Г. Аспергер, один з першовідкривачів розладів аутистичного спектру, «не все, що вибивається із звичайного і тому ненормальне, обов'язково має бути неповноцінним» [7]. Але при цьому розкриття аутичними людьми свого потенціалу в освіті можуть ускладнювати специфічні складнощі, пов'язані з навичками планування і самообслуговування, контролю емоцій, соціальною взаємодією, сенсорними особливостями тощо [8; 9; 10; 11; 12]. Це може призводити до появи у здатного домогтися високих результатів аутичного студента проблем з успішністю, емоційним самоконтролем і навіть привести до його відрахування з вишу.

Основна проблема полягає не в складності або значної вартості спеціальних заходів допомоги аутичним студентам, а в їх неочевидності для викладачів і адміністрації закладу вищої освіти. Ця проблема практично не відома, що веде до недовикористання потенціалу людей з РАС і їх інвалідизації. Розглянемо існуючі в світі напрямки допомоги дорослим аутичним людям.

Один з можливих, але дуже рідкісних підходів – створення вузів, спочатку призначених для людей з РАС. Перший коледж для людей з РАС був відкритий у Великобританії в 2010 р. Особлива увага приділяється навчанню навичкам незалежного життя і навчання, підготовки до працевлаштування тощо. Більш поширене надання підтримки аутичним студентам у звичайних вишах. Існує кілька видів подібної роботи:

- проведення тренінгів для аутичних студентів всередині ВНЗ [9];
- інструктаж викладачів [13];
- спеціалізовані тренінгові центри [14]. Можуть проводити заняття як для студентів, так і для викладачів, надавати навчально-методичні матеріали тощо;
- тьютори-професіонали, іноді – помічники-волонтери серед одногрупників;
- психотерапія.

Тренінги для студентів можуть бути організовані приблизно так само, як і звичайні семінари, і вимагати близько 2 годин на тиждень. На них студентам з РАС розповідають про те, як найкращим чином справлятися з повсякденними навчальними завданнями з урахуванням своїх специфічних особливостей. Також у них є можливість надіслати електронною поштою питання про шляхи вирішення своїх індивідуальних проблем.

Хоча кожна людина з аутизмом індивідуальна і для різних людей труднощі в навчанні будуть створювати різні речі, все ж є кілька найбільш поширених проблем [8; 9 ;10; 11; 12], що можуть зажадати додаткового інструктажу самих студентів, викладачів, а іноді і їх одногрупників. Слід пам'ятати, що у окремого аутичного людини наявні далеко не всі з них:

Навички планування: при великій кількості предметів і одночасно великій самостійності можливі труднощі з плануванням пріоритетів, оцінкою тимчасових витрат, що пов'язано з так званою виконавчою дизфункцією. Ці складності здатні сильно підвищити тривожність і серйозно відбитися на успішності.

Навички самообслуговування: (гігієна, готування, прибирання, побут), що особливо актуально для студентів, що живуть в гуртожитках.

Може призводити до неохайності зовнішнього вигляду, проблем зі здоров'ям, сильного стресу.

Групова робота і соціальні навички: якщо дисципліна передбачає роботу в парі або групі, це може викликати деякі складності. Також недолік соціальних навичок здатний погано позначатися на взаєминах з одногрупниками.

Поведінка на заняттях: порушення ходу заняття надмірно частими питаннями, об'єктивно заважає іншим, стімінг (моторні стереотипії) тощо.

Сенсорні особливості: стимули на кшталт сторонніх запахів, цокання годинника або мерехтливих ламп денного світла можуть унеможливити продуктивну роботу аутичного студента на занятті.

Когнітивні особливості: складності з конспектуванням, сприйняттям довгих словесних інструкцій, схильність до буквального сприйняття, ригідність мислення тощо. Хоча їх складно однозначно віднести до достоїнств або недоліків, вони можуть вносити свою специфіку в навчальний процес.

Емоційний самоконтроль: проблеми з усвідомленням своїх емоцій (алекситимія) і з управлінням ними можуть викликати конфлікти.

Вже зазначалося, що подолання більшості з цих проблем зазвичай не є складним або дорогим, але вимагає усвідомленості й розуміння як з боку студентів, так і з боку викладачів.

Рекомендуються такі заходи, здатні допомогти студентам з РАС:

- лекції та семінари, присвячені навичкам самоадвокації (захист своїх інтересів і пристосуванню середовища під свої особливості) і незалежного життя;

- група підтримки для дорослих людей з аутизмом (у тому числі з функціональним аутизмом);

- індивідуальна психотерапія;
- проведення семінарів та тренінгів, націлених саме на аутичних студентів, а також на викладачів;
- навчально-методичні матеріали по РАС і інклюзії;
- допомога закладам вищої освіти в організації допомоги аутичним студентам, зокрема додати додатковий час на іспитах; складання екзаменів в спокійному місці; коригування навчальної програми; супровід студентам психологом у формі дружньої консультації; допомога з проживанням в гуртожитку; тренування з написання дипломного проекту; консультації і заняття для розвитку соціальних навичок; група підтримки раз на тиждень; індивідуальні консультації; позитивне і доступне середовище; почуття прийняття і розуміння; усвідомлення соціуму; доступні презентації лекцій; додатковий час для занять та складання екзаменів.

Виходячи з вищезазначеного можна зазначити, що проблема соціально-психологічної допомоги студентам з РАС є порівняно новою як для України, так і для всього світу. Хоча чимало в цій сфері може бути досягнуто досить простими заходами, вони не є загальновідомими або очевидними, що веде до того, що аутичні студенти (навіть здатні й обдаровані) часто не можуть розкрити свій потенціал в навчанні. Використання вже накопиченого досвіду в інших країнах (в основному в США і Великобританії) в цій сфері здатне полегшити отримання людьми з РАС освіти, професії та роботи, що підвищить їх якість життя, а в багатьох випадках дозволить уникнути інвалідності.



### **3.4. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ЗАДОВОЛЕНОСТІ СТУДЕНТІВ-ЛОГОПЕДІВ СВОЇМ ЗОВНІШНІМ ВИГЛЯДОМ**

Сучасні соціокультурні умови висувають високі вимоги до зовнішнього вигляду особистості, що сприяє підвищенню значимості зовнішнього вигляду в житті людей. Більшість вчених вважають, що зовнішній вигляд людини («зовнішнє Я», «тілесне Я», образ тіла) стає найважливішою умовою, що визначає успішність особистості в різних сферах її життєдіяльності. Переживання людини, пов'язані зі своїм зовнішнім виглядом, охоплюють різні верстви сучасного суспільства і сприяють формуванню «нормативної незадоволеності зовнішнім виглядом», яка з часом переростає в «тотальну незадоволеність зовнішнім виглядом». А це, в свою чергу, призводить до дезадаптивної поведінки та негативних оцінок свого життя.

Зарубіжні дослідники [1; 2; 4; 10] відзначають, що в сучасному суспільстві «незадоволеність своєю зовнішністю досягла розмірів епідемії». Н. Рамсі і Д. Харкот [10] пишуть про те, що рівень незадоволеності своїм зовнішнім виглядом, практично, не відрізняється у людей, що мають і не мають видимих недоліків зовнішнього вигляду.

Поширеність незадоволеності зовнішнім виглядом серед населення обумовлена збільшенням суб'єктивної значущості зовнішнього вигляду в сімейній, професійній та інших сферах життєдіяльності людини [9].

Значимість і емоційна оцінка зовнішнього вигляду впливають на переробку інформації про зовнішній вигляд і приймають участь у формуванні образу (схеми) зовнішнього вигляду, що може привести до виникнення стійкого почуття занепокоєння з приводу свого зовнішнього вигляду. Зі зростанням значущості зовнішнього вигляду посилюється

вплив оцінок зовнішнього вигляду на появу у людини тривоги, неспокою та депресії.

В. Лабунська [7] сформулювала соціально-психологічне визначення феномену зовнішнього вигляду. Вона визначає зовнішній вигляд як форму об'єктивізації внутрішнього світу особистості, характеризує його як динамічну сукупність трьох взаємопов'язаних підсистем: статичних, середньо-динамічних і динамічних компонентів.

Зовнішній вигляд складається з компонентів, які відрізняються ступенем мінливості під впливом різних чинників:

- стійкий компонент зовнішнього вигляду (особа, статура);
- середньостійкий компонент (оформлення зовнішності: зачіска, косметика, прикраси, одяг);
- динамічний компонент (експресивна, невербальна поведінка, пов'язана зі станами і відносинами особистості) [6].

В її роботах [5; 6] зовнішній вигляд розглядається як один із головних інструментів самопрезентації, як один із найважливіших засобів побудови типологій, виділення і розпізнавання певних соціальних груп та ін. Зовнішнім виглядом приписуються також функції зміцнення самооцінки, отримання схвалення, поваги, збільшення впливу на інших, вибудовування владних відносин.

Н. Рамсі і Д. Харкорт [10] стверджують, що стереотипні судження про людей формуються на основі їх зовнішнього вигляду. Більш привабливі люди сприймаються як товариські, володіють соціальними навичками, що відрізняються більш здоровою психікою, більш сексуальні та впливові. Вони підкреслюють, що привабливі люди оцінюють себе як більш компетентних і більш психічно здорових людей. Західні дослідники, зазначають, що привабливі зовні люди перевершують малопривабливих з цілої низки важливих в суспільних відносинах параметрів: в успіху,

особистій привабливості, популярності, товариськості, сексуальності, здатності переконувати.

Поряд з цим вони відзначають, що власники привабливого зовнішнього вигляду також стикаються з достатньою кількістю проблем в різних сферах життєдіяльності. Одна з них – це приписування зовні гарній людині негативних якостей особистості (марнославство, егоїзм, байдуже ставлення до людей та ін.), а інша – заздрість. Іншими словами, зміна зовнішнього вигляду в бік посилення його привабливості не завжди призводить до позитивної зміни відносин людини зі світом і з самим собою, не завжди є чинником підвищення самооцінки, самоповаги, поліпшення міжособистісних відносин, просування кар'єрними сходами [8].

У своїх роботах В. Лабунська [5; 6; 7] підкреслює, що оцінка власної зовнішності завжди пов'язана з оцінками інших людей, думки, судження яких щодо зовнішнього вигляду можуть бути значущими і формувати особливу систему значущих відносин. На її думку, проблема полягає в пошуку соціально-психологічних чинників, що перетворюють члена групи в значимого Іншого, які формують систему значущих міжособистісних відносин, яку можна позначити, як «значимий оцінювач зовнішнього вигляду». Таке позначення «значущих міжособистісних відносин» пояснюється тією роллю, яку відіграють оцінки в міжособистісних і інтрагрупових відносинах. Оцінки та самооцінки інтегрують зовнішнє і внутрішнє людини, надають їй властивість цілісності. Отже, можуть виступати як предиктори значущих відносин в групі, а вони, в свою чергу, можуть визначати рівень задоволеності і стурбованості зовнішнім виглядом членів групи.

Зовнішній вигляд впливає на статус людини в групі тоді, коли він відрізняється фізичною привабливістю, включає міміку, невербальну поведінку, відповідність певного ставлення до іншої людини. Статус

людини визначається, в першу чергу, на основі такого компонента зовнішнього вигляду, як його оформлення. У процесі визначення статусу суб'єкт сприйняття звертає увагу на якість одягу, аксесуари, на деякі деталі оформлення зовнішнього вигляду, які мають значення в суспільстві. Він здійснює оцінку доглянутості, охайності зовнішнього вигляду. Для побудови образу іншої людини увага суб'єкта концентрується також на патерах невербальної поведінки, серед яких виділяються ті, які несуть інформацію про ступінь впевненості об'єкта пізнання [11]. Оцінка зовнішнього вигляду члена групи може бути обумовлена його належністю до мікро-груп: з привабливим або непривабливим зовнішнім виглядом.

Статус студента в групі може бути детермінований особливостями його зовнішнього вигляду, так як зовнішній вигляд несе різну інформацію про особистість студента. Відносини між студентами і ставлення студентів до педагогів обумовлені інтегральним внутрішньо-груповим статусом студента, а також рівнем соціально-психологічного розвитку студентської групи. Самооцінки зовнішнього вигляду лідерів студентських груп можуть відрізнятися від самооцінок інших членів групи.

Студентський вік (головним чином, юнацький вік) характеризується розвитком міжособистісної взаємодії, розширенням кола спілкування, тому на розвиток особистості студентів дуже впливають референтні групи. В даному віці ускладнюються відносини, розширюється коло спілкування, з'являється необхідність в тому, щоб співвідносити свої дії з діями інших людей. Такі новоутворення юнацького віку сприяють розвитку самопізнання, формують самооцінку, на яку впливають оцінки інших людей і досягнення. В юнацькому віці підвищується сензитивність до зовнішнього вигляду. Дотримання модним стандартам, увага до фізичних компонентів зовнішнього вигляду є важливими особливостями юнацького віку [3].

Отже, у соціальній психології проводяться дослідження, в яких фіксується роль зовнішнього вигляду в формуванні статусу особистості в групі, а також вивчається питання про те, за допомогою яких компонентів і елементів зовнішнього вигляду проявляється наявний у особистості груповий статус.

Метою нашого дослідження є виявлення соціально-психологічних чинників задоволеності студентів-логопедів своїм зовнішнім виглядом.

Відповідно до мети були сформульовані такі завдання дослідження:

1. Виявити рівень вираженості задоволеності/незадоволеності своїм зовнішнім виглядом у студентів-логопедів.

2. Здійснити порівняльний аналіз самооцінок компонентів зовнішнього вигляду студентів про себе та про інших в студентській групі.

Дослідження проводилося на базі Хортицької національної навчально-реабілітаційної академії (м. Запоріжжя). Вибірка дослідження: 17 студентів спеціальності 016 Спеціальна освіта, віком від 19 до 21 року.

На першому етапі дослідження застосовувалася розроблена А. Лабунською методика «Оціночно-змістовна інтерпретація зовнішнього вигляду і його відповідність гендерно-віковим конструктам». За допомогою цієї методики визначалися самооцінки і оцінки зовнішнього вигляду кожного члена групи, на основі яких розраховувалися групові оцінки. Самооцінками і груповими оцінками зовнішнього вигляду піддавалися наступні компоненти зовнішнього вигляду: обличчя, статура, оформлення зовнішнього вигляду, виразна поведінка, а також такі характеристики, як привабливість зовнішнього вигляду для протилежної статі, фемінність/маскулінність, сексуальність зовнішнього вигляду.

Студентам пропонувалося оцінити за десяти бальною системою ступінь відповідності перерахованих характеристик своїм зовнішнім

виглядом і зовнішнім виглядом членів групи. 1 бал ставиться в тому випадку, якщо та чи інша характеристика зовнішнього вигляду повністю не відповідає своїм зовнішнім виглядом і зовнішнім виглядом члена групи, а 10 балів ставиться тоді, коли, та чи інша характеристика повністю відповідає зовнішньому вигляду і зовнішньому вигляду члена групи. По кожному виду самооцінок і групових оцінок розраховувався середній показник.

На другому етапі дослідження застосовувалася анкета «Ставлення до свого зовнішнього вигляду: задоволеність і стурбованість», яка розроблялася з урахуванням методичних підходів, відображених в дослідженнях В. Каліновської, О. Скугаревського, С. Татаурова та А. Черкашиної. Учасники дослідження повинні були визначитися зі ставленням до свого зовнішнього вигляду, поставивши знак «X» на прямий, проведений між двома оцінками запропонованого твердження. Чим ближче поставлений знак «X» до одного чи іншого полюсу прямій, тим в більшій чи в меншій мірі студент згоден з твердженням. Відповіді учасників дослідження групуються навколо двох показників: задоволеність/незадоволеність своїм зовнішнім виглядом.

Результати дослідження за анкетною «Ставлення до свого зовнішнього вигляду: задоволеність і стурбованість» показали, що середній по групі показник задоволеності студентів своїм зовнішнім виглядом – 7, що відповідає рівню вище середнього (за десятибальною системою). Середній по групі показник незадоволеності студентів своїм зовнішнім виглядом – 6, що відповідає середньому рівню (за десятибальною системою). При цьому спостерігається велика розбіжність індивідуальних показників, від 1,7 до 10 балів.

Стурбованість зовнішнім виглядом відповідає середньому рівню, а задоволеність зовнішнім виглядом знаходиться в діапазоні вище середнього. Ці данні вказують на те, що різниці між задоволеністю і

стурбованістю студентами своїм зовнішнім виглядом майже немає. Різниця складає всього 1 бал, але це відносить показники до різних діапазонів.

Таким чином, порівняльний аналіз вираженості задоволеності, стурбованості студентами своїм зовнішнім виглядом показав.

По-перше, що більшість студентів мають середній і вище середнього рівень задоволеності зовнішнім виглядом і середній рівень стурбованості зовнішнім виглядом. Студенти в меншій мірі стурбовані своїм зовнішнім виглядом, ніж задоволені ним.

По-друге, рівні стурбованості та задоволеності зовнішнім виглядом є взаємопов'язаними показниками ставлення до свого зовнішнього вигляду: чим вище рівень вираженості задоволеності зовнішнім виглядом, тим нижче рівень стурбованості ним і навпаки. Узагальнені результати за кожним досліджуваним представлені в таблиці 1.

*Таблиця 1*

Середні показники вираженості задоволеності/незадоволеності студентів своїм зовнішнім виглядом (середні значення)

№ з/п	Стурбованість	Задоволеність	Загальний середній показник (З-С)
1	7,8	3	-4,8
2	7	5,5	-1,5
3	6,7	8	1,3
4	5,7	8,8	3,1
5	5,7	7,3	1,6
6	6,5	6,5	0
7	2,5	7	4,5
8	5	6,3	1,3
9	1,7	6,3	4,6
10	5,3	7,3	2
11	5	8	3
12	8,5	6,3	-2,2
13	6,7	10	3,3
14	7,2	4,8	-2,4
15	7,2	8,5	1,3
16	6	8,5	2,5
17	6,7	5,5	-1,2

Результати за параметром «Стурбованість» показали, що у більшості студентів середній рівень стурбованості зовнішнім виглядом – 58,8%. У 29,4% – рівень вище середнього, у 11,8% – низький. Високий рівень стурбованості не був виявлений у досліджуваній групі.

Результати за параметром «Задоволеність» показали, що у більшості студентів вище середнього рівень задоволеності зовнішнім виглядом – 47,1%. У 35,3% – середній рівень задоволеності, у 11,8% – нижче середнього. Високий рівень задоволеності у 5,8%. Низького рівня задоволеності не було виявлено у досліджуваній групі.

Результати за параметром «Прагнення до вдосконалення» показали, що у більшості студентів (53%) вище середнього рівень прагнення до вдосконалення. 41,2% випробуваних показали високий рівень прагнення до вдосконалення. Середній рівень прагнення до вдосконалення виявлений у 5,8% випробуваних. Нижче середнього та низького рівнів не виявлено.

У більшості студентів результати «Стурбованості» на середньому рівні, а результати «Задоволеності» вище середнього. Отже, можна сказати, що студенти майже в однаковій мірі, як задоволені своєю зовнішністю, так і незадоволені та мають високе прагнення до вдосконалення. У 5,8% випробуваних виявлений середній рівень задоволеності та незадоволеності своєю зовнішністю, та зовсім не має прагнення до вдосконалення. Це може свідчити про дисбаланс, протиріччя ставлення студента до своєї зовнішності. Узагальнені результати за кожним досліджуваним представлені в таблиці 2.



*Таблиця 2*

Середні показники та рівні параметрів ставлення студентів  
до свого зовнішнього вигляду

№ з/п	Стурбованість	Задоволеність	Прагнення до вдосконалення	Середній показник (З-С)
1	7,8 – вище середнього	3 – нижче середнього	9,5 – високий	-4,8
2	7 – вище середнього	5,5 – середній	9 – високий	-1,5
3	6,7 – середній	8 – вище середнього	8 – вище середнього	1,3
4	5,7 – середній	8,8 – вище середнього	10 – високий	3,1
5	5,7 – середній	7,3 – вище середнього	7,5 – вище середнього	1,6
6	6,5 – середній	6,5 – середній	6 – середній	0
7	2,5 – низький	7 – вище середнього	8,5 – вище середнього	4,5
8	5 – середній	6,3 – середній	10 – високий	1,3
9	1,7 – низький	6,3 – середній	7,5 – вище середнього	4,6
10	5,3 – середній	7,3 – вище середнього	7,5 – вище середнього	2
11	5 – середній	8 – вище середнього	9 – високий	3
12	8,5 – вище середнього	6,3 – середній	7 – вище середнього	-2,2
13	6,7 – середній	10 – високий	10 – високий	3,3
14	7,2 – вище середнього	4,8 – нижче середнього	8,5 – вище середнього	-2,4
15	7,2 – вище середнього	8,5 – вище середнього	10 – високий	1,3
16	6 – середній	8,5 – вище середнього	7 – вище середнього	2,5
17	6,7 – середній	5,5 – середній	8 – вище середнього	-1,2

Узагальнені результати, а саме рівні сформованості параметрів ставлення студентів до свого зовнішнього вигляду представлені на рис. 1.

Рис. 1. Рівні сформованості параметрів ставлення студентів до свого зовнішнього вигляду (у %)

Відповідно до завдань дослідження методики В. Лабунської, було проаналізовано самооцінки різних компонентів зовнішнього вигляду членів студентської групи. Отримані результати мають значення від 1 до 10 балів за всіма оцінюваними параметрами, де 12 бали відповідають низькій оцінці; 3-4 бали відповідають оцінці «нижче середнього»; 5-6 балів відповідають середньому рівню оцінки; 7-8 бали відповідають оцінці «вище середнього»; 9-10 балів відповідають високому рівню оцінки різних компонентів зовнішнього вигляду.

Співвідношення середньо-групових показників самооцінки за кожним компонентом зовнішнього вигляду студентів про себе представлено в таблиці 4. Самооцінки всіх досліджуваних компонентів зовнішнього вигляду знаходяться в діапазоні вище середнього. Іншими словами, студенти досить високо оцінюють свій зовнішній вигляд, вважають, що він є привабливим для протилежної статі, наділений сексуальністю, в ньому досить добре представлена гендерна ідентичність: маскуліність або фемінність, тобто, виражена мужність або жіночність. Незважаючи на досить високий, практично, однаковий середньогруповий рівень самооцінок зовнішнього вигляду, спостерігається розбіжність даних від 6 до 10 балів. Це свідчить про те, що студенти оцінюють себе по різному. Деякі оцінюють свою зовнішність на середній рівень, а інші оцінюють себе максимально на 10 балів, що відповідає високому рівню. Серед студентів в групі немає зовсім однакових результатів, але виявлені студенти які практично повністю задоволені собою, своєю зовнішністю, ставленням протилежної статі до себе. Також виявлені студенти які не дуже задоволені своєю зовнішністю, що обумовлено різною самооцінкою. Студенти, які оцінюють свою зовнішність досить високо мають високу

*Таблиця 4*

Аналіз самооцінок компонентів зовнішнього вигляду студента про себе  
(середні значення)

№ з/п	обличчя	статура	оформлення зовнішнього вигляду	виразна поведінка	привабливе для протилежної статі	сексуальність зовнішнього вигляду	мускулітність / фемінність
1	6,8	8,2	8	8	9	8	9
2	8	7	6	8	7	8	9
3	9,1	8	10	9,4	9	9	9
4	9	9	9	9	9	9	8
5	8,7	8,8	8,8	9	9	9	8
6	9,7	8,6	8,7	9,3	9	8	9
7	9,5	9,5	9,2	9,1	9	8	9
8	7,8	7,3	7,2	7	8	8	9
9	8,6	8,4	9	9	8	9	9
10	8,4	8,2	8,6	8,3	8	9	8
11	8,9	9	7,9	8	8	9	8
12	8,6	9,2	8	9	9	9	7
13	9	9	9	8,3	9	8	7
14	10	10	9	9	9	9	8
15	8	7	8	9	8	8	9
16	7	7	6	9	8	9	7
17	9	8,6	9	7,8	8	9	7
Сер. знач. по групі	8,6	8,4	8,3	8,6	8,4	8,6	8,2

самооцінку, відповідно, ті, які багато в чому не задоволені своєю зовнішністю мають більш низьку самооцінку.

Виходячи з результатів дослідження можна зробити висновки, що студенти практично однаково за всіма параметрами оцінили свою зовнішність, сексуальність тощо. За всіма показниками студентська група має результати від 8,2-8,6, що відповідає рівню «вище середнього». Найвище з результатом 8,6 студенти оцінили обличчя, виразну поведінку, сексуальність зовнішнього вигляду. Найнижче з результатом 8,2 студенти оцінили мускулітність/фемінність. Статуру, оформлення зовнішнього вигляду, привабливість для протилежної статі випробувані оцінили з різницею в 0,1 бал, від 8,3-8,4. Ці показники свідчать про те, що студенти практично задоволені своїм обличчям, вважають свою поведінку досить

виразною та вважають себе досить сексуальними. Але хотіли б бути більш мужніми або жіночними.

Незважаючи на такі досить високі показники по групі, є розбіжності в результатах студентів від 6,8 до 10, тобто від середнього рівня до високого рівня. Це свідчить про те, що є студенти котрі не достатньо задоволені своєю зовнішністю і є повністю задоволені. Співвідношення середньо-групових показників самооцінки за кожним компонентом зовнішнього вигляду студентів про інших представлено в таблиці 5.

Таблиця 5

Аналіз самооцінок компонентів зовнішнього вигляду студента про інших (середні значення)

№ з/п	обличчя	статура	оформлення зовнішнього вигляду	виразна поведінка	привабливе для протилежної статі	сексуальність зовнішнього вигляду	мускуліність / фемінність
1	7	8	8,4	6	7,5	8	9
2	8	8,2	8	9	9	8	9
3	9,3	7	9	9	6	9	9
4	8	9	6,8	8,3	8	9	9
5	9	8,7	8,2	8,9	9	8,5	9
6	9,5	8	8,2	9	9	8,2	8
7	9,5	9,5	9,8	9,2	8	9,3	8
8	7,7	7,9	7	8	8	8	8
9	8,8	8,8	8	9	8,8	9,5	8,5
10	9	8,5	9	8	9	9,7	9
11	9	8,5	8	9	8	9	9
12	8	9	8,7	9,2	9	8,9	9,4
13	9,2	9	9,4	8	10	10	8,5
14	8	9	9,2	9	9	8,6	9
15	8,5	7	8	7,2	10	8,9	9,6
16	7	7,6	6	8,8	9	9,6	8,5
17	9	8,6	8	8	9	9	9
Сер. знач. по групі	8,5	8,4	8,2	8,4	8,6	8,9	8,8

Аналіз самооцінок компонентів зовнішнього вигляду студентів про себе та про інших показав, що результати майже однакові та

знаходяться на рівні «вище середнього». Статуру студенти оцінили однаково, є незначна різниця в показниках між оцінками самого себе та оцінками інших. Взявши до уваги результати характеристик обличчя, оформлення зовнішнього вигляду та виразної поведінки, можна сказати, що студенти свої характеристики оцінили на 1-2 бали більше, ніж оцінили інші. Інші оцінили на 0,2-0,6 балів більше характеристики привабливості для протилежної статі, сексуальність зовнішнього вигляду, мускулітність/фемінність ніж самі студенти про себе. Студенти найбільше оцінили показник «Сексуальність зовнішнього вигляду». Найменше оцінили оформлення зовнішнього вигляду та мускулітність/фемінність. Практично однакові результати студентів про себе та інших, це свідчить про те що студенти практично реально себе оцінюють за всіма критеріями, тому що їх результати збігаються з результатами інших, які їх оцінюють. У студентів переважає нормальна самооцінка. Порівняльний аналіз самооцінок компонентів зовнішнього вигляду про себе та про інших представлений в таблиці 6.

*Таблиця 6*

Порівняльний аналіз самооцінок компонентів зовнішнього вигляду про себе та про інших (середні значення)

№ з/п	обличчя	статура	оформлення зовнішнього вигляду	виразна поведінка	привабливість для протилежної статі	сексуальність зовнішнього вигляду	мускулітність / фемінність
Про себе	8,6	8,4	8,3	8,6	8,4	8,6	8,2
Про інших	8,5	8,4	8,2	8,4	8,6	8,9	8,8
Різниця	0,1	0	0,1	0,2	-0,2	-0,3	-0,6

Порівняльний аналіз середніх показників самооцінок компонентів зовнішнього вигляду студентів представлений на рис. 2.

Рис. 2. Порівняльний аналіз середніх показників самооцінок компонентів зовнішнього вигляду студентів

Таким чином, порівняльний аналіз самооцінок компонентів зовнішнього вигляду дозволяє зробити наступні висновки.

Середньо-групові оцінки свого зовнішнього вигляду (обличчя, статура, оформлення зовнішнього вигляду) студентами є досить високими. Студенти вважають, що їх зовнішній вигляд є привабливим для протилежної статі, наділений сексуальністю, в ньому досить добре представлена гендерна ідентичність: маскулінність або фемінність. Майже немає різниці між оцінками студентів про себе та інших про них, що свідчить про адекватне ставлення студентів до своєї зовнішності.

Отже, аналіз наукової літератури та проведене емпіричне дослідження дозволили сформулювати такі висновки.

По-перше, зовнішній вигляд розглядається відповідно до уявлень про природу і функції «зовнішнього Я» особистості, визначається як форма об'єктивізації внутрішнього світу людини і вивчається вплив зовнішнього вигляду на стан, переживання людини, на систему соціальних, міжособистісних відносин, на оцінку людиною різних сторін життєдіяльності. Невідповідність реального образу «зовнішнього Я» ідеальному «зовнішньому Я» виступає одним із чинників формування

незадоволеності, занепокоєння зовнішнім виглядом. Обличчя, статура, оформлення зовнішнього вигляду, виразна поведінка, привабливість для протилежної статі, сексуальність зовнішнього вигляду, мускулінність/фемінність – виступають компонентами зовнішнього вигляду.

По-друге, статус студента в групі може бути детермінований особливостями його зовнішнього вигляду, так як зовнішній вигляд має різну інформацію про особистість студента. Відносини між студентами і ставлення студентів до педагогів обумовлені інтегральним внутрішньогруповим статусом студента, а також рівнем соціально-психологічного розвитку студентської групи.

По-третє, результати емпіричного дослідження показали, що більшість студентів-логопедів мають середній і вище середнього рівень задоволеності зовнішнім виглядом і середній рівень стурбованості зовнішнім виглядом. Студенти в меншій мірі стурбовані своїм зовнішнім виглядом, ніж задоволені ним. Вони досить високо оцінюють свій зовнішній вигляд, вважають, що він є привабливим для протилежної статі, наділений сексуальністю, в ньому досить добре представлена гендерна ідентичність: маскулінність або фемінність.

По-четверте, аналіз самооцінок компонентів зовнішнього вигляду студентів про себе та про інших показав, що результати майже однакові та знаходяться на рівні «вище середнього», це свідчить про те що студенти-логопеди практично реально себе оцінюють за всіма критеріями, тому що їх результати збігаються з результатами інших, які їх оцінюють. У студентів переважає нормальна самооцінка.

*О. П. СЕРЕДА, А. В. ОВЧИННИКОВ*

### **3.5. ОСНОВИ ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ПІДЛІТКІВ ЗІ СКОЛОТИЧНОЮ ПОСТАВОЮ**

Одним з важливих показників здоров'я і розвитку підлітків є постава. Поставою називають звичну позу невимушено стоячої людини, яку вона приймає без надмірного м'язового напруження. У випадках перевантаження одних і тих самих м'язових груп і їх стомлення порушується рівномірна тяга м'язів, що може призвести до зміни величини лордозу або кіфозу, бокового викривлення хребта. При частому повторенні цих станів вони фіксуються, що викликає порушення постави і зумовлює перерозподіл м'язового тону, ослаблення м'язів, зниження ресорної функції хребта, зміни в діяльності головних систем організму. У дітей з порушеннями постави знижена життєва ємність легенів, зменшена екскурсія грудної клітки і діафрагми, що несприятливо відбивається на діяльності серцево-судинної і дихальної систем. Порушенню нормальної діяльності органів черевної порожнини сприяє слабкість м'язів живота. Зниження ресорної функції хребта у дітей з плоскою шиною спричиняє постійні мікротравми головного мозку під час ходьби, бігу та інших рухів, що негативно позначається на вищій нервовій діяльності, супроводжується швидким настанням втоми, а нерідко і головними болями.

Лікування дефектів постави і деформації опорно-рухового апарату комплексне. Воно передбачає використання ЛФК разом з масажем, фізіотерапією, загартуванням, гігієнічними та оздоровчими заходами у режимі навчання, праці та відпочинку. Головним діючим чинником серед них є фізичні вправи. Необхідність їх застосування зумовлюється багатостороннім впливом на організм. Насамперед, вони підвищують загальний тонус, активізують діяльність ЦНС, серцево-судинної, дихальної та інших систем організму, стимулюють обмінні



процеси; забезпечують перерозподіл м'язового напруження, зміцнення м'язів, створення м'язового корсета. Систематичні заняття фізичними вправами тренують підлітка, сприяють виникненню і закріпленню нових умовних рефлексів, руйнують стереотип неправильного утримання тіла.

Найважливішими завданнями фізичного виховання підлітків є їх загальний розвиток, зміцнення здоров'я, формування необхідних рухових навичок правильної постави та запобігання різних деформацій хребта [7].

Але для того, щоб запобігти різним деформаціям хребта чи сформуванню правильну поставу, а може й виправити вже деформовану, насамперед, треба знати, яка ж насправді правильна постава й коли вона починає формуватися і, в який період життя треба звертати особливу увагу на поставу.

Отже, поставою, частіше, називають звичну позу людини, яка стоїть невимушено. Однак, це визначення занадто вузьке: людині, перш за все, властива певна трудова діяльність, пов'язана з різними рухами та положеннями тіла. Тому, поняття постави слід значно розширити, визначаючи її як звичне положення нашого тіла під час покою та рухів [2; 4].

Якщо підліток вільно, без напруження тримає прямо голову та тулуб, а плечі, звичайно, опущені вниз та злегка відведені назад, причому, вона зберігає в основному це положення не тільки тоді, коли стоїть, але також під час ходьби, сидіння та праці, ми кажемо, що у такої підлітка правильна постава.

Як нормальна постава, так і патологічні її варіації визначаються не тільки морфологічними ознаками, але й функціональними факторами, які залежать від складної взаємодії нашого організму з оточуючим середовищем.

Таким чином, постава перш за все, функціональне поняття і її не можна розглядати як щось постійне, що не піддається змінам [3].

У різні періоди життя дітей під впливом оточуючого середовища (умови побуту, навчання тощо), постава може змінюватись як у бік покращення, так і в бік погіршення, тому різні її порушення, особливо на ранніх стадіях розвитку дитини, можуть бути повністю виправлені.

Нормальна постава характеризується шістьма головними ознаками:

1 – розташуванням остистих відростків хребців на одній вертикальній лінії;

2 – розташуванням надпліч, плечей на одному рівні;

3 – розташуванням кутів обох лопаток на одному рівні;

4 – рівних між собою трикутників талії, що утворюються боковою поверхнею тіла і вільно опущеними руками;

5 – розташуванням сідничних складок на одному рівні;

6 – правильними вигинами хребта в сагітальній площині (глибина поперекового лордозу до 5 см, шийного – до 2 см) [1].

До цих шести ознак можна ще додати:

– форму грудної клітини;

– пряме розташування голови (лоб і підборіддя знаходяться в одній площині, перпендикулярній до підлоги, а мочка вух розташовані на одному рівні);

– практично горизонтальним розташуванням лінії ключиць;

– однаковою довжиною рук та ніг;

– симетричністю розташування тазу (гребені клубових кісток знаходяться на одному рівні; сідничні складки також розташовані на одному рівні);

– ноги в положенні стоячи помірно розігнуті в кульшових і колінних суглобах.

Із фізіологічної точки зору поставу необхідно розглядати як своєрідну навичку, тобто, певне сполучення умовних рефлексів, які забезпечують зберігання підлітком звичайного положення тіла.

Постава формується у підлітків в процесі росту їх організму у тісному зв'язку із розвитком рухових функцій. Зміни постави з роками відбуваються у зв'язку з удосконалюванням можливостей опорно-рухової функції, яка керується ЦНС, закріплює та утримує тіло в положенні правильної постави.

Основну роль у формуванні правильної постави відіграє не абсолютна сила м'язів, а рівномірний їх розвиток та правильний розподіл м'язової тяги. Цікавим є факт: нерідко зустрічаються люди з дуже могутньою мускулатурою (молотобійці, борці, штангісти і т.і.), але з поганою поставою через надмірний розвиток у них м'язів згиначів. Водночас, у людей з порівняно слабкою мускулатурою, часто спостерігається добра постава, наприклад – у еквілібристів. Це пояснюється рівномірним розвитком у них всіх м'язових груп.

Основним кістковим стрижнем, на якому тримаються голова і тулуб, є хребет, тому постава залежить в значній мірі від його положення, яке визначається в основному натяганням м'язів та зв'язок, які охоплюють хребцевий стовп. Якщо м'язи тулуба розвинені рівномірно і тяга згиначів урівноважується тягою розгиначів, корпус і голова займають пряме, красиве положення.

Симетрична, гармонійна організація тіла підлітка задовольняє важливим біохімічним умовам, при яких чисельні сегменти хребта, тазу та суглобів підлітка побудовані так, що кожний сегмент є міцною фізіологічною опорою для відділу, що знаходиться вище.

Ортоградне положення підлітка під впливом нервово-м'язового та зв'язкового апарату формує фізіологічні згини хребта, встановлює його під визначеним кутом до тазу (нормальний кут тазу від 35 до 55 градусів),

завдяки чому створюється найбільш сприятливі механічні умови для опори тулубу, правильної постави та функціонування нижніх кінцівок і самого хребта.

Найбільш поширеною причиною виникнення порушень постави непатологічного характеру, є слабкість м'язів тулубу, переважно спини та черевного пресу, при чому, вирішальну роль тут відіграє нерівномірний розподіл м'язової тяги. Невелике відхилення від правильного положення частин тіла (хребта, голови, тазу, плечового поясу, рук та ніг), про які вже говорилось, має суто функціональний, а не органічний характер, тому піддається виправленню в наслідок своєчасного усунення шкідливих звичок та застосування фізичних вправ.

В окремих випадках причиною неправильної постави можуть бути і фізичні вправи, при яких недотримується рівномірність у розвитку мускулатури. Найбільш негативно на поставі підлітків відображається неправильний режим дня. В основі правильного режиму дня лежить доцільне чергування різних видів діяльності розумової праці у школі та вдома (класні заняття, приготування домашніх завдань, читання, з посиленою фізичною працею та відпочинком) прогулянки на свіжому повітрі, спорт та ін.

Повний відпочинок організму під час сну можливий тільки за умови, якщо сон достатньо тривалий (до 9-ти годин, кімната, в якій спить дитина, добре провітрюється та ін.). Підліток повинен мати окреме ліжко. Якщо він недосипає, у нього з'являється в'ялість, знижується працездатність, а в подальшому порушується і сон. Батьки повинні слідкувати за правильною позою дитини під час сну.

Особливо важливо стежити за правильною позою учня під час занять. Необхідною умовою для виховання постави, є підбір меблів відповідно зросту підлітка. Неправильна поза при сидінні за столом

(сильно нахилені вперед тулуб та голова) можуть викликати різні форми викривлення хребта.

Лікування дефектів постави і деформації опорно-рухового апарату комплексне. Воно передбачає використання ЛФК разом з масажем, фізіотерапією, загартуванням, гігієнічними та оздоровчими заходами у режимі навчання, праці та відпочинку. Головним діючим чинником серед них є фізичні вправи.

До засобів ЛФК належать суворо дозовані фізичні вправи, застосовані на фоні природних факторів, масаж і мануальна терапія.

Дозовані фізичні вправи підрозділяють на три основні групи: гімнастичні, прикладні та ігри.

Гімнастичні вправи бувають дихальні та загально-розвивальні.

Дихальні вправи поліпшують та активізують функцію зовнішнього дихання, кровообігу, обміну речовин; діяльність системи травлення. Вони сприяють зниженню стомлення після важких фізичних вправ і допомагають нормалізувати діяльність серцево-судинної та дихальної систем. Тому, дихальні вправи є обов'язковою складовою частиною комплексів фізичних вправ у процедурах лікувальної та гігієнічної гімнастик.

Дихальні вправи залежно від типу дихання підрозділяються на грудне, діафрагмальне та повне.

Залежно від характеру виконання дихальні вправи поділяють на статичні та динамічні [5].

Статичні дихальні вправи виконують без руху рук, ніг і тулуба. Їх використовують для того, щоб навчити хворого правильно здійснювати грудне, діафрагмальне і повне дихання, змінювати фази дихального циклу (співвідношення часу, необхідного для вдиху та видиху, залучення короткочасних пауз і затримання дихання), поєднувати

дихання з промовлянням звуків, що відповідає ритмічному диханню, зменшувати кількість дихальних рухів та ін.

Динамічні дихальні вправи виконуються разом із загально-розвивальними вправами для рук, ніг і тулуба. При цьому вдих роблять одночасно з випрямленням тулуба, ніг і підніманням або відведенням у сторони рук, тобто в момент найбільшого об'єму грудної клітки. При виконанні динамічних дихальних вправ доцільно ритм загально-розвивальних рухів поєднувати з ритмом дихання. Слід пам'ятати про те, що при силових статичних напруженнях дихання утруднюється, а при вправах із натужуванням відбувається затримка дихання.

Дихальні вправи, які використовуються для відновлення, виправлення патологічно зміненої структури або функції дихального апарату, називаються спеціальними.

Спеціальні вправи застосовуються з метою:

- поліпшення вентиляції окремих часток або у цілому однієї або обох легень;
- тренування м'язів, що беруть участь в акті вдиху або видиху;
- відновлення або підвищення рухомості грудної клітки;
- відтоку (дренуванню) мокротиння з бронхів та покращення випорожнення гнійних порожнин, що розташовані у різних сегментах легень;
- розтягнення шварт і спайок у плевральній порожнині;
- запобігання та ліквідація застійних явищ у легенях.

Дихальні вправи, що поліпшують вентиляцію окремих часток чи всієї легені, застосовуються з метою створення кращих умов для вентиляції верхівок легень. Потрібно застосовувати статичні дихальні вправи з вихідним положенням рук на талії, коли плечовий пояс не обтяжений навіть вагою верхніх кінцівок.

Дихальні вправи статичного або динамічного характеру з положенням або рухом рук на рівні голови чи вище забезпечують найбільш активну дихальну функцію в нижній апертурі грудної клітки і діафрагми. Показником цього є посилення пневматичності легеневої тканини, зростання міжреберних проміжків, більше відкриття кістково-діафрагмальних синусів, збільшення рухливості діафрагми та ін. Кращий ефект вентиляції нижніх часток легень досягається у вихідному положенні лежачи на спині із зігнутими в колінних і тазостегнових суглобах ногами, з упором на стопи із закинутими за голову руками і розслабленими м'язами передньої черевної стінки.

При нахилах тулуба вбік із фіксацією або підніманням протилежної руки під час вдиху, посилення функції дихання найбільш виражене в нижній апертурі грудної клітки і діафрагми з боку піднятої руки. У вихідному положенні лежачи на правому боці збільшується екскурсія правого купола діафрагми і навпаки.

Дихальні вправи, що тренують переважно м'язи, які беруть участь в акті вдиху або видиху, сприяють зміцненню дихальної мускулатури. Необхідно створити умови, що утрудняють акт вдиху та видиху. Так, акт вдиху утруднюється або при звуженні отвору для вдихуваного повітря (вдих через одну ніздрю, складені «трубочкою» губи, трубку акваланга або спірографа), або при додатковому тиску на грудну клітку і живіт (натискання на грудну клітку руками спереду, з боків, на передню черевну стінку, стисла пов'язка за допомогою еластичного або гумового бинта, занурення у ванну, басейн тощо).

Акт видиху утруднюється також при звуженні отвору для видихуваного повітря (видих через складені «трубочкою» губи; через одну ніздрю; через трубочку, занурену в посудину з водою; задування свічки; видування мильних бульбашок; надування дитячих гумових

кульок і надувних гумових іграшок різної еластичності, волейбольних і баскетбольних камер, кисневих подушок та інших надувних предметів).

Посилити ступінь зростання навантаження можна як за допомогою форсування акту вдиху або видиху, так і акту дихання, тобто добору відповідних дихальних вправ із дозованим опором під час видиху або вдиху.

Статичні та динамічні дренажні дихальні вправи сприяють виділенню вмісту бронхів і бронхоектазів у трахею з подальшою евакуацією мокротиння під час кашлю і спрямовані на боротьбу із застійними явищами в бронхіальній системі. Виконувати дренажні вправи слід за умови того, що зона порушення розташована вище за зону біфуркації трахеї, що створює умови для відтоку виділення з уражених бронхів і порожнин, тому що, досягаючи біфуркації трахеї, де кашльовий рефлекс найбільш потужний, мокротиння спричинює нестримний кашель, який супроводжується його відокремленням. Для відокремлення необхідний подовжений форсований видих, що створює могутній повітряний потік, здатний витягнути за собою секрет. Легке постукування по спині хворого і кругове розтирання в ділянці грудей і спини, а також над передбачуваним місцем ураження бронхів посилює відокремлення мокротиння. Посилення можна досягти і за допомогою частої зміни початкових положень (перехід із положення лежачи в положення сидячи і т. п.). Можна також сукупно використовувати дихальні вправи і, так звані, дренажні позиції (прийоми постурального дренажу). Так, перед початком занять лікувальною гімнастикою хворому на 5-10 хв. слід прийняти дренажне положення. Час перебування в такому положенні слід збільшувати поступово. Для того щоб уникнути затікання виділень у здорову легеню, рекомендується закінчувати цю процедуру дренажуванням здорової легені. Динамічні дренажні вправи складаються з простих гімнастичних вправ з



урахуванням локалізації нагнійного процесу. При цьому найважливішу роль відіграє вибір початкового положення.

Загальнорозвивальні (спеціальні) вправи є штучним поєднанням природних для підлітка рухів, розбитих на складові елементи. Ті загальнорозвивальні вправи, що впливають на патологічно змінені органи або систему, мають спеціальну спрямованість і тому називаються спеціальними.

За допомогою загальнорозвивальних вправ можна удосконалювати загальну координацію рухів, відновлювати і розвивати силу, швидкість руху і спритність.

Загальнорозвивальні вправи за анатомічною ознакою поділяються на вправи для дрібних (кисть, стопа), середніх (шия, гомілка, передпліччя) і великих (стегно, плече, тулуб) груп м'язів [6].

За характером м'язового скорочення фізичні вправи поділяються на динамічні (ізотонічні) та статичні (ізометричні). При виконанні динамічних вправ м'язи працюють в ізотонічному режимі, змінюється їх довжина. При цьому відбувається чергування періодів скорочення і розслаблення м'язів. Прикладом динамічної вправи м'язів служить згинання і розгинання ноги в колінному суглобі, махові рухи руки в плечовому суглобі, нахили й обертання тулуба і т. п.

Скорочення м'яза, при якому він розвиває статичне напруження без зміни своєї довжини і без руху в суглобах, називається ізометричним. Ізометричні вправи використовують за неможливості рухів у суглобах (імобілізація при переломах трубчастих кісток), а також із метою найшвидшої реабілітації атрофованих м'язів (після паралічів і парезів, імобілізації, тривалого вимушеного спокою та ін.). Це максимальні статичні напруження м'язів без рухів у суглобах, які виконуються хворими імпульсивно, протягом 2-7 сек., без напруження і затримки дихання. Ізометричне напруження м'язів супроводжується

стисканням закладених у них капілярів, затримкою аеробних процесів, нагромадженням вуглекислоти і появою кисневої недостатності. Із припиненням статичного зусилля компенсаторно збільшуються систолічний і хвилинний об'єми крові, знижується периферійний опір, підвищується легенева вентиляція, посилюється газообмін, підвищується основний обмін, відбувається генералізація процесів збудження в центральній нервовій системі. Усе це стимулює пластичні процеси і сприяє інтенсивному розвитку м'язової маси і сили. Ізометричне напруження м'язів застосовують у вигляді ритмічного (30-50 хв.) і тривалого (2-7 сек.) напруження.

Вправи зі статичного напруження м'язів обов'язково мають супроводжуватися вправами на розслаблення. Для хворого вправи на розслаблення мають велике значення, тому що вони створюють сприятливі умови для відпочинку нервової системи і працюючих м'язів, сприяють зниженню тону м'язів і судин, внаслідок чого поліпшуються крово- і лімфообіг, активізуються процеси виділення вуглекислоти та утилізації кисню, підвищуються трофічні процеси у м'язах, покращується їх еластичність. Ці вправи застосовують при спастичних паралічах і парезах, облітеруючому ендартеріїті, гіпертонічній хворобі, емфіземі легень і бронхіальній астмі, при хворобах органів травлення, печінки, жовчних шляхів, порушенні обміну речовин та ін.

За активністю виконання загальнорозвивальні (спеціальні) вправи поділяють на активні, пасивні, з посиленням імпульсів на скорочення м'язів, ідеомоторні та рефлекторні [7].

Поділ загальнорозвивальних вправ за активністю виконання має велике значення для їх практичного використання у лікувальній гімнастиці.

Активні вправи виконуються підлітком без сторонньої допомоги, самостійно, з вольовим зусиллям. Ці вправи широко залучають організм хворого до реактивної відповіді, для них найбільш характерним є процес вправи і тренування. Завдяки застосуванню активних вправ краще розвиваються компенсаторні механізми і збагачується умовнорефлекторна діяльність хворого. Ці вправи бувають малої, помірної, великої і максимальної інтенсивності.

Активні полегшені вправи (малої інтенсивності) виконуються в найбільш вигідних, сприятливих умовах із використанням таких способів, що полегшують їх виконання (наприклад, оптимальні вихідні положення, зниження маси кінцівки, виконання вправи у воді, на слизьких поверхнях, у гамачку, на роликкових візках, на спеціальних апаратах тощо).

Активні полегшені вправи використовують у ранньому періоді одужання. Їх виконують за незначної участі хворого в тому разі, коли хворий не може цілком виконати рух або значне напруження може призвести до ускладнення. Полегшені активні вправи застосовують при тугорухливості суглобів і слабкості м'язів, після захворювань і травм нервової системи, реконструктивних операцій тощо.

Активні (вільні) вправи помірної інтенсивності становлять основну групу вправ без напруження, з щонайповнішою амплітудою для конкретного хворого, і здійснюють середнє фізичне навантаження на організм. До них належить більшість вправ, які виконуються із простих вихідних положень, що не потребують великого зусилля, а також вправи з предметами, які не утруднюють дії.

Активні вправи із зусиллям великої і максимальної інтенсивності дають підвищене фізичне навантаження. При їх виконанні використовують вольове напруження, що чергується із розслабленням, вправи з опором, з обтяженням та ін.

Вправи з опорою сприяють підвищенню навантаження, оскільки хворому під час виконання вправи доводиться долати протидію, яку чинить методист, сам хворий або той, з ким він працює у парі. Ці вправи викликають неабияку реакцію-відповідь із боку серцево-судинної, дихальної, нервової та інших систем, підвищують обмін речовин.

Вправи на обтяження виконують, використовуючи масу хворого (за допомогою ускладнення вихідного положення), гімнастичні предмети і снаряди, спеціальні механотерапевтичні апарати тощо. Зміна вихідного положення істотно впливає на ступінь зусилля при виконанні фізичних вправ, оскільки від вихідного положення залежить, в яких групах м'язів і у тканинах яких частин тіла відбуваються місцеві зміни фізіологічних процесів.

Вихідні положення, що змінюють положення центра маси тіла та окремих його частин, дозволяють зменшити або збільшити кількість і напруження м'язів, що виконують переміщення тієї або іншої частини тіла. Від величини і маси переміщуваних частин тіла залежать маса залучених до руху м'язів і необхідні для цього м'язові зусилля. Їм відповідає інтенсивність змін вегетативних функцій і трофіки. Деякі вихідні положення дозволяють локально впливати вправами на діяльність і розміщення тих або інших внутрішніх органів або на певні частини опорно-рухового апарату.

Отже, відповідно до величини і маси переміщуваних частин тіла і напрямку рухів змінюється кількість залучених м'язів-синергістів, інтенсивність їх напруження і сумарний вплив руху на кортикально-вегетативні зрушення в організмі.

Вправи з предметами (з приладами). Вплив вправ із предметами на організм та їх лікувальна корисність підсилюються порівняно з аналогічними вправами без обтяження за рахунок приладу, подовження важеля переміщуваної частини тіла, збільшення інерційних сил, що

виникають при махових і маятникоподібних рухах, ускладнення вимог до координації рухів тощо.

Ці вправи сприяють прискоренню регенеративних процесів, розвитку сили в атрофованих м'язах, відновленню функції у травмованих суглобах, корекції хребта, тренуванню серцево-судинної та дихальної систем.

Для виконання вправ з обтяженням найчастіше використовують гімнастичні палиці, булави, обручі, еспандери, скакалки, гумові м'ячі різних розмірів, волейбольні, баскетбольні, набивні (1-5 кг), гантелі (1-5 кг) розбірні та пружинні, гумові бинти, гімнастичні жердини, лави та ін.

Вправи на гімнастичних снарядах використовуються найчастіше у вигляді змішаних і чистих упорів, висів, підтягувань тощо, які характеризуються великою інтенсивністю їх загального впливу. Їх можна застосовувати з метою урізноманітнення вправ, збільшення загального навантаження або для вибіркової дії на окремі частини опорно-рухового апарату, на функцію тих або інших внутрішніх органів і т.п.

Для виконання цих вправ найчастіше використовують такі гімнастичні прилади як стінку, лаву, кільця, колоду, сходи, мат, а також медичну кушетку, стілець, табурет, килимок тощо.

Для вправ на координацію рухів характерні незвичні або складні сполучення різних рухів. Основними моментами, що створюють більш складну узгодженість рухів, є: одночасна дія м'язів-синергістів і м'язів-антагоністів при виконанні однотипних рухів в одних і тих самих суглобах; введення різних напрямків при виконанні вправ і їх різного ритму; залучення великої кількості м'язових груп для участі у вправі та використання предметів, застосовуваних у ЛФК.

Слід зазначити, що складність вправи на розвиток координації рухів перебуває у прямому зв'язку з кількістю неоднакових елементів, з яких складається вправа.

Вправи на розвиток координації рухів застосовуються при захворюваннях центральної і периферичної нервової системи, а також при інших порушеннях координації. Вони виправляють і розвивають функцію руху в суглобах, удосконалюють координацію і ритмічність рухів, точність і швидкість реакції, відновлюють рухові навички і підвищують емоційність.

Вправи на тренування рівноваги характеризуються переміщенням вестибулярного аналізатора в різних площинах при рухах тулуба та голови, змінами величини площі опори, переміщенням висоти загального центра маси тіла. Ці вправи використовують при захворюваннях або травмах, що супроводжуються вестибулярними порушеннями. При підготовці до вставання хворого після тривалого постільного режиму вправи на тренування рівноваги сприяють відновленню рефлекторної регуляції вегетативних функцій, які відбуваються при зміні положення тіла, активізують не тільки вестибулярні, але й тонічні, стато-кінетичні та вегетативні рефлекси.

Коригувальні вправи застосовують із метою виправлення, а також для профілактики різних деформацій грудної клітки, хребта, стопи тощо. Найбільш характерним для них є вихідне положення, що визначає строго локальний вплив і відповідне поєднання силового напруження та розтягування.

Пасивні вправи виконуються без вольового зусилля хворого, зі сторонньою допомогою методиста, спеціальних апаратів або здорової кінцівки самого хворого. Такі вправи застосовують у тих випадках, коли хворий не може самостійно виконувати рухи, або тоді, коли самостійне виконання руху може спричинити ускладнення. Виконання пасивних

вправ дає можливість досягти крайніх положень у суглобах, поліпшити еластичність м'язово-зв'язкового апарату, активізувати трофічні процеси у тканинах.

Пасивні вправи як додаткова форма впливу розвивають компенсаторні можливості організму, поліпшуючи умовно-рефлекторну діяльність, і сприяють «торуванню» шляхів до рухових центрів кори головного мозку.

Прикладні вправи допомагають опанувати основними руховими навичками, в основі яких лежать природні способи пересування підлітка.

До прикладних вправ належать різновиди ходьби, бігу, стрибків, лазіння, переповзання, метання, ловлі, плавання, веслування, пересування на лижах, ковзанах, велосипеді та (умовно) трудотерапія.

Різні види ходьби. Ходьба – найбільш доступний і поширений вид фізичних вправ, що широко використовується при лікуванні переважної більшості захворювань і травм на всіх етапах реабілітації. Вона спрямована на активізацію режиму хворого і повноцінне використання сприятливих умов зовнішнього середовища. Ходьба сприяє оздоровленню, стимулює процеси кровообігу, дихання, обміну речовин, зміцнює переважно м'язи ніг і таза, і залучає до роботи м'язи всього тіла. Ритмічні чергування напруження і розслаблення м'язів при ходьбі створюють сприятливі умови для заспокоєння організму. Водночас ходьба у швидкому темпі дає значне фізичне навантаження, тренує і розвиває адаптаційні механізми підлітка, що одужує. Фізичне навантаження при ходьбі легко піддається дозуванню і залежить від відстані та рельєфу маршруту, часу і темпу проходження дистанції, кількості інтервалів для відпочинку та їх тривалості. Ходити можна по спеціально розкресленій «слідовій» доріжці, по схилу та ін. Ходьбу можна виконувати з розвантаженням за допомогою ціпка, спеціальних апаратів – «ходунків», манежу та ін.

Методика застосування ходьби з лікувальною метою добре розроблена. Її можна застосовувати як спеціальну вправу, а також для загального розвитку, оздоровлення, як спосіб розвантаження і поступового тренування організму до зростаючих фізичних навантажень, розвиваючи адаптаційні механізми одужуючого. Ходьбу можна використовувати з метою відновлення працездатності та механізму ходи, поліпшення рухомості суглобів (при захворюваннях і травмах опорно-рухового апарату і нервової системи) та зміцнення м'язів нижніх кінцівок, для формування компенсації при стійкому порушенні механізму ходи (при ампутаціях, в'ялих та спастичних парезах, атаксії, паралітичних та інших деформаціях), а також з метою активізації вегетативних функцій (кровообігу, дихання, обміну речовин) і відновлення адаптації організму до навантажень різної інтенсивності. Ходьба широко використовується як самостійна форма ЛФК при різних захворюваннях, і як складова частина процедури лікувальної гімнастики.

Лазіння по вертикальному чи похилому канаті, жердині, сходах і гімнастичній стінці за допомогою рук і ніг використовують для збільшення рухливості в суглобах кінцівках, розвитку сили м'язів та з метою корекції хребта.

Повзання застосовують у лікувальних цілях із положення «на чотирьох кінцівках» і по-пластунськи. Вихідне положення «на чотирьох кінцівках» сприяє розвантаженню хребта від дії сили ваги і максимальною мобілізує його рухливість. Воно використовується для корекції викривлень хребта при компресійних переломах, аномаліях розміщення внутрішніх органів (шлунка, нирок, матки), для розтягування плевральних і внутрішньочеревних спайок і т. п.

Механізми формування функціональних компенсацій лежать в основі пристосування підлітка до існування в умовах патології. Компенсація, тобто зрівноважування і вирівнювання хворобливих



процесів, що розпочалися в організмі, відбувається шляхом включення низки захисно-приспосувальних реакцій, націлених на відновлення або заміщення ушкоджень, що виникли. Якщо ефект включення цих реакцій і механізмів є недостатнім, настає особливий стан – декомпенсація. Найбільш повно закономірності формування компенсацій обґрунтовано в теорії функціональних систем.

Розрізняють тимчасові та постійні компенсації. Тимчасові компенсації формуються, головним чином, на період порушення функцій у зв'язку з хворобою і забезпечують термінову мобілізацію резервів організму. Під час одужання поступово налагоджується більш раціональна і стійка постійна компенсація, що приводить до відновлення працездатності підлітка.

Механізми і реакції компенсації можуть формуватися при ураженні будь-яких органів і функціональних систем. Так, при уроджених дефектах піднебіння мовна функція здійснюється за рахунок участі додаткових м'язових груп щелепно-лицьового комплексу (постійна компенсація).

Формування компенсації при порушенні вегетативних функцій належить до найбільш складних свідомих актів, тому що вегетативні системи мають менше представництво в корі головного мозку порівняно з руховими функціями. Проте дозоване систематичне тренування, спрямоване на відновлення дефіциту пропріоцепції, наявного при захворюваннях внутрішніх органів, за механізмом моторно-вісцеральних рефлексів, забезпечує формування бажаних компенсацій шляхом закріплення рухового і вегетативного компонентів фізичної вправи.

Таким чином, ЛФК є не лише засобом підвищення функціональних і компенсаторних можливостей організму, але й біологічним стимулятором регулювальних систем, що підтримують і вирівнюють гомеостаз організму підлітка.

Механізми нормалізації функцій є провідними в забезпеченні повного відновлення здоров'я і працездатності підлітка. Засоби ЛФК сьогодні розглядаються як найбільш дійові компоненти медичної реабілітації. Відновлення та нормалізація порушених функцій є більш ефективними при використанні активних методів лікування. Тільки систематичне тренування сприяє перебудові патологічної домінанти інтероцепції (вегетатики) на користь пропріоцепції. Із відновленням рухової домінанти нормалізуються і вегетативні функції: знижується частота серцебиття при тахікардії, знижується артеріальний тиск, нормалізується дихання і т. п.

Правильно підібрані та дозовані фізичні вправи допомагають ліквідувати наслідки гіподинамії, нормалізувати і розширити діапазон функціональних можливостей серцево-судинної і дихальної систем, відновити судинні рефлекси, підвищити пристосовність і стійкість організму до м'язового напруження.

Завдяки застосуванню фізичних вправ у комплексі лікування скорочується розрив між клінічним одужанням і відновленням працездатності, тобто раніше нормалізується функція ушкодженого органу, системи або організму підлітка в цілому.

Спеціальні фізичні вправи сприяють руйнуванню сформованих під час хвороби патологічних умовних рефлексів і відновлюють адаптацію підлітка спочатку до звичних м'язових навантажень, а у подальшому – і до умов соціального середовища.

## РОЗДІЛ 4

### ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ

*М.С. ПАНОВ*

#### **4.1. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ РЕАДАПТАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В СУЧАСНИХ РЕАЛІЯХ УКРАЇНСЬКОГО СОЦІУМУ**

Інтенсивно мінливий світ життя кожної людини зумовлює майже щодня постійну адаптацію до нескінченно різноманітних факторів навколишньої дійсності. Життя сучасної людини досить нелегке, визначене здебільшого соціальними факторами, до яких традиційно відносять різні види діяльності в нормальних і екстремальних умовах, а також умови професійного середовища, що сформувалися під впливом глобалізації, технологізації, впливу науково-технічного прогресу на науку як таку.

Професійна реадaptaція, як результат процесу попередньої успішної соціальної і професійної адаптації, характеризується високим рівнем мотивації особистості; сформованим раніше стійким позитивним ставленням до професійних завдань; зацікавленістю в саморозвитку, самовдосконаленні та підвищенні кваліфікації; відчуттям психологічного комфорту «тут і зараз».

Питання професійної реадaptaції є болючими для чималої кількості людей, які не встигають стежити за змінами у паспорті професій, змінами роботодавцями самих вимог, які щороку стають більш жорсткими та серйознішими. Окрім цього, сучасна людина постійно стикається із купою стресів, які мають як внутрішню, так і зовнішню природу. Усі фактори разом не дозволяють людині пройти безболісно професійну реадaptaцію, уникаючи внутрішнього конфлікту

із своїм «Я». Не кожна людина знає, що «загальний реадаптаційний синдром» пов'язаний, передусім, із виникненням стереотипних змін на психофізіологічному рівні.

Підвищений інтерес до процесу реадаптації пояснюється тим, що останнім часом даний термін широко пов'язаний із проблемою повернення до звичної адаптованості безробітних, що належать до внутрішньо переміщених осіб. І це стосується не стільки соціальної проблематики в цілому, скільки проблеми трудової, професійної реадаптації безробітних. Адже відомо, що в Україні збільшується потік осіб, які внутрішньо мігрують в більш комфортне та безпечне для життя соціально-економічне середовище. Їм довелося поміняти статус рівноправних громадян своєї країни на статус переселенця. Як свідчить практика, професійна реадаптація таких безробітних відбувається доволі ускладнено, із порушенням психологічного балансу людини, пригніченням емоційно-вольової регуляції.

Питання професійної адаптації та реадаптації з акцентом на розкритті загально-методичних та організаційних аспектів були предметом досліджень чималої кількості науковців (А. Богомолів, 2004; А. Портнова, 2004; Н. Жиляк, 2017; Л. Лук'янова, 2016; Л. Коростильова, 2017; Г. Ложкін, 2016; О. Киричук, 2011; Т. Кухар, 2015; О. Корчева, 2016; В. Пасічна, 2016; І. Попова, 2016; А. Реан, 2006; І. Моначин, 2017; С. Шилов, 2015 та ін.). На сьогоднішній день питання професійної реадаптації поряд із адаптацією психологічною, соціальною та соціально-психологічною в теоретико-методологічному аспекті вивчені, на нашу думку, поки ще недостатньо. Зокрема, в аспекті більш детального опрацювання структури та складових професійної реадаптації.

Професійну реадаптацію прийнято розглядати через співставлення із професійною адаптацією, трактуючи її як процес

оберненого пристосування та повернення до звичних функцій раніше. Професійна реадaptaція передбачає занурення особистості у відповідний стан, в якому мають активізуватися усі відомі раніше їй компоненти професійної діяльності. Мова йде про способи, засоби, результати, умови та очікувані результати в рамках даної професії Н. Завацька [2]. Тож, реадaptaція не може бути ні розпочатою, ні завершеною, якщо раніше особистість не перебувала у процесі адаптації, не проходила усі стадії цього непростого процесу.

Якщо раніше, під час адаптації, у особистості відбувалося формування сталого позитивного ставлення до завдань, традицій і перспектив розвитку організації, то в процесі реадaptaції особистість повинна «(пере)включитися» в раніше відому (не нову) для неї діяльність, систему міжособистісних відносин, суспільно-політичне та культурне життя організації, знайти там умови для самореалізації і перетворити нове середовище в основу своєї подальшої життєдіяльності, але вже на дещо інакший (більш кращий) манер.

Говорячи про таку пару, як «адаптація» – «реадaptaція», не можна пройти повз увагою такі поняття, як «загальний адаптаційний синдром» та «загальний реадaptaційний синдром». Спираючись на розуміння самої термінології, можна говорити про те, що поняття «синдром» (специфічний стан, комплекс зрушень) вказує на різноманітні впливи на організм, формуючи однотипну картину. Відповідно до результатів дії різних факторів (хіміко-біологічних, психолого-фізіологічних тощо) в організмі можуть відбуватися стереотипні зміни. Саме комплекс цих зрушень міститься у площині вище згаданих синдромів – адаптаційного та реадaptaційного. Класичний загальний адаптаційний синдром має свої стадії протікання. Беручи до уваги зміст цих стадій можна стверджувати, що загальний реадaptaційний синдром проходить такі стадії, як тривоги та напруги;

резистентності як активації синтетичних процесів; виснаження або розпаду, майбутніх негативних подій.

Доцільно зауважити, що психофізіологічні аспекти неспецифічної та специфічної реадаптації залежать, передусім, від вимог ринку праці, а також від того фактору, до якого типу професій належить рід занять особистості (загальні традиційні, незвичні або рідкісні професії). Наявність в реадаптаційному процесі, як неспецифічних, так і специфічних компонентів, дозволяє говорити окремо про перебіг неспецифічної та специфічної реадаптації.

До ряду професій неспецифічної реадаптації можна віднести традиційний ряд: викладачі, перекладачі, менеджери, маркетологи, страхувальники, юристи, тощо. В ході еволюції традиційних професій суспільством, науковцями вироблено ряд рекомендацій щодо реадаптації з мінімізацією ресурсних психоемоційних енергозатрат. Із цього приводу можна прочитати достатню кількість літератури на різних мовах та сайтах (укр., рос, англ.), яка доступна у загальному доступі із назвами «Сила мотивації та її вплив та адаптацію / реадаптацію» «Як повернутися до професії знову», «Як знайти втрачене призначення та розпочати спочатку», «Точка повернення: як знову бути у строю», «Колектив та нюанси втраченої адаптації» тощо.

В цілому, можна говорити про те, що неспецифічні характеристики реадаптації засновані на невивірених дійсних адаптаційних вимірах. Адже особистість, яка проходила раніше адаптацію по ряду навіть суміжних професій, не потребує ніяких вивірених дій, окрім вже загальноприйнятих в адаптаційному процесі. Навіть якщо в людини недостатньо власних ресурсів пройти успішно реадаптацію, вона може звернутися за допомогою до людей, які вже її проходили у спектрі традиційного ряду процесій. Інакша ситуація, коли

реадaptaцію має проходити особистість у тому спектрі професій, які є незвичними або навіть рідкісними.

Не кожного дня можна зустріти людину, яка працює в сфері океанографії, біоінженерії, ядерної фізики, геології, астрономії, космонавтики тощо. Якісно різні механізми включаються у процесі професійної реадaptaції таких людей. Навіть навантаження на психіку зовсім інше, адже у разі невдалого завершення процесу професійної реадaptaції можна говорити про настання затяжної депресії, адже місяця «серед своїх» просто може вже не зайдися знову. Песимізм може ставати на заваді знову і знову, віддаляючи особистість навіть від нормального життя, зокрема сім'ї, дітей, соціуму. Тож, неординарність осіб, які обрали свою професійну реалізацію в цих сферах вимагає більших зусиль, оригінального підходу, нестандартності до професійної реадaptaції. На жаль, літератури, яка могла б допомогти таким людям безболісно пройти реадaptaцію фактично відсутня. Мало хто на сьогодні в мережі Інтернет ділиться своїм досвідом, який би міг суттєво полегшити цей непростий процес – входження знову, як у «другу ріку» у процес втраченої із деяких причин адаптації у контексті нетрадиційних професій.

Без сумніву, будь-яка професійна реадaptaція (як до традиційних, так і нетрадиційних професій) спрямована на винайдення втраченого балансу. Професійна реадaptaція у обох випадках означає винайдення шляху до «самого себе», на звичному досягнутому професійному рівні, який був втрачений у силу різних життєвих обставин. Але у другому випадку, на наш погляд, цей баланс віднайти буде набагато складніше. І це можна пов'язати передусім із тим, що люди, які працюють в традиційних сферах більш пристосовані до звичайних умов існування самої організації; другий же тип – до звичайних (екстремальних, лабільних) умов. При цьому напружена реакція, з однієї сторони, потенційно формує нове системне слідування і встановлення втраченої

адаптації, а з іншої – для початку свого каталітичного ефекту здатна стерти стару адаптацію, програмуючи адаптаційні можливості в нову систему, здатну вирішувати більш складні нові завдання. Цікавим, на наш погляд, представляється розгляд професійної реадaptaції як процесу, результату і підстав для подальшого реформування адаптаційних новоутворень (психічних якостей).

Загально-методичні та організаційні аспекти протікання професійної реадaptaції сучасної особистості доцільно розглядати у контексті конкретних форм психогенних факторів. Зокрема, фази протікання процесу професійної реадaptaції можна охарактеризувати наступним чином: неповного пристосування; відносно стійкого пристосування; повного пристосування.

У випадку неповного пристосування маємо справу із більш-менш оптимальним рівнем тривожності особистості, яка може комбінуватися із задовільним внутрішнім станом, у той же час абсолютно нейтральним ставленням до колективу. При цьому характерним виявляється низький рівень професійної активності, труднощі на поведінковому рівні у колективі. Особистість відчуває внутрішній опір, емоційний дискомфорт, необхідність постійної орієнтації на норми поведінки свого мікросередовища, низький ступінь «Я-самосприйняття», професійні навички знаходяться майже на місці, не бажаючи розкривати особистістю свій потенціал надалі. Мотивація бажана відсутня, адже професійна реадaptaція відбувається здебільшого як життєва необхідність задоволення потреб існування, тягаря відповідальності (за дітей, батьків тощо).

Фаза відносно стійкого пристосування характеризується вже відсутністю інертності, більшою консервативністю, внутрішнім спокоєм із включенням деяких компенсаторних можливостей, поверхневим рівнем тривожності, середнім рівнем професійної активності. Без сумніву, роль



колективу у даному контексті є чималою. Позитивне емоційне ставлення колективу рано чи пізно дозволить перейти особистості (або хоча б наблизитися) до повного пристосування. Внутрішні хвилювання щодо успіху професійної реадaptaції особистість може намагатися спробувати подолати і сама, мотивуючи себе вже на новому філософському рівні, активізуючи в собі таку важливу рису, як спонукання до дії, керування своєю професійною поведінкою, своїм «Я» у призмі задоволення власних потреб через професію, любові до неї.

Без сумніву, фаза повного пристосування є найбільш відповідальною та важливою із точки зору результативності набуття втраченої адаптації. Дуже важливо не тільки прийти до «себе тодішнього», але і мати потенціал активізувати грамотно свою емоційно-психологічну активність. Фаза повного пристосування супроводжується стабільним настроєм, відсутністю професійної хандри, відстороненості від колективу. Навпаки, людина всіляко намагається бути корисною і колективу, і суспільству поза межами професійного середовища (сім'я, друзі, соціум). Неспокій змінився стабільністю думок про завтрашній день, будь-які подразнення (суперечки, конфлікти, напади обурення, гніву тощо) відразу витісняються та заміщуються іншими позитивними станами, зокрема сублімацією. Так, «Его» людини зменшує занепокоєння, трансформуючись в соціально задовільну позитивну поведінку. Сублімація, яка є ознакою зрілості особистості, дозволяє бути більш продуктивними та творчими особистостями через відповідну позитивну діяльність З. Фрейд [5].

Окрему увагу доцільно приділити підставам та наслідкам, пов'язаним із гострим відторгненням входження особистості у будь-яку фазу професійної реадaptaції. Умови дисбалансу мають досить сильний вплив на особистість, а стани фрустрації, стресу можуть стати

причиною внутрішнього конфлікту (когнітивного дисонансу) Л. Фестінгер (1956). У даному контексті мова може також йти про тривожний (уникаючий) розлад особистості (почуття неповноцінності, висока чуттєвість до схвалень колективом, минулий негативний досвід адаптації у тому ж середовищі, за тих же обставин тощо). Дійсно, причин опору може бути декілька, коли людина не може (або просто не бажає) увійти самостійно у будь-яку фазу професійної реадaptaції.

На нашу думку, перебіг процесу професійної реадaptaції доцільно розглядати в наступних інтервалах-оптимах (1-3 місяці); (3-6 місяців); (6-12 місяців) та (понад 12 місяців). Так, у деяких випадках навіть одного-трьох місяців достатньо, щоб пройти усі фази професійної реадaptaції (від входу до повноцінного виходу), а у деяких випадках може не вистачати навіть дванадцяти місяців (1 року). Насправді ж причини криються в самій особистості, в її внутрішньому потенціалі та резервах до відновлення.

Інтервали професійної реадaptaції свідчать про наступне:

1-3 місяці – відповідальність особистості надвисока, вона знає чого хоче, як цього краще досягти; людина внутрішньо вмотивована на високому рівні, «Я-концепція» є домінуючою, адже їй підвладне «майже усе» у цьому житті;

3-6 місяців – відповідальність особистості, як і її мотивація знаходяться у режимі очікування, фактично на межі «сон-пробудження»; «Я-концепція» вже не є домінуючою, адже багато чого (як вважає особистість) не залежить від неї самої;

6-12 місяців – відповідальність особистості (ймовірно) чергується із таким поняттям, як (со)відповідальність особистості у міру відповідних обставин; «Я-концепція» знаходиться у латентному стані збереження у собі здебільшого внутрішніх протиріч із придушенням об'єктивної оцінки наявної оцінково-вольової сфери;

понад 12 місяців – тотальна криза «Я-концепції», в якій місця професійній реадaptaції не відводиться ніякого. Зокрема, це відсутність цілого ряду установок: Я – професіонал, Я – цінність для колективу, Я і мої успіхи як професіонала – цінність для суспільства тощо.

Після сплину дванадцяти місяців (1 року) потрібна допомога спеціаліста психолога, адже сама особистість, вочевидь, не в змозі знайти причину її проблем затяжної професійної реадaptaції, що саме вона робить не так або в чому відразу помилилася.

Враховуючи перебіг кожної із фаз професійної реадaptaції, її часових інтервалів та специфіки розкриття «Я-концепції» якісні критерії професійної реадaptaції представляється доцільним розкрити за допомогою таких маркерів, як: «здорова» професійна реадaptaція; «болісна» професійна реадaptaція.

Із позиції суб'єктивної оцінки професійну реадaptaцію сучасної особистості доцільно розкрити у таких варіантах, як набуття «уявної (приманливої, хибної) адаптованості»; набуття «втраченої раніше реальної адаптованості».

Набуття «уявної (приманливої, хибної) адаптованості» пов'язане, передусім, із так званим синдромом дезорієнтації, коли особистість так і не змогла повноцінно адаптуватися в своєму професійному середовищі. Проходження процесу адаптації (насправді усіх етапів) не відбувалося, адже не було повноцінного завершення (особистість не увійшла у фазу повного пристосування). Особистість могла залишитися «на півдорозі» до повноцінної здорової адаптації. Виходячи із цього, маємо один із варіантів суб'єктивної оцінки професійної реадaptaції.

З іншого боку, мова може йти про ще один варіант, як набуття «втраченої раніше реальної адаптованості», коли особистість пройшла раніше усі етапи (фази) професійної адаптації, але якимось чином (за деяких обставин) не може легко віднайти у своєму «Я-концепті»

пам'ять про набуту раніше реальну професійну адаптацію. Саме тому, мова йде про оптимізацію внутрішніх ресурсів психіко-фізіологічної та психологічної пам'яті задля успіху перебігу професійної реадaptaції.

Розкриваючи питання, пов'язані зі структурою та компонентами професійної реадaptaції, хотілося б сконцентрувати увагу на такому понятті, як «напіврозпад» знань, зокрема впливу цього феномену на кінцеву якість професійної реадaptaції у XXI ст. Не секрет, що ми живемо в епоху постіндустріального суспільства, епоху глобалізації та нових технологій, де із року в рік відбувається поява нових професій, зокрема цифровий лінгвіст (біохакер), менеджер із космічного туризму (космічний гід), молекулярний дієтолог (боді-дизайнер) тощо. Навіть, здавалося б, у традиційному переліку професій вже давно усе чітко і ясно. Але і тут ми маємо деякі зрушення – ряд професій себе просто існують.

До 2030 р. таких професій (у традиційному розумінні), як бухгалтер, менеджер, маркетолог, банківський операціоніст, системний адміністратор, секретар-референт та ін. не буде. Будуть професії, в яких здебільшого превалюватиме сумішництво у контексті ІТ-технологій, активізація штучного інтелекту. Саме тому, у світі, в деяких країнах (США, Японія, Корея, Сінгапур) період «не в професії» протягом трьох років вважається критичним. Відбувається так званий «напіврозпад» знань, людина втрачає кваліфікацію, стає професійно непридатною. Те саме можна сказати і про країни ЄС та Україну, де ситуація трохи лояльніше (3-5 років), але відсоток успішного працевлаштування зменшується, адже вже відбувся «напіврозпад» знань, втрата раніше здобутої професійної компетентності. Найбільш ризикована категорія осіб, які можуть бути дотичними до прогресуючого «напіврозпаду» знань в своєму сегменті професій, це біохіміки, медики, програмісти, юристи

(маємо також включити сюди і юристів у міру постійних змін законодавства в Україні).

Зважаючи на це, сучасна людина має відстежувати зміни не тільки у паспорті професій, але вимог ринку праці (не тільки вітчизняного, але і зарубіжного), щоб бути висококваліфікованим працівником, і у випадку виникнення ситуації із необхідністю проходження професійної реадaptaції пройти її із мінімальним стресом та розчаруванням у собі, у своєму «Я». Варто додати, що оптимізація процесу реагування особистості на перебіг реадaptaції можлива за допомогою цілеспрямованої рефлексії відносно професійного самоаналізу та самовдосконалення. За допомогою психотерапевтичної методики каузометрії доцільними можуть бути дослідження суб'єктивного образу життєвого шляху особистості, враховуючи її психологічний час Є. Головаха, О. Кронік (1982). Психологічний організм людини, адаптований до одного негативного фактора, згодом може бути готовим до знешкодження більш стійкого іншого негативного фактору, який раніше міг перешкоджати успішному перебігу професійної реадaptaції.

За своїми психофізіологічними механізмами етап реадaptaції має багато спільного з етапом адаптації, але це не просте відновлення, а нове придбання втраченої адаптованості. Здійснюється така реадaptaція як старими, вже перевіреними в онто- і філогенезі механізмами, так і новими. В цьому випадку реадaptaцію доцільно розглядати як етап пристосування на складному багаторівневому шляху по відновленню прихованих (діючих) функцій, адаптаційних механізмів, призначених для захисту здоров'я людини Н. Завацька [2].

Під поняттям «реадaptaція» прийнято розуміти комплекс заходів, спрямованих на відновлення фізіологічних і психофізіологічних реакцій людини, що забезпечують її пристосування до певних умов

праці і побуту (В. Синявський [5]). Реадаптація – (латинська приставка – «ге», що позначає знову, знову) – вторинна адаптація до вихідних умов. При цьому фахівці акцентують увагу на реактивності, тобто здатності людини при взаємодії з різними руйнівними кризовими факторами відповідати включенням у відновлення (В. Синявський [5]).

Виходячи із цього під реадаптацією безробітних необхідно розуміти повернення людини (раніше працюючої) до первісного стану після припинення шкідливого впливу обставин (результат – внутрішня міграція); пристосування до життя на новому робочому місці, повернення до відповідного професійного рівня (за необхідності підвищення) з використанням резервних, компенсаторних можливостей. Професійна реадаптація безробітних включає систему заходів, які сприяють професійному становленню працівника у «нових» умовах і формують у нього відповідні професійні якості, а також допомагають в освоєнні працівником елементів «нової» організаційної культури та прийнятті нового соціального статусу. Професійна реадаптація у даному випадку ґрунтується передусім на втраченій раніше самоідентифікації, але вже із «ною роллю», статусній характеристиці і прийнятті культури і цінностей професійного середовища (Г. Боронова [4]). Отже, професійна реадаптація – це шлях до «самого себе», але на звичному досягнутому професійному рівні, який був втрачений у силу наявної воєнно-політичної обстановки у відповідному регіоні переміщеними особами.

Варто зауважити, що ряд дослідників виокремлюють загальні особистісні якості, характерні для безробітних: високий рівень особистісної та ситуативної тривожності, схильність до конформізму, песимістичність, консервативність, пригнічені комунікативні здібності, особистісна відособленість, низька самооцінка, ускладнена адаптивність до мінливих умов праці, високий рівень ригідності щодо професійних переваг. Окрім цього суттєвий вплив на результат

професійної реадaptaції безробітних, що належать до внутрішньо переміщених осіб (ВПО) відіграють життєвий досвід, взаємини в сім'ї та новому соціумі, ставлення до роботи та колективу, соціальна активність та взаємодопомога, рефлексія, образ «Я», ціннісні орієнтації та їх можливе корегування під впливом ситуації, що склалася, термін проживання та роботи у відповідному регіоні, можливість знайти «колеги по духу», які опинилися у схожій непростій ситуації та їх досвід подолання кризи реадaptaції тощо (К. Аксенченко [1]). Окремого значення набуває ставлення безробітного до «нового» соціального часу (включеність в соціальний час, відповідність соціальному часу, інновативність, фрустрованість, туга за минулим, відчужена консервативність). Іншими словами, цей час намірів і є «проживання часу інтенцій», тобто спрямованість свідомості, мислення на успішність процесу професійної реадaptaції (І. Трубавіна [7]).

Професійна реадaptaція безробітних, що належать до внутрішньо переміщених осіб, як правило, здійснюється в наступних основних суміжних сферах у тісній взаємодії із «новим» середовищем:

– соціально-професійної: реадaptaція до професійно-рольових соціальних функцій, соціально-професійного статусу (учитель, лікар, військовослужбовець, юрист, інженер) і т.д .

– професійно-діяльнісної: реадaptaція до професійної діяльності (її новому змісту, цілям, засобам, технології здійснення, режиму і інтенсивності діяльності);

– організаційно-нормативної: реадaptaція до вимог виробничої, трудової дисципліни, організаційним нормам, правилам і т.і .;

– соціально-психологічної: реадaptaція до соціально-психологічних рольових функцій, у т.ч. неписаним, неофіційними нормам, правилам, цінностям, відносинам і т.і. в трудовому колективі, організації (Г. Боронова [4]).

Відповідно до фізіологічних і психофізіологічних реакцій людини, зокрема стилю реагування та реалізації стратегій подолання перешкод, рівні професійної реадаптації безробітних, що належать до внутрішньо переміщених осіб можна представити наступним чином: високий, середній, низький.

1) високий рівень професійної реадаптації безробітних (виявлення та застосування нерозкритого потенціалу, толерантність до невизначеності, прагнення до навчання, змін до кращого, новизни і оригінальності, відкриття «другого дихання» у контексті внутрішнього гасла «Треба жити далі», готовність до кар'єрного зростання в умовах нового соціально-психологічного клімату, професійні навички йдуть на удосконалення);

2) середній рівень професійної реадаптації безробітних (інертність, подекуди амбівалентність до ситуації, зайняття позиції «вичікування», невиправдана консервативність та спокій, компенсаторні можливості на зміни до кращого життя не ввімкнені на «повну силу», прийняття ситуації «Як воно є» або «Час покаже», інтеграція із середовищем не закінчена, професійні навички не розвиваються);

3) низький рівень професійної реадаптації безробітних (внутрішній опір, емоційний дискомфорт, професійна самореалізація на низькому рівні, надмірна орієнтація на норми поведінки свого мікросередовища, пасивність до змін, безініціативність до внесення пропозицій, низький ступінь самосприйняття, виражені невротизація та депресивний настрій, професійні навички йдуть на згасання, адже «Кар'єра закінчена», треба шукати щось нове).

В силу соціально-психологічного розвитку людини, її ментальних особливостей, внутрішнього образу «Я» та її культури, інших характеристик внутрішньо переміщені особи можуть або легко



адаптуватися до нових умов життя і діяльності, або це буде відбуватися із великими труднощами. Звісно, цей досвід доведеться отримати, а в цьому процесі природним чином посиляться адаптаційні та інтеграційні спроможності таких осіб. І чим довший термін перебування був у звичному професійному середовищі, тим важче і довше відбувається реадaptaція в процесі в умовах «нового» життя на новій території. Так, приміром, для людей зрілого віку (1 період) чоловіки: 21-35 років, жінки: 20-35 років – це один часовий проміжок, а для людей зрілого віку (2 період) чоловіки: 35-60 років, жінки: 35-55 років – це вже буде інший термін повернення до звичної професії (реадaptaваності) (Н. Бамбурак [6]). Від цього залежить і час, який потрібен можливо буде на оволодіння суміжною професією, можливо перекваліфікація.

Можна стверджувати, що специфічність реадaptaції до обмежень у професійній реалізації пов'язана передусім із втратою не тільки соціального статусу працюючої людини, але і суб'єктивної приналежності до низькостатусної вже групи – групи безробітних. Соціальна ідентичність внутрішньо переміщених осіб переживається як травматична ситуація, яка суттєво знижує позитивне самоствавлення. У даній ситуації мова йде про так званий внутрішньо-особистісний конфлікт, який є підґрунтям до різноспрямованих тенденцій особистості: спрямованість на збереження незалежності та необхідність зовнішньої опори. Соціальні взаємодії безробітних будуються на самодоведенні і самовиправданні. Ставлення до зовнішньої підтримки двозначне, що виражається в надмірній необхідності підтримки і відсутності довіри зовнішнього оточення.

Відповідно до описаних уявлень про професійну реадaptaцію у більшості випадків «ціною» реадaptaції може стати хворобливість, яка може розглядатися як зрив, підрив раніше втраченої адаптації. Дійсно, багато досліджень підтверджують, що стресові ситуації, спричинені війною, політичними негараздами, міждержавними конфліктами

можуть викликати або підсилювати розвиток гіпертонічної хвороби, атеросклерозу, ішемічної хвороби серця, психічних і інших захворювань (М. Бамбурак [6]). У цьому випадку професійна реадaptaція безробітних може затягнутися на роки, особливо у зоні ризику особи перед пенсійного віку. І тут доцільно говорити про коректний психологічний супровід таких осіб.

Деталізуючи перебіг реадaptaції доцільно відмітити, що незалежно від конкретних форм психогенних факторів професійна реадaptaція на психічному рівні підпорядковується динаміці наступних етапів: підготовчий; стартової психічної напруги; гострих психічних реакцій входу; переадaptaції; завершального психічного напруження; гострих психічних реакцій виходу; реадaptaції. При цьому колишні адаптаційні механізми, які свого часу виникли в звичайних умовах життя, як правило, забуваються і втрачаються. При поверненні людини із звичайних умов до незвичайних (навіть у межах однієї країни, як у випадку внутрішньо переміщених осіб) динамічні стереотипи, що склалися свого часу в екстремальних трудових умовах, руйнуються, тому постає необхідність відновлення колишніх стереотипів, тобто як можна швидше реадaptуватися. Наприклад, процес реадaptaції ряду професій, що проходять через фази напруги, відновлення і звикання – повне відновлення психологічної задоволеності.

Цілями роботи на рівні організації, установи по реадaptaції внутрішньо переміщених осіб є: прискорення процесу введення нового працівника в курс справи, ознайомлення з його трудовими обов'язками; мотивація працівників на зацікавленість в результаті, настрої на більш якісне виконання своїх трудових обов'язків, максимальну віддачу своїй справі; оздоровлення психологічного клімату в колективі. Варто взяти до уваги, що одиниці виміру реалізованості працівника повністю

похідні від розуміння сутності психологічного часу, відведеного на це також у межах трудового закладу.

Процес вторинної адаптації (реадaptaції) повинен зв'язуватися, в першу чергу, з рівнем розвитку особистості внутрішньо переміщеної особи. Відповідний рівень розвитку особистості виступає системоутворюючим елементом професіограми для відповідних професій (людина-людина, людина-знакова система, людина-техніка, людина-природа, людина-подібний образ). Фактором, що визначає професійно-особистісну реадaptaцію безробітного, є вироблення суб'єктом особливого стилю діяльності, що визначається його особистісною індивідуальністю, або особистісного стилю, що представляє собою систему психологічних засобів для виконання професійної діяльності, до якої включаються специфічні для особистості смислоціннісні і мотиваційні утворення, які ініціюють діяльність суб'єкта і надають їй своєрідну спрямованість. Тому показником професійно-особистісної реадaptaції внутрішньо переміщеної особи може служити поряд з критеріальною оцінкою ефективності професійної діяльності динаміка мотиваційного простору особистості. До такого мотиваційного простору можуть увійти: мотивація на матеріальне благополуччя, добробут сім'ї та дітей, і тільки на останок розширення власних можливостей до професійного розвитку. Без сумніву, нові соціально-економічні умови будуть диференційовано впливати на динаміку зміни ціннісних орієнтацій внутрішньо переміщених осіб. Тому й надалі будуть існувати певні відмінності в системах цінностей представників різних соціальних груп. Якщо раніше на попередній посаді людина була «досягателем» або кар'єристом, то ні нові обставини, ні нове середовище суттєво не змусять її відмовитися від того стилю життя, до якого вона звикла. Адже голос внутрішнього «Я» цього не дозволить. Вона буде змушена якомога

швидше реадаптувати не стільки у соціальному середовищі, стільки у професійному (А. Реан [3]).

Зважаючи на ситуацію, яка склалася на сьогоднішній день щодо проблеми професійної реадптації безробітних зі статусом внутрішньо переміщених осіб (ВПО), можна стверджувати, що допомога психолога буде не зайвою, а у деяких ситуаціях просто необхідною. Психологічна допомога таким безробітним може здійснюватися у будь-якій формі. Під психологічною допомогою слід розуміти будь-яку цілеспрямовану діяльність психолога, спрямовану на розширення психологічних можливостей безробітного в його особистісному, соціальному та професійному функціонуванні.

Діапазон форм психологічної допомоги внутрішньо переміщеним особам гранично широкий і може бути різним (просте консультування та психологічна корекція, моделююча ситуативна терапія, авторські методики та психологічні тренінги) та включати наступні види діяльності: просту присутність та поради, породжуючи ефект фасилітації; повідомлення корисної інформації щодо успішної швидкої реадптації; психічне зараження із домінацією емоційної компоненти; демонстрація ефективних моделей поведінки у колективі; навчання протистояти опору, кризі, депресії; стимуляція професійної діяльності; консультування із питань відповідності професії на посаді у новій компанії, очікувань; психотерапія та ін. Допомога може надаватися до початку пошуку роботи; під час входження у посаду; виконання професійної діяльності; після отримання посади тощо.

Деталізуючи перебіг реадптації осіб, які тривалий час перебували у зоні АТО варто зауважити, що професійна реадптація підпорядковується таким етапам: підготовчий; стартової психічної напруги; гострих психічних реакцій входу; переадптації; завершального психічного напруження; гострих психічних реакцій виходу; реадптації. Процес

реадaptaції повинен зв'язуватися, в першу чергу, з рівнем розвитку особистості. Можна відмітити, що системоутворюючі елементи професіограми (людина-людина, людина-знакова система, людина-техніка, людина-природа, людина-подібний образ) для осіб, які тривалий час перебували в АТО будуть мати свій різний вплив. Подекуди, цей вплив буде небажаним для такої особи. Дуже непросто професійна реадaptaція буде проходити для такої пари, як людина-людина. Без будь-якого сумніву, можна зазначити, що це самий складний досвід. Адже, якщо приміром, будь-хто із колег захоче «Залізити у душу», то наслідки можуть бути небажаними як для цієї особи, так і для всього колективу. Людина, яка пережила досвід АТО зануриться в себе, у свої внутрішні переживання та спогади та застрягне там надовго. І тут можуть проявитися самі негативні риси, такі як неповага, недовіра, агресія, ворожнеча, неприязнь, бажання домінувати через відчуття свого власного авторитету, пов'язаного із перебуванням в АТО тощо. Дуже непросто пройти реадaptaцію менеджерам, маркетологам, керівниками виробництв, де щоденно рівень стресу може зашкалювати. Спеціальна підготовка таких працівників часто буває настільки об'ємною, що може стерти зі свідомості специфічну «людинознавчу» підготовку.

Порівняно легше професійна реадaptaція буде проходити для таких пар, як людина-знакова система, людина-техніка. Але, тут також існують свої ризики. Прояви можуть бути інакшими, але також небажаними: скритність, замкненість, відстороненість, консервативність, пасивність, безініціативність, прихована невротизація та депресивний настрій тощо. Звісно, для таких професій, як фінансист, бухгалтер, диспетчер або веб-дизайнер, програміст, оператор ПК важливі здатність приймати нестандартні рішення, виконувати рутинну роботу. Досвід, який може бути перейнято із ситуації перебування в АТО – це такі риси, як спостережливість,

уважність до найдрібніших змін, посидючість, мислення поза рамками пропонованого.

Для таких системо-утворюючих поєднань, як людина-природа, людина-подібний образ професійна реадаптація осіб, які тривалий час перебували в АТО може проходити вже більш комфортніше, а ніж у попередніх пар. Все це пояснюється тим, що людина мимовільно буде відволікатися, переключатися та занурюватися в іншу емоційну сферу. На зміну страхам поступово прийде душевний спокій та рівновага; смуток витісниться більш радісними моментами, пов'язаними із роботою; агресія переросте у витримку, повагу, творення прекрасного буде прерогативою іншим негативним станам. Досвід перебування в АТО буде «трансплантовано» у професійне русло, адже необхідно володіти такими якостями, як спостережливість, витривалість, бути терплячими, подекуди працювати в несприятливих, а також в мінливих умовах (агроном, фермер, мікробіолог, хімік, озеленювач тощо). Ці професії пов'язані також із дослідженнями, аналізом, прийняттям нових, нестандартних рішень.

Фактором, що визначає професійно-особистісну реадаптацію безробітного, який тривалий час перебував у зоні АТО є вироблення власного стилю діяльності із включенням специфічних для особистості смислоцінних і мотиваційних утворень. Тому показником професійно-особистісної реадаптації може служити поряд з критеріальною оцінкою ефективності професійної діяльності динаміка мотиваційного простору особистості. До такого мотиваційного простору увійдуть наступні критерії-маркери: мотивація на «одужання» та емоційний комфорт, винайдення «втраченого себе», а вже потім матеріальне благополуччя, добробут сім'ї та дітей і на останок розширення власних можливостей до професійного розвитку. Адже не має сенсу говорити про успіх професійної реадаптації, коли особистість сама знаходиться у внутрішньому полоні, позбавлена фарб життя, не

готова увійти у соціум, який вона покидала будучи однією людиною, а тепер має увійти зовсім іншою. Тільки після перебування та відчуття себе у безпеці, можна говорити про успішність професійної реадaptaції. Без сумніву, нові соціально-економічні умови будуть диференційовано впливати на динаміку зміни ціннісних орієнтацій таких осіб. Тому й надалі будуть існувати певні відмінності в системах цінностей «Людина та працівник до АТО», «Людина та працівник після АТО». Все буде залежати від чого, чи почує правильний внутрішній голос власне «Я», чи допоможе цьому людина сама або за допомогою кваліфікованого психолога.

Професійна реадaptaція осіб, які тривалий час перебували у зоні АТО та позбулися вимушено своєї основної професії має включати: професійну орієнтацію; підготовку до професійної діяльності; за необхідності перепідготовку; підвищення кваліфікації з урахуванням навичок, умінь та побажань.

Зважаючи на ситуацію, яка склалася на сьогоднішній день щодо проблеми професійної реадaptaції осіб, якій тривалий час перебували у зоні АТО були змушені відсторонитися на роки від своєї професійної діяльності у суспільстві, можна стверджувати що допомога психолога обов'язково має бути, але абсолютно не нав'язливою. Більше того, це мають бути тільки психологи, які працювали і раніше із такою категорією осіб (навіть починаючи від Майдану). Допомога просто волонтера-психолога, вважаємо, не може бути повноцінною із огляду на відсутність досвіду.

Психологічна допомога таким безробітним може здійснюватися у будь-якій формі. Психологічна реабілітація та ресоціалізація повинні ґрунтуватися на трьох основних діях – спілкуванні, прийнятті особи, яка тривалий час перебувала в АТО такою, якою вона є без будь-якого тиску і кваліфікованої допомозі фахівця М. Мушкевич (2016). Задача психолога –

вселити оптимізм, повернути віру в свої сили. Допомога фахівця має полягати у подоланні наслідків стресу, показати, що є «Світле майбутнє», яке треба планувати вже зараз, а не зациклюватися на проблемах лікування, тимчасового нездоров'я. Показати, що людина не залишається зі своїм горем на самоті, що суспільство піклується про своїх героїв. Має відбуватися невимушене розширення психологічних кордонів безробітного в його особистісному, соціальному та професійному житті. Діапазон форм психологічної допомоги може бути від простого консультивання та психологічної корекції, моделюючої ситуативної терапії до спеціально розроблених авторських методик та психологічних тренінгів (окремо для жінок, окремо для чоловіків). Для жінок має бути виражений ефект збереження любові у душі як жіночого початку; для чоловіків здебільшого миролюбивості до оточуючих.

Психологічна допомога може надавати і учасникам АТО, і членам їх сімей щодо подолання наслідків психотравмуючих подій. Як показує світовий досвід, якщо вдалося попрацювати з людиною відразу після травматичної ситуації, протягом найближчих годин або днів, це набагато знижує ризик виникнення у неї тривалих реакцій на стрес і посттравматичних розладів. Має відбутися «зараження» на успіх після пройденого та побаченого яскравими барвами життя, горизонту нових можливостей.

Допомога може надаватися до початку пошуку роботи; під час входження у посаду; виконання професійної діяльності; після отримання посади тощо. Професійна реабілітація може тривати від одного місяця до року, а то й більше. Інформація про результати психологічної допомоги, індивідуальний план, усі послуги із психологічної реабілітації (у т.ч. допомоги у професійній реадaptaції) мають бути зафіксовані суб'єктом



надання таких послуг у картці психологічного супроводження отримувача послуг – учасника АТО.

Таким чином, з'ясовано, що незалежно від конкретних форм психогенних факторів професійна реадaptaція на психічному рівні підпорядковується динаміці наступних етапів: підготовчий; стартової психічної напруги; гострих психічних реакцій входу; переадaptaції; завершального психічного напруження; гострих психічних реакцій виходу; реадaptaції.

Серед рівнів професійної реадaptaції безробітних виділено високий, середній, низький. Для високого рівня характерними є актуалізація власного нерозкритого потенціалу, толерантність до невизначеності, відкриття «другого дихання» у контексті внутрішнього гасла «Треба жити далі», потяг до самоудосконалення у професійному аспекті; для середнього рівня виділено інертність, подекуди амбівалентність до ситуації, зайняття позиції «вичікування», прийняття ситуації «Як воно є» або «Час покаже», гальмування професійних навиків; низький рівень охарактеризовано як наявність невротизації та депресивного настрою, акцент на «Кар'єра закінчена», треба шукати щось нове і т.і.

Професійна реадaptaція являється специфічною формою внутрішньої активності суб'єкта в системі координат професіо-, соціо- та онтогенезі. «Загальний реадaptaційний синдром» пов'язаний, передусім, із виникненням стереотипних змін на психофізіологічному рівні. Стереотипні зміни можуть відбуватися в результаті дії різних факторів на організм людини (хіміко-біологічних, психолого-фізіологічних тощо).

Серед фаз протікання процесу професійної реадaptaції виокремлено наступні: неповного пристосування; відносно стійкого пристосування;

повного пристосування. Перебіг процесу професійної реадaptaції розглянуто в наступних інтервалах-оптимумах (1-3 місяці); (3-6 місяців); (6-12 місяців) та (понад 12 місяців). Розподіл в інтервалах-оптимумах ґрунтується на силі домінування «Я-концепції», силі внутрішньої мотивації та наявних стимулів до рішучих дій, пов'язаних із професійною реадaptaцією. Акцентується увага на тому, що провідним фактором трансформації мотиваційного поля особистості на шляху до повноцінної реадaptaції лежить осмислення значущості, пов'язаної із ведучими потребами, такими як самопізнання, самореалізація, самовдосконалення. Саме вони є передумовою для гармонійного розвитку особистості.

Якісні критерії професійної реадaptaції розкрито за допомогою маркерів «здорова» професійна реадaptaція; «болісна» професійна реадaptaція. Із позиції суб'єктивної оцінки професійну реадaptaцію сучасної особистості розкрито у таких варіантах, як набуття уявної (приманливої, хибної) адаптованості»; набуття «втраченої раніше реальної адаптованості». Зосереджено увагу на такому понятті, як «напіврозпад» знань, впливу цього феномену на кінцеву якість професійної реадaptaції. Уточнюється, що за допомогою психотерапевтичної методики каузометрії доцільними можуть бути дослідження суб'єктивного образу життєвого шляху особистості, враховуючи її психологічний задля забезпечення успішного перебігу професійної реадaptaції.

## **4.2. ПСИХОЛОГІЯ ПІДТРИМКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ЖІНОК В СУЧАСНОМУ СОЦІУМІ**

На сучасному етапі розвитку суспільства проблема соціальної підтримки жінок є однією з важливіших проблем сьогодення. Наявність економічної, політичної та соціальної напруги призводять до виникнення та розвитку у жінок негативних психологічних станів, що є особливо небезпечним під час вагітності та після пологів, зокрема в період грудного вигодовування. Для ефективного вирішення протиріч, що виникають, жінці необхідно мати достатній рівень необхідних знань, володіти практичними навичками адаптивної поведінки, мати високо розвинений рівень емоційно-вольової регуляції.

Зважаючи на зазначене, актуальною постає проблема соціальної підтримки жінок під час вагітності та після пологів, формування у них гармонійного емоційного стану в період грудного вигодовування, що передбачає здатність жінки визначати свої цілі, позицію і інтереси, задовільно і гідно їх відстоювати, вміння обирати ефективну стратегію поведінки та адекватні способи реагування.

Констатовано, що проблема соціальної підтримки вагітних жінок та матерів-годувальниць в останні роки активно досліджується як зарубіжними, так і українськими науковцями. Зокрема, розглядалися питання сутності соціальної підтримки особистості (Н. Авдєєва, Т. Анисимова, Д. Боулбі, Т. Бредлі, Ф. Варга, Г. Дик-Рід та ін.). Предметом уваги та вивчення дослідників були зміст понять «материнство» та «готовність до материнства» (А. Брусиловський, Д. Винникотт, Б. Драпкін, О. Денисова, Ф. Кінг, О. Косякова, О. Кочерга, Ю. Корі, Ф. Лебойє, М. Мухамедрахимов та ін.), соціальні умови формування готовності до материнства (Ю. Завацький, О. Лемещенко, О. Носко, Р. Овчарова, О. Первушина та ін.).

Однак, незважаючи на наявність досліджень, присвячених означеній проблемі, залишається багато питань, які потребують подальшого вивчення. Так, у сучасних наукових роботах простежується необхідність теоретичного обґрунтування процесу формування психологічного забезпечення соціальної підтримки жінок під час вагітності та після пологів. Крім того, залишаються дискусійними питання однозначного тлумачення поняття «психологічне забезпечення», єдиного розуміння його структури, особливостей генези та функціонування у особистості у критичні періоди життя. Отже, неоднозначність й суперечливість підходів стосовно явища соціальної підтримки, складність та багатогранність означеного феномену потребують його обґрунтованого висвітлення і поглибленого вивчення.

Об'єкт дослідження – соціальна підтримка жінок.

Предмет дослідження – психологічне забезпечення соціальної підтримки жінок під час вагітності та після пологів.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та емпірично визначити особливості психологічного забезпечення соціальної підтримки жінок під час вагітності та після пологів.

Відповідно до мети визначено такі завдання дослідження:

1. Провести теоретико-методологічний аналіз підходів до вивчення проблеми соціальної підтримки жінок.
2. Визначити диференціально-діагностичні критерії та показники соціальної підтримки жінок в періоди вагітності та після пологів.
3. Розкрити структурно-динамічні особливості формування психологічного забезпечення соціальної підтримки вагітних жінок та матерів-годувальниць.
4. Запропонувати та апробувати багаторівневу програму психологічного забезпечення соціальної підтримки жінок під час вагітності та після пологів (в період грудного вигодовування).

Теоретико-методологічну основу дослідження становили: концептуальні підходи про сутність та розвиток особистості у процесі життєдіяльності (Б. Ананьєв, М. Боришевський, Л. Виготський, А. Коваленко, Г. Костюк, О. Леонт'єв, С. Максименко, С. Рубінштейн та ін.); принципи цілісного, системного підходів до вивчення сім'ї (А. Адлер, М. Обозов, К. Юнг та ін.); теоретичні положення цілісного підходу до вивчення особистості (С. Гарькавець, Н. Завацька, З. Карпенко, В. Роменець та ін.); наукові підходи до розгляду свідомості особистості (Г. Балл, А. Борисюк, Є. Гейко, В. Зінченко, С. Максименко, В. Москаленко, В. Скребець, Н. Чепелева та ін.); теоретико-методологічні засади психологічного забезпечення розвитку соціальних систем (Г. Зараковський, О. Шевяков та ін.); феноменологічні основи сумісності подружжя (Т. Андреева, Л. Пілецька та ін.); положення і принципи активного соціально-психологічного навчання (О. Блинова, Ю. Бохонкова, В. Бочелюк, І. Ващенко, Л. Карамушка, З. Ковальчук, О. Шевяков, Т. Яценко та ін.).

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети та розв'язання поставлених завдань використано комплекс теоретичних і емпіричних методів:

- *теоретичні методи*: теоретичний аналіз та синтез, порівняння і узагальнення, інтерпретація, класифікація й систематизація сучасних наукових досліджень з проблеми психологічного забезпечення соціальної підтримки жінок у вітчизняній і зарубіжній психології; теоретичне моделювання для вивчення психологічних засад процесу психологічного забезпечення соціальної підтримки жінок під час вагітності та після пологів;

- *емпіричні методи*: бесіда, спостереження, психологічний експеримент (констатувальний і формувальний); психодіагностичні методики (опитувальник «САН» В. Доскіна, Н. Лаврентьева, В. Шарай,

М. Мірошникова; методика діагностики самооцінки тривожності за Ч. Спілбергером, Ю. Ханіним; методика діагностики самооцінки за Дембо-Рубінштейн; методика експрес-діагностики неврозу К. Хека і Х. Хеса; опитувальник батьківського ставлення за Г. Варгою, В. Століним; авторський опитувальник «Думки-поради»; методика діагностики психологічної готовності до материнства PARI; малюнкові тести та методики «Моя сім'я», «Я і моя дитина», «Фігури», «Епітети» Г. Філіппової, В. Брутмана, І. Халітової; методика на визначення рефлексії А. Карпова); психологічне консультування, методи індивідуальної та групової психотерапії (аутотренінг, дихальна релаксація, завдання з тілесноорієнтованої та арт-терапії, методики «Лікування материнською любов'ю» та «Гніздо» Б. Драпкіна);

Дослідження проводилося протягом 2012-2019 рр. на базі Центру батьківської культури (ЦБК) Дніпровської медичної академії у три етапи.

На *першому* етапі (2012-2013 рр.) здійснено аналітичний огляд стану розробленості проблеми в науково-емпіричному ракурсі; проведено пілотажне дослідження (визначення експериментальних майданчиків, вибірки, апробація пакету методик), обґрунтовано загальні концептуальні положення дисертації.

На *другому* етапі (2014-2015 рр.) – проведено констатувальний експеримент з метою отримання діагностичної інформації про особливості соціально-психологічної підтримки вагітних жінок та матерів-годувальниць.

На *третьому* етапі (2016-2018 рр.) проведено формувальний експеримент, результати якого надали підстави для інтерпретації отриманих показників, зокрема психологічних індикаторів рефлексії, як чинника набуття соціальної підтримки жінок під час вагітності та після пологів; зроблено узагальнюючі висновки, здійснено оформлення

результатів.

Загальна кількість досліджуваних жінок склала 150 осіб віком 22-32 роки. Досліджувані були розподілені за трьома групами. Першу (експериментальну) групу склали жінки, які пройшли підготовку з лактації за авторською програмою «Мистецтво годування груддю» в рамках базового двохмісячного курсу підготовки до пологів. У другу (контрольну) групу ввійшли жінки, що не проходили підготовки з грудного вигодовування і не отримали відповідної соціальної підтримки під час вагітності. Третю групу склали жінки, які ніколи не перебували у стані вагітності.

Наукова новизна дослідження визначається тим, що

- *вперше*: теоретично обґрунтовано і емпірично досліджено внутрішньоособистісні складові життєздатності жінок протягом періоду вагітності та після пологів (під час грудного вигодовування); визначено специфіку проявів неусвідомлюваних тенденцій та факторів прийняття рішень у вагітних жінок та матерів-годувальниць; виявлено взаємозв'язки їх життєздатності з соціально-психологічними характеристиками, які її фасилітують або піддають інгібіції; *визначено* диференціально-діагностичні критерії та показники соціальної підтримки жінок (міжособистісна взаємодія, рефлексивність, психологічне благополуччя, самопочуття, толерантність до невизначеності та ін.); *розкрито* структурно-динамічні особливості формування психологічного забезпечення соціальної підтримки вагітних жінок та матерів-годувальниць; *запропоновано* та доведено ефективність багаторівневої програми психологічного забезпечення соціальної підтримки жінок під час вагітності та після пологів (в період грудного вигодовування);

- *удосконалено*: теоретико-методологічні підходи до діагностики психологічних особливостей життєздатності жінок під час вагітності та після пологів (в період грудного вигодовування);

– *набули подальшого розвитку*: положення щодо специфіки та змісту соціально-психологічних характеристик вагітних жінок та матерів-годувальниць, зокрема, домінуючих інстинктів, ірраціональних настановлень, психологічного благополуччя, соціальної тривоги, міжособистісної залежності.

Теоретичне значення дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та концептуалізації поняття «психологічне забезпечення соціальної підтримки», суттєвою ознакою якого є визначення жінками власних цілей, позиції та інтересів, здатність задовільно відстоювати основи формування й соціальної підтримки гармонійного психологічного стану в період вагітності та під час грудного вигодовування.

Практичне значення дослідження полягає у тому, що отримані результати можуть бути використані у діяльності практичних психологів, психотерапевтів, як засіб діагностики рівня сформованості психологічного забезпечення соціальної підтримки жінки в особливі періоди її життя, та з опорою на які забезпечується організація індивідуальної та групової роботи, спрямованої на адаптацію та формування їх гармонійного психологічного стану. Основні теоретико-емпіричні положення і сформульовані на їх основі висновки використовуються у процесі фахової підготовки та професійної діяльності практичних психологів з метою розробки психологічних рекомендацій для гармонізації та активізації психосоціальної роботи з вагітними жінками та матерями-годувальницями.

Розкрито сучасні контексти вивчення феномену материнства; здійснено теоретичний аналіз існуючих психологічних підходів до проблеми соціальної підтримки жінок, зокрема під час вагітності та після пологів (в період грудного вигодовування).



Встановлено, що психологія материнства – одна з найбільш складних і мало розроблених галузей сучасної соціальної психології. Актуальність її вивчення визначається наявними протиріччями між гостротою демографічних проблем, пов'язаних з падінням народжуваності, великою кількістю сімей, що розпадаються, збільшенням числа дітей-сиріт при живих батьках, зростанням випадків жорстокого поводження з дітьми і нерозробленістю програм соціальної і психологічної допомоги сім'ї, і, в першу чергу, жінці.

Визначено, що материнство вивчається в руслі різних наук: культурології, медицини, фізіології, психології, біології поведінки, соціології. При цьому зарубіжні дослідження в галузі психології материнства і суміжних проблем, на противагу вітчизняному доробку, відрізняються надзвичайною різноспрямованістю концепцій і підходів. Вчені (Н. Авдєєва, Т. Анисимова, Т. Бредлі, Д. Винникотт, Б. Драпкін та ін.) констатують відсутність єдиного підходу й теоретичної концепції щодо психологічних досліджень материнства, як цілісного явища, і необхідність здійснення таких емпіричних студій. Актуальність цілісного соціально-психологічного підходу до вивчення материнства підкріплюється тим, що, не дивлячись на сучасні досягнення в галузі медицини, підвищення наукового й технічного рівня допомоги при пологах і сучасні неонатальні практики, психологічні проблеми материнства і раннього дитинства, нажаль, не зменшуються.

Показано, що необхідність вивчення психології материнства і підготовки фахівців в цій галузі зумовлена також бурхливим розвитком такої галузі психологічної практики, як психологічна допомога матері і дитині (корекція розвитку дитини і материнсько-дитячої взаємодії), включаючи вагітність, дитинство і пренатальний період. Вторгнення процесів усвідомлення в галузь інтимних стосунків матері з дитиною, регульованих спочатку філогенетично ранніми неусвідомлюваними

механізмами, вимагає ретельної наукової рефлексії як самих цих взаємин, так і способів втручання в них в цілях діагностики, психологічної корекції і профілактики.

Відзначено, що у сучасних дослідженнях (Д. Боулбі, Ф. Кинг, Ю. Корі та ін.) інститут материнства розглядається як історично обумовлений. Підкреслюється значна різноманітність в поглядах за ключовими аспектами цієї проблеми. Показано, що система «мати-дитина» є єдиною психоемоційно-фізіологічною системою, залежною від стану кожного з них, а психоемоційний рівень матері є провідним у цій системі.

З'ясовано, що період грудного вигодовування поділяється на етапи, кожен з яких має певні особливості, які впливають на психоемоційний стан матері-годувальниці та стосунки в діаді «мати-дитина».

Констатовано, що агресивне довкілля негативно впливає на формування психологічного стану вагітної жінки та матері-годувальниці, адже напружений ритм життя, неконтрольований потік інформації згубно позначається на вагітності і змушує активізувати резервні ресурси організму.

Показано, що головною проблемою успішного материнства є необхідність формування його культури як такої. При цьому успішного результату можливо досягти за умов використання комплексного (синергетичного) підходу, об'єднавши зусилля всіх фахівців, які займаються зазначеною проблемою, а важливим етапом на шляху відродження спадкоємності досвіду годування груддю є виокремлення цієї області з виключно медичної.

Встановлено, що розглядаючи чинники, які впливають на емоційну сферу матері-годувальниці, слід враховувати психологічні особливості її особистості. Стресові ситуації, що виникають після пологів (включаючи соціально-психологічний і практичний

компоненти) необхідно розглядати як такі, що визначають емоційну сферу матері-годувальниці, а також зводити до мінімуму стресогенні чинники, які сприяють їм (М. Радіонова). Зауважено, що перша година після народження – важливий етап, який сприяє пробудженню материнського інстинкту та визначає взаємну прихильність матері і дитини – тобто в цілому є головним для успішного материнства.

Визначено, що емоційна сфера матері – основоположний чинник успішного годування груддю. Психологічна підтримка і надання практичної допомоги фахівцем полягає у своєчасній профілактиці підвищення рівня тривожності у вагітних жінок та матерів-годувальниць. Стабільний емоційний стан жінки визначає фізичне й психічне здоров'я як її самої, так і дитини, а підготовка матерів до грудного вигодовування починається задовго до пологів, включає соціально-психологічні й практичні аспекти та є необхідною умовою для успішної лактації (Б. Драпкін).

Отже, існує наявна необхідність сприяти формуванню та підтримці життєздатності і загального благополуччя вагітних жінок та матерів-годувальниць. У контексті соціально-психологічного дослідження складові такого феномену як психологічне забезпечення соціальної підтримки вагітних жінок та матерів-годувальниць потребують свого подальшого емпіричного вивчення.

Зазначено, що для реалізації завдань емпіричної частини дослідження були відібрані методики, спрямовані на вивчення тих характеристик, які відбивають психологічні механізми забезпечення соціальної підтримки жінки. Обрані методики дозволили дослідити не тільки ті модуси соціально-психологічних складових материнської сфери, які фасилітують її прояви, але й біполярні до них – такі, що піддають материнство інгібіції: домінуючі інстинкти, ірраціональні настановлення, соціальна тривога, міжособистісна залежність,

інтолерантність до невизначеності, непродуктивні фактори прийняття рішень. Представлено результати аналізу психологічних показників материнської сфери контрольної групи досліджуваних жінок, які не проходили спеціальної психологічної підготовки. Наведено основні результати, за якими отримано значущі відмінності на 5% рівні значущості психологічних вимірювань.

На *першому* етапі емпіричного дослідження було діагностовано показники самооцінки психологічного стану жінок. Виявлено низькі значення показників самопочуття ( $3,16 \pm 0,06$ ), активності ( $3,30 \pm 0,04$ ), настрою ( $3,90 \pm 0,08$ ) у період вагітності та після пологів, що здебільшого інтерпретовано як несприятливий психоемоційний фон. У 40% таких жінок виявлено високий рівень ситуативної тривожності.

Встановлено, що 114 (70,6%) вагітних жінок та матерів-годувальниць були інтерналами, тобто вважали, що події, які відбуваються з ними, залежать, перш за все, від їх особистісних якостей (компетентності, цілеспрямованості, рівня здібностей), що пов'язано з відповідальністю за свою дитину. Серед них зафіксовано високий показник пограничного стану, а у 26 жінок (17,3%) відзначалася висока ймовірність неврозу і лише у 10 (12,1%) – нормальний психологічний стан.

Малюнки жінок контрольної групи здебільшого (76,7%) потрапили до категорії «Тривога й невпевненість в собі», решта – до категорії «Конфлікт із ситуацією материнства». На етапах діагностики у 3 та 6 місяців на малюнках у 31,3% випадків промальовувалося бажання матері відділитися від дитини (у вигляді просторової дистанції). У 35,3% опитаних жінок зафіксована категорія «Тривога та невпевненість у собі».

За шкалою післяродової депресії досліджуваних було розподілено на три групи за кількістю набраних балів: низький рівень післяродової депресії (1-5 балів), середній рівень післяродової депресії (6-11 балів), високий рівень післяродової депресії (12-30 балів). У контрольній групі

виявилось 53,3% жінок з середнім рівнем післяродової депресії; 28,0% досліджуваних – з низьким рівнем та 18,7% – з високим її рівнем.

На *другому етапі* досліджувалася залежна змінна психологічної готовності жінок до материнства (ПГМ). Для дослідження ПГМ було обрано методикою PARI і використано три шкали: надмірна турбота, відчуття самопожертвування, прагнення прискорити розвиток дитини. Ці шкали найбільш відповідають психологічній готовності до материнства. Визначено психологічну готовність до материнства у жінок з різним рівнем післяродової депресії. У групі з низьким рівнем післяродової депресії не виявлено жінок з високим чи низьким рівнем психологічної готовності до материнства. Група з середнім рівнем післяродової депресії була розподілена на дві підгрупи: перша – жінки з середнім рівнем психологічної готовності до материнства (показники за методикою PARI у діапазоні 10-18 балів), друга – жінки з низьким рівнем психологічної готовності до материнства (5-9 балів за зазначеною методикою). Група жінок з високим рівнем післяродової депресії також була розподілена на дві підгрупи: перша – жінки з середнім рівнем психологічної готовності до материнства, друга – жінки з низьким рівнем. У ході дослідження не було виявлено жінок з високим рівнем психологічної готовності до материнства. Ці результати тестування підтверджують тенденцію про певну зміну сімейних стереотипів і цінностей у сучасному суспільстві.

Отже, визначено, що жінки з післяродовою депресією мають низький рівень психологічної готовності до материнства. Це пов'язано з тим, що коли жінки відчували на собі симптоми депресії їм важко було оцінювати власну життєву ситуацію й адекватно реагувати на оточуюче середовище.

За результатами емпіричних студій було остаточно сформовано експериментальні групи досліджуваних, які потребували цілеспрямованої соціальної підтримки і для яких було розроблено та апробовано багаторівневу програму психологічного забезпечення такої

підтримки під час вагітності та після пологів (в період грудного вигодовування).

Після проведеного первинного тестування жінкам, які не пройшли спеціальну підготовку, була надана відповідна допомога – консультація фахівця-психолога, в яку включено основну інформацію щодо грудного вигодовування, правил і норм розвитку й поведінки дитини, особливостей психологічного стану, оцінки поточної ситуації; надано рекомендації щодо застосування корегувальних методик тілесно-орієнтованої терапії у догляді за дитиною з практики ЦБК «Народження» (методики «Лікування материнською любов'ю» та «Гніздо» Б. Драпкіна), а також групової дихальної релаксації (один раз на добу). Через тиждень тестування повторювалося. Релаксаційні методики проведено за авторською програмою в умовах ЦБК «Народження».

Жінкам експериментальної групи було надано спеціалізовану психологічну допомогу у формі групового тренінгу з психологічних особливостей періоду годування груддю, спрямовану на формування стабільної системи «мати–дитина». Досліджено показники у жінок, які пройшли таку підготовку на базі ЦБК «Народження». У післяпологовому періоді у них зафіксована стабілізація психоемоційного стану на рівні граничних значень активності і самопочуття ( $4,26 \pm 0,07$  проти  $4,03 \pm 0,09$ ,  $p < 0,05$ ), що є нормальним післяродовим явищем і пов'язано з певним фізичним дискомфортом.

Подальші дослідження, які відбувалися через 3 місяці після пологів, виявили граничний показник настрою, пов'язаний з фізіологічними процесами – встановленням лактації і можливою лактаційною кризою. У 6 місяців відзначалися сприятливий емоційний фон матерів-годувальниць та тенденції до його подальшої стабілізації. Це свідчить про те, що своєчасна соціальна підтримка надає змогу стабілізувати показники самопочуття, активності і настрою матерів-годувальниць на задовільному рівні.

Визначено, що після проведення консультацій з грудного вигодовування відмічалися тенденції до стабілізації психоемоційного стану жінок (середній показник самопочуття змінився з  $3,16 \pm 0,02$  до  $3,80 \pm 0,04$ ,  $p < 0,05$ ; активності – з  $3,30 \pm 0,05$  до  $3,80 \pm 0,07$   $p < 0,05$ ; настрою – з  $3,90 \pm 0,06$  до  $4,73 \pm 0,02$ ;  $p < 0,05$ ). Жінки експериментальної групи були позитивно налаштовані й упевнені в своїх діях. Низький показник активності був пов'язаний, на наш погляд, виключно з особливостями післяпологового періоду.

Констатовано, що високі рівні ситуативної та особистісної тривожності, які спостерігалися в період вагітності, значно знизилися після впровадження програмних заходів (до 20%). Враховуючи причини стресових станів, зроблено висновок, що рівень надання соціальної допомоги та підтримки матерям-годувальницям у сучасних пологових будинках часто виключає соціально-психологічну компоненту, і це суттєво позначається на психоемоційному стані вагітних жінок. Виявлений високий рівень особистісної тривожності у вагітних жінок, які не проходили спеціальну підготовку, відзначався значно частіше (близько 10% у порівнянні з 3% підготовлених жінок). Це дозволило зробити висновок, що у жінок з вираженою особистісною тривожністю, в результаті надання своєчасної допомоги та соціальної підтримки, емоційний стан значно стабілізується. Слід зазначити, що у подальшій психосоціальній роботі жінки з вираженою особистісною тривожністю у післяпологовому періоді вимагали більшої уваги з боку фахівця, були більш схильними до емоційних перепадів, часто втрачали впевненість у собі.

Показано, що у жінок, які проходили спеціальну підготовку на базі ЦБК «Народження», не зафіксовано високого рівня тривожності, їх емоційний стан був стабільним. Повторна консультація фахівця-психолога призвела до збільшення відсотку за показниками низької та помірної тривожності ( $p < 0,05$ ).

З'ясовано, що в експериментальній групі жінок, які були учасниками розробленої програми, наступні опитування через 3 та 6 місяців відповідно

виявили стабільний психоемоційний стан матерів-годувальниць. Через 2 місяці після народження дитини жінки-годувальниці навчалися за програмою психологічного забезпечення соціальної підтримки у школі матерів. Опитування на третьому місяці виявило низький рівень ситуативної тривожності, який спостерігався у 67,3% матерів-годувальниць; помірний рівень ситуативної тривожності зафіксований у 32,7% досліджуваних; високий рівень тривожності не відзначено. На етапі 6 місяців низький рівень ситуативної тривожності спостерігався у 76,0% матерів-годувальниць, помірний рівень – у 24,0%. Показник помірної тривожності на етапах годування у 3 та 6 місяців частіше за все пояснювався фізіологічними лактаційними кризами, які спостерігаються з причини гормональних перебудов у організмі матері. Високий рівень тривожності не відзначався на зазначених етапах дослідження, що підтверджує своєчасність підготовки жінок до грудного вигодовування та підвищення їх впевненості у собі. Остаточна стабілізація емоційного стану спостерігалася при наближенні до першого півріччя впровадження психологічного забезпечення соціальної підтримки жінок.

Визначено, що у групах жінок-інтерналів основний акцент у психосоціальній роботі має робитися на їх поінформованості, наданні практичної соціальної підтримки, що позитивно впливає на самооцінку та впевненість у собі. Таким жінкам рекомендовано застосування методик з елементами тілесно-орієнтованої терапії. У групі жінок-екстерналів наголос має бути зроблений на роботі з сім'єю (ставленні до грудного вигодовування, активній соціальній підтримці тощо), оскільки адекватна допомога й підтримка близьких суттєво впливали на емоційний стан і здатність годувати груддю.

В експериментальній групі жінок, які пройшли програму психологічного забезпечення на базі ЦБК «Народження», спостерігався високий відсоток (94,0%) нормального психічного стану. Оскільки ймовірність неврозу не відмічалася та показник пограничного стану склав 6,0% (за анкетними даними 5,3% жінок мали медичні втручання у



пологовий період), додаткова консультація після первинного інтерв'ю не передбачалася.

Констатовано, що жінки, які проходили спеціальну підготовку, спочатку виявляли незначні симптоми тривоги; високих показників не було виявлено; у 60,0% матерів відзначалася сприятлива ситуація. Після повторної консультації психолога (на другий день) сприятлива ситуація була відзначена у 80,0% матерів, 20,0% знаходилися у категорії «Незначні симптоми тривоги». Через 3 місяці незначні симптоми тривоги спостерігалися у 30,0% жінок, сприятлива ситуація відзначалася у 70,0% жінок. Через 6 місяців у 80,0% матерів відзначалася низька тривожність, у 20,0% – помірна. У 35,3% опитаних жінок контрольної групи, які не проходили психологічного забезпечення соціальної підтримки, спостерігалася ситуація «Тривога та невпевненість у собі», у 55,3% виявлено незначні симптоми тривоги. Після повторної консультації психолога незначні симптоми тривоги відмічалися у 35,3% жінок; показник високої тривожності зменшився до 9,4%.

На 3 і 6 місяці вагітності жінки продовжували навчатися за програмою психологічного забезпечення соціальної підтримки. За результатами тестування показник їх впевненості у собі збільшився до 98,0% і залишався надалі стабільним. У 2,0% матерів-годувальниць відмічався граничний стан, що було пов'язано з труднощами, обумовленими фізіологічними особливостями, а також несприятливою ситуацією у родині. Ці годуючі матері отримали консультацію психолога та застосували методики з елементами тілесноорієнтованої терапії.

У групі жінок, до яких не застосовувалися заходи формульованого впливу, результати оцінювались до і після проведення консультації – через тиждень після початку використання корегувальних методик тілесно-орієнтованої терапії у догляді за дитиною, методик «Лікування материнською любов'ю» та «Гніздо» (Б. Драпкіна) і проведення групової дихальної релаксації (один раз на добу). Релаксаційні методики психологічного забезпечення практикувались щодня перед

наступним етапом діагностики. Встановлено, що показник високої ймовірності неврозу та пограничного стану зменшився на 15,3%. Програма довела необхідність своєчасної підготовки до грудного вигодовування, що передбачає більшу ефективність соціальної допомоги та підтримки жінок-годувальниць.

На останньому етапі апробації програми схарактеризовано рівні, за якими існують статистично достовірні та значимі відмінності у вагітних та невагітних жінок, що виступало основним критерієм оцінки ефективності програми. Показано, що всі показники рівня рефлексії (загальної, перспективної, ситуативної, ретроспективної) у вагітних жінок значно вищі, ніж у невагітних. Встановлено, що показники ретроспективної та перспективної рефлексії статистично достовірних та значущих відмінностей не мають. Проте рівень ситуативної рефлексії вагітних жінок значущо перевищує відповідні показники невагітних. З'ясовано, що стандартне відхилення у вагітних жінок значно менше, ніж у невагітних. Це може свідчити про наявність звуження варіативності уявлень щодо власного життя у вагітних жінок. Як показали результати розрахунків критерію гомогенності дисперсії, усі показники вагітних жінок наближені до середнього значення рівня ситуативної рефлексії, в той час, як ці показники невагітних жінок мають значне відхилення від середнього значення. На нашу думку, такі відмінності свідчать про наявність значимих змін в житті жінки під час вагітності. Знаходячись в стані вагітності, жінка постійно забезпечує безпосередній самоконтроль своєї поведінки та діяльності. Постійно прислухаючись до свого стану, жінка в повному розумінні проживає основний принцип багатьох терапевтичних напрямків «тут і тепер». Можемо стверджувати, що навіть сприйняття світу у вагітної жінки значно відрізняється від сприйняття невагітної, оскільки вагітна жінка сприймає його через своє тіло, постійно рефлексуючи, аналізуючи його реакції.

### **4.3. МОЖЛИВОСТІ ВКЛЮЧЕННЯ ЛІКАРНЯНОЇ КЛОУНАДИ (КЛОУНОТЕРАПІЇ) ДО ПОДОЛАННЯ НЕГАТИВНИХ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЯВИЩ ПЕРЕБУВАННЯ ДИТИНИ НА ДОВГОСТРОКОВОМУ ЛІКУВАННІ**

Психічне здоров'я дитини – є основою гармонійного розвитку різних аспектів здоров'я в цілому. Наявність фізичної травматизації, неповноцінності або хвороби, в першу чергу, підіймає питання адаптації дитини до актуального стану. В свою чергу, це є передумовою гармонізації різних сфер особистості та вирівнювання особистісних темпів психічного розвитку.

Госпіталізація неминуче супроводжується стресовим станом дитини, що призводить в цілому ряді випадків до стійкої психологічної травми. Зміна обстановки і оточення, страх невідомості, багато незнайомих людей, хворобливі процедури, необхідність перорального прийому ліків – все це формує в маленького пацієнта почуття небезпеки і незахищеності. Мета своєчасної корекції поведінки хворих – зниження тривожності або агресивності, що виникають у відповідь на обстеження і подальше важке лікування, наприклад, у разі необхідності оперативного втручання [13].

Так, А. Меркотан, лікар-психолог Центру медико-психологічної, соціально-реабілітаційної допомоги Національної дитячої спеціалізованої лікарні «Охматдит» (далі – ЦМПСРД НДСЛ «Охматдит»), виходячи з багаторічного професійного досвіду, вказує, що адаптація до хвороби – це не просто стан психологічної емоційної рівноваги внаслідок прийняття хвороби, а питання коректного систематичного соціально-психологічного супроводу тяжкохворої дитини та сім'ї з метою підвищення якості життя [8].

Ми беремо до уваги досвід соціально-психологічного супроводу лікарні «Охматдит» виходячи з простих міркувань: розвинута стратегія

роботи з дітьми та їх батьками, достатність фінансування та очевидна результативність впроваджуваних програм на повноцінних вибірках.

Отже, в своїй роботі фахівці Центру медико-психологічної, соціально-реабілітаційної допомоги використовують сучасні підходи надання відповідної спеціальної допомоги, психологічної, соціальної реабілітації, адаптації і подальшої інтеграції в суспільство дітей з особливими потребами, ранньої реабілітації дітей з проблемами раннього розвитку, комплексної допомоги дітям та їх сім'ям зусиллями психіатра, логопеда, лікарів-психологів, практичних психологів, фахівців з соціальної роботи [14].

Але нерідко одним із чинників підкріплення страху у дитини є емоційні реакції батьків, які через сильні особисті переживання за здоров'я дитини можуть впливати на її емоційний стан та поведінку. У свою чергу, порушення сімейних, дитячо-батьківських взаємовідношень часто є причиною психосоматичних порушень у дітей. Всі ці фактори впливають на ефективність лікування, тому психологічний супровід дитини та її сім'ї є важливим аспектом мультидисциплінарного підходу у наданні комплексної медико-соціальної допомоги дітям [1].

ЦМПСРД НДСЛ «Охматдит» забезпечує:

- психологічний супровід дітей, які отримують лікування у відділеннях лікарні, а саме: соматичних, хірургічних, онкологічних неврологічних, патології новонароджених, інтенсивної терапії, Центру ВІЛ та ін. Психологи консультують дітей та їх батьків з питань «гострої реакції на стрес», адаптації до стаціонарного лікування, емоційних і поведінкових порушень, психосоматичних, соматоформних розладів, допомоги в подоланні особистісних, сімейних проблем, труднощів соціалізації, тощо;

- психологічний супровід родин у відділеннях інтенсивного виходжування недоношених дітей спрямований на покращення адаптації батьків до передчасно народжених дітей;
- психодіагностику спрямовану на виявлення проблем розвитку, оцінку психічного, емоційного та мовного розвитку дітей та розроблення індивідуальної програми корекційно-реабілітаційного впливу із залученням фахівців всіх профілів, що реалізують комплексний підхід;
- корекційну та психотерапевтичну допомогу дітям і підліткам, їхнім батькам, спрямовану на подолання кризових та стресових станів, з використанням сучасних методик психотерапії: арттерапії, музичної, піщаної, ігрової, тілесно-орієнтованої, когнітивно-поведінкової, гештальт, психоаналітичної, тощо;
- психологічну підготовку дітей та їх батьків до оперативних втручань та інших лікувально-діагностичних маніпуляцій з використанням методів сенсорної інтеграції;
- психотерапевтичну роботу з батьками з приводу «стану горя», стресових станів в наслідок встановлення діагнозу, госпіталізації, інвалідності дитини тощо;
- надання консультативної допомоги лікаря-психіатра дітям та батькам з гострими та хронічними порушенням психічного здоров'я;
- проведення оцінки вад мовлення та надання логопедичної корекційної допомоги дітям;
- профілактику психосоматичних ускладнень, порушення адаптації, «синдрому госпіталізації». З цією метою психологи забезпечують психологічний супровід, який спрямований на формування адаптаційних механізмів подолання стресу і попередження психосоматичних ускладнень;

- соціально-реабілітаційну допомогу щодо повноцінного повернення дитини до активного життя та навчання після суїцидальних спроб у дітей та підлітків, які перебувають у відділеннях інтенсивної терапії, гострих інтоксикацій, ортопедії і травматології та інших;
- організацію святкових та розважальних заходів дітям, які тривалий час перебувають на лікуванні у стаціонарних відділеннях;
- соціальну консультативну допомогу дітям та їх батькам з питань соціального захисту, інвалідності дітей, захисту прав дітей, які зазнали насильства, жорстокого і брутального поводження, нехтування правами та потребами дитини. Фахівці з соціальної роботи взаємодіють з центрами соціальних служб для молоді для надання соціальної допомоги дітям та їх батькам, з оптимізації заходів соціально-реабілітаційної допомоги [14].

За Р. А. Шпицем, синдром госпіталізму характеризується грубими порушеннями загального психічного розвитку, соматичними порушеннями, змінами мовної діяльності, вкрай низьким рівнем соціалізації дитини, що обумовлені тривалим перебуванням її в лікарняному стаціонарі у відриві від близьких людей і від будинку [16].

Госпітальний стрес, як різновид травматичного стресу, далеко не завжди супроводжується посттравматичними переживаннями і виникає у осіб, що опинилися в умовах госпіталізації [6].

Реакція пацієнтів на госпіталізацію, коли вони потрапляють в принципово нову для них соціальну ситуацію, може бути різною. Настає різка зміна способу життя: хворий ізольований від роботи, від сім'ї, позбавлений звичного кола спілкування, друзів, розваг, звичної обстановки; у нього немає впевненості щодо характеру, прогнозу і результату захворювання, його наслідків для подальшого життя, працездатності, подружніх і сімейних взаємин [15].

Для госпітального стресу дітей і підлітків характерні три типові структурні компоненти:

- перцептивна самооцінка;
- форми емоційних переживань і поведінки;
- форми необхідної актуалізованої підтримки [6].

Характеризуючи результати дослідження Т. І. Миронової з питань самоперцепції можна відзначити, що майже всі виділені досліджуваними особистісні якості мають негативну модальність і високу ступінь вираженості. З проведених досліджень випливає, що на 80%-рівні у дітей відзначалися показники зниженої самооцінки в формі безпорадності, неповноцінності, ущемлення, уразливості, слабкості та замкнутості. Деякі діти, кажучи про безпорадність, відзначали «хвороба викликає почуття безпорадності, неповноцінності і залежності від ліків і лікарів, що вкрай не характерно для мене». Серед особливостей негативної самооцінки слід виділити і таку якість як зовнішня непривабливість. Належної уваги в структурі перцептивної самооцінки заслуговує і високий прояв замкнутості, що проявляється в прагненні до самоти [6].

Узагальнюючи результати характеристики негативної структури перцептивної самооцінки дітей в період хвороби, очевидно, слід шукати її причини в домінуванні трьох чинників емоційного стресу: дискомфорtnими переживаннями, пов'язаними з госпітальною де соціалізацією (безпорадність, непотрібність, неповноцінність, неудачливість або неуспішність); неготовністю прийняття дискомфорtnих умов життєдіяльності і соціально-рольових позицій, а також стресового дискомфорту на рівні зростаючого почуття гострої туги, «смертельної туги», яка «гірше смерті» [6].

Інтеграція цих трьох стресогенних факторів в період початкової госпіталізації, мабуть, і обумовлює негативізм перцептивної структури особистісної самооцінки.

Таким чином, з наведених вище даних випливає, що до базовим критеріям госпітального стресу можна віднести ряд симптомокомплексів: фізіологічних, перцептивних, мотиваційних, емоційних, комунікативних, поведінкових проявів і депривіруючих факторів середовища [6].

Негативні сторони процесу госпіталізації здатні знижувати ефективність лікування, а перебування в лікарні вже само по собі сприймається пацієнтом як щось негативне, внаслідок відірваності від близьких, великій залежності від навколишнього оточення, обмеженості життєвого простору, незрозумілих медичних термінів, знеособлюють лікувальних процедур, байдужості персоналу і т.п. [15].

Профілактика синдрому госпіталізму полягає, перш за все, в тому, щоб перебування дитини в лікувальному закладі було психологічно комфортним [1]. Індивідуально-особистісні особливості хворого і рівень його емоційно-психічної напруги істотно впливають на характер перебігу та ефективність лікування будь-якої патології, тому лікування доцільно проводити з урахуванням основних факторів, що сприяють розвитку емоційної напруги і структури інтрапсихічних захисних механізмів хворого [15].

Робота з пацієнтами може проводитися в три послідовних етапи, у кожного з яких є своє завдання:

- 1) спонукати пацієнтів до відкритого вираження власних почуттів, бажань і думок, створюючи ситуацію прийняття і психологічної безпеки;
- 2) спонукати пацієнтів до усвідомлення своїх непродуктивних проявів і психологічних захистів;
- 3) сприяти збільшенню компенсаційних ресурсів пацієнтів, які спонукають їх до позитивних змін поведінки, до конструктивного



планування свого майбутнього, саморозвитку та ефективної соціальної адаптації [15].

За результатами психологічного дослідження, проведеного ЦМПСРД НДСЛ «Охматдит», було доведено, що 73% хворих дітей мають високий рівень тривожності та переживають страхи щодо здійснення з ними будь-яких медичних маніпуляцій, незважаючи на їх силу та інтенсивність. Одним з багатьох чинників виникнення стресу у дитини є відчуття постійного страху, у тому числі і до медичного лікування, та наявність негативного досвіду перенесеного захворювання та пережитого болю. Тому сумісне перебування на лікуванні у стаціонарних відділеннях лікарні хворої дитини та її матері позитивно впливає на емоційний стан та психологічний комфорт хворого[1].

Проте, не варто розглядати сумісне перебування дитини з матір'ю або іншою близькою людиною як достатній фактор адаптації та гармонізації стану хворого на початку та впродовж лікування. І це зумовлено певними чинниками.

В умовах стаціонару спостерігається найширший діапазон адаптивних психологічних реакцій пацієнтів в залежності від статі, віку, особливостей темпераменту, властивостей особистості, соціального стану, професії, нозологічної приналежності, тяжкості стану, проведеної терапії [4].

Для забезпечення адаптації до хвороби дитини та членів родини необхідна робота мультидисциплінарної команди, у складі якої обов'язково має бути лікар-психолог або практичний психолог, а за необхідності можуть залучатися психіатр, соціальний працівник, юрист та інші спеціалісти.

За словами А. Меркотан, щодо психологічного підходу до лікування дітей з онкозахворюваннями ця патологія сприймається як «сімейна хвороба» [8].

Процес лікування дитини з онкогематологічною патологією залишається тривалим і складним, тому у дітей, які знаходяться на стаціонарному та амбулаторному лікуванні, часто виникає тривога, напруга, що пов'язана з проходженням медичних маніпуляцій, обстежень, наслідків та ускладнень хіміотерапії, операцій тощо [1]. Тому психологічний супровід батьків упродовж лікування та реабілітації дитини має важливе значення для формування позитивної, активної позиції співпраці, після подолання стресу, спричиненого важким захворюванням, страху перед медичними маніпуляціями та процедурами. Психологічна підтримка дитини та її сім'ї повинна починатися з моменту встановлення діагнозу, оскільки формування у дитини та батьків активної позиції щодо участі у процесі лікування дає позитивний психологічний результат і суттєво впливає на ефективність терапії [8].

Також звернемо увагу на особливості психологічного стану дітей, що також часто та довго перебувають в умовах лікарняного стаціонару, а саме дітей, що мають захворювання на цукровий діабет 1 типу (далі – ЦД-1).

Тяжкість перебігу цукрового діабету 1 типу, тривалість лікування, супутні патології, часті перебування дитини у лікувальних закладах зумовлюють, також, розвиток психічних порушень. Тому, діти з таким захворюванням потребують не тільки лікувальних, а й реабілітаційних (корекційних) заходів, а саме психологічної допомоги з метою відновлення чи покращення психічних функцій [10].

Питання про зменшення або навіть нівелювання вище зазначених станів у дітей є актуальним в умовах сьогодення. Психокорекція необхідна для попередження розвитку психопатії, акцентуації характеру,

іпохондричних синдромів, які ще більше можуть ускладнювати перебіг основного захворювання та погіршувати адаптацію дитини в соціумі.

Слід зазначити, що на ранніх стадіях захворювання на ЦД-1 може розвинутих психоендокринний синдром, а в разі його прогресування можуть спостерігатися тяжчі порушення психічних функцій, що охоплюють всі сторіни особистості. Як показує досвід, у дітей хворих на ЦД-1, з якими не проводилась психокорекція, існуючі емоційні порушення (тривога, депресія, страхи) сприяють прогресуванню захворювання та подовжують реабілітаційний період [10].

Вище було наведено основні завдання ЦМПСРД НДСЛ «Охматдит» як провідного дитячого медичного закладу. До роботи Центру неодноразово залучалися волонтери для проведення концертів, дитячих вистав та інших розважальних заходів, що сприяють підтримці «якості життя», наповнюють дітей яскравими емоціями, що, в свою чергу, позитивно впливає на їхній емоційний стан. Специфічним напрямом волонтерської участі в лікарні «Охматдит» та деяких обласних і місцевих лікарень є реалізація волонтерських програм лікарняної клоунади (клоунотерапії), що функціонує в Україні вже близько 10 років.

Тому, розглянемо можливості включення клоунотерапії в систему психологічного супроводу в дитячих медичних закладах для участі у вирішенні його завдань.

Відтак, здійснення клоунотерапії співпадає з такими напрямками психологічної роботи:

- психопрофілактична, психодіагностична, консультативна, психотерапевтична допомога дітям і підліткам та їхнім батькам, які перебувають на обстеженні, лікуванні та реабілітації у профільних відділеннях, центрах і підрозділах лікарні з різноманітною патологією;
- профілактика та подолання «синдрому госпіталізації», посттравматичного стресу, психологічна підготовка до анестезіологічного

забезпечення, оперативних втручань та інших лікувально-діагностичних маніпуляцій;

– адаптація дітей та батьків до лікувально-діагностичного процесу та попередження психосоматичних ускладнень [1].

Досвід впроваджених програм за цими напрямками підтверджено результатами досліджень.

Технології емоційної саморегуляції і арт-терапії сприяють розвитку внутрішньо-особистісних потенціалів і розвивають чуттєво-рухову координацію, так як потрібна узгоджена участі багатьох психічних функцій. Запропоновані технології є ефективними не тільки в процесі реабілітації, але і в період госпіталізації хворого на різних стадіях лікування.

Індивідуальна та групова психотерапія включають в себе арт-терапію, музикотерапію, казкотерапію тощо. Тренінгові заняття для дітей та батьків з релаксаційними вправами сприяють зняттю емоційної напруги, корекції психоемоційного стану.

Поширено використання методики сенсорної інтеграції. Наприклад, в Центрі онкогематології «Охматдит» влаштована «Сенсорна кімната», яка використовується для адаптації дитини до нових умов оточення, а саме стаціонарного лікування, та корекції емоційного стану як дітей, так і батьків. «Сенсорна кімната» – це організоване середовище, яке впливає на зниження рівня тривоги дитини, створює умови емоційного комфорту та рівноваги [1].

В ендокринологічному відділенні «Охматдит» психологи та психологи-волонтери, якщо дитина в лікувальному закладі перебувала з батьками, до програми психокорекції залучали і батьків, із якими проводили бесіди, круглі столи, пояснювали, як після виписки дитини із стаціонару в домашніх умовах використовувати методи арт-терапії.

Методи арт-терапії (ізотерапія, музикотерапія, ігротерапія, аплікація, ліплення тощо) використовуються в роботі з дітьми, хворими на цукровий діабет, у яких спостерігалися емоційні порушення.

У проведеному дослідженні Л. М. Руденко, Т. М. Осадчої та Ю. В. Гавриленко, реалізовано мету щодо формування й розвитку навичок і вмінь життєдіяльності й поведінки на основі прояву суб'єктних, внутрішньо-особистісних регуляторів поведінки. Заняття, спрямовані, насамперед, на розвиток самооцінки та довільної саморегуляції поведінки, позитивного само ставлення, навичок розпізнавання та демонстрації емоцій, навичок спілкування, привели до позитивних зрушень не лише у емоційно-вольовій сфері дитини (покращилися розуміння й вербалізація власних почуттів та емоцій; модифікувався спосіб переживань, емоційного реагування), а й в інтелектуальній [10].

На підставі різноформатного досвіду реалізації у вищезначеному напрямку програм лікарняної клоунади в різних країнах світу, можна говорити про необхідність включення цього волонтерського напрямку до вирішення завдань психологічного супроводу, офіційно затвердженого для дитячих лікарняних закладів.

Наведемо деякі приклади, що підтверджують це твердження.

1. Організація «Серця та носи» у Великобританії орієнтована на імпровізаційні програми з інтерактивною взаємодією з дитиною, розширенням можливостей участі останньої у клоунських перфомансах.

Основні акценти в роботі британських клоунотерапевтів полягають у:

- тісному контакті лікарняного клоуна з лікуючим лікарем і медичним персоналом, що працює в палаті;
- цілеспрямованому розвитку довгострокової взаємодії з маленькими пацієнтами та їхніми батьками з тим, щоб забезпечити

моніторинг за допомогою достовірних даних ходу, результатів і ефективності програми лікарняної клоунади;

– активній співпраці з вихователями, дитячими психологами та іншими співробітниками клініки, що входять до складу медичного персоналу і що дозволяє виявити дітей, одужанню яких достовірно сприяли програми клоунотерапії;

– оптимізацію та підвищення якості впливу клоунотерапії в процесі кожного відвідування дитини.

Інноваційність програм заснована на участі пацієнтів в театралізованій грі, яка позбавляє дітей страху і невпевненості, стимулює їх можливості зрозуміти і прийняти свій стан.

2. Табір «Кемп Сімха», також з Великобританії, як табір радості та сміху щорічно організовує рекреаційні зміни для дітей з Північної Америки, Ізраїлю та Європи, які страждають від онкології чи інших небезпечних захворювань.

3. Австралійські програми лікарняної клоунади значну частину коштів отримують з організації благодійних спортивних змагань, забігів, кошти з яких надходять до дитячого фонду. Особливістю роботи є реалізація святкових програм. В цілому до кожної дитини застосовується індивідуальний підхід, ведеться постійне спостереження за ним.

4. «Hors-piste» із Швейцарії позиціонується як шоу лікарняної клоунади. Програма представляє собою цикл пародій, в яких послідовно втілюються образи сором'язливих юнаків, підлітків-хвальків, дбайливих батьків, відрізняється делікатністю, скромністю та емоційною чутливістю.

5. Діяльність російської організації лікарняної клоунади також спрямована на постійну допомогу дітям в лікарнях та хоспісах, а також їх батькам. Також робота спрямована на допомогу в соціалізації і

гармонізації дітей-сиріт в дитячих будинках і дитячих психіатричних лікарнях; сприяння реабілітації дітей, які потрапили у важкі життєві ситуації в результаті надзвичайних ситуацій. Організація «Лікарняні клоуни» здійснює постановку вистав. Для роботи обирають найважчих дітей на довгостроковому лікуванні. Розроблено спеціальні вистави за участю чотирьох акторів з баяном, з метеликами, що дозволяють впливати на візуальні, слухові та на тактильні відчуття дітей. Виставу з мінімальними словами допомагали створити дефектологи, психологи і педагоги, щоб це був не просто якийсь текст, зрозумілий і дитині до 5 років, і дитині із затримкою психічного розвитку до 15 років. Вистава добре сприймається пацієнтами, тому що вона повільна, гнучка, інтерактивна, орієнтована на зворотній зв'язок і взаємодію з дитиною.

6. В США громадська організація «Big Apple Circus Clown» за допомогою регулярних сеансів клоунотерапії лікарняні клоуни висміюють і пародіюють медичні маніпуляції, допомагаючи дітям адаптуватися і відволікаючи їх під час хворобливих або страшних для них процедур. Цілюча сила гумору і сміху допомагає побороти стрес, знизити біль, за допомогою викиду ендорфінів (природних болезаспокійливих гормонів), стимулювати імунну систему, поліпшити параметри складу крові і інші чинники одужання.

7. Також в США організація «Mercy & Sharing» допомагає дитячим будинкам, школам, підтримує програми харчування дітей в лікарнях і відділеннях для дітей-сиріт. У притулку клоуни працювали з дітьми з малозабезпечених сімей. Це були контактна взаємодія, ігри, співи з дітьми, що страждають невиліковними фізичними або психічними захворюваннями, а також з дітьми, інфікованими ВІЧ чи туберкульозною паличкою.

Л. Лінге зазначає, що допомога, яка надається лікарняними клоунами, дозволяє дитині вийти за межі буденного (створює чарівну зону безпеки і комфорту), розвиває волю і перспективу бажань дитини – радість без вимог, весело без умов. Ця допомога відволікає дитину від маніпуляцій, тривоги і болю, так як діяльність лікарняних клоунів заснована на гуморі та грі. При виходах в лікарню у клоунів немає певного сценарію, а імпровізація орієнтована на кожну дитину індивідуально, виходячи з її психофізичного стану [18].

Неодноразово підтвердженням є факт визнання основою діяльності клоунотерапевта гри та гумору, що обов'язково спричиняє виникнення сміху. Тому розглянемо коротко та змістовно передумови їх важливості у взаємодії з хворою дитиною.

За Г. Лендретом, гра – це довільна, внутрішньо вмотивована діяльність, що передбачає гнучкість у вирішенні питання про те, як використовувати той чи інший предмет [17].

Основними завданнями гри є переживання емоцій і почуттів, а також придбання нового досвіду за допомогою участі в грі [17].

Ігрова терапія – динамічна система відносин між дитиною і терапевтом, навченим процедурам ігрової терапії, який забезпечує дитину ігровим матеріалом і полегшує побудову безпечних відносин для того, щоб дитина могла більш повно виразити і досліджувати власне «Я» (почуття, думки, вчинки) за допомогою гри – природного для дитини способу комунікації [11].

Гра – спроба дитини організувати свій досвід, свій особистий світ. В процесі гри дитина переживає почуття контролю над ситуацією, навіть якщо реальні обставини цьому суперечать. Ігрова діяльність дає можливість дітям «програти» свої почуття, проблеми, точно, так само, як доросла людина «вимовляє» свої труднощі в деяких типах терапії.



Клоунотерапевт забезпечує дитині, насамперед, відчуття контролю над ситуацією, бо лікарняні реалії виявляються іншими. В грі дитині надається можливість самовираження у взаємодії та спілкуванні, програватися проблеми, ставлення до них, почуття, які дитина відчуває, а також отримання емоційного досвіду, що не є стандартним та очікуваним у просторі лікарні. Насамперед, це прояв емоцій єднання через сміх.

Коротко зупинимось на значенні виникнення сміхових реакцій в процесі ігрової взаємодії між лікарняним клоуном та маленькими пацієнтами і їх батьками.

За В. Л. Левченком, сміх, як і страх, є реакцією на певну проблему. Страх робить ситуацію безвихідною, але сміх можливо розглядати як розуміння шляхів розв'язання проблеми. Сміх стає реакцією на проблему як певну ситуацію, яку людина може подолати. Посмішка стає певним «ключиком» до розуміння ілюзорності небезпеки [5].

В. Я. Пропп, на основі аналізу чисельних прикладів, взятих з літератури, фольклору, реального життя, виділив ряд різних видів сміху та дійшов висновку про те, що у міфологічній свідомості ототожнювалися сміх і життя, архаїчний сміх вважали життєдайним, тобто явищем, що не тільки супроводжує перехід зі смерті у життя, а й створює життя [9].

Спільний сміх, на думку Ф. Тихомірової, символізує новий соціальний рівень спільноти, порозуміння, неформальну рівність. Тому й захисна функція сміху є провідною. Сміх і страх тотожні за значущістю, але їх механізми і цілі протилежні. Будь-які комічні зусилля очевидно марні в сферах впливу страху і жаху; щиро сміється той, хто нездатний відчувати страх: як і будь-які антитези, сміх і страх

взаємно виключають один одного. І це зумовлює ефективність використання певних прийомів лікарняної клоунади з метою зниження страху перед та під час лікувальних маніпуляцій та переживання синдрому госпіталізації [12].

Численні медичні дослідження сміху свідчать про ефективність використання сміху для профілактики інфаркту, тренування дихання та дихальних м'язів, посилення постачання крові до головного мозку, збільшення певних антитіл, що поліпшують якісні показники крові, стимулювання утворення так званих гормонів щастя (дофаміну, серотоніну, ендорфінів).

Тому гра є одним з найголовніших інструментів взаємодії та стимуляції сміхових реакцій у діяльності лікарняного клоуна.

В процесі гри лікарняний клоун вирішує наступні завдання:

- 1) створення для дитини атмосфери безпеки;
- 2) розуміння і прийняття світу дитини – клоун проявляє жвавий інтерес до того, в чому зацікавлена дитина, що він вважає за краще робити – дитина знаходить в клоуна того, хто її розуміє;
- 3) заохочення до вираження емоційного світу дитини: всі почуття, емоції дитини приймаються клоуном без винесення судження;
- 4) створення відчуття дозволеності: в процесі гри у дитини з'являється відчуття свободи;
- 5) полегшення прийняття дитиною рішень [13].

Ефективність роботи лікарняного клоуна (клоунотерапевта) залежить від багатьох факторів. Зупинимось на окремих з них, відштовхуючись від положення про те, що головний інструмент ефективної роботи лікарняного клоуна – це його особистість.

1. *Технічна підготовка.* Насамперед важливо переконатися, що здоров'я і фізичний стан дозволяють вийти в лікарню в цей день, при

найменшій підозрі на хворобу, необхідно перенести вихід в лікарню до повного одужання, домовитися з партнером, клоуни завжди працюють в парі – це необхідно для більш ефективної роботи. Потім, клоуну потрібно переодягнутися в чистий одяг і взуття і здійснити трансмісію у відділення передбачуваного виходу; виходячи з її результатів, окреслити план виходу у відділення, загримуватися, переодягнутися в клоунський костюм та т.ін. У медичного клоуна завжди повинні бути продезінфіковані костюм, черевики, іграшки і весь реквізит. Якщо того вимагають правила лікарського відділення, клоун надягає маску і одноразовий халат – від цього часто залежить життя маленьких пацієнтів. А також клоун повинен налаштуватися на вихід, «розбудити» акторську увагу, зробити розминку мовного апарату, внутрішнього самопочуття і налаштуватися на партнера [7].

2. Індивідуально-особистісні властивості, серед яких лабільність, компромісність, комунікабельність, сензитивність.

3. Управління емоціями. Це безпосередньо пов'язано з емоційним вигорянням клоунів. У зв'язку з чим, необхідно ввести окремі тренінгові вправи на опрацювання емоційної складової в роботі клоун-дитина, клоун-клоун [3].

4. Орієнтація на дитину, а не на себе. Це набувається з досвідом роботи і тенденцію можна відстежити за рівнем складності в компоненті особистісної креативності. Для цього необхідно розробити і застосовувати в навчанні клоунів вправи на зміну фокусу уваги, а також. на моделювання ситуацій, в яких центральним об'єктом уваги буде дитина і її інтереси [3].

Останній фактор розкриємо більш детально.

В перші кілька років роботи клоуни часто орієнтовані на себе або партнера. Вони вигадують ігри самі або знаходять їх у взаємодії з

партнером. Здійснюють ігри і ситуації за ролями і з предметами навколо, використовуючи реквізит клоуна. Чим довше працює клоун в лікарні, тим більш він автономний від реквізиту і партнера, не ускладнюючи ситуацію і не вигадуючи нові ігри. Приходить досвід і з'являється ще один важливий фокус уваги – дитина. Тоді ігри будуються від дитини, від її інтересу до чого-небудь, а клоун разом з партнером лише підтримує цю гру. Момент переходу фокусу уваги клоуна з себе і партнера на дитину – важливий момент професійного зростання його компетенцій [3].

Отже, в результаті проведеного аналізу можемо говорити про те, що очевидна дестабілізуюча ситуація попадання дитини на довгострокове лікування робить відбиток на її психологічному розвитку та психічному стані. Госпітальний стрес, як більш психологічна категорія, визначає орієнтири у постановці завдань психологічного супроводу дитини задля поліпшення її соматичного стану за рахунок оптимізації психологічного. Робота психологів в лікарнях нерідко сприймається як належна частина штатного складу лікарів, тому реалізація певних видів роботи психолога вимагає доручення сторонніх спеціалістів та волонтерів. Волонтерська діяльність лікарняних клоунів відповідає віковим особливостям пацієнтів дитячих лікарень з огляду на те, що гра та сміх – основний вид діяльності та спосіб комунікації у дитячому віці, а її ефективність підтверджено дослідницьким шляхом.

#### **4.4. ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ПРИ ЗАПИТІ НА ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМ, ПОВ'ЯЗАНИХ ІЗ НАДМІРНИМ ВИКОРИСТАННЯМ ІНТЕРНЕТ**

В епоху цифрових технологій велика кількість людей має вихід до мережі Інтернет. Аудиторія користувачів Мережі стрімко зростає. Так на кінець 2011 р. по всьому світу було зафіксовано близько 2,1 мільярда користувачів Інтернету, на початок червня 2015 р. за даними світової статистики кількість користувачів Інтернет зросла на мільярд (3.135.073.866) і вже складала 42,8% населення нашої планети, на кінець жовтня 2019 р. зросла ще на мільярд (4.370.521.105) і складала 56,5% [1; 2].

Саме з Інтернет, Всесвітньою павутиною, кіберпростіром пов'язує сучасна людина задоволення більшості потреб своєї особистості: отримання інформації різного формату, проведення дозвілля та позитивні емоції, розширення кола спілкування, встановлення ділових зв'язків, дивовижні можливості віртуальної творчості. З кожним роком віртуальні блага стають все доступнішими. Це призводить до збільшення часу, який люди проживають в кіберпросторі. Досить глянути данні статистики, що презентують десятки мільярдів емейлів, мільярди пошукових запитів у Google, сотні мільйонів твітів та мільйони публікацій у блогах, що відправлені користувачами Інтернет лише за сьогодні і їх кількість стрімко зростає [2].

Психологічні наслідки використання Інтернет, перебування в кіберпросторі, застосування інформаційних технологій неоднозначні. До позитивних впливів Інтернет можна віднести: стимулювання активності та розкриття творчого потенціалу особистості (в процесі пошуку інформації); сприяння зміні авторитарного стилю на демократичний (у навчанні); зміни в структурі особистості («Я-образ», локус контролю) за рахунок інтенсивного аналізу досвіду власних успіхів і невдач (в комп'ютерних іграх). Мережева комунікація надає можливості висловити всі сторони

багатогранного «Я» індивіда; завдяки таким своїм особливостям, як анонімність, невидимість і безпека, породжує унікальну можливість експериментування з власною ідентичністю: створювати її повністю за своїм вибором (може відрізнятись від реальної), майже абсолютно управляти враженням про себе (основна особливість віртуальної самопрезентації).

Можливі негативні наслідки надмірного захоплення інформаційними технологіями: аутизація дітей та підлітків; скорочення сімейного спілкування; розрив соціальних зв'язків; виникнення депресій; втрата орієнтирів у Світі: розуміння, що реально, а що ілюзорно; комп'ютерний ескапізм [3].

Серед користувачів глобальної інформаційної мережі багато людей мають проблеми, які пов'язані саме із залежністю від Інтернету. За всю історію людства не було ще такого часу, коли люди б не страждали від яких-небудь залежностей. Залежністю XXI століття стає Інтернет [4].

Інтернет-залежність визначається психологами як «нав'язливе бажання вийти в Інтернет, перебуваючи off-line, і нездатність вийти з Інтернету, будучи on-line» [4]. Часто використовується ще й таке: «Інтернет-залежність – це нав'язлива потреба у використанні Інтернету, що супроводжується соціальною дезадаптацією та яскраво вираженими психологічними симптомами» [5]. Термін «Інтернет-залежність» часто трактується дуже широко і позначає велику кількість проблем поведінки і контролю над потягами [4].

К. Янг, професор психології Піттсбургського університету та авторка книги «Спіймані в Мережу», виділяє п'ять основних типів Інтернет-залежності.

1. Кіберсексуальна залежність – нездоланий потяг до відвідування порносайтів, обговорення сексуальної тематики в чатах чи спеціальних телеконференціях «для дорослих» і заняттю кіберсексом (першість по цьому типу з великою перевагою утримують чоловіки).

2. Пристрасть до віртуального спілкування та віртуальних знайомств – надмірна кількість знайомих і друзів у Мережі, великі об’єми листування, постійна участь у форумах, чатах тощо (першість у жінок).

3. Нав’язлива «фінансова» потреба у Мережі – гра в онлайнві ігри (як азартні так і рольові), постійні покупки чи участь в Інтернет-аукціонах.

4. Інформаційне перевантаження (нав’язливий web-серфінг) – нескінченні подорожі по Мережі, пошук інформації по базам даних і пошуковим сайтам.

5. Комп’ютерна залежність – нав’язлива гра в комп’ютерні ігри (стрілялки – Doom, Quake, Unreal та ін., стратегії типу Star Craft, чи квестові), або програмування та інші види комп’ютерної діяльності по Мережі [6].

Результати досліджень засвідчують той факт, що майже половина сучасної української молоді мають певні проблеми, що пов’язані із надмірним використанням Інтернету і досить вагома частка таких користувачів вже можна назвати Інтернет-залежними.

У працях, що присвячені дослідженню цієї проблеми, можна знайти приклад характеристики Інтернет-залежних користувачів Мережі за такими показниками:

- кількість часу, що проводиться у мережі з неробочими/ненавчальними цілями;
- мотиви проведення часу в Інтернеті;
- максимальний проміжок часу, протягом якого користувач комфортно обходиться без виходу в Інтернет;
- основний тип інформації, який утримується з Інтернету;
- кількість часу, який щодня проводиться користувачем поза Інтернетом;
- основні способи проведення свого вільного часу.

Оцінюючи ці показники за певними критеріями пропонується наступна типологія Інтернет-залежних користувачів Мережі (див. табл.1) [7].

Таблиця 1

Типологія інтернет-залежності

№	Показник	Критерій (значення)	Тип інтернет-залежності
1	Кількість часу, який щодня проводиться в мережі з неробочими/нанавчальними цілями	Більше 10 годин на день	Абсолютна інтернет-залежність
		Від 6 до 10 годин	Сильна інтернет-залежність
		Менше 3-х годин на день	Слабка інтернет-залежність
Відсутність інтернет-залежності			
2	Мотиви проведення часу в інтернеті	Спосіб боротьби з нудьгою, відпочинок, онлайн-ігри	Абсолютна інтернет-залежність
			Сильна інтернет-залежність
		Переважно з метою самоосвіти, пошуку робочої, навчальної інформації і новин	Слабка інтернет-залежність
			Відсутність інтернет-залежності
3	Максимальний проміжок часу, протягом якого користувач комфортно обходиться без виходу в інтернет	Менше декілька годин	Абсолютна інтернет-залежність
		Від декількох годин до одного дня	Сильна інтернет-залежність
		Від тижня до місяця	Слабка інтернет-залежність
		Від декількох місяців до нескінченно довгого часу	Відсутність інтернет-залежності
4	Основний тип інформації, який отримується з інтернету	Розважального та комунікативного характеру	Абсолютна інтернет-залежність
			Сильна інтернет-залежність
		Робоча/навчальна інформації, новини	Слабка інтернет-залежність
			Відсутність інтернет-залежності
5	Кількість часу, який щодня проводиться користувачем з друзями поза інтернетом	Менше години на тиждень	Абсолютна інтернет-залежність
		Від 4-х годин на тиждень і більше	Сильна інтернет-залежність
			Слабка інтернет-залежність
6	Основні способи проведення свого вільного часу	Виключно в інтернеті	Абсолютна інтернет-залежність
			Сильна інтернет-залежність
		Різні види дозвілля, не пов'язані з інтернетом	Слабка інтернет-залежність
			Відсутність інтернет-залежності



На основі аналізу таблиці можна розробити детальні профілі трьох типів користувачів мережі, що вже мають Інтернет-залежність різних ступенів: слабку, сильну та абсолютну.

Так поведінковий профіль типу користувача, що має абсолютну Інтернет-залежність є таким:

- людина більше 10 годин проводить у мережі з неробочими/ненавчальними цілями;
- основними мотивами проведення часу в Інтернеті користувача є боротьба з нудьгою, відпочинок, он-лайн гра ;
- менше декількох годин користувач може комфортно обходитися без виходу в Інтернет;
- інформація розважального та комунікативного характеру є основною, що отримує абсолютно залежна людина з Інтернету;
- менше години на тиждень користувач проводить поза Інтернетом;
- абсолютно залежний переважно в Інтернеті проводить свій вільний час.

Поведінковий профіль типу користувача, що має сильну Інтернет-залежність є таким:

- від 6-ти до 10-ти годин проводить у мережі з неробочими/ненавчальними цілями;
- боротьба з нудьгою, відпочинок, он-лайн гра є основними мотивами проведення часу в Інтернеті;
- від декількох годин до одного дня може комфортно обходитися без виходу в Інтернет;
- інформацію розважального та комунікативного характеру є основною, що отримує з Інтернету;
- менше години на тиждень проводить поза Інтернетом;
- переважно в Інтернеті проводить свій вільний час.

Поведінковий профіль типу користувача, що має слабку Інтернет-залежність є таким:

- менше 3-х годин на день проводить у мережі з неробочими/ненавчальними цілями;
- самоосвіта, пошук робочої та навчальної інформації, новини є основними мотивами проведення часу в Інтернеті;
- від 4-х годин і більше може комфортно обходитися без виходу в Інтернет;
- новини, інформація робочого та навчального характеру є основною, що отримує з Інтернету;
- від 7-ми годин на тиждень проводить поза Інтернетом;
- дозвілля не пов'язано з Інтернетом.

Важливим для розуміння проблеми інтернет-залежності є володіння статистичною інформацією щодо масштабів та динаміки цього типу адикції саме в Україні.

Відомості з цього питання представлені у монографії, що видана за результатами опитування в Україні серед учнівської молоді, проведеного у 2015 році в рамках проекту ESPAD – «Європейське опитування учнів щодо вживання алкоголю та інших наркотичних речовин» (European School Survey Project on Alcohol and other Drugs). Вона містить інформацію про рівень і структуру куріння, вживання алкоголю та наркотиків, оцінку респондентами власного оточення, доступу до медико-соціальних послуг для молоді, а також динаміку окремих показників за період 1995, 1999, 2003, 2007, 2011 та 2015 років [8].

Щодо питання Інтернет-залежності, то монографія містить інформацію щодо її рівня, а також щодо особливостей користування Інтернет-мережею учнівською молоддю в Україні щодо особливостей користування Інтернет-мережею учнівською молоддю в Україні [8, с. 77-81].

Спираючись на отримані під час дослідження дані, можемо вирахувати загальний показник Інтернет-залежності серед опитаних підлітків. Так, 81% респондентів мають помірну Інтернет-залежність, а 10,6% – сильну. Лише 8,4% респондентів не відчують потреби в постійному користуванні всесвітньою мережею. Варто зазначити, що більш схильними до постійного перебування онлайн є дівчата – характер відповідей респонденток частіше має ознаки помірної Інтернет-залежності. Разом з тим, статева структура підлітків з високим рівнем залежності є збалансованою. Характерною є також відсутність зв'язку між потребою перебувати онлайн та віком опитаної молоді (див. табл. 2) [8, с. 81].

Таблиця 2

**Показник Інтернет-залежності серед респондентів,  
за віком і статтю, %**

	2000 р. н.			1999 р. н.			1998 р. н.			Серед усіх		
	Хлопці	Дівчата	Разом	Хлопці	Дівчата	Разом	Хлопці	Дівчата	Разом	Хлопці	Дівчата	Разом
Інтернет-залежність відсутня	11,4	5,1	8,3	10,4	5,6	7,9	11,3	7,0	8,9	10,9	6,1	8,4
Помірна Інтернет-залежність	79,6	84,1	81,8	79,2	81,9	80,6	79,2	82,4	81,0	79,3	82,5	81,0
Сильна Інтернет-залежність	9,0	10,8	9,9	10,4	12,5	11,5	9,5	10,6	10,1	9,8	11,4	10,6

Дані отримані в опитуванні засвідчують наступну картину щодо особливостей користування Інтернет-мережею учнівською молоддю в Україні [8, с. 77-81].

1. Загалом лише 6,5% опитаних підлітків вказали, що не користувалися Інтернетом протягом звичайного останнього тижня.

2. Загалом більше половини опитаних (58,5%) зазначили, що проводили час за спілкуванням онлайн протягом усіх семи останніх днів перед проведенням опитування.

3. Найвища мережева активність учнівської молоді припадає на першу половину тижня: 72,3% респондентів зазначили, що у межах семи днів перед проведенням опитування користувалися Інтернетом у понеділок, 70,8% робили це у вівторок, а 71,4% – у середу. Ближче до

закінчення тижня мережева активність респондентів зменшується – так, у четвер «всесвітнім павутинням» користувалися 68,8% опитаних, у п'ятницю – 67,5%, у суботу – 66,9%, а в неділю – 69,2%.

4. Найбільша мережева активність (кількість годин користування) припадає на вихідні дні – суботу й неділю. Так, більше половини (58%) користувачів всесвітньої мережі в період з понеділка по п'ятницю проводять в Інтернеті не більше трьох годин на день, а 35% – більше чотирьох годин. У вихідні дні, навпаки: 52,3% – більше чотирьох годин, а 41,7% – не більше трьох годин.

5. Найактивнішими користувачами Інтернету є студенти ВНЗ I–II рівнів акредитації. Найнижчі показники користування демонструють учні ПТНЗ. Підлітки, які навчаються в загальноосвітніх школах, відображають середній рівень користування всесвітньою мережею порівняно з двома іншими групами.

6. Лідирують в користуванні Інтернетом мешканці обласних центрів порівняно з мешканцями міст і сіл.

7. У всіх вікових групах дівчата виявилися більш активними користувачами всесвітньої мережі як у робочі, так і у вихідні дні.

8. Дівчата є активнішими в онлайн-спілкуванні, ніж хлопці.

9. Серед респондентів чоловічої статі значно популярнішими є онлайн-ігри. Серед хлопців 18,4% зазначили, що проводять час, граючи в ігри за комп'ютером, кожного дня (серед дівчат таку відповідь надали 2,7%). Більше 30% респондентів (переважно чоловічої статі) є активними геймерами.

10. Мережева активність респондентів протягом одного дня є вельми високою. Так, 27% опитаних зазначили, що за один день проводять у соціальних мережах майже шість годин і більше. 25,2% оцінюють цей час як дві-три години протягом одного дня. У свою чергу, близько 16% опитаних не користуються соціальними мережами

більше однієї години на день. Приблизно така сама кількість опитаних спілкується з іншими людьми онлайн чотири-п'ять годин на добу.

Далі представлені результати трьох дипломних досліджень Інтернет-залежності серед студентської молоді 2013, 2014, 2015 рр. В якості діагностичного інструментарію було використано: 1) шкалу Інтернет-залежності А. Жичкіної; 2) тест на виявлення Інтернет-залежності К. Янг.

Методика А. Жичкіної складається з семи питань, котрі містять дві відповіді: А та Б. Вибір варіанта «А» оцінюється в 1 бал, а «Б» – 0 балів. Результати отримують за допомогою сумування балів. За цією шкалою усіх користувачів Інтернет можна умовно поділити на три групи: звичайні користувачі, які у підсумку набрали 0-2 бали; схильні до Інтернет-залежності – 3-5 балів; Інтернет-залежні у строгому значенні цього слова – 6-7 балів.

Методика К. Янг включає 40 питань, на які респонденту пропонується відповісти за допомогою шкали з балами: 0 – ніколи; 1 – вкрай рідко; 2 – рідко; 3 – регулярно; 4 – часто; 5 – постійно. Результати отримують за допомогою сумування балів. Чим більше отримана кількість балів, тим більший рівень залежності від Інтернету, та проблем які виникають у зв'язку з його використанням. За цією методикою усіх користувачів Інтернету можна умовно поділити на три групи: звичайні користувачі Інтернету – 20-49 балів; тих, які мають деякі проблеми, пов'язані з надмірним захопленням Інтернетом 50-79 балів; Інтернет-залежні – 80-100 балів.

Основну відмінність між схильністю до Інтернет-залежності та власне Інтернет-залежністю можна визначити в тому, що у схильних спостерігається менша кількість симптомів. Однак від схильності до Інтернет-залежності до власне Інтернет-залежності може бути лише

один крок, оскільки на відміну від деяких інших видів залежностей, вона формується набагато скоріше.

У дослідженні 2013 р. в якості діагностичного інструментарію було використано тест «Шкала Інтернет-залежності» А. Жичкіної. Респонденти з першої вибірки були опитані очно, її склали 100 студентів віком від 17 до 22 років, 59% – чоловіки, 41% – жінки. За результатами очного опитування 56% виявилися звичайними користувачами Інтернет; 15% – схильними до Інтернет-залежності; 29% – Інтернет-залежними в суворому визначенні слова. Отже 44% респондентів мають певні проблеми, що пов'язані з надмірним використанням Інтернету.

Другу вибірку склали 111 хлопців та дівчат віком від 17 до 22 років, з яких 53% – чоловіки, 47% – жінки, опитування проводилося опосередковано через Інтернет. За результатами опитування через Інтернет 65,8% виявилися звичайними користувачами Інтернет; 16,2% – схильними до Інтернет-залежності; 18% – Інтернет-залежними в суворому визначенні слова. Отже 34,2% респондентів мають певні проблеми, що пов'язані з надмірним використанням Інтернету. В середньому по двом вибіркам частка користувачів, що мають певні проблеми із надмірним використанням Інтернету склала майже 40%, тобто тих, хто вже є Інтернет-залежними (23,2%) і тих, хто до неї схильні (16,7%).

У дослідженні 2014 р. в опитуванні брало участь 96 респондентів віком від 18 до 25 років, серед яких 78,1% жінок та 21,9% чоловіків, 33,3% було опитано через Інтернет. Для вимірювання рівня Інтернет-залежності було використано тест Інтернет-залежності К. Янг. За результатами дослідження було виявлено 45,8% таких, що мають певні проблеми, япов'язані із надмірним використанням Інтернету, серед яких 17,7% користувачів є Інтернет-залежними.

Порівнюючи результати досліджень 2013 і 2014 років можна відмітити, що у дослідженні 2014 року порівняно з 2013 роком частка користувачів, які мають певні проблеми із надмірним використанням Інтернету зросла на 5,8%.

У дослідженні 2015 року для вимірювання рівня Інтернет-залежності було також використано «Тест на виявлення Інтернет-залежності К. Янг». В опитуванні прийняло участь 84 респонденти віком від 18 до 25 років, 75% жінки та 25% чоловіки, 36,9% респондентів брали участь в очному опитуванні, та 63,1% були опитані опосередковано через Інтернет. За результатами дослідження 51,2% опитаних виявилися звичайними користувачами Інтернету, а 48,8% – такими, що мають певні проблеми пов'язані з надмірним використанням Інтернету, 22,6% з них виявилися Інтернет-залежними.

Отже підсумовуючи результати дослідження можна відмітити той факт, що у 2015 року порівняно з 2014 роком частка користувачів, що мають певні проблеми із надмірним використанням Інтернет зросла на 3%, а порівняно з 2013 роком – на 8,8%.

Відмінності у результатах дипломних досліджень Інтернет-залежності різних років можна було б пояснити відмінностями у підборі діагностичного інструментарію, у розмірі вибірки та соціально-демографічних характеристиках респондентів, що їх склали. Але слід відзначити, якщо для формування традиційних видів залежності потрібні роки, то для Інтернет-залежності цей термін різко скорочується. За даними К. Янг, 25% залежних здобули залежність протягом півроку після початку роботи в Інтернеті, 58% – протягом другого півріччя, а 17% – незабаром по закінченні року [6].

Проблема Інтернет-адикції починається тоді, коли прагнення відходу від реальності, пов'язане зі зміною психічного стану, починає домінувати у свідомості, стає центральною ідеєю. Цьому процесу

можуть сприяти біологічні (наприклад, індивідуальний засіб реагування на інформацію в мережі), психологічні (особистісні характеристики, психотравми), соціальні (сімейні і позасімейні) чинники [9].

Виділяють три стадії формування Інтернет-залежності. На першій стадії людина віддаляється від родичів і друзів, віддає пріоритет Інтернету, перестає займатися усім іншим, при цьому користувач Мережі приховує від рідних, друзів, колег те скільки часу він проводить в Інтернеті. На другій стадії симптоми наростають. З'являються психологічні симптоми – порушується увага, знижується працездатність, з'являються нав'язливі думки, безсоння, аж до повної відмови від сну, різко зростає потяг до стимуляторів – кави, цигарок, спиртних напоїв, наркотиків. В деяких випадках наркотична залежність є наслідком Інтернет-залежності. Фізіологічні симптоми – головний біль, перепади тиску, ломота кісток. Людина болісно переживатиме відлучення від Мережі. Третя стадія – соціальна дезадаптація. Постійне перебування в Інтернеті призводить до депресії, серйозних конфліктів на роботі та в сім'ї [10].

К. Янг називає чотири ознаки Інтернет-залежності:

- нав'язливе бажання перевірити e-mail;
- постійне чекання наступного виходу в Інтернет;
- скарги оточуючих на те, що людина проводить занадто багато часу в Інтернет;
- скарги оточуючих на те, що людина витрачає занадто багато грошей на Інтернет.

Деякі психологи виділяють наступні поведінкові характеристики Інтернет-залежних:

- активне небажання відволікатися, навіть на короткий час від роботи в Інтернеті;



- роздратування при вимушених відволіканнях;
- невміння спланувати час закінчення сеансу роботи в Мережі;
- використання все більших сум грошей для забезпечення роботи в Інтернеті, у тому числі і в борг;
- готовність брехати, говорячи про тривалість і частоту роботи в Інтернеті; забування у ході роботи в Мережі про домашні справи, навчання чи службові справи, важливі особисті й ділові зустрічі;
- небажання приймати критику подібного образу життя;
- готовність миритися з руйнуванням сім'ї;
- втрата кола спілкування через Мережу;
- зневага власним здоров'ям;
- скорочення тривалості сну, внаслідок роботи в Інтернеті в нічний час; уникання фізичної активності.

Не зважаючи на те, що проблема Інтернет-залежності стає все більш актуальною на сьогоднішній день в Україні не існує психологічного чи психіатричного діагнозу «Інтернет» чи «комп'ютерної» залежності. В останню версію «Діагностичного і статистичного посібника з психічних розладів» (DSM-IV), що встановлює стандарти класифікації типів психічних хвороб, не увійшла жодна з цих категорій [4], а ось у США Інтернет-залежність вважають офіційним діагнозом і лікується психологами та психіатрами [10].

Винесенню діагнозу Інтернет-залежність повинне передувати всебічне обстеження. Сьогодні психологи намагаються визначити сукупність симптомів, що складають Інтернет-залежність. Так К. Янг діагностує Інтернет-адикцію на підставі п'яти і більше позитивних відповідей, що характеризують поведінку людини за останній рік:

1. Чи відчуваєте Ви себе стурбованим через Інтернет (чи думаєте Ви про попередній он-лайн сеанс і чи смакуєте наступні)?

2. Чи відчуваєте Ви потребу в збільшенні часу, що проведений в Мережі?

3. Чи були у Вас безуспішні спроби контролювати, обмежити чи припинити використання Інтернету?

4. Чи відчуваєте Ви себе втомленим, пригніченим чи роздратованим при спробах обмежити чи припинити користування Інтернетом?

5. Чи знаходитеся Ви он-лайн більше, ніж думали бути?

6. Чи були у Вас випадки, коли Ви ризикували отримати проблеми на роботі, навчанні чи в особистому житті через Інтернет?

7. Чи траплялося Вам брехати членам родини чи іншим людям щоб приховати час перебування в Мережі?

8. Чи використовуєте Ви Інтернет для того, щоб піти від проблем чи від поганого настрою (наприклад, від почуття безпорадності, провини, роздратованості чи депресії)?

Людина вважається Інтернет-залежним у випадку п'яти чи більше позитивних відповідей на ці питання.

Ще одну систему критеріїв наводить І. Голдберг. На його думку, Інтернет-залежність можна констатувати при наявності 3 пунктів з наступних:

1. Кількість часу, яку потрібно провести в Інтернеті, щоб досягти задоволення (іноді почуття задоволення від спілкування в мережі межує з ейфорією), помітно зростає.

2. Якщо людина не збільшує кількість часу, що вона проводить в Інтернеті, то ефект помітно знижується.

3. Користувач робить спроби відмовитися від Інтернету чи хоча б менше проводити в ньому менше часу.

4. Припинення чи скорочення часу, проведеного в Інтернеті приводить користувача до поганого самопочуття.

Доктор М. Орзак виділяє не тільки психологічні, але і фізичні симптоми, до яких відносить:

- враження нервових стовбурів руки, пов'язане з тривалою перенапругою м'язів;
- оніміння пальців руки, що тримає «мишку»;
- сухість та різь в очах;
- головні болі по типу мігрені;
- болі в спині;
- нерегулярне харчування, пропуск прийомів їжі;
- зневага до особистої гігієни;
- розлад сну, зміна режиму сну.

Отже, керуючись вище перерахованими ознаками Інтернет-залежності, можна судити про власну Інтернет-залежність чи наявність такої у своїх знайомих.

Психотерапевтичний досвід показує, що якщо людина визнає в себе наявність того чи іншого виду залежності, будь те залежність від шкідливих речовин чи від Інтернету, то вона намагається впоратися з цим самостійно чи за допомогою близьких йому людей, а також фахівців (психіатрів, наркологів, психотерапевтів чи психологів).

К. Янг було виявлено чотири основних чинники Інтернет-залежності:

1. *Соціальна підтримка.* Через збільшення дистанційованості, дезінтеграції, руйнування традиційних, заснованих на спільності, форм сусідства, зростання кількості розлучень і змін місця проживання між людьми зростає потреба у соціальному прийнятті та підтримці, яку може дати віртуальна спільнота.

2. *Сексуальна реалізація.* У будь-який час дня й ночі користувач у віртуальному просторі (не залежно від своєї впевненості або фізичної привабливості) може відшукати бажаного партнера й спробувати

реалізувати з ним будь-які фантазії, які він тільки може уявити. Нецензуроване сексуальне розмаїття віртуального простору викликає почуття відсутності контролю над змістом, тоном і характером сексуальних експериментів і дає людям можливість одержати задоволення й досліджувати свої фантазії.

3. *Конструювання ідентичності.* У реальності соціально-економічний статус, стать, вік і раса відіграють роль у конструюванні ідентичності, на якій ґрунтується міжособистісне спілкування. У віртуальності всі ці параметри відходять на другий план, і всі користувачі стають рівними. В результаті відсутності соціальної ідентичності on-line стає можливим створення віртуальної особистості.

4. *Відв'язаність особистості.* Згідно психоаналітичної теорії, пригнічені (витіснені) бажання, потреби містяться в несвідомому і можуть проявитись у снах або обмовках. Віртуальна реальність, завдяки її анонімності та деякій схожості з реальністю сну, відкриває новий простір для їх реалізації. Пригнічені частини психіки можуть проявитись у різний спосіб – сором'язливі стають нахабними, пасивні, м'які – агресивними [6].

Важливо є також зосередити увагу, на тому, що чинники Інтернет-аддикції повинні розглядатись принаймні в трьох основних «вимірах» (аспектах): характеристики соціальної ситуації, характеристики можливостей віртуального середовища та психологічні особливості Інтернет-аддиктів. Отже окрім певних характеристик самого віртуального середовища, виділено ще цілий ряд психологічних характеристик особистості, що спричиняють або ж пов'язані з Інтернет-аддикцією.

Більшість терапевтів вважають, що не сам Інтернет робить людину залежною, а людина, схильна до залежності, знаходить діяльність, яка стає об'єктом залежності. Вчені, що вивчають різні

форми залежної поведінки, сходяться на думці про те, що в основі такої поведінки лежать саме особистісні якості, зокрема інфантильність, сугестивність та некритичність.

В найбільшій мірі залежній особистості притаманна сугестивність. Під сугестивністю розуміється те, що людина дуже легко піддається зовнішнім по відношенню до неї різноманітним спонуканням. Особистість, яка схильна до формування залежної поведінки, виявляється зовсім некритичною, часто легковірною, легко піддається груповому впливу і авторитарному управлінню. Більшість таких особистостей, залучаються оточуючими в процес залежності, йдуть на це без усвідомлення суті що відбувається, некритично. Умовити та запевнити їх в тому, що шкода від цієї залежності є лише уявною і не несе жодних негативних наслідків виявляється зовсім не складним завданням. Для залежної особистості є також притаманний інфантилізм, що виражається у несамотійності прийняття рішень і дій, а це є ознакою слабкої волі у людини. Отже науковці вважають, що існує залежний тип особистості і люди, які мають такі риси, потрапляють до групи ризику. До цих рис окрім вже названих можна додати небажання брати на себе відповідальність, що також пов'язано із низьким розвитком вольових якостей особистості.

Саме цей хід думок був покладений в основу формулювання гіпотези дослідження щодо існування зворотно-пропорційного зв'язку між рівнем вольової організації та рівнем Інтернет-залежності (описання соціально-демографічних характеристик вибірки і досліджувального інструментарію рівня Інтернет-залежності було наведено вище у цьому тексті в описанні дослідження Інтернет-залежності 2014 р. [11]). Для виміру розвитку волі та окремих вольових якостей (ціннісно-смилова організація, організація діяльності, рішучість, наполегливість, самовладання, самотійність) було використано методику дослідження

вольової організація особистості. За результатами емпіричного дослідження гіпотезу щодо існування зворотно пропорційного зв'язку між рівнем Інтернет-залежності та загальним рівнем вольової організації особистості було підтверджено. Цей зв'язок зберігається і на рівні більшості окремих вольових якостей: ціннісно-смилова організації, організації діяльності, рішучості та наполегливості.

Сильні, вольові особи ще можуть спробувати перемкнути свою увагу на щось інше, наприклад, закохатися, знайти іншу роботу. Слабкішим нічого не залишається, окрім як звернутися по допомогу до фахівців.

Психологи-консультанти можуть надавати наступні рекомендації батькам або членам родини, які бажають сприяти своїм рідним у подоланні Інтернет-залежності:

По-перше, слід обмежити доступ до Мережі:

- потрібно чітко простежити, чим Інтернет-залежний займається в Мережі;
- читання розсилок і новин слід урізати до найнеобхіднішого;
- у списку обраного необхідно залишити лише ті блоги і форуми, які пов'язані з діяльністю людини або де є люди, з якими вона дуже близько спілкується;
- кількість перевірок френдстрічки і читання нових повідомлень на форумах потрібно звести до одного, максимум двох разів на день;
- обмежити можливість заходити в чати, адже користувачі Інтернету скаржаться, що заходять в чат, але ні з ким не вітаються, повні рішучості не спілкуватися і не витратити час на спілкування. Але інші відвідувачі чату бачать, що їхні друзі знаходяться онлайн, і вітаються, заводять розмову, і відмовити їм не можна чисто з ввічливості. Після цього розмова продовжується і займає багато часу.

По-друге, обмеження доступу й відлучення від бездумного використання Інтернету необхідно проводити поступово, уникаючи зайвого стресу і роздратування:

- можна скористатися хитрістю і переключитися на використання обмеженого пакета трафіку;
- можна встановити помірний тариф, при перевищенні якого втрачається доступ в Мережу;
- можна поставити чіткий ліміт часу, проведеного онлайн.
- краще збавляти по дві-три хвилини в день. Тоді різниця буде непомітна, але людина зможе домогтися результатів за досить короткий проміжок часу.

По-третє, слід збільшити час спілкування із Інтернет-залежною людиною, адже безустанне, але не надокучливе спілкування дозволить відчувати себе повноцінним членом сім'ї:

- залучати до виконання різноманітних завдань по господарству, а також заохочувати таку допомогу словами подяки і дрібними подарунками;
- можна покликати старих друзів;
- організувати сімейний вихід у кафе;
- влаштувати спільний кінозал, нехай і за допомогою того ж таки Інтернету.

По-четверте, необхідно намагатися зробити реальне життя знову привабливим:

- запропонувати провести разом активний відпочинок: похід у гори, поїздка в незнайоме місто, пікнік з шашликами, замський табір і навіть путівка на курорт з друзями (це може допомогти знайти нові грані задоволення від життя);
- надати можливості альтернативного розвитку людини, наприклад, різноманітні хобі, захоплення або прагнення.

По-п'яте, необхідно інформувати людину щодо шкоди для здоров'я від тривалого проведення часу за комп'ютером. Інколи проблему можна вирішити просто розмовою щодо негативних наслідків тривалого перебування у мережі. Порушена постава, вимивання вітамінів, запалення фаланг пальців і зв'язок кисті, проблеми із зором – це навіть не повний реєстр розладів здоров'я внаслідок неконтрольованої тяги. Зокрема Інтернет-залежність супроводжується комплексом особистісних змін, що на когнітивному рівні проявляється порушенням уваги і зменшенням об'єму робочої пам'яті; на емоційному рівні – зниженням рівня психологічного благополуччя; на воловому рівні – відчуттям власної нечемності та безсилля, відсутністю контролю за тим що відбувається; на ціннісно-смысловому рівні – порушенням часової перспективи, уповільнення темпів особистісного зростання та саморозвитку; на емоційному рівні – слабким усвідомлення життєвих цілей та перспектив [12].

Підсумовуючи можна сказати, що поєднання тісного спілкування і обмеженого доступу до мережі можуть допомогти людині перебороти пристрасть до неконтрольованого використання Інтернету.

Незважаючи на те, що комп'ютерна та Інтернет-залежність, як і ігроманія, це нехімічні залежності, всі вони піддаються лікуванню за допомогою усвідомлення людиною проблеми і мотивування залежної людини на повернення до реального життя, але все це вимагає професійного підходу. Всі зусилля родичів, колег і друзів можуть бути марні, залежна особистість може ставитися до них як до «моралей» і не сприймати. Однак спілкування з фахівцем дасть усвідомлення всієї глибини проблеми і можливих шляхів виходу. Іноді для позбавлення від Інтернет-залежності використовують гіпноз та нейролінгвістичне програмування.'



**Н.Г. ШУБЕРТИЙ, Д.В. ЧАБАН**

#### **4.5. РАБОТА С АГРЕССИЕЙ В ГЕШТАЛЬТ-ПОДХОДЕ**

«Агрессия (так называемое «зло»)» – именно так решил назвать свою книгу К. Лоренц, выдающийся австрийский ученый, один из основателей этологии – науки о поведении животных [10]. Словно сомневаясь, австриец взял слово «зло» в кавычки, добавив эпитет «так называемое». В процессе изучения литературы, касающейся агрессии и лежащих в ее основе чувств раздражения, злости, гнева и ярости, агрессивных состояний человека, мы столкнулись с интересной тенденцией. Преобладающее большинство статей, высказываний, книг, которые предлагаются на тему агрессии и связанных с ней чувств, характеризуют их как безусловно негативные, которые имеют – или будут иметь – негативные последствия, и с которыми отдельному человеку и обществу в целом нужно бороться. Приведем некоторые определения с сайта Wikipedia: «Агрессия – это физическое или словесное поведение человека, направленное на нанесение повреждений или разрушения»; «Агрессия (у животных) – действия животного, адресованные другому животному, с целью его запугивания, подавления или нанесения ему физических травм»; «Агрессия (в международном праве) – противоправное, прямое или опосредованное, использование вооруженной силы одним государством против суверенитета, территориальной целостности или политической независимости другого государства».

«Противоправное», «запугивание», «подавление», «физические травмы», «повреждения» и так далее. Как видим, агрессия – это «плохо». Но отчего-то лауреат Нобелевской премии К. Лоренц не был уверен в бесспорной негативности агрессии, настолько, что так назвал свою книгу «Агрессия (так называемое «зло»)»?

Сегодня слово «агрессия» мы слышим и переживаем на себе практически постоянно. Неудачная политика предыдущего правительства

України вызвала неудовлетворенность, а позже и агрессию граждан, которая привела к революции. Руководство соседнего государства ведет агрессивные действия по отношению к гражданам нашей страны. Экономический кризис – как результат кризиса политического и военного конфликта – привели к нестабильности экономического состояния граждан, потере части их доходов, подавлено-депрессивным состояниям с одной стороны, и к гневу и агрессии по отношению к виновным – с другой стороны.

В большей мере, литература и исследования, которые существуют на рассматриваемую тему, посвящена социальной психологии и агрессии как социальному феномену. Нас, безусловно, интересует социальная часть феномена – ведь клиент, приходящий в кабинет психотерапевта, живет в социуме и свои раздражение, злость, гнев и ярость размещает (или, еще чаще, не размещает по той или иной причине, ретрофлексируя и прерывая агрессивные импульсы и сопутствующие чувства) в контакте с другими людьми. Но, кроме того, нас интересует переживание этих чувств, влияние их на организм, а также способы выражения этих чувств клиента или совладания с ними. Как психотерапевтов нас интересуют скорее не общие тенденции, а каждый конкретный уникальный человек и его отношения с агрессией. В кабинете психотерапевта работа с агрессией – один из наиболее часто встречающихся запросов. Гештальт-терапевт В. Дубинская пишет об этом в своей книге «О чувствах в психотерапии»: «...Обычно люди, в связи с этим чувством, собой не довольны. Они или хотят злость не чувствовать, или уметь «убивать обидчика сразу и одним словом» [3].

К сожалению, источников, которые описывали бы психотерапию агрессии и связанных с ней эмоций не настолько много, как источников, посвященных социальным аспектам этого феномена. А источников из области гештальт-терапии на эту тему еще меньше. Тем не менее, нам удалось качественно подойти к рассмотрению данного вопроса.

В рамках данной статьи мы вряд ли сможем коснуться всех глубинных особенностей агрессии как эмоционального состояния человека, поведения и поведенческих актов, и как процесса мобилизации энергии, исследовать все связи между ее причинами и последствиями. Но более важным нам видится вернуться к источникам этого понятия, исследовать его общепсихологические и биологические особенности, и, возможно, развеять некоторые мифы и стереотипные взгляды на понятия раздражения, злости, гнева, ярости и агрессии. Ну и, конечно, рассмотреть практику и возможности экологично обходиться с агрессией в кабинете психотерапевта и в связи с психотерапией клиентов, для которых это эмоциональное состояние является явной или неявной фигурой в жизни.

Начать анализ существующих теорий агрессии и связанных с ней чувств нам кажется важным с этимологии слова агрессия – само такое исследование происхождения значения данного термина показывает, насколько недалеким подходом является отношение к агрессии как к безусловно негативному явлению, которое стоит подавлять и искоренять. Слово «агрессия» имеет латинские корни. Изначально слово «агрессия» происходит от «ad-» и «gradi-», что в переводе с латыни означает, соответственно, «к/по направлению к» и «движение/прогулка». В сегодняшнем значении слово «агрессия» закрепилось в начале XVII в. и стало означать «нападать/атаковать» (от латинских слов «aggredi», «aggressio») [1]. В дальнейшем анализе подходов к определению агрессии мы увидим разные взгляды и отношение к данному феномену со стороны психологов-исследователей и психотерапевтов разных направлений.

Развитие в XIX в. ряда естественных и гуманитарных наук (биологии, социологии, криминологии и т.д.) дало определенный толчок в понимании агрессии, лежащих в ее основе чувств гнева, злости, ярости, и их причин. Это обусловило и новый взгляд на понятие «агрессия»,

согласно которому она может выполнять как позитивные, так и негативные функции. Ч. Дарвин рассматривал уничтожение представителей своего или чужого вида (то есть, в современном понимании, агрессию), как один из механизмов естественного отбора и самосохранения живых существ [2]. Ч. Ломброзо, создатель теории «криминальных типов», обратил внимание на взаимосвязь определенных антропологических и психологических характеристик личности, которые в определенном сочетании формируют у человека склонность к преступному (в том числе агрессивному) поведению. Г. Тард и Э. Дюркгейм в качестве факторов, определяющих преступное (и в частности, насильственное) поведение, указывали на факторы социальные. Первый – на механизм «преемственности», второй – на явление «аномии», то есть нормативную «разрегулированность» общества, когда те или иные социальные нормы перестают исполнять свое предназначение.

В ключе психотерапии интересным является понятие «фрустрационного порога к агрессии». Считается, что фрустрация возникает не сразу – для ее появления (и соответственно для возникновения злости, гнева, ярости) требуется преодолеть фрустрационный порог, который определяется рядом моментов и которые, на наш взгляд, важно учитывать в работе с клиентом:

- повторением неудовлетворения – при повторном неудовлетворении, неудаче, происходит его суммация с эмоциональным следом от прежней неудачи;
- глубиной неудовлетворения – чем сильнее была потребность, тем ниже порог фрустрации и сильнее злость;
- эмоциональной возбудимостью человека – чем она выше, тем ниже фрустрационный порог;
- уровнем притязаний человека, его привычкой к успеху – чем дольше человек не терпел неудачу, тем ниже порог;

– этапом деятельности – если препятствие возникает в начале деятельности, злость выражена слабее, чем когда неудача постигла человека в самом конце.

Значительный прогресс в изучении проблемы агрессии был достигнут в 60-е гг. XX в. в результате синтеза знаний ряда естественных и гуманитарных наук (психологии, биологии, социологии, экологии), а также развития научной методологии. В исследовании агрессии стал использоваться метод эксперимента. В этот период получено огромное количество эмпирических знаний, сформулированы основные теоретические принципы изучения агрессии. Появились работы выдающихся исследователей этой области психологии: А. Басса, Л. Берковица, А. Бандуры и др. Методологической базой большинства исследований был бихевиоризм, хотя были и исключения. Так, К. Лоренц создал близкую фрейдовской теорию о врожденном инстинкте агрессии. Наблюдая за животными, он обратил внимание на два особенно важных, с нашей точки зрения, факта для психотерапии клиентов, которые приходят с темой злости:

1) животные инстинктивно становятся агрессивными, когда кто-то нарушает границы их территории;

2) невыраженная агрессия имеет свойство накапливаться, и в крайнем случае такого накопления проявляться к «первому попавшемуся под руку» другому животному, включая собственную семью [10].

Э. Фромм в своих работах рассматривал агрессию с позиций неофрейдизма. Вопросы агрессии и агрессивности рассматривались также в рамках гуманистической психологии и психотерапии (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл, А. Ленгле, Ф. Перлз). Ф. Перлз, основатель гештальт-подхода, придавал агрессии особое позитивное значение в процессе человеческого роста. Согласно Ф. Перлзу, жизнь и

рост в окружающей среде требуют агрессивного поведения по отношению к ней: «только оно позволит нам питаться от нее». Он использует метафору питания: чтобы утолить голод, человек должен разрушить пищу, он должен откусить и разжевать ее, чтобы получить вещества, необходимые для своего роста [16]. В контексте гештальт-терапии агрессия является не только энергией, мобилизованной на защиту себя, но и служит движущей силой в направлении себя вперед, к чему-то. Н. Лебедева, российский гештальт-терапевт, так говорит об этом применительно к теории гештальт-терапии в связи с завершением старых и формированием новых гештальтов: «Чтобы появился новый Гештальт, придётся разрушить старый. Без агрессии, без целенаправленной аналитической деятельности разрушить образ невозможно. Пока живо прежнее – никогда не будет следующего» [12].

Разрушить старое, чтобы дать возможность родиться новому. Такое видение приверженцев гештальт-терапии подтверждается исследованиями в области нейропсихологии и пластичности мозга. Согласно данным исследователей пластичности мозга, мозг обладает конкурентным принципом. Это означает, что места для представительства всех желаемых нейронных связей в тех или иных областях мозга не хватит всем желающим. Подробней об этом можно прочесть в работах Н. Дойджа. Для того, чтобы освободить место для новой влюбленности и сформировать новые нейронные связи в связи с новым человеком, сперва нужно действовать агрессивно – разрушить старые нейронные связи и гештальты, связанные с былой влюбленностью. В терапии такое разрушение нейронных связей происходит через горевание и оплакивание любимой, неких реальных событий, своих надежд и желаний, которые уже никогда не сбудутся.

Особенностями изучения агрессии на Западе является то, что она не воспринималась и не воспринимается как однозначно негативный феномен. Особенно это заметно в традициях американской психологии и педагогики, где считается, что позитивно направленная агрессия развивает

дух инициативы, предпринимательства, чувство уверенности и так далее. Указывается на то, что некоторые виды агрессии способствуют адаптации человека, поэтому ее стоит поощрять.

В отечественной науке агрессия изучалась в основном как атрибут девиантного или делинквентного поведения. С позиций медицины (психиатрии), криминологии и психолого-педагогической науки агрессии давалась однозначно негативная оценка. При этом, в большинстве источников термины «агрессия» и «агрессивное поведение» вообще отсутствовали. Их заменяли такие понятия, как «отклоняющееся», «антиобщественное» и «делинквентное» поведение [14]. Изменение в конце 80-х и начале 90-х гг. XX в. политической и социальной ориентации в обществе, развитие и увеличение количества социальных конфликтов, рост насилия привели к тому, что феномен агрессии оказался в центре внимания отечественной психологии. В работах Т. Румянцевой, С. Завражина, О. Бовть, С. Васьковской и других исследователей феномен агрессии отражался, в основном, в контексте возрастной и педагогической психологии, которые касались проблемы детской и подростковой агрессии и агрессивности. Это обусловило появление новых направлений в исследовании факторов агрессивного поведения. Были переведены и опубликованы работы ряда зарубежных исследователей агрессии и связанных с ней чувств (А. Бандура, Р. Берон, Д. Ричардсон, Э. Фромм, К. Лоренц, К. Бютнер и др.), что предоставило возможность широкому кругу отечественных специалистов более глубоко ознакомиться с теоретическими и методологическими аспектами указанной проблемы в рамках мировой психологической науки.

На сегодняшний день в психологии наблюдаются попытки объединить разные подходы, теории агрессии в единую концепцию изучения этого сложного феномена. Сложность и разнообразие форм проявления агрессии (особенно в том, что касается человеческого

поведення) приводит к тому, что в данный момент в науке отсутствует однозначная трактовка и определение этого явления [15]. Все это позволяет разным авторам, в зависимости от цели исследований, вкладывать в понятие агрессии разный смысл. Как считает Т. Румянцева, частично это можно объяснить и наличием широкого круга научных дисциплин, которые изучают данный феномен. В рамках естественных наук он изучается биологией, биохимией, нейрофизиологией, генетикой и т.п., и, конечно, тут акцент ставится на изучении внутренних глубинных детерминант агрессивного поведения. Социальные науки изучают агрессию в контексте общества и культуры. Психологическая наука интегрирует все эти направления, но, в силу наличия разных школ и направлений, тут также отсутствует единое универсальное понятие агрессии и способов практической работы с ней в кабинете психолога. В 1980-е гг. на первый план выходит так называемый нормативный подход, согласно которому решающую роль в определении агрессии должно играть понятие нормы. Если поведение происходит с соблюдением социальных норм, оно не будет рассматриваться как агрессивное, независимо от степени его последствий. И наоборот, если нормы нарушены, на поведение наклеивается ярлык «агрессии» [15].

Учитывая, что проявления агрессии у людей разные, много исследователей пробовали по-своему трактовать агрессию и создать определенные типологии агрессии и агрессивных действий. А. Басс считает, что агрессия – это любое поведение, которое содержит угрозу или наносит урон другим. Г. Левин и Б. Флейшман, указывая на разнообразие феномена агрессивного поведения, определяли его как «заученные реакции на возбуждение, которые вызваны фрустрацией, или инструментальные акты, направленные на достижение разных целей». Л. Берковиц и С. Фешбах считают, что одним из главных атрибутов агрессии является намерение причинить вред, а не сам вред. Д. Зильман



ограничивает употребление термина «агрессия» попыткой нанесения или нанесением телесных либо физических повреждений другим людям. Э. Фромм использует понятие «агрессия» только по отношению к поведению, связанному с самозащитой, с соответствующей реакцией на угрозу, и в результате различает понятие «доброкачественной агрессии» и «деструктивной агрессии» – жестокости.

Х. Хекхаузен определяет агрессию как «бесконечное количество разных действий, которые нарушают физическую или психическую целостность другого человека (или группы людей), наносят ему материальный ущерб, препятствуют исполнению его намерений, противодействуют его интересам или ведут его к уничтожению». Д. Майерс дает более короткое определение этому феномену: «агрессия – физическое или вербальное поведение, направленное на причинение вреда кому угодно». Известные исследователи проблемы агрессии Р. Бэрн и Д. Ричардсон говорят, что «агрессия – это любая форма поведения, нацеленная на нанесение обиды или причинение вреда другому живому существу, которое не желает подобного отношения» [17]. Следует также отметить разницу между понятиями «агрессия» и «агрессивность». Агрессия – это действия, поведение, в то время как агрессивность – это качество личности, которое выражается в готовности к агрессивным действиям. Но важно понимать, что не за всеми агрессивными действиями стоит агрессивность личности, равно как и агрессивность человека не всегда проявляется в агрессивных действиях, о чем известно каждому психотерапевту, работающему с ретрофлексией лежащих в основе агрессии чувств. В целом, большинство психологов признают существование двух основных типов агрессии – враждебной и инструментальной. Термин «враждебная агрессия» используется в тех случаях, когда главной целью агрессора является нанесение жертве ущерба, причинение страданий. Понятие «инструментальная агрессия»,

наоборот, относится к случаям, когда агрессия является только способом достижения цели, а не является самоцелью [18].

Э. Фромм в своих работах различал два типа агрессии: обычная («доброкачественная»), которая является защитным механизмом личности, и деструктивная («злокачественная»), как склонность к разрушению и жестокости. Если первый тип агрессии исполняет самозащитные функции, актуализируется при угрозе удовлетворения витальных потребностей животного или человека, то деструктивная агрессия этой функции уже не выполняет. В теории «фрустрации-агрессии», о которой упоминалось выше, выделяется прямая агрессия (направленная на объект-фрустратор) и смещенная (направленная на посторонние объекты). В психоаналитической теории, в зависимости от фиксации личности на той или иной стадии развития, выделяются оральная агрессия (склонность человека к цинизму, сарказму, вербальному выражению злости и раздражения) и анальная агрессия (физическая – разрушения, садизм). По мнению А. Басса, любую агрессию можно описать при помощи трех шкал: физическая-вербальная, активная-пассивная, прямая-косвенная.

Кроме названных типов агрессии, в некоторых источниках выделяют автоагрессию (нанесение себе повреждений, самоубийство) – в терминах гештальт-терапии речь идет о ретрофлексии, направлении агрессии, предназначенной кому-то, на себя.

Э. Фромм и К. Лоренц четко разграничивают индивидуальные агрессивные действия и групповую агрессию. В первом случае агрессия может иметь место не благодаря, а вопреки принятым в обществе ценностям. Во втором случае – она прямо «освящается» доминирующими нормами. По этой причине последствия групповой агрессии, как правило, более разрушительные, чем последствия индивидуальной агрессии.

Основываясь на представлениях Б. Ананьева о трех уровнях анализа человека, Т. Курбатова предлагает выделять три типа (уровня) агрессии: индивидуальный, субъектно-деятельный и личностный. Индивидуальный тип при этом связан с природной основой человека и заключается в защите себя, своего потомства, имущества. Субъектно-деятельный тип проявляется в обычном стиле повеления и связан с достижением успеха, цели, обратной реакции на угрозу. Личностный тип связан с мотивационной сферой, самосознанием и проявляется в отдании предпочтения насильственным способам для реализации своих целей.

И. Бойко предлагает типологию, по которой выделяется открытая агрессия (поведение с высокой конфликтностью, частыми обидами, драками), скрытая (внешне завуалированный вариант агрессивного поведения), ситуативная или адаптивная агрессия (стиль поведения, который отвечает стереотипам данной социальной среды), а также паталогическая агрессия (обусловленная психическими расстройствами).

Несмотря на большое количество исследований проблемы агрессии и связанных с ней чувств, вопрос о природе их происхождения остается одним из открытых и сложных вопросов в психологической науке. При всем многообразии теоретических обоснований, на сегодня сформировались и существуют четыре основных подхода к описанию феномена агрессии:

1. Агрессия – врожденный инстинкт человека. З. Фрейд, основатель психоанализа, в своих работах утверждал, что человеческое поведение прямо или косвенно обуславливается влиянием «эроса» (инстинкта жизни). В этом контексте агрессия рассматривалась как реакция на блокирование энергии этого инстинкта (либидо), то есть считалась неотъемлемой частью человеческой природы. Но в более поздних работах, З. Фрейд допускает существование второго основного инстинкта – «танатоса» (тяги к смерти, разрушению). Именно этот

инстинкт является источником агрессии человека. Между «эросом» и «танатосом» существует постоянное напряжение, в результате которого агрессия направляется на других (смещается), чтобы избежать разрушения «Я».

Близкой к позиции З. Фрейда является теория агрессии К. Лоренца, согласно которой агрессия объясняется существованием врожденного инстинкта самосохранения, защиты своей территории, борьбы за выживание. К. Лоренц считал, что в организме любого живого существа происходит постоянное накопление агрессивной энергии, которое затем запускается определенными внешними стимулами.

Ф. Перлз, основатель гештальт-терапии, также считает агрессию врожденной и жизненно важной для человека [16]. Близкой к данному видению является позиция экзистенциального анализа (В. Франкл, А. Лэнгле), понимающая агрессию как защитную спонтанную копинговую реакцию личности [11]. Эта реакция возникает в случае опасности для границ личности. Личность воспринимает нечто извне как вторжение: угрозу жизни и здоровью, опасность для отношений, выпад в сторону ценностей, удар по самооценке или смыслу. И личность защищается, то есть в ней растет сила, появляется энергия для противостояния и защиты себя. Эта сила первобытна, она может разрушать, совершать насилие ради спасения себя, и поэтому она нуждается в осмыслении и контроле.

2. Агрессия – результат фрустрации. Д. Доллард и Н. Миллер – авторы одной из наиболее известных и распространенных на сегодня теорий «фрустрации-агрессии». Основные положения теории выглядят таким образом: фрустрация всегда приводит к агрессии в любой форме, а агрессия всегда является результатом фрустрации. Дальнейшие исследования определили, что взаимосвязь между фрустрацией и агрессией не является такой жесткой – в состоянии фрустрации люди не всегда реагируют агрессивно. Однако это не означает, что они не переживают в это время злость, гнев или ярость, выбирая

ретрофлексировать их. Н. Миллер считал, что фрустрация порождает разные модели поведения, и агрессия является одной из них.

Л. Берковиц внес наиболее значительные и масштабные изменения к теории «фрустрации-агрессии». Первоначально он считал, что фрустрация лишь создает готовность к агрессивным действиям, а сама агрессия возникает только тогда, когда она «запускается» внешними стимулами-раздражителями. Таким образом, Л. Берковиц пробовал объединить теорию фрустрации с механизмом запускающих стимулов теории К. Лоренца. Позднее Л. Берковиц сделал акцент на эмоциональных и когнитивных процессах. Согласно этой модели, фрустрация провоцирует агрессию лишь тогда, когда она переживается и осознается как негативное влияние;

3. Агрессия – результат социального научения. А. Бандура – автор известной в психологии теории социального научения (социально-когнитивной теории), которая объясняет природу человеческого поведения, и агрессии в том числе. Агрессия в теории А. Бандуры рассматривается как форма социального поведения, в природе которой играют роль как биологические, личностные, так и социальные факторы, причем последние – в большей мере. Человек, должно быть, должен научиться вести себя агрессивно, так как знания о том, какие слова или действия причиняют страдания жертве, не даются от рождения, по мнению автора. Такое научение происходит в двух основных формах: прямой (через непосредственный опыт) и викарной (через наблюдение за другими). При этом приобретенные навыки, связанные с агрессией, получают практическую реализацию при определенных условиях и факторах, основными из которых являются ожидаемые последствия (польза, наказание и т.п.);

4. Агрессия – результат влияния биохимических факторов. Это направление исследований агрессии является относительно новым, и

связанно оно с развитием таких наук, как генетика, биохимия, нейропсихология и т.п. Ученые утверждают, что генетический фактор агрессии может играть довольно значительную роль, а некоторые специалисты вообще утверждают, что агрессивность обуславливается генетически.

Так, известный английский ученый Г. Айзенк считает, что антисоциальное (в том числе агрессивное) поведение на 60% обусловлено генетическими факторами. Но при этом многие специалисты отмечают – и мы разделяем эту точку зрения – наследуется не сама агрессия или агрессивное поведение, а только склонность к ней. Как она проявляется – зависит от человека и социальных факторов вокруг него.

Другие специалисты сосредоточили свое внимание на гормональных факторах агрессивности. Некоторые специалисты отмечают значительную корреляцию между уровнем мужского полового гормона тестостерона и агрессивным поведением. Другие исследователи (напр., У. Поллак) не согласны с обвинением «тестостерона» в мужской агрессивности. Часть исследователей связывают агрессивность с особенностями ЦНС человека и, в частности, с определенными отделами головного мозга. Так, Д. Зильман создал теорию, согласно которой главным фактором агрессии является состояние возбуждения, которое приводит к дезинтеграции когнитивных процессов и потере самоконтроля. К этой группе теорий можно отнести и некоторые медико-психиатрические положения, согласно которым агрессивность обусловлена определенными нервно-психическими расстройствами, дефектами и повреждениями ЦНС.

Несмотря на то, что теорий и определений агрессии существует множество, нас в большей мере интересует взгляд на агрессию представителей гештальт-терапии: Ф. Перлза и его последователей. В связи с этим, с нашей точки зрения, простое и четко определение феномену агрессии в гештальт-терапии дал белорусский гештальт-

терапевт Д. Подюков: «Часто в обучающих группах, в разговорах, говорят, что агрессия – это чувство. Не совсем так. Агрессия – это не чувство. Агрессия – это действие, активность, направленная на удовлетворение своих потребностей в окружающей среде. Если просто, агрессия – это то, «что я хочу». И я включаюсь действиями, активностью, чтобы это получить. Это что-то «дай!» – я это хочу, я это беру, я иду к этому. То есть первая функция агрессии – удовлетворение моих потребностей, желаний с помощью этой движущей силы, которая есть у каждого из нас, мы все по природе агрессивны. Вторая цель или задача агрессии – это защита своего «Я», защита своих границ, обозначение, что мое, что не мое. По-простому это – «нет!». То, чему я говорю «нет», и я в этом активен, агрессивен, защищаю себя, противостояю тому, что не мое, или мне не нравится. Агрессию сопровождают разного рода чувства: раздражение, злость, гнев, ярость и т.п. Агрессия, как процесс, сопровождается разными чувствами. Агрессия – жизненное топливо, необходимое для того, чтобы я что-то получил, из того, что я хочу или что мне нужно, или чтобы я защитил себя от того, что мне не подходит или не нужно». Далее в своей работе мы будем придерживаться именно такого взгляда на агрессию.

Проведя подробный анализ существующих теорий агрессии и лежащих в ее основе чувств, мы можем отметить, что склонны рассматривать агрессию в целом, а также раздражение, злость, гнев, как врожденные механизмы, призванные сообщить человеку о том, что его границы нарушаются, подготовить его к борьбе с опасностью или бегству от него, сделать явным, что важные потребности человека не удовлетворяются (фрустрируются), а агрессия может быть не только разрушительной, но является важной частью роста и движения человека вперед к достижению его целей.

Безусловно, социальные факторы, наблюдение за значимыми взрослыми, воспитание, влияют на то, что человек делает со своими

сложными агрессивными чувствами и на его склонность к агрессивности. Но вместе с тем мы не согласны с А. Бандурой и сторонниками мнения о большей роли социума в возникновении агрессии. Например, Ч. Дарвин, наблюдая за феноменологией грудных детей, отмечал, что на биологическом уровне, когда дети встречаются с фрустрацией, у них начинают сокращаться те мышцы, которые принято связывать с выражением злости и ярости как у животных, так и у взрослых людей. Ч. Дарвин пишет: «Ярость проявляется самыми разными способами. Сердце и кровообращение всегда испытывают на себе воздействие этой эмоции: лицо краснеет и багровеет, причем вены на лбу и на шее расширяются... Я несколько раз замечал у одного из моих младенцев, когда ему еще не было четырех месяцев, что первым признаком приближения злости был прилив крови к голой коже его головы». И конечно малыш еще не успел «научиться злости» у своих родителей. Следовательно, даже новорожденные инстинктивно выражают то, что выражают.

Понимание врожденности агрессии тем более важно, что часто на терапию приходят люди с желанием избавиться от злости или целью научиться ее удерживать. Ни то, ни другое – с нашей точки зрения – не является полезным для организма человека и его психики. Первое – невозможно из-за инстинктивного происхождения чувств, связанных с агрессией, по сути – это часть нервной системы человека. Как нерв, начиная воспаляться, подает сигнал мозгу о том, что у меня болит зуб, и мне нужно предпринять какие-то действия в связи с этим, так и эмоция злости (и другие базовые или первичные эмоции), если я ее замечаю и осознаю, сообщает мне о том, что мои потребности фрустрированы, что я не могу получить что-то важное для себя, либо мои границы нарушаются, и мне грозит опасность (в последнем случае гнев часто возникает одновременно с эмоцией страха). И второе –



удержание гнева и ярости – часто приводит к эмоциональной неудовлетворенности человека, ретрофлексирующего эти эмоции, либо к физическим заболеваниям, вплоть до инфарктов и инсультов. А. Лоуэн так говорит об этом: «Пациенты с высоким артериальным давлением подавляют в себе в основном такие эмоции, как гнев, враждебность и ярость. Клинические наблюдения показали, что некоторые пациенты с ишемической болезнью не только подавляли гнев и враждебность, но боролись также с раздражающими сердце переживаниями утраты любви и связанным с этой утратой ощущением лишения радости жизни и с последующей депрессией». Кроме того, А. Лоуэн говорит о влиянии удержания агрессии на сексуальные дисфункции как у женщин, так и у мужчин. О своем опыте работы в терапии с женщинами, например, он говорит так: «Осознание и разрядка... подавленных чувств гнева позволили многим «фригидным» женщинам достичь оргазма со своим партнером».

В связи с тем, что мы считаем более обоснованными теории, которые говорят о врожденном, биологическом происхождении агрессии, в психотерапевтической практике важно понимать, что происходит с человеком на физическом уровне, когда он испытывает эмоции, связанные с агрессией. Особенно это важно знать (терапевту и клиенту) в случае, когда клиент выбирает удерживаться от выражения агрессии в силу своего Персонэлиты (напр., это могут быть интроекты «если я проявлю свою агрессию открыто – я не буду принят близким человеком» или «настоящие мужчины не проявляют злость к женщине»).

На физиологическом уровне, в случае возникновения у человека агрессивной эмоции (меньшей или большей выраженности), в организме происходит следующее: в мозге возбуждается центральное ядро миндалины, повышается артериальное давление, повышается уровень адреналина, повышается частота сердечных сокращений, растет уровень

норадреналина, тестостерона, ренина (отвечающего за повышение артериального давления). Организм таким образом готовится дать отпор угрозе, убежать или постараться побороться за что-то важное для себя. Если гнев является хроническим, сопровождает человека в его жизни, а тем более есть хронически удержанным – организм находится в постоянно напряженном состоянии, в состоянии постоянной готовности к борьбе или бегству, а значит усиленно работает на износ. Французская гештальт-терапевт Б. Мартель говорит, что даже если агрессивные чувства не проявляются, то по феноменологии тела можно заметить такое удержание злости. Она описывает, в связи с этим, свой опыт работы с клиенткой, ретрофлексирующей злость: «Сильвия – сдержанная женщина, она словно живет отдельно от своего тела. Она начинает понимать, как напряжены ее таз и бедра и что у нее нет никакой возможности ответить «этой обезьяне, которая ее хочет». Сильвия заблокировала свою агрессивность в теле, в его мускулатуре, ее тело недостаточно подвижно, чтобы выразить здоровую агрессивность, и значит, войти в контакт. Оно выражает полную неподвижность» [13].

Один из родоначальников телесной терапии В. Райх полагал, что ум и тело – единое целое, каждая черта характера человека имеет соответствующую ему физическую позу; характер выражается в теле в виде мышечной ригидности (чрезмерное мышечное напряжение, от лат. *rigidus* – твердый) или мускульного панциря; хроническое напряжение блокирует энергетические потоки, лежащие в основе сильных эмоций; заблокированные эмоции не могут быть выражены и образуют так называемые СКО (системы конденсированного опыта – специфические сгустки воспоминаний с сильным эмоциональным зарядом одного и того же качества, которые содержат сконденсированные переживания (и связанные с ними фантазии) из разных периодов жизни человека); устранение мышечного зажима освобождает значительную энергию,

которая проявляется в виде чувства тепла или холода, покалывания, зуда или эмоционального подъема. Райх анализировал позы пациента и его физические привычки, чтобы дать ему осознать, как подавляются жизненные чувства в различных частях тела. Все пациенты говорили, что в процессе терапии они проходили через периоды своего детства, когда научались подавлять свою ненависть, тревожность или любовь посредством определенных действий, влиявших на вегетативные функции (сдерживание дыхания, напряжение мышц живота и т.п.). Удерживая энергию, эмоции, согласно В. Райху, человек формирует защитный мышечный панцирь. Мышечный панцирь организуется в семь основных сегментов или поясов, состоящих из мышц и органов. Эти сегменты располагаются в области глаз, рта, шеи, груди, диафрагмы, живота и таза. Райхианская терапия состоит в распускании панциря в каждом сегменте, начиная с глаз и кончая тазом:

1. **Глаза.** Защитный панцирь проявляется в неподвижности лба и «пустом» выражении глаз, которые как бы смотрят из-за неподвижной маски. Распускание осуществляется раскрытием глаз так широко, как только возможно, чтобы задействовать веки и лоб; гимнастикой для глаз.

2. **Рот.** Этот сегмент включает группы мышц подбородка, горла и затылка. Челюсть может быть как слишком сжатой, так и неестественно расслабленной. Сегмент удерживает выражение плача, крика, гнева. Снять мышечное напряжение можно путем имитации плача, движений губами, кусания, гримасничания и массажем мышц лба и лица.

3. **Шея.** Включает глубокие мышцы шеи и язык. Мышечный блок удерживает в основном гнев, крик и плач. Прямое воздействие на мышцы в глубине шеи невозможно, поэтому устранить мышечный зажим

позволяють крики, пение, рвотные движения, высовывание языка, наклоны и вращения головы и т.п.

4. **Грудной сегмент:** широкие мышцы груди, мышцы плеч, лопаток, грудная клетка и руки. Сдерживается смех, печаль, страстность. Сдерживание дыхания – средство подавления любой эмоции. Панцирь распускается работой над дыханием, в особенности осуществлением полного выдоха.

5. **Диафрагма.** Этот сегмент включает диафрагму, солнечное сплетение, внутренние органы, мышцы позвонков этого уровня. Панцирь выражается в выгнутости позвоночника вперед. Выдох оказывается труднее вдоха (как при бронхиальной астме). Мышечный блок удерживает сильный гнев. Нужно в значительной степени распустить первые четыре сегмента, прежде чем перейти к распусканью этого.

6. **Живот.** Мышцы живота и мышцы спины. Напряжение поясничных мышц связано со страхом нападения. Мышечные зажимы на боках связаны с подавлением злости, неприязни. Распускание панциря в этом сегменте сравнительно нетрудно, если верхние сегменты уже открыты.

7. **Таз.** Последний сегмент включает все мышцы таза и нижних конечностей. Чем сильнее спазм мышц, тем более таз вытянут назад. Ягодичные мышцы напряжены и болезненны. Тазовый панцирь служит подавлению возбуждения, гнева, удовольствия.

Хроническое напряжение той или иной мышцы приводит к бесполезным последствиям для организма: например, хроническое сокращение мышц вдоль позвоночника, отсутствие отреагирования этого напряжения, расслабления, приводит к остеохондрозу, протрузиям и грыжам.

Обратим внимание на то, что в данной статье мы используем термины, описывающие модальности контакта (ретрофлексия,

интроекция и т.д.). Так как эмоции злости и гнева, как мы уже выяснили, являются реакцией на угрозу и способом защитить себя (среди прочего), интересно отметить, что первоначально модальности контакта (терминология гештальт-подхода) назывались защитными механизмами (терминология психоанализа, благодаря которому данные понятия введены в психотерапевтическую практику). Человек, в процессе своего развития, роста, воспитания, вырабатывает творческие способы приспособления к окружающему миру, в том числе и модальности контакта или защитные механизмы, которые являются важными для человека, позволившими ему выжить и, возможно, дойти (или не дойти) до кабинета психотерапевта. Агрессия может в ряде случаев являться проявлением работы модальностей контакта или защитных механизмов и служить сигналом интенсификации психологической защиты по мнению З. Фрейда, А. Фрейд, Э. Фромма, К. Хорни и других авторов.

Интересное исследование взаимосвязи модальностей контакта и агрессии было проведено в Украине на базе Николаевского национального университета им. В. О. Сухомлинского в 2016 г. По результатам исследования, наиболее частой модальностью контакта среди респондентов (выборка 60 человек, мужчины и женщины, 20-23 года) является проекция – 69%. Большинство испытуемых проявляют агрессию вербально (38% и 49% – по двум разным методикам), а меньше всего проявляют физическую агрессию (34%) и самоагрессию (14%). Наиболее интересным тут оказалась корреляция между модальностями контакта и агрессией. Исследователи делают вывод, что чем больше человек склонен к проецированию, особенно проекции катарсиса, наделению других тем, чего в себе человек не может принять, тем больше он склонен к использованию вербальной агрессии

и физической силы, нанесению ударов, ранению других и тому подобным проявлениям гнева и злости.

От рассмотрения теорий и особенностей агрессии и связанных с ней чувств, перейдем к описанию практического опыта работы с данным феноменом в гештальт-подходе.

В психотерапевтической практике в целом и в терапевтической практике авторов статьи в частности, клиенты, замечаящие свою злость, гнев, ярость, приходят в терапию с фразой «я слишком злая» либо «он меня бесит!» и с вопросом «как мне избавиться от этих неприятных чувств?», «Как мне научиться быть не таким злым и агрессивным?». Это в том случае, если клиент замечает свою агрессию. Но нередко встречаются клиенты, которые либо ничего не говорят о злости, либо сообщают о ее отсутствии. Клиент либо не осознает свою злость, не замечает ее, ну либо ее действительно нет. Вроде бы должна быть в описываемых клиентом ситуациях, но ее нет. Есть что угодно другое: грусть, страх, отвращение и другие чувства, но не злость. В таких ситуациях, если мы предполагаем, что может иметь место подавленная (ретрофлексирующая) злость, если клиент еще не обладает достаточной способностью к рефлексии или осознанностью о своих процессах, мы считаем особенно важным замечание феноменов поведения клиента.

Мы уже упоминали о некоторых телесных проявлениях человека, связанных с яростью, описанных Ч. Дарвином, например, либо о негибкости и напряженности мышц, замеченных Б. Мартель и А. Лоуэном. В работе гештальт-терапевта телесные феномены могут сообщать крайне важную информацию, говорить «между строк» там, где клиент пока не готов говорить о чем-то вслух или признаваться в чем-то себе о себе.

Гнев и агрессия – это прежде всего возбуждающая эмоция и активные действия. Мы уже обратили внимание на то, какие

биохимические процессы происходят в организме при возникновении гнева. Цель этих процессов – привести человека в состояние готовности защищать себя, мобилизоваться. Мы отметили, что кровь приливает к голове. В некоторых случаях – при крайне сильном гневе или ярости – лицо, наоборот, может бледнеть, когда кровь поступает к жизненно важным органам в первую очередь, либо к мышцам с целью обеспечения эффективной борьбы или бегства. Ч. Дарвин пишет: «При сильной ярости сердечная деятельность иногда настолько нарушается, что лицо становится бледным или сизым. Немало есть людей, страдающих болезнью сердца, которые падали бездыханными на месте под влиянием сильной эмоции». Точно так же нарушается при этом чувстве и дыхание: грудь вздымается, расширенные ноздри вздрагивают. С другой стороны, в практике мы часто видим людей, которые «перестают дышать», т.е. подавляют дыхание, чтобы удерживать эмоции – в том числе злость. Или же делают полный вдох и удерживают выдох, условно говоря, не отпуская, не выдыхая. Существует на этот счет выражение: «задышаться от гнева», которое совсем не является метафорой, а скорее феноменологическим проявлением процесса у многих людей.

Мышцы приобретают тонус, тело обычно держится прямо, готовясь к немедленному действию, но иногда наклоняется вперед к обидчику, мышцы конечностей при этом более или менее напрягаются. Напряжение наблюдается в кистях рук – сжимаются кулаки, в ногах – движения ногами, подергивания, в нижней челюсти и сжатых губах! В нашей работе мы периодически наблюдаем, как в моменты, которые впоследствии проясняются, как сопровождающие злость, клиент начинает совершать движения ногами, очень быстро поднимая и опуская носок, находясь в сидячем положении: словно внезапно возникает энергия, которая хочет получить катарсический выход, бытьотреагированной. Кроме того, в случаях переживания гнева, рот человека обычно плотно закрыт, зубы

стиснуты, скрежещут. У одного из клиентов в практике, в силу злости, которую, как он осознал, он сдерживал более 20 лет, образовалась дисфункция мышцы челюстно-лицевого сустава, которая хронически находилась в сокращенном состоянии. Даже осознав свои процессы, клиенту пришлось кроме психотерапии прибегнуть к помощи физиотерапевта и профессионального массажиста, чтобы вернуть мышцам лица должную подвижность. Нередко можно заметить такие жесты, характерные для злости и агрессии, как стискивание кулаков, поднятие рук с кулаками, удары по колену, если клиент сидит в кабинете терапевта. По белизне костяшек пальцев можно даже определить степень злости клиента. Грудь может выпячиваться, а ногами человек крепко стоит на земле – таким образом, он повышает вероятность нанести поражение обидчику.

Последствием крайней ярости нередко бывает проявление Ид процесса в виде дрожи. У клиента может «застревать в горле» что-то, что он хотел бы сказать, либо голос может становиться громким, хриплым, неровным, человек может быстро и сбивчиво говорить, на губах может выступать пена. По телу могут «бегать мурашки», что является рудиментом вздыбливания волосяного покрова у животных, которые таким образом пытаются увеличиться в объеме, чтобы напугать источник опасности. Часто последнее характерно для одновременного переживания страха и гнева. В большинстве случаев лоб бывает сильно нахмурен, но иногда он может быть ни насуплен, ни нахмурен, а остается гладким, и при этом глаза блестят и широко раскрыты. В ситуации фрустрации одновременно с эмоцией гнева часто активируются такие эмоции, как отвращение и презрение, и тогда формируется комплекс эмоций, который К. Изард называет триадой враждебности. Если попросить человека представить какую-нибудь ситуацию, которая могла бы разозлить его, и затем попросить его описать свои чувства, то он наверняка назовет такие чувства, как гнев, презрение и отвращение. Эта триада «негативных» эмоций может



активироваться в самых разных ситуациях, и в крайних случаях приводит к тому, что жизнь превращается в череду ссор. Человек может испытывать враждебные чувства к самому себе, к другим людям, или он может быть недоволен ситуацией, испытывая враждебность к «системе» в целом. Согласно К. Изарду, враждебность, испытываемая человеком по отношению к самому себе, является существенным аспектом депрессивной симптоматики [5].

Знание описанных феноменов крайне важно для терапевта в связи с тем, что если даже клиент может выбирать не проявлять агрессию, не размещать гнев в контакте, то своими гормонами и сердечной деятельностью человек сознательно управлять не способен, а значит, чувство и эмоция все равно переживается, хочет этого клиент или нет, организм мобилизуется помимо желания клиента, и к этому процессу важно быть внимательным.

Большое количество клиентов в терапии, на том или ином этапе работы, способны заметить свой гнев. Одновременно преобладающее большинство считают гнев и злость чем-то неприемлемым, осуждаемым, нежелательным. В таком случае у психотерапевта появляется гипотеза о наличии интроектов, связанных с гневом, либо травматичного или негативного опыта в прошлом или настоящем. «Гневаться – плохо», «Злиться – значит не любит», «Нужно терпеть и держать лицо перед другими, быть умнее, быть выше этого, а не выходить из себя», – подобного рода фразы нередко звучат в работе с клиентами. Подобные интроекты особенно ярко выражены у мужчин в их отношениях с женщинами. Американский исследователь У. Поллак в своей книге «Настоящие мальчики» говорит о том, что в воспитании мальчиков и мужчин, злость и агрессия является чуть ли не единственным чувством, которое мальчикам можно иметь и проявлять. Но, даже несмотря на этот факт, «Настоящий мужчина не должен быть агрессивным по отношению к

женщине», «Если ты меня действительно любишь – ты сможешь меня вытерпеть». Большое количество мужчин подвержено так называемому «Синдрому Рыцаря в Белых Доспехах» (у нас это называется «Принц на Белом Коне»), который среди прочего, подавляет свою злость и агрессию с тем, чтобы получить одобрение женщины в мужско-женских отношениях.

В случае обнаружения интроектов подобного рода, мы считаем важным проводить некоторую образовательную работу с клиентом: задавать вопросы о том, что клиент знает о чувствах, замечает ли их, как он понимает, для чего они нужны, рассказывать о существующих теориях чувств, их назначении и пользе, об их врожденности и сигнальной функции. Не с тем, чтобы заменить одни интроекты на новые, но скорее для того, чтобы у клиента появились альтернативы знаниям, с которыми он живет. На этапе такой образовательной работы с клиентом можно использовать упражнение «Континуум осознания» Ф. Перлза для работы клиента над повышением осознанности к своим процессам, формированием навыка обращать внимание на то, что происходит с ним («Здесь и сейчас я осознаю, что...») При этом работа ведется в зоне внутренних ощущений, в зоне сигналов окружающего мира и в зоне фантазий) [12]. Образовательная работа с клиентом является важной потому, что она представляет собой способ повышения осознанности, расширения осознания собственных чувств клиента и лучшего понимания клиентом и терапевтом потребности, которая у клиента не удовлетворяется, о чем сигнализирует возникающее чувство злости.

Работа с интроектами, их изменение – предполагает изменение Персонэлити (представления о себе) клиента. Так как большинство интроектов формируются в детстве, работа с интроектами и их изменением видится нам довольно непростой. Если человек жил с этим «чужим» знанием 10, 20, 30 лет – важно понимать, в том числе и клиенту, что формирование новой персонной части в связи с интроектами может занять немало времени. Обычно, замечая у клиента высказывания, в

которых прослеживается интроективное послание, можно задать вопросы: «Кто так считает?», «Кто это говорит?», «Чей это голос?», «Откуда ты узнал об этом?». А если клиент просит у терапевта подтверждения своему интроекту («Вы согласны, что мужчина должен?..», напр.), допустимо селективное самораскрытие и отражение чувств психотерапевта, он может поделиться своим мнением, которое может фрустрировать веру клиента в интроективное послание от значимого взрослого и одновременно стать альтернативным знанием, которого у него не было ранее (например, «Я могу говорить о себе – у меня это иначе устроено»). Крайне важно понимать, что даже если интроекты клиенту мешают, не всякий клиент готов сразу от них отказаться – на смену старым и (возможно, но не обязательно) не соответствующим реальным условиям жизни интроектам, должно прийти что-то новое, что для клиента работает более эффективным образом сегодня в данных условиях его жизни.

Часто клиенты, имеющие в Персонэлиты интроекты о том, как необходимо обходиться со злостью и гневом, выбирают эти агрессивные чувства удерживать – ретрофлексировать или прерывать их выражение. Если этого не делать, тогда Персонэлиты клиента, где он описывает себя словами «Я человек, который не проявляет гнев по отношению к женщине, как бы она меня не обесценивала» вынужден будет пошатнуться и измениться на что-то вроде «Я человек, который способен проявлять гнев к женщине, если она меня обесценивает. Однако способ выражения моего гнева вербальный и экологичный».

Мы уже обсуждали, что интроекты имеют настолько глубокие корни, что такой переход от прежнего Персонэлиты к новому происходит с большим трудом. Сложность данного изменения также связана с тем, что клиент, интроицировавший описанные знания и ретрофлексирующий гнев, делает последнее используя проективное опасение, что в связи с его проявлением агрессии, значимые близкие могут отвергнуть его, не

принять с его чувствами. Даже если эта проекция не основана на интроектах о такой реакции в социуме на проявление агрессии, а имеется в реальном опыте клиента – важно понимать, в чем заключается функция агрессии для человека (о чем, мы писали выше).

Расширение знаний о данном процессе может оказаться важным в работе с интроекцией, ретрофлексией и проекцией, связанными с агрессией. Например, от психологов, гештальт-терапевтов в процессе работы, обучения, на специализациях вроде «Семейной и парной психотерапии в гештальт-подходе» можно услышать, что возможность заявлять о злости близкому человеку может привести к тому, что близкий Вас не оттолкнет, а наоборот – словесное выражение гнева партнеру в прямом контакте в экологичной форме укрепит ваши отношения. В основе этого лежат во многом биологические процессы. К. Лоренц в книге «Агрессия. Так называемое зло» проводит такую параллель проявления злости в отношениях людей с животными: «Личные узы, персональную дружбу мы находим только у животных с высокоразвитой внутривидовой агрессией. Причем эти узы тем прочнее, чем агрессивнее соответствующий вид».

По свидетельству многих терапевтов, в литературе, в профессиональных сообществах клиент, переживающий злость, гнев, ярость по отношению к кому-то, периодически говорит слова «убила бы его», «я хочу ее убить», «убью». Такие слова могут быть с одной стороны обиходными, а с другой – испугать терапевта, особенно начинающего. Важно быть внимательным к тому, являются такие слова всего лишь использованием повседневного языка и сказаны «в сердцах», либо они действительно представляют угрозу тому, о ком говорит клиент (включая убийство себя). На первой же встрече, на сеттинге, важно озвучить клиентам ряд правил, среди которых есть правило о том, что, если у психотерапевта есть серьезное подозрение о том, что клиент может

причинить физический вред кому-то или себе – это является поводом для нарушения конфиденциальности в работе терапевта и клиента, сообщению информации в правоохранительные органы либо медицинские учреждения и тому подобное. С другой стороны, если клиент говорит подобные фразы, не собираясь в действительности убить кого-то либо причинить какой-либо физический ущерб, с подобной темой мы можем работать в процессе терапии с целью осознания чувств, потребностей и отреагирования накопленной агрессии (на уровне управляемых фантазий и визуализации).

Если продолжать говорить о ретрофлексии гнева и агрессивных импульсов, важно понимать, что она часто происходит из социальных ожиданий, но одновременно с этим организм начинает работать на повышенных оборотах. Хроническая ретрофлексия гнева нередко становится причиной психосоматических расстройств и организмических дисфункций в связи с невозможностью проявить чувства ни телесно, ни вербально. Вербальные формы проявления агрессии – крики, нецензурные высказывания, угрозы, на первый взгляд, могли бы стать эффективным способом отреагирования эмоции. И если при этом имеет место аффективное состояние, осознания и освобождения от эмоции не происходит.

Не всякий практикующий психолог знает о том, что вербальным отреагированием адреналин (который изнашивает сердце) не расщепляется, а его уровень в крови не снижается. Американские психологи Дж. Грей и А. Арда в книге «Conscious men» пишут: «Человек сегодня сталкивается с угрожающими жизни опасностями: чрезвычайными происшествиями, которые требуют немедленного внимания и реакции... все время сидя в офисном кресле, пялясь в монитор. Его тело выпускает в кровь гормоны, связанные со стрессом, инстинктивно пытаясь прибегнуть к стратегии борьбы или бегства, но

он совершенно не двигается. Его тело не устает физически, поэтому оно не отправляет нужные сигналы в мозг о необходимости остановки и отдыха. Низкий уровень дофамина позволяет ему сфокусироваться, но не дает сигнала о необходимости дозаправки. Он на взводе. Неспособный расслабиться, его занятой мозг переключает всю психическую энергию нервной системы с действий, которые реально необходимо предпринять в этой ситуации, на просмотр видео на YouTube, видеоигры или просто серфинг в интернете. Отличное решение состоит в том, чтобы осознанно создать искусственные способы физически утомить себя. Поход в спортзал или пробежка дадут телу ощущение, что оно хорошо поработало и теперь заслуживает отдыха так же, как его заслуживают Ваш мозг и психика». Движение позволяет снизить уровень адреналина, а значит отреагировать злость для организма здоровее физически, работая с экологичным ее размещением – дефлексией.

В случае с клиентами, которым удастся вовремя заметить нарастающие приступы гнева, здоровая дефлексия в виде интенсивных физических упражнений снизит уровень напряжения. Интересной и поучительной в связи с описываемым является басня Эзопа «Вол и лягушка». По наблюдениям этологов, некоторые земноводные и пресмыкающиеся, не имеющие средств защиты (напр., игл, когтей и т.п.), увеличивают при гневе свой объем, посредством вдыхания и задержки воздуха (мы уже упоминали, что клиенты часто останавливают дыхание). В басне Эзопа лягушка раздувалась от тщеславия, зависти и гнева до тех пор, пока не лопнула. Лягушка «выбрала» не проявить свою агрессию и погибла: ее «жаба задавила».

Процесс отреагирования гнева должен сопровождаться качественным телесным заземлением на уровне ступней ног (обе ступни стоят на полу, касаются пола всей своей поверхностью), центрированием

на уровне низа живота, хорошим контактом с терапевтом, замедлением темпа ударов, осознания ощущений в мышцах с целью осознанного отреагирования и избегания попадания в аффективное состояние, так как, в этом случае, катарсическое отреагирование произойдет, однако осознания и ассимиляции опыта не случится.

Если говорить о том, в связи с какими еще доминирующими в опыте человека модальностями контакта человек склонен к проявлению злости, в первую очередь стоит упомянуть эгоизм. В таком случае человек крайне чутко защищает свои границы, иногда о нем говорят, что «он выглядит злым» настолько, что люди боятся к нему приближаться. Это не значит, что у людей, склонных к слиянию и профлексии не бывает злости – совсем нет. Речь идет о наблюдаемой склонности «эгоиста» к реагированию проявлением злости на мельчайшие касания его границ или фрустрацию.

В случаях, когда клиенты испытывают амбивалентные чувства – с одной стороны злость есть, а с другой вина за эту злость, например, или интроецированная идея о том, что «злиться – плохо» – в работе помогают проективные методики. По аналогии с методикой «Если бы мой телесный симптом мог говорить, что он сказал бы?» можно задать клиенту вопрос «Если бы то, что ты испытываешь могло говорить – что это ощущение или чувство сказало бы?». Тут важным является задать вопрос о телесных ощущениях с тем, чтобы клиент смог сам прийти к осознанию, что испытывает злость – для начала проективно «отделив» ее от себя. Такой подход позволяет более мягко, нефрустрирующим образом подобраться к вопросу существующей у клиента злости, позволению ей быть и, возможно, принятию ее, как полезного для жизни клиента феномена.

Кроме указанных техник, в случае с неоднозначным отношением клиента к агрессии, терапевт работает с полярностями: с одной стороны, с полярностью «мягкого, доброго клиента, который не злится», а с другой –

с его противоположностью, которая испытывает злость. Конечной целью работы с полярностями является полное проживание и, в дальнейшем, интеграцию эти двух амбивалентных «расщепленных» частей «клиента», его процесса, в один целый: когда клиент может переживать злость и не винить себя за нее. Практика показывает, что клиент не всегда готов, даже после эксперимента по работе с полярностями, объединить две конфликтующие между собой части сразу в течение одной терапевтической сессии – конфликт может быть очень глубоким, осознанная вдруг злость может быть слишком давно и долго табуированной и удерживаемой. Интеграция полярностей при первом же эксперименте не должна быть самоцелью: процесс замечания двух существующих полярных чувственных процессов, проговаривание от их имени вслух посланий и чувств уже сами по себе являются достаточно сильным процессом, способствующим расширению зоны осознания клиента. Вместе с тем, если объединение произойдет в процессе подобных экспериментов в последующих сессиях – это может являться неким подтверждением завершения гештальта, связанного с принятием себя со своей злостью и агрессией.

Каждая из модальностей контакта используется тем или иным человеком для того, чтобы наименее затратным и наиболее эффективным образом приспособиться к миру. Эффективным в том смысле, что когда-то такого рода творческое приспособление помогло «выжить» клиенту в той ситуации, в которое иначе это было бы невозможным. Сами по себе модальности контакта считаются менее эффективными, чем те возможности, которых человек избегает, прерывая контакт с окружением. Проецировать и ретрофлексировать чувство злости, на основе своего опыта или проглоченных интроектов, безопасней, чем его проявить – это наблюдается у подавляющего большинства клиентов.



Дефлексия является одной из модальностей контакта. Человек может зашучивать что-то, постоянно менять предмет разговора, перескакивать с темы на тему, как бы избегая приближения к чему-то важному. В общем и целом, любое замещающее поведение часто считают вариантами дефлексии. Когда говорят «она это дефлексирует» – имеют в виду любой способ избегать прямого контакта с этим явлением, направляя свою энергию на что-то замещающее или вообще иное. Будь то избирательная глухота, или желание много говорить вместо действия, или желание что-нибудь делать отвлеченное, чтобы не ощущать, или есть, когда хочется секса, или говорить много о разном, избегая одной важной темы. Но есть одно важное «но», когда дело касается злости, гнева, ярости и их выражения. Мы говорили о вербальном и физическом отреагировании гнева и агрессии, как способе позволить ей быть. Это полезнее ретрофлексии. Но вместе с тем, важно помнить, что человек ретрофлексирует злость во многом из страха: потерять близкого, нанести вред, в том числе физический, а иногда – в случае хронически удерживаемой ярости – даже случайно убить адресанта своей агрессии.

К. Лоренц за годы наблюдения за животными и человеками пришел к выводу, что эволюционно природа наделила животных средствами защиты в виде, острых зубов, когтей, ядами, иглами и тому подобное, а также инстинктом агрессии, который помогает справиться с обидчиком и защитить себя, отстоять свою территорию. По наблюдениям этолога – у животных одного вида есть внутренний запрет убивать животное своего вида, убийство животными одного вида друг друга скорее является редким исключением, чем правилом – животные обозначают победу и проигрыш, проявляя агрессию – таким образом эволюционно сохраняя свой вид. У человека нет подобных животным клыков, игл, яда и тому подобного. Но у человека есть

интеллект, благодаря которому, как говорит К. Лоренц, он смог создать «внешний источник защиты» – оружие, чем «превзошел» природу и процесс эволюции и сохранения видов. Стоит ли говорить о том, что с появлением оружия внутренний запрет на убийство человека человеком (внутривидовое) стал трещать по швам. В некоторых ситуациях ярость крайне сильна и клиент может выражать желание убить, но задачей психотерапевта является направить агрессию в безопасное русло. В этих случаях можно поддерживать экологичное дефлексирование агрессии, направление ее в безопасное для окружающих русло – такой способ полезен как для психики, так и для физического состояния клиента (вспомним, что уровень адреналина снижается при движении).

Нельзя в связи с этим не упомянуть об арт-терапии, которая отлично помогает справиться с агрессией внутри. Можно, например, взять кусок глины, размять его в руках, пока он не станет теплым, и со всей силы стукнуть по нему кулаком, можно при этом прокричать слово «Нет!». Такой метод очень хорошо подходит для детей. При работе со взрослыми ценным может быть другой метод: вылепить из глины вашу злость. Какова она? Что излучает? На что похожа? Проговорить ответы на эти вопросы, прочувствовать, что в данный момент происходит с телом? Далее своими же руками добавить в тот же кусок глины что-то более привлекательное, изменить черты лица, если это человек, добавить очарование и прелесть в свой продукт творчества. В завершении можно посмотреть на то, что получилось и осознать себя творцом своих собственных эмоциональных процессов, как с условным знаком минус, так и со знаком плюс.

В последнее время поле, похоже, гудит от агрессии, в том числе с боевыми действиями на востоке Украины – стали появляться сервисы, которые помогают людям проявлять агрессию в безопасной обстановке.

Так, например, в Киеве есть заведение, в котором за небольшую плату, можно бить набор посуды из 12 предметов, предварительно подписывая тарелку именем бывшей любимой, а на чашке написав ненавистное слово «Босс». Кроме этого «аттракциона», мы знаем, что одно из рекламных агентств Киева работает над проектом помощи ветеранам в их борьбе с ПТСР и хронически удерживаемой злостью. Суть проекта такова, что клиент, одев очки виртуальной реальности, оказывается в полностью черной комнате. Ему предлагают громко крикнуть. Чем громче человек кричит – тем светлее становится в комнате. С нашей точки зрения – это современный и интересный подход к отреагированию сложных чувств. Таким образом, в случае агрессии, мы видим дефлексию рабочей и уместной заменой ее ретрофлексии и часто рекомендуем их клиентам, как экологичную альтернативу удержанию гнева с одной стороны, а также насилию и жестокости – с другой.

Мы начали обсуждение работы с темой агрессии и гнева по сути с разговора о ее избытке, с ситуаций, когда она удерживается, накапливается и требует выражения или отреагирования. И часто так и происходит – в терапии много работают с этим процессом, когда агрессия есть, она осознается. Но что делать, когда ее нет? Опять же – «плохо» это или «хорошо»? Интересным в связи с описываемой нами темой, является исторический контекст, который послужил основой для активизации интереса мужчин к терапевтическому процессу и мужскому групповому процессу в США в 80-90х гг. XX в. Двадцатый век, с его индустриализацией, измененным ритмом жизни, переходом от ручного труда к умственному – повлиял на отдаление мужчин от мужчин. Кроме того, участие США в глобальных мировых конфликтах оказало глубокое влияние на то, каким стал мужчина: считается, что после Второй мировой войны, американец, который вернулся с полей сражений, был очень сдержанным эмоционально («Мужчины не

плачут»), но также агрессивным и злым в проявлениях со своими близкими. Удерживал агрессию, а когда проявлял – делал это разрушительным для окружающих способом. Это одна сторона оси. С другой стороны – война во Вьетнаме, где воевали уже дети вернувшихся со Второй мировой, после которой многие мужчины стали крайне мягкими, пассивными, не агрессивными, отказывались воевать, стрелять и тому подобное. Таким образом, к концу XX в. и началу XXI в., мужчины утрачивают агрессию, как энергию, которая призвана «двигать» мужчину «к» – вместе с водой выплеснули ребенка. Несмотря на то, что родоначальниками и вдохновителями такого рода работы с мужчинами были приверженцы юнгианского психоанализа, а не гештальт-подхода, целью работы является целостность человека, принятие себя своих разных проявлениях.

В этом смысле клиентам, которые впервые сталкиваются с позитивным подходом к тому, чем является агрессия в их жизни, которым сложно принимать, что агрессия – это не обязательно «плохо», на начальных этапах понятней, удобней и проще называть такого рода мотивирующую агрессию «активностью» в противопоставление отсутствию движущей внутренней энергии, агрессии – «пассивности». Хотя нахождение причинно-следственных связей не очень приветствуется в поле людей, работающих в гештальт-подходе, сложно не провести параллели между указанными выше процессами. Довольно часто клиенты, которые жалуются на невозможность проявлять злость, так как им хотелось бы, одновременно, в других сессиях, говорят о том, что не могут жить так, как они хотят, получить то, что хотят, зарабатывать столько, сколько они хотят. И это почти всегда очень интеллектуально развитые, приятные в общении люди. Способность и разрешение себе проявлять злость экологичным способом, отреагирование ее, одновременно

приводит к повышению удовлетворенности клиента собой, своей жизнью, увеличению мотивации к деятельности, которой он занимается, повышению благосостояния и в целом, улучшением качества жизни.

Подводя итоги, стоит описать стратегию терапевтической работы с агрессией, как ее видим мы и как ее описывают ряд авторов в литературе, посвященной гештальт-терапии. Основываясь на описанном выше, особенно учитывая определения и функции агрессии и лежащих в ее основе чувств, стратегию работы с агрессией мы видим состоящей в том, чтобы через конкретную ситуацию переживания злости, гнева, ярости или агрессивного поведения, понять, что в этой ситуации было угрожающего для личности, какая потребность личности фрустрирована, а затем найти адекватный способ выражения этой защитной силы.

Терапевтические шаги могут быть такими:

1. Исследовать, что конкретно вызывает агрессию в данной конкретной ситуации (кто, какие слова, интонационные характеристики речи, внешний вид, мимические формы, действия и т.п.).

2. Понять, какая потребность фрустрирована, что оказалось под угрозой (жизнь, здоровье, отношения, любовь, самооценność, уважение, смысл, вера и т.п.).

3. Обнаружить и сделать явными для клиента модальности контакта (механизмы прерывания), которые он использует, чтобы не проявлять агрессию. Определить конкурирующую потребность, которую они обсуживают (например, сохранение отношений, избегание отвержения в обществе).

4. Разработать адекватный способ отреагирования чувств и защиты в данной ситуации, даже если ситуация больше не повторится, нет возможности встретиться с обидчиком или нет возможности проявить

гнев прямо. Это может помочь завершить ситуацию – гештальт – и служить тренировочным целям – быть способным к защите себя.

Несмотря на то, что до сих пор среди психологов-теоретиков и исследователей нет единства в определении агрессии, нам кажется важным, что все больше исследователей говорят о позитивной роли агрессии в жизни человека, энергии, которая, в соответствии с этимологией этого слова, «движет» человека «к» – вперед. Развитие возможностей биологических и связанных с биологией наук предоставляет больше свидетельств того, что агрессия является врожденным эмоциональным состоянием, а не приобретенным.

В завершении работы, мы считаем, что нам удалось поддержать К. Лоренца в том, что слово «зло» в названии своей книги об агрессии он взял в кавычки, и перейти от безусловно негативного восприятия этого феномена к позитивному к нему отношению. Верим, что способные к рефлексии клиенты, также смогут взглянуть на свои злость и гнев под другим – движущим вперед и защищающим, а не только разрушающим – углом зрения.

#### **4.6. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО РОЗУМІННЯ КОМП'ЮТЕРНОЇ ЗАЛЕЖНОСТІ СЕРЕД ПІДЛІТКІВ**

В сучасних умовах життя суспільства інформаційні технології міцно проникають в усі сфери людського життя, в тому числі, і в дитячий світ. На зміну дворовим розвагам приходять комп'ютерні ігри, надмірне захоплення якими може привести до того, що поступово спілкування з безпосереднього може перейти в віртуальне.

Сучасні інформаційні технології давно перестали бути атрибутом лише науково-технічної сфери – вони вже складові побутової культури суспільства. Різке збільшення кількості користувачів персональних комп'ютерів, зокрема тих, хто приєднався до Інтернету, поширення різноманітних комп'ютерних програм, призвело до появи нової проблеми: психофізіологічного та соціально-психологічного впливу нових інформаційних технологій на особистість людини. Основною групою ризику розвитку комп'ютерної залежності є підлітки.

Комп'ютерна залежність – це різновид девіації особистості, який визначається штучною зміною психологічного стану і ціннісних пріоритетів у результаті зосередження уваги на ігровій комп'ютерній діяльності, що заміщує реальне життя або сприяє уникненню відповідальності, складних проблем, пошуку шляхів їх розв'язання, задовольняє потребу щодо вияву емоцій у змодельованих ігрових ситуаціях і компенсує дефіцит соціальних контактів, соціальних домагань та безпосереднього спілкування з оточуючими людьми.

Широкий доступ до інформаційних технологій, розширення ринку програмного забезпечення призвели до виникнення і зростання числа випадків захоплення комп'ютерними іграми серед різних груп населення, особливо в середовищі дітей і підлітків. Останнім часом фахівці дедалі частіше говорять про негативний соціально-

психологічний вплив надмірного захоплення дітей комп'ютерною діяльністю і, особливо, комп'ютерними іграми. Йдеться про такі зміни в поведінці дитини, які дають підстави називати їх комп'ютерною залежністю: психологічну неможливість подолати бажання постійно спілкуватися з комп'ютером.

Фактори схильності до комп'ютерної залежності досліджували науковці О. Арестова, І. Бурлаков, Ю. Бабаєва, О. Войскунський, Г. Заїграєв, М. Іванов, Д. Клепіков, А. Худяков, Ю. Староверова, М. Кисельова, М. Коул, К. Янг та ін. Педагогічні аспекти профілактики комп'ютерної залежності розглядали Г. Авілов, А. Барінова, М. Бредихіна, І. Бурмістров, С. Завражин, Л. Фортова, О. Овчинніков, Т. Беркалієв, Д. Єнікеєва, А. Яковлєв та ін.

Про комп'ютерну залежність (адикцію) вперше заговорив англійський психолог М. Шоттон у 80-ті роки минулого століття, коли стало очевидно, що бездушна купа заліза, під назвою комп'ютер, здатна прив'язати до себе розсудливу людину, яка заради нього готова відмовитися від друзів, кар'єри, сексу, сну, їжі, навіть власного здоров'я. Більше того, заради можливості посидіти за комп'ютерним монітором деякі люди можуть скоїти будь-який злочин, навіть вбити.

Термін «комп'ютерна залежність» виник у 1990 р. Психологи класифікували цю згубну звичку, як різновид емоційної «наркоманії», яку спричинили технічні засоби. Головний зміст комп'ютерної залежності в тому, що комп'ютер починає керувати людиною. З часом для залежного підлітка стає важливим не результат, а процес, в якому втрачається контроль над часом.

В 2006 р. світовим медичним співтовариством, для опису недуги, яка явно дає про себе знати, але так і не визнана офіційно, був створений і прийнятий для звернення в медичній практичній діяльності термін «кібернетична лудоманія» (англ. Kiber – приставка позначає відношення



до комп'ютера і робототехніки, ludo – гра і mania – манія, залежність, одержимість), що означає форму психологічної залежності, яка виявляється в нав'язливому захопленні відеоіграми і комп'ютерними іграми. Але незважаючи на нововведений термін в медичній галузі, через неофіційний статус недуги, в різних областях науки існує безліч своїх термінів, які вільно вживаються: нав'язлива гра в комп'ютерні ігри, компульсивне використання відеоігор, надмірна гра у відеоігри, надмірна гра в онлайн-комп'ютерні ігри, відеоігрова адикція, комп'ютерна ігрова залежність, кібер-адикція, патологічна гра в комп'ютерні ігри, геймоманія. Наведений перелік термінологій однієї і тієї ж недуги, не вичерпує себе [15].

Проблему комп'ютерної залежності вивчали багато вчених, зокрема такі як А. Войскунський, А. Голдберг, Д. Грінфілд, А. Єгорова, К. Янг та ін.

Серед українських фахівців, які в різних аспектах досліджують феномен інтернет-залежної поведінки, слід відзначити Н. Бугайова, Г. Пілягіна, О. Чабан, Л. Юр'єва, Х. Турецька та ін.

Так, порівнюючи вплив комп'ютерної залежності на осіб різного віку Х. Турецька встановила певні закономірності. У досліджуваних із підгрупи ранньої дорослості виявлено нижчі показники за рівнем самоповаги, порівняно з юнаками, та загальної самооцінки, порівняно з середньою дорослістю. У користувачів з високими показниками самоствалення відсутні тенденції до залежності, в той час як у користувачів із суттєвим зниженням показників самосприйняття, самоповаги та самоінтересу виявляється значна схильність до комп'ютерної залежності.

В. Посохова, досліджуючи особливості життєвого планування залежної молоді, виявила, що через надмірну захопленість Інтернетом, особистість втрачає контроль над процесами, що відбуваються, і виникає, так зване, розмивання кордонів віртуального і реального світів [13].

Серед останніх досліджень слід виділити роботи К. Янг, яка займається дослідженнями патологічного впливу Інтернету на психіку людини. Нею було розроблено тест на визначення рівня Інтернет-залежності людини. Треба зазначити, що наразі практично не вивчені довгострокові наслідки залежності від Інтернету. До того ж, якщо для формування традиційних видів залежностей потрібні роки, то для Інтернет-залежності цей термін різко скорочується [16].

Точнішим є визначення М. Дрепи, яка розглядає комп'ютерну залежність як різновид технологічних адикцій, що виявляються зміщенням цілей особистості у віртуальну реальність для заповнення фрустрованих сфер реального життя [13].

Останнім часом основну увагу дослідників при вивченні психологічних аспектів ігрової комп'ютерної залежності зосереджено на пошуку її причин (Ю. Фомічова, А. Шмельов, І. Бурмістров), чинників особистісної схильності до ігрової комп'ютерної залежності (О. Арестова, Л. Бабанін, А. Войскунський, Ю. Староверовата) [15].

В науковій літературі проблеми ігрової поведінки та ігрової діяльності вивчались у контексті проблем соціалізації та засвоєння соціальних ролей. Соціокультурні та історичні проблеми виховання у грі розглядались в працях істориків, культурологів, соціологів культури Ф. Ареса, Г. Дайн, Є. Покровського. Унікальне місце в розробці теорії гри та її місця в історії культури, у формуванні соціокультурних норм і традицій в історії людства належить Й. Хейзінгу, який вважається засновником цієї галузі в науці. Соціальні аспекти ігрової поведінки та ігрової діяльності дуже активно вивчались в роботах радянських і російських психологів і педагогів: П. Блонського, Л. Божович, Л. Венгера, Л. Виготського, П. Єршова, О. Запорожця, І. Кона, О. Леонтєва, С. Рубінштейна, П. Шедровицького, Д. Ельконіна. Починаючи з кінця ХХ ст. деякі аспекти ігрової діяльності старших

школярів і молоді розглядались в контексті проблематики вільного часу і організації дозвілля. Це роботи таких науковців як Л. Гордона, Л. Когана, В. Лапшова, В. Патрушева, Н. Коритнікової, В. Москаленко, О. Лавренко, Л. Найд'юнової [6].

Однак стрімкий розвиток людства в напрямку інформаційної цивілізації викликає необхідність продовжувати наукові пошуки з проблем ігрової поведінки, позаяк досі не вироблено спільних поглядів на ігрову комп'ютерну залежність. Подальшого вивчення потребують діагностичні засоби та індивідуально-психологічні передумови комп'ютерної залежності на різних етапах онтогенезу, зокрема і у підлітковому віці.

З іншого боку, завдяки численним дослідженням останніх років, в переважній частині були зроблені висновки про деструктивний вплив надмірного захоплення комп'ютерними іграми на психіку і здоров'я геймерів. Це дало підставу в 2013 р. після довгих дискусій Американської психіатричної Асоціації, прийняти в «Діагностичне і статистичне керівництво по психічних розладах п'ятого перегляду» додаток до III розділу, в якому йдеться про рекомендації для подальшого дослідження негативного впливу комп'ютерних ігор на психіку людини, з метою подальшого включення діагнозу в довідник.

На сучасному етапі розвитку суспільства комп'ютерна та Інтернет-залежність залишається недостатньо вивченою, про що свідчить тенденція до подальшого її поширення [16].

Ігроманія розглядається як спосіб зміни психічного стану шляхом надмірної фіксації на задоволенні від певних видів ігор. Комп'ютерна ігроманія – це аномальна пристрасть людини до тривалої гри заради зміни свого психічного стану шляхом надмірної фіксації на задоволенні від певних комп'ютерних ігор.

Доцільно буде розглянути і таке пов'язане з цією темою поняття як гемблінг.

Захоплення азартними іграми (гемблінг) становлять самостійний специфічний вид поведінкових адикцій. Поняття гемблінгу походить від англійського *game* – гра та *gamble* – гра в азарті ігри, ризик. Під гемблінгом розуміють хворобливе нестримне захоплення азартними іграми. За визначенням міжнародної кваліфікації хвороб гемблінг (патологічна схильність до азартних ігор) відноситься до хвороби, що полягає в частих повторних епізодах участі в азартних іграх, що домінує в житті суб'єкта і веде до зниження соціальних, професійних, матеріальних і сімейних цінностей, втрати належної уваги до своїх обов'язків.

Всі комп'ютерні ігри можна умовно розділити на рольові і нерольові. Цей поділ має принципове значення, оскільки природа і механізм утворення психологічної залежності від рольових ігор мають істотні відмінності від механізмів утворення залежності від нерольових комп'ютерних ігор.

Рольові комп'ютерні ігри – це ігри, в яких гравець бере на себе роль комп'ютерного персонажа, тобто сама гра зобов'язує гравця виступати в ролі конкретного або уявного комп'ютерного героя. Психологічна залежність від рольових ігор є найбільш потужною за рівнем свого впливу на особистість.

Розглянемо специфічні риси рольових та нерольових ігор.

1. Рольові комп'ютерні ігри. Основна їх особливість – найбільший вплив на психіку гравця, найбільша глибина «входження» в гру, мотив ігрової діяльності заснований на потребі прийняти роль і відмовитися від реальності:

– ігри з видом з очей «свого комп'ютерного героя». Цей тип ігор характеризується найбільшою силою «затягування» або «входження» в гру. Специфіка їх у тому, що вид «з очей» провокує

граючого до повного злиття з комп'ютерним персонажем, до повного входження в роль. Через кілька хвилин гри людина починає втрачати зв'язок з реальним життям, повністю концентруючи увагу на грі, переносячись у віртуальний світ. Гравець може цілком серйозно сприймати віртуальний світ і дії свого героя вважати своїми;

- ігри з виглядом ззовні на «свого комп'ютерного героя». Цей тип ігор характеризується меншою, в порівнянні з попереднім, силою входження в роль. Граючий бачить «себе» з боку, керуючи діями цього героя. Ототожнення себе з комп'ютерним персонажем носить менш виражений характер, внаслідок чого мотиваційна включеність та емоційні прояви також менш виражені в порівнянні з іграми з виглядом «з очей». Якщо у випадку з останніми в критичні секунди життя свого героя людина може бліднути і соватися на стільці, намагаючись ухилитися від ударів або пострілів комп'ютерних «ворогів», то в разі виду «ззовні» зовнішні прояви більш помірні, проте невдачі або загибель «себе» у вигляді комп'ютерного героя переживається граючим щонайменше сильно;

- керівник. Тип гри, названий так тому, що в них гравцеві дається право керувати діяльністю підлеглих йому комп'ютерних персонажів. В цьому випадку гравець може бути у ролі керівника самої різної специфікації: командир загону спецназу, головнокомандувач арміями, глава держави, навіть «бог», який керує історичним процесом. При цьому людина не бачить на екрані свого комп'ютерного героя, а сама вигадує собі роль. Це єдиний клас рольових ігор, де роль не задається конкретно, а уявляється гравцем. Внаслідок цього, «глибина занурення» в гру і свою роль буде істотною тільки у людей з гарною уявою. Однак включеність в ігровий процес і механізм формування психологічної залежності від гри не менш сильні, ніж у випадку з іншими рольовими іграми.

2. Нерольові комп'ютерні ігри. Підставою для виділення цього типу є те, що гравець не бере на себе роль комп'ютерного персонажа, в результаті чого психологічні механізми формування залежності і вплив ігор на особистість людини мають свої особливості і, в цілому, менш сильні. Мотив ігрової діяльності заснований на азарті «проходження» і (або) набору очок.

Виділяється кілька підтипів нерольових комп'ютерних ігор:

- аркадні ігри. Такі ігри ще називають «префіксальними», тому що, в зв'язку з невисокою вимогливістю до ресурсів комп'ютера, широко поширені на ігрових приставках. Все, що потрібно робити гравцю – швидко пересуватися, стріляти і збирати різні призи, керуючи комп'ютерним персонажем або транспортним засобом. Ці ігри в більшості випадків дуже безневинні в плані впливу на особистість граючого, тому що психологічна залежність від них найчастіше носить короткочасний характер;

- пазли. До цього типу ігор відносяться комп'ютерні варіанти різних настільних ігор (шахи, шашки, нарди і т.п.), а також різного роду головоломки, реалізовані у вигляді комп'ютерних програм. Мотив заснований на азарті, пов'язаний тут з бажанням обіграти комп'ютер, довести свою перевагу над машиною;

- ігри на швидкість реакції. Сюди відносяться всі ігри, в яких гравеці потрібно проявляти спритність і швидкість реакції. Відмінність від аркад в тому, що вони зовсім не мають сюжету і, як правило, цілком абстрактні, ніяк не пов'язані з реальним життям. Мотивація, заснована на азарті, потребі «пройти» гру, набрати більшу кількість очок, може сформувати цілком стійку психологічну залежність людини від цього типу ігор;

- традиційно азартні ігри. Це комп'ютерні варіанти карткових ігор, рулетки, імітатори ігрових автоматів, тобто – комп'ютерні варіанти ігрового репертуару казино [15].

Отже, комп'ютерні ігри здебільшого дозволяють людині «увійти» у віртуальність, відволіктися (мінімум на час гри) від реальності і потрапити у віртуальний світ. Внаслідок цього, комп'ютерні ігри істотно впливають на особистість людини: вирішуючи проблеми «порятунку людства» у віртуальному світі, людина отримує проблеми в реальному житті.

Віртуальний світ дозволяють задовольнити ті потреби людини, які не задоволені в реальному житті. Цього комп'ютерного героя поважають, з його думкою рахуються, він сильний, може вбити сотню ворогів відразу, він – супермен, і для людини дуже приємно входити в роль цього персонажа, почуватися ним, тому що в реальному житті більшість людей не мають можливості випробувати те саме [12].

Отже, існують основні психологічні механізми утворення залежності від рольових ігор: потреба у відході від реальності і в прийнятті ролі іншого. А в дитячому віці вони ще й форма пізнання. Вони завжди працюють одночасно, але один з них може перевершувати інший за силою впливу на формування залежності.

Основним мотивом поведінки підлітків, схильних до адиктивних форм поведінки, є втеча від нестерпної реальності. Часто зустрічаються внутрішні причини, такі як переживання різних стійких невдач, відчуття самотності, втрата сенсу життя, повна незатребуваність у майбутньому і особиста неспроможність у всіх видах діяльності тощо. Замість подолання труднощів діти занурюються в комп'ютерну гру, де їм добре, де вони відчують себе сильними та впевненими. Але час, проведений за грою, не робить їх сильнішими і кращими в реальному житті.

Повертаючись з віртуального світу до реального, підліток відчуває дискомфорт, слабкість, незахищеність, тому дитині хочеться повернутися туди, де він – переможець. «Помилки», які підліток не може виправити в житті так само легко, як і під час гри, викликають у

нього різні легкі психічні відхилення в емоційному відношенні – від агресії до депресії, від повного зіставлення себе світові до замкнутості в собі. За допомогою правильно підібраних ігор, захоплюючої комп'ютерної діяльності або спілкування в Інтернеті можна позбутися стресу, депресії, пригнобленого стану, агресивності, на якийсь час заглушити свою стурбованість [4].

На наш погляд, існують індивіди, які мають певні особистісні особливості, що сприяють формуванню й розвитку адиктивної поведінки, які підсилює Інтернет-середовище, завдяки своїм специфічним особливостям. Також, особи з адикцією, що сформувалася раніше за певних умов (придбання комп'ютера, одержання доступу в мережу й т.п.) тільки отримують можливість для її реалізації.

Прагнення до виходу у віртуальне середовище може бути обумовлено низкою чинників як психологічного, так і соціального характеру (стрес, депресія, тривожність, комунікативні та інтимно-особистісні проблеми, навчально-виробничі конфлікти й ін.). Користувач, що випробовує проблеми в реальному світі, поринаючи у віртуальне середовище намагається піти від психотравмуючої ситуації й компенсувати невдачі, які мали місце в його дійсному житті.

Ознаки комп'ютерної залежності в підлітка (за А. Максимовим) такі:

- 1) щодня грає на комп'ютері;
- 2) після початку гри втрачає відчуття часу;
- 3) не бажає залишати гру незакінченою;
- 4) їсть перед комп'ютером;
- 5) не визнає, що дуже багато часу проводить за грою на комп'ютері;
- 6) батьки докоряють дитині за те, що вона багато часу проводить за грою на комп'ютері;



7) не закінчує гру, якщо досягне певного рівня складності, іде далі;

8) порівнює результати зі старими і пишається цим, повідомляє про це всім;

9) грає замість того, щоб виконувати домашні завдання;

10) як тільки дорослі залишають дім, дитина біжить до комп'ютера і з почуттям полегшення починає грати [15].

Якщо із наведених критеріїв хоча б 5 притаманні дитині, це вказує на наявність залежності від комп'ютерних ігор.

Психологічними симптомами комп'ютерної залежності є:

– гарне самопочуття або ейфорія під час роботи за комп'ютером;

– неможливість зупинитися;

– збільшення кількості часу, що проводиться за комп'ютером та в Інтернеті;

– зневага родиною та друзями;

– відчуття порожнечі, тривожності, роздратування в періоди перебування поза Інтернетом;

– брехня членам родини стосовно своєї діяльності;

– навчальні проблеми.

Дослідники психологічної залежності вважають, що дитину в комп'ютерній грі особливо привертають такі моменти:

– можливість існування у власному світі, до якого більше нікому немає доступу;

– реалістичність процесів у комп'ютерному світі;

– повне абстрагування від оточуючих;

– відсутність відповідальності ;

– можливість виправити помилки шляхом численних повторень гри з початку;

– можливість самостійно приймати будь-яке рішення (в межах правил гри).

Отже, можна зробити висновки, що корені соціальної дезадаптації неповнолітніх лежать в дезадаптованій сім'ї. Від нормальних відносин батьків в сім'ї, від правильного виховання залежить психологічне здоров'я дитини, відчуття його комфорту чи дискомфорту в цьому світі. Основною причиною виникнення комп'ютерної залежності у дітей називають їх недостатнє спілкування з батьками, друзями, недостатність та неякісність комунікаційних контактів. Основним мотивом для підлітків є втеча від нестерпної реальності, також зустрічаються внутрішні причини [3].

Комп'ютерна залежність, як і будь-який вид залежності, веде до деградації особистості, а з часом – до зниження соціального статусу, втрати особистого «Я», погіршення психічного стану, збудження внутрішніх подразників, виникнення агресії, замкнутості. Психологи відзначають, що залежні від комп'ютерних ігор мають відхилення в емоційній сфері, які виявляються у дратівливості, запальності, емоційній нестійкості, зниженні активності, погіршенні настрою і самопочуття, депресії. Внаслідок такого роду залежності може розвинутиися вторинний аутизм. Надмірне занурення в комп'ютерну діяльність, спілкування в Інтернеті або захоплення комп'ютерними іграми приводить до перенавантаження зору, мозкової діяльності, хребта, підвищенню артеріального тиску, що негативно впливає на психіку дитини. Дрібний шрифт, напружена увага, миготливі картинки – сильні подразники для людського мозку.

Таким чином, ми можемо зробити висновок, що комп'ютерна залежність підлітка – це різновид девіації особистості, який визначається штучною зміною психологічного стану і ціннісних пріоритетів у результаті зосередження уваги на ігровій комп'ютерній діяльності, що

заміщує реальне життя або сприяє уникненню відповідальності, складних проблем, пошуку шляхів їх розв'язання, задовольняє потребу щодо вияву емоцій у змодельованих ігрових ситуаціях і компенсує дефіцит соціальних контактів, соціальних домагань та безпосереднього спілкування з однолітками і в сімейному середовищі.

Основними мотивами комп'ютерної гри підлітка є бажання отримати задоволення, розважитися, позбутися нудьги, досягти чогось значущого, підвищити самооцінку і впевненість у собі.

У віртуальному просторі підліток реалізує себе, перевтілюючись і приймаючи на себе роль того, ким не може стати в реальному житті. У грі він наділений якостями, яких хотілося б мати (сміливість, сила, спритність, здатність і т.д.). Тому гра у віртуальні рольові ігри часто вважають за кращою для людей, які бажають позбутися комплексів, в тому числі комплексу неповноцінності. Для дітей, які відчують труднощі в спілкуванні, метою гри є відчуття себе переможцем, що долає будь-які перешкоди. Поступово вони заміщають реальність віртуальним світом.

У грі підліток реалізує свої бажання і мрії. Спостерігаючи за тим, які ігри вибирають діти, можна дізнатися про їх таємні прагнення.

Іноді підлітки сприймають комп'ютерні ігри як спосіб «розрядитися», скинути негативні емоції, зняти стрес. У деяких випадках ігри – це спосіб відпочити від батьків.

Ще одна причина залежності від комп'ютерних ігор – дефіцит уваги з боку батьків або однолітків. У разі, якщо батьки постійно зайняті, комп'ютер може стати кращим другом. При цьому жорсткі заборони з боку батьків призводять тільки до посилення бажання грати [8].

До ігрової залежності схильні люди із заниженою самооцінкою, які не задоволені собою, не здатні будувати гармонійні стосунки з оточуючими. Вони вважають за краще уникати проблем і відповідальності.

Сім'я може значно впливати на формування залежної поведінки у дітей. Багато дослідників вважають сімейні чинники формування залежної поведінки одними з основних.

Найчастіше адиктивна поведінка виникає у дітей, які виховуються в умовах гіпоопіки (бездоглядності або жорстокого ставлення) і суперечливого виховання, рідше – у дітей, які виховуються за типом домінуючої або потураючої гіперпротекції [15].

Однією з головних причин формування залежної поведінки – є сімейна депривація. Емоційна депривація, особливо з боку матері, порушує процес своєчасного дозрівання механізмів особистості. У дитини знижується самооцінка, що призводить до психологічного інфантилізму і втечі від відповідальності шляхом поведінки, яка відповідає віковим вимогам.

Негативно впливає на поведінку дитини і наявність в сім'ї конфліктів. Для сімей з великою кількістю конфліктів, як правило, притаманний неадекватний рівень контролю з боку батьків. Підлітки в таких сім'ях відмовляються виконувати вимоги дорослих, в тому числі правила, що обмежують час користування комп'ютером, і намагаються знайти відсутню підтримку й схвалення в Інтернеті. При цьому, зловживання Інтернетом або комп'ютерними іграми може призводити до посилення конфліктів з батьками.

Причиною виникнення комп'ютерної залежності може бути також особистісний інфантилізм підлітків, який проявляється у вузькості соціальних контактів, замкненості на сім'ї.

Часто в сім'ях залежних підлітків спостерігається зниження авторитету батька, дистанція між дітьми і батьками, і тенденція розділення сім'ї на дві підструктури: мати – підліток і мати – батько або мати – підліток і батько. Така особливість пов'язана з тим, що

контакт між підлітками і батьками зазвичай гірший, ніж контакт між підлітками і матерями [10].

Можна виділити кілька стилів виховання, які мають найбільш сильний вплив на формування комп'ютерної залежності:

– потураюча гіперпротекція. Цей стиль виховання характеризується відсутністю вимог, заборон і санкцій, всездозволеністю. Дитина в такій сім'ї не вміє обмежувати і стримувати себе, не вірить у незворотність покарання. З дитинства вона звикає до думки, що сенс її життя – в отриманні задоволення, в задоволенні потреб. Тому вона не може вийти з діяльності, що приносить їй задоволення, навіть якщо усвідомлює її шкоду. Спроби батьків обмежити дитину в користуванні комп'ютером в таких сім'ях теж будуть невдалими тому, що вони некомпетентні в нарузі обмежень, у них не вироблений потрібний механізм взаємодії з дитиною;

– домінуюча гіперпротекція. При цьому стилі виховання дитина теж перебуває в центрі уваги батьків, але їй пред'являється величезна кількість обмежень і заборон. В результаті дитина виростає несамостійною і нездатною нести відповідальність за свої вчинки. Постійне домінування матері призводить до повного підпорядкування або до посилення протестної поведінки. Для тих підлітків, які не наважуються на відкритий протест, комп'ютер стає порятунком, тому що надає можливість відходу від реальності, отримати підтримку, турботу і відчуття значущості власної думки;

– емоційне відкидання. В крайньому варіанті це виховання за типом «Попелюшки». В основі цього стилю виховання лежить усвідомлюване або неусвідомлюване батьками ототожнення дитини з неприємними подіями із власного життя. Дитина відчуває себе перешкодою в житті батьків, в результаті чого у неї виникає потреба відходу від реальності, яку надає їй комп'ютер;

–гіпопротекція. При цьому стилі виховання дитина надана самій собі, батьки не цікавляться її життям, не контролюють її і не здатні вчасно запобігти формуванню комп'ютерної залежності [4].

Таким чином, будь-яка дисгармонія в сім'ї може призвести до формування комп'ютерної залежності, але механізми її формування в кожному випадку будуть різними.

У більшості ігрових адиктів без об'єктивних причин знижений загальний фон настрою, що підтверджується спостереженнями і бесідами з адиктом і його близькими. Більш того, настрій не покращується і після гри на комп'ютері, а іноді і погіршується. Цей факт вимагає пояснення, тому що при будь-якій адикції задоволення адиктивної потреби викликає дистрес і поліпшення настрою, але у випадку з ігровою комп'ютерною залежністю ми цього не спостерігаємо. Далі ми спробуємо розглянути можливі причини таких феноменів.

Ігрові адикти відчують стійку потребу в грі, але, водночас, не можуть повністю задовольнити її, тобто знаходяться в стані фрустрації, хоча і мають можливість задовольняти потребу. Ключем до розуміння цього парадоксу може стати поділ психічної реальності адиктів на віртуальний і реальний світи. Мова не йде про поділ на «об'єктивну» і «суб'єктивну» реальності – це питання ми «залишимо філософам», але відрізнити реальність від віртуальної реальності ми зобов'язані, оскільки ми вивчаємо людину і її поведінку в реальності, а віртуальна реальність нас поки цікавить лише в аспекті впливу на реальність [15].

Виходячи з цього поділу, який, до речі, схвалюють більшість адиктів, ми можемо переформулювати проблему: адикти постійно знаходяться в стані фрустрації і зниженого настрою в реальному світі, а в якому стані вони знаходяться в віртуальному світі комп'ютерної гри заміряти не вдасться, тому що будь-яке відволікання від гри – це вихід з віртуальної реальності. Однак з бесід з адиктами можна сказати, що в

процесі гри їх настрої суттєво покращується, а спостереження показують, що в процесі гри у людини присутні позитивні емоції. Позитивні емоції, що супроводжуються підйомом настрою, бувають, за словами адиктів, також в ситуації «передчуття» комп'ютерної гри.

Але після гри, тобто після виходу з віртуального світу настрої знову погіршується, швидко повертаючись на початковий рівень, залишаючись на ньому до наступного «входження» в віртуальний світ. Зниження настрою при закінченні гри пояснюється самими причинами ігрової потреби – відхід від реальності і прийняття ролі. Для ігрового адикта реальний світ нудний, нецікавий і повний небезпек, тому що більшість адиктів – люди, які погано адаптуються в соціумі. Внаслідок цього людина намагається жити в іншому світі – віртуальному, де все дозволено, де вона встановлює правила гри. Логічно припустити, що вихід з віртуальної реальності болісний для адикта – він знову стикається з неавтономною для нього реальністю, що і викликає зниження настрою і активності, відчуття погіршення самопочуття [5].

Таким чином, одна з можливих причин зниження настрою у адиктів – це наявність постійної потреби в комп'ютерній грі і, одночасно з цим, неможливість повного задоволення цієї потреби.

Інша можлива причина відхилень в емоційній сфері адиктів – це суб'єктивне переживання адикта на свідомому рівні практичної марності захоплення комп'ютерними іграми і, внаслідок цього, власної непотрібності, поряд з неможливістю припинення захоплення в силу психологічної залежності. Йдеться про свого роду когнітивний дисонанс – суперечності між уявленнями людини про «нормальне», соціально схвалюване життя, і самим життям адикта. Іншими словами адикт, зі своєю, практично постійною, потребою занурення у віртуальну реальність, знаходиться в ситуації неконгруентності самому собі, тобто він не автентичний: з однієї, ірраціональної, сторони його «тягне» грати, з іншої,

раціональної, сторони він розуміє, що робить це на шкоду якимось корисним справам, які міг би зробити в цей час.

Хоча це може здатися дивним, багаторічний досвід досліджень психології адиктів показує, що більшість з них думають про це, розбіжність з нормами суспільства – тривожне питання більшості ігрових адиктів, а рідкісні винятки – не більше, ніж психологічний захист. В кінцевому рахунку бажання гри виграє в боротьбі з «СуперЕго», але гра не приносить бажаного задоволення – позитивні емоції закінчуються разом з виходом з віртуального світу гри, як тільки з'ясовується, що «вранці йти до школи, а я всю ніч програв».

У зв'язку з цим необхідно сказати і про постійну «боротьбу з соціумом», яку ведуть більшість адиктів через свою неформальність: скандали з батьками, нерозуміння з боку оточуючих. У сукупності з переживаннями через втрачання часу і втрачання можливостей це утворює потужне джерело негативних емоцій [8].

Описані проблеми адаптації притаманні хворим і інших форм залежностей, на відміну від наступної причини відхилень в емоційній сфері ігрових адиктів, яка відрізняється тим, що є специфічними тільки для ігрової комп'ютерної залежності.

Поряд з втечею від реальності, ігровими адиктами рухає також потреба в прийнятті ролі, яка і служить ключем до розуміння ще однієї важливої причини дискомфорту і зниження настрою у адиктів. Справа в тому, що потреба в прийнятті ролі іншого – це форма пізнавальної потреби, властивої всім людям. Коли ми говоримо не про адиктів, а про нормальних людей, які захоплюються комп'ютерними іграми, ми говоримо про нормальне задоволення пізнавальної потреби.

Стосовно адиктів, в більшості випадків, мова йдеться про потребу в прийнятті ролі віртуального комп'ютерного персонажа як компенсації дезадаптації в реальному світі. Адикт прагне увійти в роль



комп'ютерного персонажа, знайти своє «віртуальне Я», тому що «Я віртуальне» не відчуває проблем адаптації – воно сильне, розумне, спритне, йому є зброя, гроші, на які можна купити все в віртуальному світі і т.д. Але підліток розуміє, що він живе в реальному світі, де він далеко не такий сильний і багатий, а головне, що він смертний, на відміну від свого віртуального героя, якого без проблем можна воскресити, почавши нову гру [15].

В цьому аспекті, вихід з віртуальної реальності – це повернення з ролі надлюдини в свій звичайний стан, що значно менше влаштовує адиктів. Порівняння себе з комп'ютерним героєм, очима якого адикт дивиться на віртуальний світ, посилює проблеми дезадаптації, підвищує тривожність підлітка, що безпосередньо впливає на зміну загального фону настрою аж до дисфорії і депресивних станів.

Таким чином, ми виділяємо три основні можливі причини депресивних відхилень у сфері емоційних психічних станів у ігрових комп'ютерних адиктів:

- наявність постійної потреби в комп'ютерній грі і, одночасно з цим, неможливість повного задоволення цієї потреби;
- суб'єктивне переживання адикта на свідомому рівні практичної марності захоплення комп'ютерними іграми і, внаслідок цього, власної непотрібності, поряд з неможливістю припинення захоплення в силу наявності психологічної залежності;
- неадекватне ставлення до себе в результаті неконгруентності «Я реального» і «Я віртуального».

Наростання захопленості комп'ютерними іграми веде до того, що цінність віртуального світу і знаходження в ньому зростає, поряд із згасанням інтересу до реальності. У зв'язку з цим підліток починає все більше часу проводити в віртуальному світі комп'ютерних ігор і все менше цікавитися реальним світом, більш того – підліток розвивається

в віртуальності, розвиваючи своє «Я віртуальне», а розвиток реальної особистості різко загальмовується. Поряд з цим, зі збільшенням сили залежно в свідомості адикта наростає дисонанс між віртуальним світом, де «все дозволено» і реальним світом, повним небезпек.

Все це веде до того, що підліток починає все менше жити в реальності і все більше поринати у віртуальну реальність. Віртуальний світ комп'ютерної гри стає ближче для адикта, ніж реальне життя; реальність стає чужою і небезпечною в порівнянні з невеликим і знайомим світом улюбленої гри. Адаптація до віртуального світу зростає, в той час, як в реальному житті зростає дезадаптація. Почуття незахищеності – ознака підвищеної тривожності, рівень якої зростає зі зростанням протиріч між реальністю і віртуальною реальністю в свідомості адикта. Прагнення піти у віртуальний світ виступає у адиктів як задоволення потреби в безпеці, як свого роду захисті від реальності [15].

Віртуальний світ комп'ютерних ігор, в які грають адикти, часто жорстокий і нещадний, налаштований вороже до віртуального героя. Сам же герой протистоїть цьому світу, маючи для цього все необхідне: силу, розум, знання, зброю, засоби захисту і т.д. Йому доводиться «вбивати» комп'ютерних «ворогів», а ті, в свою чергу, намагаються «вбити» його. Людина, перебуваючи тривалий час в такому середовищі, переносить її закони на реальний світ: починає відчувати себе більш уразливим, вважає, що більшість людей вороже налаштовані і світ в цілому є більш небезпечним, ніж є насправді. Таке ставлення людини до навколишнього світу ми і називаємо високим рівнем тривожності особистості. Виходячи з цього, припущення про вплив тривалого і регулярного перебування у віртуальному світі комп'ютерних ігор на підвищення рівня тривожності особистості можна вважати цілком поясненим.

Висока тривожність у адиктів – це і причина, і наслідок адикції. У тому випадку, якщо підліток не має високу тривожність до початку

захоплення, то на стадії адикції тривожність стане високою, а якщо у підлітка спочатку висока тривожність, то вона стане ще вище. У зв'язку з цим, логічно припустити, що захоплення комп'ютерними іграми – це гіперкомпенсація особистісної тривожності: у віртуальному світі комп'ютерної гри підліток не тривожний, оскільки він «сильний, швидкий і добре озброєний». Потреба зменшення тривоги спонукає підлітка «йти» в віртуальну реальність, у той світ, де він сильніший за всіх, на відміну від світу реального. Віртуальний світ зменшує тривогу на час гри, але після виходу з неї тривожність знову збільшується, більш того – її рівень стає вищим від початкового, тому що кожне «входження» в віртуальний світ підсилює дисонанс між реальністю і віртуальним світом, посилюючи дезадаптацію. Таким чином, підліток потрапляє в замкнене коло, точніше, спіраль, кожен виток якої підсилює дезадаптацію і тривожність, що створює ще більш сильну потребу в грі, а це, в свою чергу, посилює залежність [12].

Отже, тривожність у комп'ютерних адиктів – це не тільки причина і наслідок тривалого і регулярного перебування в віртуальності, але така особистісна характеристика, яка є своєрідним катализатором формування та посилення психологічної залежності підлітків від комп'ютерних ігор.

Таким чином, комп'ютерна ігрова залежність, крім непоборного потягу до гри, у підлітків характеризується такими синдромами:

– синдром патологічного потягу до гри. Проявляється безкомпромісним прагненням брати участь в грі, незважаючи ні на які перешкоди. Часто виникають нав'язливі уявлення про гру, фантазії про неодмінні виграші, виникає почуття впевненості у виграші і віра в свої особливі ігрові здібності, стан передчуття задоволення від майбутньої гри, ілюзія контролю ігрової ситуації. Надалі, починають мучити тривога, з'являються конфліктність, невдоволення, прагнення

ухилитися від навчання, ідея фікс і прагнення бути в грі набувають провідне значення. В період утримання від гри (ремісія) синдром патологічного потягу може посилюватися або слабшати аж до загасання, але завжди містить виражений відтінок задоволення;

– абстинентний синдром або синдром відміни при ігровій залежності. При припиненні гри, у хворих ігровою залежністю спостерігаються різного ступеня вираженості наступні симптоми – порушення сну, емоційні, поведінкові, не різко виражені вегетативні/соматичні розлади і все посилюється патологічний потяг до гри. Пацієнти відзначають внутрішню спустошеність, самоосудження, іноді суїцидальні думки і елементи суїцидальної поведінки. Може розвинутися безсоння, нічні кошмари, снитися гра і гральні зали. Мають місце зниження апетиту, головні болі, зниження працездатності і втрата інтересу до життя;

– синдром ігрового трансу. Це поглинання грою, азарт, неможливість припинити гру, незважаючи на виграш або значний програш. Необхідно відзначити, що, перебуваючи в стані ігрового трансу, підлітки забувають про всі особистісні і соціальні проблеми, створені хворобливою залежністю;

– синдром виграшу. Синдром виграшу піднесений, часом ейфорійний настрій, приплив енергії, відчуття своєї переваги, радість досягнення мети. Виграш створює упевненість в самому собі, у своїх можливостях, дозволяє фантазувати про найпривабливіші напрямки життя, включаючи і успішні варіанти гри. Він же, закріплюючись в пам'яті, сприяє зривам і рецидивам захворювання;

– синдром програшу. Синдром програшу виникає під час гри, відразу по її завершенню або може бути відставленим на одну, рідше, дві доби. Програючи по ходу гри і розуміючи, що все менше шансів

відігратися, підлітки відчують все наростаючу тривогу, підвищену дратівливість, відчуття злості, іноді жалю, що почали грати [14].

Дані деяких досліджень стверджують, що деформація свідомості під впливом комп'ютерних ігор може спричинити:

- десенсибілізацію агресії – зниження або втрату емоційної чутливості до фактів жорстокості і насильства завдяки їх постійній присутності в комп'ютерній грі;

- зниження рівня емпатії – співпереживання емоційного стану іншої людини;

- підвищення тривожності і страху – зміни в світогляді гравця, в результаті яких він починає сприймати світ як місце, в якому панують зло і жорстокість;

- адикція може загострити існуючі психологічні або психічні розлади (з соціальні фобії, компульсивні розлади, розлади концентрації уваги та іншими видами адикцій).

Таким чином, однією з соціально небезпечних адиктивних форм ігрової поведінки підлітків є ігрова комп'ютерна залежність, яка обумовлює розвиток психопатологічних змін особистості, сприяє соціально-психологічній дезадаптації, створює реальну соціальну загрозу психічному здоров'ю молоді, веде до порушень соціальних норм поведінки, правопорушень, самогубств. З огляду на деструктивний характер комп'ютерної ігрової залежності, розширення соціальної бази даного виду діяльності слід розглядати як надзвичайну соціально-кризову ситуацію, що вимагає спеціальних законодавчих, профілактичних і корекційних програм, особливо, по відношенню до дітей і підлітків, а також учнів середніх і старших класів, які є групою ризику комп'ютерної ігрової адикції.

Основною причиною виникнення комп'ютерної залежності у дітей, психологи вважають недостатнє спілкування і взаєморозуміння з батьками, однолітками, важливими у їхньому житті людьми. Схильність до такої залежності мають діти, батьки яких унаслідок надмірної трудової зайнятості не можуть надати їм достатньої уваги, часто намагаються якось матеріально компенсувати свою відсутність. Таким чином, комп'ютер спочатку компенсує спілкування з батьками, потім вони стають «незначними» в житті підлітка.

Комп'ютерна залежність – це одна з найважливіших проблем нашого часу. Але повністю захистити від комп'ютера підлітка неможливо. На сьогодні, єдиним методом не дати підлітку опинитися в залежності від комп'ютера – є заохотити його в процеси, не пов'язані з комп'ютерами, щоб електронні ігри і процеси не стали заміною дійсності. Продемонструвати підлітку, що є безліч захоплюючих способів проведення вільного часу крім комп'ютера, які не тільки дають можливість пережити гострі відчуття, але, крім того, тренують тіло і нормалізують психічний стан. Віртуальна реальність – це нематеріальний вплив, умовність параметрів і ефемерність, це не є життя, це лише другорядна частина життя, це паралельний, але не головний процес. Немає сенсу нехтувати комп'ютерними можливостями, слід їх застосовувати в міру потреби, а розваги у вигляді комп'ютерних ігор, соціальних мереж слід сполучати з дійсними активними діями в реальному світі.

# СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

## РОЗДІЛ 1

### МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

#### **1.1. Проблеми суб'єктивного благополуччя особистості та її соціальної мобільності в умовах суспільних трансформацій (Завацька Н. Є., Завацький Ю. А.)**

3. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.

4. Ананьев В. А. Основы психологии здоровья / В. А. Ананьев. – Кн. 1 : Концептуальные основы психологии здоровья. – СПб. : Речь, 2006. – 384 с.

5. Андрущак О. С. Смысл життя та проблема самоактуалізації особистості / О. С. Андрущак. // Наукові записки Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. акад. С. Д. Максименка. – К. : Міленіум, 2007. – Вип. 34. – С. 62-70.

6. Аргайл М. Психология счастья / М. Аргайл. – СПб. : Питер, 2003. – 272 с.

7. Баранова С. В. Соціально-психологічні особливості тренінгу як форми особистісного зростання / С. В. Баранова. // Теоретичні і прикладні проблеми психол. : зб. наук. праць СНУ ім. В. Даля. – Луганськ : СНУ ім. В. Даля, 2008. – №1 (18). – С. 14-20.

8. Баранова Т. С. Эмоциональное «Я-Мы» (опыт психосемантического исследования социальной идентичности) / Т. С. Баранова. // Семейная психология и семейная терапия. – 2004. – №1. – С. 3-33.

9. Бондаренко О. Ф. Метапсихологічний контекст психологічної допомоги / О. Ф. Бондаренко. // Педагогіка і психологія. – 2002. – №4. – С. 4-12.

10. Бохонкова Ю. О. Аналіз матримоніальних уявлень як чинника суб'єктивного благополуччя молодих людей у шлюбі / Ю. О. Бохонкова, О. П. Носко. // Теоретичні і прикладні проблеми психології : зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. – Луганськ : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2013. – №1 (30). – С. 249-255.

11. Бочелюк В. Й. Моделювання соціально-психологічних систем: теоретико-прикладний аспект : монографія / Під ред. В. Й. Бочелюка. – [2-е вид. перероб. і доп.]. – Луганськ : СНУ ім. В. Даля, 2013. – 363 с.

12. Боярин Л. В. Аналіз психотерапевтичної практики вітчизняних та зарубіжних науковців щодо соціально-психологічної дезадаптації подружжя / Л. В. Боярин. // Теоретичні і прикладні проблеми психології : зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. – Луганськ : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2014. – №1(33). – С. 98-103.

13. Боярин Л. В. Модель життєвого циклу неповної сім'ї / Л. В. Боярин. // Теоретичні і прикладні проблеми психології : зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. – Луганськ : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2014. – №2(34). – С. 76-82.

14. Боярин Л. В. Некоторые аспекты феномена субъективного благополучия личности и причин его возникновения / Л. В. Боярин. // Теоретичні і прикладні

проблеми психології : зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. – Луганськ : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2015. – №3(38). – С. 14-21.

15. Бушай І. М. Концепція динамічної рівноваги образів самосвідомості / І. М. Бушай. // Актуальні проблеми психології. Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія. – К., 2003. – Т. 1. – Ч. 10. – С. 81-84.

16. Вачков І. В. Психологія тренінгової роботи: Содержательные, организационные и методические аспекты ведения тренинговой группы / І. В. Вачков. – М. : Эксмо, 2007. – 416 с.

17. Введение в психотерапию / Под ред. С. Блоха. – Амстердам ; К. : Сфера, 1997. – С. 116-136.

18. Вебер Г. Практика семейной расстановки: Системные решения по Берту Хеллингеру / Г. Вебер. / Перевод с немецкого И. Д. Беляковой. – М. : Международный институт консультирования и системных решений, Высшая школа психологии, 2004. – 384 с.

19. Витек К. Проблемы супружеского благополучия / К. Витек. – М. : Прогресс, 1988. – 144 с.

20. Воронина А. В. Оценка психологического благополучия в системе профилактической и коррекционной работы психологической службы: дис. ... канд. психол. наук :19.00.04 / Анна Владимировна Воронина. – Томск, 2002. – 220 с.

21. Глассер У. Школы без неудачников / У. Глассер. – М. : Прогресс, 1991. – 184 с.

22. Гурвич И. Н. Социальная психология здоровья / И. Н. Гурвич. – СПб. : Изд-во СПбГУ, 1999. – 1023 с.

23. Джеймс У. Многообразие религиозного опыта / У. Джеймс. – [Перевод В. Г. Малахеевой-Мирович и М. В. Шик.]. – М. : Наука, 1993. – 432 с.

24. Джидарьян И. А. Проблема общей удовлетворенности жизнью: теоретическое и эмпирическое исследование / И. А. Джидарьян, Е. В. Антонова. // Сознание личности в кризисном обществе. – М. : ИПРАН, 1995. – С. 76-94.

25. Дмитрук Ю. Ю. Идентификация личности в супружеской паре как фактор субъективного благополучия семейных отношений: Дис... к. психол.н. : 19.00.01 / Юлия Юрьевна Дмитрук. – Петропавловск-Камчатский, 2004. – 212 с.

26. Злобіна О. Г. Особистість як суб'єкт соціальних змін / О. Г. Злобіна. – К. : Ін-т соціології НАН України, 2004. – 400 с.

27. Инглхарт Р. Постмодерн: меняющиеся ценности и изменяющиеся общества / Р. Инглхарт – [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://www.politstudies.ni/fulltext/1997/4/2.htm>

28. Кабаченко Т. С. Психология в управлении человеческими ресурсами / Т. С. Кабаченко. – СПб. : Питер, 2003. – 400 с.

29. Калинина К. В. Разговор о взаимоотношениях в семье / К. В. Калинина. // Психология. – 2007. – №14. – С. 24-37.

30. Камінська О. В. Психологічні детермінанти суб'єктивного благополуччя молоді у шлюбі / О. В. Камінська. // Теоретичні і прикладні проблеми психології : зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля. – Луганськ : Вид-во «Ноулідж», 2013. – №2 (31). – С. 133-140.

31. Классов Б. А. Социальное здоровье населения как фактор устойчивого развития общества / Б. А. Классов. – М., 1999. – 34 с.

32. Князев В. Н. Человек и технология (социально-философский аспект) [Текст] / В. Н. Князев. – К. : Лыбидь, 1990. – 175 с.



33. Кологривова Е. І. Функції особистісних прагнень в переживанні молодою людиною суб'єктивного благополуччя: автореф. дис. ...к. психол. наук : 19.00.05 / Емма Ігорівна Кологривова. – К., 2008. – 20 с.
34. Коломинский Я. Л. Диагностика и коррекция психологического развития личности / Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько, А. Н. Белоус и др. / Под ред. Я. Л. Коломинского, Е. А. Панько. – Мн. : Ушвератэцкае, 1997. – 237 с.
35. Коломинский Я. Л. Человек среди людей / Я. Л. Коломинский. – М. : Молодая гвардия, 1970. – 240 с.
36. Кон И. С. Открытие «Я» / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1978. – 264 с.
37. Коростылева Л. А. Психология самореализации личности. брачно-семейные отношения / Л. А. Коростылева. – СПб. : Изд-во СПбГУ, 2000. – 292 с.
38. Кратохвил С. Психотерапия семейно-сексуальных дисгармоний / С. Кратохвил. – М. : Медицина, 1991. – 336 с.
39. Кривоніс Т. Г. Основи особистісної психотерапії / Т. Г. Кривоніс. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2011. – 401 с.
40. Кривоніс Т. Г. Теорія і практика особистісної психотерапії / Т. Г. Кривоніс. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2012. – 280 с.
41. Куликов Л. В. Детерминанты удовлетворенности жизнью / Л. В. Куликов. // Общество и политика / Ред. В. Ю. Большаков. – СПб. : Изд-во СПбГУ, 2000. – С. 476-510.
42. Лазарус А. Образы как средство психотерапии / А. Лазарус. – М. : Класс, 2000. – 144 с.
43. Лазуренко О. О. Історія вивчення, сучасний стан та актуальність проблеми емоцій і емоційності у психологічній науці / О. О. Лазуренко. // Наукові записки Ін-ту психол. ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. акад. С. Д. Максименка. – К. : Міленіум, 2007. – Вип. 34. – С. 24-35.
44. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – [3-е изд.]. – М. : МГУ, 1972. – 576 с.
45. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – [3-е изд., доп.]. – М. : Смысл, 2007. – 511 с.
46. Леонтьев Д. А. Очерк психологии личности / Д. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1993. – 43 с.
47. Максименко С. Д. Генезис существования личности / С. Д. Максименко. – К. : КММ, 2006. – 240 с.
48. Маслоу А. Г. Мотивация и личность / А. Г. Маслоу. – СПб. : Евразия, 1999. – 479 с.
49. Митрофанова А. Личная жизнь как совместный проект. Тест на совместимость / А. Митрофанова. – СПб. : Питер, 2003. – 288 с.
50. Мілютіна К. Л. Траєкторії життєвого шляху особистості в динамічному середовищі : монографія / К. Л. Мілютіна. – Ніжин : ТОВ «Видавництво «Аспект-Поліграф», 2012. – 298 с.
51. Москаленко В. В. Социализация личности / В. В. Москаленко. – К. : Вища школа, 1986. – 200 с.
52. Муздыбаев К. Психология ответственности / К. Муздыбаев. – Л. : Наука, 1993. – С. 25.
53. Мясичев В. Н. Психология отношений / В. Н. Мясичев. / Под ред. А. А. Бодалева. – М. : Изд-во «Ин-т практической психологии» ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1995. – 356 с.
54. Нельсон-Джоунс Р. Теория и практика консультирования / Р. Нельсон-Джоунс. – СПб. : Питер, 2001. – 464 с.

55. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъективности / В. А. Петровский. – Р. н/Д. : Феникс, 1996. – 512 с.
56. Пілецька Л. С. Матримоніальні уявлення як чинник суб'єктивного благополуччя особистості в шлюбі : монографія / Л. С. Пілецька, О. П. Носко.– К. : Прінт Квік, 2015. – 216 с.
57. Практикум по гендерной психологии / Под ред. И. С. Клециной. – СПб. : Питер, 2003. – 479 с.
58. Пучкова Г. Л. Субъективное благополучие как фактор самоактуализации личности: дис. ...к. психол. наук : 19.00.01 / Галина Леонидовна Пучкова. – Хабаровск, 2003. – 163 с.
59. Рамендик Д. М. Тренинг личностного роста / Д. М. Рамендик. – М. : Форум, 2007. – 184 с.
60. Резниченко Л. Опыт сравнительного счастьеведения / Л. Резниченко. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [www.russ.ru/ist\\_sovr/20010219\\_rezn.html](http://www.russ.ru/ist_sovr/20010219_rezn.html).
61. Роджерс К. Клиентоцентрированная психотерапия / К. Роджерс. – М. : Рефл-бук, 1993. – 512 с.
62. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание / С. Л. Рубинштейн. – М. : Изд-во АН, 1957. – 328 с.
63. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2002. – 720 с.
64. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1973. – 424 с.
65. Рубинштейн С. Л. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – М. : Наука, 1997. – 189 с.
66. Смехов В. А. Опыт психологической диагностики и коррекции конфликтного общения в семье / В. А. Смехов. // Вопросы психологии. – 1985. – №4. – С. 83-92.
67. Султанова А. В. Социально-психологические особенности супружеской совместимости и благополучия в брачных отношениях: дис. ...к. психол. наук : 19.00.05 / Анжелика Владимировна Султанова. – СПб., 2008. – 279 с.
68. Тейлор Ш. Социальная психология / Ш. Тейлор, Л. Пипло, Д. Сире. – [10-е изд.]. – СПб. : Питер, 2004. – 767. – (Серия «Мастера психологии»).
69. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Т. М. Титаренко. – К. : Либідь, 2003. – 376 с.
70. Угланова Е. А. Влияние феномена субъективного экономического благополучия на оценку качества жизни : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Екатерина Алексеевна Угланова. – Ярославль, 2003. – 175 с.
71. Фесенко П. П. Имеет ли понятие психологического благополучия социально-культурную специфику? / П. П. Фесенко. // Психология. – 2005. – №4. – С. 132-138.
72. Хлопоніна Н. Є. Вплив рольових очікувань подружжя на характер сімейного спілкування: автореф. дис. ...к. психол. наук : 19.00.05 / Наталія Євгенівна Хлопоніна. – К., 2007. – 20 с.
73. Ходаков Н. М. Молодым супругам / Н. М. Ходаков. – [7-е изд., стереотип.] – М. : Медицина, 1991. – 176 е. : ил.
74. Хруцкий К. С. Аксиологический подход в современной валеологии: дисс. ...канд. филос. наук : 09.00.013 / Константин Станиславович Хруцкий. Новгород, 2000. – 157 с.
75. Циба В. Т. Контури системної соціальної психології / В. Т. Циба. // Соціальна психологія. – 2003. – №1. – С. 27-39.

76. Циба В. Т. Соціологія особистості: системний підхід (соціально-психологічний аналіз) / В. Т. Циба. – К. : МАУП, 2000. – 152 с.
77. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии / И. И. Чеснокова. – М. : Наука, 1977. – 144 с.
78. Шамяионов Р. М. Психология субъективного благополучия: к разработке интегративной концепции / Р. М. Шамяионов. // Мир психологии. – 2002. – №2. – С. 143-148.
79. Швалб Ю. М. Целеполагающее сознание. Психологические модели и исследования / Ю. М. Швалб. – К. : Милленум, 2003. – 152 с.
80. Шкала субъективного благополучия / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. // Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Под ред. Н. П. Фетискина. – М. : Изд-во Института психотерапии, 2002. – С. 467-470.
81. Якобсон П. М. Психологические компоненты и критерии становления зрелой личности / П. М. Якобсон. // Психологический журнал. –1981. – Т. 2. – №4. – С. 55-64.
82. Diener E. Factors predicting the subjective well-being of nations / E. Diener, M. Diener, C. Diener. // Journal of Personality and Social Psychology. – 1995. – P. 64-69.
83. Diener E. Subjective well-being / E. Diener. // Psychological Bulletin, 1984. –95. – P. 542-575.
84. Forgas J. P. Cross-national differences in attributions of wealth and economic success / J. P. Forgas, A. Furnham, D. Frey. // Journal of Social Psychology, 1988. – V.129 (3) – P. 643-657.
85. Hills P. The Oxford Happiness Questionnaire: a compact scale for the measurement of psychological well-being / P. Hills, M. Argyle. // The Oxford Happiness Project : Personality and Individual Differences, 2002. – P. 342-358.
86. Kelly G. A. Theory of personality / G. A. Kelly. // The psychology of personal constructs. – N.-Y., 1963. – P. 146-158.
87. Lazarus R. S. Emotions: a cognitive phenomenological analysis / R. S. Lazarus, A. D. Kanner, S. Folkman. // Emotion. Theory, Research and Experience. – V.1 N.Y, 1980. – P. 185-217.
88. Maslow A. Toward a psychology of being / A. Maslow. – N.-Y. : Van Nostrand, 1968. – 320 p.

## **1.2. Особистість і ситуація: особливості взаємовпливу** (Ю.О. Бохонкова)

1. Абельс Х. Интеракция, идентичность, презентация. Введение в интерпретативную социологию : пер. с нем. / Х. Абельс. – СПб. : Питер, 2000. – С. 75-232.
2. Бондарчук О. І. Психологічна компетентність фахівця: зміст та основні підходи / О. І. Бондарчук. // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Психологія / за ред. С. Д. Максименка, Н. О. Євдокимової. – Т.2. – Вип. 8. – Миколаїв, 2012. – С. 30-36.
3. Бохонкова Ю. О. Ситуація життєвих змін як психологічна проблема / Ю. О. Бохонкова. // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. – Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – К., 2012. – №22. – С. 313-318.
4. Гинзбург М. Р. Психологическое содержание личностного самоопределения / М. Р. Гинзбург. // Вопросы психологии. – 1994. – №3. – С. 43-52.
5. Дерябин В. С. Чувства, влечения, эмоции / В. С. Дерябин. – Л. : РАНОК, 1974. – 357 с.

6. Дильтей В. Понимающая психология. Хрестоматия по истории психологии / В. Дильтей. – М. : Изд-во МГУ, 1980. – 301 с.
7. Маклаков А. Г. Общая психология : учеб. для вузов / А. Г. Маклаков. – СПб. : Питер, 2006. – 583 с. – (Учебник нового века).
8. Чепелева Н. В. Ідентичність особистості в контексті психологічної герменевтики / Н. В. Чепелева. // Наукові студії із соціальної та політичної психології : зб. статей. – К. : Генеза, 2006. – Вип.13 (16). – С. 13-24.
9. Lewin K. Analysis of the concepts whole, differentiation and unity / K. Lewin. // University of Iowa studies in child welfare. – 1941. – Vol. 18. – P. 226-261.

### **1.3. Психологія розвитку соціотехнічних систем діяльності** (*О.В. Шевяков*)

1. Шевяков О. В. Вдосконалення складних людино-машинних систем: теоретико-методологічні засади психологічного забезпечення: [Монографія] / О. В. Шевяков. – Дніпропетровськ : Січ, 2007. – 464 с.
2. Шевяков О. В. Психологічне забезпечення розвитку соціотехнічних систем: [Монографія] / О. В. Шевяков. – Дніпропетровськ: Інновація, 2009. – 460 с.

### **1.4. Теоретичні підходи до характеристики психологічних особливостей людей періоду пізньої зрілості** (*М.А. Дергач*)

1. Александров Ю. В. Психология развития : Навчальний посібник / Ю. В. Александров. – Харків : ФО П. Панов, 2015. – 202 с.
2. Александрова Н. Х. Особенности субъектности человека на поздних этапах онтогенеза. Дисс... д-ра психол. наук: 19.00.13 / Н. Х. Александрова. – М., 2000. – 212 с.
3. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды в 2-х т. / Б. Г. Ананьев. - М. : Педагогика, 1980. – Т 1: Книга. – 232 с.
4. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания / Б. Г. Ананьев. - М. : Изд-во МПСИ; Воронеж:НПО «МОДЭК», 1996. - 224 с.
5. Анциферова Л. И. Новые стадии поздней жизни: время теплой осени или суровой зимы / Л. И. Анциферова. // Психологический журнал / За ред. Л.И. Анциферова. – 1994. – Т. 15. – №3. – С. 99-105.
6. Бодалев А. А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения / А. А. Бодалев. – М. : Флинта, 1998. – 168 с.
7. Видра О. Г. Вікова та педагогічна психологія: Навчальний посібник / О. Г. Видра. – К. : Центр учбової літератури, 2011. – 112 с.
8. Дарвиш О. Б. Возрастная психология: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений / О. Б. Дарвиш. – К. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 264 с.
9. Деркач А. А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека / А. А. Деркач. - М. : Изд-во РАГС, 2002. - 198 с.
10. Эриксон Е. Трагедия личности / Е. Ериксон. - М. : Ескиммо, Алгоритм, 2008. - 234 с.
11. Ермолаева М. В. Практическая психология старости / М. В. Ермолаева. - М. : Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. – 320 с.
12. Згурская Е. Н. Проблемы ресоциализации людей третьего возраста в современном обществе: / Е. Н. Згурская, С.С. Комиссаренко. // Социология и право: науч. журн. – СПб. : СПбГЭУ, 2016. – №4. – С. 45-51.

13. Иванов А. В. Социальная педагогика; учебное пособие / А. В. Иванов. – М. : Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2010. – 374 с.
14. Ильин Е. П. Психология взрослости / Е. П. Ильин. - М. : Питер, 2012. - 990 с.
15. Кагермазова Л. Ц. Возрастная Психология (Психология развития) / Л. Ц. Кагермазова. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2003. – 276 с.
16. Колесникова И. А. Основы андрагономики: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведения / И. А. Колесникова, А. Е. Марон, Е. П. Тонконогая и др.; Под ред. И. А. Колесниковой. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. - 240 с.
17. Краснова О. В. Психология личности пожилых людей и лиц с ограниченными возможностями / О. В. Краснова, И. Г. Галасюк, Т. И. Шинина. – К. : Взгляд, 2011. – 320 с.
18. Лидерс А. Г. Кризис пожилого возраста: гипотеза о его психологическом содержании / А. Г. Лидерс. // Психология старости и старения: Хрестоматия / Сост. О. В. Краснова, А. Г. Лидерс. – М. : Академия, 2003. – С. 131-134.
19. Марцинковская Т. Д. Особенности психического развития в позднем возрасте / Т. Д. Марцинковская. // Психология зрелости и старения. – 1999. – №3. – С. 13-17.
20. Мудрик А. В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов / А. В. Мудрик. ; Под ред. В. А. Сластенина. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 200 с.
21. Пономарева Н. С. Анализ теоретико-методологических подходов к процессу ресоциализации личности и его стадийности / Н. С. Пономарева. // Теоретичні і прикладні проблеми психології. - 2013. – №2. - С. 31.
22. Реан А. А. Психология от рождения до смерти / А. А. Реан. – М. : АСТ. 2002. – 680 с.
23. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. - СПб. : Питер, 2000. - 720 с.
24. Савчин М. В. Вікова психологія: Навч. посіб. / М. В. Савчин, Л. П. Василенко. – К. : Академвидав, 2006. – 360 с.
25. Сапогова Е. Е. Психология развития человека: Учеб. пособие / Е. Е. Сапогова. – М. : Аспект пресс, 2001. – 460 с.
26. Старикова М. М. Стереотипы старости и старения / М. М. Старикова. // Вестн. Нижегород. ун-та им. Н.И. Лобачевского. Сер. Социальные науки. – 2011. – №2 (22). – С. 43-50.
27. Степанова Е. И. Психология взрослых: экспериментальная акмеология / Е. И. Степанова. - К. : Издательство Алетей, 2000. - 288 с.
28. Сурикова Я. А. Особенности временной перспективы пожилых, проживающих в условиях социальной изоляции / Я. А. Сурикова. // Вестник КРАУНЦ. Серия «Гуманитарные науки». – 2011. – №2 (18). – С. 90-97.
29. Фельдштейн Д. И. Психология взросления / Д. И. Фельдштейн. – М. : Изд-во МПСИ: Флинта, 1999. – 198 с.
30. Филозоф А. А. Психолого-акмеологические аспекты становления личности на поздних этапах онтогенеза / А. А. Филозоф. // Мир психологии. – 2008. – №2. – С. 255-261.
31. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник: Пер. с англ. и нем. / Общ. ред. Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева; вст. ст. Д. А. Леонтьева. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.
32. Шаповаленко И. В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология) / И. В. Шаповаленко. – М. : Гардарики, 2005. – 349 с.
33. Birren E. Psychology of Aging by James / E. Birren. – I.: Hardcover, 1964. – 210 p.
34. Bromley D.V. The psychology of human ageing / D.V Bromley. – I., 1966. – 231 p.

35. Tibbitt C. Social aspects of aging / C. Tibbitt // Journal of the American Geriatrics. - I. : Society, 1963. – V. 11. - P. 180.

## РОЗДІЛ 2

### ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ПСИХОЛОГІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

#### 2.1. Соціально-психологічні особливості підвищення ефективності управління навчальними закладами (В.Й. Бочелюк)

1. Державна національна програма «Освіта». Україна XXI століття. – [Електронний ресурс] – Режим доступу : <https://zakon.rada.gov.ua>
2. Карамушка Л. М. Актуальні проблеми психології управління загальноосвітніми закладами освіти, заснованими на приватній формі власності / Л. М. Карамушка. // Загальноосвітні заклади приватної власності в системі освіти України / За ред. Б. Г. Чижевського. – Одеса : «Імідж-Прес», 1999. – С. 12-24.
3. Карамушка Л. М. Психологія управління закладами середньої освіти: Монографія / Л. М. Карамушка. – К. : Ніка-Центр, 2000. – 332 с.
4. Конаржевский Ю. А. Внутришкольный менеджмент в управлении школой / Ю. А. Конаржевский. – М. : Просвещение, 1993. – 60 с.
5. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. – [Електронний ресурс] – Режим доступу : <https://zakon.rada.gov.ua>
6. Орбан Л. Э. Социально-психологические аспекты предпринимательства и управления // Л. Э. Орбан, Д. Н. Гринджук. – Ивано-Франковск : Об-во «Знание» Украины, 1995. – 163 с.
7. Смирнов Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в работе учителя и школы / Н. К. Смирнов. – М. : АРКТИ. – 2003. – 137 с.
8. Ansoff I. N. Strategis management / I. N. Ansoff. – London : Macmillan, 1979. – P. 163 с.
9. Center for Disease Control and Prevention, MMWR. Behaviors Related to Unintentional and Intentional Injuries Among High School Students - United States, 1991 – [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://www.cdc.gov/mmwr/preview/mmwrhtml/00017761.htm> 41. 1992.
10. Glaser R. Cognitive psuhology and instructional desing / R. Glaser. // Cognition and instruction. – N. Y., 1976. – P. 303-323.
11. Glaser R. Components of a psuhology of instruction: Toward a science of desing / R. Glaser. // Review of Educational Resarch. – 1976. – P. 1-24.
12. Olson D. R. Notes on a cognitive theory of instruction //Cognition and instruction / D. R. Olson. – Hillsdale. – N. Y, 1976. – P. 117-123.
13. Winkek K. Schulreform durch Professionallisierung des Lehrerberuf? Darstel-lung und Kritik lines coaiologischen Konzept und seiner bildungs politischen Konsequenzen Dieser Gottingen / K. Winkek. – 1996. – 265 p.
14. World Health Organization. Local Action: Creating Health-Promoting Schools. The WHO Information Series on School Health. – 2000. – Geneva, WHO.
15. World Health Organization, Health Education and Health Promotion Unit. World Health Day 2002 : Move for Health. – 2002. Geneva, WHO.

## **2.2. Соціально-психологічні критерії управлінської творчості керівника (Е.Г. Позднякова-Кирбят'єва)**

1. Андрущенко А. І. Соціальна напруженість на підприємствах: теоретико-методичний аспект аналізу. *Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства* : зб. наукових праць / А. І. Андрущенко. – Х. : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2008. – С. 201-206.
2. Банцер В. С. Модель та алгоритм розвитку професійної творчості керівника / В. С. Банцер. // *Актуальні проблеми психології. Проблеми екологічної психології.* – К., 2009. – Вип. 6. – Т. 1. ч. 1 – С. 19-27.
3. Карамушка Л. М. Самоактуалізація менеджерів у професійно-управлінській діяльності (на матеріалі діяльності комерційних організацій) : монографія / Л. М. Карамушка. – Запоріжжя : Просвіта, 2009. – 262 с.
4. Мартинець Л. А. Управлінська діяльність керівника навчального закладу : навч. Посібн / Л. А. Мартинець. – Вінниця, 2018. – 196 с.
5. Панфілов Ю. І. Методика формування комунікативної компетентності майбутнього лідера-менеджера / Ю. І. Панфілов. // *Теоретичні та прикладні аспекти дослідження феноменів лідерства, управління та розвитку соціального об'єкта.* – 2016. – №2. – С. 10-19.
6. Садковий В. П. *Культура управління: монографія* / В. П. Садковий, О. О. Назаров, С. М. Домбровська, О. М. Крутій, О. С. Пономарьов, А. О. Харченко. – Харків: НУЦЗУ, 2018. – 218 с.
7. Тополов С. В. Професійна агресивність особистості : монографія / С. В. Тополов. – К. : Слово, 2011. – 400 с.

## **2.3. Мотивація досягнення успіху в навчанні як детермінанта успіху в майбутній професії (Н.В. Партико, Г.М. Закалик)**

1. Абульханова-Славская К. А. *Стратегия жизни* / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
2. Аткинсон Дж. *Теория о развитии мотивации* / Дж. Аткинсон. – М. : Акварель. 2006. – 367 с.
3. Гончарова Е. Б. *Формирование мотивации учебной деятельности подростков* / Е. Б. Гончарова. // *Вопросы психологии.* – 2000. – №6. – С. 132-135.
4. Дусавицкий А. К. *Мотивы учебной деятельности студентов: учеб. пособие* / А. К. Дусавицкий. – Харьков : ХГУ, 1987. – 55 с.
5. Закалик Г. М. *Психология развития та успіху особистості: навч. посіб.* / Г.М.Закалик. – Львів : Львівська політехніка, 2019. – 488 с.
6. Закалик Г. М. *Творчий потенціал особистості студентів і психічне благополуччя. Індивідуальні ресурси психологічного благополуччя особистості: Монографія* / Г. М. Закалик. – Львів : Вид-во Львівської політехніки, 2018. – С. 145-165.
7. Закалик Г. М. *Психология інновацій та реклами : навч. посіб.* / Г. М. Закалик, Н. В. Партико. – Львів: Вид-во Львівської політехніки, 2019. – 248 с.
8. Иващенко Ф. И. *Использование прошлых успехов учащихся для повышения их ответственности* / Ф. И. Иващенко. // *Вопросы психологии.* – 2000. – №2. – С. 87-91.
9. Ильин Е. П. *Мотивация и мотивы* / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2000. – 512 с.
10. Костюк Г. С. *Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості* / Г. С. Костюк. – К. : Рад. школа, 1989. – 608 с.

11. Климчук В. О., Внутрішня мотивація учбової діяльності молоді: Монографія / В. О. Климчук, В. В. Горбунова. – Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – 110 с.
12. Мадди С. Р. Теории личности: сравнительный анализ. / Пер. с англ / С. Р. Мадди. – СПб. : Речь, 2002. – 539 с.
13. Маркова А.К., Формирование мотивации учения: Кн. для учителя / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – М. : Просвещение, 1990. – 192 с.
14. Макклелланд Д. Мотивация человека / Д. Макклелланд. – СПб. : Питер, 2007. – 627 с.
15. Моляко В. О. Особливості стратегіальної організації свідомості технічно обдарованої особистості. Духовність як основа консолідації суспільства. Міжвідомчий науковий збірник / В. О. Моляко, О. Л. Музика. - К. : Інститут «Проблеми людини», 1999. – Т.16. – С. 131-136.
16. Москвичев С. Г. Мотивация, деятельность, управление / С. Г. Москвичев. – К. ; Сан-Франциско, 2003. – 492 с.
17. Психологія: підручник для студентів / за ред. член-кор. АПН України Ю. Л. Трофімова. – К. : Либідь, 2001. – 560 с.
18. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С, Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2001. – 720 с.
19. Смолякова І. А., Вивчення мотивації успіху та боязні невдач у студентів коледжу / І. А. Смолякова, О. В. Кізь. // Фізико-математична освіта. – 2017. – Вип. 4 (14). – С. 92-96.
20. Фернхем А. Личность и социальное поведение / А. Фернхем, П. Хейвен. – СПб. : Питер, 2001. – 360 с.
21. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. 2-е изд. / Х. Хекхаузен. – СПб. : Питер; М. : Смысл, 2003. – 860 с.
22. Ryan R. M., & Deci, E. L. (2001). To be happy or to be self-fulfilled: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. In S. Fiske (Ed.), Annual Review of Psychology (Vol. 52; pp. 141-166). Palo Alto, CA: Annual Reviews, Inc.
23. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On Happiness and Human Potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. In S. Fiske (Ed.), Annual Review of Psychology (Vol. 52; pp. 141-166). Palo Alto, CA: Annual Reviews, Inc.
24. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American psychologist. 55 (1). P. 68.
25. Weiner B. (1980). Human motivation. N.Y. 1980. 428 p.

#### **2.4. Розвиток поняття професійної установки в психологічній науці (Ю.В. Стрюкова)**

1. Асмолов А. Г. К проблеме установки в общей и социальной психологии / А. Г. Асмолов, М. А. Ковальчук. // Вопросы психологии. – 1978. – №1. – С. 58-73.
2. Бжалава И. Т. Установка и механизмы мозга / И. Т. Бжалава. – Тбилиси, 1971. – 195 с.
3. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко – СПб. : ПРАЙМ – ЕВРОЗНАК, 2005. – 672 с
4. Дубовицкая Т. Д. Диагностика уровня профессиональной направленности студентов / Т. Д. Дубовицкая. // Психологическая наука и образование. – 2004. – №2. – С. 82-86.
5. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – М., 2004. – 304 с.



6. Курицина М. О. Проблема визначення професійних установок у психолого – педагогічній літературі / М. О. Курицина. // Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка Національної АПН України / За ред. С. Д. Максименка. – Т.ХІІІ. – Ч.2. – К., 2011, – С. 189-198.
7. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.
8. Надирашвили Ш. А. Понятие установки в общей и социальной психологии / Ш. А. Надирашвили. – Тбилиси, 1974. – 106 с.
9. Узнадзе Д. Н. Теория установки / Д. Н. Узнадзе. – М. : Изд-во «Институт практической психологии», 1998. – 448 с.
10. Циба В. Аналіз понять теорії особистості: соціальна настанова, соціальна установка, атитюд / В. Циба. // Соціальна психологія. – 2006. – №6(20). – С. 21-34.

## РОЗДІЛ 3

### ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ПСИХОЛОГІЇ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

#### **3.1. Психологічні особливості професійної підготовки особистості майбутнього фахівця в галузі спеціальної освіти** (В.В. Нечипоренко)

1. Бондар В. І. Проблеми корекційного навчання у спеціальній педагогіці: навчальний посібник / В. І. Бондар. – К. : Наш час, 2005. – 176 с.
2. Колупаєва А. А., Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі : навчально-методичний посібник / А. А. Колупаєва, Е. А. Данілавичюте, С. В, Литовченко. – К. : Видавнича група «А.С.К.», 2012. – 192 с.
3. Ленів З. Підготовка висококваліфікованих кадрів для забезпечення якісної освіти дітям з порушеннями психофізичного розвитку: інклюзивний аспект / З. Ленів. // Рідна школа. – 2014. – № 7. – С. 16-18.
4. Малишевська І. А. Теоретико-методичні основи підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища : Монографія / І. А. Малишевська. – Умань : Видавець «Сочінський М. М.», 2018. – 386 с.
5. Мельник Ю. В. Особливості психологічного супроводу в умовах інклюзивного навчання. Формування готовності педагогічних працівників до роботи з дітьми з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання : тематичний збірник праць / за заг. ред А. О. Лавренчука / Ю. В. Мельник. – Рівне : РОШПО, 2014. – С. 297-302.
6. Миронова С. П., Основи корекційної педагогіки: навчально-методичний посібник / С. П. Миронова, О. В. Гаврилов, М. П. Матвєєва. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський нац. ун-т імені І. Огієнка, 2010. – 264 с.
7. Максименко С. Д. Психологія особистості: змістовні ознаки / С. Д. Максименко. // Наука і освіта. – 2014. – № 5. – С. 45-52.
8. Пасічник О. Соціалізація дитини з особливими освітніми потребами. Психологічний супровід / О. Пасічник. – К. : «Шкільний світ», 2017. – 144 с.

9. Пахомова Н. Г., Інтегративна підготовка фахівця до роботи в умовах інклюзії. Науковий часопис. Корекційна педагогіка / Н. Г. Пахомова, В. А. Пахомова. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. – С. 36-41.
10. Синьов В. М. Освітня інтеграція учнів з інтелектуальними порушеннями: навчально-методичний посібник / В. М. Синьов. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. – 398 с.
11. Стасенко В. Г. Інноваційні терапевтичні технології роботи з особливими дітьми / В. Г. Стасенко. // Дитина з особливими потребами. – 2018. – №5 (41). – С. 4-12.
12. Супрун Д. М. Діагностика сформованості компонентів професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти (Комплекс діагностичних методик): методичний посібник для студентів, слухачів магістратури та практикуючих психологів / Д. М. Супрун. – Запоріжжя: Вид-во КВНЗ «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія», 2017. – 86 с.
13. Шевців З. М. Основи інклюзивної педагогіки : підручник / З. М. Шевців. – К. : «Центр учбової літератури», 2017. – 384 с.
14. Яковлева С. До питання психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії / С. Яковлева. // Вища школа. – 2017. – №5. – С. 85-94.

### **3.2. Діагностика ефективності функціонування виховної системи освітньо-реабілітаційних закладів для осіб з обмеженнями життєдіяльності (О.Л. Позднякова)**

1. Виховні системи навчальних закладів : теорія та практика / Укладач О. Є. Гречаник. – Х. : Вид. група «Основа», 2014. – 224 с. (Серія «Виховна робота»).
2. Вольнова Л. М. Профілактика девіантної поведінки підлітків: навч.-метод. посібник до спецкурсу «Психологія девіацій» для студентів спеціальності «Соціальна педагогіка» у двох частинах. Ч. II. Практична частина. 2-ге вид., перероб і доповн / Л. М. Вольнова. – К., 2016. – 193 с.
3. Галузяк В. М. Діагностичний інструментарій класного керівника / В. М. Галузяк, І. Л. Холковська. – Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2013. – 304 с.
4. Заверико Н. В. Соціальна педагогіка: навчальний посібник / Н. В. Заверико. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2011. – 240 с.
5. Закон України «Про освіту», № 2145-VIII, Редакція від 19.01.2019 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 20.06.2019)
6. Закон України «Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні», 875-XII, Редакція від 20.01.2018 / Сайт Верховної Ради України. – URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/875-12> (дата звернення: 20.06.2019)
7. Закон України «Про реабілітацію інвалідів в Україні», 2961-IV, Редакція від 31.08.2018 / Сайт Верховної Ради України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2961-15> (дата звернення: 20.06.2019)
8. Конвенція про права осіб з інвалідністю, 995\_g71, Редакція від 06.07.2016 / Сайт Верховної Ради України. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_g71](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71) (дата звернення: 20.06.2019)
9. Кондрашова Л. В. Методика організації виховної роботи в сучасній школі : навчальний посібник / Л. В. Кондрашова, О. О. Лаврентьева, Н. І. Зеленкова. – Кривий Ріг : КДПУ, 2008. – 187 с.
10. Концептуальні засади реформування середньої школи «Нова Українська школа» / Міністерство освіти і науки, 2016.

URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 20.06.2019)

11. Позднякова О. Виховна система школи-інтернату як освітній феномен / О. Позднякова. // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія : Педагогіка. – 2016. – №2. – С. 37-41.

### **3.3. Проблема соціально-психологічної допомоги студентам з розладами аутистичного спектру (І.Ю. Антоненко)**

1. Mandal A. Autism history. *News-Medical.Net*.2018.
2. Ames C. What is the history of autism spectrum disorder? *Harkl*. 2018.
3. The history of autism. *Parents*. 2014.
4. What happens when people with autism grow old?. URL: <http://theconversation.com/what-happens-when-people-with-autism-grow-old-65572>; <http://www.gold.ac.uk/news/autism-and-ageing/>; <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10803-016-2886-2>.
5. Meta-analysis highlights important challenges in cognitive processing for adults with ASD. URL: <https://jamanetwork.com/journals/jamapsychiatry/article-abstract/2719273/>.
6. Autistic people do want to socialize, they may just show it differently/ URL: <https://www.cambridge.org/core/journals/behavioral-and-brain-sciences/article/being-vs-appearing-socially-uninterested-challenging-assumptions-about-social-motivation-in-autism/4E75B5E49CC0061E65A4D78552482AF9/>.
7. Аспергер (переводи статей 1938-1944 годов). *Вопросы психического здоровья детей и подростков*. 2010 (10). № 2. С. 91-117; *Вопросы психического здоровья детей и подростков*. 2011 (11). № 1. С. 82-109; URL: <http://www.aspergers.ru/node/124/>
8. Attwood T. The Complete Guide to Asperger's Syndrome (Autism Spectrum Disorder). Перевод главы про карьеру. URL: <http://www.aspergers.ru/node/165/>
9. Kelley M.L., Joseph B.C. Rethinking Higher Education for Students with Autism Spectrum Disorders: The Importance of Adult Transitions. URL: [https://www.sandiego.edu/disability/documents/Rethinking\\_Higher\\_Educatio...](https://www.sandiego.edu/disability/documents/Rethinking_Higher_Educatio...) <http://www.sc.edu/fye/events/presentation/international/2012/files/CR-79...>
10. Taylor M.J. Teaching students with autistic spectrum disorders in HE. *Education + Training*, 2005, 47(7), p. 484-495. URL: <http://dx.doi.org/10.1108/00400910510626330/>
11. Taylor M.J., Baskett M., Duffy S., Wren C. Teaching HE students with emotional and behavioural difficulties. *Education + Training*, 2008, 50(3). pp.231-243. URL: <http://dx.doi.org/10.1108/00400910810874008>
12. Taylor M.J., Baskett M., Wren C. Managing the transition to university for disabled students. *Education + Training*, 2010, 52(2), p.165-175. URL: <http://dx.doi.org/10.1108/00400911011027743>.
13. Rochester Institute of Technology, New york. URL: <http://www.rit.edu/~w-ssp/documents/ASDinHigherEdGuide.pdf>.
14. URL: <http://www.aheadd.org>.
15. Hristo Y. Ivanov, Vili K. Stoyanova, Nikolay T. Popov, Tihomir I. Vachev. Autism Spectrum Disorder – A Complex Genetic Disorder. *Folia Medica*. 2015. 57, 19-28.
16. Anne B Arnett, Sandy Trinh, Raphael A Bernier. The state of research on the genetics of autism spectrum disorder: methodological, clinical and conceptual progress. *Current Opinion in Psychology*. 2019. 27, 1-5.

### **3.4. Соціально-психологічні чинники задоволеності студентів-логопедів своїм зовнішнім виглядом (А.В. Турубарова)**

1. Андреева Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 2009. – 363 с.
2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М. : Прогресс, 1986. – 425 с.
3. Кириленко Т. С. Психологія самопізнання / Т. С. Кириленко, О. А. Льошенко. – К. : ВПЦ «Київський університет», 2015. – 192 с.
4. Кондратьев М. Ю. Психология отношений межличностной значимости / М. Ю. Кондратьев, Ю. М. Кондратьев. – М. : ПЕР СЭ, 2006. – 272 с.
5. Лабунская В. А. «Видимый человек» как социально-психологический феномен / В. А. Лабунская. // Социальная психология и общество. – 2010. – декабрь (1). – С. 26-39.
6. Лабунская В. А., Самооценка и оценка внешнего облика членов студенческой группы как предикторы отношений межличностной значимости / В. А. Лабунская, Е. В. Капитанова. // Социальная психология и общество. – 2016. – Т.7. – № 1. – С. 72-87.
7. Лабунская В. А. Не язык тела, а язык души. Психология невербального выражения личности / В. А. Лабунская. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2009. – 344 с.
8. Ліфарєва Н. В. Психологія особистості / Н. В. Ліфарєва. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 240 с.
9. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія особистості і спілкування / Л. Е. Орбан-Лембрик. – К. : Либідь, 2004. – 574 с.
10. Рамси Н. Психология внешности / Н. Рамси, Д. Харкорт. – СПб. : Питер, 2009. – 256 с.
11. Русинка І. І. Психологія : Навчальний посібник / І. І. Русинка. – К.: Знання, 2007. – 367 с.

### **3.5. Основи фізичної реабілітації підлітків зі сколіотичною поставою (О. П.Середа, А. В. Овчинніков)**

1. Афанасьєва О. Вплив комплексної програми фізичної реабілітації на функціональний стан хребта дітей середнього шкільного віку з порушенням постави / О. Афанасьєва. // Спортивний вісник Придніпров'я. – 2013. – №1. – С. 152-155.
2. Майкова Т. В. Особливості функціонального стану вегетативної нервової системи хворих на коксартроз в концепції патогенетичного підходу до фізичної реабілітації / Т. В. Майкова. // Молодіжний науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. – 2017. – Вип. 25. – С. 84-89.
3. Медико-соціальна експертиза обмеження життєдіяльності та принципи складання індивідуальної програми реабілітації інвалідів в наслідок неврологічних ускладнень остеохондрозу хребта / А. В. Іпатов, М. І. Черненко, О. В. Сергієні, В. А. Голик, Т. М. Шутова, О. О. Харченко, О. М. Мороз, А. П. Півник, Г. В. Русіна // Навчально-методичний посібник. Дніпропетровськ: Пороги, 2014. – 95 с.
4. Мурза В. П. Фізична реабілітація. Навчальний посібник / В. П. Мурза. – К. : «Олан», 2004. – 559 с.

5. Носко М. О. Формування постави людини в процесі онтогенезу / М. О. Носко. // *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: Зб. наук. пр.* – Харків. – 2019. – №28. – С. 36-40.

6. Савлюк С. П. Сучасні біомеханічні та інформаційні технології у фізичному вихованні і спорті / С. П. Савлюк. : Матеріали V Всеукраїнської електронної конференції / ред. В. Гамалій, В. О. Кашуба, О. А. Шинкарук. – К. : НУФВСУ, 2017. – С. 68-70.

7. Фурман Ю. Роль факторів ризику виникнення остеопорозу у хворих із дегенеративно-дистрофічними захворюваннями хребта та в їхній фізичній реабілітації / Ю. Фурман. // *Молодіжний науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.* – 2017. – Вип. 27. – С. 185-189.

## РОЗДІЛ 4

### ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ

#### **4.1. Психологічні особливості професійної реадaptaції особистості в сучасних реаліях українського соціуму (М.С. Панов)**

1. Аксенченко К. Б. Соціально-психологічні чинники професійної реадaptaції безробітних в умовах сучасного соціуму [Текст] : автореф. дис. канд. психол. наук : 19.00.05 / Аксенченко Кристина Борисівна. – Східноукр. нац. ун-т ім. Володимира Даля. – Сєверодонецьк, 2018. – 21 с.

2. Професійна реадaptaція безробітних: соціально-психологічний вимір [Текст] : [монографія] / Завацька Н. Є. [та ін.] ; [під наук. ред. Н. Є. Завацької] ; Східноукр. нац. ун-т ім. Володимира Даля. – Сєверодонецьк : СНУ ім. В. Даля, 2018. – 276 с.

3. Психология адаптации личности. Анализ, теория, практика / А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов. – СПб. : прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 479 с.

4. Психология труда. Конспект лекций. / Г. Х. Боронова, Н. В. Прусова. – М. : Ексмо, 2008. – 160 с.

5. Психологічний словник / Авт.-уклад. В. В. Синявський, О. П. Сергєєнкова / За ред. Н. А. Побірченко. – К. : Наук. Світ, 2007. – 335 с.

6. Психічне здоров'я особистості у кризовому суспільстві / зб. тез III Всеукраїнської наук.-практ. конф. (19 жовтня 2018 року) / упор. Н. М. Бамбурак. – Львів : ЛьвДУВС, 2018. – 448 с.

7. Трубавіна І. М. Проблеми внутрішньо переміщених осіб в Україні як основа ведення випадку в соціальній роботі з ними / І. М. Трубавіна. // Гібридна війна на Сході України в міждисциплінарному вимірі: витоки, реалії, перспективи реінтеграції : зб. наук. пр. / Держ. закл. «Луган. нац. ун-т ім. Т. Шевченка» ; [за заг. ред. В. С. Курило, С. В. Савченко, О. Л. Караман]. – Старобільськ : ДЗ «ЛНУ ім. Т. Шевченка», 2017. – С. 320-342.

#### **4.2. Психологія підтримки життєдіяльності жінок в сучасному соціумі (І. Г. Шрамко)**

1. Шрамко І. А. Психологічне забезпечення розвитку соціотехнічних систем діяльності / І. А. Шрамко, О. В. Шевяков та ін. // *Фундаментальні та*

прикладні психологічні дослідження в практиках провідних наукових шкіл: реалії та перспективи : міжнар. кол. монографія / за ред. акад. Л. Ф. Бурлачука, акад. Т. П. Вісковатової, проф. В. М. Синельникова. – МІЕН-Institution Is Certified by International Education Society, London, Great Britain ; Nord-Press, 2012. – С. 208-228.

2. Шрамко І. А. Соціально-психологічні особливості ставлення вагітних жінок та матерів до власного життя / І. А. Шрамко. // Теоретичні і прикладні проблеми психології : зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля. – Северодонецьк : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2015. – №2 (37). – Т.3. – С. 252-261.

3. Шрамко І. А. Особливості психоемоційної сфери матерів-годувальниць / І. А. Шрамко, О. В. Шевяков. // Науковий вісник Херсонського державного університету. – Серія «Психологічні науки». – Херсон : Гельветика, 2016. – Вип. 6. – Т.1. – С. 142-146.

4. Шрамко І. А. Соціальна підтримка вагітних жінок та матерів-годувальниць / І. А. Шрамко. // Теоретичні і прикладні проблеми психології : зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля. – Северодонецьк : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2017. – №3(44). – Т.3. – С. 134-143.

5. Шрамко І. А. Ставлення жінок до власного життя в умовах вагітності / І. А. Шрамко. // Науковий вісник Херсонського державного університету. – Серія «Психологічні науки». – Херсон : Гельветика, 2018. – Вип. 4. – С. 233-240.

#### **4.3. Можливості включення лікарняної клоунади (клоунотерапії) до подолання негативних психологічних явищ перебування дитини на довгостроковому лікуванні (А. О. Застело)**

1. Анопрієнко О. В. Центр медико-психологічної, соціально-реабілітаційної допомоги національної дитячої спеціалізованої лікарні «ОХМАТДИТ» / О. В. Анопрієнко, О. М. Мешкова. // Современная педиатрия. – 2013. – №7 (55). – С. 15-17.

2. Безбабная О. А. Реализация проекта «больничный клоун» студентами ГБОУ ВПО ЮУМУ Минздрава России / О. А. Безбабная, Д. А. Килина. // Вестник Совета молодых учёных и специалистов Челябинской области. – 2014. – №5. – С. 81-88

3. Гурьева Е. С. Социально-психологические качества больничных клоунов с разным стажем работы как критерий эффективности их деятельности / Е. С. Гурьева. // Казанский педагогический журнал. – 2017. – С. 177-181.

4. Киришбаум Э. И. Психологическая защита / Э. И. Киришбаум, А. И. Еремеева. – М. : Смысл; 2000. – 181 с.

5. Левченко В. Л. Защитная функция смеха / В. Л. Левченко. // Зб. наукових праць з філософії та філології. – Вип. 3.– Одеса : ООО Студія «Негоціант», 2003. – С. 148-154.

6. Миронова Т. И. Госпитальный стресс: социально-психологические критерии и формы / Т. И. Миронова. // Психология стресса и совладающего поведения материалы III Междунар. науч.-практ. конф. Кострома, 26-28 сент. 2013 г. : в 2 т. / отв. ред.: Т. Л. Крюкова, Е. В. Куфтяк, М. В. Сапоровская, С. А. Хазова. – Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова, 2013. – Т.2. – С. 133-134.

7. Назарова Д. В. Творческая личность «за кадром»: трансформация и самореализация / Д. В. Назарова. // Ярославский педагогический вестник – 2017 – №1. – С. 341-344.

8. Ніколаєнко В. Б. Проблеми психічного здоров'я дітей: сучасні підходи до діагностики та лікування / В. Б. Ніколаєнко. // Український медичний часопис. – 2018. – IX/X. – 5(1)(127). – [Електронний ресурс] – Режим доступу : <https://www.umj.com.ua/article/130116/problemi-psihichnogo-zdorov-ya-ditej-suchasni-pidhodi-do-diagnostiki-ta-likuvannya>.

9. Работа Больничных клоунов Украины в Одесской областной детской клинической больнице // [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://medclown-ua.livejournal.com/September 22nd, 2014>.

10. Руденко Л. М. Психологічний супровід дітей, хворих на цукровий діабет I типу і хронічний тонзиліт / Л. М. Руденко, Т. М. Осадча, Ю. В. Гавриленко // Проблеми сучасної психології. – 2018. – Вип. 41. – С. 322-334.

11. Сиротина Т. В. Больничная клоунада как технология адаптации и реабилитации ребенка в больничном учреждении / Т. В. Сиротина, С. М. Миллер. // Baikal Research Journal. – 2015. – Т. 6. – №6. – [Електронний ресурс] – Режим доступу : <https://cyberleninka.ru/article/v/bolnichnaya-klounada-kak-tehnologiya-adaptatsii-i-reabilitatsii-rebenka-v-bolnichnom-uchrezhdenii>

12. Тихомірова Ф. Життя навчить сміятися крізь сльози (сміх у стінах лікарні) / Ф. Тихомірова. // Докса. – 2016. – Вип. 1. – С. 175-192.

13. Трутаева Л. Н. Больничная клоунада как психотерапевтический метод коррекции у детей старшего дошкольного возраста / Л. Н. Трутаева, К. С. Седов, К. О. Александрова. // Медицинский совет. – 2013. – №2. – С. 119-120.

14. Центр медико-психологічної, соціально-реабілітаційної допомоги «Охматдит». – [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://ohmatdyt.com.ua/tsentr-mediko-psihiologichnoyi-sotsialno-reabilitatsijnoyi-dopomogi/>

15. Черный А. Ж. Психологическая реакция на госпитализационный стресс у пациентов травматолого-ортопедического профиля / А. Ж. Черный. // Травматология и ортопедия России. – 2013. – №3 (69). – С. 148-153.

16. Шпиц Р.А. Психоанализ раннего детского возраста / Р. А. Шпиц. – Пер. с англ. – М. : Канон+РООИ «Реабилитация», 2015. – 159 с.

17. Lendret G. Igrovaya terapiya: iskusstvo otnoshenii [Game therapy: the art of relations]. Moscow, International Pedagogical Academy Publ., 1994. 368 p.

18. Linge L. Magical attachment: children in magical relations with hospital clowns. The International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being, 2012, vol. 7. – Available at: <http://www.ijqhw.net/index.php/qhw/article/view/11862>.

#### **4.4. Особливості психологічної допомоги при запиті на вирішення проблем, пов'язаних із надмірним використанням Інтернет (О.В. Сорока)**

1. Количество пользователей Интернета в мире превысило 2 миллиарда [Електронний ресурс] : Подробности.UA – новостной проект телеканала "Интер" – веб-сайт. – Режим доступу: <http://podrobnosti.ua/internet/2012/01/21/815850.html>

2. Статистика Земли в реальном времени. Общество и СМИ [Електронний ресурс] : [www.worldometers.info](http://www.worldometers.info) – веб-сайт. – Режим доступу: <http://www.worldometers.info/ru/>

3. Коваленко А. В. Модернизация личности и социальных отношений в эпоху Интернет или как становятся web-мастерами / А. В. Сорока. // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Психологія».

– 2011. – №985. – С. 146-151. [Електроний ресурс] : [www.facebook.com](http://www.facebook.com) – веб-сайт. – Режим

доступу: <http://www.facebook.com/groups/library.psychology.zntu/125332470967253/>

4. Грищенко І. В., Інтернет-залежність як чинник депресивного стану особистості / І. В. Грищенко, О. В. Сорока. // Тиждень науки – 2014 : зб. тез доповідей щорічної науково-практичної конференції викладачів, науковців, молодих учених, аспірантів, студентів ЗНТУ / відп. ред. В. М. Внуков. – Запоріжжя : ЗНТУ, 2014. – С. 222-224.

5. Бутова В. В. Социально-психологические аспекты Интернет-зависимости / В. В. Бутова. [Електроний ресурс] : [www.cyberpsy.ru](http://www.cyberpsy.ru) – веб-сайт. – Режим доступу: <http://cyberpsy.ru/articles/burova-internet-addiction/>

6. Янг К. С. Діагноз – Інтернет-залежність / Я. С. Янг. // Мир Інтернета. – М., 2000. – №2. – С. 36-43.

7. Мацьоха Т. Інтернет-залежність української молоді: сучасний стан проблеми / Т. Мацьоха. 10.05.17. [Електроний ресурс] : [www.commons.com.ua](http://www.commons.com.ua) – веб-сайт. – Режим доступу: <https://commons.com.ua/uk/internet-zalezhnist/>

8. Куріння, вживання алкоголю та наркотичних речовин серед підлітків, які навчаються: поширення й тенденції в Україні : За результатами дослідження 2015 року в рамках міжнародного проекту «Європейське опитування учнів щодо вживання алкоголю та інших наркотичних речовин – ESPAD» / О. М. Балакірева (кер. авт. кол.), Т. В. Бондар, Ю. Ю. Приймак, Д. М. Павлова, О. В. Василенко, О. Т. Сакович, С. З. Сальніков, С. В. Сидяк, Ю. Б. Юдін, Н. С. Нахабич. – К. : Поліграфічний центр «Фоліант», 2015. – 200 с. [Електроний ресурс] : [www.uisr.org.ua](http://www.uisr.org.ua) – веб-сайт. – Режим доступу: <http://www.uisr.org.ua/img/upload/files/ESPAD-ForWEB.pdf>

9. Мюррей К. Інтернет-зависимость с точки зрения нарративной психологии / К. Мюррей. // Гуманитарные исследования в Интернете / Под ред. А. Е. Войскунского. – М., 2000. – С.132-140.

10. Войскунский А. Е. Психологические исследования феномена Интернет-аддикции / А. Е. Войскунский . – М., 2000. – С. 75.

11. Івахненко О. О. Вольова організація особистості як чинник схильності до Інтернет-залежності / О. О. Івахненко, О. В. Сорока. // Тиждень науки – 2015 : зб. тез доповідей щорічної науково-практичної конференції викладачів, науковців, молодих учених, аспірантів, студентів ЗНТУ / відп. ред. В. М. Внуков. – Запоріжжя : ЗНТУ, 2015. – С. 359-360.

12. Корягина Т. М. Взаимосвязь между Интернет-зависимостью и личностными особенностями студентов / Т. М. Корягина. // Современные исследования социальных проблем. – 2018. – Т.9. – № 2. Режим доступу: <file:///C:/Users/User/Downloads/vzaimosvyaz-mezhdu-internet-zavisimostyu-i-lichnostnymi-osobennostyami-studentov.pdf>

#### **4.5. Работа с агрессией в гештальт-подходе (Н.Г. Шубертій, Д.В. Чабан)**

1. Берковиц Л. Агрессия. Причины, последствия и контроль / Л. Берковиц . – М. : Прайм-Еврознак, 2002. – 512 с.

2. Дарвин Ч. О выражении эмоций у человека и животных / Ч. Дарвин. – СПб. : Питер, 2001. – 366 с.

3. Дубинская В. О чувствах в психотерапии. Сепарация / В. Дубинская. – М. : Просвещение, 2011. – 279 с.

4. Ильин Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2001. – 752 с.



5. Изард К. Психология эмоций / К. Изард. – СПб. : Питер, 1999. – 464 с.
6. Карпінська Т. Основні методи та прийоми попередження і контролю агресивної поведінки / Т. Карпінська. // Психологія і суспільство – 2010 – №4. – С. 104-110.
7. Качанова Ю. Агресивність та агресія як соціологічні категорії / Ю. Качанова. // Наукові праці. Соціологія – 2010. – Вип. 133. – Т. 146. – С. 50-54.
8. Качмар О. Агресія як соціальний феномен / О. Качмар. // Новая парадигма. – Вип. 125. – С. 197-205.
9. Лафицкая Н. Феномен агрессии у вида Homo. Пытки и казни / Н. Лафицкая. – СПб. : Питер, 2006. – 224 с.
10. Лоренц К. Агрессия (так называемое «зло») / К. Лоренц. – М. : Римис, 2009. – 352 с.
11. Лэнгле А. Эмоции и экзистенция / А. Лэнгле. – М. : Гуманитарный центр, 2017. – 284 с.
12. Лебедева Н. М. Путешествие в гештальт: теория и практика / Н. М. Лебедева Е. А. Иванова. – СПб. : Речь, 2005. – 235 с.
13. Мартель Б. Сексуальность, любовь и гештальт / Б. Мартель. – М. : ИОИ, 2016. – 164 с.
14. Мойсеева О. Мотиваційні детермінанти агресивної поведінки / О. Мойсеева. // Проблеми сучасної психології – 2013. – Вип. 21. – С. 459-468.
15. Павелків В. Психологічний аналіз змісту та типології проблеми агресивності в психологічній науці / В. Павелків. // Психологія: реальність і перспективи: Зб. наук. праць РДГУ – 2013 – Вип. 2. – С. 139-143.
16. Перлз Ф. Эго, голод и агрессия / Ф. Перлз. – М. : Смысл, 2010. – 368 с.
17. Ричардсон Д. Агрессия / Д. Ричардсон, Р. Бэрн. – СПб. : Питер, 2001. – 352 с.
18. Реан А. Агрессия и агрессивность личности / А. Реан. – СПб. Питер, 1996. – 39с.
19. Шевченко В. Захисні механізми психіки та їх взаємозв'язок з формами агресивної поведінки / В. Шевченко, А. Оганян. // Науковий вісник МНУ імені В.О. Сухомлинського. Психологічні науки. – 2016. – №1 (16). – С. 235-239.

#### **4.6. Науково-теоретичні підходи до розуміння комп'ютерної залежності серед підлітків (Я.Є. Віхляєва)**

1. Андрієнко А. О. Інтернет-адикція як форма залежної поведінки / А. О. Андрієнко. // Проблеми соціальної роботи в аспекті реформування соціальних відносин: Зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конференції / За ред. Кривоконь Н. І. та Сили Т. І. – Чернігів : ЧДІСТП, 2008. – С. 288-292.
2. Бартків О. С. Соціально-педагогічна профілактика Інтернет-адикції у студентської молоді / О. С. Бартків. // Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Серія: Педагогічні науки / Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки; [редкол.: І. О. Смолук та ін.]. – Луцьк : 2014. – №1 (278). – С. 166-170.
3. Вакуліч Т. Психологічні чинники запобігання Інтернет-залежності підлітків: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Центр. ін-т післядиплом. пед. освіти АПН України. – К., 2006. – 19 с.
4. Гуменюк Л. Й. Соціально-психологічні фактори інтернет-адикції / Л. Й. Гуменюк. // Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. – 2013. – С.10-19.
5. Гущина Н. І. Проблема захисту учнів від негативних впливів у соціальних мережах / Н. І. Гущина. // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2011. - №7. – С. 13-14.

6. Данько Ю. А. Феномен соціальних мереж у контексті становлення і розвитку мережевого суспільства / Ю. А. Данько. // Вісник Міжнародного слов'янського університету. Сер. : Соціологічні науки. – 2012. – Т.15. – № 1-2. – С. 53-59.
7. Коваленко О. В. Кіберпростір – гуманістичний потенціал цивілізації / О. В. Коваленко. // Психологічні перспективи. – №18. – Луцьк : Волин. нац. ун-т імені Лесі Українки, 2011. – С. 111-121.
8. Компьютерные игры и их возможное влияние на здоровье детей и подростков / М. Л. Кочина, Л. В. Подригало, В. М. Синайко, А. В. Яворский и др. // Укр. ШСН. психоневрологи. – 2001. – Вып. №1. – С. 9-14.
9. Кузьмина Е. Г. Детская практическая психология / Е. Г. Кузьмина. – Орск : Орский гуманитарно-технологический институт, 2010. – 263 с.
10. Макаренко О. Соціалізація підлітків та комп'ютерна залежність / О. Макаренко, О. Постова. // Наук.зап. НаУКМА. Сер. : Пед., психол. науки та соц. робота. – 2007. – Т.71. – С. 23-26.
11. Молодь та соціально-інформаційні проблеми суспільства: зб. матеріалів III міжвузів. студент. наук.конф., 21 квіт., 2007 р., Умань / Європ. ун-т. — К., 2007. – 468 с.
12. Сторожук К. Інформаційні технології та деякі психологічні аспекти Інтернет-залежності / К. Сторожук, Н. Сторожук, В. Куценко // Нова пед. думка. – 2008. – Спец. вип. – С. 155-157.
13. Турецька Х. І. Психологічні чинники Інтернет-залежності / Х. І. Турецька. // Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. – 2012. – №2 (2). – С. 95-104.
14. Федоренко С. В. Психологічні особливості побудови корекційно-тренінгової програми зі зниження комп'ютерної залежності у студентської молоді / С. В. Федоренко. // Практична психологія та соціальна робота. –2013. – №1. – С. 29-36.
15. Юрьева Л. Н. Компьютерная зависимость: формирование, диагностика, коррекция и профилактика. Монография / Л. Н. Юрьева, Т. Ю. Больбот. – Днепропетровск : Пороги. – 2006. – 196 с.
16. Янг К. С. Диагноз интернет-зависимость / К. С. Янг. // Мир Интернет. – 2000. – № 2. – С. 24-29.

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**Антоненко Ірина Юріївна** - кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри спеціальної педагогіки та спеціальної психології Комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради

Коло наукових інтересів пов'язано з дослідженням проблем із педагогічної та вікової психології, соціальної психології, психосемантики тощо.

Автор близько 60 наукових публікацій, 14 навчально-методичних розробок для студентів закладів вищої освіти.

**Бохонкова Юлія Олександрівна** – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології та соціології Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля (м. Сєвєродонецьк), автор більш ніж 200 публікацій.

Коло наукових інтересів пов'язане з вивченням ефективних технологій підвищення рівня адаптованості особистості, випереджальних стратегій поведінки особистості в аспекті її психологічних основ, розуміння людиною своїх паттернів поведінки, життєвого і професійного шляху особистості, психології вищої школи.

**Бочелюк Віталій Йосипович** – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри соціальної роботи та психології Національного університету «Запорізька політехніка».

Коло наукових інтересів пов'язано з дослідженням проблем із психології управління та організаційної психології, соціальної та вікової психології, юридичної психології тощо.

Автор 21 підручника та посібників з грифом Міністерства освіти і науки України для студентів ВНЗ, має близько 265 наукових публікацій.

**Віхляєва Яна Євгенівна** – викладач кафедри соціальної роботи та психології Національного Університету «Запорізька Політехніка».

Коло наукових інтересів: психологічна корекція, психологія розвитку особистості, психологія сім'ї, соціальна психологія, використання методів арт-терапії в роботі практичного психолога, особистість практичного психолога.

**Дергач Маргарита Альфрїтівна** – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри психології Комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, автор близько 180 публікацій.

Коло її наукових інтересів пов'язане із дослідженням проблем психолого-педагогічного забезпечення інклюзивної та спеціальної освіти, психологічної допомоги та корекції особистості засобами паратеатральних систем та мистецтва.

**Завацька Наталія Євгенівна** – доктор психологічних наук, професор, Заслужений діяч науки і техніки України, завідувач кафедри практичної психології та соціальної роботи Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля, засновник наукової школи «Соціокультурні та психологічні аспекти адаптації особистості в умовах трансформаційних змін сучасного соціуму», яка успішно працює над вирішенням теоретичних і прикладних проблем у сфері соціально-

психологічної адаптації та реабілітації особистості. Доробок наукової школи наразі визнаний вітчизняною та світовою науковою спільнотою.

Має понад 300 наукових публікацій, з яких понад 30 монографій.

**Завацький Юрій Анатолійович** – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри здоров'я людини та фізичного виховання Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля.

Коло його наукових інтересів поширюється на вивчення проблем суб'єктивного благополуччя особистості в координатах сучасних парадигм, соціальну мобільність особистості, проблеми її здоров'язбереження, психічного та фізичного вдосконалення.

Автор понад 100 наукових публікацій.

**Закалик Галина Михайлівна** – старший викладач кафедри теоретичної та практичної психології Навчально-наукового Інституту права, психології та інноваційної освіти Національного університету «Львівська політехніка», автор навчальних посібників «Загальна та кримінальна сексологія», «Патопсихологія», «Психологія інновацій та реклами», «Психологія розвитку та успіху особистості» та ін., має понад 150 наукових і навчально-методичних публікацій.

Коло наукових інтересів пов'язано з психологією сімейних стосунків, проблемами творчої та інноваційної особистості, екологією стосунків, конфліктами в колективі, питаннями відхилення від норми у психічних станах особистості та ін.

**Застело Анна Олександрівна** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи та психології Національного університету «Запорізька політехніка».

Коло її наукових інтересів пов'язане з вирішенням проблем дитячої психології, психології міжособистісного спілкування, практичної психології.

Має близько 35 наукових публікацій.

**Нечипоренко Валентина Василівна** – доктор педагогічних наук, професор, ректор Комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, Заслужений вчитель України, кавалер ордена княгині Ольги I та II ступеня, кавалер ордена «За заслуги перед Запорізьким краєм» I ступеня. Є керівником наукової школи «Педагогіка життєтворчості особистості», що сформувалася на базі Хортицької національної академії протягом 25-річного періоду інноваційної діяльності закладу.

Коло наукових інтересів пов'язано з корекційною педагогікою та спеціальною психологією.

Автор понад 250 наукових публікацій, у тому числі монографій та посібників.

**Овчинников Артем Валерійович** – старший викладач кафедри фізичної реабілітації та ерготерапії Комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради.

Коло наукових інтересів пов'язано з психологією здоров'я, розвитком сучасного спорту, культури здоров'я студентської молоді та вивченням психічного розвитку дітей з особливими потребами.

**Панов Микита Сергійович** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри спеціальної освіти Комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради.

Коло наукових інтересів пов'язане з соціальною, віковою та спеціальною психологією. Особливу увагу в останній час приділяє проблемі реадaptaції особистості в сучасних умовах.

Автор понад 120 наукових публікацій, у тому числі монографій та посібників.

**Партико Неоніла Вікторівна** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри теоретичної та практичної психології Навчально-наукового Інституту права, психології та інноваційної освіти Національного університету «Львівська політехніка», автор навчальних посібників «Психологія конфліктів», «Психологія інновацій та реклами», «English Competence in Trade and Economy», має понад 160 наукових і навчально-методичних публікацій.

Коло наукових інтересів пов'язано з питаннями психології конфліктів, актуальними проблемами вікової та педагогічної психології, психологією рекламної комунікації, гендерними проблемами професійного самовизначення юнацтва, арт-терапією дітей, підлітків, людей похилого віку, проблемами гештальт-консультування.

**Позднякова Олена Леонтіївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, перший проректор Комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради.

Коло наукових інтересів пов'язано з розробкою проблем з корекційної педагогіки, теоретико-методичних основ діагностики ефективності функціонування виховних систем освітньо-реабілітаційних закладів для осіб з обмеженнями життєдіяльності.

Автор понад 10 підручників, посібників та монографій для студентів закладів вищої освіти, має близько 140 наукових публікацій.

**Позднякова-Кирбят'єва Елліна Геннадіївна** – доктор соціологічних наук, професор, проректор з навчальної роботи Комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради.

Автор понад 10 посібників, підручників та монографій для студентів закладів вищої освіти, має близько 140 наукових публікацій.

**Середа Оксана Петрівна** – асистент кафедри фізичної реабілітації та ерготерапії Комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради.

Коло її наукових інтересів пов'язано з проблемами психології спорту, фізичної терапії та реабілітації осіб з особливими потребами, здоров'язберігаючих технологій, фізичної терапії, ерготерапії, іпотерапії та організацією діяльності навчально-реабілітаційних закладів.

**Сорока Олена Вікторівна** – кандидат соціологічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи та психології Національного університету «Запорізька політехніка».

Коло наукових інтересів пов'язано з дослідженням проблем із психології освіти, Інтернет-психології, соціології Інтернету та проблем у галузі соціальних комунікацій, гештальт-терапії тощо.

Має близько 35 наукових публікацій.

**Стрюкова Юлія Вадимівна** – старший викладач кафедри соціальної роботи та психології Національного університету «Запорізька політехніка».

Коло її наукових інтересів поширюється на вивчення проблем професійної відповідальності, дослідження професійних установок, особливостей їх формування, розвиток особистості у юнацькому віці.

Є автором близько 23 наукових публікацій.

**Турубарова Анастасія Володимирівна** – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри спеціальної педагогіки та спеціальної психології Комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, автор понад 80-ти наукових та навчально-методичних праць.

Коло її наукових інтересів пов'язано зі спеціальною психологією, ортопсихологією, психологією спілкування.

**Чабан Дмитрій Вікторович** – гештальт-терапевт, що навчається, студент Київського гештальт університету.

Коло наукових інтересів поширюється на вивчення проблем гендерної психології, міжособистісних відносин та спеціальних проблем в психотерапії.

Практична діяльність пов'язана з індивідуальною, парною та груповою психотерапією в гештальт-підході.

**Шевяков Олексій Володимирович** – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної психології Дніпровського гуманітарного університету, автор близько 300 наукових праць в галузі психології.

Коло наукових інтересів пов'язане з психологією праці, інженерною та соціальною психологією.

**Шрамко Ігор Анатолійович** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології Дніпровського гуманітарного університету, автор 20 наукових праць в галузі психології.

Коло наукових інтересів пов'язане з соціальною психологією та психологією соціальної роботи.

**Шубертій Наталія Георгіївна** – старший викладач кафедри психології Національного університету «Запорізька політехніка».

Коло наукових інтересів пов'язано з дослідженням спеціальних проблем в психологічному консультуванні та психотерапії у гуманістичному напрямку, зокрема гештальт-терапії, а також психології управління, організаційної психології та організаційного консультування.

Велику увагу приділяє вивченню соціально-психологічних аспектів управління організаційними змінами, організаційно-методичних особливостей управлінських тренінгів в проектах соціально-психологічного супроводу організаційних змін.

Практична діяльність пов'язана з індивідуальною, парною та груповою психотерапією в гештальт-підході, а також із соціально-психологічним супроводом організацій в гештальт-підході.

Автор понад 30 наукових публікацій.