НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА

Інститут соціології, психології та управління

МІЖНАРОДНИЙ НАУКОВИЙ ФОРУМ:
СОЦІОЛОГІЯ, ПСИХОЛОГІЯ, ПЕДАГОГІКА, МЕНЕДЖМЕНТ

Збірник наукових праць

ВИПУСК 10

Київ
Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова
2012

Фахове видання
з соціологічних, психологічних, педагогічних наук
затверджено постановою Президії ВАК України від 10 листопада 2010 року № 1-05/7
Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
серія КВ № 15294-3866р від 07 квітня 2009 року

Редакційна колегія:

З соціологічних наук:

Євтух В.Б. доктор історичних наук, професор соціології, член-кореспондент НАН України (***відповідальний редактор)***
Він Рой Едгард доктор соціологічних наук, професор Університету м. Констанц (Констанц, Німеччина)
Корпоровіч Лєшек доктор соціологічних наук, професор Ягеллонського університету (Краків, Польща)
Подшивалкіна В.І. доктор соціологічних наук, професор (Одеса)
Степико В.П. кандидат філософських наук, професор ***(заступник відповідального редактора)***
Хижняк Л.М. доктор соціологічних наук, професор (Харків)
Чернова К.О. доктор соціологічних наук, професор (Київ)
Штепа С.О. кандидат політичних наук, професор (Київ)
Яковенко Ю.І. доктор соціологічних наук, професор (Київ)

З психологічних наук:

Булах І.С. доктор психологічних наук, професор (Київ)
Бурлачук Л.Ф. доктор психологічних наук, професор, академік НАПН України (Київ)
Данилюк І.В. доктор психологічних наук, професор (Київ)
Кузьменко В.У. доктор психологічних наук, професор (Київ)
Рик С.М. кандидат філософських наук, професор (Переяслав-Хмельницький)
Чорнобровкін В.М. доктор психологічних наук, професор (Київ)
Ярошенко А.О. доктор філософських наук, професор (Київ)

З педагогічних наук:

Андерсоне Руділе доктор педагогічних наук, професор Латвійського університету (Рига, Латвія)
Дем'яненко Н.М. доктор педагогічних наук, професор (Київ)
Калашнік Н.Г. доктор педагогічних наук, професор (Київ)
Макаренко Л.Л. кандидат педагогічних наук, доцент ***(відповідальний секретар)***
Хижна О.П. доктор педагогічних наук, професор ***(заступник відповідального редактора)***
Чугаєвський В.Г. кандидат педагогічних наук, професор (Київ)
Яшанов С.М. доктор педагогічних наук, професор (Київ)

З менеджменту:

Бех В.П. доктор філософських наук, професор (Київ)
Буше Домінік доктор економічних наук, професор Університету Південної Данії (Одензе, Данія)
Трощинський В.П. доктор історичних наук, професор (Київ)
Вашкевич В.М. доктор філософських наук, професор (Київ)
Слєпцов А.І. доктор технічних наук, професор (Київ)
Авєріна О.І. кандидат філософських наук, доцент (Київ)

М 58 **Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент.** – Вип. 10 : збірник наукових праць. – Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. – 280 с.

Збірник містить матеріали міжнародної науково-практичної інтернет-конференції з актуальних проблем теоретичної та консультативної психології. Для науковців, викладачів, практичних психологів, студентів.

УДК [316+159.9+37+658] (063)
ББК 60.5+88+74+65.290-2

©Автори статей, 2012
©Редакційна колегія, 2012
© НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012

NATIONAL DRAGOMANOV PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Institute of Sociology, Psychology and Management

INTERNATIONAL SCIENTIFIC FORUM:
SOCIOLOGY, PSYCHOLOGY, PEDAGOGY, MANAGEMENT

Scientific papers

ISSUE 10

Kyiv
NPU Dragomanov Publishing House,
2012

УДК [316+159.9+37+658] (063)
ББК 60.5+88+74+65.290-2
М 58

Editorial board:

Sociology:

V. Yevtukh Doctor of science (History), professor, Corresponding member of NAS of Ukraine (***Executive editor)***

Erhard Roy Wiehn Doctor of science (Sociology), professor, University of Konstanz (Konstanz, Germany)

Leszek Korporowicz Doctor of science (Sociology), professor, Jagiellonian University (Krakow, Poland)

V. Podshyvalkina Doctor of science (Sociology), professor (Odesa)

V. Stepyko Ph.D. (Philosophy), professor ***(Deputy editor)***

L. Khyzhnyak Doctor of science (Sociology), professor (Kharkiv)

K. Chernova Doctor of science (Sociology), professor (Kyiv)

S. Shtepa Ph.D. (Political science), professor (Kyiv)

Y. Yakovenko Doctor of science (Sociology), professor (Kyiv)

Psychology:

I. Bulakh Doctor of science (Psychology), professor (Kyiv)

L. Burlachuk Doctor of science (Psychology), professor, the member of NAS of Ukraine (Kyiv)

I. Danylyuk Doctor of science (Psychology), professor (Kyiv)

V. Kuzmenko Doctor of science (Psychology), professor (Kyiv)

S. Ryk Ph.D. (Philosophy), professor (Pereyaslav-Khmelnytsky)

V. Chornobrovkin Doctor of science (Psychology), professor (Kyiv)

A. Yaroshenko Doctor of science (Philosophy), professor (Kyiv)

Pedagogy:

Rudite Andersone Doctor of science (Pedagogy), professor, University of Latvia (Riga, Latvia)

N. Demyanenko Doctor of science (Pedagogy), professor (Kyiv)

N. Kalashnyk Doctor of science (Pedagogy), professor (Kyiv)

L. Makarenko Ph.D. (Pedagogy), associate professor ***(Executive secretary)***

O. Khyzhna Doctor of science (Pedagogy), professor ***(Deputy editor)***

V. Chugaevskyi Ph.D. (Pedagogy), professor (Kyiv)

S. Yashanov Doctor of science (Pedagogy), professor (Kyiv)

Management:

V. Bekh Doctor of science (Philosophy), professor (Kyiv)

Dominique Bouchet Doctor of science (Economy), professor, University of Southern Denmark (Odenze, Denmark)

V. Troshchynskyi Doctor of science (History), professor (Kyiv)

V. Vashkevych Doctor of science (Philosophy), professor (Kyiv)

A. Slyeptsov Doctor of science (Engineering), professor (Kyiv)

O. Averina Ph.D. (Philosophy), associate professor (Kyiv)

M 58 International scientific Forum: sociology, psychology, pedagogy, management. – Issue 10 : Scientific papers. – Kyiv : NPU Dragomanov Publishing House, 2012. – 280 p.

The collection contains materials of international scientific Internet conference on actual problems of theoretical and counseling psychology. For scientists, teachers, psychologists and students.

УДК [316+159.9+37+658] (063)
ББК 60.5+88+74+65.290-2

©Authors of articles, 2012
© Editorial Board, 2012
© NPU Dragomanov, 2012

СЕКЦІЯ 2.
ВІКОВІ ТА СОЦІАЛЬНІ АСПЕКТИ ПСИХОЛОГІЧНОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ

УДК 159.9

Ю. А. Алєксєєва

СУЧАСНА МОДЕЛЬ КОНСУЛЬТАТИВНОЇ РОБОТИ З ПІДЛІТКАМИ

У статі розглядаються науково-теретичні підходи до вивчення питань консультування підлітків. Презентується модель психологічного кунсультування підлітків з аспекту розвитку їх моральної самосвідомості.

Ключові слова: *психологічне консультування, індивідуальне консультування, групове консультування.*

У зв’язку з тим, що в основі проблем, які виникають у підлітків, часто лежать викривлення їх самосвідомості, психологічне консультування займає одне з провідних місць у роботі практичного психолога. Психологічне консультування припускає аналіз психологічного розвитку підлітка не тільки у віковому аспекті, але й у плані змінювання його індивідуально-типологічних особливостей.

Особистість підлітків, на відміну від дорослих, динамічно розвивається, проходить становлення її складових, тому психологічне консультування підлітків є одним із складних, а процес його організації і проведення має свою специфіку. Варто підкреслити, що аспекти психологічного консультування, які зорієнтовані на вирішення проблеми дорослих людей, не можуть бути застосовані в роботі з особистістю підлітка, оскільки в такому випадку не враховується специфіка розвитку дітей і підлітків відповідно до їх вікових можливостей. На думку Г.В. Бурменської, О.О. Карабанової, Є.І. Захарової, необхідна розробка науково обґрунтованої систематики психологічних проблем і труднощів у сфері особистісного розвитку підлітків. Важливе також психологічне вивчення таких актуальних питань, як особливості виникнення негативних особистісних якостей підлітків: лінощів, неорганізованості, безвідповідальності та ін. [2].

Сферою впливу в психологічному консультуванні підлітків є їх психологічне здоров'я, яке можна описати як систему, що включає аксіологічний, інструментальний і потребнісно-мотиваційний компоненти. Аксіологічний компонент містить у собі трансформовані цінності «Я» інших людей. Інструментальний компонент передбачає володіння людиною рефлексією як засобом самосвідомості, здатністю концентрувати власну свідомість на собі, власному внутрішньому світі та своєму місці у взаєминах

з іншими. Потребнісно-мотиваційний компонент визначає наявність у людини потреби у саморозвитку. Підліток приймає відповідальність на себе за власний розвиток. Виділення компонентів психічного здоров'я дозволяє визначити такі завдання психологічного консультування, як: навчання позитивному самоставленню і прийняттю інших; навчання рефлексивним умінням; формування потреби у саморозвитку [10].

У період дорослішання відбувається інтенсивний розвиток самосвідомості особистості, у зв'язку з цим важливим виявляється активний пошук шляхів самореалізації та самоствердження підлітка. Маючи вже достатній соціальний досвід, особистість цього віку здатна усвідомлювати свої переживання, виражати їх вербально і відрефлексовувати те, чим вони викликані. Підлітки вже чіткіше визначають природу своїх труднощів і усвідомлюють, що саме може їм допомогти. Втім ставлення до процесу консультування у них може бути неоднозначним. Старші підлітки неохоче допускають психолога у свій внутрішній світ, намагаються уникати глибокого контакту, при цьому охоче можуть просити допомоги, щоб налагодити взаємини з батьками [5; 8].

Виходячи із вищезазначеного, основними умовами контакту з підлітком є добровільність, конфіденційність і відповідальність. Підліток повинен бути впевненим, що психолог не використає проти нього все те, що повідомлялося на прийомі, і що зміст бесід з ним не стане відомим ні вчителям, ні батькам, ні однокласникам. Психологу важливо взаємодіяти з підлітком із позиції прийняття останнього, причому незалежно від того, що він говорив і як діяв, тобто, які б провини не зробив. Психологу важливо не лише бути в позиції прийняття до підлітка, який потребує допомоги, але й виявляти зацікавлене ставлення до нього, будуючи таку дистанцію, що не припускає фамільярності, зарозумілості й демонстрації переваг [3].

Аналіз процедури консультування, проведений О.Н. Усановою серед шкільних психологів, показав, що в сучасних умовах домінуючою формою є «вертикальне» консультування, при якому активно діючою персоною є консультант. При цьому позиція підлітка пасивна, що не забезпечує його включення в процес взаємодії та не викликає почуття відповідальності за реалізацію поради, яка надається йому консультантом. Принцип співробітництва передбачає, що всі учасники консультації виступають у ролі партнерів і це додає їх позиціям активність і паралельність. Принципово важливо в процесі консультування як співробітництва вести облік особливостей розвитку не лише особистості підлітка, але й всієї системи його взаємин [9].

Виділяють декілька стадій взаємодії щодо створення довірлих взаємин у роботі шкільного психолога з підлітками: 1) накопичення згоди – нейтралізація негативних установок учня у процесі спілкування, проведення бесід на нейтральні й актуальні теми; 2) пошук спільних інтересів, часткове

переключення на обговорення особистісних якостей вихованця; 3) взаємне прийняття для обговорення особистісних якостей (на цьому етапі переважно позитивних); 4) виявлення якостей, небезпечних для взаємодії; 5) індивідуальні взаємодії та взаємна адаптація партнерів; 6) узгоджена взаємодія – повне взаєморозуміння та довіра [4].

У процесі консультування підлітки частіше розраховують на пряму пораду, однак рекомендації, запропоновані психологом, повинні спонукати підлітків самостійно шукати оптимальне рішення своїх проблем. Складність консультування підлітків полягає ще й у тому, щоб, не нав'язуючи своєї думки, психолог своїми обережними висловлюваннями міг знайти твердість і визначеність своїх позицій [3].

При проведенні індивідуальної консультації з підлітком практичний психолог використовує певну модель консультування. Як підкреслює О.В. Хухлаєва, на самому початку роботи з підлітком, щоб ввійти в його внутрішній світ, психолог повинен брати до уваги культурну специфіку його розвитку (звичаї, вірування, домашній устрій, способи комунікації), враховувати можливості його маргінального положення та систему взаємин з дорослими й однолітками. Консультування підлітків здійснюється відповідно до загальноприйнятої схеми: встановлення контакту з підлітком; запит підлітка, опис труднощів і бажаних змін у собі, конкретних людях, ситуації; психодіагностична бесіда: пошук причин труднощів; психологічна інтерпретація: вербально висловлена гіпотеза консультанта про можливі чинники труднощів підлітка. Тут найефективнішим для підлітка є не пряме повідомлення йому своєї гіпотези, а опосередковане – з використанням методу «аналізу чужих проблем». Опосередковане пред'явлення проблеми дозволяє консультанту спиратися на активність самого підлітка, а підлітку – сформулювати проблему своєю мовою і самому визначити глибину занурення в неї. Використовується такий прийом як реорієнтація – спільне розроблення конструктивних засобів подолання труднощів [10].

Особистісне зростання підлітків нерозривно пов'язане з розвитком їх моральної самосвідомості (засвоєнням моральних понять і почуттів, посиленням відповідальності за себе й інших, підвищенням рівня моральної саморегуляції), тому важливим завданням шкільного психолога є використання комплексу консультативних методів, що сприяють розвитку і гармонізації їх моральної самосвідомості.

Відомий американський психолог, фахівець з питань консультування Р. Мей з приводу головного завдання консультування писав: «Кожна особистісна проблема – у певному розумінні – є моральною, оскільки стосується головного питання етики: «Як варто жити?» Творча самостійність особистості завжди зуміє правильно розв'язати ті моральні проблеми, які поставить перед нею життя. Вироблення саме такого ставлення до життя і є метою консультування» [7, 112].

Цю думку розвиває Ф. Майленова, яка підкреслює, що у процесі консультування психолог завжди працює з людьми, які знаходяться в ситуації морального вибору, незалежно від того, як формулюється їх проблема. У зв'язку з цим професійні дії психолога повинні бути спрямовані на те, щоб створити для людини умови, що дозволяли б усвідомити отриману інформацію і зробити вибір, який максимально підходить для тієї конкретної і важкої ситуації, з якою вона звернулася за допомогою. При цьому психолог повинен пам'ятати і про те, що у процесі консультування індивід вибирає не тільки лінію поведінки, але й моральні цінності, які будуть підтримувати обрану поведінку [6].

Однак аналіз наукових джерел показав, що питанням консультування з розвитку складових моральної свідомості та самосвідомості підлітків не приділяється достатньої уваги, а тому ця проблема майже не вивчена.

Основу запропонованої й апробованої нами моделі консультативної роботи з розвитку моральної самосвідомості підлітків складає концептуальний підхід когнітивно-біхевіорального консультування, розроблений А. Еллісом, А. Беком, Д. Мейхенбаумом. Нижче наведені його основні положення.

- Зміст когнітивних структур (базових переконань) особистості зумовлює перебіг емоційних станів і почуттів.

- Поведінка, ставлення особистості до інших і до себе визначається її логічними схемами, автоматичними думками, переконаннями, поглядам та уявленнями.

- Неадаптивні когнітивні структури особистості (дисфункціональні переконання, когнітивні помилки, неусвідомлювані мотиваційні установки, викривлені висновки) заважають їй реалістично сприймати факти, події, взаємодії та адекватно осмислювати мотиви власних вчинків і поведінку інших людей, породжують неконструктивні форми поведінки.

Нами були визначенні завдання психокорекційних дій у процесі психологічного консультування підлітків з метою їх особистісного (морального) зростання:

- посилення процесу інтерналізації (засвоєння) підлітками знань про соціальні, у тому числі й моральні норми, якості, мотиви поведінки, ціннісні орієнтації та моральні ідеали особистості;

- розвиток здатності підлітків до моральної рефлексії та інтроспекції (здатності до самодослідження, самоаналізу, внутрішнього діалогу);

- удосконалення здатності підлітків до усвідомлення, осмислення та диференціації моральних почуттів, вміння визначати власні переживання у процесі самоспостереження і спостереження за експресивними ознаками поведінки інших людей;

- розширення обсягу психологічної інформації підлітків про роль почуття відповідальності та обов'язку в здійсненні моральних вчинків і реалізації

різних видів діяльності; стимулювати розвиток відповідальності перед іншими людьми і власне самим собою;

- формування ціннісного ставлення підлітків до суспільних моральних норм, позитивних особистісних якостей і форм моральної поведінки;
- розвиток здатності до емпатії (співчуття і співпереживання) у становленні до соціального оточення і рослинного та тваринного світу;
- удосконалення здатності підлітків до самоконтролю та моральної саморегуляції;
- активізація підлітків до здійснення особистісного вибору в альтернативних моральних ситуаціях та оцінювання моральної поведінки інших людей.

Проаналізовані нами різні схеми консультативної роботи психологів з дітьми та підлітками (алгоритм роботи віково-психологічного консультування, запропонований Г.В. Бурменською, Є.І. Захаровою, О.О. Карабановою; схема шкільного консультування, розроблена А.Ф. Ануфрієвим, О.Р. Бусаровою; схема роботи дитячого психолога - консультанта клінічним методом, запропонована Н.І. Гуткіною) дають змогу стверджувати, що запити психологу - консультанту надходили не від дітей або підлітків безпосередньо, а від дорослих (батьків, вчителів). Відмінність нашої моделі консультативної роботи з підлітками полягає в тому, що психолог сам, після діагностичного обстеження, пропонував підліткам прийти на індивідуальні консультації або ж запит про допомогу надходив безпосередньо від підлітків.

Загальна модель консультування підлітків з метою розвитку їх моральної самосвідомості включає три етапи: діагностичний, етап планування, етап проведення психокорекційної роботи.

Першим кроком діагностичного етапу є визначення проблеми підлітків і фокусування уваги на їх особистісних і моральних утвореннях. Впродовж консультації психолог визначає, як складаються стосунки підлітка з однолітками і з'ясовує, як часто у нього виникають конфлікти і чи сам він розуміє причини їх виникнення. Таким чином, психолог поступово підводить підлітка до обговорення його особистісних проблем.

Другий крок – діагностика на основі методів спостереження та бесід, а саме: вивчення моральних особливостей, міжособистісних взаємодій та внутрішньоособистісних конфліктів підлітків у складних ситуаціях. У процесі бесіди консультант спостерігає за невербальною поведінкою підлітка, і якщо помічає суперечності між мовленнєвим поясненням ситуації підлітком та його невербальними рухами (очей, тіла, рук), то може з'ясувати, що криється за цими конфронтаціями між висловлюваннями підлітка та його поведінкою. Звернімося до іншого прикладу: у консультативній бесіді підліток говорить, що він з усіма поводиться дружньо, але при цьому дивиться вниз і торкається верхньої губи, тобто його невербальна поведінка

свідчить, що він щось приховує. У процесі бесіди психолог використовує навички уважного слухання та намагається уточнити, прояснити, отримати якомога більше інформації про проблему підлітка та рівень розвитку його моральної самосвідомості.

Наступним кроком є уточнення рівнів розвитку моральної самосвідомості та її складових.

Надалі психолог здійснює інтерпретацію якісних і кількісних результатів обстеження підлітка та обгрунтовує завдання консультативної роботи з ним.

На другому етапі консультування – етапі планування, психолог складає план консультування для початкової і подальшої роботи. При складанні плану враховувалось те, що консультативна робота повинна бути: 1) гнучкою (з урахуванням змісту проблеми, проявів індивідуальності підлітка, резервних можливостей його особистості); 2) спрямованою на нейтралізацію суперечностей між соціальними диспозиціями й особистісними установками моральної свідомості підлітка; 3) спиратися на сильні сторони підлітка; 4) підвищувати здатність до самоконтролю; 5) посилювати почуття відповідальності за ухвалення рішень і здійснення моральних вчинків.

При цьому вирішаються такі питання, як структура консультацій, підбір комплексу конкретних методів і прийомів, які можуть дієво впливати на спотворені форми переконань, почуттів або поведінки підлітків у цілому.

Основними формами консультативної роботи є індивідуальні бесіди і групові заняття з підлітками, а також виконання домашніх завдань, які рекомендуються психологом у процесі взаємодії з конкретним учнем або групою підлітків. Групова робота (у ході якої у підлітків виникають нові питання або потреба говорити про свої складні ситуації) проводиться паралельно з індивідуальними консультаціями.

Групова робота, яка за формою і силою психокорекційних впливів має свої особливості, є важливим напрямом психологічного консультування підлітків. Проведення групових занять веде до розвитку в підлітків почуття належності до групи, довіри до її учасників, сприяє посиленню самоусвідомлення. У процесі занять психологом надається інформація про труднощі міжособистісних взаємодій між підлітками, повідомляється про моральні конфлікти, які виникають між ними, уточнюються причини їх неконструктивної поведінки. Тренінгові заняття дають можливість отримувати нову інформацію, що приводить до розширення уявлень підлітків про себе, зміни образу «Я», накопичення нового емоційного досвіду, а також можливість адекватно оцінювати власну моральну поведінку. Підліток опановує психологічними засобами, які дозволяють на новому рівні здійснювати контроль і керування внутрішньої й зовнішньої активності, у ході таких занять відбувається не тільки розвиток нових навичок мислення, поведінки, але і їх корекція. Моделювання у моральній

свідомості підлітків альтернативних життєвих ситуацій і їх групове обігравання у формі вправ і тренінгів дозволяє розвивати та укріплювати когнітивні, емоційні й поведінкові нормативи для адекватного вирішення моральної проблеми.

Індивідуальна робота у процесі консультування підлітків ґрунтується на використанні комплексу психокорекційних методів і технік залежно від складеного попереднього плану. Прийоми і техніки певного підходу консультування, що використовуються психологом, повинні бути спрямовані на корекцію викривлених складових моральної самосвідомості підлітків, які лежать в основі проблем, що примусили їх звернутись за консультацією. Деякі вчені (Г.С. Абрамова, Т.П. Гаврилова, В.Е. Пахальян, Т.О. Флоренська) у роботі з підлітками віддають перевагу особистісно орієнтованому підходу, який сформувався в межах гуманістичного напрямку і на засадах особистісно-центрованого підходу К. Роджерса. Основними принципами цього підходу є: гуманність, безоцінне ставлення до іншого, психологічна безпека, анонімність, активність, розмежованість особистих і професійних відносин. Однак, як підкреслюють Г.В. Бурменська, О.О. Карабанова, Є.І. Захарова, Ю.С. Шевченко, А. Гольдштейн, найефективнішим напрямом у консультуванні підлітків є когнітивне та когнітивно-біхевіоральне консультування, методи та прийоми яких дозволяють змінювати думки, почуття та поведінку підлітків. Частіше у процесі діалогічного спілкування з підлітками психолог використовує лише загальні навички консультування: уважне слухання (відкриті та закриті питання, заохочення, перефразування, відображення почуттів, значень), навички впливу (директиви, інтерпретація, порада, інформація, зворотний зв'язок, конфронтація, логічна послідовність).

Домашні завдання – важливий розділ психокорекційної роботи, що включає використання психотренінгових вправ у реальних життєвих ситуаціях, дозволяють активно впливати на удосконалення здатності підлітків до саморегуляції моральної поведінки. Виконання домашніх завдань дає можливість розвивати когнітивні і поведінкові навички, які можна використовувати в повсякденному житті.

Основні психологічно конструктивні впливи включають корекцію компонентів моральної самосвідомості: когнітивного, емоційно-ціннісного та поведінкового.

Під час впливу на когнітивну сферу самосвідомості підлітків відбувається вправляння процесів розуміння і диференціації моральних понять, трансформація викривлених, неконструктивних і суперечливих моральних переконань в адекватні моральні переконання, активізація розвитку здібності моральної рефлексії і саморефлексії, розширення обсягу моральних знань підлітків у цілому. Розвиток емоційно-ціннісного компонента передбачає актуалізацію в моральній самосвідомості підлітків почуття відповідальності

та здатності до емпатії, а також зміну ієрархії ціннісних орієнтацій і вдосконалення останніх, якщо вони відхиляються від вимог соціальних норм. Вплив на поведінковий компонент моральної самосвідомості підлітків здійснюється за допомогою вправ, спрямованих на розвиток здатності до самоконтролю в емоційній сфері та діяльності, навчання прийомів адекватного особистісного й морального вибору, розвитку вольових процесів і моральної саморегуляції.

Таким чином, розглянута модель психологічного консультування дозволяє психологу використовувати основні форми і методи розвитку моральної самосвідомості підлітків з урахуванням їх індивідуальних особливостей.

Література

1. Булах І.С., Алєксєєва Ю.А. Моральне зростання підлітків: сучасні технології консультативної діяльності: навч. посіб. - Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2010.
2. Возрастно – психологический подход в консультировании детей и подростков: Учеб. пособие для студ. выс. учеб. заведений / Г.В. Бурменская, Е.И. Захарова, О.А. Карабанова и др. – Москва: Академия, 2002.
3. Гаврилова Т.П. Личностное консультирование подростков как вид психологической помощи // Психологическая наука и образование. - 1997. - № 1.
4. Горностай П.П., Васьковская С.В. Теория и практика психологического консультирования: Проблемный подход. - Київ: Наук. думка, 1995.
5. Журавлева Н.Ю. Теоретические подходы к вопросам консультирования подростков по проблемам межличностных отношений / Практична психологія: теорія, методи, технології: Матеріали наук. семінару 9-10 червня 1997 р. /З.Г. Кісарчук та ін.(ред.); АПН Інститут психології ім. Г.С. Костюка. – Київ: НІКА-ЦЕНТР, 1997.
6. Майленова Ф. Выбор и ответственность в психологическом консультировании. – Москва: «КСП+», 2002.
7. Мэй Р. Искусство психологического консультирования / Пер. с англ. Т.К. Крутовой. - Москва: Класс, 1994.
8. Психологическое консультирование в школе / сост. Н.В. Коптева. - Пермь, 1993.
9. Усанова О.Н. Концепция и опыт сотрудничества в практическом психологическом консультировании // Журнал практического психолога. - 1997. - № 2.
10. Хухлаева О.В. Основы психологического консультирования и психологической коррекции: Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. - Москва: Академия, 2001.

Y. Alieksieieva. The current model of consultative work with teenagers.

The article sees the scientific theoretichal approaches to the study of the questions of teenagers consulting. A model of psychological consulting of teenagers from the aspect of the development of their moral consciousness is presented.

Key words: *psychological consulting,, individual advising, group consultative work.*

УДК 37.015.31:17.022.1 **Н. М. Білоусова**

КОНСУЛЬТУВАННЯ БАТЬКІВ ТА ВЧИТЕЛІВ З ПИТАННЯ ОПТИМІЗАЦІЇ РОЗВИТКУ ПОЧУТТЯ ВЛАСНОЇ ГІДНОСТІ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті представлені рекомендації практичним психологам щодо консультування батьків, вчителів з розвитку почуття власної гідності у молодших школярів.

Ключові слова: *почуття власної гідності, молодший школяр,батьки, вчителі, консультування.*

Постановка проблеми. Розвиток почуття власної гідності дитини залежить від особливого ставлення значущих дорослих (батьків, педагогів), яке характеризується безумовним прийняттям її індивідуальності, повагою до особистості, яка розвивається, непохитною вірою в безмежні потенційні творчі сили й можливості дитини. Таке «особистісне» спілкування сприяє розвитку у дитини відчуття цінності своєї особистості, створює умови для формування у неї високої адекватної самооцінки, безумовного самоприйняття та самоповаги, що є фундаментом почуття власної гідності.

З метою оптимізації розвитку почуття власної гідності у молодших школярів ми розробили методичні рекомендації для практичних психологів, які можуть бути використані під час індивідуальних та групових консультацій з батьками і вчителями.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В педагогічній науці почуття власної гідності розглядається як моральна цінність, формування й розвиток якої є одним із завдань навчально-виховного процесу (А.П. Аксьонкін, Н.Г. Ємузова, В.О. Сухомлинський, Н.І. Третяк, В.Ф. Шаталов, О.В. Шишмакова та ін.); як прояв моральної самосвідомості особистості, що визначається оцінним ставленням людини до самої себе, коли думки й практичні дії виступають як об'єкт самоаналізу та подальшої самооцінки (І.А. Абатіна, Ф.В. Кадол та ін.).

У психології почуття власної гідності вивчалося в контексті розгляду наступних категорій: самоставлення (І.Д. Бех, О.М. Колишко, І.С. Коновальчук, С.Р. Пантілєєв, К. Роджерс, С.Л. Рубінштейн, Н.І. Сарджвеладзе, І.І. Чеснокова та ін.), глобальної самооцінки (А. Бандура, М. Вагнер, У. Джеймс, О.П. Колеснік, Д. Макдауел, М. Якобі та ін.), самоповаги (І.Д. Бех, І.С. Кон, Ч. Кулі, В.Г. Маралов, В.Ф. Сафін та ін.), сили «Я» (Ф.В. Бассін, І.С. Кон, В.М. Куніцина та ін.), моральної самосвідомості

(І.Д. Бех, М.Й. Боришевський, Б.С. Братусь, І.С. Булах, І.С. Кон, Ю.О. Пахомова, В.В. Столін та ін.).

Посилаючись на наукові доробки, ми визначили, що почуття власної гідності, як моральне почуття, відноситься до емоційно-ціннісного компонента в структурі моральної самосвідомості особистості й переживається у формі емоційно-ціннісного ставлення людини до себе як до унікальної особистості, гідної поваги інших.

Мета даної статті – представити методичні рекомендації практичним психологам щодо консультування батьків та вчителів у напрямку розвитку, збереження та підтримки почуття власної гідності дитини молодшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Під час консультування батьків психолог може проводити бесіди про вплив сім'ї на формування моральних почуттів дитини і безпосередньо на почуття власної гідності.

Психологи виділяють наступні фактори, які сприяють зміцненню почуття власної гідності дитини: безумовна любов батьків; чіткі й справедливі правила, які впроваджуються послідовно (діти знають, що від них очікують); час, який приділяється дитині, вислуховування її, ціннісне ставлення до її думок [3].

Виховання в умовах безумовної любові передбачає прийняття дитини такою, яка вона є, любов не за те, що вона робить, чого досягла, чи як поводиться, а тому, що вона є. Коли дитина відчуває себе улюбленою й прийнятою значущими дорослими (батьками, вчителями) такою, яка вона є, у неї розвивається відчуття власної цінності, формується позитивне сприйняття самої себе, почуття власної гідності.

Р. Лейнг, який аналізував ставлення батьків до дітей, ввів поняття «містифікація» – навіювання дітям того, в чому вони відчувають потребу, ким є, у що вірять. Одна з форм містифікації – приписування дитині «слабкості» (наприклад, хворобливості, нездатності самій шукати вихід у важких ситуаціях і т. ін.) та «поганості» (низькості, аморальності). Інша форма містифікації – інвалідація – примусове знецінення точки зору дитини, її планів, намірів, інтересів. Ці батьківські «вироки», думки й оцінки починають визначати самосвідомість дитини «зсередини». Дитина ж або погоджується з цією думкою (свідомо або несвідомо), або починає проти неї боротьбу [2].

Отже, уважне, з любов'ю і повагою ставлення батьків сприяє й відповідному прийняттю дитиною себе, на відміну від неприязного ставлення, яке приводить до неприйняття дитиною самої себе, переживання своєї малоцінності й непотрібності. Ч. Харріс розглядає цей процес як формування установок, характерних не тільки ставленням до себе, але й до іншого. Серед таких установок: «я гарний – ти гарний», «я гарний – ти поганий», «я поганий – ти поганий», «я поганий – ти гарний» [2].

Батьки впливають на самоставлення дитини й через транслювання їй конкретних оцінок і стандартів виконання дій, цілей, до яких необхідно прагнути, зразків та ідеалів, на які необхідно рівнятися, планів, які необхідно реалізовувати. У випадках коли ці плани, стандарти є реалістичними, досягаючи їх, дитина підвищує самоповагу й формує позитивний «Я-образ», і, навпаки, якщо вимоги не реалістичні й завищені, перевищують можливості дитини, то неуспіх призводить до втрати віри в себе, самоповаги [2]. Тому дорослим необхідно пам'ятати, що почуття власної гідності народжується у дитини, якщо вона, пізнаючи оточуючий світ, його моральні цінності, не втрачає власне «Я», визначає, відстоює й зберігає свою особистісну позицію, має право висловлювати власні судження й самостійно діяти.

Важливу увагу слід приділяти формуванню у дітей відповідальності та самостійності в прийнятті рішення. Для цього необхідно передавати їм наступні установки: ніхто за тебе не проживе твоє життя; ти маєшь навчитися сам(а) виправляти свої помилки; ти сам(а) відповідальний(а) за своє самопочуття. Для цього необхідно навчити дітей керувати своїми думками (думка про себе: «Я бездарний» провокує дискомфортне самопочуття, нелюбов до себе, низьку самоповагу; думки: «Я спробую ще раз», «У мене вийде» сприяють бажанню самовдосконалюватися й надихають на активність, життєстверджувальну поведінку).

Поводитися з дитиною необхідно як з повноправним членом сім'ї, прислухатися до неї, проявляти відверту зацікавленість щодо її суджень, думок; вміти давати поради таким чином, щоб дитина відчувала повагу до себе, а не приниження; допомагати їй розуміти свої почуття й емоції; залишати дитині право на самостійне рішення, не вважати її ще замалою для цього.

Під час проведення консультацій стосовно розвитку почуття власної гідності у дітей, можна рекомендувати батькам використовувати розроблену нами схему спілкування. Ми пропонуємо батькам формувати позитивні установки щодо власних дітей, повідомляти їх у правильній формі та відповідно до цих установок поводитися з ними. (Див. рис.1).

Психолог може ознайомити батьків з деякими прийомами, застосування яких допоможе дитині відчувати власну значущість і цінність:

1. Писати записки зі словами похвали, підтримки, любові й підкладати їх дітям у кишеню, в шкільну сумку чи під подушку.

2. В кінці дня з дитиною обговорювати, як пройшов день. Корисними можуть стати запитання, які допомагають розвивати саморефлексію у дітей. Наприклад: «Чи вдалося тобі сьогодні підтримати когось доброю порадою,

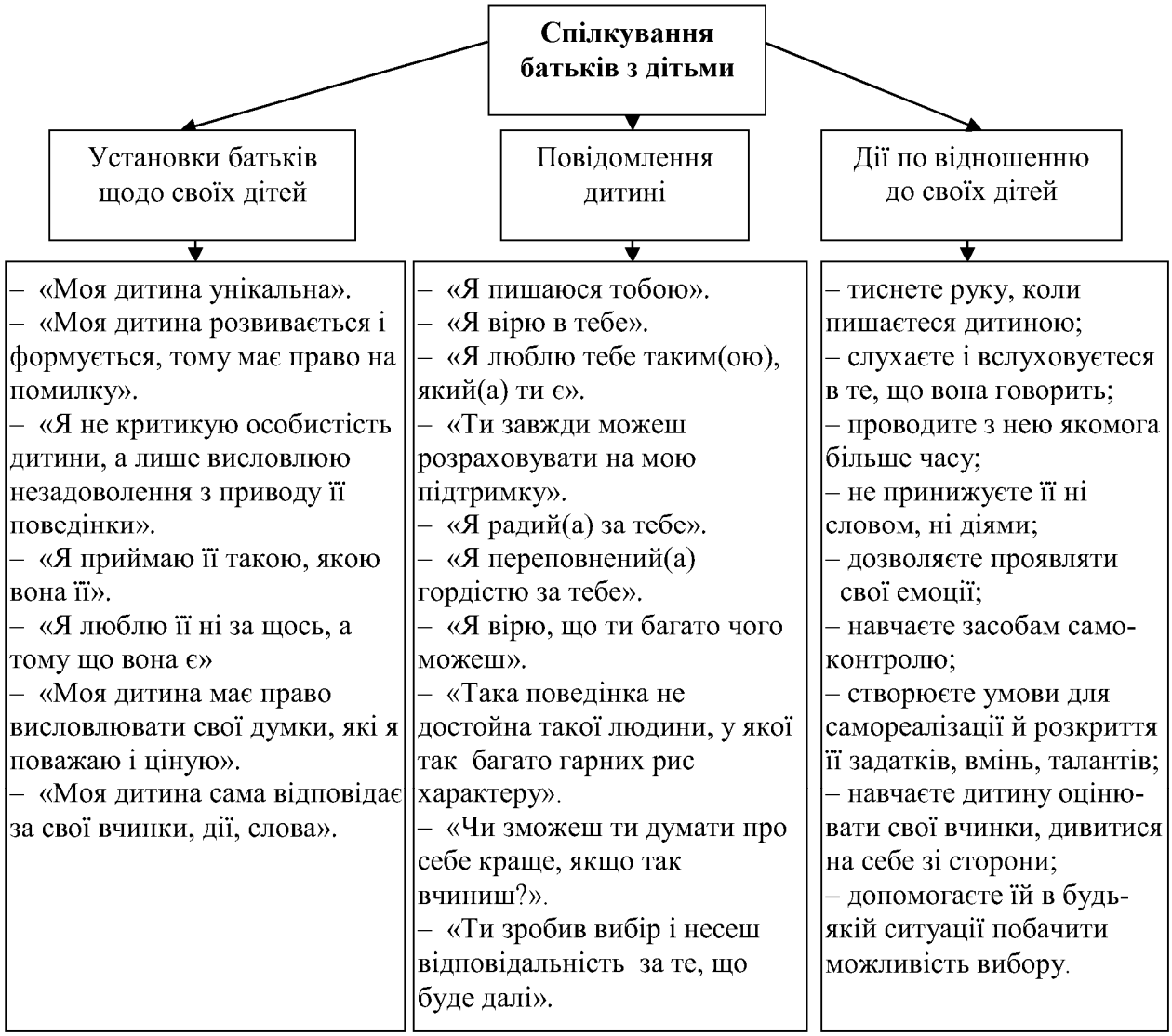


Рис. 1. Схема спілкування батьків з дітьми.

допомогти розв'язати суперечку, підтримати того, хто був невпевнений у собі, захистити когось?», «За які дії ти себе ще більше поважаєш?», «Що б ти зробив інакше?», «Чи плануєш виправити свою помилку, як саме?», «Які наслідки того, якщо ти так вчиниш?».

3. Зробити «дошку пошани», на яку розміщати всі досягнення дитини (грамоти, медалі, малюнки, фото важливих подій та інше).

Для того, щоб у дитини розвивалося почуття власної гідності, їй необхідно показати, чим вона відрізняється від інших, акцентувати на її індивідуальності, допомагати розвивати свої таланти й здібності, підтримувати й цінувати її особистісну позицію, з повагою ставитися до її самостійного морального вибору, сприймати дитину як особистість, яка знаходиться в процесі становлення й удосконалення. Для того, щоб дитина гармонійно росла та розвивалась їй необхідно знати і відчувати, що значущі для неї люди посилають їй наступну емоційно-позитивну інформацію: «Я тебе бачу, чую,

відчуваю, люблю, розумію і ціную». Батькам слід нагадати, що вони самі мають бути взірцем для наслідування й носіями тих моральних цінностей, які хочуть прищепити своїй дитині.

Під час проведення консультацій з учителями необхідно акцентувати на важливості розвитку й підтримки почуття власної гідності їх вихованців. Для цього необхідно створити наступні умови:

1. Створення атмосфери поваги до кожної особистості з метою переживання дітьми власної цінності й значущості.

2. Створення ситуацій успіху та підтримки для розвитку у дітей адекватної самооцінки, почуття компетентності, впевненості у собі.

3. Актуалізація й розвиток рефлексивних навичок учнів для їх усвідомлення й прийняття себе з власними достоїнствами і недоліками.

4. Спрямовування оцінної діяльності на підтримку в учнів віри у себе й свої можливості.

5. Створення умов для самоствердження учнів.

Від всієї шкільної системи, взагалі, і вчителів, зокрема, вимагається створення відповідного соціального простору для розгортання всебічного розвитку дитини, в центрі якого має стояти людина з почуттям власної гідності як творець цінностей людської культури. В світлі вище сказаного актуальним залишається питання постійного особистісного зростання й самовдосконалення педагога.

Практичний психолог може рекомендувати батькам та вчителям з метою розвитку та зміцнення почуття власної гідності дитини наступні техніки, прийоми, вправи, ігри.

1. Техніки візуалізації. Пропонується використовувати для створення в уяві дитини картини власного успіху. Наприклад, учні уявляють себе з гордою поставою, як вони з достоїнством долають перешкоди та почуваються впевненими в собі. Також можна уявити, як би вони хотіли проявити себе в ситуаціях, які в минулому виявилися для них невдалими.

2. Техніки позитивного підкріплення. Вони спрацьовують лише в тому випадку, коли дорослі звертають увагу і відмічають лише позитивні вчинки чи дії учня. Тоді дитина намагається отримати увагу дорослого, його похвалу і покращити свою поведінку. Варто відмітити будь-які зрушення в поведінці, діяльності і правильно їх оцінити, сказавши, наприклад: «Я помітив(ла), що сьогодні ти швидше справився з завданням, я пишаюся тобою». Потреба в похвалі буде підштовхувати дитину до підкорення нових вершин і стимулювати її до особистісного зростання й самовдосконалення.

3. Техніки установок (афірмацій). Необхідно слідувати наступним правилам при їх використанні:

1. Сформульована установка є важливою лише для тієї людини, яка її придумала для себе.

2. Установки мають бути лише позитивного спрямування. Наприклад, «Я

хоробра» замість «Я хочу всіх перемагати».

3. При формулюванні установки необхідно уникати частки «не». Психологи вважають, що наш мозок не сприймає частку не. Наприклад, замість фрази: «Я не буду соромитися», формулюємо: «Я впевнений в собі, легко спілкуюся».

4. Фрази мають бути зрозумілими і лаконічними, сформульованими в теперішньому часі. Наприклад: «Мене всі люблять!», «Я вмію багато чого робити!».

Один із прийомів використання цієї техніки з дітьми – це коли кожен придумує для себе установку, яким би йому (їй) хотілося стати, записує її на листочку і прикріплює в класі на видному місці чи на власному «стенді Досягнень». Учням пропонується кожен день перед початком уроків проголошувати вголос власну установку. Так дитина починає відчувати енергію слова, яка заряджає її на активні дії та надає впевненості у власних силах. Такі афірмації слід повторювати не менше 21-го дня. Це надасть можливість новим установкам увійти глибоко в підсвідомість і стати особистим надбанням.

4. Ведення «щоденника Досягнень». Дієвим способом у фіксуванні власних успіхів є ведення щоденника чи «секретного зошита», в якому учень малює чи записує власні досягнення. В кінці кожного шкільного дня можна записувати в щоденнику те, чим учень пишається за день. Наприклад, «я отримав 12 балів з англійської мови» чи «допоміг другу нести його рюкзак, коли він пошкодив руку» і т. ін.

6. Техніка «Інсценізація ситуацій». Учням пропонується розіграти ситуації: як буде діяти людина з почуттям власної гідності?

– Діти сміються над однокласником, який погано читає, говорять йому образливі слова. Як йому діяти? Як будете діяти ви, якщо побачите таку ситуацію?

– Учня виключили з команди, тому що він погано бігає. Інші члени команди говорять йому: «Так тобі й треба! Ти завжди програєш, без тебе буде набагато краще!» Що має робити цей учень? Що б робили ви, якщо б це побачили?

– Учениця отримала погану оцінку, відповідаючи біля дошки. Інші діти сміються з неї й називають дурепою. Що вона має робити? Що б робили ви, якщо б це було у вашому класі?

Пережити почуття вищого рівня можливо за двох умов: по-перше, здатності розуміти загальноприйняті соціальні норми; по-друге, ці норми як абстрактні етичні поняття не тільки мають бути мислеформами, а й викликати певні емоційні реакції, які їх збагачуватимуть. Адже будь-яка ідея є дієвою лише тоді, коли вона викликає прагнення, тобто дієвий компонент. З цією метою І.Д. Бех запропонував поетапність роботи над формуванням окремої моральної цінності чи якості на прикладі «доброзичливості» [1]. На

основі даних рекомендацій нами була розроблена схема поетапного усвідомлення дітьми поняття «гідність»:

1. Зосередитися на понятті «гідність». Що це за почуття, яка його природа, зміст, які асоціації виникають, коли ми чуємо це слово. Пропонуємо учням заплющити очі та уявити, якого кольору, форми, на смак, на дотик може бути дане почуття.

2. Намалювати почуття власної гідності в конкретній чи абстрактній формі; розфарбувати тим кольором, який до нього найбільше підходить.

3. Усвідомити значущість почуття власної гідності в першу чергу для себе. Учень задається запитаннями: «Для чого мені потрібно бути людиною з почуттям власної гідності?», «За що я поважаю себе?».

4. Підвести дитину до того, щоб вона захотіла, щоб дане почуття стало її сутністю.

5. Просимо дитину уявити, що їй вже притаманне дане почуття й уявити конкретну поведінкову ситуацію, в якій вона поводиться гідно.

6. Придумати разом з дітьми афірмації, які допоможуть формувати почуття власної гідності. Наприклад: «Я пишаюся собою», «Я поважаю себе», «Я кожен день стаю кращим(ою)» і т.п.

7. Вчити дітей звертати увагу на власні вчинки і вчинки оточуючих людей, аналізувати їх, робити висновки. Збирати історії про людей, які вчинили гідно чи гідно прожили своє життя.

Використовуючи такий підхід, учень стає співавтором виховання, а не дотримувачем готових настанов та інструкцій з боку дорослого, які не залишають відгуку в душі підростаючої особистості. Дитина усвідомлює, що вона діяч і породжує навколо себе і в собі ті зміни, які забажає сама. Вона емоційно переживає стан власної причетності до змін та створення власної особистості.

Що ж таке «почуття власної гідності» дитині можна пояснити наступним чином: це такий внутрішній стан, коли ти відчуваєш, що сам(а) собі подобаєшся; ти віриш, що можеш справитися зі складним завданням; ти себе поважаєш, не соромишся себе й своїх вчинків; коли ти залишаєшся наодинці, тобі немає в чому звинувачувати себе; коли ти не боїшся висловити свою думку; можеш постояти за себе, коли тебе ображають чи принижують; ти не отримуєш задоволення від похвали, коли ти знаєш, що вона не заслужена, і, навпаки, з гордістю приймаєш схвалення при вдалих діях чи вчинках; коли ти не витрачаєш даремно сили, прагнучи сподобатися або справити враження; коли ти прагнеш проявити свої кращі сторони, маєш бажання сьогодні бути ще кращим, ніж учора.

Висновки. 1. Ефективність розвитку почуття власної гідності молодшого школяра значною мірою зумовлена психологічною й педагогічною освіченістю батьків та вчителів: знаннями особливостей розвитку вищих моральних почуттів у дитини, поінформованістю про

умови, в яких ці почуття розвиваються, зміцнюються, підтримуються і зберігаються, знаннями конкретних підходів, технік, вправ, які оптимізують розвиток почуття власної гідності дитини.

2. Почуття власної гідності розвивається у дитини в умовах безумовного прийняття, чітких й справедливих правил, ціннісного ставлення і поваги до її думок з боку значущих дорослих, сприйняття ними дитини як особистості тощо.

3. Використання у виховній практиці технік візуалізації, позитивного підкріплення, установок (афірмацій), створення «стенда Досягнень», ведення «щоденника Досягнень», інсценізацій ситуацій, поетапного усвідомлення дітьми поняття «гідність» сприяє розвитку емоційно-ціннісного ставлення дитини до себе та до оточуючих.

Л і т е р а т у р а

1. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 1: Особистісно орієнтовний підхід: теоретико-технологічні засади: Навч.-метод. посібник. – Київ: Либідь, 2003.
2. Столин В.В. Самосознание личности. – Москва: МГУ. – 1983.
3. Coopersmit S. The antecendents of self-esteem. – New York: Freeman, 1967.

N. Bilousova. Consultation of parents and teachers on the optimization of development of dignity in young pupils.

The article presented recommendations psychologists for consultation parents and teachers to develop dignity in younger pupils.

Key words: *dignity, younger pupils, parents, teachers, counseling.*

УДК 159.923 **С. М. Бєлякова**

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КОНСУЛЬТУВАННЯ БАТЬКІВ ТА ВЧИТЕЛІВ ЩОДО ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ БЛИЗНЮКІВ ПЕРІОДУ ДОРОСЛІШАННЯ

У статті аналізується проблема консультування батьків та вчителів щодо особистісного розвитку близнюкової пари, розкривається специфіка негативних проявів близнюкової ситуації у підлітковій діаді, представлено методичні рекомендації для їх успішного подолання

Ключові слова: *близнюки, близнюкова ситуація, особистісний розвиток підлітковий вік, консультування.*

Постановка проблеми. Діагностика особистісного розвитку близнюків періоду дорослішання дозволила виявити найбільш суттєві труднощі, які переживають діти, й основні напрями психологічної допомоги. Провідне

місце займає близнюкова ситуація (взаємна ідентифікація та відсутність ідентичності, або суперництво), проблема соціалізації (комунікативні труднощі), що, загалом, загрожує психологічному здоров'ю близнюків. Виділення труднощів необхідне для розробки і використання адекватних психолого-педагогічних підходів стосовно попередження та корекції негативного впливу близнюкової ситуації та утрудненої соціалізації близнюків.

Здійснення своєчасної психопрофілактики дозволяє попередити і значною мірою знизити наявні явища взаємної ідентифікації й суперництва у близнюків. Ми вважаємо, що найбільшого ефекту можна досягти не тільки шляхом впливів на близнюків, а й реалізовуючи відповідну просвітницьку роботу з батьками та вчителями.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Родина, в якій підростають близнюки, має ряд запитань, на які потребує відповіді, а також свій досвід батьківства, в якому є певні здобутки та прорахунки у виховних впливах на дітей. Можна назвати багато причин цих помилок, але найістотнішою, на нашу думку, є слабка поінформованість батьків про особливості психологічного розвитку близнюкової пари, сучасний досвід у вихованні дітей-близнюків у родині тощо. Як зазначає О.Кононко [1], дитину із дошкільного віку необхідно вправляти у двох основних галузях знань – у пізнанні своєї індивідуальності (власних потреб, цілей, ідеалів, особливостей) та умов життя (природних, предметних, соціальних). Тобто основними завданнями батьків є створення сприятливих умов для відкриття та засвоєння дитиною двох основних життєвих реалій – власного «Я» та оточуючого світу. Через відкриття «власного Я» дитина оволодіває вмінням вирізняти себе з-поміж інших, спостерігаючи за собою, концентруючи увагу не лише на власній зовнішності, а й на думках, почуттях. Дитина визначає простір «Я», у неї формується самосвідомість, вона відкриває власні чесноти і вади, диференціює свої права й обов'язки, навчається цінувати себе, виробляє елементарні судження з приводу своїх якостей та досягнень, виявляє почуття власної гідності. Тому в роботі психологів з батьками дітей-близнюків ми виділяємо один загальний напрям – це психологічна просвіта батьків, яку можна здійснювати шляхом індивідуальних консультацій, бесід, круглих столів.

У першу чергу, необхідно надати батькам таку інформацію, стосовно особливостей розвитку та виховання близнюків, яку вони потребують. Цей вид роботи особливо важливо розпочинати із батьками близнюків, котрі тільки переступили поріг навчального закладу, з метою попередження таких негативних явищ у їх розвитку як взаємозалежність та непомірне суперництво чи нетерпимість у близнюковій парі, розвиток автономного мовлення.

З огляду на аналіз психологічної літератури, зауважимо, що батькам в Україні доступна обмежена кількість джерел, де можна отримати інформацію про специфіку розвитку близнят. У нашій країні не тільки батьки, а навіть вчителі й психологи не завжди чітко уявляють, що їх чекає. Тільки нещодавно з'явилися окремі Інтернет-сайти (які, на жаль, доступні не всім), що висвітлюють проблеми розвитку близнюкової пари. Багато майбутніх мам близнят залишаються без інформації щодо народження і виховання своїх дітей.

Формулювання мети статті (постановка завдання). Як було вище сказано, постійне спілкування близнят один з одним сприяє специфічному формуванню їх самосвідомості й виникає взаємозалежність, що формується як на фоні комплементарних стосунків, так і на фоні ситуації «лідер – підлеглий». Всі вищенаведені особливості є проявами близнюкової ситуації.

Виклад основного матеріалу дослідження. Близнюкова ситуація є важливою соціальною психологічною детермінантою розвитку близнюків після їх народження і визначає їх емоційний, особистісний і соціальний розвиток. Виділяють наступні характеристики близнюкової ситуації:

- особливе батьківське ставлення: явне підкреслення схожості чи відмінностей у близнюків, а також їх ранній «розподіл» між батьками;
- постійний контакт близнюків один з одним впливає на розвиток їх особистості й самосвідомості.
- з дитинства близнюки граються один з одним як із дзеркалом, що призводить у підлітковому віці до труднощів усвідомлення власного «Я» (ефект пари).
- особливі взаємостосунки в парі виражені прийняттям ролей одним близнюком – «лідера», а іншим – «підлеглого».
- психологічна схожість виникає в результаті нав’язаної з боку оточуючих установки «бути у всьому схожими», а також за рахунок спільного життєвого й емоційного досвіду.
- близнюки можуть «блокуватися» проти оточуючих в колективі, що підсилює негативний вплив близнюкової ситуації.
- спостерігається специфічна криза підліткового віку, під час якої близнюки намагаються підкреслити індивідуальність – особисту, зокрема, чи пари в цілому.
- в деяких випадках у близнюків відмічається підвищена агресивність.

Особливим підґрунтям для батьків на шляху реалізації ними особистісно орієнтованого підходу до виховання й навчання дітей в сім'ї постають наступні чинники [4]:

- реалізація цілісного, інтегрованого підходу до особистості, її розвитку, виховання і навчання;

- формування у дитини наукової картини світу, що ґрунтується на уявленнях про елементарні закономірності розвитку природи, суспільства, людини та їх взаємозв'язок;
- впровадження в життя принципу активного підходу до зростаючої особистості як до суб'єкта життєдіяльності зі своїм індивідуальним досвідом, уподобаннями, життєвими планами, простором «Я»;
- використання як провідного поняття «психологічний вік» єдності соціальної ситуації розвитку, провідної діяльності та особистісних новоутворень;
- врахування вікових та індивідуальних особливостей – темпераменту дитини, її статевої належності, нахилів та уподобань;
- увага до проблеми соціального розвитку дитини, уміння орієнтуватися в нових умовах життя, пристосовуватися до незвичних вимог соціуму, оволодівати навичками доцільної перетворювальної діяльності, виявляти готовність до само покладання, відповідальності;
- надання дитині можливості відчути психологічний комфорт, емоційне благополуччя, душевну рівновагу, захищеність дорослим оточенням.

У роботі з батьками близнюків психологом-консультантом ставиться завдання досягти:

- формування у батьків потреби позитивних змін у спілкуванні із близнюковою парою;
- правильної оцінки батьками близнюків своїх уявлень про дітей;
- формування у батьків адекватного уявлення про психологічні та фізичні особливості близнюкової пари та розуміння їх;
- сприяння позитивним змінам у процесі взаємодії їх з близнюками, доводячи до відома батьків, що їх ставлення часто є вирішальними у тому, як сформується близнюкова пара як структурна одиниця мікросоціуму та кожен її член як окрема особистість [3].

Тому, ознайомивши батьків із особливостями їх взаємодії з близнятами і тим, як це впливає на їх психологічний розвиток, можна сформулювати наступні рекомендації. Перш за все батькам важливо мати чітке уявлення про підлітка-близнюка, намагатися пізнати його внутрішній світ, сприймати його таким, який він є:

- необхідно усвідомлювати межу впливу (як дорослої особистості). Можливі певні дії стосовно поведінки підлітка-близнюка, але вони мають носити ситуативний характер. В міру дорослішання діти все більше потребують від батьків підтримки, розуміння, терплячості, щирих почуттів із дотриманням певної дистанції між дорослим і дитиною, яка б давала простір для її самореалізації в соціумі;
- варто навчитися довіряти близнюкам та їх здатності виживати в сучасному світі. Інколи підлітки значно більше соціалізовані в сучасному житті, аніж здається дорослим. У бажанні захистити дитину від зовнішніх

впливів дорослі вибудовують обмеження, що не є обґрунтованими ні потребами, ні можливостями особистості, знижуючи їх шанс на самоактуалізацію, пошуки власного «Я»;

- батьки мають чітко пояснювати, чого саме чекають від підлітків. Близнюків важливо переконати, які наслідки їх чекають у результаті тих чи інших дій; надавати підліткам можливість висловитись щодо встановлених правил та можливих результатів;

- варто бути відкритими до своїх потреб, переживань. Розмовляти з підлітками про свої негаразди і сумніви. Близнюки відчувають, коли дорослі уникають певних тем або не говорять правду. Їм також не завадить знати, що дорослі не позбавлені недоліків, які вони можуть визнавати або ж не помічати через різні зовнішні й внутрішні причини.

- батькам потрібно діяти розумно і виважено, реагуючи на різноманітні «експерименти» близнюків. Необхідно відверто спілкуватися з підлітком про ситуації, коли він поводиться ризиковано, уникати категоричності, осуду, сприяти усвідомленню того, яким чином вживання алкоголю, наркоманія та інші ситуації ризику можуть вплинути на його подальше життя. Не слід карати близнюка, якщо він не звернувся за порадою, знайти спосіб, за допомогою якого підліток може змінити своє життя на краще.

Одна з проблем, яка стоїть перед батьками, – індивідуальність близнят. А саме, наскільки слід підкреслювати в близнятах схожість і наскільки слід заохочувати розвиток їх індивідуальності – питання, яке стоїть у батьків близнят гостро, особливо якщо діти дуже схожі. Всі захоплюються близнятами, звертають на них увагу, всім подобається, коли близнята однаково вдягнені й однаково виглядають. Батькам близнят часто задають безглузді питання: «хто з них розумніший?», «кого ви більше любите?». Батькам важко утриматися й не задовольнити сентиментальні або нездорові смаки людей. Чому ж цього слід уникати? Проблема в тому, що це може створити у близнят враження, що єдине джерело їх привабливості – схожість, що вони подобаються оточуючим тільки як однаково вдягнена пара незвичайних малюків. Це дійсно чарівне видовище. А часто близнята все ще намагаються привернути увагу своєю схожістю і однаково вдягаються в дорослому віці, посилюючи залежність один від одного. Це не сприяє створенню власної сім'ї, кола друзів і загалом соціалізації та особистісної актуалізації. Схожість близнят приносить задоволення і їм самим, і їх батькам. Близнюки саме через свій статус стають сильними особистостями: у них рано виробляється відчуття незалежності від батьків, вони більше, ніж інші діти, пристосовані до активної участі в колективних іграх, їх вирізняє глибока відданість і великодушність стосовно один одного. Щоб уникнути зайвого підкреслення того факту, що вони близнята, особливо, якщо вони дуже схожі, розумно з боку батьків не давати їм схожих імен; звертатися до кожного з них по імені, а не просто «діти»; одягати їх в

ранньому дитинстві відповідно до їх уподобань та смаків; рано вводити їх в коло інших дітей, щоб вони не звикали лише один до одного; не заважати їм знайомитись та спілкуватись, якщо вони цього хочуть; заохочувати друзів і сусідів до взаємодій.

Іноді ми спостерігаємо залежність одного з членів пари від іншого у виконанні домашніх завдань. У цьому випадку доцільніше давати індивідуальні завдання, уникаючи жорстокості, авторитаризму.

Відомо, що близнюки довше затримуються на стадії автономного мовлення, а відсоток егоцентричного мовлення у них менший, ніж у однонароджених дітей. Соціалізоване мовлення у близнюків довше зберігає ситуативний характер. До шкільного віку вони наздоганяють у мовленнєвому розвитку своїх однонароджених однолітків, хоча у них можуть зберігатися труднощі артикуляцій. Можливими причинами затримки розвитку мовлення є біологічні особливості, затримка інтелектуального розвитку, «близнюкова ситуація», мінімізація вербального спілкування з дорослим. Специфічні для близнят (зиготність) і загальні для всіх дітей (стать, соціоекономічний і освітній статус батьків, розмір сім'ї, порядковий номер народження) також впливають на мовленнєвий розвиток близнят.

Щоб уникнути негативних проявів автономного мовлення, а також з метою підтримки і прискорення мовленнєвий розвиток близнят, батькам належить:

- прагнути знаходити час для розмов з кожним близнюком окремо;
- у розмові з кожною дитиною демонструвати їй приклад правильного мовлення, адекватного вживання нових термінів;
- читати близнятам уголос і спонукати їх до спільного творчого процесу, оскільки це розвиває інтерес дітей до слів;
- віднаджувати дітей перебивати співбесідника або демонстративно привертати до себе увагу;
- давати кожному близнюку можливість самостійно спілкуватися з іншими дітьми;
- дозволяти своїм малюкам спілкуватися з однолітками, що допомагає їм розвинути навички мовлення, що, у свою чергу, робить вплив на читання і письмо.
- не варто називати близнят співзвучними іменами – на зразок «Маша і Даша», «Саша і Паша». Від самого народження намагатися спілкуватися окремо з кожним з малюків, звертаючись до кожного окремо;
- не прагнути одягати дітей однаково, дарувати їм різні подарунки, погодивши це з їх індивідуальними смаками;
- подбати про те, щоб хоча б інколи брати близнят на прогулянки не разом, а окремо; прагнути також викроїти час на те, щоб поспілкуватися з кожним віч-на-віч, обговорити його індивідуальні, а не «близнюкові» проблеми;

- навіть якщо житлові умови не дозволяють виділити кожному з близнят окрему кімнату, подбати про те, щоб у будинку в кожного з них був свій куточок.
- заохочувати близнят до хороших вчинків, зроблених кожним з них окремо. Відповідно, і зауваження варто робити кожному окремо;
- підтримуйте прагнення дітей мати різні точки зору з різних питань.

До восьми років більшість близнюків вже достатньо підготовлена до життя у суспільстві, щоб відмовитися від «автономного мовлення», що існувало між ними. Необхідно враховувати індивідуальність кожної дитини, оскільки у кожного близнюка свій темп психофізичного розвитку.

Шкільним вчителям доводиться переживати інші труднощі у спілкуванні з близнюками, ніж батькам, адже вони отримують «подарунок» у вигляді близнюкової пари тоді, коли діти вже приходять до школи у 6-7 років. В анамнезі розвитку таких близнюків уже цілий «багаж» – автономне мовлення, сформовані за будь-яким типом стосунки у парі і близнюкова ситуація, яка ніким до цього не діагностувалася, не контролювалася і не коригувалася. Перед вчителем відкривається широке коло проблем, які він з близнюками має вирішити разом. Тому до підліткового періоду між вчителем і близнюками мають скластися добрі дружні стосунки. Варто зауважити, що ефективність будь-якої корекційної роботи з парою насамперед залежить від активної співпраці вчителя з батьками близнюків.

Практичний психолог, плануючи роботу із учителями близнюків, може використовувати наступні форми: групові та індивідуальні консультації, а також психолого-педагогічний консиліум у класичній формі. Розглянемо кожну з них.

Групові консультації для вчителів потрібні в тому випадку, коли необхідно надати вичерпну інформацію стосовно вікових особливостей розвитку, виховання і навчання близнюків. Особливо важливо їх проводити тоді, коли близнюки переходять із однієї шкільної ланки в іншу. Такі консультації плануються на початку навчального року із учителями шкільної паралелі, у якій навчаються близнюкові пари. Звернемо увагу на те, що вчителям важливо виробити єдину систему вимог до близнюків, тоді їх робота буде успішною.

Індивідуальні консультації вчителям надаються тоді, коли виникає непередбачувана, нестандартна ситуація з близнюками, розібратися в якій під силу вчителю лише з допомогою психолога.

Психолого-педагогічний консиліум у роботі практичного психолога з учителями близнюків може бути використаний з метою перебудови ставлення до близнюкової пари та стилю спілкування з нею. Такий вид роботи є достатньо ефективним, адже навчання вчителя під час консиліуму відбувається на теоретичному, методичному та технологічному рівнях. Щоб допомогти педагогам переосмислити свій стиль спілкування з близнюковою

парою, на консиліумах застосовується колективне обговорення такої проблеми членами педагогічного колективу, які спільно розробляють напрями індивідуального підходу до кожного члена діади. Опираючись на специфіку розвитку близнюків, учителі значною мірою можуть скоригувати свої вимоги стосовно них.

Отже, для вчителів, які працюють з монозиготним близнюками, також можна сформулювати ряд рекомендацій, які, на нашу думку, допоможуть їм у роботі:

- монозиготних близнюків необхідно сприймати як різних дітей, навіть якщо вони дуже схожі між собою і їх важко розрізняти;
- намагатися знайти в кожного із близнюків індивідуальні задатки, інтереси, хобі й говорити про це самим близнюкам, наголошуючи на їх індивідуальній унікальності;
- у школі кожному близнюку варто давати окреме доручення, наприклад – один доглядає за квітами, інший – чергує у бібліотеці;
- звертатися до близнюків по імені, а не безособово-загальним – «діти», «близнюки»;
- намагатися залучати близнюків до контактів із учнями класу, як під час навчання, так і під час позакласної роботи (гуртки, секції тощо);
- намагатися не виділяти в парі лідера або «головного», а будь-які завдання чи доручення давати однакової міри складності обом близнюкам;
- у ситуації яскраво вираженої близнюкової ситуації у парі вести роботу з подолання негативних наслідків у тісній співпраці із практичним психологом закладу та батьками дітей. У цьому випадку робота носитиме систематичний характер і матиме позитивний результат.

Бути особистістю – означає поєднувати в собі активного діяча та неповторну індивідуальність, дорожити своєю самістю, відстоювати власну гідність, визнавати чесноти інших людей, збалансовувати свої почуття з почуттями іншої людини, презентувати реалістичну Я-концепцію. Психологу, як і батькам, належить навчити дітей докладати зусиль для їхнього особистісного становлення, допомагати самому собі у критичних ситуаціях, підтримувати в ситуаціях неуспіху, опиратися негативним впливам [2].

Висновки. Отже, як бачимо, подолання негативних наслідків близнюкової ситуації саме по собі не може обмежуватися короткотривалою психологічною корекцією, але обов'язково має доповнитися психологічним консультуванням. Також «близнюкові» проблеми неможливо вирішити самотужки ні спеціалістам – психологам, вчителям, вихователям, ні батькам близнюків. Тому такий вид консультаційних впливів має носити систематичний характер, де засоби консультування мають добиратися відповідно до завдань, специфіки близнюкової ситуації, особливостей адаптації дітей у навчальному закладі.

Л і т е р а т у р а

1. Кононко О.Л. Пріоритети сімейного виховання в контексті модернізації дошкільної освіти України // Додаток до журналу «Практична психологія та соціальна робота». - Випуск 1 «Діти – батьки – сім'я»
2. Советы родителям: психологические особенности близнецовой ситуации. [Електронний ресурс] - 2008. - Режим доступу: http://twins.popular.ru/twins/items/st88.html.
3. Современные мифы о близнецах [Електронний ресурс] - 2009. - Режим доступу: http://twins.popular.ru/twins/items/st91.html.
4. Семенов В.В. Близнецы: проблема воспитания и развития. - Москва: 1985.

S. Bieliacova. Psychological features of advising of parents and teachers in relation to personality development of twins of period of matering.

In the article the problem of advising of parents in relation to personality development of twins steam is analyzed, the specific of negative displays of twin's situation in juvenile dyadic opens up, methodical recommendations are represented for their successful overcoming

Key words: *twins, twins situation, personality development is teens, advising.*

УДК 159.922.73 **І. М. Бушай**

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КОНСУЛЬТУВАННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Стаття присвячена психологічним аспектам консультування дітей 6-10 років. Висвітлено питання вибору методології, методів, технік, підходів професійної допомоги психолога дітям молодшого шкільного віку. Описано впровадження у практику консультативної діяльності програми «Розширення кордонів образу світу школярів», узагальнено роль батьків дитини в досягненні результативності психологічної допомоги.

Ключові слова*: консультація, адаптація, корекція, психологічна травма.*

Постановка проблеми. Психологічне консультування дітей віком 6-10 років має певну специфіку, отже вимагає відповідної професійної підготовки консультанта. Буде вірним стверджувати, що цей вид консультування якісно відрізняється від психологічної допомоги клієнтам (пацієнтам) старшого віку. Консультування дітей – окремий, самостійний напрямок діяльності психолога, який потребує глибокого наукового та методичного обґрунтування та відповідної професійної підготовки. На практиці виявляється, що діти 6-10 років, іншими словами, молодші школярі, потребують психологічної допомоги передусім такого типу – зняття

тривожності, страхів, фобій, шкільної дезадаптації; формування навичок комунікації, соціальної взаємодії з однолітками та дорослими; подолання навчальної неуспішності; зменшення надмірного фантазування, вигадування, як наслідок брехливості, пристрасного захоплення комп'ютерними іграми; корекції афективних реакції типу плач, істерика, агресія в ситуаціях взаємодії з дорослими, однолітками.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В сучасній психологічній літературі, яка присвячена питанням консультативної психології, лише частково, принаймні опосередковано, висвітлено аспекти професійної діяльності психолога з дітьми молодшого шкільного віку. Технології консультативної роботи кризових станів висвітлено Т.М. Титаренко [12], консультації дітей шкільного віку описано С.В. Васьківською [3], методологічні та теоретичні питання консультативної психології узагальнено Дж. Тодд, А.К. Богарт [13], теорія і практика арт-терапії дітей молодшого шкільного віку представлена у працях С. Дженнінгс, А. Мінде [4], І.Г. Малкіної-Пих [1], психодіагностика та психокорекція емоційного розвитку дитини С.Максименко [5], І.В. Дубровіною [10].

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета статті полягає у висвітленні психологічних особливостей консультування дітей 6-10 років, а саме специфіки методології, методів, технологій професійної допомоги психолога клієнтам цієї вікової категорії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Як зазначалося вище, консультативна практика дітей 6-10 років має свою специфіку, суттєво відрізняється від роботи зі старшими за віком клієнтами (пацієнтами, замовниками психологічної допомоги). По-перше, основні причини дитячих проблем породжуються впливом неправильного сімейного виховання типу гіперопіки або гіпоопіки, а також за наявності психологічних проблем у батьків (залежні форми поведінки, неврози, граничні стани, психосоматичні хвороби), які переносяться на дитину. По-друге, консультація учнів має завжди проходити у присутності батьків, рідше – вчителя, класного керівника, що потребує від психолога більш об'єктивної діагностики, використання основних та додаткових методик, нерідко письмового висновку. По-третє, кількість відвідувань кабінету психолога, як правило, частіша запланованої, оскільки діагностика та консультування дітей з соціально-психологічними проблемами потребує часу, обстановки взаємної довіри, відповідних навичок спілкування.

Власне, психологічне консультування починається після вислуховування скарг, проведення діагностики. Психолог завжди керується принципом об'єктивності, а для цього необхідно підібрати методики таким чином, щоб отримати цілісну картину розвитку дитини та виявити психотравмуючі ситуації взаємодії. Традиційна психодіагностика передбачає диференціювання результатів отриманої інформації за типами даних – L-, Q-,

Т- : 1) L-дані (від Life – життя) – це показники життєдіяльності особистості, які фіксуються у процесі спостереження; 2) Q-дані (від question – запитання) – отримані за допомогою проективних опитувальників та інших методів самооцінювання; 3) Т-дані (від test – дослідження) – інформація, яку одержуємо за допомогою стандартизованих тестів у чітко контрольованих умовах. Отже, процедура збору даних трьох типів дозволяє узагальнити інформацію у «…об'ємний LQT – образ досліджуваної змінної» [14, 8-18]. Представлений підхід є класичним і, водночас, оптимальним, який широко запроваджується у психологічну практику.

Так, при діагностиці молодших школярів основну увагу психолог-консультант приділяє збору L- та Q-даних за допомогою спостереження, бесіди, проективних методик дослідження. При цьому збір Т-даних психічного розвитку учнів I-IV класів пов'язаний із об'єктивними труднощами, зумовленими тим, що школярі у своїй більшості не розуміють інструкції та змісту запитань стандартизованих тестів. Отже, аналіз Т-даних виявляється більш ефективною процедурою діагностики в учнів старших класів, які правильно розуміють поставлені запитання тестів та спроможні відповідати на них.

Застосування проективних методик ґрунтується на психоаналітичному принципі панівного впливу несвідомого на поведінку та мотивацію діяльності особистості. Проективні тести, на думку фахівців, є "...чи не єдиним, власне психологічним методом проникнення у найбільш інтимну сферу психіки" [11, 285]. Більше того, вважається, що проективний підхід психодіагностики є найефективнішим при вивченні особистості дитини молодшого шкільного віку.

На думку фахівців арт-психології С. Дженнінгс, А. Мінде мистецтво дозволяє об'єднувати внутрішній психологічний світ дітей з їх об'єктивним зовнішнім: "Образотворче мистецтво пов'язано із простором. Засіб використання простору залежить від того, як я суб'єктивно відчуваю внутрішній простір, та від того, яким я бачу простір, об'єктивно існуючий навколо мене... Тому використання в терапевтичних цілях різноманітних матеріалів є вирішальним для того, наприклад, щоб пацієнт зміг керувати своїми внутрішніми страхами і внутрішнім хаосом" [13, 68]. На практиці це означає аналіз змісту тематичних малюнків дітей: визначення кількості елементів зображення, їх якісний, змістовний розгляд.

Консультант, працюючи з дітьми 6-10 років, повинен пам'ятати, що психіка дитини цього віку надто пластична, вразлива до будь-яких психологічних впливів. Тому при проблемних ситуаціях варто керуватися принципом «не нашкодь» – в крайньому випадку порекомендувати звернутися до більш досвідченого фахівця, залучити на консультацію колег.

Задля запобігання помилок у роботі психолог повинен дотримуватися *правил*:

1) орієнтуватися виключно на наукові знання психології, отримані під час навчання, не звертати увагу на широку «професійну обізнаність» батьків дитини (передусім медиків, психологів, педагогів). Іншими словами, уникати маніпуляцій «нав'язування» страхів дорослих про «невиліковну хворобу» дитини. Наведемо приклад з практики. На консультацію з приводу визначення психічної норми розвитку дівчини 7 років звернулася її мати, яка доводила, що у дитини відсутні рефлекси, при цьому постійно наголошувала, що вона за фахом – психолог, викладає у ВНЗ, що, власне, так і було. Після проведеної психодіагностики дитини було встановлено, що її психічний стан відповідає віковим нормам. Однак, мати аж ніяк не погоджувалася з висновком. Тоді їй було запропоновано, як фахівцю, разом пригадати теорію І.П. Павлова про рефлекторну діяльність нервової системи, відмінності утворення умовних та безумовних рефлексів і т.п. В процесі консультування разом дійшли висновку про абсурдність багатьох «наукових» уявлень про «відсутність рефлексів у дитини» та інших.

Керуючись принципом науковості, психологу необхідно уникати маніпуляцій дорослих клієнтів (замовників), які через страх, що дитина «не така як усі…як потрібно» втрачають здатність мислити раціонально;

2) при консультуванні дітей 6-10 років, а також і старших за віком клієнтів, складною може стати ситуація правильного визначення рівня особистісного розвитку, інтелекту, характеру. Часто, за складними медико-психологічними показниками з тестових методик типу «шизоїдність», «аутизм», «олігофренія» тощо на практиці маємо справу з випадковою захисною поведінкою дитини. Наголосимо, що зазначені діагнози може встановити лише медико-психолого-педагогічна комісія, яка проводить комплексне обстеження, користується матеріалами численних спостережень за учнем. Окремим психологам, можливо, і подобається висловлюватися складними медичними термінами, задля того, щоб справити більш сильне враження, як фахівця. Однак, треба пам'ятати, що в багатьох психологічних тестах психіатрична термінологія має інше змістове наповнення, ніж у медицині. Наприклад, тестова шкала шизоїдності в багатьох американських методиках визначає не шизофренію або аутизм як хворобу, а лише таку властивість дитини, як замкнутість, інтроверсію, заглиблення у свій внутрішній світ. Останнє зовсім не пов'язано з розвитком психозу – шизофренії, аутизму. Отже, психолог при використанні методик додатково вивчає методологію побудови тесту, що означає кожна шкала, які прояви поведінки передбачає;

3) психіка молодшого школяра перебуває у стані потужного розвитку, що стосується всіх сторін – пам'яті, мислення, уваги, характеру тощо. Тому робити категоричні висновки щодо інтелекту, здібностей, властивостей реагувань буде непрофесійним і неправильним. Психіка має властивість до компенсації (гіперкомпенсації) на подальших етапах вікового розвитку.

Помічено, що видатні науковці в дитинстві мали низьку академічну успішність; політики та бізнесмени – характеризувалися як надто сором'язливі, соціально пасивні; оратори, публічні люди – мовчазні та замкнуті. Іншими словами, психологу необхідно уникати категоричності висновків щодо особистісного, соціально-психологічного розвитку дитини.

Після проведеної психодіагностики особистості учнів консультант визначає причини виникнення соціально-психологічних проблем, розробляє стратегію профілактичної, можливо, корекційної роботи. Методологією консультування школярів 1-4-х класів є програма "Розширення кордонів образу світу школярів", що ефективно реалізується в системі загальноосвітньої школи [2]. Вона розрахована на тривалий час – від одного навчального року і більше, коректується психологом в залежності від соціально-психологічних проблем учнів. Методологія ґрунтується на ідеї діалектичного взаємозв'язку між розвитком образу світу та образом «Я» дитини. Тому якісні позитивні зміни розвитку особистості можливі лише за умов змін її образу світу. Практично, програма передбачає взаємодію зусиль психолога, батьків для досягнення ефективності консультування школярів.

Від батьків молодшого школяра вимагається лонгітюдне (от англ. longitude – довгота) спостереження за дитиною, а також, за необхідності обмеження її роботи за комп'ютером до однієї години на вихідні. Батьки повинні також відслідковувати тематику комп'ютерних ігор, при цьому сприяти, аби дитина більше цікавилася розвиваючими іграми типу "стратегії". Важливо цікавитися змістом телевізійних програм, кінофільмів, які переглядає дитина, бажано, щоб вони були позитивного, розвиваючого змісту, вчили вирішувати певні життєві проблеми. Слідкувати за дотриманням дітьми чіткого розпорядку дня, ритмів праці та відпочинку, правил особистої гігієни; проводити на свіжому повітрі не менше двох годин на добу.

При консультуванні дітей необхідно враховувати сучасну тенденцію поведінки школярів – схильність до надмірного фантазування, вигадування історій, які виступають інструментом психологічного захисту. Сучасні учні 1-4-х класів безліч вільного часу проводять в мережі Інтернет, за комп'ютерними іграми, що «стирає» реалістичність світосприйняття. Завдання психолога консультанта полягає в активізації позитивної ролі нової інформації в житті дитини.

Додатково рекомендується проведення тренінгів взаємодії батьків із своїми дітьми, представлених у науково-методологічній літературі [4; 5; 7; 9 та ін.]. Ефективність психологічного консультування, впровадження програми "Розширення кордонів образу світу дітей" значно зростає при зворотному зв'язку психолога із батьками учнів початкових класів.

Психологічне консультування дітей молодшого шкільного віку базується на розроблених у вітчизняній психології положеннях про провідну роль

навчальної діяльності у розвитку учнів. Якісні зміни особистості та світогляду відбуваються за умов збагачення змісту наукових уявлень про оточуючий світ, які отримує дитина у процесі засвоєння шкільних предметів. Г. С. Костюк з цього приводу пише: "Під впливом навчання в учнів виникають нові потреби, інтереси, запити, емоції й інші мотиви їх пізнавальної та практичної діяльності. Інтереси не тільки виявляються, вони й формуються в навчальній діяльності... виробляються різні компоненти загальних і спеціальних здібностей учнів (сенсорні, перцептивні, мислительні, вербальні, мнемічні, практичні та ін.)" [6, 386]. Можна вважати, що належним чином організоване шкільне навчання і є найкращою психологічною допомогою розвитку особистості школярів.

У психології виховання взаємодія учня із оточуючим соціальним середовищем (батьками, вчителями, психологами, класним колективом і т. д.) пояснюється як перетворення зовнішніх вимог до суб'єкта у його внутрішні вимоги до себе, що спонукає до формування певного типу поведінки. Наголошуючи на складності інтеріоризації або переходу зовнішніх виховних вимог у внутрішні, Г. С. Костюк пише: "Зовнішні вимоги до особистості з боку вихователя і колективу не зразу стають внутрішніми її вимогами до себе, регуляторами її поведінки. Перехід від однієї фази їх формування до іншої відбувається швидше, якщо сам вихованець прагне бути краще" [6, 179]. Виховання безпосередньо пов'язане із навчанням та розвитком особистості, але є психологічно складним самостійним процесом, що охоплює оволодіння знаннями, способами дій, усвідомлення мотивів своєї поведінки.

Психологічне консультування нерідко поєднується з елементами психокорекції комунікації, поведінки, особистісного розвитку дитини. Останнє передбачає використання методик, зорієнтованих на збагачення когнітивних уявлень школярів про оточуючий світ, свій образ «Я» та формування його позитивного емоційного переживання.

Емоційні переживання дитини яскраво виявляються за допомогою методик арт-терапії "Намалюй свій фантастичний світ", "Намалюй свій реальний світ", "Намалюй власне майбутнє", "Намалюй свої страхи", "Намалюй своїх друзів" та інші їм подібні [2; 4]. Виконання дитиною проективних тестів часто супроводжується переживанням психологічного катарсису, інакше кажучи, позбавленням від страхів, тривог, відновленням душевного спокою. В окремих випадках малюнки із негативними персонажами, відповідною символікою доречно знищити (спалити), наголосивши при цьому, що дитина позбавляється впливу цих образів назавжди.

Психологічна консультація та корекція позитивного емоційного переживання світу та власного «Я» здійснюються завдяки розвитку свідомого контролю дитини за своїми емоціями, вміннями їх виявляти,

конструктивно взаємодіяти із дорослими та однолітками. Дитина має навчитися розрізняти, вербально проявляти емоції радості, переживання успіху, самоповаги, а також страху, тривоги, болю, розчарування та інші.

Тривалість однієї консультації триває 30-45 хвилин, за умов встановлення на початку позитивного емоційного ставлення до взаємодії як учня, так і його батьків. Консультування повинно досягати результату, кінцевої мети – вирішення психологічних проблем дитини, допомога у навчанні, сімейному спілкуванні, усвідомленні та розв'язанні особистісних питань. Замовник зустрічі з психологом, в нашому випадку, це дорослі, тобто батьки учня, рідше вчитель, як правило, самі визначають, наскільки успішним було консультування.

В будь-якому випадку, психолог завершує зустріч, висловлюючи бажання продовжувати надавати необхідну професійну допомогу за першою вимогою замовника. В психологічному консультуванні варто пам'ятати, що надана інформація не зникає, а відкладається в пам'яті клієнта і має свій позитивний вплив або одразу, або через більш тривалий проміжок часу.

Висновки. Психологічна допомога дітям 6-10 років – це високопрофесійна діяльність, що ґрунтується на наукових знаннях соціально-психологічного та особистісного розвитку дитини, одночасно вимагає від консультанта життєвого досвіду. Проблеми психологічного характеру у замовників цього віку в більшості випадків обумовлені неправильним типом сімейного виховання, переносом на дитину психологічних проблем самих батьків. Мати чи батько учня з високим рівнем тривоги несвідомо «навчає фобіям» свою дитину, постійно демонструючи реакцію страху, паніки, пригніченості, розгубленості в типових життєвих ситуаціях. Знаючи цю тенденцію, психолог повинен коректно, тактовно провести консультування батьків дитини, вказуючи на психологічний взаємозв'язок між усіма членами родини. Головне пам'ятати – консультація повинна досягати конкретної мети, а саме, виявляти неправильні форми мислення, надавати надію на покращення складної життєвої ситуації, вселяти оптимізм, віру в потенційні можливості особистості дитини.

Література

1. Арт-терапия / Малкина-Пых И. Г. Справочник практического психолога. Возрастные кризисы детства. – Москва : Изд-во Эксмо, 2004.
2. Бушай І.М. Психологічні особливості розвитку образу світу школярів: монографія. – Чернігів: Державне підприємство „Чернігівський державний центр науково-технічної і економічної інформації", 2007.
3. Васьківська С.В. Технологія консультування. – Київ: Главник, 2005.
4. Дженнингс С., Минде А. Сны, маски и образы. Практикум по арт-теарпии / Пер. с англ. И. Динерштейн. – Москва : Изд-во Ексмо, 2003.

5. Емоційний розвиток дитини / Упоряд.: С. Максименко, К. Максименко, О. Главник – Київ : Мікрос-СВС, 2003.
6. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – Київ: Рад. школа, 1989.
7. Лэндрет Г.Л. Игровая терапия: Искусство отношений. – Москва: Международная педагогическая академия, 1994.
8. Малкина-Пых И. Г. Возрастные кризисы взрослости. – Москва: Изд-во Эксмо, 2005.
9. Малкина-Пых И. Г. Справочник практического психолога. Возрастные кризисы детства. – Москва : Изд-во Эксмо, 2004.
10. Программа развития способности к самопознанию и уверенности в себе у детей 10-12 лет // Руководство практического психолога : Психологические программы развития личности в подростковом и старшем школьном возрасте / Под ред. И. В. Дубровиной. – Москва : Издательский центр "Академия", 1998.
11. Словарь практического психолога / Сост. С. Ю. Гловин. – Минск: М. : ООО "Издательство АСТ", 2003.
12. Титаренко Т.М. Життєві кризи: технології консультування. Перша частина. – Київ: Главник, 2007.
13. Тодд Дж., Богарт А.К. Основы клинической и консультативной психологии / Пер. с англ. – Санкт-Петербург: Сова; Москва: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001.
14. Шевандрин Н. И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности. – Москва: Гуманит. изд.центр ВЛАДОС, 1998.

I. Bushai. Psychological characteristics of counseling primary school children.

Paper is devoted to psychological aspects of counseling children 6-10 years. Clarifies the issue of choosing the methodology, methods, techniques, approaches to professional counseling for children of primary school age. We describe the implementation in practice of the advisory program "extending the image of the world's schoolchildren", summarized the role of parents in achieving effectiveness of psychological help.

***Key words**: advice, adaptation, adjustment, psychological trauma, art therapy.*

УДК 373.5.015.31:316.47 **В. В. Волошина, В. М. Лотиш**

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ МІЖОСОБИСТІСНИХ ВЗАЄМОДІЙ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

У статті здійснено теоретичний аналіз проблеми формування міжособистісних стосунків у ранній юності.

***Ключові слова:** міжособистісні стосунки, дружба, рання юність.*

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку українського суспільства, для якого характерні значні соціально-економічні зрушення,

впливає на підростаюче покоління, змінюючи не лише його культурно-ціннісні переконання, а й уявлення про дружбу, кохання, ставлення до близьких та оточуючої дійсності.

Для сучасних юнаків значущими характеристиками особистості виступають самостійність і конструктивність, конкурентоспроможність, активність й успішність як в офіційних взаєминах, так і у міжособистісних стосунках.

Сензитивним для розвитку дружніх міжособистісних стосунків є ранній юнацький вік. Пошук юнаком відповіді на питання про сенс буття, супроводжується проявом таких психологічних властивостей його особистості, як толерантність та агресивність, страх і бажання довіряти, потреба мати стосунки з іншими й потреба в незалежності тощо. Такі прояви протилежних емоцій можуть сприяти виникненню неконструктивних стилів міжособистісних стосунків. Водночас, для юнаків значущим є прагнення дружби та узгодження уявлення про друга з ідеальним образом «Я» та власною реальною поведінкою. Тому, на нашу думку, розвиток підростаючої особистості значною мірою залежить від її соціальної спрямованості у ранньому юнацькому віці, коли уявлення про дружбу реалізуються у відповідних стилях діяльності.

Метою статті є теоретичне розкриття сутності проблеми формування дружніх міжособистісних стосунків у ранньому юнацькому віці.

Виклад основного матеріалу. Дружбу як вид міжособистісних стосунків у психології досліджували К.Роджерс, Е.Фромм, А.В.Петровський, І.С.Кон, М.Корнєв, А.Коваленко, В.М.М'ясищев, І.Д.Бех, Л.Е.Орбан-Лембрик та інші [2; 7; 9; 10; 11;13; 14].

Разом з цим, теоретичний аналіз психологічної літератури засвідчує недостатність вивчення особливостей формування дружніх міжособистісних стосунків у ранньому юнацькому віці.

Людина, яка взаємодіє з іншими, вступає у певні зв'язки та стосунки з ними, із соціальними групами та суспільством в цілому. Стосунки особистості мають соціальний (широкий) та міжособистісний (вузький) аспекти. Соціальні стосунки або взаємини будуються на основі певної соціальної ролі особистості, позиції, яку має кожна людина в системі суспільства як представник соціальної групи з певними обов'язками і правами. Водночас соціальні стосунки набувають особистісного забарвлення, перетворюються на результат конкретного досвіду взаємодії людини із соціальним середовищем. А регуляція поведінки особистості в міжособистісних стосунках залежить від індивідуальних уявлень про їх сутність [2; 3; 5;10].

Міжособистісні стосунки формуються під впливом безпосередніх умов життя людей. Вони - найбільш значущі для особистості, оскільки їхньою суттєвою ознакою є емоційне забарвлення. Міжособистісні стосунки - це

взаємозв'язки, які суб'єктивно переживаються, об'єктивно проявляються в характері та способах взаємного впливу людей у процесі спільної діяльності та спілкування [1, 58].

Особистість, як системна соціальна якість індивіда, формується в результаті його активної взаємодії з суспільством. Людина створює власні соціальні взаємозв'язки і в той же час розвивається в системі цих зв'язків. Міжособистісні стосунки особистості залежать як від конкретної людини, так і від певних соціальних ситуацій. Те, в який спосіб, позитивно чи негативно особистість взаємодіє з людьми, залежить як від неї, так і від соціального оточення. Тому, поведінка людини в міжособистісних стосунках залежить не лише від її особистісних властивостей, а й від індивідуальних відінностей іншої людини чи групи [1].

У роботах вітчизняних науковців міжособистісні стосунки трактуються як взаємозв'язки між окремими людьми, які об'єктивно виявляються в характері та способах їх взаємних впливів під час спільної діяльності чи спілкування й суб'єктивно переживаються і оцінюються ними [2; 3; 9; 11].

Так М.Корнєв та А.Коваленко наголошували, що міжособистісні стосунки, як вияв соціальної активності особистості, містять у собі можливість вибору варіантів поведінки. Ці стосунки повинні усвідомлюватись особистістю, як свобода вибору та моральна відповідальність [9, 260].

За дослідженнями О.Ф.Лазурського відносини, як екзопсихічний феномен, закріплюються у динамічних рисах характеру і стають засобами соціальної самопрезентації особистості. Система взаємовідносин особистості зі світом поєднує поняття «відносини», як зв'язки між об'єктами і явищами дійсності, і «стосунки», як зв'язки між суб'єктами (людьми), що виникають у процесі спілкування й утворюють внутрішній світ особистості [12].

Так В.О.Ільїн та М.Ю.Кондратьєв [5; 8] підкреслювали, що міжособистісні стосунки являють собою об'єктивно існуючі взаємозв'язки людей, спрямовані на реальну взаємодію та спілкування; такі стосунки відображають суб'єктивне сприймання індивідом власної позиції та позиції інших, що є визначальним у характері міжособистісних взаємозв'язків, передусім під час спільної діяльності.

В.А.Больцевич [3], Л.А.Карпенко [6] вказували, що міжособистісні стосунки є системою настанов, орієнтацій, очікувань, диспозицій, стереотипів, за допомогою яких люди сприймають і оцінюють один одного.

А у роботах В.М.М'ясищева особистість розглядалася як система взаємовідносин з оточуючою дійсністю. Автор зазначав, що ця система є потенціалом, який визначає потреби і виразність емоцій людини та виступають рушійною силою особистості. Вчений уперше, використав поняття «відносини» як базову категорію і як інтегральну систему вибіркових свідомих зв'язків особистості з різними аспектами об'єктивної

дійсності, відображаючи її основні потреби та інтереси в діях, реакціях та переживаннях. Таким чином, «відносини», на думку В.М.М'ясищева, реалізуються і виявляються у зовнішній поведінці та, водночас, виражають внутрішній суб'єктивний світ особистості, як активного суб'єкта, де характер міжособистісних стосунків визначає ставлення людини до самої себе. Тобто, саме система ставлень і самоставлень особистості зумовлює характер її взаємин [10].

У теорії міжособистісних стосунків, розробленої К.Роджерсом, для пояснення їх необхідності вчений використовував поняття «конгруентність», високий ступінь якої позитивно позначається на адекватності комунікації та самосвідомості особистості. Неконгруентність виявляється у суперечностях між самоусвідомленням, досвідом і комунікацією особистості. А саме, через нездатність точно сприймати реальність, особистість починає переживати напругу і тривогу. Автор стверджував, що стосунки з іншими дають можливість особистості відкрити, прояснити, відчути себе, зіткнутись зі своїм справжнім «Я» та побачити власну особистість, повноцінно функціонуючою [13].

Розвиток особистості відбувається шляхом включення її в суспільне життя, яке починається з вибору типів міжособистісних стосунків. Е.Фромм [14] зазначав, що людина вступає в стосунки з іншими по-різному: може любити чи ненавидіти, конкурувати чи співпрацювати, будувати соціальну систему, але вона повинна вступати у стосунки, і їх форма залежить від спрямованості характеру людини. Водночас, визначення типів міжособистісних стосунків, дає можливість впливати на їх становлення.

У класифікації Т.Лірі [12] міжособистісні стосунки за критеріями валентності і позиції поділяються на дві групи: агресивно-домінантні та дружньо-підлеглі. До першої групи належать такі стилі взаємин: власний-домінуючий, незалежно-домінантний, прямолінійний-агресивний, недовірливий-скептичний. До другої - помірно-сором'язливий, залежний-слухняний, співпрацюючий-конвенційний, відповідальний-великодушний.

І.Ялом виділяв аутентичні (зрілі) стосунки, і стосунки дефіцитарні (незрілі) [15]. Людина з аутентичним типом стосунків здатна розглядати інших як унікальних, цілісних людей, не ставиться до них, як до засобу досягнення мети. Людина з дефіцитарним типом стосунків сприймає інших з точки зору їх користі, а на інші аспекти особистості партнера не звертає уваги. Такі стосунки призводять до гальмування особистісного зростання.

За Е. Фроммом, всі міжособистісні стосунки поділяються на симбіотичний союз, відособленість, деструктивність і кохання. Автор зазначає, що в симбіотичному союзі людина вза'ємодіє з іншими, з метою уникнення самотності, стає частиною іншої людини, «поглинаючись» цією людиною (мазохізм), або «поглинаючи» людину сама (садизм). Деструктивність є активною формою відособленості людини, імпульс до

руйнування інших, який виникає зі страху бути зруйнованим ними. Стосунки за типом «кохання» відображають ефективну форму взаємин з іншими і з собою. Такі стосунки передбачають піклування, відповідальність, повагу, сприяння духовному зростанню іншої людини [14].

На думку Є.П.Ільїна [5] міжособистісні стосунки відображають внутрішній світ людини та супроводжуються переживаннями емоцій. Вчений виділив наступні види міжособистісних стосунків: 1) офіційні і неофіційні; 2) ділові і особисті; 3) раціональні і емоційні; 4) субординаційні та паритетні.

У роботах представників психоаналітичного підходу міжособистісні стосунки порівнюються з економічними, тому, що індивід має багато біологічних потреб і для їх задоволення вступає в стосунки з іншими. Ш.Тейлор, Л.Піпло, підкреслювали, що необхідною передумовою міцних міжособистісних стосунків є взаємний обмін, коли кожен з партнерів вносить у взаємини певні ресурси (емоційні, інтелектуальні, матеріальні) і розховує на певні винагороди, які автори називають «валютою стосунків» [12].

Представники гуманістичного підходу психології продуктивними стосунками називали такі, у яких особистість партнера розглядається як мета і суб'єкт взаємин. Згідно із концепцією Е.Фромма [14] необхідною умовою встановлення таких стосунків є відсутність внутрішньо особистісних конфліктів індивіда. На думку К.Роджерса, необхідними умовами розвитку продуктивних міжособистісних стосунків є конгруентність, прийняття іншого і піклування про нього, безперечне визначення іншого цінністю, безумовне позитивне ставлення до нього, емпатійне розуміння, здатність швидко вивчати себе. Збереженню продуктивних взаємин, за К.Роджерсом сприяє сумлінне виконання людиною власних обов'язків і вільне вираження почуттів [13].

Ряд дослідників (І.Д.Бех, Л.Е.Обран-Лембрик, та ін.) психологічними умовами ефективності взаємин визначають справедливість, моральність, духовність, соціально-психологічну компетентність. Так, І.Д.Бех зазначав, що основою продуктивних взаємин між людьми є моральне виховання, яке розкриває почуття соціальної любові, співчуття, почуття правди і поваги до всіх, розвиває почуття відповідальності [2]. Л.Е.Орбан-Лембрик [11] підкреслювала, що важливою умовою, яка дозволяє індивіду орієнтуватись у міжособистісних стосунках, є соціально-психологічна компетентність. Низький рівень розвитку цього компонента, на думку вченої, зумовлює виникнення непорозуміння між учасниками взаємин, дає настанову на однобічність сприйняття іншої людини.

Потреба мати «друге Я», за визначенням І.С. Кона, є найважливішою у ранній юності. Старшокласники нерідко вважають дружбу найважливішою із людських цінностей. Підвищена емоційність юнацької дружби робить її

частково ілюзорною. Юнак часто ідеалізує не лише себе у дружбі, але й дружбу в собі. Спостерігається розвиток глибоких і дуже довірливих відносин, що передбачають саморозкриття і самоспостереження особистості. Найважливіше в дружбі - це розуміння і прийняття особистості такою, якою вона є та підтримка її самоповаги. Передумовою виникнення дружби в юності стає усвідомлена потреба в ній, зумовлена відчуттям самотності та дефіцитом емоційного тепла [7].

Дружба юнаків має ряд відмінностей від дружби підлітків. По-перше, мотиви дружби більш глибокі. Від дружніх стосунків старшокласники очікують відвертості, взаємин, довіри, вірності, взаємоповаги, взаєморозуміння тощо. Іноді це своєрідна форма психотерапії, яка дозволяє молодим людям проявити почуття і знайти підтвердженя того, що хтось поділяє їх сумніви, надії та переживання [7, 176].

У більшості випадків у ранній юності надають перевагу дружбі з однолітками своєї статі. Вікова різниця рідко перевищує один-два роки. Це пояснюється прагненням до більш-менш рівних стосунків. Дружба ґрунтується на принципі подібності, рівності та справедливості. Друзі оцінюють одне одного за моральними законами, тому що в основі дружби лежить свобода. Але, у багатьох, особливо у дівчат, є потреба у дружніх стосунках зі старшими, яка є більш стійкою та може зберігатися у продовж всього життя.

Таким чином, особисті стосунки - це стосунки між людьми, які складаються поза спільною діяльністю. Тому міжособистісні стосунки носять суб'єктивний характер і поділяються на стосунки знайомства, товаришування, дружби та інтимні стосунки. Товаришування, на відміну від дружби, це тісні позитивні і рівноправні стосунки, які складаються на основі спільних інтересів, поглядів задля проведення дозвілля. А дружба - це вже більш тісні та вибіркові стосунки з людьми, які передбачають довіру, прихильність, спільність інтересів, які є значущими для міжособистісних стосунків у юнацькому віці.

Висновок. Таким чином, проведений нами теоретичний аналіз психологічних джерел дозволив розкрити психологічний зміст дружніх міжособистісних стосунків у юнацькому віці. Перспективи наших подальших досліджень ми вбачаємо у визначенні та узагальненні психологічних умов формування дружніх міжособистісних стосунків особистості юнацького віку. А також у розробці та впровадженні консультативної корекційної програми з подолання деструктивних міжособистісних стосунків підростаючої особистості.

Література

1.Ануфрієва Н.М., Зелінська Т.М., Єрмакова Н.О. Соціальна психологія. – Київ: «Каравела», 2009.

2.Бех І.Д. Справедливість - несправедливість у міжособистісних взаєминах // Педагогіка і психологія. - Київ: Пед. преса. - 2006. - № 1(50).
3.Больцевич В.А. Межличностные отношения. - Минск: Книжний Дом. 2003.
4.Булах І.С. Психологія особистісного зростання підлітка: монографія. – Київ: 2003.
5.Ильин Е.И. Психология общения и межличностных отношений. – Санкт-Петербург: Питер, 2010.
6.Карпенко Л.А. Отношения межличностные. Энциклопедический словарь в 6 т. - Москва: ПЕРСЗ, 2006. - Т. 4.
7.Кон И.С. Дружба. - Москва: Политическая литература, 1989.
8.Кондратьев М.Ю. Социально-психологический феномен авторитета и отношения авторитетности в группе // Мир психологии. - 2006. - № 4.
9.Корнєв М.Н., Коваленко А.Б. Соціальна психологія: Підручник. - 1995.
10.Мясищев В.Н. Психология отношений // Под ред. А.А. Бодалева.- Москва: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж, 1995.
11.Орбан-Лембрик Л.Е. Особистість у контексті соціально-психологічної парадигми. - Київ: Укр. Центр політичного менеджменту, 2003.
12. Помиткін Е.О. Психологічні закономірності та механізми духовного розвитку дітей і молоді: автореф, дис.. на здобуття наук, ступеня... доктора психол., наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». – Київ: 2009.
13.Роджерс К. О становлении личностью. Психотерапия глазами психотерапевта. - Москва: Прогресс, 1994.
14.Фромм Э. Человек для себя. Исследования психологических проблем этики. - Минск: Коллениум, 1992.
15.Ялом И. Екзистенциальная терапия. - Москва: Класс, 1999.

V. Voloshyna, V. Lotysh. Theoretical aspects of study of interpersonality co-operations are in youth age.

In the article the theoretical analysis of problem of interpersonality amities is carried out in early youth.

***Key words**: interpersonality relations, friendship, early youth.*

УДК 159.9:37.091.212 **С. В. Гальцова**

ФОРМУВАННЯ В ПРОЦЕСІ ПСИХОЛОГІЧНОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРИЙНЯТТЯ ЕФЕКТИВНИХ РІШЕНЬ

У статті говориться про особливості психологічного консультування студентів ВНЗ. Розглядаються точки зору вчених на проблему психологічного консультування, його особливості, застосування в умовах ВНЗ. Виділяються основні підходи, цілі, задачі психологічного консультування. Показано відмінності в уявленнях про психологічне консультування у людей в залежності від віку, статі й спрямованості освіти.

Ключові слова: *психологічне консультування, соціально-психологічне консультування, академічне консультування, планування консультативної роботи, установка, прийняття відповідального рішення.*

Постановка проблеми. Для збільшення конкурентоспроможності нашої країни в світі потрібні висококваліфіковані фахівці з вищою освітою, які прагнуть до професійного розвитку протягом всього свого життя, здатні вирішувати проблемні ситуації і приймати самостійні відповідальні рішення, що пояснює особливі вимоги до системи вищої освіти. Необхідність змін у вищій освіті диктується об'єктивною ситуацією формування єдиного європейського освітнього простору і накладає певні зобов'язання на нашу країну в плані підготовки випускників університету, яка повинна бути реалізована в логіці єдиних вимог, і сприяння професійному розвитку майбутніх спеціалістів протягом усього життя. Але студенти часто не готові визначитися зі своїми освітніми потребами, спланувати маршрут досягнення поставлених цілей, і в процесі проектування і реалізації маршруту свого професійного розвитку вони стикаються з різними проблемами. Нездатність студентів самостійно вирішити проблеми, приймати рішення, а також відсутність достатньої допомоги з боку викладачів ускладнює професійний розвиток студентів. Практика особистісно-професійного становлення фахівців у вузах показує, що в процесі навчання на студента діють фактори, подолання дії яких вимагає компетентного соціально-психологічного консультування. Недостатньо вивчені сьогодні соціально-психологічні детермінанти дисгармонії компонент індивідуальності ведуть до деформацій особистості, збоїв у процесі становлення професіонала, до збільшення ризиків психосоматики і погіршення здоров'я, складних життєвих ситуацій у професійному розвитку та діяльності. В зв’язку з цим актуальним є інформування і виклад різних точок зору вчених на проблему консультування в ВНЗ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Результати останніх досліджень говорять про реформування професійної педагогічної освіти в напрямку її гуманізації, що виявляється в наданні переваги особистісному розвитку перед вузькопрофесійним (О.Г. Асмолов, Г.О. Балл, М.Й. Боришевський, В.А. Семиченко). У формуванні особистісного ставлення до професії та прийнятті себе як фахівця відіграють роль допрофесійні етапи, зокрема період навчання у вищому закладі освіти. Але допрофесійне становлення особистості майбутнього спеціаліста та професійне самовизначення в цей період досліджувалось ученими лише фрагментарно у таких контекстах: педагогічне управління (М.Р. Бітянова, С.Д. Максименко, В.О. Сластьонін, Т.Д. Щербан); підготовка керівника у ВНЗ (О.Г. Романовський, Л.М. Шипіліна). Тому зміст і організація психологічного консультування, в тому числі і соціально-психологічного

консультування, багато в чому визначається характером інтеграції в соціально-психологічних феноменах базових проявів суб'єктно-діяльнісної сутності людини при взаємодії людей, що показано, зокрема, в роботах К.А. Абульханової, А.Л. Журавльова, В.П. Позднякова. Залишається важливим дослідження соціально-психологічного консультування розвитку особистості як цілісної індивідуальності (У.А. Хакімзанова), педагогічні засади професійного консультуваня молоді засобами Інтернет (В.В. Осадчий), формування психологічної готовності студентів педагогічних університетів до професійно-управлінського самовизначення (О.П. Щотка), академічне консультування як умова професійного розвитку студентів університету (Є.В.Попова), діяльнісно-психологічне консультування в навчанні (Г.А.Суворова).

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою даної статті є теоретичний аналіз змісту, структури та особливостей психологічного консультування в сучасній освіті. Завданням даної роботи є розгляд сутності проблеми психологічного консультування, психологічного консультування в прийнятті педагогічних рішень та аналіз теоретичних психолого-педагогічних підходів до проблеми психологічного консультування студентів ВНЗ.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проблему консультування в психології досліджує консультативна психологія. Консультативна психологія виходить з уявлення про те, що за допомогою спеціально організованого процесу спілкування в людини яка звернулася за допомогою можуть бути актуалізовані додаткові психологічні сили і здібності, які, в свою чергу, можуть забезпечити знаходження нових можливостей виходу з важкої життєвої ситуації. Основні питання, які досліджує консультативна психологія:

1) у чому суть процесу, що виникає між людиною, що опинилася у важкій ситуації і звертається за допомогою, і людиною, що її надає;

2) які мають бути особистісні риси, установки, знання та уміння консультанта;

3) які резерви, внутрішні сили клієнта можуть бути актуалізовані у процесі консультування;

4) які вимоги накладає на процес консультування особлива ситуація, що склалася в житті клієнта;

5) які прийоми чи техніки можуть бути свідомо використані консультантом у процесі надання допомоги [7].

Психологічне консультування визначається як професійна допомога людині в пошуку вирішення проблемної ситуації. Професійне консультування можуть проводити психологи, соціальні працівники, педагоги чи лікарі, які пройшли спеціальну підготовку. У психологічному консультуванні чітко виділяються три основні підходи:

1) проблемно-орієнтоване консультування спрямоване на аналіз сутності та зовнішніх причин проблеми, пошук шляхів вирішення. Підхід аналогічний поведінковій психотерапії, часто має на увазі підключення до консультування членів родини пацієнта та організаційну допомогу йому і його родині.

2) особистісно-орієнтоване консультування центроване на аналізі індивідуальних причин проблеми, генезисі деструктивних особистісних стереотипів, запобігання подібних проблем у майбутньому. Підхід аналогічний психодинамічній психотерапії, консультант принципово утримується від порад та організаційної допомоги.

3) рішення-орієнтоване консультування центроване на виявленні ресурсів для вирішення проблеми. Найбільш яскравим прикладом подібного підходу є короткострокова позитивна психотерапія.

Цілі і завдання психологічного консультування:

1) емоційна підтримка і увага до переживань людини;

2) розширення свідомості і підвищення психологічної компетентності;

3) зміна ставлення до проблеми (від «глухого кута» до «вибору рішення»);

4) підвищення стресової і кризової толерантності;

5) розвиток реалістичності світогляду;

6) підвищення відповідальності особистості і вироблення готовності до творчого освоєння світу [2].

У психолого-педагогічних джерелах вченими також виділяється поняття «психологічна служба освіти». Це система психологічного супроводу діяльності у сфері освіти, покликана створювати сприятливі умови для навчання та особистісного розвитку людини. Психологічна служба освіти має бути організована і активно діяти на усих рівнях освіти, в тому числі і на вищу освіту [1].

У роботі О.Ю. Макарової теоретично обгрунтовано відмінність визначень «роль консультанта» та «позиція консультанта» у процесі психологічного консультування. Сформульовано визначення «позиції консультанта» у процесі психологічного консультування. Виявлено три рівні функціонування соціальних уявлень про психологічне консультування:

1) науково-теоретичний;

2) професійно-буденний;

3) повсякденний.

Вперше виявлено і описано уявлення про психологічне консультування як факт культурного життя людей. Показано відмінності в уявленнях про психологічне консультування у людей в залежності від віку, статі й спрямованості освіти. Найбільше вплинула майже на всі змістовні характеристики стать респондентів. Представники жіночої статі, на відміну від чоловіків, у 78,8% випадків визначають психологічне консультування як

«створення певних умов взаємодії між клієнтом і консультантом, особливий вид взаємин, що сприяє розвитку особистості і спрямований на вирішення проблем клієнта, пов'язаних з труднощами в міжособистісних відносинах». Психолог для представників жіночої статі - це фасилітатор (42,5%), лікар (27,9%) і експерт (23,5%). А представники чоловічої статі визначають так психологічне консультування тільки в 38% випадків. 18,5% чоловіків відносить консультування до одного з клінічних методів і 13,8% чоловіків вважає консультування модним дозвіллям. Для представників чоловічої статі, психолог - це лікар (41,5%), священик (24,6%), експерт (23,1%). У 87,7% випадках чоловіки заперечують для себе можливість звернення за допомогою до фахівців. Основними причинами незвернення за допомогою вважають: здатність справлятися самостійно, відсутність звички, недовіра, наявність друзів, здатних надати підтримку. При цьому впоратися самостійно можуть лише 29,2% опитаних. Основним джерелом допомоги для чоловіків виступають друзі (70,8%). Для інших людей в 93,8% випадках чоловіки визнають можливість отримання психологічної допомоги, якщо людина не може впоратися з проблемою самостійно.

Основні цілі психологічного консультування респонденти бачать в отриманні кваліфікованої ради, можливості навчитися новим способам поведінки і подивитися на ситуацію з «іншої точки зору», отримати підтримку сторонньої людини і знайти для себе відповіді на такі глобальні питання, як «У чому сенс мого життя?», «Навіщо я живу?». Як джерело допомоги 29,6% вибирають психолога-консультанта, 24% - батьків і 24% - друзів. Представники жіночої статі вважають, що люди повинні звертатися за допомогою до психолога, якщо не можуть самостійно впоратися зі своїми проблемами в 93,6% випадках. Основною причиною труднощів інших людей респонденти бачать у «невмінні адекватно ситуації реагувати на події» і в «невірній інтерпретації інформації». Причинами звернення по допомогу для друзів жінки бачать в «неможливості впоратися самостійно», «коли ніхто не зміг допомогти», «у разі сімейних проблем», «в кризових ситуаціях» [3].

О.О. Хакімзанова відмічає важливість планування соціально-психологічної консультативної роботи, яка пов'язана з системним вирішенням питань використання засобів і методів психологічної допомоги в інтересах оптимізації особистісно-професійного становлення майбутнього фахівця з реалізацією сучасних технологій гармонізації цілісної індивідуальності студента. Соціально-психологічне консультування забезпечує додаткову психологічну підготовку студента до подолання пасивного сприйняття знань і оволодіння активним умінням вчитися за оптимальними для своєї індивідуальності напрямами особистісно-професійного становлення. Інтегративний підхід до індивідуалізованого соціально-психологічного консультування у вузі таким чином поєднує

соціально-психологічні умови і індивідуалізовані чинники формування суб'єктної сторони професійно-особистісних здібностей.

Соціально-психологічне консультування розвиває особистість як цілісну індивідуальність в процесі особистісно-професійного становлення у вузі і являє собою процес пізнання сутності, особливостей соціально-психологічних труднощів особистості, шляхів і способів їх подолання для надання ефективної допомоги в їх подоланні та формуванні компетентності консультованого в оволодінні власною стратегією і практикою ефективного вирішення життєвих проблем. Психотехнологія соціально-психологічного консультування у вузі представлена вченим як стратегія, тактика та техніка виявлення та сприяння у подоланні соціально-психологічних труднощів студента в усвідомленні і розумінні життєвих проблем, в оволодінні засобами та методами їх подолання в процесі особистісно-професійного становлення. Експериментально вивчено також вплив соціально-психологічних факторів на особистісно-професійне становлення студента як цілісної індивідуальності, які важливо враховувати в процесі соціально-психологічного консультування. Ці фактори генетично взаємопов'язані і визначаються формально-динамічною вираженістю типологічно значущих властивостей і задатків до професійної діяльності, гармонійністю індивідуальності і особистісно-професійним статусом студента. Ці особистісно-професійні чинники визначають прояв конкретних гармонійно-дисгармонійних зв'язків, які повинні бути центральними в соціально-психологічному консультуванні. Ключовий фактор визначається через ряд характеристик комфортності особистісно-професійного становлення студента поряд з інтегративним індексом структури індивідуальності. Соціально-психологічне консультування студента як цілісної індивідуальності є ефективною психотехнологією для сприяння в подоланні труднощів особистісно-професійного становлення. Воно має застосовуватись для гармонізації індивідуальності, що виражається в гуманістично-направленій зміні сприйняття, осмислення студентом відношення до професії і своєї поведінки в процесі особистісно-професійного становлення у вузі. Перспективним напрямом дослідження соціально-психологічного консультування людини як цілісної індивідуальності могло б стати пізнання особливостей різних систем праці, а також оптимізація для цього психотехнологій консультування **[**6**].**

Разом зі знанням основ психології в процесі навчання в вузі студент має отримати знання, уміння та навики з психології прийняття рішень. Адже професійна діяльність педагога постійно пов’язана з прийняттям оперативних та перспективних педагогічних рішень, з постановкою та вирішенням проблем, які виникають під час навчально-виховного процесу. Підготуватись до майбутньої професійної діяльності студенти можуть під час проходження педагогічної практики в школі. Психолог, керівник

практики має допомогти студентам в прийнятті таких рішень під час педагогічної практики в процесі психологічного консультування.

Ми плануємо проводити такі консультації під час педагогічної практики, заздалегідь підготувавши студентів, подавши відповідну інформацію спецкурсом. Такий спецкурс може бути розділений на чотири частини: 1) курс лекцій по темі підготовки та прийняття ефективних педагогічних рішень; 2) курс практичних аудиторних занять; 3) консультативна допомога під час проходження педагогічної практики в школі і підготовки до виконання творчого залікового завдання; 4) аналіз проведеної роботи, підсумки, перспективи.

Суворова Г.А. також відмічає важливість дослідження проблеми психологічного консультування в освіті. На сучасному етапі психологічне консультування в освіті розвивається в трьох сферах одночасно:

1) як науковий напрям, що базується на системі психологічного знання про психіку і поведінку людини та методи їх дослідження;

2) як шлях впровадження психологічної науки в педагогічну практику (відпрацьовуються організаційні моделі впровадження наукового знання в практику психологічного консультування);

3) як галузь практичної діяльності психолога (в освіті психолога-практика безпосередньо використовує науково-обгрунтовані методи і технології вирішення практичних завдань) [4].

У розробці методологічних основ психологічного консультування в навчанні головними є теоретичні підходи синтезу віково-психологічного та діяльнісно-психологічного аналізів психічного, які впорядковуються принципами системного підходу. Сутність і принципи системного аналізу психічного найбільш повно розроблені для дослідження діяльності людини в теорії системогенезу діяльності, що дозволяє впроваджувати діяльнісну методологію у психологічне консультування з проблем навчання. При роботі психолога з теоретичним конструктом системної моделі діяльності конкретизується сутність розвитку людини: людина розвивається, формуючи у себе психологічні системи різних видів діяльності, в тому числі в системи прийняття ефективних рішень. Організовані в систему психічні функції та процеси виконують регулюючу роль в поведінці і діяльності людини.

Попова О.В. в своїх дослідженнях акцентує увагу на тому, що необхідність змін в сучасній вищій освіті диктується об'єктивною ситуацією формування єдиного європейського освітнього простору і накладає певні зобов'язання на нашу країну в плані підготовки випускників університету, яка повинна бути реалізована в логіці єдиних вимог, і сприяння професійному розвитку майбутніх фахівців протягом усього життя. Для досягнення поставлених цілей в університетах мають бути створені умови вибору варіантів досягнення освітніх результатів і побудови на їх основі життєвих і професійних перспектив. Дана ситуація надає студентам

університету можливість побудови маршруту особистісного і професійного розвитку та вироблення активної позиції щодо свого майбутнього, що надалі буде сприяти їх розвитку протягом всього життя. В цій ситуації студенти часто не готові визначитися зі своїми освітніми потребами, можливостями, спланувати маршрут досягнення поставлених цілей, і в процесі проектування і реалізації маршруту свого професійного розвитку вони стикаються з академічними проблемами.

Автор наголошує, що в умовах сучасного освітнього процесу традиційна форма надання допомоги студентам стає малоефективною, тому необхідна інша продумана організація цілеспрямованої допомоги. Такою формою в умовах переходу до нелінійного освітнього процесу пропонується академічне консультування студентів. На думку вченого, саме академічний консультант зможе допомогти студентам вирішити академічні проблеми в процесі навчання і вибудувати маршрут їхнього професійного розвитку, тобто отримати максимальний результат від навчання в університеті, що стає особливо важливим у зв'язку з ускладненням навчального плану і ситуацією, що склалася на ринку праці. Отже, вивчення такого нового для вищої освіти консультування, як академічне консультування, стає надзвичайно актуальним.

Спираючись на позиції особистісно-діяльнісного підходу, вченими було визначено зміст поняття академічного консультування як вид супроводу студентів, який являє собою систематичну взаємодію академічного консультанта та студентів з метою сприяння у вирішенні академічних проблем студентів, сприяючи проектуванню і реалізації індивідуального освітнього маршруту студентів, виходячи з їхніх життєвих та професійних планів. Теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури та аналіз емпіричних даних дозволили визначити, що академічне консультування є умовою професійного розвитку студентів університету, оскільки впливає на формування їх професійно значущих якостей, сприяє уточненню індивідуальних освітніх маршрутів в процесі формування готовності та становлення професійної компетентності завдяки актуалізації суб'єктної позиції студентів, створення ситуацій підтримки, усвідомлення успішності та стимулювання рефлексії освітньої діяльності в процесі вирішення академічних проблем. Спираючись на додаткову модель організації академічного консультування, було виявлено, що академічний консультант має бути співробітником освітньої установи з числа професорсько-викладацького складу, який має сприяти студентам у вирішенні проблем, що виникають у процесі проектування і реалізації індивідуального освітнього маршруту студента університету. Функції діяльності академічного консультанта можуть бути представлені таким чином:

1) функція сприяння професійному розвитку студентів передбачає сприяння студентам при вирішенні проблем, що виникають у процесі проектування і реалізації індивідуального освітнього маршруту;

2) функція проектування пов'язана і проявляється в проектуванні спільно зі студентом його індивідуального освітнього маршруту;

3) функція управління передбачає встановлення відносин співробітництва і партнерства з колегами всередині університету;

4) розширення ділових контактів із соціальними партнерами – представниками інших вищих навчальних закладів;

5) функції рефлексії та самоосвіти відображають проведення аналізу своєї діяльності, готовність академічного консультанта до змін у професійній діяльності на основі цілеспрямованого добровільного і самостійного придбання нових професійних знань і вмінь.

Згідно емпіричним даним і аналізу психолого-педагогічної літератури зміст академічного консультування студентів університету розкрито в наступних напрямках взаємодії академічного консультанта і студентів:

1) адаптація в університеті;

2) самоорганізація в освітньому процесі університету;

3) самостійна робота в університеті;

4) вибір в освітньому процесі університету;

5) спілкування в університеті яке реалізовано в діяльності академічного консультанта і в діяльності студента [5].

Виявлені функції діяльності академічного консультанта знаходять відображення в теоретично обгрунтованій структурній моделі процесу академічного консультування, яка заснована на системному і особистісно-діяльнісному підходах. Структура академічного консультування, що сприяє професійному розвитку студентів університету, відображає взаємозв'язки між її компонентами. Зв'язок і взаємообумовленість між цими компонентами залежить від прийнятої суб'єктами академічного консультування мети, досягнутого результату, рефлексія якого дозволяє визначити нові цілі академічного консультування. Зміст діяльності суб'єктів залежить від виявлених академічних проблем студентів, постановки проблемних задач, від вміння приймати ефективні рішення, які можуть бути реалізовані за допомогою таких засобів психологічного консультування, як групове консультування, особистий контакт, електронна пошта, форум, телефон у формах тренінгів, коучінгу, модерації. Технологія академічного консультування являє собою спільну діяльність академічного консультанта і студентів з вирішення академічної проблеми, здійснювану як сукупність

послідовних етапів: діагностичного, пошукового, договірного, діяльнісного, рефлексивного етапу.

Висновки. На наш погляд проведений аналіз вимагає здійснювати пошук ефективних механізмів оптимізації освітнього процесу студентської молоді в умовах ВНЗ. Одним з його напрямків має бути психологічне консультування студентів різного віку, статі й спрямованості освіти, використання психологічного консультування в академічному. Також подальшого вивчення потребують особливості застосування технології психологічного консультування при прийнятті ефективних педагогічних рішень майбутніми вчителями.

Л і т е р а т у р а

1. Дуткевич Т.В., Савицька О.В. Практична психологія. Вступ до спеціальності: навчальний посібник. – Київ: Центр учбової літератури, 2007.
2. Карандашев В.Н. Психология: введение в профессию: учебное пособие. – 5-е изд., стереотип. – Москва: Академия, 2009.
3. Макарова Е.Ю. Представления о психологическом консультировании у разных социальных групп: дис… канд. психол. наук: 19.00.05. – Москва: 2009.
4. Суворова Г.А. Деятельностно-психологическое консультирование в обучении: дис… доктора психол. наук: 19.00.01, 19.00.07. – Москва: 2003.
5. Попова Е.В. Академическое консультирование как условие профессионального развития студентов университета: дис… канд. пед. наук: 13.00.08. - Одеса: 2009.
6. Хакимзанова Е.А. Социально-психологическое консультирование развивающейся личности как целостной индивидуальности: дис. канд. психол. наук: 19.00.05. – Москва: 2008.
7. Хомич Г.О. Основи психологічного консультування: навчальний посібник. - Київ: МАУП, 2004.

S. Galtsova. Forming in the process of psychological counseling readiness of future to teachers make effective decisions.

The article describes the features of psychological counseling of university students. The scientists` points of views on the problem of psychological counseling, its features and its application in a university are considered here. The main approaches, goals and tasks of psychological counseling are determined in the article. The article shows differences in perceptions about psychological counseling for people depending on their age, gender and orientation in education.

Key words: *psychological counseling, social counseling, academic advising, planning of advisory work, installation, making of responsible decision.*

УДК 159.9.07:[378.091.12:81] **О. В. Гоголь**

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ КОНСУЛЬТАТИВНО-ТРЕНІНГОВОЇ РОБОТИ З РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ

У статті досліджується мовленнєва підготовка майбутніх вчителів в контексті професійної підготовки та роль консультативної та тренінгової роботи в розвитку педагогічного мовлення майбутніх учителів.

***Ключові слова**: консультативна робота, тренінгова робота професійна підготовка, педагогічне мовлення, метод Т-груп, психодрама.*

До числа проблем, пов'язаних з розбудовою державності України, відноситься поява нового соціального замовлення на сучасного вчителя, особистісно-зорієнтованого, з високою психологічною культурою, основною складовою якої є культура спілкування. Вона передбачає сформовані вміння використовувати різноманітні засоби та методи впливу на учня, серед яких важливе місце посідає професійне мовлення.

Успіх роботи вчителя значною мірою залежить від його мовлення. Слово – це головна і найбільш сильна зброя вчителя.

Прорблеми педагогічної діяльності та підготовки вчителя займають одне з центральних місць у психології. Зокрема, вивчались питання формування особистості майбутнього вчителя та його професійних якостей (Ф.Н.Гоноболін, Д.Ф.Ніколенко, В.О.Сластьонін та ін.), структури педагогічної діяльності (Н.В.Кузьміна, Н.А.Половнікова, О.І.Щербаков та ін.), педмайстерності та педагогічного такту (Д.Ф.Самуйленко, І.О.Синиця, М.В.Страхов та ін.), педагогічних здібностей (Ф.М. Гоноболін, Є.О.Клімов, Н.В.Кузьміна, О.О.Леонтьєв та ін.), стилей педагогічного керівництва (М.О.Березовін, Я.Н.Коломинський, С.В.Кондратьєва, О.М.Крутова, І.А.Рапопортта ін.), педагогічних умінь та навичок (О.О.Абдуліна, Є.І.Бойко, М.Д.Левітов, Н.А.Менчинська, О.В.Скрипченко, В.О.Сластьонін та ін.).

В центрі уваги багатьох робіт містяться методологічні положення, системний, діяльнісний, особистісно-орієнтований підходи до проблеми педагогічної праці (І.Д.Бех, Ф.Ф.Корольов, Н.В.Кузьміна, О.В.Скрипченко, В.А.Сластьонін, Г.І.Щукіна та ін.). Питанням наукової організації педагогічної праці і підготовки до неї присвячені роботи О.А.Абдуліної, С.І.Архангельського, В.І.Бондаря, Я.І.Бурлаки, Л.В.Долинської, О.В.Киричука, С.Д.Максименка, Л.Г.Молибога, І.П.Раченка та ін. В них аналізуються психологічні передумови успішності учительсткої діяльності, психологічна структура педагогічних умінь, проектуються системи завдань, спрямовані на досягнення педагогічної майстерності у майбутніх вчителів,

вивчаються умови формування педагогічних умінь у студентів різних спеціальностей.

Згадані дослідження роблять суттєвий внесок у розробку проблем професійної підготовки вчителя, забезпечують їх теоретичне обгрунтування, дають перспективні напрямки ефективних шляхів їх вдосконалення, Однак залишається багато прогалин як у теоретичних дослідженнях підготовки вчителя, так і в практичній їх реалізації.

Так одним із малодосліджених компонентів професійної підготовки майбутніх вчителів є формування педагогічного мовлення. Разом з тим, багато дослідників підкреслюють роль та необхідність розвитку інтелектуально-мовленнєвого компоненту педагогічної діяльності (В.О.Артемов, Ф.М.Гоноболін, Л.М.Проколієнко, Н.В.Чепелєва).

Сучасні психолого-педагогічні дослідження (Н.О.Головань, Л.В.Долинської, Л.М.Зінченко, А.Й.Капської, Н.В.Чепелєвої та ін.) переконливо доводять, що мовленнєві навички майбутнього вчителя формуються і проявляються в процесі розв'язування різноманітних педагогічних завдань. А ознакою їх сформованості є діалогічна орієнтація вчителя, сутність якої в спрямованості на учня засобами комунікативного адресування, побудовою мовлення, в якому зміст співвідноситься з «Я» учнів, свтановленням себ'єкт-суб'єктних стосунків рівноправності, широкому використанні прийомів емоційного впливу, стимуляції активності учнів, врахуванні їх індивідуальних особливостей.

Однак, проблему формування у студентів педвузів мовлення як професійного, яке б відповідало вимогам педагогічної діяльності, не можна вважати достатньо розроблною. Ці обставини і визначили вибір теми нашого дослідження та поставили перед нами завдання розробити систему консультативно-тренінгової роботи з формування у студентів педагогічного мовлення. При цьому ми виходили з припущення, що найбільш дієвими в цьому відношенні будуть активні методи навчання.

В психолого-педагогічній літературі з метою успішного формування значущих якостей особистості майбутнього педагога, його психологічної готовності до педагогічної діяльності викладачами спеціальних і психолого-педагогічних дисциплін постійно йде пошук найбільш ефективних методів навчання і виховання студентів у вузі. Ефективними вважаються такі методи, які сприяють оволодінню студентами основними, функціональними елементами майбутньої професійної діяльності. Тобто вмінням ставити і аналізувати її цілі, орієнтуватись в професійній ситуації, приймати рішення, реалізувати певні програми виконання, перевіряти результати своєї діяльності та коригувати її згідно даній ситуації. Ефективним вважається таке навчання, яке спрямоване на досягнення загальнодидактичних цілей – вміння людини вчитись і працювати самостійно, формування професійних рис особистості, посилення мотивації навчальної діяльності; можливості

використовувати приховані резерви своєї особистості; розвиток здібностей, необхідних для успішної діяльності, зростання ініціативи та ін.

Суттєвим недоліком традиційних методів навчання (розповідь, лекція, бесіда та ін.) є те, що, мимоволі чи цілеспрямовано, у процесі спілкування з викладачем студенти є пасивною стороноюпедагогічного процесу і дуже рідко із об'єкта навчання перетворюються в суб'єкт діяльності.

Більшість дослідників стверджують, що існуючі форми занять по усвідомленню, закріпленню навчальної інформації і практичному застосуванню отриманих при цьому знань і вмінь недостатньо стимулюють активну, творчу участь студентав. Семінари, практичні заняття, та лабораторні роботи йдуть звичайно за заданим планом і надають мінімальні можливості для самостійності в плані пошуку нетривіальних способів дії чи застосування отриманих знань.

Доповнюючи традиційні методи індивідуальними консультаціями та комплексом методів, які мають назву "активні методи навчання", можна ввести нові нюанси в пізнавальну діяльність студентів, підвищити ефективність навчального процесу, посилити активність, самостійність і творчі задатки всіх учасників процесу навчання.

Активні методи навчання (групова дискусія, розбір психолого-педагогічних ситуацій, дидактичні, творчі та рольові ігри) можуть суттєво допомогти майбутньому педагогу в адаптації до вузівського навчання, в оволодінні навичками професійної майстерності, самоактуалізації, розвитку здібностей.

Також індивідуальні консультації та активні методи навчання можуть допомогти майбутньому вчителеві не тільки оволодіти навичками оптимальної взаємодії з людьми, але і сформувати у себе здібності організовувати взаємодію і спілкування інших, враховуючи при цьому конкретні ситуації та індивідуальні особливості кожного.

Засобом розвитку особистості майбутнього вчителя є включення його в процес колективної спільної діяльності, організованої викладачем. На звичайних заняттях взаємодії студентів майже не відбувається. Вони включаються в роботу тільки тоді, коли їх запитують. При застосуванні активних методів навчання діяльність студентів стає дійсно колективною. Завдання, які ставляться. Можуть бути виконані лише при активній взаємодії всіх. Викладач в такому разі стає не тільки "джерелом інформації" та "контролером", але і координатором спільних зусиль. Він і лідер колективу, і організатор психологічного клімату, і будівник міжособистісних стосунків.

Викладачі вищої школи у своїй більшості вдосконалюють майстерність шляхом "проб" і "помилок", втрачаючи на це добру половину своєї практичної діяльності, а деяким так і не вдається досягти цієї майстерності.

Дослідники активних методів навчання підкреслюють, що заняття окрім знань повинні дарувати естетичну насолоду, вони повинні бути побудовані

так, щоб студент побачив чаладність проблеми, її невизначеність, а далі організувати дії студента таким чином. Щоб він "своїми силами" подолав цю складність і отримав радість нового, і відчув силу наукових методів пізнання природи, її предметів і явиж.

Лекція, яка характеризується найвищим науковим рівнем, буде неефективною, якщо при її викладенніне буде забезпечене ефективне сприйняття студентами викладеного матеріалу, якщо в методичній побудові лекції не будуть враховані психолого-педагогічні закономірності пізнавальної діяльності учнів.

А тому для ефективної підготовки майбутніх вчителів, озброєння їх необхідними знаннями. Практичними вміннями та навичками потрібно впроваджувати активні форми та методи у процес навчання.

Активні методи навчання базуються на експериментально встановлених фактах про те, що в пам'яті людини зафіксовується (при інших рівних умовах) до 90% того, що вона робить. 50% того, що вона бачить і тільки 10% того що вона чує, отже, найбільш ефективна форма навчання повинна базуватись на активному включенні у відповідну дію, а ці дані підтверджують доцільність використання активних методів навчання.

Всі активні методи спрямовані не тільки на оволодіння конкретними знаннями, але і на вдосконалення різних психічних навичок: посилення здатності до аналізу неадаптованих завдань, вміння керувати своїми емоціями, приймаючи відповідальне рішення в неоптимальних умовах.

Активні соціально-психологічні методи умовно можна об'єднати у три основні групи: 1) дискусійні методи; 2) ігрові методи; 3) тренінги.

Групова дискусія з її численними варіантами послужила опорою для розробки теорії і практики тренувальних методів, відомих зарубіжній літературі під загальною назвою Т-групи. Проміжне положення займає метод обговорення проблемних ситуацій в його різних модифікаціях. Тут можлива орієнтація на завдання (наприклад, розбір казусів із педагогічної практики), так і на міжособистісні стосунки (наприклад метод "конструктивних конфліктів у психотерапії".

Так метод конкретних ситуацій розвиває здатність до аналізу "нерафінованих" завдань і вміння формулювати задачу самостійно. Зіткнувшись з конкретним завданням, перш за все необхідно визначити, чи є в ній проблема і в чому вона полягає, визначити свою позицію, що варто вирішувати і чи є в цьому нербхідність.

Метод інциденту, спрямований на подолання вікової і особистісної інерційності і вироблення адекватних способів поведінки в напружених стресових ситуаціях. Майбутньому вчителеві цей метод допомагає раціонально використовувати інформацію в умовах, наближених до його практичної діяльності.

Розв'язування педагогічного завдання передбачає як самостійну роботу студентів з науковою літературою, так і проведення індивідуальної консультативної роботи, що сприяє виробленню у них вміння творчо підходити до навчально-виховних проблем, формуванню професійних інтересів, готовності до педагогічної праці. Навчальні задачі можуть охоплювати широке коло питаня, які вчитель зобовЄязаний виріщшувати у своїй праетичній діяльності.

Ще в 60-х роках XX століття німецький психолог ввів поняття "соціально-психологічний тренінг" (СПТ), яке, як вважається є більш усталеним у порівнянні з іншими, хоча і не безумовно адекватним. М.Форверг робить висновки про ефективний вплив соціально-психологічного тренінгу на підвищення інтерперсональної компетентності за рахунок інтериоризації змінених установок особистості і їх переносу на професійну діяльність. При цьому важливо, щоб пацієнт (учень) був включений у динамічні ігри, в тому числі соціально-психологічного тренінга.

Особливою рисою цього методу є потяг до максимальної самостійності учасників при організації і функціонуванні Т-групи. Основним засобом стимуляції групової взаємодії тут виступає феномен відсутності структури. Учасники, опинившись у соціальному вакуумі, вимушені самі організовувати свої взаємовідносини усередені групи і розробляти процедуру комунікативної діяльності. Соціально-психологічне навчання вивляється скоріше результатом проб і помилик учасників групи, ніж засвоєнням наукових принципів, які пояснюють міжособистісну поведінку, які викладає лектор, керівник групи трансактного аналізу чи режисер психодрами.

Сенситивний тренінг формує у людини вміння керувати стилем своєї поведінки за рахунок усвідомлення того, як вона сприймається оточуючими, які дії провокують симпатію чи антипатію, розвиває такі особливі якості, як чутливість, вболівання за психологічний стан оточуючих людей. Психологічною базою цього методу є перебудова установок особистості, яка визначає подальшу зміну ставлення до себе і до інших людей. Під час тренування у людини розвивається вміння спостерігати, визначати хоча б у загальних рисах стан іншої людини за зовнішніми ознаками (поза, вираз обличчя, очей, постава, рухи) і відповідно будувати свою поведінку. Людина звикає враховувати також особливості темпераменту і характеру партнера по спілкуванню, розуміє, що для ефективної взаємодії з людбми необхідне знання деяких прийомів: як сказати іншому гірку правду, як попередити готову спалахнути сварку, як знайти вихід в конфліктній ситуації, як відволікти іншу людину від тяжких думок.

Здатність відчувати стан іншої людини у психології називають емпатією. Вона проявляється в тому, що приймаються до уваги мотиви поведінки іншої людини, до них проявляються співчуття чи співпереживання, але власна поведінка може будуватись зовсім по-іншому. У процесі тренінгу чутливості виявляється, що емпатія дозволяє розуміти емоційний стан іншої людини за її зовнішнім виглядом. В першу чергу за виразом обличчя. При цьому використовуються вправи, які тренують здібності встановлювати контакт з партнером за допомогою рухів і міміки.

Для того, щоб розвивати бажані якості у людини, як вказує Р.М.Грановська, слід перш за все показати їй неефективність наявних у неї стереотипів взаємодії з іншими людьми, потім змінити її поведінку і, накінець, закріпити нові форми поведінки. У відповідності з цими завданнями у тренінговому процесі виділяють три стадії: розморожування, змінення, заморожування .

Суть першої стадії полягає у зменшенні сили, стабільності і цінностей попередніх установок. На відміну від методу конкретних ситуацій під час тренінгу обговорюються події і відносини, які відбуваються в цій групі, а не те, що відбувалося “колись” з “кимось”.

Для подолання складної ситуації учасники тренінгу намагаються змінювати свою поведінку. Це і визначає перехід до другої стадії. На третій стадії відбувається стабілізація найбільш доцільних способів поведінки.

Тренінг не тільки вдосконалює стиль поведінки, а й призводить до більш адекватного сприйняття людини, її проблем, почуттів, реакцій, при цьому підвищується ефективність у сфурі спілкування і розвивається вміння коригувати дії в подальшому.

Існують різні вріанти соціально-психологічного тренінгу: метод Т-груп, психодрами, групової психотерапії та ін.

Основою цих варіантів соціально-психологічного тренінгу є метод групової дискусії. Групова дискусія може виявитись корисною в таких умовах коли група достатньо мала, коли кожен учасник залучений до обговорення, коли група хоче знати всі сторони проблеми, що вирішується, коли рівень людських відносин у групі полегшує дискусію, коли є необхідність посилити лідерство деяких членів групи. Учасники тренінгу повинні бути здатними інформувати один одного про своє ставлення і розуміння того, що відбувається, і описувати почуття, що виникають. Завдяки цьому процесу учасники тренінгу вчаться своєю власною поведінкою і своїми зусиллями інтерпретувати поведінку іншої людини.

На заняттях виробляються різні стилі поведінки, а їх ефективність вивіряється за реакцією інших членів групи. А зворотній зв’язок дає можливість побачити, якою людину бачать інші. Як вони реагують на її

поведінку, і через їх реакцію зрозуміти самого себе. Цей метод дає можливість виробити в людині вміння оптимально мотивувати і стимулювати діяльність.

Підводячи підсумки вищесказаного, необхідно зазначити, що активне навчання має на меті зробити кожного студента безпосереднім учасником начально-виховного процесу, який здійснює пошук шляхів і способів розв»язання психолого-педагогічних проблем. Для цього навчально-виховний процес має бути, по-перше, імітацією того середовища, в якому доведеться працювати студентам як майбутнім учителям; по-друге, бути спрямованим на реалізацію конкретних цілей і проблем; по-третє, виробити у студентів уміння й навички розв’язання практичних завдань і психологічних ситуацій.

Важливо підкреслити і те, що в активних методах джерелом нової інформації є не тільки викладач і навчальна література, але і весь колектив слухачів. При активному способі навчання спілкування в групі – основна форма взаємовпливу, яка створює людині оптимальні умови для того, щоб вона могла розвивати і висловлювати свою власну думку, обгрунтовувати свою точку зору, а це, в свою чергу, є необхідною умовою для інтеріоризації знань і поглядів. Тобто перетворення їх у здобуток особистості, у переконання.

Л і т е р а т у р а

1. Богомолова Н.Н., Петровская Л.А. Социально-психологический тренинг – предпосылка развития общения учителя с учениками // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся. – Москва:1980.
2. Грановская Р.М. Элементы практической психологии. – Ленинград: 1984.
3. Емельянов Ю.Н. Активное социально- психологическое обучение. Ленинград: Изд-во Ленинградского ун-та, 1985.
4. Цимбалюк І.М. Психологічне консультування та корекція. – Київ: 2007.
5. Форверг М., Альберт Т. Характеристика социально-психологического тренинга поведения // Психологический журнал. – 1984. - т. 5. - № 4.

O. Gogol. Particularly the use of consultative training of hignly developed teaching speech during fohovoyi of future teachers.

In the paper the speech training of teachers in the contekxt of training and advisori and training role in the development of educational broadcasting.

Key words: *training jobs, training, metnod T-groups, pedagogical landuage, psychodrama.*

УДК 159.922.6 **Н. В. Гузь**

ПРОГРАМА РОЗВИТКУ ПОЗИТИВНОГО СТАВЛЕННЯ ДО НАВЧАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті представлено програму розвитку позитивного ставлення до навчання молодших школярів, яка базується на основних положеннях і технологіях особистісно-орієнтованого підходу в освіті.

***Ключові слова**: позитивне ставлення до навчання, компоненти ставлення до навчання, розвивальна робота, молодші школярі.*

Проблема ставлення до навчання виступає важливою частиною загальної проблеми ставлень особистості. Ставлення до учбової діяльності є одним із найважливіших психологічних факторів активності індивіда в даному виді діяльності та її ефективності.

Дослідженням різних аспектів проблеми ставлення до навчання займались: Б. Г. Ананьєв, Л. І. Божович, Л. О. Висотіна, О. К. Дусавицький, Г. С. Костюк, М. Г. Левандовський, О. М. Леонтьєв, А. К. Маркова, М. В. Матюхіна, Ю. М. Орлов, С. Л. Рубінштейн, П. М. Якобсон та ін.

Слід відзначити, що проблема розвитку позитивного ставлення учнів початкових класів до навчання, розглядалася науковцями здебільшого не в психологічному, а в педагогічному ракурсі. Тоді як у психологічній науці вона стосувалася, переважно, особливих категорій молодших школярів і пов’язувалась з рівнем навчальних досягнень учнів початкових класів.

Таким чином, актуальність, значущість, недостатній рівень розробленості саме психологічних аспектів досліджуваної нами проблеми вимагає пошуку нових психолого-педагогічних умов, шляхів і засобів, спрямованих на розвиток позитивного ставлення до навчання в учнів початкових класів.

Проведений аналіз психологічної літератури дозволив обґрунтувати теоретичні аспекти вивчення ставлення молодших школярів до навчання. Ставлення учня до навчання – система, що має трикомпонентну структуру: 1) когнітивний компонент – знання про учбову та навчальну діяльність, їх властивості; розуміння ролі вчителя в навчальній діяльності; усвідомлення учнем самого себе як суб’єкта учбової діяльності; 2) емоційно-оцінний компонент – оцінка, з боку учня, вчителя як суб’єкта управління учбовою діяльністю, що має певне емоційне забарвлення; оцінка школярем учбової діяльності та самого себе як суб’єкта учіння, в поєднанні з відповідним емоційним забарвленням; 3) поведінковий компонент – готовність до дій, вчинки та дії школяра як суб’єкта ставлення в процесі навчання.

До основних параметрів ставлення молодшого школяра до навчання відносяться: модальність, ступінь усвідомленості, ступінь активності, ступінь узагальненості, інтенсивність і ступінь стійкості. За виділеними

вище параметрами, виокремлюється чотири типи ставлення учнів початкових класів до навчання: 1) позитивне; 2) нейтральне; 3) амбівалентне; 4) негативне. Позитивне ставлення школяра до навчання вирізняють такі ознаки: знання про учбову і навчальну діяльності та їх властивості сповнені позитивним змістом; розуміння учнем ролі вчителя в навчальній діяльності, зокрема, як такої, що сприяє досягненню учбових цілей; достатньо високий рівень усвідомлення школярем самого себе як суб'єкта учбової діяльності; переважання пізнавальних мотивів; стійкість мотиваційної сфери; пізнавальні потреби та інтерес; переважання позитивних емоцій щодо більшості навчальних ситуацій; позитивна оцінка учнем себе як суб'єкта учбової діяльності та діяльності вчителя; сформоване цілепокладання щодо нестандартних перспективних цілей; перехід до творчої діяльності; довільна увага, високий рівень розвитку вольових процесів; відповідальність; дієвість; висока ступінь пізнавальної активності; ініціативність у власних учбових діях; вміння долати труднощі під час досягнення поставленої учбової цілі; здатність до передбачення соціальних наслідків власної учбової діяльності та поведінки.

Зважаючи на теоретичні узагальнення щодо формування позитивного ставлення до навчання і результати констатувального експерименту [3; 4], визначимо психолого – педагогічні умови, зміст і засоби експериментальної програми розвитку позитивного ставлення до навчання в молодших школярів. Розвиток позитивного ставлення учнів до навчання передбачав реалізацію двох напрямків роботи: 1) розвиток позитивного ставлення до навчальної діяльності, тобто до діяльності вчителя; 2) розвиток позитивного ставлення до учбової діяльності. До основних психолого - педагогічних умов формування позитивного ставлення до навчання відносяться: 1) врахування вчителем закономірностей психічного та особистісного розвитку в молодшому шкільному віці; 2) впровадження певних принципів і технологій особистісно орієнтованого підходу в навчальний процес.

Результати констатувального експерименту виявили негативні тенденції у динаміці розвитку ставлення учнів перших-четвертих класів до навчання за виокремленими позитивним, нейтральним, амбівалентним і негативним типами такого ставлення. Одержані дані зумовили потребу в пошуках шляхів і засобів подолання таких негативних тенденцій. Зафіксована асинхронність розвитку когнітивного, емоційно-оцінного і поведінкового компонентів ставлення молодших школярів до навчання, зумовлює необхідність першочергової організації розвивальних впливів на когнітивний та поведінковий компоненти такого ставлення в учнів перших-других класів початкової школи, а саме, на низький рівень розвитку учбової самосвідомості. Водночас, розвивальна робота з школярами третіх і четвертих класів повинна більше спрямовуватись на корекцію негативних складових емоційно-оцінного компоненту, зокрема, високого рівня

тривожності, відсутності пізнавальних інтересів, низької оцінки самого себе як школяра та негативного ставлення до самого себе як до учня [3].

Обираючи контингент учнів для експериментальної групи ми зважали на одержані висновки про те, що від першого до четвертого класів зафіксовано негативні тенденції у розвитку ставлення молодших школярів до навчання. Водночас, погіршення показників за типами ставлення було помічено з кожним роком навчання. Для попередження згаданих вище тенденцій розпочинати реалізовувати програму розвитку позитивного ставлення до навчання необхідно в оптимальний термін, з першого року навчання у школі (у другій половині навчального року, враховуючи труднощі адаптації першокласників до умов шкільного навчання). Для перевірки одного з важливих аспектів висунутого нами припущення про те, що розвиток позитивного ставлення до навчання в учнів початкових класів необхідно здійснювати з врахуванням асинхронності становлення когнітивного, емоційно-оцінного і поведінкового компонентів такого ставлення, до експериментальної групи ми включили й учнів третіх класів.

З метою розвитку позитивного ставлення учнів початкових класів до навчання було розроблено експериментальну програму, що ґрунтувалася на основних положеннях і технологіях особистісно орієнтованого підходу в освіті. При розробці програми з розвитку позитивного ставлення учнів до навчання ми враховували результати досліджень, отримані психологами М. Т. Дригус, К. С. Дрозденко, З. І. Калмиковою, І. Ю. Кулагіною, Г. І. Ліпкіною, Л. С. Славіною щодо формування позитивного ставлення до учіння чи до учбової діяльності в окремої категорії молодших школярів – з низьким рівнем навчальних досягнень [4].

Програма, спрямована на розвиток позитивного ставлення до навчання в учнів початкових класів, актуалізує основні чинники і психологічні механізми такого ставлення, що зумовлює: покращення показників ставлення до навчання за його типами; збільшення кількості молодших школярів з позитивним типом ставлення до навчання, з одночасним зменшенням кількості учнів з нейтральним, амбівалентним і негативним типами ставлення до навчання; суттєве зростання рівнів розвитку когнітивного і поведінкового компонентів у школярів перших класів (сформованість реальних та ідеальних уявлень про себе як про школяра, знань про навчальну і учбову діяльності, морального «Я»); появу в учнів третіх класів позитивних складових в емоційно-оцінному компоненті ставлення до навчання (нормального рівня тривожності, адекватної самооцінки, позитивного ставлення учня до себе).

Програму розвитку позитивного ставлення до навчання в учнів початкових класів було впроваджено у навчально-виховний процес загальноосвітніх шкіл I – III ступенів № 20 та № 24 м. Мелітополя Запорізької області. У формувальному експерименті, який проводився

впродовж другого півріччя навчального року, взяли участь 25 учнів перших класів і 23 учні третіх класів (експериментальна група). До контрольної групи ввійшло 49 школярів – 24 першокласника і 25 третьокласників. Контрольний зріз проводився із застосуванням методик, тотожних до тих, які було використано на етапі констатувального експерименту (анкетування, твори на теми: «Моя школа», «Мій вчитель», «Я – учень», «Мої однокласники», «Мої мрії»; психомалюнок «Я в школі»; тест шкільної тривожності Філліпса; методика Т.В. Дембо - С.Я. Рубінштейн, модифікована Ю.О. Бабаян; опитувальник визначення рівня загальної самооцінки Г.Н. Казанцевої; методика незакінчених речень).

З метою розвитку когнітивного компоненту ставлення до навчання, першочергово, з першокласниками проводилися бесіди на теми: « Для чого потрібно вчитися? », « Якби школи не було? », « Професія – вчитель », « Правила шкільного життя » тощо.

Потім робота спрямовувалась на розвиток учбової самосвідомості, низький рівень становлення якої було зафіксовано у першокласників в результаті проведення констатувального експерименту. Насамперед необхідно було активізувати процес самопізнання як основний механізм формування учбової самосвідомості в учнів перших класів. Науковцями доведено, що процес самопізнання розпочинається з усвідомлення власного тіла (тобто фізичних характеристик власного «Я»); також, активізації процесу самопізнання суттєво сприяють пізнання індивідуальних особливостей інших людей та порівняння себе з ними. Зважаючи на психологічні характеристики першокласників, такий шлях і засоби активізації процесів самопізнання виявилися найбільш ефективними [2; 8; 9].

Робота, спрямована на оптимізацію процесу становлення фізичних характеристик власного «Я» проводилася вчителями перших класів. Для досягнення поставленої мети вчитель на уроках і в позаурочний час разом із учнями виділяв і обґрунтовував критерії аналізу зовнішності літературних персонажів, відомих акторів, співаків, конкретних школярів з класу.

Також учні брали участь у грі « Дзеркало », за умовами якої вони повинні були впізнати своїх однокласників за вербальним описом їх зовнішності, який спочатку робив вчитель, а згодом, і самі учні. Для активізації формування фізичних аспектів ідеального образу «Я» проводились заняття, на яких описувались зміни, що відбуваються у зовнішності інших людей; серед змін виділялись такі, що подобаються та не подобаються; визначались схожі та відмінні риси у зовнішності однолітків.

Водночас, наша робота постійно спрямовувалась і на збагачення словникового запасу учнів перших класів різноманітними поняттями, що означають особистісні якості, та, зокрема, характеристики школяра. Процесові усвідомлення таких понять передувало з’ясування їх змісту, переважно, на прикладах конкретних ситуацій.

Для активізації процесу пізнання дитиною самої себе як учня використовувались вправи, для виконання яких необхідно було відтворити різноманітні риси характеру школяра в уявних ситуаціях з шкільного життя, які могли відбуватись на уроках і під час перерви; розповісти про самий радісний і найсумніший день у своєму шкільному житті; розказати, що доброго, а що поганого сталось з дитиною у школі не так давно.

Як ми вже згадували вище, уявлення про « ідеального учня » виступають важливим механізмом формування позитивного ставлення молодшого школяра до навчання. В зв'язку з цим, було проведено заняття, які сприяли розвитку в першокласників ідеального образу « Я – учень ». Школярам пропонувалося почергово називати однокласників, що їм подобаються і вчинки яких вони хотіли б наслідувати. Спочатку розглядалися конкретні вчинки цього однокласника, називалися його особистісні якості, а потім дітьми разом із вчителем виділялися ідеальні якості для наслідування, з'ясовувалася їх цінність.

Формуванню уявлень про себе як про ідеального учня сприяло проведення методики « Контрольний список прикметників » [1; 7; 10], модифікованої нами відповідно до цілей формувального експерименту. Зауважимо, що до методики увійшли емоційні, інтелектуальні та соціальні характеристики молодшого школяра. Дана методика проводилась з метою розвитку в учнів узагальненого ідеального образу себе як школяра, до змісту якого відносились значущі для особистості якості, що незалежні від конкретних особистісних якостей, властивих « ідеальній людині ». Сформовані та усвідомлені якості ідеального образу « Я учень », за умови стимуляції з боку вчителя, виступали критерієм оцінки поведінкової діяльності молодшого школяра.

Робота спрямовувалася й на те, щоб учні навчились виявляти розбіжності між уявленнями про себе як школяра та власною поведінкою у школі, вносити корективи в існуючий образ учня, визначати власні особистісні якості. У процесі роботи стимулювалося і підтримувалося навіть найменше прагнення до змін тих якостей у реальному образі себе як учня, що суперечили відповідним ідеальним уявленням про себе як про школяра.

Зауважимо, що описана вище експериментально-розвивальна робота, спрямована на розвиток когнітивного компоненту ставлення до навчання, проводилася лише з учнями перших класів.

Охарактеризуємо засоби експериментальної роботи, кінцевою метою проведення якої є розвиток позитивних складових у змісті емоційно-оцінного і поведінкового компонентів ставлення до навчання. Роботу було проведено з усіма молодшими школярами, які ввійшли до експериментальної групи.

Зниження тривожності – негативної складової у змісті емоційно-оцінного компоненту ставлення до навчання – в учнів з підвищеною тривожністю,

забезпечувалось дотриманням психолого-педагогічних умов, спрямованих на подолання тривожності у дітей молодшого шкільного віку, розроблених та апробованих С. О. Ставицькою [10].

Зокрема наша робота спрямовувалась на:

- оволодіння школярами здатністю зосереджуватись на виконанні навчального завдання, а не на емоціях, що його супроводжують;
- розвиток в учнів мотиву компетентності;
- формування адекватного рівня домагань в учбовій діяльності;
- використання розгорнутих критеріїв педагогічної оцінки;
- порівняння на основі власних досягнень дитини.

З метою зниження рівня тривожності було проведено й різноманітні корекційні вправи та ігри. Наведемо їх приклади. У грі « Школа для тварин » [8] дітям пропонується вибрати для себе ролі тварин (боягузливого зайчика, агресивного лева і т. д.). Потім « тварини » займають свої місця за партами. Заходить « вчитель » (ведучий гри) і розпочинає урок: « Доброго дня усім тваринкам! Хто з вас підготував домашнє завдання? » Діти повинні поводити себе згідно до обраної ролі. Роль ведучого можна запропонувати дитині, яка вирізняється боязню щодо вчителя.

На усвідомлення власного емоційного стану та звільнення від негативних емоцій, зокрема тривожності, спрямована гра «Чарівний мішечок». Перед грою необхідно обговорити з дитиною, який у неї настрій, що вона переживає, можливо, образу і т. ін. Потім дитині пропонується скласти у чарівний мішечок всі свої негативні емоції. Цей мішок, з усім поганим всередині, потрібно викинути. У грі можна використати ще один чарівний мішечок, з якого дитина може взяти собі ті позитивні емоції, які забажає [8]. Проведена робота сприяла зниженню рівня тривожності в учнів перших і третіх класів, що було зафіксовано відповідними методиками.

На думку Р. Бернса [2], необхідною умовою формування позитивного ставлення дитини до себе самої, що водночас, розглядається дослідниками як значущий суб’єктивний чинник розвитку позитивного ставлення до навчання, є створення сприятливого психологічного клімату в школі, що дозволяє учням відчувати себе в безпеці. З метою поглиблення позитивних взаємин у групі, оволодіння навичками відвертості, прийняття себе та інших успішно використовувались розвивальні вправи, спрямовані на розвиток позитивного мислення, на формування вміння гордитися своїми успіхами, радіти успіхам товаришів.

Ми проводили бесіди, на яких учні намагались розповісти про свої вчинки в школі – під час уроків і на перервах, ділились думками про те, чи завжди може людина бездоганно виконати яку-небудь справу; також зверталась увага на позитивні якості та недоліки однокласників і, передусім, школярів з високим рівнем навчальних досягнень. Проведені бесіди сприяли розвитку в дітей адекватного ставлення до власних недоліків та позитивних

якостей як учнів; уявлень про те, що в кожної людини є свої вади. Об'єктивним чинником підвищення рівня самооцінки у досліджуваних учнів перших і третіх класів виступило систематичне дотримання вчителями і батьками школярів психолого - педагогічних рекомендацій.

З метою розвитку позитивних складових у змісті поведінкового компоненту ставлення до навчання експериментальна робота спрямовувалася на формування позитивних мотивів учіння в учнів з нейтральним, амбівалентним і негативним ставленням до навчання. Зважаючи на те, що оцінка з боку значущої групи ровесників виступає одним із важливих чинників формування ставлення школяра до навчання, експериментальна робота спрямовувалася на розвиток соціальних мотивів учіння і проводилася вчителями експериментальних класів. Для досягнення поставленої мети вчитель на уроках організовував спільну діяльність школярів, у процесі якої усіма учасниками визначалась загальна мета цієї діяльності та обговорювались варіанти її виконання. Також відшуковувались способи виконання цієї спільної діяльності, здійснювався їх порівняльний аналіз; визначались і порівнювались шляхи взаємо- та самоконтролю; підтримувались прагнення учнів приймати участь в груповій діяльності, потреба і бажання отримати оцінку від інших учасників цієї діяльності.

Так, А. К. Маркова стверджує: « В колективній учбовій діяльності формується вміння учня оцінювати себе з різних точок зору – в залежності від місця та функції цього школяра у спільній діяльності. Підвищується також відповідальність перед іншою людиною, вміння прийняти рішення, що стосується не лише себе, а й іншої людини. Означене вище сприяє виробленню у школяра активної життєвої позиції, здатності до саморегуляції та адекватнішої самооцінки, прийомів узгодження власних дій і координації з іншими учнями, вмінь долати конфлікти у процесі спілкування» [6, 53].

У процесі розвитку поведінкового компоненту ставлення до навчання в учнів початкових класів ми звертали особливу увагу на процес становлення моральної свідомості в молодшому шкільному віці, адже саме моральне «Я» виконує функцію регулятора вчинків, в яких виявляється ставлення дитини до діяльності, до оточуючих людей і до самої себе [5]. Моральний розвиток дитини, як стверджує О. О. Ставицький, передбачає свідоме засвоєння нею моральних норм та вимог, а саме, формування в неї знань про них, перетворення їх на відповідні мотиви поведінки [11].

Значущими чинниками, що зумовлюють розвиток моральної свідомості молодшого школяра, є соціальне порівняння та соціальні очікування. Результати досліджень Г. І. Ліпкіної свідчать про те, що «постійне акцентування недоліків одних учнів та достоїнств інших негативно впливає на морально-особистісний розвиток кожного учня і на міжособистісні стосунки між дітьми в класі» [5, 18]. В результаті, в одних дітей формується почуття зверхності над іншими, в той час, як в інших дітей, на недоліки яких

досить часто звертають увагу, з'являється почуття неповноцінності. На означені вище особливості соціального порівняння та соціальних очікувань зверталась особлива увага з метою уникнення їх використання вчителями початкових класів.

Альтернативним шляхом розвитку моральної свідомості в позитивному напрямку, який було впроваджено у процес навчання в експериментальних класах, стало порівняння, яке ґрунтується на принципі «порівняння дітей з рівними можливостями», чи на принципі «порівняння учня з самим собою». Проведене в такий спосіб порівняння позитивно впливає на ставлення молодших школярів до результатів власної учбової діяльності, на ефективність діяльності учня, на розвиток повноцінної особистості [5; 81].

З метою розвитку довільності в діях, самоконтролю та уваги з молодшими школярами було проведено ігри «Заборонений номер» і «Чарівне слово» [9]. У грі «Заборонений номер» діти разом з вчителем вибирають певне число – наприклад, 4. Діти стають у коло і за годинниковою стрілкою рахують по черзі: 1; 2; 3;… Коли доходить черга до четвертої дитини, то вона не вимовляє число 4, а плескає в долоні чотири рази. «Забороненими» призначаються будь-які числа від 1 до 30.

У грі «Чарівне слово» діти і ведучий (вчитель чи яка-небудь дитина) стають у коло. Ведучий пояснює, що він буде показувати різні рухи, а діти мають їх повторювати, однак лише в тому разі, якщо ведучий додає слово «будь ласка». Якщо цього слова ведучий не вимовляє, діти залишаються нерухомими. Зауважимо, що «чарівне слово» ведучий вимовляє у довільному порядку через 1-5 рухів.

Результатом проведення формувального експерименту, спрямованого на розвиток позитивного ставлення до навчання в молодших школярів, є значущі кількісні та якісні зміни у ставленні учнів до навчання.

У наступних роботах ми розкриємо результати проведеного формувального експерименту, спрямованого на розвиток позитивного ставлення до навчання в учнів початкових класів.

Література

1. Абрамова Г. С. Практикум по возрастной психологии: Учеб. пособие для студентов вузов. – Москва: Издательский центр «Академия», 1998.
2. Бернс Р. Развитие «Я-концепции» и воспитание: Пер. с англ. – Москва: Прогресс, 1986.
3. Біляєва Н.В. Розвиток позитивного ставлення до навчання в учнів початкових класів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19. 00. 07 «педагогічна та вікова психологія». – Мелітополь: 2010.
4. Біляєва Н. В. Психологічні характеристики ставлення до учбової діяльності // Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред.

С. Д. Максименка, Л. А Онуфрієвої. – Вип. 6, част. 1. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009.
5. Липкина А. И. Психология ребенка и формирование нравственных компонентов его мировоззрения // Вопросы психологии. – 1980. – № 1.
6. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя. – Москва: Просвещение, 1983.
7. Общая психодиагностика / Под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. – Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1987.
8. Развитие личности ребенка от семи до одиннадцати. – Екатеринбург: У - Фактория, 2006.
9. Співак Л. М. Діагностика і корекція «Я-концепції» молодших школярів з низьким рівнем навчальних досягнень: навчальний посібник. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2009.
10. Ставицька С. О. Психолого-педагогічні умови подолання особистісної тривожності у дітей молодшого шкільного віку: дис. ... канд. психол. наук: 19. 00. 07 . – Київ: 1998.
11. Ставицький О. О. Психологічні умови усвідомлення молодшими школярами моральної вимоги: дис. … канд. психол. наук: 19. 00. 07 / О. О. Ставицький. – Київ: 1994.

N. Guz. Program development of positive attitudes to learning in primary school pupils.

The article contains the program of a positive attitude to learning of younger students, based on essential items and technologies, personal-oriented approach in education.

Key words: *positive attitude towards learning, components attitudes to learning, developing the work, younger students.*

УДК 159.9.07:923.2 **Ю. М. Кашпур**

МОДЕЛЬ СЕКСУАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ У ПСИХОЛОГІЧНОМУ КОНСУЛЬТУВАННІ ПІДЛІТКІВ ТА ЮНАКІВ

У статті презентовано модель сексуальної самосвідомості особистості та її компонентів. Розглядається можливість застосування цієї моделі у психологічному консультуваннічерез призму когнітивно-біхевіорального підходу, п'ятикрокової моделі прийняття рішення та критеріїв становлення сексуальної самосвідомості підлітків та юнаків

Ключові слова: *сексуальна самосвідомість, сексуальна ідентифікація, сексуальні емоційно-оцінні переживання, сексуальна активність, когнітивно-біхевіоральний підхід.*

Постановка проблеми. Консультування сучасних молодих людей з питань сексуального характеру як і раніше залишається суперечливою та

практично не розроблено темою. Кожен із консультантів підходить до цієї проблеми через призму власних бачень,проте єдиної загальноприйнятої концепції чи хоча б теоретично виваженого дієвого підходу у практиці не напрацьовано. Найбільш передовими розробками у цьому напрямку володіють лише практики великих міст, де соціальна сфера має більші можливості до розвитку, а фахівці можуть переймати досвід під час проходження навчання у іноземних тренерів. Проте їх техніки мають кілька значних недоліків. З одного боку, це можливість застосуванняотриманої інформації обмежується тими ситуаціями, в яких клієнти мають у власному досвіді переживання насилля чи іншихпсихотравмуючих подій, а з іншого – не враховуються ментальні особливості клієнтів, наприклад, американських та українських. Так зазвичай поза увагою наукового пошуку залишаються переважна кількість молоді. Ц ті підлітки та юнаки, які не потребують реабілітації, а їх психосексуальний розвиток відбувається у межах норми.Закритість теми сексуальності від об'єктивного наукового обговорення провокує те, що особистість у період дорослішання залишається тет-а-тет зі своїми переживаннями. Її сексуальна самосвідомість формуючись під суспільними міфами та стереотипними з інтернету чи компанії значущих інших, набуває викривлених та дифузних форм.

Тому **метою** нашої статті є презентація моделі сексуальної самосвідомості та рекомендацій до проведення психологічних консультацій з урахуванням складових цього утворення.

Аналіз останніх досліджень. За останнє десятиріччя у вітчизняній науці досліджень з приводу психосексуального розвитку дуже малота і в них відображені окремі сторони психосексуального розвитку особистості. Вивченню теоретичних аспектів психосексуального розвитку присвятив свої дослідження В.Пісоцький, а Б.Ворник, Т.Говорун та О.Кікінежді досліджують проблеми гендерної психології та сексуальності), Л.Гридковець має розробки з формування сексуальної культури студентів, а вплив статевих ролей на розвиток особистості вивчав О.Кочарян, взаємозв’язк сексуальних фантазій з психосексуальною поведінкою виявив М.Жидко, а психологічні особливості сексуальних стосунків визначив С.Діденко. Більше таких досліджень у Росії, але в основному вони проводяться в контексті соціологічних досліджень сексуальності у руслі школи І.Кона. Тому більшість інформації про психосексуальний розвиток особистості можна знайти у зарубіжних вчених. Серед них: Д.Банкрофт, К.Баур, Г.Келлі, Г.Крайг, Р.Крукс. Л.Понтон.

Виклад основного матеріалу. Провівши аналіз існуючих теоретичних досліджень та спираючись на якісні показники розвитку основних компонентів сексуальної самосвідомості підлітків та юнаків, а також на кількісно-якісний аналіз результатів діагностичного дослідження 320 респондентів підліткового та юнацького віку, нами була розроблена

психологічна модель сексуальної самосвідомості особистості в період дорослішання як системи сексуальних уявлень про себе (рис. 1).

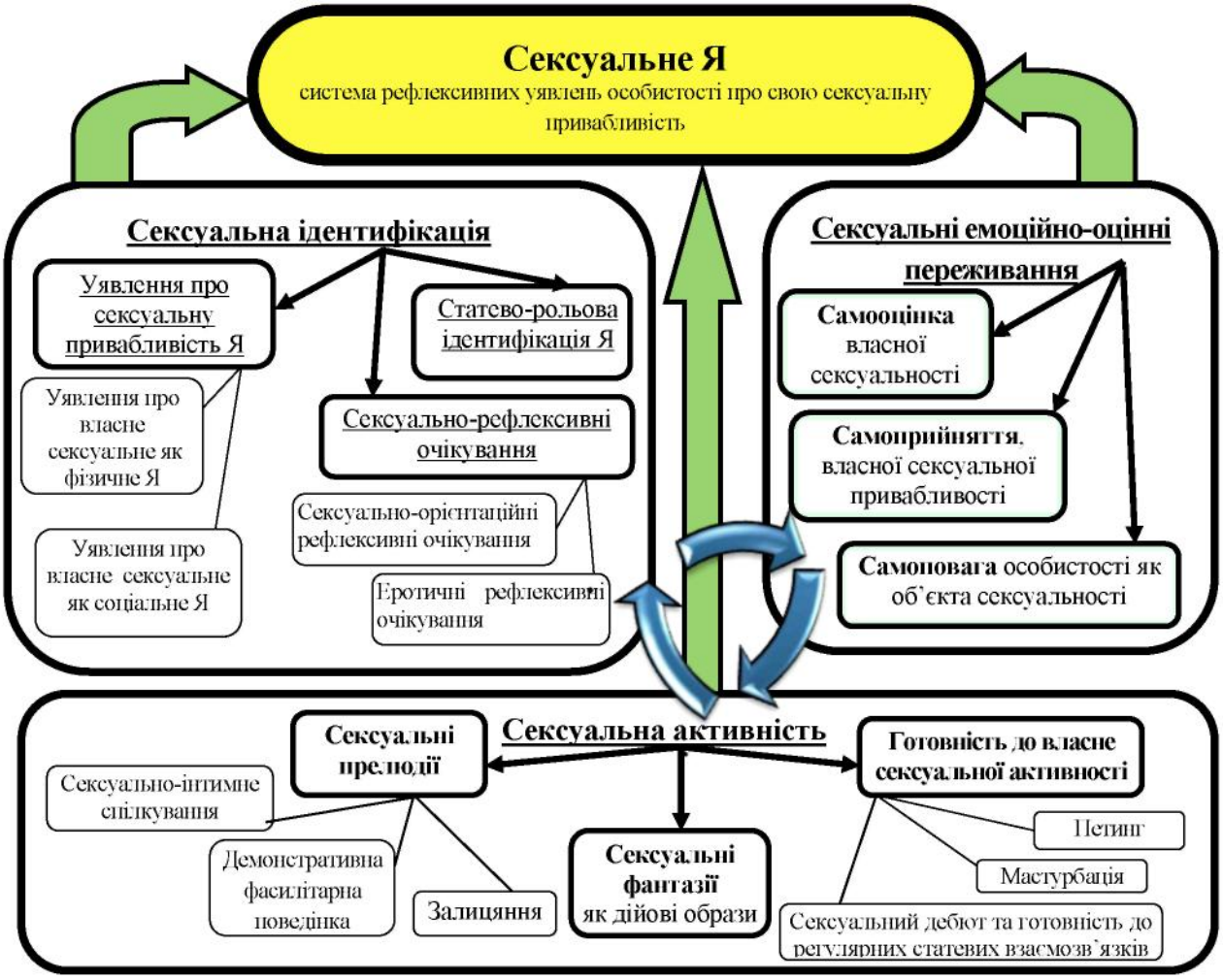


Рис. 1. Модель сексуальної самосвідомості особистості в період дорослішання

За презентованою моделлю, система рефлексивних уявлень особистості про свою сексуальну привабливість структурується на основі трьох складових, а саме: сексуальної ідентифікації, сексуальних емоційно-оцінних переживань та уявлень про сексуальну активність. Між собою зазначені компоненти сексуальної самосвідомості мають тісний взаємозв'язок, а також можуть модифікуватися та незалежно одна від одної визначати консистенцію сексуального Я. Разом з тим, за період дорослішання розвиток сексуальної самосвідомості за кожним напрямом із паралельно незалежного стану переходять в інтегративне русло, стаючи монолітним підґрунтям для становлення сексуальної Я-концепції зрілої особистості. Виявлено, що найбільш суттєві зміни відбуваються в розвитку поведінкових уявлень. Кардинальних гендерних відмінностей в темпах розвитку по кожній зі складових означеного психологічного утворення не виявлено.

Сексуальна ідентифікація презентується через систему когнітивної структури: уявлень про сексуальну привабливість Я (фізичну та психологічну), статево-рольову ідентифікацію та сексуально-рефлексивні очікування. Вона акумулює набір інформаційних одиниць, якою керується особистість у процесі сексуальної соціалізації.

Функцію емоційно-оцінного індикатора уявлень молодої людини реалізує конструкт сексуальних переживань, до яких належать самооцінка та самоприйняття своєї привабливості, а також самоповага себе як сексуального об'єкта. Їх засобами молодь визначає ступінь достовірності та органічності існуючих уявлень про свою сексуальність та власні сексуальні дії. Окрім понять, переконань та рефлексивних очікувань сексуальна самосвідомість особистості періоду дорослішання презентована уявленнями про сексуальну активність. Це ті безпосередні образи дійових ситуацій, в яких індивід, пропустивши свої сексуальні установки через приму еротичних почуттів, реалізує власні сексуальні потенції.

Створена нами модель сексуальної самосвідомості особистості підлітків та юнаків демонструє, що у межах блоку сексуальної активності відбито уявлення про основні види її сексуальної діяльності: сексуальну прелюдію, еротичне фантазування, готовність до власне сексуальної активності. Виокремити значущість бодай одного з компонентів сексуального Я може бути непосильним завданням. Причиною цього є багатогранність природи сексуальності людини та континуумність її норми.

У більшості випадків надання психологічної допомоги особистості стосовно оптимізації розвитку її сексуальної самосвідомості зводиться до наданню об'єктивної інформації про сексуальні взаємини. Проте у разі обговорення конкретної ситуації чи визначенні певних патернів у сексуальному сценарії клієнта необхідно мати певні орієнтири. Тому важливо під час аналізу сексуальних уявлень клієнта консультанту враховувати становлення сексуальної самосвідомості саме за означеними вище напрямками. Це дозволить спеціалісту систематизувати отриману інформацію під час сповіді,сформулювати гіпотезу й виявити дисфункції або викривлені уявлення, а такожпокроково здійснювати корекційний вплив на клієнта.

За методологічний фундамент для консультанта, який забезпечує психологічний супровід становлення сексуальної самосвідомості особистості у період дорослішання можна обрати концептуальний когнітивно-біхевіоральний підхід, розроблений А. Еллісом, А.Беком, Д.Мейхенбаумом [3]. Наша стратегія вибору методології когнітивно-біхевіорального підходу, при розробці заходів психологічного супроводу становлення сексуальних уявлень підлітків та юнаків, обумовлена кількома вагомими перевагами, а саме: лаконічністю та короткотривалістю психологічної корекції, деталізованістю та чіткістю у застосуванні

комунікативних мікротехнік, технологічністю та інтегративністю у виборі методів впливу [8].

Завдання психолога-консультанта, який працює у межах когнітивно-біхевіорального підходу, полягає у спрямуванні всіх зусиль на діагностику дисфункціональних переконань, «автоматичних думок» та когнітивних помилок, на розуміння неповторності побудови «картини світу» конкретною особистістю та використання спеціальних прийомів і методів з метою нейтралізації неадекватних когнітивних схем людини, активізація та укріплення її об'єктивних переконань. Тому увага спеціалістів цього напряму сконцентрована на визначенні певного рівня розвитку уявлень особистості та їх корекції у разі необхідності [9].

Не відступаючи від обраної методологічної канви когнітивно-біхевіорального підходу, під час консультативних сесій ефективним є використання п'ятикрокова модель прийняття рішення А. Айві [1].

Зазначена модель була створена А.Айві та на сьогодні знайшла своє застосування як у групових, так і в індивідуальних формах психологічної розвивально-корекційної роботи. Як установлено дослідником кожен, хто приходить на прийом до психолога, намагається прийняти певне рішення, але зробити це ефективно, усвідомлено та за певною схемою вдається не кожному. Це відбувається через те, що дуже багато різних факторів впливають на процес прийняття рішення [2].

Відповідно до зазначеного методу п'ятикрокової моделі прийняття рішення, процес досягнення результату по кожному із запитів пов'язаний з наступними стадіями:

1. *Взаєморозуміння та структурування* використовується для побудови міцного психологічного контакту з клієнтом, а також для визначення очікувань, мети й завдань прийому.

2. *Збір інформації*. На цій стадії необхідно визначити те, як присутні уявляють предмет розмови та можливі його модифікації у різних соціальних ситуаціях. Консультант виокремлює та обґрунтовує позитивні потенціали клієнта та задає вектор подальшої роботи. Основною умовою є чітке визначення труднощів, що пов'язані з предметом обговорення та тих, з якими зіштовхуються самі клієнти.

3. *Дослідження бажаного результату* передбачає визначення ідеального образу предмету розмови та можливих перспектив його застосування у житті, за умови, якщо результат буде досягнутий.

4. *Пошук альтернативних рішень* включає почергову роботу над різними варіантами рішень із конкретної проблеми. Психолог надає можливістьпіліткам та юнакам працювати творчо та продуктивно, які, в свою чергу, вдаючись до моделювання та застосування прийнятого рішення в різних життєвих ситуаціях, навчаються поєднувати різні бачення стосовно пердмету розмови.

5. *Узагальнення й перенесення засвоєного у повсякденне життя* являє собою перехід від навчання до дії. Психологу важливо пересвідчитися чи дійсно в клієнта сформувалася установка на активну діяльність. Така робота сприяє зміні думок, дій та почуттів у повсякденному житті молоді [1].

В ході визначення власних завдань для психолога-консультантаважливо щоб вони мали зв'язок з активізацією критеріїв становлення сексуальної самосвідомості (повнотою сексуальних уявлень, статево-рольовою ідентичністю, ціннісним ставленням до себе, власною активністю в процесі актуалізації сексуальних уявлень молоді) та створеною нами структурною моделлю цього утворення. Таким чином, забезпечуючи супровід ґенези цього утворення на консультативних сесіях спеціалісту варто досягати наступних завдань:

1. активізувати розвиток когнітивних структур сексуальної самосвідомості особистості періоду дорослішання (поняття про фізичну та психологічну сексуальну привабливість) та розширити ти знання задля підвищення ефективності перебігу процесів сексуальної саморефлексії;
2. оптимізувати становлення статево-рольової ідентичності підлітків та юнаків;
3. сформувати в молоді адекватну сексуальну самооцінку та знайти шляхи підвищення ціннісного ставлення до себе як особистості, що володіє належними сексуальними якостями;
4. сприяти побудові ефективних сценаріїв безпечної сексуальної поведінки особистості підліткового та юнацького віку.

Відповідно до цього поділу завдань консультування можна виокремити основні запити, що зустрічаються на консультаціях. Так для досягнення високих результатів у активізації та розвитку когнітивних структур сексуальної самосвідомості консультант необхідно по-перше, окреслити загальне уявлення та визначити основні складові поняття «сексуальність», по-друге, визначити основні ознаки тілесної сексуальності та диференціювати уявлення про зовнішню еротичну привабливість людини, по-третє, актуалізувати значущість психологічних якостей у сексуальній привабливості людини, а також розвивати навики продуктивного спілкування підлітків та юнаків.

Працюючи над оптимізацією становлення статево-рольової ідентичності, можливо ознайомити клієнтів підліткового та юнацького віку з різними типами статево-рольової ідентифікації та визначити зв'язок характеру виконання статевої ролі індивіда з його сексуальністю.

Під час пошуку шляхів підвищення ціннісного ставлення до себе та оптимізація рівня сексуальної самооцінки можна діяти на наступним алгоритмом: зібратисамооцінні судженняклієнта по відношенню до своєї сексуальності; підібрати приклади до кожного із суджень та допомогти у презентації свого якісного пояснення; визначити найцінніші якості, якими

має володіти особистість з високим рівнем сексуальної самосвідомості; розвивати навички приховувати свою зніяковілість під час питань інтимно-еротичного змісту шляхом тренувань та моделювань різних ситуацій, піддати аналізу самооцінку клієнта повторно та налаштувати його на продуктивну взаємодію в подальшому.

Якщо запит клієнта буде стосуватись розвитку конативних сексуальних уявлень, консультант має сконцентруватися побудові ефективних сценаріїв безпечної сексуальної поведінки у руслі тих складових, які виділені нами у цій складовій сексуальної Я-концепції.

Консультування людей із проблемами сексуального характеру – це досить складна сфера психологічної діяльності, як для клієнтів, так і недосвідчених консультантів. Такі труднощі. Серед них і та, що багато людей не володіє Педагоги, які займаються вихованням підлітків та юнаків, мають враховувати, що розвиток їх сексуальної самосвідомості як відносно стійкої, більшою або меншою мірою усвідомлюваної системи уявлень про себе, це той «полігон», на основі якого вони будуватимуть свої сексуальні взаємостосунки з іншими та структуруватимуть ставлення до себе, що є дуже актуальним для прикладної діяльності шкільного психолога та організації психологічної служби в основній школі, коледжі та ліцеї [5].

Перш за все, практичний психолог, консультуючи з питань сексуальності, має чітко розрізняти норму та патологію. Під час визначення критеріїв сексуальної норми консультант має враховувати, що на сьогодні немає жодної соціальної групи, яка б могла претендувати на статус зразкової у сексуальній активності. Як вважає відомий сексолог Д.Енікєєва, спираючись на власні дослідження, головним постулатом для точки відліку своїх умовисновків у консультанта має бути те, що у суспільстві, яке пройшло довготривалий еволюційний розвиток, сексуальну активність доцільно відокремлювати від статевого акту, що спрямований на продовження роду. У зв'язку з цим, наполягає дослідниця, сексуальна активність, що має власну специфіку, повинна приносити задоволення та пізнання партнера, а також не бути ущербною для психічної, соціальної чи фізичної сутності учасників цього процесу [4]. Внаслідок вище зазначеного виникають межі, що розділяють позитивне та негативне, а також критерії, на основі яких можна судити, що є нормою сексуальності людини. Континуумна або ситуативна норма сексуальності – це одне з найскладніших питань через те, що з'явилось порівняно не давно та є дуже спірним. Синонімом до континуумної норми можуть бути також терміни «індивідуальна» чи «партнерська» норма.

Вченими (Ю.Альошиною, І.Коном, В.Джонсон, А.Кінсі) висловлювались припущення, що індивідуальні сексуальні реакції можуть визначатися різними детермінантами, зокрема, статевими ролями або ж жорсткими стереотипними правилами для сексуальних реакцій тих чи інших індивідів.

Тому психологу необхідно приймати до уваги наявність індивідуальних варіацій у фактичній сексуальній поведінці, поряд із тим, як ці реакції інтерпретуються оточуючими та учасниками. Відомий американський сексолог Г.Келлі вказував на те, що з появою ситуативних критеріїв сексуальної норми відповідні смаки та активність стали розглядатись через призму наступних питань: чи є певна поведінка прийнятною с точки зору тієї людини, яка до неї схильна; чи можна назвати ту чи іншу поведінку безпечною; чи не припускає вона експлуатацію інших людей; чи заснована вона на взаємній відповідальності та одностайності повнолітніх партнерів [6]. При такому підході поняття «адекватності» та «неадекватності» стають елементами континуума, в якому враховуються багато індивідуальних факторів. Таким чином, сучасна сексуальність охоплює досить широкий спектр поведінки. Більшість технік сексуальних стосунків вважаються природними, якщо їх такими визнають обидва партнери. Наприклад, мастурбацію (особливо в період дорослішання) та оральний секс можна вважати цілком прийнятними видами сексуальної активності, за умови що вони не мають нав'язливого характеру [7].

Висновки. Сексуальна самосвідомість як психологічне утворення структурується на основі трьох складових, а саме: сексуальної ідентифікації, сексуальних емоційно-оцінних переживань та уявлень про сексуальну активність. Останні мають між собою тісний взаємозв'язок, а також можуть модифікуватися та незалежно одна від одної визначати консистенцію сексуального Я.Ефективним для роботи з системою рефлексивних уявлень особистості про свою сексуальну привабливістьпідлітків та юнаків в психологічному консультуванні є когнітивно-біхевіоральний підхід. Разом з тим, хід психологічної консультації може бути обумовлений алгоритмом п'ятикрокової моделі прийняття рішення А.Айві. Робота із запитами клієнтів може бути розподілені у відповідності із критеріями становлення сексуальної самосвідомості (повнотою сексуальних уявлень, статево-рольовою ідентичністю, ціннісним ставленням до себе, власною активністю в процесі актуалізації сексуальних уявлень молоді).

Література

1. Айви А.Е. Психологическое консультирование и психотерапия. Методы, теории и техники: практическое руководство / А.Е. Айви, М.Б. Айви, Л. Саймэн-Даунинг. - Москва: Психотерапевтическийколледж, 2000.
2. Бек А. Техники когнитивной психотерапии // Психологическое консультирование и психологическая терапія: хрестоматия. Т.1. – Москва: МПЖ, 1999.
3. Бурлачук Л. Ф. Психотерапия. Психологическиемодели: учебник для вузов. — 2-е изд., стер. – Санкт-Петербург [и др.] : Питер, 2007.

4. Еникеева Д. Д. Сексуальностьдетей и подростков. – Москва: ЭКСМО, 2003 (ОАО Можайскийполигр. комб.).
5. Кашпур Ю.М. Психологічні особливості генези сексуальних уявлень особистості в період дорослішання: дис. канд. психол. наук : 19.00.07 / Кашпур Юрій Михайлович; ДВНЗ "Переяслав-Хмельниц. держ. пед. ун-т ім. Г. Сковороди". – Переяслав-Хмельницький: 2010.
6. Келли Г. Основысовременной сексологи. – Санкт-Петербург: Питер, 2000.
7. Кон И.С. Подростковаясексуальность на пороге XXI века : соц.-пед. анализ / Ин-т этнологии и антропологии РАН. - Дубна : Феникс+, 2001.
8. Нельсон-Джоунс Р. Теория и практика консультирования. – Санкт-Петербург: «Питер», 2000.
9. Психотерапиядетей и подростков / под ред. Ф.Кендалла. – 2-е изд. – Санкт-Петербург: Питер, 2002.

Y. Kashpur. Model of sexual identity in psychological counseling adolescents and youth.

The article presented a model of sexual identity and personality of its components. The possibility of applying this model in psychological counseling through the prism of cognitive-behavioral approach, p'yatykrokovoyi models and decision criteria for the formation of sexual identity and adolescent boys.

***Key words**: sexual identity, sexual identity, sexual emotional and evaluative experiences, sexual activity, cognitive-behavioral approach.*

159.923.2 **Л. М. Кобильнік**

ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА МАЙБУТНІМ ФАХІВЦЯМ В ПРОЦЕСІ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ ЇХ ОСОБИСТОСТІ

У статті запропонована методика психологічної допомоги майбутнім фахівцям впродовж їх навчання у ВНЗ, яка спрямована на оптимізацію ціннісних орієнтацій, рівня домагань, самооцінки. Досліджуються захисні механізми, що спримують особистісний розвиток студентів.

***Ключові слова**: гуманістична психологія, особистість, розвиток, само актуалізація, самореалізація.*

Постановка проблеми. Сучасна людина знаходиться у ситуації екзистенціального конфлікту. Це конфлікт між силами самозбереження і силами розвитку, який зароджується в глибинах людського єства. Майбутнім фахівцям притаманні як потреби, що забезпечують їх внутрішній гомеостаз й адаптацію до середовища, так і потреби розвитку, що спонукають їх до ризикованого пошуку нових шляхів реалізації своєї істинної природи – самоактуалізації.

Аналіз стану розробленості проблеми. Процес самоактуалізації студенів, як варіант здорового розвитку їх особистості, ми розглядаємо як «безкінечний ланцюжок ситуацій вільного вибору, в якій людина перебуває в кожний момент свого життя, будучи вимушеною вибрати між безпекою і розвитком, залежністю і незалежністю, регресом і прогресом, незрілістю і зрілістю. … Ми рухаємося вперед, коли переваги розвитку і недоліки безпеки переважать все, що становлять недоліки розвитку і переваги безпеки» [6].

Досягнення найвищого ступеня духовного розвитку майбутніх фахівців – самоактуалізації – можливо за умови почергового задоволення потреб нужди або потреб «через недобір» (за А.Маслоу). «Задоволення цих потреб має циклічний характер, тобто після їх насичення мотивація до відповідної активності слабне, і людина протягом деякого часу не почуває спонуки до діяльності. Пізніше ситуація повторюється: зростає напруга в певній ланці потребової ієрархії, що веде до подальшого розгортання адекватної активності» [5, 225].

Згідно інтерпретації З.С. Карпенко [5, 225-226], фізіологічні потреби (в харчуванні, диханні, уникненні холоду, неприємних відчуттів, статевий потяг тощо) притаманні відносному суб'єктові (біологічному індивіду).

Потреби в безпеці виражають індивідуалістично-оборонну або упереджувально-запобіжну позицію. Такі потреби актуалізуються в людини, котра прагне до досягнення особистісних цілей – це потреби моносуб'єкта.

Реалізація потреби в прив'язаності і любові, належності до певної соціальної групи дозволяє індивіду (полісуб'єкту) відчути себе особистістю: будучи «залученою» до зовнішнього діалогу, активізувати внутрішній діалог – процеси кооперативної, комунікативної й особистісної рефлексії.

Потреби в повазі і визнанні притаманні метасуб'єктові. Людина прагне бути компетентною в значущих для неї сферах, здобути авторитет, досягнути успіхів на обраній для себе ниві суспільної діяльності. При цьому вона прагне до реалізації себе як творчої особистості з індивідуальним стилем діяльності, своєрідним світоглядом, унікальним внеском у скарбницю людської культури. Задоволення потреб у повазі і визнанні підсилює автономність рішень і відповідальність людини та виступає неодмінною передумовою її переходу на п'ятий рівень – рівень потреб у самоактуалізації, в реалізації своїх здібностей і творчих потенцій.

Потреби в самоактуалізації, особливим підрозділом яких є потреби пізнання й розуміння (бажання знати, вміти, розуміти, досліджувати) й естетичні потреби (прагнення до гармонії, симетрії, порядку, краси, вишуканості тощо), є практично ненасичуваними; вони проявляються в безкорисливій цікавості, альтруїзмі, прагненні все робити найефективнішим способом. Людина, здатна до самоактуалізації – абсолютний суб'єкт – розриває пута вітальних, предметних, соціальних й індивідуальних обмежень

і виходить в неосяжний простір випробування своїх духовних, сутнісних сил.

Вивчення останніх робіт по проблемі самоактуалізації показало існування різних шляхів підвищення цього феномену у студентської молоді [1; 2; 3; 4; 7].

Проблематика роботи та мета дослідження. У своєму дослідженні ми зупинились на вивченні зв'язку процесу самоактуалізації особистості майбутніх фахівців з такими психологічними характеристиками як ціннісні орієнтації, рівень домагань, самооцінка та виявлення захисних механізмів, що стримують розвиток особистості студентів, уповільнюють процес їх особистісного зростання.

*Результати дослідження.*В положенні В. Ерхарда про комфортну зону, індивід перебуває в режимі «Я знаю», «Я вмію», «Я впевнений». Однак «постійне перебування в комфортній зоні сприяє тому, що індивід уникає займати активну життєву позицію, стаючи прихильником стереотипів та ідеалів минулого… Тільки вихід з комфортної зони приводить до створення своїх власних цінностей. І саме тут, а не в комфортній зоні, задовольняються вищі потреби людини (прагнення самоактуалізуватися, любити і бути любимим, шанованим» [8, 109].

Так під час навчання в ВНЗ майбутні фахівці покидають комфортну зону та стають на шлях самоактуалізації – процесу і результату особистісного зростання людини. Феномени особистісних вкладів однієї людини в іншу на підставі її ідеальної відображеності в свідомості цієї іншої (за А.В. Петровським), розбудови культури за власним проектом, переживання своєї ідентичності і життєвого покликання, почуття натхнення від того, що ділишся своїм буттям (ідеями, результатами праці, переживаннями) з іншими, усвідомлення смислу свого існування – ось перелік основних проблем, які розв'язує студентська молодь, здатна до самоактуалізації.

Для порівняння можливості прискорити темпи самоактуалізації особистості студентів різного фаху у нашому дослідженні взяли участь 50 майбутніх фахівців ІІ курсу, яких було поділено на дві експериментальні групи. До групи А увійшли 25 студентів-психологів спеціальності "Практична психологія", група Б представлена 25 студентами-педагогами спеціальності "Географія та історія". Контрольні групи включали таку ж кількість студентів.

У кожній експериментальній групі реалізовувалась методика психологічної допомоги майбутнім фахівцям в процесі самоактуалізації їх особистості під час навчання у ВНЗ, що складалася з двох блоків: інформаційного і тренінгового. Складання методики психологічної допомоги базувалось на таких принципах: врахування теоретичних основ феномена самоактуалізації особистості; орієнтованість на психологічні особливості юнацького віку; застосування методик, що припускають різноваріантне

ставлення до предмету та результатів обговорення; динамічність, цікавість та смислова цінність занять; різноманітність форм роботи.

Першим етапом втілення методики психологічної допомоги майбутнім фахівцям в процесі самоактуалізації їх особистості під час навчання у ВНЗ була робота з активізації самопізнання шляхом реалізації інформаційного блоку, що складався з двох етапів. На етапі *прагнення* було створено мотивацію на відвідування занять у експериментальній групі з метою активізації у студентів бажання змінити себе. На етапі *усвідомлення* активізація самопізнання студентів здійснювалася шляхом ознайомлення їх з основними положеннями гуманістичної теорії, поглядами на розвиток особистості як класиків, так і сучасних вчених – дослідників проблеми самореалізації особистості. Студенти ознайомилися з чинниками, що уповільнюють процес самоактуалізації особистості. Ознайомлення з теоретичними основами процесу самоактуалізації забезпечило усвідомлення студентами своїх індивідуальних особливостей, поглибило їх уявлення про себе і свій актуальний стан, дало змогу побачити і відчути себе більш справжніми, аутентичними, неповторними, доброзичливими, відкритими, сильними і творчими.

Студенти експериментальних груп розповідали про зрушення у стосунках з близькими, рідними, однокурсниками, незнайомими людьми. Окремим з них вдалося відстежити моменти, що спричиняють появу тривоги, сум'яття. Це призвело до підвищення контролю над емоціями, зменшення дратівливості. У інших студентів змінилося світобачення. Вони почали дивитись на оточення, людей, взаємини з ними, на себе інакше; сприймали світ таким, як він є насправді, а не таким, як їм хотілось би його бачити.

Після теоретичного ознайомлення студентів з якостями самоактуалізуючої особистості (за А. Маслоу), ми запропонували їм оцінити ці якості за рівнем вираженості у себе за 10-бальною шкалою (0 – повна відсутність якості, 10 – якість виражена максимально). Отримані дані свідчать, що студентам-психологам (7,51 бал) більш властиві якості самоактуалізуючої особистості, ніж студентам-педагогам (6,98 балів).

Одночасно з реалізацією інформаційного блоку студентам експериментальних груп було запропоновано виконати завдання тренінгового блоку, що проходив у два етапи. Перший етап – *визнання* - виявився особливо складним. Студенти вчилися відділяти свої думки, почуття та вчинки від почуття власної гідності, самооцінки, концентруватися на теперішньому, а не на минулому чи майбутньому. Студенти мали приймати себе такими, як вони є, припинити порівнювати, критикувати, звинувачувати себе, що зашкоджує процесу їх особистісного зростання.

Другий етап тренінгового блоку – це етап *вибору*, що проявлявся у кожного студента індивідуально. З того моменту, коли студент починав з

готовністю себе приймати, перед ним поставав вибір. Менша зосередженість на власних помилках робила його більш відкритим для нових думок та дій.

З метою виявлення его-захистів, що є внутрішніми перешкодами самоактуалізації студентської молоді, нами було використано методику Р. Плутчика "Діагностика типологій психологічного захисту". Отримані результати показали, що студенти-психологи у більшій мірі використовують різні захисні механізми. Найчастіше вони звертаються до механізмів "реактивні утворення", "регресія" та "проекція". Майбутні педагоги надають перевагу "заміщенню", "компенсації" та "проекції". Студенти переконувались, що внутрішні захисти можуть перешкоджати процесу самоактуалізації їх особистості, розумінню і прийняттю самих себе. Об'єктивне ставлення до себе, навпаки, сприятиме саморозкриттю та самовираженню, стимулюватиме процес самоактуалізації студентів.

Наступним етапом тренінгової програми було виконання студентами творчого завдання "Як я планую провести наступні 10 років мого життя". Більшість студентів (92%) має позитивне уявлення про майбутнє, пов'язане з кар'єрою, коханням, створенням сім'ї, народженням дітей. Негативне уявлення про майбутнє мають 4% студентів, які пов'язують його з бажанням узяти від життя все, що можна, зараз, а потім, що буде. До цієї групи ми також віднесли студентів з невирішеними проблемами сьогодення, що затьмарюють їх уявлення про майбутнє. Виявлено групу осіб (4% - студентів-психологів та 8% студентів-педагогів), які нейтрально ставляться до свого майбутнього.

Аналізуючи письмові творчі роботи, ми виявили дві основні лінії самоактуалізації опитуваних: 92% студентів-психологів та 96% студентів-педагогів орієнтовані на реалізацію себе як висококваліфікованих фахівців; одночасно самореалізовуватись у сімейному житті схильні 92% майбутніх психологів та 72% майбутніх педагогів.

Студенти пов'язують майбутнє також із бажанням виховувати, навчати дітей (60 % респондентів групи А та 32 % респондентів групи Б). Невисокі показники, як для студентів педагогічного ВНЗ, пов'язані, на нашу думку, з падінням престижу даної професії.

Бажання пізнавати себе і світ мають лише 8 % студентів-педагогів та 28% студентів-психологів, які заради досягнення цієї мети готові отримати другу освіту і, таким чином, розширити світогляд та власні можливості на шляху самоактуалізації своєї особистості.

На завершальному етапі тренінгової програми було запропоновано студентам, з урахуванням отриманої інформації про свої психологічні особливості, описати особистість, що самоактуалізується, якими якостями, відповідними їй, вони володіють, і якими б хотіли оволодіти.

Для виконання цього завдання студентам було запропоновано набір з 200 якостей особистості, запозичений нами з методики "Визначення кількісного

рівня самооцінки особистості". Майбутні фахівці обрали по 10 якостей, які у них є, які необхідно поліпшити, які хотілося б мати. Коли якості було відібрано, студенти прорангували їх за ступенем значущості.

Аналіз відповідей студентів показав, що вони спроможні виділити конкретні якості, які у них є, та які вимагають подальшої роботи. Майбутні фахівці усвідомлюють наявність перешкод та труднощів у самоактуалізації своєї особистості та намічають шляхи самовдосконалення.

Після завершення реалізації методики психологічної допомоги майбутнім фахівцям в процесі самоактуалізації їх особистості під час навчання у ВНЗ було проведено контрольне дослідження рівня самоактуалізації опитуваних в експериментальних (ЕГ) та контрольних (КГ) групах з метою виявлення динаміки розвитку самоактуалізації студентів-психологів та студентів-педагогів (табл. 1).

Таблиця 1

Вплив експериментальної роботи на показники самоактуалізації майбутніх психологів і педагогів (у балах)

№ п/п	Назва шкал опитувальника САТ	Майбутні психологи				Майбутні педагоги			
		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
		до	після	почат.	контр	до	після	почат	контр.
1.	Компетентність у часі	49,9	53,1	49,7	50,3	45,7	48,9	45,8	45,6
2.	Підтримка	40,6	47,8	40,8	40,9	34,4	41,7	34,6	34,5
3.	Ціннісні орієнтації	51,9	55,8	51,2	51,4	42,2	46,4	42,5	42,7
4.	Гнучкість поведінки	47,9	53,6	48,1	48,2	46,1	50,3	45,9	46,7
5.	Сензитивність	51,5	56,4	51,3	51,6	45,6	49,8	45,2	45,4
6.	Спонтанність	52,6	56,3	51,9	52,5	44,6	48,2	44,9	46,2
7.	Самоповага	59,5	63,7	59,3	59,6	51,3	55,0	51,5	51,3
8.	Самоприйняття	51,8	58,1	52,0	52,4	47,7	54,8	47,9	47,8
9.	Погляд на природу людини	51,4	52,9	51,2	51,5	46,6	47,5	46,8	46,9
10.	Синергійність	50,4	50,9	50,0	50,5	46,3	46,8	46,1	46,4
11.	Прийняття агресії	50,0	51,2	50,2	50,7	48,7	49,8	48,8	50,0
12.	Контактність	46,0	50,5	46,1	46,3	45,6	50,1	45,7	45,9
13.	Пізнавальні потреби	40,5	46,4	40,2	40,4	39,1	44,7	39,4	39,3
14.	Креативність	48,2	52,3	47,9	48,3	46,7	49,9	47,1	47,4
	Середнє значення	**49,4**	**53,5**	**49,3**	**49,6**	**45,0**	**48,9**	**45,1**	**45,4**

Висновки. Аналіз результатів контрольного зрізу рівня самоактуалізації опитуваних показав, що після проведення методики психологічної допомоги підвищились середні значення самоактуалізації в експериментальних групах майбутніх психологів на 4,1 бали, майбутніх педагогів на 3,9 балів. Загальні показники самоактуалізації студентів-психологів склали 53,5 бали, студентів-педагогів - 48,9 балів.

З метою перевірки ефективності використаної методики психологічної допомоги майбутнім фахівцям в процесі самоактуалізації їх особистості під час навчання у ВНЗ здійснено кореляційний аналіз за критерієм Крамера-Уелча, який не виявив значущих відмінностей показників самоактуалізації майбутніх фахівців в контрольних групах, але показав статистичну різницю за деякими шкалами самоактуалізації в експериментальних групах. В експериментальній групі майбутніх психологів найбільші зміни відбулися за сімома шкалами опитувальника САТ на рівні $p \leq 0,05$: “підтримка” (r=3,48), “самоприйняття” (r=2,71), “пізнавальні потреби” (r=2,63), “сензитивність” (r=2,43), “самоповага” (r=2,39), “гнучкість поведінки” (r=2,29), “компетентність у часі” (r=2,17). У майбутніх педагогів після тренінгу статистично значущі зміни відбулися за шкалами: “підтримка” (r=3,94), “пізнавальні потреби” (r=2,70), “самоприйняття” (r=2,63) та “сензитивність” (r=2,29). Проведена нами роботи спричинила ряд особистісних змін, що ведуть до самовдосконалення, особистісного розвитку досліджуваних, але тимчасово порушують цілісність їх особистості. Цей факт вплинув на незначну зміну показників студентів за шкалами “погляд на природу людини”, “синергія” та “прийняття агресії”.

Результати контрольного зрізу з визначення особливостей підвищення самоактуалізації за окремими шкалами підтвердили головне припущення нашого дослідження про те, що самоактуалізація особистості майбутнього фахівця зумовлена дією внутрішніх і зовнішніх чинників, вплив яких на цей процес опосередковується рівнем соціальної активності суб’єкта.

Використана методика психологічної допомоги дозволила вивчити зв’язок процесу самоактуалізації особистості майбутніх фахівців з ціннісними орієнтаціями, їхнім рівнем домагань та самооцінкою. Нами виявлені захисні механізми, що стримують розвиток особистості студентів, уповільнюють процес їх самореалізації.

Перспективи подальших пошуків. Формувальний експеримент дозволив визначити шляхи подальшої роботи по розвитку самоактуалізації особистості майбутніх фахівців. На нашу думку, рівень самоактуалізації особистості студентів має формуватись за умови комплексного підходу: оновлення системи методів, форм і засобів виховання; створення нових технологій навчання та виховання; впливу на свідомість, почуття, поведінку

студентів; впровадження спеціальних методик стимулювання самоактуалізації особистості майбутніх фахівців у навчально-виховному процесі.

Л і т е р а т у р а

1. Боднар М.Б. Вплив етнопсихологічних життєвих орієнтацій на самоактуалізацію студентської молоді: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Інститут соціальної та політичної психології АПН України. – Київ: 2004.
2. Гасюк М.Б. Психологічні особливості самоактуалізації сучасної жінки: 19.00.07. – пед. та вікова психологія: Дис. ... канд. психологічних наук. – Київ: 2003.
3. Гупаловська В.А. Професійна самореалізація як чинник становлення особистості жінки: 19.00.01. – заг.психологія та історія психології: Дис. ... канд. психологічних наук. – Л.: 2005.
4. Долінська Ю.Г. Самоактуалізація особистості майбутнього психолога у процесі професійної підготовки: 19.00.07. – пед. та вікова психологія: Дис. ... канд. психологічних наук. – Київ: 2000.
5. Карпенко З.С. Аксіологічна психологія особистості. – Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 2009.
6. Маслоу А. По направлению к психологии Бытия / Пер. с англ. Е.Рачковой. – Москва: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002.
7. Мова Л.В. Психологічні особливості забезпечення особистісної самореалізації майбутніх психологів у процесі фахової підготовки: 19.00.07. – пед. та вікова психологія: автореф. дис. ... канд. психологічних наук. – Київ: 2003.
8. Ребрик С.Б. Примерьте «пиджачок» Вернера Эрхарда: прорыв в новое мышление, или новое видение себя // Психологический журнал. – 1992. - № 4.

L. Kobylnik. Stimulation of process of self-actualization of personality of future psychologists and teachers.

The paper proposed a method of psychological help future professionals in the process of self-actualization of their identity while learning in higher education by examining the relationship of this process with other psychological characteristics, in particular, value orientations, level of claims, self-esteem. The necessity to identify defense mechanisms that hinder the development of individual students, slow down the process of self-realization.

Key words: *humanistic psychology, personality development, self-actualization, self-actualization.*

УДК 37.091.2:331.548 **О. В. Кочкурова**

ПРОФОРІЄНТАЦІЙНЕ КОНСУЛЬТУВАННЯ ЯК НЕОБХІДНА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Стаття присвячена аналізу проблеми організації ефективного профорієнтаційного консультування, спрямованого на допомогу старшокласникам у професійному самовизначенні.

Ключові слова: *профорієнтувальна робота, професійна діагностика, тренінг, профорієнтовані ігри, професійне самовизначення.*

Постановка проблеми. Профконсультаційна робота з молоддю набуває особливої актуальності на етапі завершення учнями загальноосвітньої середньої школи, коли важливого значення набувають потреби молодої людини в самопізнанні, самоусвідомленні й саморозумінні, актуалізуються процеси особистісного, соціального та професійного самовизначення.

Проблема професійного самовизначення учнівської молоді посідає важливе місце в сучасній психологічній науці, оскільки стосується вирішального моменту в життєвому становленні особистості. Особливої актуальності вона набуває в старших класах. Усвідомлений вибір професії впливає на подальше життя особистості, визначає успішність її самореалізації, соціалізації, кар'єрного й професійного розвитку та зростання. У зв'язку з цим центральним і досить складним завданням сучасної школи є формування в учнівської молоді здатності до свідомого та самостійного вибору професії. Розв'язання цього завдання багато в чому залежить від вибору професії та активної позиції молодої людини. Саме тому значення психологічного супроводу не викликає сумніву.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема професійного самовизначення особистості займає чільне місце в науковій літературі. Так, психолого-педагогічним та організаційним основам підготовки молоді до вибору майбутньої професії присвячено праці П. Атутова, С. Батишева, О. Вітковської, Ю. Гільбуха, Є. Клімова, Г. Костюка, В. Мадзігона, В. Рибалки, В. Синявського, Б. Федоришина, С. Чистякової, М. Янцура та інших.

Проблема формування готовності до професійного самовизначення у майбутній трудовій діяльності відображена у дослідженнях К. Абульханової-Славської, Ю. Алферова, Є. Борисової, Л. Буєвої, Є. Головахи, Ф. Іващенка, С. Кисельова, Б. Ломова, В. М'ясищева, М. Пряжнікова, М. Піддячного, В. Полякова, М. Скаткіна, Т. Чиркової та ін.

Професійне самовизначення – це процесс формування особистістю свого ставлення до професійної діяльності й спосіб його реалізації через узгодження особистісних і соціально-професійних потреб [4].

Професійне самовизначення є частиною життєвого самовизначення та умовно поділяється на такі етапи:

- дошкільний – формування первинних трудових навичок та умінь;
- початкова школа – поява розуміння ролі праці в житті людини через участь в різних видах діяльності (ігровій, навчальній, трудовій);
- перший ступінь основної школи (5-7 класи) – усвідомлення своїх інтересів і здібностей, повязаних з вибором професії;
- другий ступінь основної школи (8-9 класи) – початок формування професійної самосвідомості;
- повний середній навчальний заклад – професійна орієнтація на основі поглибленого вивчення окремих навчальних предметів;
- професійний навчальний заклад – оволодіння професією;
- професійна діяльність – підвищення кваліфікації або переорієнтація на іншу професійну діяльність [4, 223].

Проте особливості профорієнтаційного консультування та його впливу на професійне самовизначення старшокласників вивчені недостатньо.

Проблему профорієнтаційної роботи в школі розроблено Ю. Гільбух, Н. Захаровим, Є. Клімовим, В. Симоненко, М. Скаткіним, С. Чистяковою та ін.

Проблематикою професійного констультування займались Є. Борисова, Т. Воробйова, В. Курт, А. Чернявська та ін.

Досить поширеними підходами до визначення завдань професійної консультації є такі, що орієнтовані на спрямовуючий та коригуючий стилі роботи, акцентують увагу на процесі професійного самовизначення учнівської молоді, відстоюють пріоритет суспільних потреб і цінностей над потребами особистості [1, 72]. Орієнтувальний, коригувальний, контролюючий підходи до профконсультації та профінформації все більше поступаються місцем особистісно орієнтованим підходам: розвивальному, активізуючому і діалогічному. Наслідком цього стає розроблення й застосування таких методів практичної роботи з особистістю, метою яких є допомога у вирішенні проблем, пов’язаних з її професійним самовизначенням, створення умов для більш повнішого розкриття її здібностей, реалізації інтересів, здійснення самостійного та свідомого вибору [8, 25].

Проблема професійного самовизначення особистості – це проблема здійснення вибору та прийняття рішень. Психологічні проблеми, що виникають в особистості у зв’язку з прийняттям рішень, нерідко викликані внутрішніми конфліктами, недостатньою готовністю зробити вибір, несформованістю певних особистісних характеристик або “незрілістю” ситуації.

Таким чином, існує необхідність організації системи роботи з ефективного професійного консультування, спрямованого на допомогу

старшокласникам в усвідомленому професійному самовизначенні, яке відповідає суспільним і особистісним вимогам.

Формування мети статті. Саме тому метою статті є визначення особливостей профорієнтаційного консультування та його впливу на професійне самовизначення учнів старших класів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вибір професії тоді вдалий, коли робота доставляє людині задоволення, це означає, що вона відповідає фізичним і духовним здібностям людини, її психічним особливостям, стану здоров'я, інтересам, знанням і умінням. Ефективність профорієнтаційної роботи багато в чому залежить від активності школярів у визначенні свого життєвого шляху. Вибір професії підлітком має грунтіватися як на знанні своїх прагнень, психофізіологічних особливостей, так і на розумінні свого місця як кваліфікованого фахівця в сучасному виробництві. Саме тому, на думку, О. Ануркіної [1], Н. Афанасьєвої [2], В. Волобуєва [3], М. Пряжнікова [5; 6], А. Чернявської [7] та інших профорієнтаційна робота повинна мати три стрижневих напрямки: професійна діагностика, психологічні тренінги та профорієнтаційні ігри.

Першим етапом профорієнтаційної роботи зі старшокласниками є попередня професійна діагностика, яка містить визначення придатності школяра до тієї чи іншої професії відповідно до психофізіологічних властивостей особистості.

Зміст роботи попередньої діагностики школяра полягає у всебічному вивченні його особистості, тобто дослідження його інтересів, здібностей, схильностей, професійних намірів, індивідуальних властивостей нервової системи. Психологічна діагностика – необхідний етап роботи з профорієнтації, за її допомогою психолог отримуємо цілісну суму знань про учня. Проте, як зазначає В. Волобуєв [3], робота з учнем не обмежується тільки діагностикою, визначенням того, що вже існує. За наслідками тестування і під час бесіди з психологом з'ясовуються слабкі і сильні сторони підлітка, визначаються проблемні галузі, з якими варто працювати [3, 96]. І для багатьох учнів робота продовжується в тренінгу (другий етап).

Психологічний тренінг може дати підлітку, що самовизначається, можливість розібратися в світі професій і знайти себе в ньому, усвідомивши свої особливості, здібності та потреби, свої сильні та слабкі сторони.

На думку Н. Афанасьєвої [2], тренінг виконує функцію помічника в ухваленні рішення про вибір професії і в пошуку шляхів подальшого розвитку учнів.

Основними завданнями тренінгу профорієнтації є:

- активізація роздумів учасника тренінгу про вибір професії;
- отримання учнем знань про професії;
- ознайомлення школярів з характеристиками різних професій;

- отримання учасником нового досвіду (позитивного і негативного) у вибраній професії, освоєння моделей професійної поведінки;
- створення умов для аналізу та висновків, для самостійного ухвалення рішень;
- отримання зворотного зв'язку про себе як професіонала в ігровій діяльності [2; 3].

Таким чином другий етап профорієнтаційної роботи дозволяє підліткові, що опинився в ситуації вибору, приміряти на себе деякі з професійних ролей, зрозуміти, наскільки вони йому підходять або не підходять і чому, і розвинути ті навики, які йому необхідні для успішного навчання та самореалізації в майбутній професії.

Існує серія тренінгів, які дозволяють учням розвинути свої здібності і навики в тих галузях, які їм необхідні для майбутньої професійної діяльності. У таких тренінгових програмах виділяють три напрямки [2]:

1. Здібності. До них відносять такі розвивальні тренінги – "Увага – сила", "Свобода спілкування", "Управління часом" тощо.

У таких тренінгах розвиток здібностей може дати результат двох видів: прямий та непрямий. Прямий результат виражається в безпосередній зміні якості. Це досягається постійними тренуваннями впродовж тривалого часу, при цьому формуються інтелектуальні навики в цілому.

Непрямий результат виражається в придбанні нових знань про здатність та їх використання. Це досягається вивченням прийомів і методів, що допомагають використовувати ту або іншу якість, при цьому формується навик постійного застосування конкретних прийомів і методів.

Спеціалізовані тематичні тренінги націлені частіше на непрямий результат і служать вивченню і закріпленню поведінкових прийомів. Приклад такого тренінгу – програма розвитку навиків уваги "Увага – сила" [2].

Конкретні його завдання:

- усвідомлення учасниками тренінгу значущості уваги;
- вивчення чинників, що впливають на увагу;
- навчання учасників методикам залучення уваги до певних об'єктів і закріплення навиків їх застосування;
- навчання методиці та навику уходу від перешкод (від чинників, що відволікають) [3].

Пройшовши такий тренінг, учні створюють собі умови для ефективнішого використання якості "увага".

2. Інтереси. Розвивальні тренінги: "Хмари знань", "Мрії про майбутнє" тошо.

Особливим видом роботи, направленим на розвиток і посилення інтересів та мотивації, є тренінг, що активізує. Такий тренінг проводять у формі

рольових ігор. Метою такої тренінгової програми є підвищення мотивації до навчальної діяльності.

Найбільш частими прийомами, які використовують психологи, є "створення вибору" і "активізуючи питання". На занятті або у вправі перед учасниками ставиться якесь завдання. Вони повинні розв'язати його, використовуючи певні ресурси і умови (час, людей, папір тощо).

3. Особистість. Це такі розвивальні тренінги як "Самопізнання", "Формула таланту", "Психологічний театр" та інші.

У підлітковому періоді розвитку особливо яскраво йде процес формування особистісних якостей людини, ціннісне самовизначення. Саме тому робота з психологом-тренером у групі підлітків надасть можливість навчитись розуміти себе й інших, розвиватись, ставити питання і відповідати на них. Основною метою таких тренінгів є особистісне зростання учнів.

Третій етап профорієнтаційної роботи включає в себе профорієнтаційні ігри. Існує декілька груп активізуючих методик профорієнтації: ігри профорієнтації з класом, бланкові ігри, активізуючи опитувальники профорієнтації, схеми аналізу та самоаналізу ситуацій самовизначення тощо.

Профорієнтаційні ігри націлені на:

- спонукання учасників до усвідомленого вибору професії;
- визначення перспективних життєвих і професійних цілей;
- аналіз та усвідомлення професійних перспектив;
- управління особистим професійним планом;
- розвиток професійно важливих якостей;
- розвиток навиків самопрезентації при праце влаштуванні [6].

До найбільш доступних та популярних профорієнтаційних ігор М. Пряжніков [5; 6] та О. Пряжнікова [6] відносять:

"Самопрезентація особистісних і професійних якостей". Навчання знанням, умінням та навикам самопрезентації.

"Пастки - капкани". Підвищення рівня усвідомлення можливих перешкод (пасток) на шляху до професійних цілей і уявлення про шляхи подолання перешкод.

"Один день з життя". Підвищення рівня усвідомлення учасниками типового і специфічного в професійній діяльності того або іншого фахівця.

"Професія - спеціальність". Підвищення в учасників рівня усвідомлення таких понять як спеціалізація в рамках тієї або іншої професії та розширення інформованості про різні аспекти професійної праці.

"Сама - сам". Підвищення рівня орієнтації в світі професійної праці та кращому усвідомленні особливостей професій, пов'язаних з престижністю.

"Створення світу". Творче саморозкриття учасників підвищення їх компетентності в галузі соціальної адаптації в процесі пошуку роботи.

“Спляче місто”. Підвищення в учнів рівня усвідомлення особливостей трудової діяльності в найбільш престижних на даний момент сферах діяльності з урахуванням специфіки періоду, у якому знаходиться країна.

“Вгадай професію”. Знайомство учасників з схемою аналізу професій.

”Ланцюжок професій”. Розвиток уміння виділяти загальне в різних видах трудової діяльності.

”Чоловік – професія”. Мета гри – на асоціативному, образному рівні навчитися співвідносити (зокрема, самого себе) з професіями, підвищуючи готовність школярів розрізняти професійні стереотипи.

“Локус контролю”. Аналіз впливу внутрішніх і зовнішніх сил на кар’єру.

“Творчі успіхи”. Дослідження шляхів самореалізації через професію.

“П’ять років”. Підвищення готовності учасників виділяти пріоритети при плануванні своїх життєвих і професійних перспектив, а також готовність співвідносити свої професійні цілі та можливості.

“План мого майбутнього”. Створення стратегічного плану життя на найближчі роки та розробка мотивуючого девізу на найближчий час.

Отже, проведений аналіз психолого-педагогічної літератури дає змогу зробити **висновки:** професійне самовизначення - це складний багатоетапний процес, спрямований на вирішення учнями старших класів важливих питань самоактуалізації, здійснення вибору та знаходження свого місця в житті. Це процес, який потребує психологічного супровіду в учнів старших класів.

Таким чином, ми розуміємо психологічний супровід професійної орієнтації старшокласників як систему цілеспрямованої психологічної дії, стрижньовим ядром якої є професійна діагностика, психологічні тренінги та ігри профорієнтації.

Л і т е р а т у р а

1. Ануркіна О.В. Особливості профорієнтаційного консультування та його вплив на професійне самовизначення старшокласників // Психолого-педагогічні засади профільного навчання та профорієнтаційної роботи: досвід, тенденції, перспективи : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції у м. Донецьку, 2 листопада 2010 року: російською та українською мовами. – У 2-х томах. – Том 2. – Донецьк: Витоки, 2010.
2. Афанасьева Н.В. Профориентационный тренинг для старшеклассников ”Твой выбор”. – Санкт-Петербург: Речь, 2007.
3. Волобуєв В.В. Стрижнева тріада психологічного супроводу профорієнтації // Психолого-педагогічні засади профільного навчання та профорієнтаційної роботи: досвід, тенденції, перспективи : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції у м. Донецьку, 2 листопада 2010 року: російською та українською мовами. – У 2-х томах. – Том 2. – Донецьк: Витоки, 2010.
4. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад; редкол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебов и др. – Москва: Большая Российская энциклопедия, 2002.

5. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. – Москва: Издательство “Институт практической психологии”, Воронеж: НПО “МОДЭК”, 1996.
6. Пряжникова Е.Ю., Пряжников Н.С. Профориентация: учебное пособие для вузов. – Москва: Академия, 2006.
7. Чернявская А.П. Психологическое консультирование по профессиональной ориентации. – Москва: 2001.
8. Шавир Л.Ф. Психология профессионального самоопределения в ранней юности. – Тюмень: 1980.

O. Kochkurova. Professional orientational diagnostics is like a necessary part of senior pupils professional self-determination.

The article is devoted to the analysis of problem of organization effective proorientational consultation, which is directed on helping senior pupils in professional self-determination.

Key words: *professional-orientational work, professional diagnostics, training, professional-orientational games, professional self-determination.*

УДК 159.924.7: 159.98 + [373.2.016] **В. У. Кузьменко, А. І. Галігузова**

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНЕ КОНСУЛЬТУВАННЯ БАТЬКІВ З ПИТАНЬ РОДИННОГО СПІЛКУВАННЯ З ДОШКІЛЬНИКАМИ

Висвітлено специфіку психолого-педагогічного консультування, вимоги до проведення даного виду консультацій. Окреслено роль родинного спілкування у розвиткові особистості дошкільника та розглянуто стилі родинного спілкування з дітьми дошкільного віку.

Ключові слова: *стилі родинного спілкування, психолого-педагогічне консультування, особистість, особистісний підхід, дошкільник, виховання, соціалізація.*

У практиці консультативної роботи надзвичайно поширеним є такий вид консультування *як психолого-педагогічне консультування.* Метою даного виду консультування є надання допомоги у питаннях виховання, навчання, розвитку дітей в освітніх закладах та сім’ї. Консультації психолого-педагогічного характеру зазвичай проводяться із дорослими - педагогами, батьками, керівниками освітніх закладів. За змістом до них відносять консультації, які стосуються виховання та навчання дітей, спрямовані на підвищення компетентності педагогів, батьків у питаннях виховання дітей того чи іншого віку. До них можна віднести питання профілактики кризових явищ на шляху розвитку особистості дитини**,** удосконалення стилю спілкування з дитиною, створення умов та використання ефективних засобів

гармонійного розвитку особистості дитини, тощо. Проведення даного виду консультацій є досить складним, саме тому метою даної статті визначено: окреслити своєрідність та вимоги до проведення даного виду консультацій, розкрити стилі родинного спілкування, встановлені у ході емпіричного дослідження.

Своєрідністю зазначеного виду консультування є те, що воно передбачає наявність у консультанта спеціальної освіти та досвіду роботи в освітніх закладах. Такий досвід забезпечує розуміння типової проблематики, шляхів виходу із кризових ситуацій, стає основою розуміння індивідуальних особливостей дітей, специфіки навчально-виховної роботи з ними, змістових та організаційних особливостей різних освітніх програм та методик. Велике значення має досвід роботи не тільки з дітьми, але і з дорослими людьми - професіоналами, які звертаються за порадою у найбільш складних, надзвичайних ситуаціях. У цьому разі і рекомендації, що надає психолог, не можуть бути стандартизованими, типовими, вони потребують глибокої вдумливості, нестандартності, творчого пошуку та систематичної співпраці з клієнтом.

Основні вимоги до проведення даного виду консультацій.

Психолог-консультант повинен мати спеціальну психолого-педагогічну освіту, достатній досвід роботи в освітніх закладах, досвід роботи із дорослими, професійно підготовленими людьми.

Психолог-консультант не має права проявляти негативне ставлення до клієнта, навіть тоді, коли є всі підстави для цього. Це перш за все стосується батьків дітей, які здійснюють неправильний спосіб життя, неправильне виховання дітей та яким наполегливо рекомендують звернутися на консультацію педагоги.

Психолог-консультант повинен пам’ятати, що консультації такого виду не завжди спрямовані на безпосередні дії самого клієнта, значною мірою вони можуть стосуватися активізації діяльності інших людей (батьків вихованців, вчителів, педагогічного колективу). Саме тому рекомендації психолога повинні враховувати особливості соціального оточення клієнта, повинні зорієнтувати його у тому, як саме він повинен залучити інших людей у розвивально-корекційний процес, як має вплинути на батьків вихованців заради досягнення змін в свідомості та поведінці.

Психолог-консультант у разі потреби може здійснювати системне (або багатоканальне) консультування людей, які мають відношення до окресленої проблеми, запрошувати на консультації людей, які зацікавлені в її розв’язанні (бабусі, дідусі, брати, сестри). У цьому разі кожен з учасників проблемної ситуації отримує рекомендації, як себе поводити, розуміє причини та можливі наслідки ситуації, має можливість реально допомагати іншим у подоланні проблеми.

Психолог-консультант повинен розуміти, що психолого-педагогічне консультування вкрай рідко відбувається як одноразова акція, воно не може бути епізодичним та короткотривалим. Для досягнення успіхів у професійній діяльності педагога, здійснення зрушень у свідомості батьків, перебудови їх стилю спілкування з дитиною, налагодження стосунків з нею слід проводити кропітку та систематичну роботу.

Загалом процес формування особистості дитини та ступінь її вихованості залежить саме від стилю родинного спілкування. Проте у кожній родині виникають певні бар'єри у спілкуванні та розбіжності поглядів. Всі ситуації є неповторними і потребують особливого підходу у вирішенні. Сім'я та родинне спілкування грає визначальну роль у формуванні особистісних властивостей, особливостей психіки та поведінки дошкільника та дитини раннього віку, про що зазначалося в дослідженнях З.В. Гуріної, Л.О. Калмикової, В.К.Котирло, В.У. Кузьменко, С.Є. Кулачківської, С.О.Ладивір, Т.О. Пироженко, Ю.О.Приходько, А.С. Співаковської, Т.М. Титаренко, Л.Д.Шнейдер та інших [5; 6; 7; 8; 9].

Аналіз психолого-педагогічної літератури та власне емпіричне дослідження дозволяє нам виділити позитивні і негативні типи сімейних стосунків [1; 2; 3; 4]. До позитивних ми відносимо співробітництво та рівноправні стосунки, коли в сім'ї панує повага, любов і взаєморозуміння, що дозволяє дитині нормально розвиватися. До негативних – гіперпротекцію і гіпопротекцію, потурання та ігнорування потреб дитини, надмірність обов"язків та їх відсутність, велика кількість вимог заборон і їх недостатність, надмірність санкцій та їх недостатність, нестійкість стилю виховання (різка зміна виховних прийомів). В ході діагностичних досліджень сучасних сімей нами було встановлено такі негативні тенденції спілкування в родині: гіперопіка; надмірна поблажливість; підвищена вимогливість; нестача вимог та заборон; надмірність заборон; хаотичність та неузгодженість стилів.

Одна з найбільш розповсюджених проблем, з якими доводиться зіткатися в консультаційній роботі - це скарги батьків на труднощі у взаєминах зі своїми дітьми. Зазвичай з такими скаргами приходять матері, але буває, що й батько й мати чи навіть один батько. При цьому зазвичай факт свого звернення за допомогою вони хочуть зберегти в таємниці від дітей. Це означає, що з самого початку бесіди психолог повинен бути орієнтований на вирішення конфлікту "силами присутніх", без залучення додаткової інформації, не маючи можливості поглянути на дану ситуацію очима "обвинувачених" - дітей.

Дуже умовно скарги батьків щодо непорозумінь у спілкуванні з дітьми можна розділити на чотири групи.

1. Відсутність контакту з дітьми: нерозуміння того, як вони живуть, чим цікавляться, неможливість поговорити з ними по душам.

2. Неповажливе ставлення дітей до батьків, постійні сварки і конфлікти з ними через дрібниці, несамостійність, неслухняність, небажання вчитися, читати тощо.

3. Тривога за дітей, викликана тим, що вони розвиваються чи поводять себе не так, як повинні були б, з точки зору батьків. Часто при цьому батьки сприймають своїх дітей як невдах, неслухів, забіяк і т.д., що і є приводом для звернення в консультацію.

4. Проблеми, пов'язані з нестандартною поведінкою дітей, надмірну рухливість або уповільненість, знижену працездатність або надто високу активність, неуважність.

Підійти до обговорення будь-якого з цих питань зазвичай нескладно, оскільки за час бесіди набирається досить багато висловлювань типу "Без мене він нічого не може зробити" або "Вона цього не розуміє". Ці та подібні їм репліки – яскраві свідчення недовіри батька до дитини, низької оцінки його здібностей щодо можливості виявляти самостійність і незалежність. Звичайно, завжди знайдуться клієнти, які з готовністю стверджують, що для батька дитина будь-якого віку - все одно дитина. Але тут головне в тому, щоб зрозуміти, що ж насправді означає - бути дитиною: бути коханим, рідним, значущим або - безпорадним, невмілим, слабким? Одна справа - турбуватися про долю ближнього і зовсім інша - на кожному кроці виявляти це занепокоєння, контролюючи і фактично не даючи йому жити самому. Один з варіантів обговорення цієї важкої і складної теми - розмова з точки зору уявлень, сформульованих в гуманістичній психології, зокрема, К. Роджерсом (Rogers C., 1959). Самостійною людина по-справжньому може стати тільки тоді, коли ій довіряють, і лише в цьому випадку вона здатна повірити у власні сили. Сумнів інших у можливостях дитини, які проявляються, зокрема, в гіперопіці (адже опіки потребують слабкі!) та позбавленні права на прийняття рішення щодо власної діяльності, підриває його віру у свої сили, робить пасивним і безпорадним.

Як встановлено, більшість сучасних батьків не замислюються над такими речами, як довіра до дітей, і часто розмова про це стає для них незрозумілою. Більше того, у ставленні до власної дитини інколи присутня частка певного скептицизму - "він занадто ранимий", "вона в мене несамостійна". Зрозуміло, людині з тенденціями до здійснення гіперопіки комфортно, коли інші мають потребу в ньому, і тому таким клієнтам буває важко визнати, що вони дійсно "погано" оцінюють свою дитину в тому сенсі, що вони його недооцінюють, а якщо вони і праві у своїй оцінці, то в цьому винна не стільки дитина, скільки батько, який таким його виховав. Все це означає, що на клієнті лежить і певна відповідальність, яка зобов'язує його зайнятися перевихованням себе. Тривожному батькові буває дуже важливо зрозуміти, як у його відносинах з дитиною виявляється гіперопіка, чому ті чи інші "добрі" наміри виявляються шкідливими, а не допомагають, не знають, як можна виховувати

дошкільника без контролю, постійних нагадувань, вказівок, заборон на самостійні дії. На цьому етапі бесіди консультантові доводиться не тільки працювати з первісним запитом клієнта, але і вирішувати нові проблеми, пов'язані з необхідністю заміни старих способів поведінки на інші, більш гнучкі й адекватні відносинам батька з дорослою людиною - власною дитиною.

Все це не так просто зробити, оскільки батько, який постійно опікує, звичайно вірить, що якби не його нагадування і зауваження, то дитина б "заріс брудом", "всюди спізнювався", "не зміг би нічого зробити" і т.д. Тому цілі і вимоги батька, часто цілком розумні та актуальні самі по собі, повинні бути також обговорені. Консультант при роботі з батьками повинен розуміти, що, хоча контроль батьків найчастіше не дуже сильно впливає на життя дитини поза батьківської родини, все ж буває і так, що за роки спільного життя контроль стає для нього необхідним елементом життя. Потрібно підготувати батька до того, що зміна його поведінки навряд чи приведе до негайного і швидкого зростання самостійності і свідомості дитини. Швидше навпаки, дитина, яку не привчали бути самостійною, може відчути не полегшення у зв'язку з відсутністю контролю і нагадувань, а глибоку розгубленість, стане більш залежною, пасивною.

Навіть якщо консультація пройшла дуже успішно, зовнішня зміна поведінки батька навряд чи відбудеться миттєво. Але якби зміни і відбулися, вони, скоріш за все, не були б помічені й оцінені дитиною - занадто велике значення у відносинах близьких людей грають звички і стереотипи, що не дозволяють досить чуйно уловлювати що відбувається в іншому. Підкріплення, хоча б у вигляді мінімальних позитивних зрушень, має відбутися досить швидко, і це можна постаратися організувати в ході бесіди. Перш ніж батько почне висловлювати свої почуття дитині, він повинен сам постаратися в них розібратися. Для цього консультантом повинна бути проведена спеціальна робота, спрямована на виявлення того, що приховано. Але частіше за все, в силу різних обмежень в рамках консультування, дане питання не може бути опрацьоване. Тому, з нашої точки зору, краще орієнтувати батьків на шлях поведінкових змін, пов'язаних з компенсацією батьківського тривоги і потреби в контролі, ніж починати глибокий аналіз без можливості його успішно закінчити. Такою важливою поведінковою зміною є переорієнтація батька з постійного контролю на прояв власних почуттів і переживань, пов'язаних з дитиною. Вираження власних почуттів буває дуже ефективним для вирішення ситуації, адже часом саме тому, що власні почуття цими людьми рідко проговорюються перед ким-небудь або аналізуються, почуття і переживання інших залишаються для них також незрозумілими або тлумачаться досить примітивно: "Він робить це мені навмисно", "Вона нічого не розуміє". Але як тільки клієнт зуміє розкрити іншому свої почуття, йому, можливо, прочиняться і переживання дитини, і,

розібравшись у них, батько, можливо, перестане відчувати потребу тривожитися.

В ході бесіди з клієнтом доречно не просто обговорити проблему почуттів, а й розповісти про те, чому так необхідно ділитися ними з оточуючими, дати відчути, що означає виражати їх. Так, клієнтові можна запропонувати програти ситуацію, використовуючи техніку "порожнього стільця", на якому він повинен представити свого сина чи дочку, тобто тих, кому необхідно розповісти, які почуття і переживання відчуває він з приводу труднощів і сварок, які виникають у стосунках щоденно. Використання з цією метою прийомів гештальт-терапії повинно обов'язково поєднуватися з обговоренням того, про що саме було важко говорити і чому, як ці труднощі можна подолати, як точніше сформулювати те, що клієнт хоче сказати, і т.д.

Зміна ставлення - надзвичайно складний процес, тому часто буває доречно дещо форсувати таку переорієнтацію, організувавши довірливу розмова батька з дитиною. Мета такої розмови - показати синові або дочці клієнта, що ставлення до нього (до неї) змінилося, постаратися вийти на рівень більш глибокого, ніж раніше, контакту і взаємодії, розповівши про себе, про свої почуття і переживання, в основі яких лежить батьківське неспокій, тривога і любов до дитини. Така розмова, в якому обидва - і батько, і дитина - мають можливість покаятися в своїх "гріхах", відкрити душу, позбутися від накопичених образ і претензій, може виявитися справжньою віхою в їх взаєминах. Обговоривши з батьком, що і як він говорить своєму синові або дочці в такій ситуації, консультант може постаратися по можливості зняти негативні і внести позитивні моменти в "процес мотивації". Але аналіз ситуації, яка сама по собі досить складна і вимагає негайного вирішення, ще й з цієї точки зору часто не представляється можливим, хоча існує категорія клієнтів, які прагнуть розібратися, "чому і як це трапилося".

Основне, що потрібно зробити консультанту, незалежно від того, чи будуть в процесі бесіди аналізуватися причини цього чи ні, це переорієнтувати клієнта з позиції обвинувачення і невдоволення, яку він найчастіше свідомо чи несвідомо займає, на позицію прийняття і підтримки. Отже, часто дітям потрібна підтримка. Консультанту нерідко доводиться виступати в ролі своєрідного перекладача і тлумача того, що говорить і робить дитина, і пояснювати клієнтові, як важко дитині, доводити, що запальність і негативізм у поведінці свідчать не про неповагу і нахабство, а про активність, прагнення до пізнання оточуючого світу тощо.

Важливими моментами у постановці точного психологічного «діагнозу», який дозволяє висувати і формулювати подальші гіпотези, є:

а) з'ясування того, наскільки серйозна причина занепокоєння батьків з приводу дитини, інакше кажучи, чи відповідає розвиток дитини віковим нормативам, чи є його труднощі, дива або особливості поведінки проявами

незалежності, самостійності, уявленнями про життя, відмінними від батьківських, або в його поведінці, висловлюваннях і реакціях дійсно присутні деякі особливості, що свідчать про певні психічні і соціальні відхилення;

б) розуміння того, яка дійсно позиція батьків по відношенню до дитини, що лежить в основі приходу в консультацію - власні проблеми або неспокій за сина (доньку), прагнення допомогти йому (їй) або бажання знайти допомогу і підтримку для себе і позбутися власних страхів, переживань провини, непотрібності і т.д.

Нерідко зустрічаються ситуації, коли вірно і те і інше, тим більше, що неблагополуччя, невпевненість у собі, неадекватність позиції самого батька - це завжди підстави для того, щоб у дитини в житті також були труднощі і проблеми. Але оскільки реальним клієнтом, що звернувся за консультацією, все ж є батько, основну увагу консультанта завжди повинно бути спрямоване на те, щоб допомогти йому розібратися у власних страхах і проблемах, зрозуміти, наскільки доречні і доцільні переживання за дитину.

У ході нашого дослідження встановлено, що більшість родин здійснює неефективний стиль спілкування з дитиною дошкільного віку. Доведено, що корекція стилю родинного спілкування є надзвичайно складним та тривалим процесом, але навіть часткові зміни у спілкуванні з дитиною дошкільного віку призводять до прогресивних змін в особистісному розвиткові дитини. У процесі психолого-педагогічної співпраці з сім'єю, в якій спостерігаються неправильні сімейні відносини між батьками та дітьми, важливою є доцільна організація індивідуальної консультативної допомоги. Психолог може виступати в ролі порадника, консультанта і захисника, залежно від проблеми, яку необхідно вирішити. Консультативна робота має спрямовуватись на подолання неефективних стилів родинного спілкування, збагачення емоційного та когнітивного досвіду батьків, оволодіння ними прийомами ефективного спілкування з дітьми з урахуванням їх вікових та індивідуальних особливостей.

Література

1. Бреслав Г.М. Проблемы эмоциональной регуляции общения у дошкольников // Вопросы психологии. - 1984. - № 3.
2. Варга Д. Радости родительских забот : [пер. с венгерского]. - Москва: Изд. Прогресс, 1983.
3. Дружинин В.Н. Психология семьи. - Москва: КСП., 1996.
4. Дьяченко О.М. Психическое развитие дошкольников / О.М. Дьяченко, Т.В. Лаврентьева. - Москва: Педагогика, 1984.
5. Котирло В.К. Вплив взаємин у сім'ї на виховання емпатії у дітей. - Київ: Рад. школа, 1985. - Вип. 24.

6. Кулачківська С.Є. Гуманістичний підхід: теорія і практика / С.Є. Кулачківська, Л.Г. Подоляк // Дошкільне виховання. - 2000. - № 10.
7. Піроженко Т.О. Спілкування дитини з оточенням як презентація собистісних досягнень // Актуальні проблеми психології : Психолого-педагогічні основи розвитку особистісного потенціалу дитини в сучасному суспільстві. – Київ: 2006. - Т. 4.
8. Приходько Ю.О. Нариси становления та розвитку дитячої психології. - Київ: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 1999.
9. Столин В.В. Семейные трудности: какие и почему? Задание для самоанализа / В.В. Столин, А.Г. Шмелев // Семья и школа. - 1985. - № 3.

V. Kuzmenko, A. Galiguzova. Pruchological and pedagogical counseling parents of family communication with preschooler.

It covers the specifics of psycho-educational counseling requirements for this type of consultation. Outlined the role of family communication in personal development preschooler and examined family communication style with children of preschool age.

Key words: *family communication styles, psychological, educational counseling, personality, personal approach, preschooler, education, socialization.*

УДК 159.923.38

В. У. Кузьменко Г. Міськова

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ПІДЛІТКІВ

У статті розкрито актуальність та важливість проблеми розвитку комунікативних здібностей підлітків. Проаналізовано зміст поняття «комунікативні здібності», визначено його структурні компоненти та обґрунтовано педагогічні умови їх розвитку.

Ключові слова*: комунікація, здібності, комунікативні здібності, підлітковий вік, компоненти комунікативних здібностей, педагогічні умови.*

Постановка проблеми. Оновлення всіх аспектів життєдіяльності суспільства, вступ системи освіти у новий етап розвитку, пов'язаний із трансформацією соціально-демократичних відносин, зміною менталітету суспільства і особистості, сприяло появі потреби у новому поколінні, здатному співпрацювати, налагоджувати стосунки, оптимізувати міжособистісні відносини, долати комунікативні бар’єри, організовувати людей на досягнення спільної мети. Саме тому проблема розвитку комунікативних здібностей особливо актуальною є в підлітковому віці, який є сенситивним періодом до комунікативного розвитку, остаточного відшліфовування даного роду здібностей, засвоєння зразків поведінки і

соціальних ролей, набуття досвіду спілкування та комунікативної культури.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченню здібностей присвячено роботи вітчизняних та зарубіжних дослідників, серед яких В.О. Моляко, Ж. Піаже, Я.О. Пономарьов, В.А. Роменець, В.Д. Шадриков та інші. Найбільш дослідженими є проблеми змісту, сутнісних характеристик, структури комунікативних здібностей і закономірностей їхнього розвитку. Ці питання висвітлено в роботах Н.А. Вінніченка, Ж.М. Глозман, Л.В. Засєкіної, С.Д. Максименка, С.Л. Рубінштейна. Комунікативні здібності як чинник успішної самореалізації розглядають О.М. Леонтьєв, К.К. Платонов, Б.М. Теплов, К. Роджер, Н. Кузьміна. Комунікативні здібності як складову комунікативної компетентності висвітлюють Н.Р. Вітюк, Н.П. Волкова, Н.Б. Завіниченко, Г.В. Данченко. Важливе місце спілкування підлітків з ровесниками та дорослими підкреслюють Г.С. Абрамова, Л.І. Божович, І.С. Булах, Л.С. Виготський, В.С. Мухіна, Л.Ф. Обухова, О.В. Скрипченко, С.І. Яковенко та інші. Дослідження Г.М. Андреєвої, В.С .Біблера, Л.А. Петровської сприяли присвоєнню спілкуванню вищої психічної функції особистості. Закономірності функціонування і розвитку особистості в процесі спілкування розкриваються в роботах українських науковців І.Д. Беха, М.Й. Боришевского, Л.В. Долинської, І.Г.Кошлань, О.П. Санникової. Як базова складова структури особистості спілкування розглянуто В.В. Рибалкою. Проте, на нашу думку, недостатньо розробленою є проблема розвитку комунікативних здібностей підлітків.

Мета статті полягає в розкритті змістового наповнення поняття «комунікативні здібності», його структурних компонентів, а також висвітленні основних проблем розвитку комунікативних здібностей підлітків та виділенні педагогічних умов їх розвитку.

Виклад основного матеріалу. Огляд психолого-педагогічної літератури показав, що проблема комунікативних здібностей підлітків перебуває у центрі уваги вітчизняних та зарубіжних науковців. Це викликано рядом причин, по-перше, це - загальний зростаючий інтерес до категорії спілкування, що здійснює великий вплив, зокрема, на зацікавленість проблемою комунікативних здібностей, по-друге, довгий час шкільна освіта основну увагу приділяла розвитку здібностей предметно-пізнавального характеру, не акцентуючи увагу на важливості міжособистісної взаємодії.

У законі України «Про освіту», Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття) одним з надзвичайно важливих завдань визначається формування у дітей та молоді уміння міжособистісного спілкування. Відповідальність за вирішення цього завдання покликані взяти на себе вчителі, вихователі та психологи.

При вивченні психологічного змісту даної проблеми ми спиралися на визначення таких базових понять: спілкування, комунікація, здібності,

комунікативні здібності. Зокрема Г.М. Андреєва [1] визначає спілкування як процес взаємодії між двома чи кількома особами, що полягає в обміні між ними інформацією пізнавального та емоційно-оцінного характеру, під час якого суб'єктивний світ однієї людини розкривається для іншої. Спілкування є невіддільною і загальною умовою формування особистості. Саме в спілкуванні відбувається процес соціалізації зростаючої особистості, її становлення. Комунікацію ж визначають як поняття, близьке до спілкування, але ширше по об'єму. Комунікація між людьми відбувається у формі спілкування як обмін цілісними знаковими утвореннями (повідомленнями), в яких відображаються знання, думки, ідеї, ціннісні стосунки, емоційні стани, програми діяльності сторін, що спілкуються. Зміст і форми комунікації відбивають суспільні відносини й історичний досвід людей, у комунікації – необхідна передумова функціонування і розвитку усіх соціальних систем, тому що забезпечує зв'язок між людьми, уможливлює нагромадження і передачу соціального досвіду, розподіл праці й організацію спільної діяльності, управління, трансляцію культури [10, 115].

Як зазначав С.Л. Рубінштейн [9], процес розвитку здібностей людини є процес розвитку людини. Засвоєння людиною певних знань та способів дій мають своєю передумовою, своєю внутрішньою умовою певний рівень розумового розвитку — розвитку розумових здібностей. Відповідно, здібності - це індивідуально-психологічні особливості людини, які відповідають умовам успішного виконання тієї чи іншої діяльності, а саме - набуття знань, умінь і навичок; використання їх у праці.

За Б.М. Тепловим [11], здібності не зводяться до навичок та умінь і відрізняють одну людину від іншої в залежності від успішності виконання певної діяльності. Здібності утворюються в діяльності та проявляються в таких її динамічних характеристиках, як швидкість, глибина, міцність засвоєння. Можна говорити про те, що в залежності від виду діяльності виділяють загально-інтелектуальні та соціальні здібності. Здібності не можуть існувати інакше, як у процесі постійного розвитку. Тільки завдяки постійним вправам, пов'язаним із систематичними заняттями такими складними видами людської діяльності, як музика, технічна і художня творчість, математика, спорт тощо, люди підтримують себе і розвивають відповідні здібності.

О.М. Леонтьєв [8] вказував, що широко прийняте визначення здібностей полягає в тому, що ці якості індивіда, ансамбль яких обумовлює успіх виконання певної діяльності (маються на увазі якості, які розвиваються онтогенетично), в самій діяльності і, безумовно, в залежності від зовнішніх умов.

У структурі комунікативної діяльності, поряд зі знаннями, уміннями і навичками, на думку дослідників, важливе місце посідають комунікативні здібності. Зокрема О.М. Леонтьєв, С.Д. Максименко, К.К. Платонов,

Б.М. Теплов, К Роджерс наголошують на тому, що саме комунікативні здібності є найважливішим чинником самореалізації особистості. Б.М. Теплов визначає здібності як «окремі психічні властивості, які є умовами успішного виконання одного або кількох видів діяльності» [11, 183]. На думку вченого, анатомо-фізіологічні здібності (задатки) є підґрунтям для розвитку комунікативних здібностей [9; 11]. Науковці зазначають, що на основі однакових задатків можуть формуватися різні комунікативні здібності, що залежить від середовища, яке оточує дитину та визначається умовами виховання, особливостями соціалізації, які або сприяють розвитку здібностей, або, навпаки, його гальмують.

Комунікативні здібності відносяться до спеціальних здібностей і утворюють систему якостей особистості, які сприяють досягненню високих результатів у комунікативній діяльності. Вони є індивідуально-психологічними особливостями людини, які є умовою ефективного спілкування, та не зводяться лише до комунікативних умінь і навичок, хоча можуть полегшувати їх формування та використання [5, 38].

Г.В. Данченко, Н.Р. Вітюк, Н.П. Волкова, Н.Б. Завіниченко вважають, що комунікативні здібності сприяють активному і ефективному спілкуванню, передачі інформації та встановленню контактів, розумінню комунікативної ситуації, сформованості комунікативних умінь та забезпечують взаємодію з іншими людьми.

Комунікативні здібності, на думку Ю.В. Якимчука, є передумовою опанування підлітками комунікативних знань, умінь та навичок, є сукупністю індивідуально-психологічних особливостей людини, що існує на основі комунікативних задатків та обумовлює успішність комунікативної діяльності. Науковець виокремлює у структурі комунікативних здібностей такі компоненти: когнітивний, мотиваційний, самооцінний, емоційний, комунікативно-діяльнісний, які тісно взаємопов’язані між собою. Розвиток хоча б одного компонента спричиняє розвиток комунікативних здібностей у цілому. Когнітивний компонент комунікативних здібностей є репрезентативно-когнітивними структурами, тобто результатом набуття комунікативних знань, умінь і навичок та внутрішньою основою процесів обробки інформації й організації комунікативної діяльності [12]. Отже, можливим є цілеспрямований розвиток одного окремо взятого компонента. Беручи до уваги взаємозв’язок між усіма складовими комунікативних здібностей, це спричиняє розвиток комунікативних здібностей у цілому.

У підлітковому віці дитина природно тяжіє до взаємодії, спілкування з однолітками. Актуальною є потреба у друзях, у спілкуванні з ровесниками, потреба зайняти серед них гідне місце. Разом з тим група ровесників створює ідеальне середовище, в якому можна розвинути здібності та навички, випробувати вже наявні вміння. Практичне опанування техніки мовленнєвого спілкування, засвоєння соціально-психологічних еталонів,

стереотипів і норм поведінки, правил ввічливості відбувається вже не тільки у процесі навчального спілкування, а й у ході міжособистісної взаємодії з ровесниками [2].

Якщо основою для об'єднань для молодших школярів найчастіше виступає спільна діяльність, то у підлітковому віці, навпаки, привабливість тих чи інших занять визначається передусім їхніми можливостями для спілкування з однолітками. Спілкування з товаришами у цьому віці набуває такої цінності, що процес навчання привертає увагу не стільки своїм змістом, скільки можливостями спілкування з однолітками.

Суттєво змінюються мотиви спілкування з товаришами та зумовлені ним переживання впродовж підліткового віку. Так, за даними С. Масгутової, якщо в IV класі домінує бажання просто бути серед однолітків, гратися з ними, щось разом робити, то в V–VI класах основним стає прагнення набути певного статусу в колективі, а вже у VII -VIII класах йдеться про потребу підлітка в автономії та визнанні власної цінності в очах однолітків. Дослідження свідчать, що саме фрустрація потреби бути авторитетним серед товаришів у багатьох підлітків спричиняє найважчі негативні переживання [3, 77].

Відзначимо, що підлітковий вік характеризується низкою комунікативних труднощів. І.С. Кон вважає, що найпоширенішою трудністю спілкування серед підлітків і молодих людей є сором'язливість. Він стверджує, що ті хто вважає себе сором'язливим відрізняються зниженим рівнем екстраверсії, вони менш здатні контролювати і направляти свою соціальну поведінку, більш тривожні, схильні до нейротизму і переживають більше комунікативних труднощів [6].

Крім того, коло спілкування підлітків не обмежується тільки близькими друзями. У них виникає прагнення до об'єднання в неформальні групи або компанії, у яких підлітки досить часто відходять від мовної норми, користуючись сленгом або застосовуючи ненормативну лексику. У підлітків виникає особливий тип спілкування, що неприпустимий у звичному житті. Таким чином реалізується потреба в автономності не тільки територіальній, але й знаковій, що надає особливого змісту їх об'єднанням [2, 189].

Тому розвиток комунікативних здібностей підлітків є необхідною умовою успішної соціалізації підростаючого покоління. Формування характеристик комунікативних здібностей школяра підліткового віку відбувається в умовах зміни мотивації основних видів діяльності: учіння, спілкування і праці, посиленого пізнавального розвитку й активного становлення особистості у процесі діяльності і, особливо, в ході неформальної міжособистісної взаємодії. Ці чинники спонукають підлітка до постійного розвитку комунікативних здібностей.

Базовими компонентами структури комунікативних здібностей

Г.В. Данченко, Н.Р. Вітюк, Н.П. Волкова, Н.Б. Завіниченко вважають: комунікативно-інформаційний (органічне поєднання вербальних та невербальних засобів спілкування, організація процесу передачі інформації, стимулювання активності співрозмовників і встановлення контакту), емоційний (висока чуйність і тактовність, позитивне емоційне ставлення до почуттів іншого, максимальна цінність і відвертість у проявах власних почуттів), когнітивний (рефлективність, вміння надати оцінку результатам спілкування), поведінковий (здатність до саморегулювання, коригування власних дій, упевненість, відповідальність). Зміст даних компонентів вказує на можливість їх формування в соціальному середовищі за наявності таких умов: загальнопсихологічних (включають генетичні передумови розвитку особистості, тип її темпераменту, нервової системи, особливості характеру, вік, стать, стан фізичного і психічного здоров'я), соціально-психологічних (особливості соціалізації особистості, соціально-психологічних характеристик групи, перцептивно-рефлексивні властивості індивіда, його життєвий досвід, комунікативна спрямованість) та психолого-педагогічні (зміст, методи, форми навчання й виховання, практика, особистісне зорієнтування педагогічної діяльності тощо) [5, 37-38].

Виходячи з того, що розвиток здібностей залежить від соціокультурних умов, в яких перебуває підліток, та соціального кола спілкування, О.В. Касьянова вважає, що в педагогічній практиці необхідним є: врахування індивідуальних потреб та інтересів дитини, застосування ефективних технологій щодо поширення й удосконалення необхідних комунікативних знань, формування комунікативних умінь; актуалізація пізнавальних процесів, які забезпечують процес спілкування, встановлення сприятливого соціально-психологічного клімату; оптимізація міжособистісних відносин, інтенсивність контактів у спілкуванні; забезпечення суб’єкт-суб'єктного спілкування на основі діалогової взаємодії та ініціативність комунікативної поведінки [5, 38].

На думку О.М. Корніяки, процес розвитку комунікативних здібностей як головного засобу спілкування вимагає від своїх суб'єктів вияву в ході учіння і неформальної міжособистісної взаємодії більш досконалих комунікативно-мовленнєвих вмінь, особливо вміння говорити змістовно, зрозуміло і цікаво для співрозмовника, а також вміння його слухати, викликаючи бажання повідомити щось нове, вміння аналізувати і робити висновки з почутого. Крім того, розвиток комунікативних здібностей супроводжується вдосконаленням морально-комунікативних якостей підлітків, таких як: ввічливість, тактовність, взаємоповага, товариськість і почуття власної

гідності, що вимагає більш ретельного відбору вербальних і невербальних засобів спілкування, сприяє міжособистісному пізнанню і взаєморозумінню партнерів зі спілкування [7].

Суб'єктно-ціннісний підхід до розвитку комунікативних здібностей передбачає зосередження уваги на внутрішніх ресурсах комунікативної діяльності, які пов'язані з особливостями регуляційних процесів підлітків. Для розвитку комунікативних здібностей важливим є процес усвідомлення суб'єктом окремих умінь (діяльнісний компонент), дій та операцій (операційно-когнітивний компонент), усвідомлення цінності діяльності, яке відбувається через оцінку референтних осіб (референтний компонент). Не менш важливою є рефлексія підлітком власних особистісних якостей, які розвиваються в процесі розвитку здібностей (особистісно-ціннісний компонент) [4, 50].

На нашу думку, у розвитку комунікативних здібностей підлітків провідну роль відіграє дотримання наступних педагогічних умов:

- врахування індивідуальності кожного підлітка (будь-який індивідуум відрізняється від іншого своїми природними здібностями, вмінням здійснювати учбову й комунікативну діяльність, своїми особистісними характеристиками);
- комунікативна спрямованість процесу навчання (вдосконалення граматично-лексичного аспекту мовлення через практичне користування мовою);
- гуманістична спрямованість особистісно орієнтованого навчання, що сприяє вихованню культурної, духовної особистості, здатної до саморозвитку, пізнання навколишнього світу і самопізнання;
- створення освітнього комунікативного середовища на засадах розвивального навчання, що передбачає орієнтацію форм, методів, засобів, характеру взаємодії учасників навчально-виховного процесу на особистість підлітка;
- поетапність розвитку комунікативних здібностей;
- забезпечення комунікативної насиченості індивідуальної і групової діяльності підлітка, референтність носіїв комунікативної культури;
- володіння кожним підлітком інформацією про якісний рівень власних комунікативних здібностей.

Висновки. Проведене теоретичне дослідження доводить, що розвиток комунікативних здібностей підлітків - новий концептуальний орієнтир в освіті XXI століття, що є необхідною умовою успішної соціалізації підростаючого покоління. А підлітковий вік - найбільш сприятливий період

для комунікативного розвитку, адже у підлітків актуальною є потреба спілкування з однолітками, потреба самоствердження у комунікативній діяльності в референтій групі. Саме тому доцільним є виділення педагогічних умов розвитку комунікативних здібностей підлітків та подальше ґрунтовне дослідження даної проблеми.

Література

1. Андреева Г.М. Социальная психология. – [5-е изд.]. – Москва: Аспект Пресс, 2004.
2. Вікова та педагогічна психологія: навч. посіб. / [Скрипченко О.В., Долинська Л.В., Огороднійчук З.В. та ін.]. – Київ: Просвіта, 2001.
3. Заброцький М.М. Основи вікової психології: навчальний посібник. – Тернопіль: Навч. книга, 2001.
4. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / За ред. В.О. Моляко, О.Л. Музики. – Житомир: Вид-во Рута, 2006.
5. Касьянова О.В. Формування комунікативної компетентності молодших підлітків у громадських дитячих об'єднаннях: дис. канд. пед. наук: 13.00.07 / Касьянова Ольга Володимирівна. – Київ: 2011.
6. Кон И.С. Психология ранней юности: Кн. для учителя. – Москва: Просвещение, 1989.
7. Корніяка О.М. Психологія комунікативної культури школяра. – Київ: Міленіум, 2006.
8. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - Москва: Политиздат, 1975.
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: учеб. пособие. – Санкт-Петербург: Питер, 2007.
10. Соціолого-педагогічний словник: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / за ред. В.В. Радула. – Київ: ЕксОб. – 2004.
11. Теплов Б.М. Психолгія: підручник . – Київ: Рад. школа, 1950.
12. Якимчук Ю.В. Розвиток когнітивного компонента комунікативних здібностей у студентів вищих навчальних закладів // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Психологічні науки. – 2010. - № 4.

V. Kuzmenko, G. Miskova. Theoretical analysis of problem of developing communicative abilities of adolescents.

In this article is described an actual and important problem of developing communicative abilities of adolescence. Analyzed the meaning of «communicative abilities», identified its structural components and motivated pedagogical conditions of their development.

Key words: *communication, abilities, communicative abilities, adolescence, the components of communicative abilities, pedagogical conditions.*

УДК 37.015.3:[37.015.31:17.022.1] **Л. В. Лохвицька**

ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ: ПСИХОЛОГІЧНЕ КОНСУЛЬТУВАННЯ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті розглядаються особливості морального виховання дітей дошкільного віку. Визначені програмові завдання морального виховання дошкільників для здійснення виховного впливу. Розкритий зміст психологічного консультування вихователів методичною службою в дошкільних навчальних закладах.

Ключові слова: *дошкільник, моральне виховання, виховний вплив, вихователь, дошкільний навчальний заклад, психологічне консультування, особливість, зміст, завдання, методична служба..*

Постановка проблеми. Стан суспільства визначається дотриманням норм моралі, які є загальноприйнятими і обов'язковими. Справедливо зазначає провідний український психолог І. Бех «філософія людського життя має відповідати моральній філософії» [2, 25]. Моральне виховання дітей і молоді є пріоритетним порівняно з іншими складовими виховання, оскільки його рівень впливає на формування всіх сторін особистості.

Специфіка реалізації завдань морального виховання обумовлена віковими та індивідуальними особливостями, нормами суспільної моралі, принципами регулювання поведінки тощо. Враховуючи це, період дошкільного дитинства є тим етапом життя людини, який визначає її подальше входження в соціальне середовище. Звісно, що «природні передумови до морального зростання у дітей різні» [2, 31], вони виступають відправною точкою для формування у дітей моральних почуттів та якостей, спонукають їх до засвоєння певних норм і правил, розвивають відповідні мотиви і звички поведінки. Результативність морального виховання залежатиме і від того, хто для дітей є носієм моральної культури. Особистість вихователя на етапі дошкільного віку є інформаційним, наслідувальним, поведінковим об'єктом, а тому досить часто для усунення власних проблем потребує психологічного консультування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У дослідженнях з дитячої психології актуальними є питання, що стосуються морального розвитку дітей дошкільного віку. На думку І. Беха, «мораль дитині спадково не передається, вона виховується» [2, 31] і «одна з головних функцій педагог полягає в тому, щоб розвинути у вихованця здатність якнайточніше розуміти свою внутрішню й зовнішню ситуацію для вибору гуманної поведінкової

тактики» [2, 35–36]. Для дітей молодшого дошкільного віку характерним є прояв неусвідомлених дій. «Основним завданням морального виховання в цей час є розвиток недовільного рівня моральної саморегуляції як основи дальшого морального розвитку. З цією метою особливу увагу слід приділяти формуванню в дітей цього віку моральних звичок, формувати позитивне самоставлення дитини через оцінку її поведінки з обов'язковим врахуванням виконання нею моральних норм, розвивати в дошкільняти свідоме уявлення про те, як належить чинити. Окрім того, цей вік є сенситивним періодом розвитку моральних почуттів дитини, формування її емоційної чутливості до переживань інших людей шляхом розвитку емоційного передбачення наслідків своїх дій для цих людей» [4, 238].

Як засвідчує аналіз літературно-джерельної бази, пріоритетним у моральному вихованні дітей є розвиток моральних почуттів, що «зумовлені умовами життя дитини, її діяльністю і впливом близьких дорослих» [5, 85]. Саме тому важливим є здійснення виховного впливу на дітей з метою розвитку їх морально-емоційної сфери, а результатом процесу морального виховання є «сформованість у вихованця сукупності вчинків, тобто моральних дій, які характеризуються усвідомленістю суспільно значущих мотивів» [2, 131–132].

Формулювання цілей статті. Основна змістова канва статті спрямована на розгляд особливостей морального виховання дітей дошкільного віку; визначення програмових завдань морального виховання дошкільників (за Базовою програмою розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» [1]) для здійснення виховного впливу на них; окреслення змісту психологічного консультування вихователів методичною службою в дошкільних навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу. На думку С. Максименка, значимим для людини є «усвідомлення власних … морально-психологічних якостей, а також цілеспрямованість, планування власної діяльності та поведінки, передбачення її результатів» [8, 17–18]. Це положення характеризує у нашому дослідженні ставлення вихователів до виконання своїх професійних обов'язків, зокрема, до реалізації завдань морального виховання дітей. На цій основі виникає твердження, що моральне зростання особистості можуть забезпечити лише морально досконалі фахівці. У в разі виникнення в них проблем – необхідне надання допомоги, яким є психологічне консультування. Підтвердження цьому знаходимо у І. Беха: «Характер сприйняття дитиною виховних впливів залежить від того, як вона сприймає

особистість вихователя і яке ставлення до нього у неї виникло» [2, 136]. Учений також виділяє якості педагога, щоб забезпечити результативність виховного процесу, який включає і розуміння вихователем дітей. Зокрема це: «здатність сприймати та психологічно адекватно інтерпретувати поведінку дитини в кожний момент спілкування, фіксувати зміни в почуттях і вчинках, визначати причини цих змін; сформованість широкого спектру оцінних критеріїв, які давали б … можливість порівнювати характер змін, що відбуваються у вербальній і невербальній поведінці вихованців, і вчасно робити правильні висновки; уміння усвідомлювати і правильно реагувати на те, як сприймають і психологічно інтерпретують його образ і поведінку вихованці; глибокі знання про типові помилки… в оцінюванні… поведінки» [2, 38].

У системі дошкільної освіти наявний деякий арсенал напрацювань роботи з вихователями. Він вміщує педагогічні технології методичної допомоги з педагогічними кадрами. Це, в основному, стосується проведення методичних об'єднань та семінарів-практикумів у різних формах [6; 10]. Найпоширенішими серед них є інтерактивні методи навчання, тобто вся допомога, що надається вихователям, спрямована на удосконалення рівня їх професійної майстерності. Такий важливий момент як забезпечення психологічного комфорту, особистісного зростання педагогів тощо лишається поза увагою. З нашої точки зору, саме цей чинник (персоніфікація) є найвагомішим у реалізації завдань морального виховання дітей і, відповідно, психологічне консультування вихователів (за потреби) сприятиме досягненню позитивних результатів. Оскільки, за словами І. Булах, «психологічна грамотність» [3] є складовою професійної культури педагога, то він перш за все, має бути обізнаним з особливостями психологічного розвитку дітей, а також знати про власні проблеми і про те як їм запобігти.

Норми і положення щодо рівня розвиненості та вихованості дитини дошкільного віку подані в державному стандарті дошкільної освіти, яким є «Базовий компонент дошкільної освіти в Україні» [7, 203-244]. Зокрема, завдання морального розвитку окреслені й системно подані через всі чотири сфери життєдіяльності: «Природа», «Культура», «Люди», «Я сам», що також відображено і в Базовій програмі розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» [1, 125-126, 205]. Аналіз їх змісту подано в табл. 1.

Таблиця 1.

Завдання морального розвитку дошкільників

(за Базовою програмою розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі»)

Вік дітей	Показники розвитку
Молодший дошкільний	• орієнтується у деяких позитивних та негативних моральних якостях; • знає та дотримується правил поведінки у природі, предметному світі, у процесі спілкування з іншими людьми; • виявляє здатність поводитися морально за відсутності контролю з боку дорослого; • орієнтується у змісті понять «навмисно», «випадково», «чесно», «справедливо», «совісно»; • відтворює свої власні моральні уявлення у грі; • володіє елементарною культурою користування продуктами праці інших; • дбайливо ставиться до своїх рідних, природних об'єктів, предметів побуту і вжитку, речей, знарядь праці
Старший дошкільний	• знає та називає основні правила моральної поведінки (поводитися чемно, чесно, справедливо, відповідально і т. под.); • дотримується моральних норм і правил без впливу дорослого; • знає та називає деякі моральні почуття (співчуття, доброзичливість, дружба, любов) і людські чесноти (чуйність, толерантність, щедрість тощо); • знає слова-ознаки моральних і неморальних вчинків; • вміє здійснювати оцінку вчинків і взаємин людей, орієнтуючись на моральні стандарти; • диференціює поняття «добро–зло», «совісний–безсовісний», «навмисне–випадково»; • вміє самоорганізовуватись, самостійно себе зайняти на тривалий час; здатний до саморегуляції, самоконтролю, самооцінки; • шанує та бережно відноситься до результатів праці своєї та інших людей; • орієнтується на правила культуро- та природодоцільної поведінки стосовно об'єктів природи, предметів побуту і вжитку, творів мистецтва; • виявляє доброзичливість та утримується від негативних проявів (агресії, неповаги, ревнощів, суперництва, жадібності) по відношенню до інших людей

Таким чином, вихователі дошкільних навчальних закладів у процесі організації життєдіяльності дітей мають створити сприятливі умови для формування в них:

- моральної свідомості (знань моральних норм, моральних почуттів, зародження совісті як внутрішньої етичної інстанції);
- моральних ставлень (значущих для малюка ділових та особистих взаємин з дорослими та іншими дітьми);
- моральної діяльності (вміння керуватись у своїй поведінці моральними нормами, ініціювати іншим допомогу й підтримку, співчувати й співрадіти, відчувати задоволення від можливості зробити комусь приємне, здійснювати вибори на користь добра, дотримуватися моральних норм, зіставляти з ними поведінку інших людей) [1, 126].

Завдання забезпечення повноцінного морального виховання в педагогічному процесі передбачає планування і втілення відповідної системи виховного впливу на дітей. Проте, в методичних рекомендаціях щодо реалізації Базової програми розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» лише фрагментарно подані поради вихователям як організувати навчально-виховний процес, спрямований на моральне зростання дошкільників. В основному, представлені матеріали стосуються тільки емоційного розвитку дитини (у нашому розумінні, як складової морального виховання) [9, 45–70]. Отже, виникає необхідність у створенні спеціальної програми морального виховання дітей дошкільного віку, що включатиме зміст навчально-виховної роботи і засоби виховного впливу. Пропонуємо її експериментальний варіант:

- Розширення та уточнення знань дітей про зміст і значення моральних норм, конкретизація їх у вигляді правил поведінки та відповідних зразків-еталонів; привчання дітей до аналізу проблемних ситуацій морально-етичного змісту:
  - читання творів дитячої художньої літератури морально-етичного змісту; проведення бесід за змістом прочитаних творів, використання ілюстрацій та іншої наочності;
  - складання індивідуальних творчих розповідей на кшталт: «Якби героєм казки (оповідання) був (була) я…», «Коли б я там був (була), то… » та ін.; обговорення з дітьми змісту їхніх розповідей з пропозицією змінити сюжет чи ввести додаткових героїв тощо;
  - складання колективних творчих розповідей, казок про прояви позитивної та негативної поведінки вигаданих персонажів (з використанням іграшок, наочності); обігравання сюжетів;
  - організація спостережень дітей за поведінкою однолітків, інших людей, в тому числі, і вчинків у складних моральних ситуаціях; обговорення та аналіз побаченого;

- наповнення змісту сюжетно-рольових ігор дітей моральною тематикою;
- розв'язування морально-етичних задач (ситуацій);
- виготовлення схематичних зображень правил поведінки у вигляді парних сюжетних картинок (малюнків) альтернативного змісту, розміщення їх у груповій кімнаті;
- розігрування дітьми моральних ситуацій;
- проведення ігор-тренінгів на розвиток аналітико-синтетичних та оцінних навичок;
- розучування малих творів українського фольклору (прислів'їв та приказок) морального змісту.

• Збагачення емоційної сфери дітей моральними почуттями та переживаннями:

- організація театралізованих ігор за сюжетами відомих літературних творів морально-етичного змісту (відтворення сюжету твору; розігрування творчо зміненого сюжету);
- включення ситуацій морального вибору в зміст сюжетно-рольових ігор дітей;
- проведення ігор-тренінгів на вправляння у визначенні емоційного стану інших людей, усвідомлення причин, що його зумовили, формування ціннісного ставлення до оточуючих;
- проведення ігор-тренінгів на усвідомлення дитиною власних емоційних переживань та їх причин;
- використання елементів евритмії у повсякденному житті дітей;
- створення колажів «Доброго настрою», «Вітання з днем народження», «Знакова подія в житті дитини» та ін.;
- включення елементів танцювальної терапії (ритмопластики), кольоротерапії, пісочної терапії, лялькотерапії тощо під час самостійної художньої діяльності дітей (музично-танцювальної, образотворчої, театрально-ігрової).

• Наповнення «Я-образу» дітей позитивними моральними уявленнями; формування критичної самооцінки власних проявів моральної поведінки:

- стимулювання дітей до здійснення аналізу та оцінки власних вчинків у моральних ситуаціях на основі співставлення з відповідними загальноприйнятими еталонами;
- проведення з дітьми індивідуальних бесід моральної тематики;
- проведення ігрових тренінгів на формування позитивного самосприйняття та адекватної самооцінки;
- оформлення та ведення фотоальбому «Наші добрі справи»; перегляд та обговорення з дітьми світлин (індивідуально, з підгрупами).

• Збагачення досвіду моральної діяльності дітей:

- проведення «Днів добрих справ», «Годин доброти» тощо;

- організація колективної творчої діяльності альтруїстичної спрямованості (суспільно-корисна праця: виготовлення подарунків для батьків, друзів, дітей інших груп, інших дошкільних навчальних закладів; допомога помічнику вихователя, іншим працівникам дошкільного навчального закладу; написання листів хворому однолітку; підготовка привітань-сюрпризів та ін.);
- відвідування з дітьми вихованців інших вікових груп (важливо практикувати відвідування дітьми старшого дошкільного віку молодших: «Пограємося з малятами», «Допоможемо малятам зібратися на прогулянку» тощо).

- Навчання дітей вирішенню реальних моральних ситуацій; розширення досвіду ініціативних моральних вчинків; збагачення досвіду їх моральної поведінки:
  - організація в повсякденному житті дітей виховних ситуацій морального спрямування;
  - створення умов для вправляння у дотриманні моральних норм поведінки дітей в процесі різних видів діяльності (спілкування, ігрової, мовленнєвої, трудової, образотворчої та ін.).

У процесі реалізації запропонованої системи виховного впливу з боку вихователя на моральну сферу розвитку особистості дитини будуть виконані визначені програмові завдання. Кінцевими показниками щодо морального зростання особистості дитини на етапі вступу до школи (за вимогами Базової програми розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі») є такі:

- «знає головні правила поведінки, намагається дотримуватись їх у своїй діяльності;
- диференціює поняття «добро» і «зло», може дати оцінки відповідним вчинкам (своїм та інших людей);
- толерантна щодо інакшості, визнає та поважає схожі та відмінні риси людей;
- поводиться чесно і правдиво щодо інших;
- ініціює допомогу та підтримку всім, хто цього потребує; намагається захистити менших, слабших за себе;
- поводиться безкорисливо, не розраховує на схвалення морального вчинку авторитетними людьми;
- виявляє турботу про інших, прагне бути їм корисною; намагається втішити, заспокоїти;
- вчиняє справедливо, совісно не лише в присутності дорослих, а й за відсутності контролю з їхнього боку;
- схильна до самопокладання відповідальності за когось/щось;
- намагається утриматися від ревнощів, мстивості, жадібності, заздрощів, зловтіхи, прагнення домінувати над кимось» [1, 278].

Ці теоретичні положення вихователі мають реалізувати на практиці – в процесі організації педагогічного процесу в дошкільному навчальному закладі. Але, корективи, що вносить сучасне повсякденне життя досить часто не мають позитивного забарвлення. Педагоги потерпають від своїх власних особистісних проблем, спричинених різними факторами як об'єктивного, так і суб'єктивного характеру. Це можуть бути: відсутність педагогічного досвіду (якщо це молодий фахівець), акумуляція зусиль на розумовий розвиток (особливо в групах дітей старшого дошкільного віку з метою їх якісної підготовки до навчання в школі), а також негаразди сімейного життя, погіршення стану здоров'я, боротьба суперечностей сформованих переконань, викликана побутовими проблемами тощо. У таких випадках культивування моральності у дітей для вихователя набуває, м'яко кажучи, другорядного значення, він слідкує лише за загальним порядком у групі. За таких обставин йому необхідне психологічне консультування.

На сьогодні ще відсутня практика відвідування професійних практикуючих психологів (психотерапевтів) вихователями, хоча вони почасти і потребують довготривалого консультування. Попри те, що в дошкільних навчальних закладах має бути штатна одиниця психолога, нерідко виконання таких функцій на себе беруть методисти (в основному через відсутність психологів). Одним із пріоритетних різновидів є організація експрес-консультування (ініціюється зазвичай самим вихователем). Головна мета в такому випадку полягає в тому, щоб проговорити про проблему, що турбує вихователя, обговорити основні питання: причини і можливі шляхи їх подолання тощо. Завдання методичної служби (в особі психолога чи методиста) дошкільного навчального закладу полягає в тому, щоб зняти переживання вихователем його внутрішньої напруженості, налагодити спілкування з колегами й особливо дітьми (вихованцями його вікової групи), і ліквідувати можливі порушення в поведінці. Якщо педагоги дошкільних навчальних закладів мають деякі морально-емоційні негаразди, то методична служба зобов'язана провести відповідну консультативну роботу. Сутність її буде полягати в наступному:

- отримати інформацію про чинники, які негативно впливають на вихователя;
- з'ясувати, які проблеми мають місце;
- ознайомити з можливостями запобігання негативних проявів тощо.

Головне, щоб поведінка вихователя стосовно дітей була позитивною, без ознак байдужості чи агресії, оскільки вони будуть її наслідувати, що пояснюється віковими особливостями періоду дошкільного дитинства. Як правило, схема психологічного консультування вихователів включає такі етапи (див. рис. 1.):

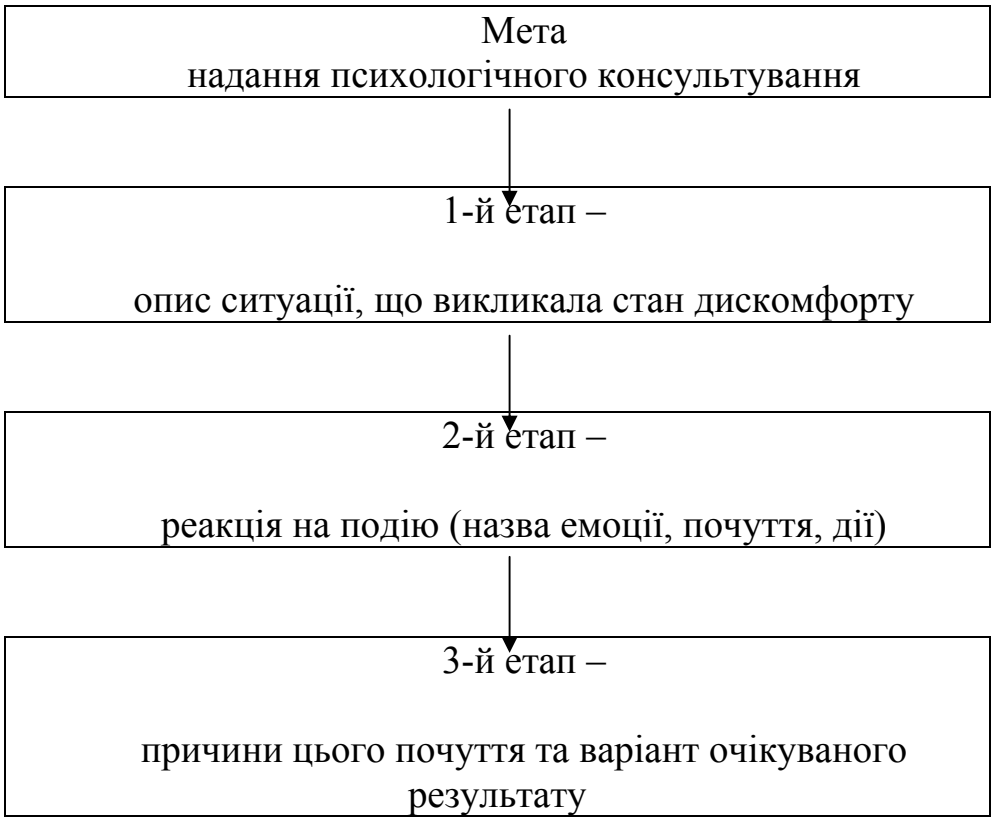


Рис. 1. **Етапи психологічного консультування вихователів**

Отже, психологічне консультування вихователів є вагомим чинником у виконанні завдань морального виховання дітей дошкільного віку.

Висновки. Таким чином, окреслення загальних особливостей морального виховання дошкільників дало підстави для визначення програмових завдань щодо його здійснення. Результат морального виховання дошкільників залежить від особистісного стану вихователів, яким необхідно надавати психологічне консультування. Цю роботу виконує методична служба дошкільних навчальних закладів (психологи, а за їх відсутності – методисти).

Перспективи подальшої наукової роботи будуть полягати в апробації й удосконаленні програми морального виховання дітей дошкільного віку.

Л і т е р а т у р а

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» / М-во освіти і науки України, Акад. пед. наук України ; наук. ред. та упоряд. О. Л. Кононко. – Київ: Світич, 2008.
2. Бех І. Д. Виховання особистості. – Київ: Либідь, 2008.
3. Булах І. С. Духовність і креативність як потенціали професійної культури майбутніх вчителів / І. С. Булах, Л. В. Долинська // Психологія : Зб. наук. праць. – Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 1998. – Вип. 2.

4. Власова О. І. Педагогічна психологія : [навч. посіб.]. – Київ: Либідь, 2005.
5. Задесенець М. П. Вікові особливості розвитку дітей і формування їх особистості : [посіб. для студентів пед. інститутів, учителів, вихователів дошк. установ]. – Київ: Вища школа, 1978.
6. Ігри дорослих. Інтерактивні методи навчання / упоряд. Л. Галіцина. – Київ: Ред. загальнопед. газ., 2005.
7. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні / наук. ред. О. Л. Кононко. – Київ: Ред. журн. «Дошкільне виховання», 2003.
8. Максименко С. Д. Психологія в соціальній та педагогічній практиці: методологія, методи, програми, процедури. – Київ: Наукова думка, 1998.
9. Методичні аспекти реалізації Базової програми розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» / О. Л. Кононко, З. П. Плохій, А. М. Гончаренко [та ін.]. – Київ: Світич, 2009.
10. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання. – Київ: 2007.

L. Lokhvytska. Age's peculiarities of morale education of children: psychological to advice of teacher's preschool educational institutions.

Peculiarities of morale education of children preschool age are considered in this article. The programming aims of morale education of preschoolers for realization of an educational influence are determined. The content of psychological to advice of teachers by methodical service in the preschool educational institutions is revealed.

***Key words**: preschooler, morale education, educational influence, teacher, preschool educational institution, psychological to advice, peculiarity, content, aim, methodical service.*

УДК 159. 923.2 **О. М. Лукашевич**

САМОЗДІЙСНЕННЯ ДОРОСЛОЇ ЛЮДИНИ: ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ ПСИХОЛОГІЧНОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ

У статті визначається сутність самоздійснення дорослої людини в сучасному українському суспільстві. Аналізуються можливості сучасної практики психологічного консультування щодо психологічної допомоги клієнтам з проблемами життєвого самоздійснення.

***Ключові слова:** саморозвиток, самореалізація, самоздійснення, психологічне консультування, особистісні проблеми, психологічна допомога.*

Постановка проблеми. Дуже важко пристосуватись до умов, що постійно змінюються. Українське суспільство на перехідному етапі свого розвитку характеризується нестабільністю соціально-економічної ситуації, низьким рівнем життя громадян, безробіттям і соціальною незахищеністю, що викликає численні психологічні проблеми дорослих людей, як найбільш соціально активної категорії населення.

Проблеми адаптації дорослої людини торкаються і такого важливого аспекту людського життя як самоздійснення. Людині властиве прагнення до реалізації своїх життєвих цілей, які визначають напрями і стратегії самоздійснення, але відсутність можливості задовольнити найсуттєвіші базові потреби обмежує активність особистості саме вирішенням цих проблем.

Отже, соціальна проблема вбачається у відсутності необхідних соціальних умов, з боку суспільства, що ускладнює можливості самоздійснення дорослої людини.

К.Юнг у своїх працях зауважував, що погана адаптація і нещастя у більшості випадків виникають внаслідок однобічного розвитку особистості, при якому ігноруються важливі межі людини. Таке відкидання породжує особистісні порушення та ірраціональну поведінку [4, 78]. Суттєву допомогу особистості в таких ситуаціях надає психологічне консультування, яке має тривалий конструктивний досвід допомоги у вирішенні життєвих психологічних проблем. Самоздійснення людини залишається провідним питанням, з яким звертаються дорослі люди до психолога-консультанта. Відома нам модель «посади дерево-побудуй дім-вирости сина» не відображає всіх запитів наших сучасників. Залишаються проблеми, які торкаються всіх аспектів «само»: самореалізація, самовизначення, самоактуалізація і як результат всіх прагнень - життєве самоздійснення дорослої людини. Відсутність реальної моделі процесу самоздійснення, на основі якої особистість могла б діяти, породжує психологічну проблему в дослідженні її самоздійснення.

Питання щодо змісту і процесу самоздійснення сучасної людини також відкрите. Саме недостатність досліджень, які б розкривали основні закономірності процесу само здійснення особистості, відсутність узгодженого тлумачення цього поняття визначає суть наукової проблеми.

На рівні психологічного консультування виникає проблема у підготовці фахівців. Через обмеженість теоретичних і методологічних напрацювань з проблематики самоздійснення, відсутність практичних рекомендації науковців і методологів щодо психологічної допомоги у вирішенні таких глобальних особистісних проблем, виникає прогалина у компетентності сучасних консультантів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження соціально-гуманітарними науками проблеми самоздійснення особистості набуває все більшого поширення.

Різноманітні аспекти самоздійснення досліджувались у зв’язку з вивченням проблематики: самореалізації (К.О.Абульханова-Славська, Л.О.Коростильова), особистісної майстерності (M.Horener, P.Senge); виразності (Г.Олпорт, W.D. Spangler & R. Palrecha); самоусвідомлення

(С.Р.Пантілєєв, В.В.Столін, Н.І.Сарджвеладзе); розвитку потенціалу (Б.Г.Ананьєв, Б.Ф.Ломов, В.Н.М'ясіщев) та ін.

Найбільш досліджено поняття «самоздійснення» людини з позиції філософського, акмеологічного і психологічного контексту. Дослідження засвідчили, що у філософському сенсі проблема самоздійснення людини розглядається через дослідження онтологічних питань буття як пошук і реалізація сенсу життя і призначення людини (М.О.Бердяєв, В.С.Соловйов, С.Л.Франкл, П.О.Флоренський), життєвого світу (В.Шутс) та ін.

Не дивлячись на те, що інтерес до проблеми самоздійснення людини у філософії виник раніше, ніж в психології, саме в останній здійснено вихід на людинознавчі проблеми, осмислення цієї категорії та її значущості відображено низкою досліджень в контексті проблематики самоактуалізації (А.Маслоу; В.І.Слободчиков, Є.І.Ісаєв; Є.Є.Вахромов), особистісного зростання (К.Роджерс), самореалізації (Л.О.Коростильова, Е.В.Галажинський), самотрансценденції (В.Франкл, А.О.Реан, В.І.Слободчиков, В.І.Ісаєв, Д.О.Леонтьєв), як умова і мета розвитку суспільства (О.Г.Асмолов) [7].

Ідеї щодо самоздійснення особистості знаходять свій розвиток у психологічній акмеології. Акмеологічний підхід ґрунтується на концепції розвитку і самоудосконалення людини, повноти її самореалізації і самоздійснення в житті, діяльності і творчості як руху до досягнення «акме». Відзначається, що акмеологічність є «ознакою вершинності в реалізації, вдосконаленні і множенні потенціалу людини як суб'єкта самоздійснення» (О.В.Селезньова). Людина, що самоздійснюється, виступає як суб'єкт власного життєвого шляху, який спрямовує свої зусилля на «здійснення свого життя гідним чином» (К.О.Абульханова-Славська, Т.М.Березіна), а акме виступає як ступінь, досягнення якого можливе в ході самореалізації, що відбиває специфічність самоздійснення людини. У зв'язку з цим акмеологія розглядє самореалізацію як форму самоздійснення людини, що рухається до власної цілісності.

Аналіз наукових джерел з психології засвідчує, що ця проблема привертає увагу дослідників різних наукових напрямів. Найвиразніше цей феномен досліджений в межах гуманістичного і феноменологічного підходів.

Водночас в психології дослідження особливостей самоздійснення людини, зокрема в галузі психологічного консультування майже відсутні.

Отже, **мета** цієї статті – визначити рівень дослідженості проблеми самоздійснення дорослої людини в сучасному науковому просторі, а також можливості сучасного психологічного консультування щодо вирішення проблем самоздійснення дорослої людини.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасне суспільство - динамічне і нестабільне - вимагає від людини високого рівня активності.

Е.Фромм вважав, що пристосування людини до суспільства зазвичай являє собою компроміс між внутрішніми потребами і зовнішніми вимогами. Соціальний характер людини розвивається відповідно до вимог суспільства. Невідповідність людини цим вимогам, на його думку, провокує порушення механізмів адаптації і викликає у людини стани тривожності, фрустрації, стресу. Науковець відзначав залежність розвитку людини від можливостей, що надаються конкретним суспільством. Висуваючи по відношенню до людей вимоги, що суперечать їх природі, суспільні умови життєіснування деформують і фруструють особистість. Це відчужує їх від "людської ситуації" і відмовляє в дотриманні базових умов існування. Е.Фромм без коливань оголосив хворим суспільство, яке не може задовольнити базові потреби людей (1955). Вчений підкреслював також, що, якщо суспільство змінюється в якомусь важливому відношенні, така зміна викликає порушення в соціальному характері. Минула структура характеру не відповідає новому характеру суспільства, що в окремих особистостей посилює почуття відчуженості і відчаю. Колишні зв'язки рвуться, і людина, поки не набуде нового кореня, почуває себе втраченою. У такі перехідні періоди особистості з м’якою психікою виявляються жертвами [4].

Нині особливо актуальною є потреба в наданні психологічної допомоги людині шляхом психологічного консультування, яке покликане розв’язувати гострі життєві проблеми, сприяти самоактуалізації та розкриттю особистісного потенціалу, спрямовувати активність дорослої людини щодо власного життєвого самоздійснення.

Психологічне консультування, як сфера практичної професійної діяльності психолога, пов'язана з наданням допомоги потребуючим її людям у вигляді порад, рекомендацій щодо вирішення життєвих психологічних проблем. Такі рекомендації клієнт отримує на основі спілкування з ним психолога-консультанта [1].

Сутність психологічного консультування полягає у створенні умов, за яких клієнт відкриває та усвідомлює нові можливості у розв'язанні своїх психологічних проблем. Психологічне консультування прийнято розглядати як одну з трьох можливих спеціалізацій психолога-практика, поруч із діагностикою та корекцією. Результатом послуги психологічного консультування має бути поновлення здатності клієнта до самодопомоги, вирішення власних життєвих труднощів. Метою психологічного консультування є допомога клієнтові у дослідженні власної особистості, у розумінні своїх стосунків з оточуючим світом, оцінці своїх проблем та в пошуку альтернативних варіантів їх подолання.[6]

Аналізуючі можливості психологічного консультування щодо проблем самоздійснення дорослої людини, зауважимо, що консультант може зіткнутися з певними труднощами.

По-перше, порівняльний аналіз концепцій та парадигм психологічного розуміння поняття самоздійснення показав, що в сучасному психологічному просторі ще не склалося усталеного підходу щодо його сутнісних ознак. Отже, склалася потреба в уточненні понятійно-категоріального апарату, що задіяний у психологічному відображенні процесу самоздійснення людини.

Так, у зарубіжній психології зміст поняття «самоздійснення» визначається: як устремління людини до найбільш повного виявлення і розвитку своїх можливостей і здібностей (К.Роджерс); як прагнення, бажання людини стати тим, ким вона може стати (А.Маслоу); як підсумок і процес життєвого шляху, коли «цінності і цілі, до яких прагнула людина усвідомлено або неусвідомлено, отримали адекватну реалізацію» (Ш.Бюлер), розуміння самореалізації як пробудження і самоздійснення прихованих можливостей людини, самоактуалізація визначалась через переживання свого «Я» як синтезуючого духовного центру (Р.Ассаджиолі).

В зарубіжних психологічних словниках термін «самоздійснення» (self-fulfillment) вперше введено К.Гольдштейном у 1940 році. Найчастіше це поняття трактується як кінцевий результат самореалізації (той що здійснився), повна реалізація можливостей особистості (A.Gewirth, E.L.Ryan & R. M.Deci, W.Huitt).

На нашу думку, в зазначених психологічних концепціях закладено теоретико-методологічне підґрунтя щодо дослідження самоздійснення як універсального процесу, що відбувається протягом всього життя людини.

Водночас час у традиційній вітчизняній та російській психології набув поширення інший погляд. Так, О.Г.Асмолов критикував представників школи гуманістичної психології за розуміння самоздійснення, як неповторного одиничного прояву виокремленої зі світу індивідуальності, який на його думку, не є вираженням інтегральних системних якостей особистості і не відбиває суспільні впливи на її формування, що значно звужує дослідницьке поле цієї проблематики [3]. Традиційна психологія розглядала самоздійснення людини в контексті її «особистісних внесків», які перетворюються в соціально-історичний спосіб життя, самоздійснення особистості відбувається через її діяння (А.В.Петровський, В.А.Петровський); формування особистості як безперервного виходу за межі самого себе, із визначальною цінністю мотиваційних регуляторів життєвого шляху людини (С.Л.Рубінштейн); змістоутворювальні цінності різносторонньої особистості як провідна лінія її життя і самоздійснення (О.М.Леонтьєв).

У межах своєї проблематики досліджень самоздійснення особистості торкались науковці: К.О.Абульханова-Славська [2], яка використовує поняття активності щодо опису процесів самоздійснення. «Активність – це спосіб реалізації потреб у діяльності, спілкуванні, самовираженні, самоздійсненні особистості у формах життя» [2001, 151]; Є.І.Головаха,

Г.С.Костюк, В.А.Роменець, які досліджували самореалізацію особистості в її діяльності; Л.І.Анциферова, Б.С.Братусь, С.Д.Максименко [5] – розробляли концепцію особистісного самоздійснення та ін.

Сучасні дослідження українських та російських психологів цього напрямку дозволяють визначити розуміння терміну «самоздійснення» більш грунтовно. Інтенсифікуються дослідження проблеми життєвих домагань і життєвих завдань як передумов особистісного самоздійснення в соціумі (науковий колектив під керівництвом Т.М.Титаренко); частково обґрунтовуються психологічні механізми самоздійснення особистості в умовах трансформації суспільства (А.К.Дмитренко). Започаткований аналіз сутності життєвого самоздійснення людини у системно-антропологічному контексті (І.О.Логінова), яке, на думку вченого, виявляється у просторово-часовому розгортанні її реального буття, де вона конституює себе в якості суб'єкта, що активно здійснює втілення властивих йому можливостей в дійсність. Заслуговує на підтримку визначення психологічних умов самоздійснення особистості (Л.М.Храмцова), які залежать від її мотивації досягнення та установок. Вчений довів, що зазначена мотивація може зумовлювати вибір професійної діяльності, випереджаючі реальні можливості конкретної особистості, виступає активним стимулом її, розвитку, перебудови та самоздійснення і в цілому [8]. Певна фрагментарність, на наш погляд, притаманна дослідженню процесуальної (М.В.Шугуров) і результативної (В.Г.Зазикін) складових поняття «самоздійснення», але ґрунтовних, цілісних досліджень щодо самоздійснення дорослої людини поки що не розроблено.

На сьогодні в науці самоздійснення розуміється двобічно: з одного боку, як результат життя людини, як підсумок життєвого шляху. Так Л.Н. Коган відзначав, що «в процесі самоздійснення людина опредметнює свої сутнісні сили – здібності, обдарування, творчі можливості – у продуктах своєї праці, матеріальних та духовних цінностях» [1983, 17] З іншого боку, як процес «втілення» себе в життя, коли, на думку Ш.Бюлер, воно в різні вікові періоди реалізується через позитивне самопочуття (до 1,5 років), або як переживання завершення дитинства (12-18 років), або як самореалізація (в зрілості), чи як мудре самовтілення (у старості) [Buhler, 2000]. Перспективним, на наш погляд, є підхід О.В.Селезньової, в якому самоздійснення розглядається як результат сформульованої мети - ідеалу, що спрямовує саморозвиток людини в цілому.

Заслуговує більш чіткого розмежування поняття «саморозвиток», «самоактуалізація», «самореалізація» і «самоздійснення». На жаль, в деяких роботах вони є досить розмитими; іноді ці категорії вживаються як синоніми, а інколи йдеться про їх принципову різницю (І.О. Логінова).

По-друге, відсутність систематизованих методологічних та методичних рекомендацій щодо роботи з клієнтами, які звертаються з проблемами

особистісного самоздійснення, суттєво ускладнює роботу психологів-консультантів. У сучасних дослідженнях з психології і педагогіки вчені частіше досліджують окремі аспекти самоздійснення людини: в професійній, творчій діяльності, в шлюбі та ін. Однак, систематизованих досліджень структури і процесу самоздійснення дорослої людини не має.

По-третє, інтелектуальний і професійний рівень консультанта повинен бути досить високим, щоб розуміти проблематику самоздійснення, його філософські, екзистенційні та духовні площини.

По-четверте, як вважали античні філософи, бути порадником(вчителем), наставником (консультантом) може лише та людина, яка сама сягнула високого морально-духовного рівня у особистісному розвитку, тобто самоздійснилась.

Напрями роботи консультантів щодо самоздійснення дорослої людини визначаються основними завданнями психологічного консультування [6]: конкретизація (з'ясування) проблеми особистісного самоздійснення, що виникла у клієнта: як клієнт бачить власне самоздійснення, що для нього є критеріями самоздійснення, в чому, на його погляд полягає проблема його особистісного самоздійснення; інформування клієнта про сутність проблеми, яка у нього виникла, про реальний ступінь її серйозності: з'ясування, наскільки реальне життя клієнта розбігається з бажаною моделлю самоздійснення, які почуття викликає в нього така ситуація; вивчення психологом-консультантом особистості клієнта: біографічний метод, есе «Моє життєве самоздійснення», використання психодіагностичних методів (САТ-тест самоактуалізації, тест-опитувальник особистісних орієнтацій, тест змісто-життєвих орієнтацій, опитувальник самостановлення, 16-факторний особистісний опитувальник Кеттела, методика ТАРТ, методика виміру ступеня актуальності основних потреб «Піраміда потреб»); чітке формулювання порад і рекомендацій клієнту з приводу того, як найкраще розв'язати проблему самоздійснення: визначення шляхів самоздійснення, стратегій і напрямів його реалізації, створення моделі самоздійснення клієнта; надання допомоги клієнту у вигляді додаткових практичних рекомендацій, які пропонуються тоді, коли він вже розпочав розв'язання проблеми, поради клієнту, як найкраще уникнути в майбутньому подібних проблем, психолого – просвітницьке інформування клієнта. Критерієм ефективності психологічного консультування, на думку Г.С. Абрамової, є поява в іншої людини (клієнта) нових переживань з приводу своєї проблеми – бачення перспектив власного самоздійснення [1].

Висновки. Соціально – економічна ситуація українського суспільства ускладнює процес самоздійснення сучасної дорослої людини. Проблеми її самоздійснення повинні досліджуватись і розв'язуватись на соціальному,

психологічному та науково – емірічному рівнях. Суттєву допомогу у вирішенні особистісних проблем самоздійснення дорослої людини може надати психологічне консультування, але фахівці-практики можуть зіткнутися з певними труднощами: неузгодженість розуміння поняття «самоздійснення», відсутність досліджень щодо структури, особливостей, механізмів і процесу самоздійснення дорослої людини, недостатність теоретичних, методологічних і практичних рекомендацій з проблематики особистісного самоздійснення, глобальність самої теми (філософські, екзистенційні, духовні складові поняття «самоздійснення»), яка вимагатиме від консультанта високого інтелектуального і професійного рівня підготовки. Можливості психологічного консультування з проблем самоздійснення дорослої людини визначаються його основними завданнями. Критерієм ефективності психологічного консультування щодо перспектив самоздійснення дорослої людини є поява в неї (клієнта) нових, конструктивних переживань з приводу своєї проблеми, бачення шляхів власного розвитку, саморозкриття і самоздійснення.

Л і т е р а т у р а

1. Абрамова Г.С. Практикум по психологическому консультированию. - Екатеринбург : Деловая книга, Москва: Изд. центр "ACADEMIA" 1995.
2. Абульханова-Славская К.А.Стратегия жизни. – Москва: 1991.
3. Асмолов А.Г. Историко-эволюционный подход к пониманию личности: проблемы и перспективы // Вопросы психологии. – 1986. – № 1.
4. Келвин С. Холл, Гарднер Линдсей. – Москва: "КСП+", 1997. Терминологическая правка В.Данченко Київ: PSYLIB, 2005.
5. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості. – Київ: Вид-во ТОВ “КММ”, 2006.
6. Немов Р.С. Основы психологического консультирования. - Москва: Владос, 1999.
7. Психологические теории и концепции личности. Краткий справочник. В кн.: Горностай П., Титаренко Т. Психология личности: словарь-справочник. – Київ: "Рута", 2001.
8. Храмцова Л.Н. Психологические условия самоосуществления личности: дис. к. психол. наук : 19.00.01. – Новосибирск: 2003.

O. Lukashevych. Self adult: problems and prospects for psychological counseling.

The article touches the problems of self-fulfillment of the grown man in modern Ukrainian society. Possibilities of modern practice of the psychological advising of relatively psychological help to the clients are analysed with the problems of vital self-fulfillment.

Key words: *self-realization, self-fulfillment, psychological advising, personality problems, psychological help.*

УДК 159.922 **Н. С. Марцих**

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДОРОСЛИХ ЯК ЧИННИК ЖИТТЄВОГО САМОЗДІЙСНЕННЯ

У статті здійснено теоретичний аналіз проблеми розвитку творчих здібностей у дорослому віці. Досліджено навички та вміння, потрібні для творчої реалізації і життєвої активності в сучасному суспільстві. Запропоновано програму тренінгу творчих здібностей як одного із способів життєвого проектування.

Ключові слова: *творчість, творчі здібності, креативність, дивергентне мислення, зрілість, ціле покладання, життєве призначення.*

Постановка проблеми. Процес трансформації українського суспільства, пов'язаний із прискоренням темпу життя, глобалізації всіх процесів, стресогенні чинники середовища і суспільства на людину вимагають від особистості наявності розвинених умінь та здібностей: здатності людини орієнтуватися в життєвих ситуаціях, реалістично оцінювати їх, робити правильний вибір, який забезпечує успіх; вибирати найбільш досконалі способи вирішення тих чи інших життєвих завдань; вміння «прораховувати» наслідки рішень та дій в ситуаціях ризику; вміння будувати свої стосунки з іншими людьми; вміння протистояти стресовим ситуаціям тощо. У розвитку цих здатностей, поряд із розвиненою емоційною зрілістю, особливу роль відіграє здатність особистості до творчого вирішення життєвих завдань, неординарні способи розв'язання проблемних ситуацій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз проблеми творчих здібностей та обдарованості особистості здійснювався в наукових працях Д.Б. Богоявленської, М. Волаха, Дж. Гілфорда, В.М. Дружиніна, Є.П. Ільїна, К. Когана, О.М. Матюшкіна, В.О. Моляко, Є.П. Торренсом, В.Д. Щадрікова та ін. Проте основну увагу вчені приділяли формуванню, розвитку та структурним компонентам обдарованості дітей. В сучасній психології проблема творчих здібностей дорослих досліджується не так давно. Перспективною тенденцією сьогодення є пошук шляхів дослідження творчих здібностей дорослих як особливої психічної реальності, необхідної для особистісного зростання та творчого само здійснення.

Формулювання цілей статті. Основними завданнями нашої статті є проаналізувати наукові погляди на феномен творчих здібностей, дослідити здатність людей зрілого віку до життєтворчості, проектування та здійснення свого життя за допомогою творчих рішень, запропонувати програму розвитку творчих здібностей як одного із способів реалізації життєвого призначення.

Виклад основного матеріалу. Традиційно творчі здібності ототожнюють з поняттям «креативність» – рівнем творчої обдарованості, здатності до творчості, що є відносно сталою складовою структурі особистості. Довгий час в науці дискутувались питання: чи слід виокремлювати креативність як компонент обдарованості або вона є суто науковим конструктом; чи слід виділяти творчий процес як специфічну форму активності, або творчі здібності є компонентом загальних здібностей (В.М. Дружинін); чи є процес рішення творчих задач взаємодією пізнавальних психічних процесів (С. Герберт); чи передбачає високий рівень інтелекту високий рівень творчих здібностей та ін. Л. Терстоун звернув увагу на різницю між творчими здібностями і здатністю до навчання, на значення не інтелектуальних чинників у розвитку креативності.

Важливим етапом в розробці проблеми креативності стали дослідження Дж. Гілфорда: в основі його концепції лежить фундаментальна відмінність між конвергентним мисленням (логічним, односпрямованим) та дивергентним (що відступає від традиційної логіки та спрямованим у різних напрямах). Дж. Гілфорд виокремив 4 основних показника креативності: оригінальність – здатність продукувати відділені асоціації, нетривіальні рішення; образна адаптивна гнучкість – здатність змінювати форму стимулу так, щоб побачити в ній нові ознаки та можливості їх використання; семантична гнучкість – здатність виявити основну властивість об'єкта та запропонувати новий спосіб його використання, та семантична спонтанна гнучкість – здатність до продукування різноманітних ідей в нерегламентованій ситуації.

Пізніше Дж. Гілфорд розширив параметри креативності:

- здатність до винаходження й постановки проблем;
- здатність до продукування ідей – гнучкість;
- здатність нестандартно відповідати на подразники – оригінальність;
- здатність до удосконалення шляхом додавання деталей – розробленість;
- здатність до вирішення проблеми, тобто до аналізу й синтезу.

Ідеї Дж.. Гілфорда розвивав Є.П. Торренс, який під креативністю розумів здатність до загостреного сприймання недоліків, пропусків в знаннях тощо. Торренс висловив тезу, що креативність – це нормативний процес, що породжується сильною потребою людини в зниженні напруги, що виникає у неї в ситуації дискомфорту, який, в свою чергу, викликаний невизначеністю або незавершеністю діяльності.

Отже, на сьогодні творчі здібності – креативність – розглядається як функція цілісної особистості, що нетотожна інтелекту й залежить від цілого комплексу психологічних характеристик і властивостей особистості. зокрема, пізнавальної активності, вміння брати на себе відповідальність, соціальної адаптованості та гнучкості у прийнятті рішень. Необхідність

розвитку здібностей творчого розв'язання проблем, вирішення завдань викликана також процесами глобалізації, інформатизації, інтенсифікації, що заглиблюються й поширюються в геометричній прогресії. На думку Колосової Л.Д., старшого наукового співробітника Російської Академії освіти, Державного науково-дослідницького інституту сім'ї й виховання, XXI століття висуває певні вимоги до формування й закріплення навичок, необхідних творчій людині для адаптації до сучасного ритму життя [7, 60]:

Таблиця 1.

Навички XXI століття

АДЕКВАТНА САМООЦІНКА Вірити у власну спроможність та підтримувати позитивний образ самого себе	**ТВОРЧЕ/КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ** Генерувати нові ідеї	**СОЦІАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ** Демонструвати розуміння, дружелюбність, високу адаптованість, емпатію та ввічливість в групі
МОТИВАЦІЯ ДОСЯГНЕННЯ Уміння долати труднощі; запобігати перепони, ставити високі цілі; досягати високого рівня; перевершувати самого себе	**РІШЕННЯ ПРОБЛЕМ** Розпізнає проблеми, розробляє та здійснює план дій	**ПРИЙНЯТТЯ РІШЕНЬ** Бачить завдання й труднощі їх здійснення, знаходить альтернативні варіанти рішення, враховує ступінь ризику, оцінює та обирає найкращу альтернативу
ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ Додавати зусиль та наполегливо досягати мети	**ВМІННЯ НАВЧАТИСЬ** Використовувати техніки ефективного навчання, легко здобувати і практично використовувати нові знання	**ВМІННЯ СЛУХАТИ** Отримувати, приймати, інтерпретувати й відповідати на вербальну інформацію та інші види спілкування
ВМІННЯ СПРАВЛЯТИСЯ З САМИМ СОБОЮ Обережно оцінює себе, ставить особистісні цілі, відслідковує власний прогрес, демонструє самоконтроль	**АЛЬТЕРНАТИВНА ПОДАЧА ІНФОРМАЦІЇ/ ВІЗУАЛІЗАЦІЯ** Організувати зорове сприйняття, використовувати символи, картини, графіки, об'єкти	**ВМІННЯ ГОВОРИТИ** Може добре говорити, грамотно й адекватно висловити думку

ЧЕСНІСТЬ У СПРАВАХ ТА САМОПОВАГА	**ВМІННЯ ПЕРЕРОБЛЯТИ ІНФОРМАЦІЮ**	**ПИСЬМОВЕ МИСЛЕННЯ**
Обирати моральний спосіб поведінки; збільшувати свою самоповагу завдяки успішному використанню своїх здібностей	Знаходити правила або принципи, які лежать в основі взаємовідносин двох або більше об'єктів та використовувати ці знання для рішення проблем	Передавати думки, ідеї, інформацію, повідомлення в письмовому вигляді, створювати тексти, в тому числі листи, інструкції, звіти, графіки, таблиці, презентації тощо

В рамках гуманістичної психології А. Маслоу була сформована думка про вільне переживання власного «Я», прагнення до самоактуалізації,творче самоставлення, формування й розвитку протягом життя інтегрованого Его, вільного від невротичних симптомів, відсутність чого, на нашу думку, унеможливлює творче само здійснення особистості. В дослідженні проблеми розвитку творчих здібностей зрілих людей як чинника життєвого самоздійснення ми спираємось на такі положення А. Маслоу [4, 228-229]:

1. Будь-яка нормальна здорова особистість відкрита для розвитку, який характеризується циклічністю, поступовістю, наступністю, суперечністю, Я-участю та Я-детермінацією.

2. Для справжньої особистості суттєве наступне: вплив її минулого життя,; можливості, отримані нею з минулого, ближнього та актуального проживання; очікування, надії, тривоги, уявні творчі проекти, пов'язані з майбутнім.

3. Для вирішення серйозних життєвих проблем необхідне активне інтегроване Его, що захищене від невротичної мотивації та рухається до розширення соціальних, професійних, духовних зв'язків, з тим, щоб надати нові імпульси особистості або Самості, яка вільно й спонтанно визначається в своєму проблемному бутті.

4. Творче Его узагальнює життя в тій формі, що дозволяє їй цілком бути присутнім в кожному моменті теперішнього. В цьому сенсі майбутнє цілісної людини завжди знаходиться в ній самій та залежить від активності самоактуалізації.

5. Існує парадоксальний зв'язок між активним розвитком особистістю власного «Я», або розвиваючим «егоцентризмом», та творчою зверненістю цієї особистості до зовнішнього світу. «Саме така людина, его якої знаходиться на вершині своєї могутності, легше за все забуває про своє его або піднімається над ним. Саме така людина може забути про своє Я та зосередитись на вирішенні проблеми, саме така особистість найбільш спонтанна у власних діях, … здатна виходити за межі самосвідомості у своєму ставленні до об'єктивного світу» [1, 228-229].

Отже, життя зрілої особистості структурується завдяки її праці, діяльності щодо створення власного світу, і не останнє місце у побудові особистісного світу займає творчість. Життя людини, навіть найглибинніші її шари, детермінується можливостями конструктивної діяльності в тому світі, в якому людина зростає. Особистий життєвий досвід, активна та багатогранна реальна життєдіяльність особистості, її вчинки, індивідуальна поведінка, саморефлексія, поряд із здатністю до гнучкого адаптування до раптових життєвих змін, раціонального використання часу й власних ресурсів, критичного й творчого мислення тощо відіграють особливу роль у реалізації життєвого самоздійснення. Духовний розвиток особистості відбувається тоді, коли у відповідності з вільним внутрішнім вибором особистість здійснює дії, що виключають причину власних довголітніх проблем.

Розвиток творчості – це не дарунок долі, не випадковість, а підсумок цілеспрямованого розумового процесу поряд з розвитком високоінтегрованого Его, прагненням до особистісної зрілості. Нами було розроблено й апробовано програму тренінгу розвитку творчих здібностей, який був спрямований на розвиток творчого підходу до реалізації власного життя і включав в себе модулі:

Таблиця 2

Зміст тренінгу розвитку творчих здібностей людей зрілого віку

Напрями роботи	Основні завдання та зміст модулю
Модуль 1. Тренінг особистісного зростання	
зниження рівня тривожності, конструктивна переробка, переосмислення особистісних проблем учасниками групи; розвиток самосвідомості й емоційної зрілості тощо	Завдання: набуття особистості сили, інтегрованого Его. Техніки: невербальні та вербальні психогімнастичні техніки і прийоми, невербальне вираження почуттів; рольові ігри, психотехнічні вправи на вираження почуттів; керовані візуалізації, самоаналіз, техніки арт-терапії; когнітивно-поведінкової терапії
Модуль 2. Тренінг асертивності	
Отримання нового досвіду переживань; відпрацювання навичок впевненої поведінки; розвиток навичок спонтанності; подальшої автономності;	Завдання: розуміння й виявлення своїх сильних сторін і талантів, побудова зрілої особистості. Психодраматичні, арт-терапевтичні техніки і прийоми, техніки емпаурменту та когнітивно-поведінкової психотерапії; позитивної

	психотерапії, гештальттерапії, психосинтез
Модуль 3. Розвиток творчого мислення і оригінального підходу до вирішення проблем	
Тренування сприйняття й спостережливості; нестандартного мислення; уяви та фантазії; варіативності мислення (уміння знаходити багато підходів до розв'язання проблеми); розвиток навички входження у стан творчості (творчої релаксації); розвиток нового погляду на звичні речі; визначення та зняття обмежень до творчості; розкріпачення творчого потенціалу; розвиток сенсорики як стимулу до творчості; розкриття внутрішнього джерела на допомогу знаходження ідей та рішень	Завдання: розвиток креативності. Техніки на розвиток фантазії та уяви; практика вільних асоціацій; активізація і стимуляція візуальних образів; техніки і прийоми: синестезія, синхронізація, синектика; мозковий штурм, ТВІЗ; еволюція; синтез; революція; «зміни напряму» «повторного використання»; асоціативна карта; саторі (творчого просвітлення); можливого інсайту
Модуль 4. Тренінг цілепокладання та життєздійснення	
Визначення своєї пріоритетної й ресурсної справи; розвиток здатності знаходити перешкоди здійснення завдання; знаходити альтернативні варіанти рішень, враховувати ступінь ризику, оцінювати й обирати кращу альтернативу; приймати оптимальні рішення; розвиток вміння уточнення й постановки нових цілей, стратегічного й тактичного мислення	Завдання: розвиток творчого підходу до життя, побудова життєвої перспективи. Вправи на розвиток особистої відповідальності за життя, знаходження рішення проблем, цілепокладання, особистий коучінг

Таким чином, розвиток творчих здібностей як важливого чинника життєздійснення, духовного саморозвитку дає можливість визначити своє покликання – своє життєве призначення. Свідомість завжди відкриває перед особистістю нові можливості, і можливості ці – необмежені.

Л і т е р а т у р а

1. Андреева А. Как ребенку пережить горе // Вопросы психологии. – 1991. - № 2.

2. Грецов А.В. Лучшие упражнения для развития креативности / Учебно-методическое пособие. – Санкт-Петербург: СПбНИИ физической культуры, 2006.
3. Дружинин В.Н. Диагностика общих познавательных способностей // Когнитивное обучение: современное состояние и перспективы. – Москва: ИП РАН, 1997.
4. Життєві кризи особистості: Наук.-метод. Посібник: У 2 т. / Ред. Рада В.М. Доній, Г.М. Несен та ін. – Київ: ІЗМН, 1998. – Ч. 2: Діти і молодь у кризовому суспільстві: технології допомоги і підтримки.
5. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. – Санкт-Петербург: Питер Серия: Мастера психологии, 2009.
6. Йири Шерер. Техники креативности: как в 10 шагах найти, оценить и воплотить идею/Йири Шерер. – Москва: СмартБук, 2009.
7. Мороз Р.А. Психічне здоров'я учнів закладів нового типу // Моделі психолого-педагогічного супроводу розвитку учнів закладів нового типу. Методичні рекомендації. – Миколаїв: МОІППО, 2002.

N. Martsykh. Adult's creative capabilities development as the factor of vital realization.

In the article the theoretical analysis of people's of mature age creative capabilities development problem is carried out. Skills and abilitiesthat are necessary for creative realization and vital activity in modern society are investigational. The program of creative capabilities training as one of methods of the vital planning realization is offered.

Key words: *creation, creative capabilities, kreativnist', divergence thought, maturity, whole laying-on, vital setting.*

УДК 159.947.5:331.582 **О. В. Мітіна**

РОЛЬ МОТИВАЦІЙНИХ ЧИННИКІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПЕРЕОРІЄНТАЦІЇ ДОРОСЛИХ

У статті розглядаються особливості мотиваційних чинників професійної переорієнтації дорослих. Проведений теоретичний аналіз мотиваційних чинників професійної переорієнтації у вітчизняній та зарубіжній літературі. Розкритий зміст мотивації до професійної переорієнтації як складової процесу професійного самовизначення дорослої людини.

Ключові слова: *мотиваційні чинники, мотивація, мотив, професійна переорієнтація, професійне самовизначення, доросла людина, професія, вибір професії.*

Постановка проблеми. З року в рік кількість охочих отримати другу вищу освіту з різних спеціальностей та змінити власну професію

збільшується. Звичайно, такі вчинки здійснюються дорослими людьми через ті чи інші внутрішні та зовнішні мотиви. «Усяка дія людини виходить з тих чи інших мотивів і направляється на певну мету. Вона вирішує те чи інше завдання та виражає певне ставлення людини до навколишнього. Вона вбирає в себе, таким чином, всю роботу свідомості і всю повноту безпосереднього переживання», - писав С.Л. Рубінштейн [15].

Вибір професії – одне з найважливіших стратегічних рішень у житті людини і складна комплексна проблема. Це складний акт самовизначення – свідомого вибору суб'єктом життєвої позиції, яка стає вирішальним чинником у виборі способів розв'язання тих чи інших життєвих проблем.

До вибору професії слід відноситися як до однієї з найважливіших життєвих подій. Виділяють основні чинники, що впливають на вибір професії, які звичайно об'єднують в дві групи: суб'єктивні і об'єктивні. До суб'єктивних відносять інтереси, здібності, особливості темпераменту і характеру. До об'єктивних – рівень підготовки (успішності), стан здоров'я і інформованість про світ професій, вплив навколишнього соціального середовища, засобів масової інформації, літератури і мистецтва, культури і та інших, які в умовах суспільних трансформацій якщо й не втрачають колишню визначеність, то принаймні змінюють її під впливом ринкових і демократичних інновацій. До об'єктивних чинників тісно примикають соціальні характеристики, наприклад такі, як освітній рівень батьків, соціальне оточення і ін.

Мотивація свідомого вибору професії – це система мотивів, спрямованих на реалізацію потреби в оволодінні певним видом професійної діяльності. Мотив – спонукальна причина дій і вчинків людини. Мотивація формується в людини в міру усвідомлення нею суспільної значимості обраної діяльності і правильної оцінки своїх індивідуальних нахилів і здібностей [3, 57].

Мотивація, будучи невід'ємним компонентом структури особистості, грає в процесі професійного самовизначення особливо важливу роль. Вона становить безпосередню психологічну основу пошуку людиною свого покликання.

Формулювання цілей статті. Основна змістова канва статті спрямована на розгляд особливостей мотиваційних чинників професійної переорієнтації дорослої людини у вітчизняній та зарубіжній літературі; визначення ролі мотиваційних чинників в аналізі проблеми професійної переорієнтації дорослих; проведення теоретичного аналізу проблеми мотивації до професійної переорієнтації у дорослому віці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Деякі дослідники розглядають зміну професії, в основному, як наслідок неадекватного початкового професійного вибору [5]. Втім, слід припустити, що професійна переорієнтація має ряд складних внутрішніх та зовнішніх мотиваційних

чинників людини, які не обмежуються лише помилковим початковим вибором професійного напрямку.

Аналіз конкретних психолого-педагогічних досліджень професійного самовизначення показав, що в більшості з них воно розглядається як тривалий і багатосторонній процес, як істотна сторона загального розвитку особистості (Т.В. Кудрявцев, Є.А. Климов, І.М. Кондаков, А.Б. Сухарєв, Ю.В. Укке та ін.) При цьому одні автори вважають, що професійне самовизначення завершується вибором професії (Ю.П. Вавілов, І.В. Кузнєцова, А.В Карпов, І.С. Кон та ін), і, відповідно, вивчають його в певних вікових рамках (від етапів, що передують вибору професії, до самого акта вибору). Інші дослідники (Т.В. Кудрявцев, Є.А. Клімов, І.М. Кондаков, Ю.В. Укке та ін) відзначають, що професійне самовизначення не зводиться до однократному вибору професії і не завершується її вибором, оскільки питання про вибір професії може виникати протягом всього трудового життя.

Виклад основного матеріалу. У численних зарубіжних дослідженнях було встановлено, що вибір професії обумовлюється переважно її емоційною привабливістю, тобто фактором інтересу, і меншою мірою - мотивами громадського обов'язку, самооцінки придатності до майбутньої професії. Багато авторів визнають, що професійний або пізнавальний інтерес є детермінантою правильного і обґрунтованого вибору професії. Вважається, що інтереси усвідомлюються раніше і ясніше інших мотивів, формування професійної спрямованості часто починається саме з певних інтересів. В основі професійних інтересів, як правило, лежать пізнавальні інтереси, які, розвиваючись у навчальній діяльності, надалі переростають в інтереси до певного типу професій, а потім безпосередньо в інтереси до певного виду трудової діяльності [7].

Найбільш розробленою теорією професійних інтересів є інструментальна концепція С.П. Крягдже [7]. Розглядаючи зв'язок професійних інтересів і вибору професії, автор зазначає, що зріле професійне самовизначення можливе тільки на вищому рівні розвитку професійного інтересу («власне професійний інтерес»).

У дослідженні А.Б. Орлова [10] підкреслюється першорядне значення «загальних (характерологічних, особистісних) умов розвитку повноцінної діяльності, тобто діяльності через схильність і покликання». Автор виділяє два класи особистісних передумов до конкретної діяльності. По-перше, це характерологічні передумови становлення схильностей у вигляді загального рівня розвитку мотиваційної сфери та сфери потреб особистості і, по-друге, більш спеціальні передумови у розвитку особистості, що зумовлюють ставлення до конкретного виду діяльності [10].

У дослідженні Т.В. Кудрявцева і О.В. Сухарєва [8] було встановлено зв'язок особливостей характеру і темпераменту з деякими показниками

професійного самовизначення (професійними інтересами і намірами). Авторами також були виявлені особистісні фактори, істотні для формування інтересів і схильностей до певних сфер професійної діяльності.

На думку К.О. Абульханової-Славської, життєвий шлях є тим цілісним, специфічним процесом, в якому відбувається функціонування, зміна і розвиток особистості, що приводить до різних життєвих (у тому числі й професійних) змін. Вибір нового професійного заняття може відбуватися і внаслідок визначних біографічних подій, поворотних моментів у життєвому шляху особистості. До зміни початкового професійного вибору можуть призводити і нормативні життєві кризи, що супроводжуються істотною перебудовою особистості, появою у неї нових потреб, інтересів, переоцінкою цінностей, поглядів, відносин і т.д [1].

У працях Б.Г. Ананьєва, Є.О. Клімова, В.В. Рибалки, Б.О. Федоришина також підкреслюється взаємозв'язок особистісного і професійного розвитку людини, а також проводиться думка про те, що проблема ціннісно-смислового самовизначення щодо професії і життя в цілому є актуальною впродовж всього життєвого шляху людини. Необхідність професійного самовизначення створює проблемну життєву ситуацію, вирішення якої, як доведено О.О. Конопкіним та В.І. Моросановою, потребує сформованої структури особистісної саморегуляції [16].

Результати досліджень динаміки професійного самовизначення (О.К. Осницький, М.С. Пряжніков), кризи вибору професії (Е.Ф. Зеєр і Е.Е. Симанюк) свідчать про те, що одним із можливих варіантів професійного самовизначення випускників ВНЗ є рішення змінити професію [16].

Втім, зміна професії у дорослому віці деякими дослідниками не сприймається як результат помилкового попереднього вибору, скоріше це результат переходу на новий етап розвитку особистості, проживання деякою мірою особистісної кризи особистості, у результаті чого з'являється більш глибоке усвідомлення своєї сутності, потреб, бажань, спрямованості та можливостей. «Втрата роботи (в ситуації безробіття), вимушена зміна професії, розчарування в раніше обраному трудовому шляху можуть виявитися при деяких психологічних умовах цінним протиріччям розвитку. Це веде не обов'язково до небажаних варіантів становлення суб'єкта праці [2, 150-158].

Дослідники Піняєва С.Є., Андреєв М.В. пов'язують професійну переорієнтацію особистості із нормативними кризами розвитку людини. «В процесі зміни стабільних фаз розвитку і криз змінюються особливості особистості людини. У відносно стійкі віки розвиток відбувається головним чином за рахунок «мікроскопічних змін особистості», що тривають кілька років, які, накопичуючись, потім стрибкоподібно виявляються у вигляді вікового новоутворення. При кризах, які значно коротше за тривалістю, відбуваються різкі зрушення, розвиток приймає бурхливий, стрімкий

характер. Нормативні кризи розвитку є найбільш чутливими до деяких зовнішніх впливів, які сприяють формуванню певних якостей особистості, в тому числі і професійно важливих» [11]. З цього можна також припустити, що професійна переорієнтація у дорослому віці може бути обумовлена особливостями переживання тих чи інших фаз розвитку людини.

Концепція особистості як суб'єкта життєдіяльності, розроблена К.О. Абульхановою-Славською [1], дозволила стверджувати, що особистість не просто змінюється протягом життєвого шляху, а ініціює доленосні події, які надають риси індивідуальності життю кожної людини. При цьому здатність особистості організувати життєдіяльність у відповідності зі своїм задумом, схильностями і пориваннями виступають в якості основних характеристик суб'єкта. Основний зміст процесу самовизначення з методологічної точки зору визначався відповідно з поглядами Є. А. Клімова [4], на думку якого воно полягає у формуванні системи знань про світ праці, різноманітті і єдності професій, виникненні позитивної трудової спрямованості, практичних умінь і навичок в конкретному виді трудової діяльності. Стадії розвитку людини як суб'єкта діяльності включають: етап оптації (підготовка до праці, планування вибору професії); професійної підготовки і власне розвиток професіонала. Можливо, що і переорієнтація фахівця має в своїй основі подібну будову.

Аналіз проблеми професійної переорієнтації Ратнікової М.А свідчить, що процес вибору професії в зрілому віці має специфічні особливості, пов'язані з соціально-демографічними, професійними та індивідуально-психологічними характеристиками суб'єкта, а також соціально-економічними умовами його життєдіяльності. Особливості процесу вибору нової професії в зрілому віці зумовлений впливом соціально-економічних і психологічних факторів на поведінку суб'єктів переорієнтації. Провідними мотивами прийняття рішення про зміну (придбанні додаткової) професії, згідно дослідження Ратнікової М.А., було прагнення поліпшити матеріальне становище, підвищити (зберегти) соціальний статус, задовольнити потреби особистості у змістовній трудової діяльності і комфортних умовах її реалізації. Для кожної ситуації характерний специфічний розподіл цих мотивів [13].

Цікаві погляди щодо мотивації професійної переорієнтації у дорослому віці зарубіжних вчених Е. Гінзберга та Д. Сьюпера. Е. Гінзберг і його колеги запропонували свої варіанти «професійного життя» індивіда і свій підхід до проблеми вибору професійного шляху [17]. Початкове припущення авторів полягало в тому, що індивід ніколи не приймає життєво важливого, остаточного рішення в якийсь єдиний момент часу, а проходить до нього через серії рішень протягом багатьох років. Відповідно до цього вибір

професії, згідно Е. Гінзберга та ін, є складним, тривалим процесом, що включає в себе ланцюг взаємопов'язаних рішень і розпадається на три великі періоди. У кожний з цих періодів на вибір професії впливають багато різноманітні об'єктивні (сім'я, освіта, соціально-економічні умови) і суб'єктивні чинники (потреби, бажання, здібності, інтереси і т.д.), а також значущі люди (батьки, друзі, вчителі), тобто вибір професії детермінується комплексом різних впливів.

Відповідно до поглядів Е. Гінзберга і його колег [17], процес прийняття рішення у виборі професії розпадається на три великих періоди: а) період фантазій (з 6 до 9 років), б) період пробних виборів (з 11 до 16-17 років) ; в) період реалістичних виборів (старше 17 років).

Д. Сьюпер разом з тим відзначає, що в ньому можна виділити загальні вікові стадії, через які проходить кожен індивід.

Перша стадія - стадія зростання або пробудження (від народження до 14 років) характеризується тим, що визначниками вибору професії служать: фантазії (4-10 років), інтереси (11-12 років), здатності (13-14 років).

Друга стадія - розвідки або дослідження (15-24 років) - включає тимчасове заняття (16-17 років), перехідний період (18 -21 рік), коли ненадійні рішення переносяться на реальний світ роботи або навчання, і «випробування» (22-24 роки), коли вибір перевіряється в реальній праці. Стадія зміцнення (25-44 року) охоплює «пробний» (25-30 років) і «стабільний» (після 30-ти років) періоди. Стадія збереження (45-64 року) являє собою продовження занять в обраній сфері, і професійний розвиток індивіда на цьому етапі йде в одному напрямку, без виходу за рамки знайденої професійної сфери. І, нарешті, в стадії спаду (після 65 років) відбувається уповільнення професійного просування (до 70-ти років), а потім повний відхід від справ [18]**.**

З цих положень Д. Сьюпера можна зробити вельми важливий висновок про те, що остаточно індивід стверджує свій професійний вибір лише в зрілому віці і, відповідно, вибір професії, зроблений в юнацькому віці, не повинен розглядатися як остаточний і незмінний. Адже протягом життєвого шляху індивід може здійснювати нові професійні вибори, «випробувати» себе в різних професіях, тобто вирішувати проблему професійного вибору неодноразово. Тому абсолютно неправомірно обмежувати дослідження професійного вибору виключно рамками початкового вибору, зробленого в ранній юності [5].

Підхід до вибору професії з позицій розвитку підводить Д. Сьюпера до необхідності введення нового динамічного критерію «розумності» вибору трудового шляху, що оцінює не ступінь відповідності людини обраної професії по початковій ефективності праці, а ймовірність успішного

проходження його за професією, що включає не тільки взаємоадаптацію людини і професії, а й можливість професійного росту, загального розвитку і прояву індивідуальності.

За даними американських соціологів, близько 16% американських учених змінили обрану професію.

Д. Сьюпер пов'язує професійний розвиток з розвитком і реалізацією «Я-концепції" індивіда. Відповідно, і вибір професії аналізується автором через поняття професійної «Я-конпепції», яка розуміється Д. Сьюпером як «думка суб'єкта про власний досвід», про своїх психологічних та інших якостях, знання про соціальні вимоги, що й визначає «як актуальне, так і майбутнє його професійної поведінки» [18]. Автор зазначає, що в процесі професійного життя відбувається розвиток уявлення людини про саму себе, її «саморозуміння», формування його професійної «Я-концепції». Д. Сьюпер виділяє три етапи в розвитку професійної «Я-концепції»:

1. Формування уявлення про себе і навколишній світ (становлення «Я-концепції», образу «Я»);

2. Взаємодія «Я-концепції» із уявленнями про професії (уявлення себе у професійному житті);

3. Реалізація «Я-концепції» (залежно від успішності чи неуспішності професійної діяльності тут відбувається або закріплення, або модифікація професійної «Я-концепції»).

Згідно з цими уявленнями автор вважає, що людина обирає професії, вимоги яких передбачають роль, відповідну її уявленням про себе, і вибір професії фактично є вибором способу «самовираження» і «саморозуміння».

Вибір професії може бути множинним, неодноразовим актом, а зміна професії може бути пов'язано з професійним ростом і розвитком індивіда, зі зміною його професійної «Я-концепції» [18].

Висновки. Отже, професійна переорієнтація в дорослому віці – досить складний процес, обумовлений як внутрішніми, так і зовнішніми чинниками. Це свідчить про те, що дослідження мотивації під час повторного професійного вибору людини є одним з найголовніших аспектів дослідження професійного та особистісного розвитку людей дорослого віку. Перспективи подальшої наукової роботи будуть полягати в розробці та проведенні експериментального дослідження мотиваційних чинників професійної переорієнтації дорослих.

Література

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни: монография. − Москва: 1991.
2. Климов Е.А. Конфликтующие реальности в работе с людьми (психологический аспект). − Москва-Воронеж: 2001.

3. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. − Ростов-на-Дону: Феникс, 1996.
4. Климов Е.А. Путь в профессию. − Ленинград: Лениздат.
5. Корабельников А.А. Особенности мотивации переориентации личности на психологическую профессию : автореф. дисс. канд. псих. наук. - Москва: 2005.
6. Корнеева Л.Н. Профессиональная психология личности // Психологическое обеспечение профессиональной деятельности / Под ред. Г.С. Никифорова. – Санкт-Петербург: 1991.
7. Крягжде С.П. Психологія формування професійних інтересів. – Вільнюс: 1981.
8. Кудрявцев Т.В., Сухарев А.В. Влияние характерологических особенностей личности на динамику профессионального самоопределения // Вопросы психологии. – 1985. – № 1.
9. Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях // Вопросы психологии. – 1997. – № 4.
10. Орлов А.Б. Экспериментальные и прикладные исследования мотивационных образований в зарубежной когнитивной психологии // Психол. журнал. – 1990. – Т.11. – № 6.
11. Пиняева С.Е., Андреев Н.В. Личностное и профессиональное развитие в период зрелости // Вопросы психологии. – 1998. – №2.
12. Пряжников Н.С. Професиональное и личностное самоопределение. М.:Изд-во "Институт практической психологии", 1996.
13. Ратникова М.А. Исследование психологических особенностей профессиональной переориентации в зрелом возрасте. Дисс. канд. псих. наук. – Москва: 1999.
14. Рибалка В.В. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці : навч. посіб. - Одеса: Бакаев Вадим Вікторович, 2009.
15. Рубинштейн С.Л. Основы психологии. – Москва: 1935.
16. Тичина І.М. Професійна переорієнтація випускників вищих навчальних закладів як чинник особистісного само здійснення : автореф. дисс. канд. псих. наук. – Івано-Франківськ: 2009.
17. Ginsberg E., Ginsburg S.W., Axelrad S. Occupational choice. An approach to general theory. – New York: 1951.
18. Super D.E. The psychology of career. – New York: Harper, 1957.

O. Mitina. The role of motivational factors in prosessional reorientation of an adult.

The article describes motivational factors of professional reorientation of adults. Theoretical analysis was performed on motivational factors of professional reorientation in domestic and foreign literature. The sense on motivation for professional reorientation as part of the process of professional self-determination of an adult was unveiled.

Key words: *motivational factors, motivation, motive, professional reorientation, professional self-determination, adult, occupation, choice of profession.*

УДК 159.922.8+159.923.2 **О. М. Молчанова**

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МОРАЛЬНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

У статті представлено науково-теоретичні підходи щодо вивченя проблеми моральної саморегуляції особистості в юнацькому віці. Представлено результати експериментального дослідження регуляції моральної поведінки респондентів раннього та пізнього юнацького віку.

Ключові слова: *моральна самосвідомість, моральна саморегуляція, моральний вибір, самоконтроль, відповідальність, прояви совісті.*

Постановка проблеми. Становлення різних форм нормативної регуляції поведінки виділяється дослідниками морального розвитку особистості як особлива проблема. Процес моральної саморегуляції відрізняється специфічними особливостями, які проявляються в орієнтації особистості на вибір між добром і злом, а головним його об'єктом виступає вчинок як основна одиниця моральної поведінки. Пред'являючи собі моральні вимоги та виконуючи їх, особистість формує в собі сумлінність, як стійку рису особистості. Сумлінність, на думку вчених [3], виступає засобом саморегуляції, в якому індивід має найбільшу соціальну відповідальність, а передумовою її виникнення стає можливість ставлення до себе як до об'єкта (людина сама є об'єктом тих вимог, які вона пред'являє собі як суб'єкт). Найяскравіше цю рису можна простежити саме в поведінковій сфері.

Значна частина проблем, які виникають в юнацькому віці, стосуються моральної сфери особистості, а кожна особистісна проблема, в певному розумінні, є моральною, тому психологічне консультування займає одне з провідних місць у роботі практичного психолога. Здійснення консультативно-корекційної роботи повинно враховувати критерії норми психічного розвитку юнаків та дівчат. Саме тому ми вважаємо проблему розвитку моральної саморегуляції в юнацькому віці дуже актуальною для сучасної психологічної практики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Активний розвиток моральної самосвідомості, актуалізація якого, на думку багатьох вчених (Л.І.Божович, М.Й.Боришевський, Л.С.Виготський, І.В.Дубровіна, Л.Й.Єзерницький, І.С.Кон, А.О.Реан, С.О.Ренке, А.В.Петровський), припадає на юнацький вік, провокує й активізацію такої форми її активності як моральна саморегуляція.

Моральна саморегуляція характеризується найбільшою мірою автономності регулюючої особистості на відміну від інших соціально-психологічних регуляторів, які мають більш жорстку заданість зразків поведінки, вона виступає в особистості як здатність добровільно, за внутрішніми спонуками керувати власними діями і вчинками у відповідності з прийнятими в суспільстві моральними нормами.

В моралі, як зазначив П.М.Якобсон [12; 13], нормативні вимоги до поведінки винесені в сферу уявлень про повинне та цінне, а індивідуальна поведінка повинна відповідати цим уявленням. Інколи оточення заважає дотриманню норм, тоді людина повинна сама здійснювати контроль. Необхідність в такій саморегуляції породжує особливу форму засвоєння індивідом сфери уявлень про повинне та цінне, коли система нормативних уявлень стає внутрішнім досягненням та способом самостійної орієнтації в соціальному світі.

В юнацькому віці, за позицією М.Й.Боришевського, особистість знаходиться на найвищому рівні розвитку моральної саморегуляції, яка являє собою відносно зрілу та стійку систему. Її особливостями є визначеність цілей моральної поведінки та включеність мотивів саморегуляції поведінки в широкий соціальний контекст. Найважливішим внутрішнім моральної саморегуляції вчений визначив моральні переконання, які набувають системного характеру [2].

На підвищення загального рівня самоконтролю та саморегуляції юнаків звертається увага в дослідженні Т.А.Пашко. Аналізуючи процес формування самоконтролю в старшокласників, дослідниця визначила, що спочатку юнаки спираються переважно на контроль з боку інших. В ході накопичення досвіду, в них розвивається потреба в самоконтролі, який ґрунтується на психологічній готовності до вироблення та закріплення навичок цієї функції [7].

В ранній юності, за концептуальними положеннями І.Д.Беха, відбувається розгорнута соціалізація, особистість перетворюється на розвиненого суб'єкта, що опановує суспільний досвід, робить його своїм надбанням. В юнаків та юнок відбувається активне формування особистісних цінностей, які виступають регуляторами поведінки і діяльності в подальшому. Психологічна природа цих цінностей, на думку вченого, відрізняється внутрішнім змістом та потребами, коли зміст певних моральних норм є цінним для особистості сам по собі, тоді такі смислові утворення виступають самоцінностями [1].

В юнацькому віці, як доводив Х.Ремшмідт, особистістю активно переглядаються ціннісні уявлення, відбувається їх деперсоніфікація, пов'язана з відривом від референтних осіб. В юнаків та дівчат, на думку вченого, на перший план виходить принцип взаємності моральних зобов'язань, вони починають застосовувати до себе ті ж критерії оцінки, що й до інших; використовувати загальні принципи як основу сумлінної поведінки та оцінювати відповідно до них як себе так і оточуючих; починають враховувати потреби й інтереси інших в тій мірі як і свої власні; приймають на себе моральну відповідальність з врахуванням суспільних цінностей; в них підвищується вимогливість до себе, поглиблюється самооцінка [9].

Одним з показників сумлінної поведінки, виступає відповідальність, яка, включаючи вимоги особистості до себе, дає можливість оцінювати, спрямовувати та коригувати поведінку. Важливою психологічною умовою відповідальної поведінки старшокласників В.М.Піскун визнав ставлення до норм поведінки, якими вони оволоділи. Юнаки, розуміючи зміст моральних понять, оцінюють їх незалежно від ситуації, яка склалась. Вони вже можуть відволіктись від ситуації та дати їй моральну оцінку [8].

Юнацький вік, за результатами досліджень Ю.І.Лановенко, є сензитивним періодом для формування відповідальності. Головними умовами розвитку зазначеного утворення в юнаків та дівчат вчена вважає відчуття своєї значущості та автономії від батьків. Досліджуючи психологічні особливості переживання суб'єктом юнацької кризи, вона виявила, що 56,3% респондентів вперше відчули відповідальність за своє життя лише тоді, коли стали жити самостійно чи пережили події, які спричинили потребу приймати вагомі самостійні рішення [4].

Отже, в юнацькому віці актуалізується розвиток моральної самосвідомості, юнаки й дівчата піднімаються на найвищий щабель моральної саморегуляції: в них проявляється здібність до самоконтролю своєї діяльності, емоцій та соціальних стосунків, вони проявляють відповідальність та активно формують власні моральні цінності на основі загальнолюдських, показуючи до них усвідомлене ставлення, характеризуються визначеністю цілей моральної поведінки та включеністю мотивів саморегуляції поведінки в широкий соціальний контекст.

Виклад основного матеріалу дослідження. Зважаючи на теоретичний аналіз, **метою** нашої статті стало емпіричне дослідження ґенези моральної саморегуляції особистості юнацького віку за такими складовими: моральний вибір, самоконтроль, відповідальність, поведінкові прояви совісності. Для цього ми використали пакет психодіагностичних методик: «Вибір», методика була модифікована на основі двох інших: «Корекційний метод виявлення та регуляції поведінки в умовах морального вибору» (авт. Л.М.Попов) та «Вибір» (авт. І.Н.Гоян) [11], «Опитувальник для виявлення самоконтролю в емоційній сфері, діяльності та поведінці» (авт. Г.С.Нікіфоров, В.К.Васильєва, С.В.Фірсова) [5], «Методика вивчення відповідальності», М.А.Осташевої [6]. «Загальна оцінка особистості» (авт. В.М.Мельников, Л.Т.Ямпольский) за шкалою «совісність» [10]. Психодіагностичне дослідження проводилось на базі загальноосвітніх шкіл Кіровоградського району в Кіровоградській області, Кіровоградського кібернетико-технічного коледжу, Кіровоградського державного педагогічного університету ім.В.Винниченка, Кіровоградського інституту інформаційних технологій. До дослідження було залучено 695 осіб юнацького віку: 360 респондентів 15-16 років та 335 респондентів 18-19 років.

Дослідження морального вибору за **методикою «Вибір»** дозволило нам виділити його рівні в юнацькому віці. Характеристики рівнів складались залежно від активності й стійкості ставлення до моральних норм. Для якісного аналізу ми порівняли показники морального вибору за віком респондентів, представивши отримані результати в таблиці 1.

Таблиця 1.

Кількісні показники рівнів морального вибору в ранньому та пізньому юнацькому віці

Рівні морального вибору	Ставлення до моральних норм	Показники за віком			
		15-16 років		18-19 років	
		Абс.	%	Абс.	%
Високий	Активне, позитивно-стійке	215	59,72	161	48,06
Середній	Активне, але недостатньо стійке	84	23,33	100	29,85
	Пасивне, недостатньо стійке	47	13,06	43	12,84
Низький	Негативне, нестійке	14	3,89	31	9,25

Як показано в таблиці, для більшості респондентів раннього юнацького віку характерне активне, позитивно-стійке ставлення до моральних норм (59,72%). Вони показують схильність до високоморальної та відповідальної поведінки, незалежність та стійкість в ситуаціях морального вибору. Але, на нашу думку, така висока моральність в своїх поглядах при вирішенні моральних конфліктів вказує на те, що юнаки й дівчата 15-16 років ще не зовсім усвідомили загальнолюдські моральні цінності, вони ще не стали інтеріоризованими та внутрішньо цінними для них. Спостерігаючи за поведінкою респондентів цього віку, можна прослідкувати часті порушення ними моральних імперативів та, як правило, виправдання своєї поведінки. Отже, можна вважати, що готовність здійснювати правильні моральні вибори вони показують через бажання уникнути осуду.

Для юнаків та дівчат пізнього юнацького віку характерне зростання активного, але недостатньо стійкого ставлення до моральних норм (29,85% в пізньому, 23,33% в ранньому юнацькому періоді). Зростання активності морального ставлення засвідчує те, що юнаки й дівчата частіше починають приймати свідомі моральні рішення відповідно до власних моральних цінностей, які набувають більшої автономності, а не загальних моральних приписів; вони прагнуть самостійного визначення в ситуації кількох моральних альтернатив, беручи на себе відповідальність за власні моральні рішення, відходячи від моральних принципів, яких вони дотримувались через вимоги авторитетів. Особистість пізнього юнацького віку демонструє готовність до морального вибору, особисто визначаючи сенс моральних норм, показуючи

нормативну поведінку через внутрішню впевненість в ній, а не тому, що так навчили в дитинстві.

Для респондентів пізнього юнацького віку також характерне збільшення кількості юнаків та дівчат, які показують низький рівень готовності до морального вибору, нестійке та негативне ставлення до моральних норм ((9,25% в пізньому, 3,89% в ранньому юнацькому періоді). Вони проявляють безвідповідальність та аморальність в поведінці, не мають стійких моральних принципів, готові здійснити аморальний вчинок задля власної користі, можуть несправедливо образити іншу людину, якщо це принесе їм вигоду. Не вірять в щирі почуття, обираючи для себе матеріальний зиск. Тобто, юнаки й дівчата цієї групи готові здійснити моральний вибір, але, переважно, негативної модальності, роблячи його на власну користь.

Проаналізувавши результати дослідження готовності до морального вибору в юнацькому віці, ми можемо їх окреслити таким чином: в юнацькому віці актуалізується ставлення до моральних норм та виробляється їх власне бачення, зміщуючись із активного, позитивно-стійкого ставлення в сторону зменшення стійкості. Такі коливання вказують на готовність юнаків та дівчат дотримуватись усвідомлених ними моральних цінностей, які стали особистісними, а не вимог авторитетних суспільних імперативів.

Нами було проведене дослідження самоконтролю в юнацькому віці за такими складовими: **емоційний самоконтроль (ЕС), самоконтроль в діяльності (СД) та соціальний самоконтроль (СС)**. Результати дослідження представлені в таблиці 2.

Таблиця 2.

Кількісні показники представленості видів самоконтролю в юнацькому віці

Рівні розвитку самоконтролю	Види самоконтролю (у %)					
	Емоційний самоконтроль		Самоконтроль в діяльності		Соціальний самоконтроль	
	15-16 років	18-19 років	15-16 років	18-19 років	15-16 років	18-19 років
Високий	19,44	18,81	53,06	57,31	48,06	55,22
Середній	74,44	76,12	43,06	40,3	50	44,78
Низький	6,11	5,07	3,89	2,39	1,94	0

Як видно з таблиці, в респондентів раннього юнацького віку найактивніше проявляється самоконтроль в діяльності (показник високого рівня - 53,06%, середнього – 43,06%, низького – 3,89%). Така частка високого рівня цього виду самоконтролю означає, що більшість юнаків та юнок 15-16 років, як правило, перевіряють свої дії, уточнюють незрозуміле та планують діяльність; перед тим, як почати щось робити, ретельно готуються до цього; намагаються самі виправляти свої помилки до того, як на них хтось вкаже, прагнуть добросовісно виконувати завдання.

Для того, щоб підтвердити переважання самоконтролю в діяльності саме в ранньому юнацькому віці, ми обрахували середнє арифметичне отриманих респондентами балів за відповідями методики. Цей показник має трохи вище кількісне вираження в юнаків та дівчат 15-16 років (16,81 бала в ранньому; 16,725 бала в пізньому).

В респондентів пізнього юнацького віку переважає соціальний вид самоконтролю (показник високого рівня - 55,22%, середнього – 44,78%, низький рівень відсутній). Більшість респондентів цієї групи намагаються дотримуватись прийнятих в суспільстві правил поведінки й не бути грубими з людьми, навіть з тими, які їм не подобаються. При розмові прагнуть спочатку чітко сформулювати думку, впевнитись в своїй правоті, а тільки потім висловлювати її. Порушивши певні правила чи скоївши негарний вчинок, довго пам'ятають про це. Вони частіше показують зовнішні прояви усвідомлення суспільних вимог (поступаються місцем в транспорті літнім людям, намагаються одягатись відповідно до конкретної ситуації, висловлюють свою думку після старших за положенням чи віком тощо).

Для юнаків цього вікового періоду збільшується цінність іншої особистості, вони активніше показують поважливе ставлення до оточуючих, що доводить вищий показник середнього арифметичного соціального самоконтролю в респондентів 18-19 років (17,682 бала в пізньому юнацькому віці; 16,088 бала в ранньому).

Емоційний самоконтроль на має такої яскравої динаміки в своїх вікових проявах, його показник дещо знижується на високому рівні (19,44% в ранньому, 18,41% в пізньому юнацькому віці) та незначно зростає на середньому (76,12% в пізньому, 74,44% в ранньому юнацькому віці). Не дуже значущі зміни простежуються і в показниках середнього арифметичного цього виду самоконтролю (13,29 балів в ранньому, 13,32 бала в пізньому юнацькому віці). Такі прояви показників засвідчують певну емоційну стабільність юнаків, яка теоретично доведена в І розділі нашого дослідження.

Респонденти обох вікових груп намагаються слідкувати за проявами своїх почуттів, навіть якщо переживають з якогось приводу, не показувати збудження в голосі і манерах в спілкуванні; юнаки й дівчата прагнуть не говорити речі, про які можуть пожалкувати, навіть під впливом моменту.

Отже, зважаючи на результати дослідження самоконтролю в юнацькому віці, ми можемо засвідчити зростання здібності до самостійного, внутрішнього контролю своїх емоцій, поведінкових проявів та соціальних стосунків, яка проявляється в поведінці усвідомленим дотриманням суспільних імперативів, проявами поважливого ставлення, старанністю, ретельністю, добросовісністю. Окреслені поведінкові прояви виступають показниками сумлінної поведінки. Становлення здібності до самоконтролю має свої відмінності в ґенезі: в ранньому юнацькому віці актуалізується

самоконтроль в діяльності, а в пізньому – соціальний, що вказує на досягнення юнаками й дівчатами 18-19 років вищої моральної зрілості.

Дослідивши в юнаків та дівчат відповідальність як показник моральної саморегуляції, ми проаналізували її структурні складові: дисциплінарну відповідальність (ДВ), відповідальність за себе (ВС), відповідальність за іншого (ВІ). Результати аналізу представлені в таб. 2.

Таблиця 2.

Кількісні показники представленості видів відповідальності в юнацькому віці

Рівні розвитку відповідальності	Види відповідальності (у %)					
	Дисциплінарна відповідальність		Відповідальність за себе		Відповідальність за іншого	
	15-16 років	18-19 років	15-16 років	18-19 років	15-16 років	18-19 років
Високий	34,17	35,72	45	17,91	20	29,85
Середній	54,17	61,49	41,39	71,64	67,5	67,76
Низький	11,66	1,79	13,61	10,45	12,5	2,39

Як можна простежити в таблиці, респонденти раннього юнацького віку відрізняються активнішою відповідальністю за себе, показник високого рівня в них склав 45% (в пізньому юнацькому віці – 17,91%). Юнаки та дівчата цього віку прагнуть демонструвати самостійність в поведінці та контролювати свою діяльність, не очікуючи оцінок чи зауважень від оточуючих, активніше займаються суспільними справами. Вони рідше порушують правила та норми, особливо, коли знаходяться в навчальному закладі, а порушуючи їх, намагаються це приховати чи виправдатись.

Для юнаків та дівчат пізнього віку характерна актуалізація відповідальності за іншого, показник високого рівня в них вищий майже на 10% (29,85% в пізньому, 20% в ранньому). Вони частіше беруть на себе відповідальність у випадку неприємностей у навчальній групі, виконуючи доручення прагнуть швидше перейти до його виконання, не витрачаючи час на зайві розмови, проявляють бажання допомогти іншим, цікавляться життям одногрупників (однокласників), при виникненні розбіжностей у поглядах, намагаються знайти загальну точку зору на проблему. Такі результати позначають частіше надання допомоги іншим респондентами старшої вікової групи, їх вищу цікавість до життя оточуючих, більшу здібність до знаходження компромісу і вміння прислухатись до думок інших та визнати їх правоту. Респонденти пізнього віку демонструють вищу дисциплінарну відповідальність (показник високого рівня вищий приблизно на 1%, чим в юнаків раннього віку, середнього – на 7%, а низького – менший на 10%), що вказує на зростання сприйняття соціальних норм та правил поведінки, які вони вже пропускають через себе.

Більшу частку респондентів з високим рівнем відповідальності за себе серед юнаків та дівчат 15-16 років ми пояснюємо тим, що, в основному, це учні старших класів, яким потрібно досягти гарних результатів у навчанні, щоб вступити до певного навчального закладу. А респонденти 18-19 років в нашому дослідженні – це студенти проміжних курсів вищих навчальних закладів, вони вже вступили до навчального закладу, тому менше використовують свої здібності до прояву відповідальності, їх інтереси направлені в дещо іншу сторону (їх більше цікавлять міжособистісні стосунки в групі та інтимне спілкування поза межами навчального закладу). Зважаючи на психологічні особливості вікового розвитку, можемо зазначити, що юнаки й дівчата 18-19 років досягли вищого рівня особистісної зрілості, чим респонденти 15-16 років, тому вони рідше показують низький рівень відповідальності за себе.

Прояви сумлінності в поведінці, як показника автономного та добровільного керування своєю моральною поведінкою відповідно до прийнятих суспільних імперативів ми досліджували за методикою **«Загальна оцінка особистості»** за шкалою «совісність». Для якісного аналізу результатів ми порівняли показники проявів совісності в поведінці.

Юнаки та дівчата 18-19 років частіше проявляють високий рівень совісності в поведінці, показник якого зростає майже вдвоє з 28, 89% в ранньому до 65,82% в пізньому юнацькому віці; показник середнього рівня збільшується майже на 9% (з 56,94% в ранньому до 60,9% в пізньому), а низького – навпаки, зменшується на 10% (з 14,17% в ранньому до 3,28% в пізньому). Така динаміка показника проявів совісності в поведінці засвідчує те, що юнаки й дівчата старшого віку краще регулюють власну моральну поведінку, мають стійкіші моральні принципи, частіше дотримуються етичних стандартів, рідше ухиляються від своїх обов'язків. Вони старанніші, добросовісніші та відповідальніші за юнаків і дівчат, які молодші за віком, через стійкіші внутрішні стандарти та вимогливість до себе.

Проаналізувавши розвиток моральної саморегуляції за дослідженими складовими в юнаків та дівчат, ми можемо окреслити зміни в її ґенезі протягом юнацького періоду. Для респондентів раннього юнацького віку характерна готовність до здійснення морального вибору, але в її основі лежать засвоєні загальнолюдські моральні цінності без глибокого внутрішнього усвідомлення; найактивніше вони контролюють свою діяльність, проявляючи добросовісність у виконанні різних завдань та обов'язків; відрізняються активною відповідальністю за себе, прагнуть демонструвати самостійність, можуть порушувати моральні норми, але намагаються це приховати; часто показують правиловідповідну поведінку через повагу (чи страх) до авторитетів.

Респонденти пізнього юнацького віку, здійснюючи моральний вибір, показують нестійке ставлення до моральних норм, а в основі його здійснення лежать усвідомлені моральні цінності; в них актуалізується соціальний самоконтроль, який проявляється дотриманням певних соціальних норм

через повагу до інших; частіше проявляють відповідальність за інших, яка проявляється в готовності допомогти та взяти на себе додаткові обов'язки, цікавості до оточуючих; мають стійкіші внутрішні стандарти та вищу вимогливість до себе.

Висновки.

1. В юнацькому віці особистість знаходиться на найвищому рівні розвитку моральної саморегуляції.

2. Моральна саморегуляція виступає як здатність добровільно, за внутрішніми спонуками керувати власними діями і вчинками у відповідності з прийнятими в суспільстві моральними нормами.

3. В юнацькому віці моральна саморегуляція відрізняється за своєю ґенезою та рівнем автономності, який з віком збільшується. В ранньому юнацькому віці зростає активність самоконтролю в діяльності, відповідальності за себе та готовності здійснити моральний вибір відповідно до загальнолюдських цінностей. В пізньому юнацькому віці збільшується активність соціального самоконтролю, відповідальності за іншого, мотивами морального вибору стають автономні моральні цінності, демонструється повага до інших.

Література

1. Бех І.Д. Виховання особистості: Сходження до духовності: Наук. видання. – Київ: Либідь, 2006.
2. Боришевський М.Й. Розвиток морального саморегулювання поведінки учнів / Психология: Респ. научн.-метод. сб. / М-во просвещения УССР, НИИ психологии. - Київ: Рад. шк., 1985. - Вип. 24.
3. Дробницкий О.Г. Проблемы нравственности. – Москва: Наука, 1977.
4. Лановенко Ю.І. Психологічні особливості переживання суб'єктом юнацької кризи. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук. – Київ: 2005.
5. Никифоров Г.С. Самоконтроль человека. – Ленинград: Издательство Ленинградского университета, 1989.
6. Осташева М.А. Диагностика ответственности подростков / Психологические средства выявления особенностей личностного развития подростков и юношества: Сб. науч. тр. - Москва: Изд-во АПН СССР, 1990.
7. Пашко Т.А. Індивідуальні особливості емоційного самоконтролю старшокласників. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук. – Київ, 2005.
8. Пискун В.М. Психологические условия формирования ответственного поведения старшеклассников. Дис….канд. наук. – Киев, 1986.
9. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления личности: Пер. с нем. – Москва: Мир, 1994.

10. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: Учеб. Пособие: В 2-х кн..- 3-е изд. – Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – Кн. 2: Работа психолога со взрослыми. Корекционые приемы и упражнения.
11. Сокол Л.М. Моральний вибір як умова становлення самосвідомості особистості підлітка. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук. – Київ – 2006.
12. Якобсон П.М. Моральные чувства / Психология чувств. - Москва: Изд-во АПН, 1958.
13. Якобсон П.М. Эмоциональный фактор в нравственном воспитании и управление им / Управление процесом нравственного воспитания: Сб. Статей / Пробл. Н-и. Лаб. Ком. Воспитания молодежи МГУ. – Москва: Изд-во МГУ, 1979.

O. Molchanova. The psychological peculiarities of moral self-regulation in teen-age.

The science-theoretic approaches to investigation of the problem of person's moral self-regulation in youthful age are elucidated in the article. The results of experimental research into the regulation of moral behavior by respondents in early and late teen-age are presented here.

Key words: *moral self-consciousness, moral self-regulation, moral choice, self-control, responsibility, display of contrite behavior.*

УДК 159.922.73 **Л. Посцан**

КОНСУЛЬТУВАННЯ І НАВЧАННЯ ДОРОСЛИХ ЛЮДЕЙ У МОЛДОВІ

У статті представлений стан та перспективи освіти дорослих в Республіці Молдова, що реалізується відповідно до європейських норм. Аналізуються політичні, правові та організаційні аспекти цієї проблематики. Представлено висновки та рекомендації щодо активізації консультативної та навчальної діяльності освітнього простору Республіки Молдова.

Ключові слова*: національна освіта, реформа, соціальне партнерство, професійне навчання.*

Республіка Молдова є Південно-Східним сусідом України. Між нашими країнами історично склались тісні соціальні, культурні, наукові, освітні, економічні, політичні зв'язки. Соціальний або вірніше людський фактор є найважливішим в розвитку молдавсько-українських відносин. По даним Національного бюро по статистиці [7], на 1 січня 2007 року постійне населення Республіки Молдова складало 3,58 мільйона жителів. Українці

складають 8,4% населення країни і являються другою основною національністю після титульної по численності.

В період 1991-2007 р. для української діаспори в Молдові відкриті 55 ліцеїв та шкіл, 5 дитячих садочків. В Державному педагогічному університеті «Alecu Russo» готують викладачів української мови та літератури, а в Ліпканському педагогічному коледжі – вихователів дитячих садочків. В 1991 році відкрито відділ української мови і культури Інституту міжетнічних досліджень Академії наук Молдови. В Кишиневі діє Бібліотека української культури «Леся Українка», відкриті теле-радіо передачі „Відродження" і „Світанок". В Молдові діють 77 українських асоціацій [4].

Молдова відноситься до групи країн з «дорослим» населенням. Середній вік населення країни збільшився з 33,4 років в 2000 році до 35,6 років в 2007 році. По відношенню до 2000 року в 2007 році доля населення в віці 0-14 років скоротилась з 23,8% до 18,2%, а доля населення в віці старше 65 років збільшилась з 9,4% до 10,3%. Доросле населення (15–64 років) складає 71,4% від загальної численності. Доля дорослого населення в сільській місцевості більше, чим в міському середовищі в 1,4 рази. Біля 12% сільського населення перевищило вік 65 років, а в загальній численності жіночого сільського населення доля жінок похилого віку складає 14% [7].

В національній економіці існує загальна тенденція на соціально-економічний розвиток країни з пропозицією робочої сили, інвестиції, розподілу доходів, державні витрати на соціальне страхування та ін. Продовження процесу старіння населення веде за собою появу серйозних недоліків в сфері людського капіталу, необхідного для сталого розвитку країни.

Ці, та ряд інших даних, обумовлюють необхідність розвитку НД в Республіці Молдова. Першочерговою метою реформ, що проводились до цього часу в секторі освіти Республіки Молдова, було покращення доступу до освіти всіх рівнів і покращення якості освіти. На даний момент, рівень охоплення початковою і гімназійною освітою складає відповідно 97% і 93%. Затрати на освіту складають 20% національного бюджету і виросли з 5,7% ВВП в 2000 році до 8,2% в 2006 році. Експерти відмічають, що не дивлячись на те, що система освіти Республіки Молдова не повністю відповідає вимогам внутрішнього і зовнішнього ринків праці, в визначених секторах (зокрема, в сфері інформаційних технологій і комунікацій, банківсько-фінансових послуг, охороні здоров'я та ін.) Республіка Молдова ще володіє добре підготовленим і кваліфікованим потенціалом. Більше того, значна частина населення володіє двома мовами і проявляє здатність до опанування з легкістю іноземними мовами, що забезпечує їй додаткові можливості для навчання, працевлаштування і підвищення кваліфікації (перекваліфікації) як в країні, так і за її межами.

В загальному контексті реформ в сфері освіти, прийняті істотні міри для підвищення ролі дошкільної освіти. В рамках обов'язкової середньої освіти передбачені колоквіуми для I-IX класів. В контексті приєднання до Болонського процесу переглянута законодавчо-нормативна база вищої освіти, архітектоніка вищої освіти приведена у відповідність з європейською, котра складається з двох університетських циклів. Для виправлення ситуації, що склалась в системі професійної освіти прийняті міри по реструктуризації сектору з розширенням доступу до профілів, що користуються попитом. Окрім того розроблений та затверджений новий номенклатурний перелік ремесел.

На етапі становлення і розвитку НД в Молдові, необхідно зазначити наступні чинники, що мають вплив на формування ринку освітніх послуг і можливостей для навчання дорослих:

1. Поява безробіття і необхідності перекваліфікації людських ресурсів;
2. Необхідність ліквідації функціональної безграмотності;
3. Розвиток асоціативного сектору;
4. Розвиток освітньої функції профспілок;
5. Розвиток підприємництва в області НД;
6. Розвиток практики навчання на робочому місці;
7. Розвиток концепції безперервного навчання;
8. Реанімація секторальних систем підвищення кваліфікації.

Система освіти РМ регламентується Законом про освіту 1995 року. Новий Кодекс законів про освіту, що пройшов два читання в Парламенті минулого скликання оскаржений науковою, педагогічною громадськістю та цивільним суспільством і, очевидно стане на порядку денному нового вибраного Парламенту РМ. У відповідності зі ст. 12 Закону про освіту, навчання дорослих являється «формою навчання» і прирівняне до «спеціального» і «додаткового навчання». Стаття 35 закону говорить про те, що «навчання дорослих виконує адаптаційну функцію, пов'язану з необхідністю оперативної підготовки і перепідготовки дорослих в умовах соціальних і економічних перетворювань» [5]. НД в Республіці Молдова регламентується наступними законами і нормативними актами:

1. Міжнародні конвенції ратифіковані Республікою Молдова:

- Конвенція МОТ про професійну орієнтацію і підготовку в області розвитку людських ресурсів від 19.07.1977 р.
- Меморандум безперервної освіти 2000 р.

2. Державні закони:

- Конституція Республіки Молдова, ст. 35 Право на освіту;
- Кодекс про працю, VIII розділ, Професійна підготовка;
- Закон про освіту, ст. 35;

- Закон про зайнятість населення і соціальний захист осіб, що знаходяться в пошуках роботи № 102-XV від 13.03. 2003;
- Закон про безпеку і здоров'я праці.

Підзаконні акти:

- Постанова Уряду РМ № 611 від 15.05 2002 р. «Про затвердження Стратегії зайнятості робочої сили в РМ»;
- Концепція професійної орієнтації, підготовки і професійного навчання людських ресурсів, прийнята Постановою Уряду РМ 253-XV від 19.07.2003;
- Постанова Уряду РМ «Про організацію безперервного професійного навчання » № 1224 від 9.11.2004 р.;

3. Документи соціальних партнерів і соціального партнерства:

- Колективна трудова конвенція;
- Галузеві трудові конвенції, колективні трудові контракти;
- Закон про профспілки;
- Постанова Уряду РМ № 845 «Про підвищення кваліфікації державних службовців»;

4. Галузеві/ секторальні нормативні документи:

- Положення про атестацію педагогічних кадрів і менеджерів шкільних закладів;
- Стандарти безперервної освіти;
- Положення про підвищення кваліфікації медичного персоналу.

В процесі забезпечення функціонування НД в Молдові залучені Міністерство Економіки і Торгівлі РМ, Міністерство Освіти і Молоді. Міністерство Культури і Туризму РМ залишається в стороні від проблем НД, що доказує відсутність попиту на культурологічну функцію НД.

Розглядаючи НД в парадигмі соціального партнерства, необхідно зазначити слабку увагу соціальних партнерів – роботодавців і профспілок до даної проблеми. Якість робочої сили і безперервної підготовки працівників не розглядаються в рамках Національної комісії по соціальному партнерству. У відповідності з Постановою Уряду № 1224 від 9. 11. 2004 р. «Про організацію безперервного професійного навчання» [1] утворена Національна рада по безперервному професійному навчанню в якості консультативного органу Міністерства Освіти і Молоді РМ. Задачі Ради заключаються в розробці пропозицій для стратегічного розвитку національної системи безперервного професійного навчання, посування державної політики в області підвищення кваліфікації і перекваліфікації кадрів національної економіки у відповідності з вимогами ринкової економіки і тенденціями розвитку безперервної освіти в Європі.

Цією ж постановою прийнято Положення про організацію безперервного професійного навчання. У відповідності з цим положенням основна роль в організації безперервного професійного навчання належить Уряду, котрий

розробляє стратегії, національні програми і нормативні документи в області розвитку людських ресурсів. Розробка нормативної, методично-організаційної і дидактичної бази, стратегій програм, колоквіумів, процедур по сертифікації та оцінці навчання відносяться до компетенцій центральних державних органів і координуються Міністерством Економіки і Торгівлі, Міністерством Освіти і Молоді та відомчими міністерствами. У відповідності з Положенням про організацію безперервного професійного навчання, фінансування НД в Молдові здійснюється за рахунок бюджетних коштів, що виділяються для безперервного професійного навчання; бюджетних коштів з фонду по безробіттю; фінансових коштів економічних агентів – не менше 2% фонду заробітної плати підприємства згідно ст. 213 Трудового кодексу РМ; власних коштів замовників навчання; засобів Міжнародних проектів; засобів профспілок і роботодавців; інших фінансових коштів, передбачених законодавством.

Провайдерами послуг в сфері освіти дорослих являються в основному НПО, комерційні центри по навчанню, ВУЗ, галузеві/секторальні освітні центри. Ідентифікація статистичних даних в області НД в Молдові процес досить складний, так як офіційних даних не має у відповідних документах. По даним Ліцензійної палати РМ, в 2008 році ліцензіювали навчання як вид діяльності 275 організацій (264 в 2004 р., 123 в 2005 р.) [8].

По даним Національного бюро по працевлаштуванню щорічно більше 5000 чоловік проходять курси професійної перекваліфікації, котрі організовані провайдерами, що співпрацюють з агентствами по працевлаштуванню. По статистичним даним одного комерційного поставника НД (Bussiness-prim SRL) в середньому за рік навчаються біля 450 чоловік. По даним профспілкових організацій, щорічно беруть участь в семінарах по профспілковій тематиці біля 10 000 членів профспілок. Виходячи з того, що спостерігається ріст числа організацій різної юридично-організаційної форми, що надають освітні послуги, можна ідентифікувати позитивну динаміку розвитку освітнього ринку для дорослих. На жаль, в Молдові не використовуються можливості НД через заклади Міністерства Культури і Туризму. На відміну від багатьох країн, в Молдові не існує організованої мережі відкритих (народних) університетів.

Розвиток мережі закладів НД в рамках Міністерства Культури і Туризму дало б імпульс в національному НД і задовольнило б потребу в навчанні в сільській місцевості. Тематичний спектр програм, що пропонуються, досить широкий і відповідає потребам дорослих в безперервній освіті. Сформульована стратегія навчання на протязі всього життя, що досліджено в період 2005-2007 р.[6]: 65% додаткове професійне навчання, 17% - соціально-цивільне виховання, 18% - батьківське и сімейне виховання.

По мірі розвитку Міжнародного співробітництва, різні заклади НД розвивали свої інституціональні здібності – готували тренерів/викладачів

для дорослих, розвивали здібності інтерактивного навчання, сегментували цільові групи, виявляли потреби в навчання, розвивали менеджмент і маркетинг в області НД.

Наприклад, в системі профспілкового навчання, одного з лідерів НД в Молдові, діє інститут профспілкових викладачів, підготовлених при сприянні колег з Румунії, Франції, Голландії, Англії. Викладачі навчались в рамках програми TACIS, проекту LSO по розвитку профспілок Росії, Молдови і України, проекту PSI. Займаються підготовкою тренерів для підвищення кваліфікації учителів університети, Інститут педагогічних наук, НПО PRO-Didactica. Організуються семінари по підготовці тренерів при Торгово-промисловій палаті РМ.

Державному університеті Молдови, а також в інших педагогічних ВУЗ-ах відкрита спеціальність «Психопедагогіка» де пропонується спеціалізація для магістрів по спеціальності «Навчання дорослих». Найменше розвинутим аспектом НД є дослідницька діяльність. Таке положення склалось після 1990 року: на довгі роки тематика НД перестала бути актуальною. Сьогодні в наслідок потреби в забезпеченні конкурентноздатності активного населення, природно росте і потреба наукового обґрунтування НД. З'являються окремі дослідження, проведені в основному НПО або шукачами наукового ступеня, але це не міняє ситуацію в цілому: дослідницька діяльність в області НД в Молдові потребує розвитку, як в теоретичному, так і в методичному аспектах.

Вивчаючи практику сусідніх європейських держав по Міжнародному співробітництву в області НД, з жалем ми повинні відмітити низький рівень розвитку національних і Міжнародних партнерських відносин РМ в області НД. Цей факт пояснюється багатьма об'єктивними причинами, пов'язаними зі статусом Республіки Молдова, ступінню розвитку демократії в Молдові, цілями приоритетного розвитку, здатністю молдавських спеціалістів в області НД залучити своїх іноземних партнерів і розвинути національне і регіональне співробітництво.

По нашим спостереженням, спеціальні проекти в області Міжнародного співробітництва по проблемам НД в Молдові являються великою рідкістю. Але, разом з цим, в рамках різноманітних інституціональних і галузевих, секторальних проектів розглядаються визначені аспекти НД. Самими активними партнерами Міжнародного співробітництва є НПО, мета котрих – розвиток демократії, громадянства, партіципативності, підприємництва. Про параметри цього співробітництва можна судити за кількості зареєстрованих в Молдові НПО (більше 4000). В Молдові доцільно відкрити спеціальну лінію проектів для системного розвитку НД по прикладу інших країн. Також необхідно розвинути проекти при фінансовій підтримці Світового Банку, ЮНЕСКО та інших Міжнародних організацій.

Аналіз НД в Молдові дає підставу зробити наступні висновки:

- Самою потрібною областю НД є підвищення кваліфікації;
- Самими активними поставниками НД в Молдові є НПО;
- Інтерес дорослого населення Молдови до навчання на протязі всього життя росте, при цьому, готовність дорослих брати участь в навчанні залежить в основному від деяких факторів — контекст навчання, оплата освітніх послуг, час/період навчання;
- Росте зацікавленість роботодавців в підвищенні кваліфікації своїх співробітників;
- Росте інтерес ВУЗ-ів до надання послуг в області НД;
- Надання освітніх послуг дорослому населенню стає підприємницькою діяльністю;
- Системним підходом НД характеризується система освіти і система охорони здоров'я.

Разом з тим:

- НД носить еклектичний, спорадичний характер, а в цілому ряді галузей національної економіки відсутня системність в НД;
- НД є не приоритетним в системі наукових досліджень;
- Спостерігається низький рівень викладачів для НД;
- В Молдові практично відсутні культурний і вокальний аспекти НД;
- Спостерігається низький рівень методичного забезпечення НД, а така форма НД, як дистанційна, взагалі відсутня.

Враховуючи зазначене, для становлення і розвитку НД в Молдові необхідно виділити наступні пріоритетні задачі і напрямки:

1. Забезпечити законодавчу і регламентуючу основу НД: Закон про освіту дорослих, Положення про освіту дорослих в рамках різних областей економіки;
2. Розробити концепцію і національну стратегію НД в Молдові;
3. Розробити механізм фінансування НД;
4. Розробити систему мір по створенню передумов і мотивів для навчання на протязі всього життя;
5. Створити систему НД на національному і регіональному рівнях;
6. Розвинути форми і способи НД: народні університети, дистанційне навчання;
7. Створити передумови для цільової підготовки педагогів: через магістратуру, спеціальні тренінги, курси, стажування за кордоном і т. д.;
8. Розробити систему маркетингу освітніх послуг для дорослих;
9. Розвинути соціальне партнерство по проблемам безперервного навчання дорослих;
10. Розробити систему пріоритетних тем для наукових досліджень в області НД;

11. Розробити стратегію партнерства на Міжнародному рівні по проблемам НД;

12. Розробити спеціальну програму освітніх послуг для людей похилого віку і людей, що не володіють державною мовою;

13. Розвинути НД в сільській місцевості.

Реалізація даних задач дозволить:

1. Вдосконалити національну систему НД;
2. Забезпечити відповідний рівень якості освітніх послуг для дорослого населення;
3. Синхронізувати систему НД в Молдові з європейськими стандартами і світовими тенденціями в області освіти дорослих;
4. Створити передумови для ефективного розвитку системи НД і її впливу на соціально-економічне становлення Республіки Молдова.

Література

1. Caisîn Simionю. Standardele şi calitatea în învăţământul continuu : Materialele Conferinţei Internaţionale. - Кишинэу, 2005.
2. Sava Simona, Mariana Matache. Portret al educaţiei adulţilor în Romania. – Bucureşti: 2003.
3. Гуцу В. Основы национального куррикулума. – Кишинэу.
4. Заімова Людмила, Віктор Кожухар, Українці в культурі Молдови, Ucrainenii în cultura Moldovei: Тематична бібліографія, Bibl. Municipală „B.P.Hajdeu”, Bibl. Publică „Lesia Ukrainka”. - Ch.: Grafema Libris SRL, 2008.
5. Закон об освіту. – Кишинэу: Monitorul oficial, 2005.
6. Посцан Л. Мотивация навчання дорослих в контексте концепции навчання в течении всей жизни : исследование на соискание докторской степени. – Кишинэу: 2007.
7. www.statistica.md
8. www.gov.md
9. www.contact/md

L. Postsan. Consulting and training adults in Moldova.

The article represents a survey of adult education in the Republic of Moldova, carried out in accordance with the European norms/dimensions for adult education. It highlights the political, legal and institutional aspects of adult education. At the same time, it includes conclusions on activation of adult education in Moldova.

Key words*: national education reform, social partnership, professional training.*

УДК 159.923+316.61+73 **Л. Є. Просандєєва**

ПСИХОЛОГІЧНЕ КОНСУЛЬТУВАННЯ ЛІТНІХ ЛЮДЕЙ З ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ САМОЦІННОСТІ ОСОБИСТОСТІ

У статті висвітлюються психологічні умови становлення самоцінності літніх людей в процесі соціалізації, обґрунтовуються основні види психологічного консультування людей похилого віку, що дасть можливість допомогти їм адаптуватися до складного етапу в житті, а також вирішити деякі психологічні проблеми, які виникають на цьому етапі.

Ключові слова: *ейджизм, самоцінність особистості, соціалізація особистості, ціннісне «Я» особистості, життєва криза, психологічне консультування.*

Проблема самоцінності особистості похилого віку завжди була однією з центральних у світогляді людей різних епох і народів. Мрія про продовження людського життя і безсмертя народилася разом з усвідомленням цінності життя, про що свідчать ранні етапи антропосоціогенезу - зародження мистецтва і релігії.

Особливо підвищився інтерес до геронтологічних питань у XX столітті. Проблему розвитку самоцінності літніх актуалізували суспільні інститути: держава, родина, релігія, мораль. З'явились такі поняття як "пенсіонери", "ветеранство", "будинок пристарілих", "заслужений відпочинок" та ін. Феномен самоцінності особистості похилого віку досліджують психологи, соціологи, медики, економісти, демографи, політологи, педагоги, соціальні працівники та ін. Ядром сучасних досліджень самоцінності особистості в старості є геронтопсихологія. Тільки в період з 1972-1982 рр. у світі опубліковано кілька тисяч робіт з геронтології.

Проте, проблема самоцінності літнього віку в цілому розроблена недостатньо (у психології розвитку 90 % дослідників займаються психологією дітей). На Україні майже не існує психологічних досліджень, присвячених психології старіння і самоцінності особистості «третього віку»; відсутні відповідні розділи в хрестоматіях з вікової психології.

В літньому віці загальновизнаною нормативною кризою є період виходу на пенсію. Саме в цьому випадку виникає ситуація, характерна для кризи самоцінності особистості, - протиріччя між обставинами життя (зміна соціального статусу) і потребами людини (потреба збереження власного «Я» в родині та суспільстві). Необхідність визначення психологічних особливостей консультування літніх людей очевидна. Напрацьовані в цьому плані за кордоном наукової дані, схеми, концепції, безумовно, становлять великий

інтерес, але автоматичне перенесення їх на вітчизняний ґрунт не дає повноцінних результатів у зв'язку з особливостями соціальної ситуації на Україні.

Унікальність старіння полягає в тому, що воно стосується всього населення та в цілому великих груп людей, що мають свій неповторний досвід переживання старіння. Разом з тим, особлива увага до феномена самоцінності особистості в старості пов'язана з розширенням і ускладненням соціальних практик – психологічного консультування, психологічного супроводу, психотерапії, соціальної захисту і т.п.

Знання специфіки психологічного консультування літніх людей є надзвичайно важливим не тільки для підтримки самоцінності особистості, але й пошуку нових можливостей її творчої й інтелектуальної реалізації. Особливе місце в цьому плані приділяється віковій психології - вона вивчає людину у всій складності її взаємин: зміна її стану, поглядів, факторів, які впливають на процес розвитку самоцінності в похилому віці, ставлення до феномена старіння суспільства, яке поступово стає "світом старих людей" тощо. На думку вчених Е.Еріксона, Б.Г.Ананьєва, В.В. Болтенко успішна соціалізація людей похилого віку – визначальна умова високої самоцінності особистості. З погляду соціальної практики, для суспільства, що переживає перехідний період, психологічний комфорт великої групи людей є важливим показником суспільного устрою і фактором соціальної стабільності. Як вказує Г.М. Андрєєва, повсюдне і неминуче старіння населення має свій "психологічний" аспект. Тому впровадження нових методів соціально-психологічного консультування, як компенсації зниження психічних і соціальних можливостей, значно покращать загальний психологічний стан в старості, надасть можливість людині похилого віку почувати себе щасливою і самоцінною особистістю.

Незважаючи на те, що в останні роки науковий інтерес до цих проблем підсилився, існують великі прогалини у вивченні психологічних особливостей консультування літніх людей, зокрема з розвитку самоцінності особистості в цей період. З одного боку, існують концептуальні уявлення старіння як важливого етапу соціалізації, що характеризується особливими протиріччями ціннісного «Я». Цей віковий період осмислюється як в них особливий етап життя людини, що має власний смисл і цінність (М.Александрова, М. Маршал, М.Діксон). З іншого – в деяких роботах старість розглядається переважно як період спаду, регресу, кризи самоцінності (С.Де Бовуар). Такий негативний погляд на старіння ґрунтується на дискримінаційній моделі, що розглядає старіння як процес руйнування або погіршення психічного здоров'я, інтелектуальних можливостей і соціальних взаємин. Розглянемо це детальніше.

Дискримінація за віком, або "ейджизм", означає "негативне, принижуюче ставлення до людини через її вік" (О.В. Краснова, 2000). Р. Батлер визначав

ейджизм як «особистісну відразу і відчуття ворожості до старих людей, хвороб, інвалідності і страх безпорадності і смерті" (Ви1ег Я., 1969, с. 243). Ейджизм розглядається також як "процес систематичної стереотипізації і дискримінації людей через їхню старість так само, як расизм і сексизм через їхній колір шкіри і статі" (О.Н.Молчанова, 1997). У Міжнародному енциклопедичному словнику англійської мови ейджизм також тлумачиться як дискримінація чи упередження, спрямоване проти людей похилого віку (The New International Webster"s Comprehensive Dictionary of the English Languare, 1999).

Дж. Джонсон і Б. Бітвей вивчали негативне ставлення до літніх, вважаючи їх "тягарем для держави". О.Стивенсон**,** досліджуючи випадки жорстокого ставлення до старих людей, пов'язує цю проблему з поширенням ейджизму: "Старі люди стають шанованими усе менше, тому з ними поводяться, як з людьми, що не заслуговують рівних прав". Вважається, що феномен ейджизму притаманний менталітету всього населення, включаючи і людей похилого віку (О.В.Краснова, 1997).

Альтернативою цієї дискримінаційної моделі є концепція особистісного зростання, що відзначає потенційні переваги літнього віку та старості. Більшість авторів (Е.Еріксон, Б.Г.Ананьєв, В.Франкл, Г.М.Андрєєва) відносять старість до числа полісемантичних, багатозначних понять, вважаючи її природною нагородою за правильно прожите життя, альтернативою протиприродності відходу з життя молодих людей. Період старіння розглядається ними як один з етапів соціалізації особистості, що характеризується багатством накопиченого в минулому досвіду і має ряд нових властивостей, що не зустрічаються на ранніх періодах розвитку людини. Разом з тим, поки ще майже не дослідженими залишаються психологічні механізми функціонування самоцінності літніх і способи її стабілізації. Літній вік має свої негативні сторони, пов'язані із втратами, але має й переваги, надаючи людині можливість прожити цей період свого життя реалізуючи інтереси, оптимальні з погляду можливостей і потреб літньої людини. У цьому зв’язку важливо обґрунтувати особливості психологічного консультування літніх людей з розвитку їх самоцінності.

Провідним напрямком в роботі з людьми похилого віку є сімейне психологічне консультування, направлене на допомогу родині в створенні внутрішнього сімейного психологічного клімату. Лагідне ставлення, увага, прояв турботи зі сторони дітей і онуків стане певною гарантією довгого збереження психологічного благополуччя старих людей, їх особистісної самоцінності. Вияв уваги до мудрості літніх людей, апеляція до їх досвіду забезпечать внутрішню психологічну ситуацію, котра спонукатиме до підтримки їх ціннісного «Я», готовності нести відповідальність за дані настанови, терпимості щодо потреб молодого покоління. В тому випадку, коли людина похилого віку знаходить спільну мову з дітьми, пов’язує

радість життя з майбутнім своїх дітей, вона зберігає перспективу свого розвитку як самоцінної особистості, а відтак і духовну молодість. Підтримуючи контакти з дітьми та онуками, співпереживаючи їхнім життєвим поразкам, людина похилого віку «завойовує» собі активне повноцінне життя.

Так, в ході консультативної роботи необхідно зосередити увагу літньої людини на закономірних психологічних завданнях різних вікових категорій, в тому числі і старості. Делікатна форма спілкування консультанта і людини похилого віку повинна допомогти їй зрозуміти свою роль в стабілізації родини. Сімейне консультування направлене, насамперед, на усвідомлення того факту, що характер взаємовідносин в родині складається ще задовго до того, коли старі люди стають немічними і потребують допомоги. Відомо, що повага, терплячість членів родини, елементарна психологічна компетентність значно підвищують самоцінність особистості в похилому віці. Отже, сімейне психологічне консультування літніх людей з розвитку самоцінності ґрунтується на знаннях об'єктивних (конкретні умови життя в родині, зайнятість в системі життєзабезпечення) і суб'єктивних (психологічний клімат в родині, характер взаємовідносин) детермінант розгортання процесу старіння в родині.

Важливим напрямком психологічного консультування літніх з розвитку самоцінності особистості є консультування з питань професійного самовизначення після виходу на пенсію. В той час як в США та країнах Західної Європи проблема психологічного супроводу професійної кар'єри в будь-якому віці є актуально. Вважається, що люди, які виходять на пенсію не обов'язково повинні припиняти працювати. В зв'язку з цим, профорієнтаційне консультування пропонує програми навчання пенсіонерів, програми неповної зайнятості чи легкої праці для стареньких. Впровадження ряду таких програм за кордоном мали успіх. Разом з тим, в США активно поширюється навчання людей похилого віку в університетах. Для них навчання – це не лише перепідготовка для отримання нової професії, але й засіб тренування пізнавальної здатності з метою віддалення періоду інтелектуального згасання. В цілому у людини похилого віку змінюється мотивація трудової діяльності. Бажання навчатися і працювати сприяє самоствердженню ціннісного «Я» особистості, актуалізує важливу невтрачену з роками здатність до праці.

В процесі індивідуального психологічного консультування людей похилого віку важливо розкрити поняття задоволення життям в старості, умов досягнення високої самоцінності. Так, «успішне старіння» на думку зарубіжних психологів, це постійне прикладання зусиль для боротьби з дефіцитарністю процесів, які притаманні цьому віку. Постійна і розумна активність, адекватні фізичні і розумові тренування забезпечують людину похилого віку необхідними навиками для розвитку самоцінності

особистості і супроводжуються переживанням задоволеністю життям в цьому віці.

Процес психологічного консультування повинен враховувати індивідуальні особливості емоційних переживань літніх, пов'язаних із фізичним та психологічним переборенням немічності. Робота консультанта може допомогти людині похилого віку змінити позицію по відношенню до самої себе, сприяти позитивній самоідентифікації. В цьому випадку консультанту важливо постійно підкреслювати потрібність, особистісну значущість людини похилого віку для родини і соціуму в цілому .

В роботі з людьми похилого віку консультант має спиратися на сучасні уявлення щодо старіння, як-от:

- старіння є закономірним процесом вікових змін, що відбуваються в ході онтогенетичного розвитку на всіх рівнях життєдіяльності;

- старіння клітин, органів, функціональних систем і психічних процесів відбувається нерівномірно. Закон гетерохронності розвитку й інволюції універсальний і діє як на міжособистісному, так і на внутріособистісному рівні. "Міжособистісна гетерохронність виражається в тому, що індивіди дозрівають і розвиваються нерівномірно і тому різні аспекти і критерії зрілості мають для них неоднакове значення. Внутріособистісна гетерохронність виражається в непогодженості термінів біологічного, соціального і психічного розвитку";

- процес старіння супроводжується ослабленням гомеостатичних процесів і одночасно пристосуванням усіх систем організму до нового рівня життєдіяльності.

Очевидно, процес старіння починається з моменту народження людини. Він закладений у генетичну програму й обумовлюється використанням і вичерпанням як енергетичних, так і психологічних ресурсів людини. Більшість дослідників розглядають старіння в контексті динамічних явищ, пов'язаних з перевагою темпів деструктивних процесів над реконструктивними, а старість як досягнення певної межі цих змін.

В ході психологічного консультування важливо розкрити такі поняття як "*літня*" і "*стара людина*". Нажаль, у психологічній літературі відсутнє їх чітке визначення. Великий відрізок пізнього життя, що триває більше за 20 років майже не диференційований і розпливчастий, багато в чому не досліджений. Його можна умовно розділити на літній вік, старість і довгожительство. Відповідно до класифікації Європейського регіонального бюро літній вік триває в чоловіків з 61 до 74 років, у жінок - з 55 до 74 років, з 75 років починається старість.

Більшість дослідників вказують на те, що наведена градація відноситься винятково до біологічного віку, передусім через те, що сутність віку не

зводиться лише до тривалості існування та кількості років. Кількісні показники віку лише приблизно фіксують фізіологічну і соціальну якість людини та її самопочуття, а календарний вік є підставою для заборони або дозволу різних соціальних ролей чи поведінки у відповідному віці. Виконання цих ролей й визначає соціальний вік людини, що нерідко не збігається з календарним.

Тому психологічний аспект старіння найчастіше розглядають стосовно до сенсорно-перцептивної та інтелектуальної сфер, загальної характеристики особистості, та динаміки творчої продуктивності. Отже, в процесі психологічного консультування важливо показати, що соціальні зміни відбуваються, передусім, коли людина виходить на пенсію, змінюється її соціальний статус, соціальні ролі, паттерни поведінки. При цьому на психологічному рівні людина усвідомлює особистісні зміни, що відбувається, і пристосовується до них. Це дає підстави розглядати старіння як результат певного обмеження можливостей саморегуляції, що виявляється в зниженні можливостей компенсації первинних змін у регулюванні генетичних процесів.

Саме тому психологічне консультування людини похилого віку має поєднуватися з активною психологічною роботою. В цьому випадку консультанту слід постійно підкреслювати про неможливість взяти на себе відповідальність за стан клієнта. Завдання консультанта - допомогти людині самовизначитися, підтримати клієнта, показати, що песимістичний погляд на світ – це лише результат тимчасового депресивного стану. При цьому консультант повинен активно цікавитися емоційними переживаннями людини похилого віку та життєвими обставинами, пов’язаними з ними. Перші зустрічі мають бути частими (2-3 рази на тиждень), дедалі зменшуватись в залежності від стану клієнта.

Активність, готовність до самореалізації ціннісного «Я» стимулюють внутрішній потенціал особистості в пізньому віці, і означають, що люди похилого віку здатні до розвитку самоцінності та самозростання, лише за цієї умови психологічне консультування може бути достатньо ефективним .

Таким чином, дотепер у науці остаточно не сформовано загальноприйнятого визначення літнього віку. Не існує й загальної психологічної концепції розвитку самоцінності особистості в цей період. У наявності значний розрив, що існує між зазначеними напрямками і розумінням старості як особливого періоду життя людини. Це є свідченням гострого дефіциту досліджень закономірностей, механізмів функціонування самоцінності літніх, а відтак і особливостей якісного психологічного консультування людей в цей період життя.

Аналіз наукових психологічних джерел показав, що старість як психологічний вік, може і не настати в житті людини. Головне, зберігати

творчий потенціал і невпинно саморозвиватися. Адже життя може і повинно завершуватися старістю-мудрістю, старістю-гармонією, старістю-самоцінністю.

Література

1. Альперович В.Д. Геронтология. Старость. Социокультурный портрет. – Москва: Приор, 1998.
2. Андреева Г.М. Психология социального познания. – Москва: Аспект Пресс, 2000.
3. Белинская Е.П., Тихомандрицкая О.А. Социальная психология личности. - Москва: Аспект Пресс,1998.
4. Бороздина Л.В., Молчанова О.Н. Особенности самооценки в позднем воздасте // Вестник Московского университета. - Психологиия. - Сер. 14.- 1998. - № 1.
5. Краснова О.В. «Мы» и «они»: Эйджизм и самосознание пожилых людей // Психология зрелости и старения. - 2000. - № 3.
6. Краснова О.В., Лидерс А.Г. Социальная психология старения. – Москва: Академия, 2002.
7. Малкина-Пых И.Г. Справочник практического психолога // Кризисы пожилого возраста. – Москва: Эксмо, 2005.
8. Молчанова О.Н. Психологический витаукт как механизм стабилизации Я-концепции в позднем воздасте // Психология зрелости и старения. - 1997. - № 1.
9. Словарь терминов по социальной геронтологи. - Москва: НИИ «Международный ценр по проблемам пожилых», 1999.
10. Социальный заказ на удлинение жизни: к истории проблемы // И.П.Павлов: достоверность и полнота биографии / Комиссия по истории медицины и биологии Северо-Западного отделения РАМН. – Санкт-Петербург: Росток, 2005.

L. Prosandieieva. Psychological counseling older persons with developmental problems intrinsic value of individual.

The psychological conditions of the formation of the self-value of the older persons in the process of the socialization are shined in the article, the principal views of the psychological consultation of the people of the old age which will give the chance to help to them to adapt for the difficult stage in the life are proved, and also to solve some psychological problems which arise at this stage.

Key words*: ageism, self-value of the person, socialization of the person, valuable "I" of the person, vital crisis, psychological consultation.*

УДК 159.9 **О. М. Равчев**

ОСОБЛИВОСТІ КОНСУЛЬТУВАННЯ ЮНАКІВ З ПРОБЛЕМИ ГРОМАДСЬКОЇ АКТИВНОСТІ

У статті розглядаються вікові особливості юнацького віку, які необхідно враховувати в процесі надання психологічної консультаційної допомоги особистості юнацького віку, з проблеми громадської активності.

Ключові слова: *психологічне консультування, громадська активність, юнацький вік.*

Постановка проблеми. Людина, що живе у сучасній Україні, постійно стикається з безліччю проблем та труднощів. Відбувається трансформація суспільства з ідеологічних засад комуністичного ладу до ідей демократії і рівності та переходу від планової економіки до ринкової. Внаслідок цього, змінюється структура стосунків між державою і громадянами та створюються нові шляхи суспільної взаємодії та регулювання відносин. Темп розвитку суспільства настільки швидкий, що досвід минулих поколінь вже не відповідає реальним запитам.

Людина соціальна істота і у випадку труднощів звикла звертатись до собі подібних за допомогою. Певний спектр проблем не може бути вирішений простою дружньою порадою та потребує участі спеціаліста з вищою психологічною освітою і спеціальною підготовкою, який може надати послуги психологічного консультування.

Спираючись на дослідження визначальної ролі суспільства у формуванні психічної реальності людини, ми спостерігаємо, що сучасне суспільство формулює перед юнаком потребу професійного, особистісного та соціального вибору. Юнак прагне створити стійку картину світу, яка допоможе йому зберегти особистісну своєрідність, і в той же час стати адекватним членом суспільства. Юнацький вік - складний період життя людини, полегшити який може надання психологічної консультації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичний аналіз наукової літератури показав, що проблеми, пов’язані з психологічним консультуванням юнаків, у вітчизняній психологічній науці, розглядаються в контексті профорієнтаційного консультування (Н.А. Побірченко, В.А. Гупаловської, Є.В. Єгорової, О.П. Ляски, Н.П. Максимчук), сімейного консультування (Н.П. Коваленко, Т.М. Яблонська) та проблеми підготовки студентів-психологів до консультативної діяльності (Е.В. Мартинова, В.М. Федорчук). Т.М. Яблонська відмічає ефективність психологічного консультування, в контексті роботи з дитяче-батьківськими відносинами.

Серед науковців відсутнє загальноприйняте визначення терміну «громадська активність». Різні автори по різному трактують поняття

громадської активності, інколи змішуючи чи протиставляючи його поняттям соціальної активності, громадянської активності, волонтерства та суспільної участі.

Здійснивши аналіз наукових джерел, ми можемо визначити громадську активність як самостійну форму соціальної активності особистості, що передбачає активні громадські дії, спрямовані на перетворення та вдосконалення самої особистості та навколишньої суспільної дійсності, а також визначає рамки та зміст суспільних відносин. Громадська активність, як форма активності особистості, виступає у співвіднесенні з діяльністю, проявляючись як динамічна умова її становлення, здійснення і видозміни. Труднощі уніфікованого тлумачення активності як психологічного феномена, та громадської активності, як її форми, продукують складність процесу її дослідження.

Більшість авторів виділяють у структурі громадської активності мотиваційний, поведінковий та когнітивний компоненти. (А. Гусєва, В.Л. Хайкін). В основі когнітивного компоненту громадської активності особистості - цінності особистості, що засвоєні нею у процесі соціалізації. Туди також можна віднести когнітивні передумови громадської активності, такі як очікування успіху, чи привабливість уникнення невдачі. Поведінковий компонент громадської активності характеризується її вираженістю у відношеннях з іншими людьми. Мотиваційний компонент є тією ланкою, що пов’язує між собою когнітивні установки та поведінкові прояви громадської активності особистості.

Недостатня теоретична розробленість теми впливу вікового аспекту на процес психологічного консультування, з проблеми громадської активності зумовили **мету даної статті** – теоретичний аналіз особливостей психологічного консультування юнаків з проблеми громадської активності.

Виклад основного матеріалу дослідження. За радянських часів, в офіційній ідеології панувала ідея відсутності у громадян СРСР проблем психологічного характеру, внаслідок чого, практична психологія постійно була під загрозою заборони як «псевдонауки». Це зумовило поганий стан наукової розробленості проблем психологічного консультування представниками вітчизняних психологічних шкіл. Перші десятиліття незалежності, українська практика психологічного консультування засновувалась на використанні зарубіжного досвіду надання психологічної допомоги та досвіду лікування психічних хвороб в психіатричній практиці.

Юнаки, як отримувачі психологічної консультаційної послуги, з проблеми громадської активності, мають ряд особливостей, які необхідно враховувати в процесі надання психологічної консультації.

У дослідженні особливостей консультування юнаків існує ряд проблем. Серед них важливу роль займають методологічні проблеми. Так Г.О. Хомич та Р.М. Ткач у своїй праці «Основи психологічного консультування»

зазначають, що наразі у навчальних та наукових джерелах інколи виникає плутанина у зв'язку із розділенням понять психологічне консультування, психологічна корекція та психологічна терапія. Автори вказують, що психологічне консультування, психологічна корекція і психотерапія – це різні рівні психологічної допомоги. Вони тісно поєднані, а багато в чому безпосередньо переплітаються. Разом з тим є певні відмінності, пов'язані з межами й обсягом втручання, що дає нам змогу зробити поділ цих сфер діяльності [7, 20]. Психологічне консультування необхідно розглядати як метод профілактики, що полягає у наданні допомоги людині в розв'язанні проблем і налагодженні стосунків з оточуючим світом. Консультування – це цілісний процес, що не може бути замінений застосуванням окремих методів та технік психологічної допомоги і передбачає встановлення особливих відносин між консультантом і клієнтом.

Крім термінологічних складнощів, як відмічає І.С. Булах, на сучасному етапі для консультативної психології є відкритим питання структури консультативного процесу. У більшості робіт вчених відсутня єдина позиція відносно цього питання.

Методологічна та теоретична недосконаліть психологічного консультування зумовлюють складнощі у дослідженні інших проблем надання консультаційних послуг, зокрема консультування юнаків з проблеми громадської активності.

В той же час, загальноприйнятим є виділення наступних завдань психологічного консультування:

1) емоційна підтримка й увага до переживань клієнта;
2) розширення свідомості й підвищення психологічної компетентності;
3) зміна ставлення до проблеми (з безвиході до пошуку рішення);
4) підвищення стресової і кризової толерантності;
5) розвиток реалістичності і прийняття множинності поглядів;

Серед можливих ефективних способів практичного розв'язання проблем юнаків виділяють індивідуальні консультації та групові зустрічі, у форматі тренінгів, круглих столів та ділових ігор.

Процес психологічного консультування залежить від напряму та підходу, в рамках якого працює психолог-консультант, та від особливостей особистості клієнта. Зокрема, важливим аспектом консультативного процесу є вік клієнта. Адже, кожен вік має свою психологічну своєрідність. Це необхідно враховувати і розроблювати методи та технології для кожного віку окремо. В той же час, віковий аспект досліджено нерівномірно. Особливості юнацького віку, в порівнянні з іншими віковими періодами, рідше виступають об'єктом дослідження в контексті проблеми психологічного консультування.

Вітчизняна психологія вивчає юність з позицій вчення Л.С. Виготського про роль соціальної ситуації розвитку й провідної діяльності в розвитку

особистості, а також з позицій сполучення соціально психологічного підходу й обліку внутрішніх закономірностей розвитку. Юнаків, враховуючи особливості вітчизняного вікового підходу, здебільшого розглядають в руслі професійно орієнтованого консультування, оскільки, за теорією про провідний тип діяльності, для юнацького віку провідним типом діяльності є професійне самовизначення. Але зрозуміло, що проблеми і труднощі, з якими стикається особистість у віці від 15 до 21 року, не вичерпуються лише проблемою професійного самовизначення.

Серед запитів та проблем з якими часто звертаються до психолога особи юнацького віку, та їх батьки, виділяють: проблеми у взаєминах з батьками, проблеми професійного самовизначення та конфлікти. Науковці та практики відмічають, що здебільшого за консультацією психолога звертаються саме батьки юнаків. Слід відмітити, що проблема громадської активності рідко виступає самостійним запитом в процесі психологічного консультування. В той же час, юнаки знаходяться в процесі, не лише професійного, а й соціального вибору. Їм необхідно визначити не тільки майбутню професію, а й сформувати стійку систему стосунків з іншими представниками суспільства.

Особи юнацького віку складають особливу категорію клієнтів консультаційних послуг. Юність – період у розвитку, що відповідає переходу від підліткового віку до самостійного дорослого життя. Це визначає соціальну ситуацію розвитку в цьому віці: юнак займає проміжну ланку між дитиною і дорослим. Стан дитини характеризується її залежністю від дорослих, які визначають головний зміст і напрямок її життєдіяльності. Ролі, виконувані дитиною, якісно відрізняються від ролей дорослих, і це чітко усвідомлюють обидві сторони. З ускладненням життєдіяльності в юнака відбувається не тільки кількісне розширення діапазону соціальних ролей і інтересів, але й якісна їхня зміна, з'являється усе більше дорослих ролей звідси більше самостійності й відповідальності [6, 10].

В той же час, юнаки рідко можуть отримати адекватну оцінку своїх переживань та планів з боку оточуючих. Соціальна компетенція юнака перебуває на стадії формування, особливо у сфері громадської активності та побудови стосунків з суспільством. Як зазначають сімейні психологи, батьки дуже часто вважають проблеми своїх дітей надуманими та несерйозними, ставляться до їх особистого вибору зверхньо і зневажливо. Однолітки ж, хоч і краще розуміють всю складність проблем юнацького віку, але самі перебувають у кризовій ситуації, та не можуть забезпечити підтримку. Тому емоційна підтримка та увага до переживань юнака, як клієнта, виступає надзвичайно важливим завданням психологічного консультування. Це є важливим, оскільки в структурі громадської активності рідко виділяють, як самостійну підструктуру афективний компонент. Більшість сучасних технік розвитку громадської активності побудовані на роботі з когнітивним та

поведінковим компонентами. Необхідно враховувати, що клієнт юнацького віку - це не лише людина, що стикнулась з певними труднощами у житті і потребує допомоги, це людина, що стикнулась з ними у складний період особистісної кризи, зумовленої фізіологічними і психологічними змінами і супроводжується сумнівами у собі та обраному шляху дій.

У свідомості юнака змінюється сприйняття свого зовнішнього вигляду, ускладнюється система «Я» образу та з'являється здатність більш адекватно на відміну від підлітка, розділяти реальні та гіпотетичні можливості, в тому числі проявів громадської активності.

За твердженням А.В. Петровського, в юнацькому віці підсилюється прагнення до самосприйняття, до усвідомлення свого місця в житті й самого себе як суб'єкта відносин з оточуючими. Психологічний зміст цього етапу пов'язаний з розвитком самосвідомості, рішенням завдань професійного самовизначення й вступом у доросле життя. У юнацькому віці остаточно переборюється властива попереднім етапам онтогенезу залежність від дорослих і затверджується самостійність особистості. У стосунках з однолітками поряд зі збереженням великої ролі колективно-групових форм спілкування наростає значення індивідуальних контактів і прихильностей. Юність – напружений період формування моральної свідомості, вироблення ціннісних орієнтації та ідеалів, стійкого світогляду, соціальних якостей особистості.

Представники різних теоретичних напрямків розглядають юність як період стресу й психологічних проблем, обумовлених серед іншого психосексуальним розвитком, емоційною неврівноваженістю, рольовими конфліктами, статусною невизначеністю й нестійкістю соціальних цінностей юнака. У цілому юність трактується як перехідний період від дитинства до дорослості. Е. Еріксон вважає, що "головним завданням індивідуального розвитку в період юності є самовизначення й формування ідентичності" [12, 40].

В ході консультації юнака, з проблеми громадської активності, необхідно враховувати що основним полем для реалізації громадської активності у юнацькому віці виступає вищий навчальний заклад. Слід пам'ятати, що загальноприйнятих вимог до рівня і форм прояву громадської активності особистості немає, і кожен навчальний заклад самостійно створює цю систему.

Зміни, що відбуваються в образі тіла, у відносинах з батьками й з однолітками, у сфері когнітивних можливостей і у ставленні до суспільства в цілому, з'єднуються в єдиному процесі переосмислення юнаком самого себе. Це знаходить вираження в розвитку й трансформації образу "Я" у період юності. Всі ці зміни, які відбуваються за відносно короткий час, спричиняють цілий ряд складних проблем, як для юнака, так і для тих, хто його оточує. Процес переосмислення самого себе юнаком, ускладнює процес

консультування з проблеми громадської активності, але в той же час виступає ресурсом для подальших позитивних змін особистості. Головні новоутворення юнацького віку, за Шпрангером: «відкриття "Я", розвиток рефлексії, усвідомлення власної індивідуальності та її властивостей; поява життєвого плану, установки на свідому побудову власного життя; поступове вростання в різні сфери життя.»

Враховуючи закономірності психічного розвитку, а саме нерівномірність, в ході консультації юнаків, з проблеми громадської активності, ми маємо пам'ятати, що особа 15-17 років, та 20-21 років за своїм психічним складом може значною мірою відрізнятись. Як вказує І.С.Кон, центральний психологічний процес юнацького віку – розвиток самосвідомості, що спонукає особистість порівнювати всі свої прагнення й вчинки з певними принципами й образом власного "Я". Чим старше й дорослішe юнак, тим більше його виховання перетворюється в самовиховання [6, 25]. На думку більшості дослідників, самовизначення особистості завершується у період 18-21 року. Це означає, що для юнаків 15-17 років, відсутність повністю сформованого самовизначення, а отже і розуміння свого місця у структурі взаємодії з суспільством не є девіацією, та не потребує психологічної корекції. Крім того, дослідники відмічають що для української молоді є характерною відсутність тяги до проявів громадської активності. Юнаки готові діяти лише заради конкретних людей, а не власної громади чи суспільства. Отже, зіткнувшись з такою ситуацією, необхідно усвідомлювати, що даний випадок не унікальним чи патологічним.

Слід зазначити, що в ході психологічної консультації з проблеми громадської активності, необхідно не лише допомогти юнаку сформувати систему взаємодії з представниками своєї громади та суспільства в цілому, а й надати йому навички громадської дії. Оскільки, у разі відсутності цього блоку роботи, консультаційна робота не буде повноцінною, оскільки юнак не матиме можливості реалізувати у житті зміни, що відбулись у його особистості, внаслідок психологічної допомоги.

Ю. Альошина вважає, що локус скарги клієнта може вказувати на те, якої – консультативної чи психотерапевтичної – допомоги він потребує «Якщо в людини, що звернулася по допомогу, екстернальний локус скарги (тобто він підкреслює негативну роль інших у виникненні власних життєвих труднощів), наприклад: "Моя дочка дуже нестримана, і тому ми постійно сваримось" чи: "Мій начальник робить мені зауваження без усякого приводу", – це клієнт психолога-консультанта. У разі, коли клієнта турбує власна нездатність контролювати і регулювати свій внутрішній стан, потреби і бажання (інтернальний локус скарги), і він говорить: "Я дуже запальна, не можу себе стримати, постійно кричу на дочку" чи " Не можу зрозуміти, що я роблю не так, що постійно одержую зауваження від

начальника", – частіше це клієнти, що потребують і готові до прийняття психотерапевтичної допомоги [7, 25]. Але ми маємо пам'ятати, що соціально-психологічна компетенція юнака, ще перебуває на стадії формування і він часто не має адекватного уявлення про себе та оточуючих. Сучасне суспільство схвально ставиться до проявів заниження власної значущості, та часто наділяє психолога якостями «Надлюдини». Підтримуючі ці настанови суспільства, юнак здатен неусвідомлено змінювати локус свого запиту на інтернальний, що може викликати у психолога думку про необхідність терапевтичного втручання.

Згідно результатів дослідження В.Т. Глубляка у юнацькому віці переважає емоційна ауто пластична картина хвороби, на відміну від раціональної, характерної для дорослої людини. Необхідно враховувати цей аспект в процесі психологічного консультування, оскільки захворювання можуть бути причиною труднощів, які змусили особу звернутись до психолога.

Висновки. Здійснивши аналіз наукових психологічних джерел, стосовно проблеми особливостей консультування осіб юнацького віку з проблеми громадської активності ми можемо зробити наступні висновки:

Психологічне консультування з проблеми громадської активності у юнацькому віці в сучасній науковій літературі є недостатньо дослідженою темою. Серед вчених відсутнє спільне розуміння суті феномену громадської активності, його структури та форм прояву. Крім того, виникають складнощі у співвідношенні психологічного консультування з іншими формами діяльності психолога. Частина дослідників не робить акценту на розмежуванні психологічного консультування, психокорекції та психотерапії. В той же час, більшість вітчизняних вчених сходиться на думці, що психологічне консультування, психокорекція та психотерапія – це різні рівні надання психологічної допомоги.

Для сучасної психологічної науки характерним є нерівномірність у дослідженнях вікового аспекту в психологічному консультуванні. Науковці приділяють більшу увагу проблемам консультуваня дітей та дорослих людей, в той час юнаків, як отримувачів психологічної консультаційної послуги, у науковому просторі представлені недостатньо.

Для юнаків, як клієнтів психолога, з проблеми громадської активності особистості, характерним є ряд особливостей, що мають враховуватись в процесі організації консультації. Юнацький вік – час переходу особистості від дитинства до дорослих форм взаємодії з суспільством.

Література

1. Вікова та педагогічна психологія*:* Навч. посіб. / О.В.Скрипченко*,* Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. – Київ: Просвіта, 2001.

2. Выготский Л.С. Лекции по психологии. – Санкт-Петербург: Союз, 1999.

3. Гуткина Н.И. Личностная рефлексия как один из механизмов самосознания // Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту. – Москва: ОПН, 1987.

4. Зейгарник Б.В. Теория личности в зарубежной психологии. - Москва: Издательство МГУ, 1982.

5. Історичний екскурс за логікою етапів становлення консультативної психології / І.С. Булах // Проблеми сучасної психології. Випуск 12. – Кам'янець-Подольський: 2011.

6. Кон И.С. Психология ранней юности: Книга для учителя. – Москва: Просвещение, 1989.

7. Основи психологічного консультування / Г.О. Хомич, Р.М. Ткач. – Київ: МАУП, 2004.

8. Петровский А.В. Личность, деятельность, коллектив. – Москва: Политиздат, 1982.

9. Райе Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. – Санкт-Петербург: Питер, 2000.

10. Ренке С.О. Соціально-психологічна характеристика студентства періоду пізньої юності // Проблеми сучасної психології. Випуск 10. – Кам'янець-Подольський: 2010.

11. Чолій С.М. мотиваційно-ціннісний аспект соціально активної молоді // Проблеми сучасної психології. Випуск 10. – Кам'янець-Подольський: 2010.

12. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. – Москва: Прогресс, 1996.

A. Ravchev. Features of consulting youth adout social activity.

The article considers the age features of adolescents that must be considered in the process of providing psychological advice personality adolescents with problems of social activity.

Key words: *p*sychological counseling, *social activity*, youth age.

УДК159.9-053.9 **Л. М. Рось**

ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА ЛЮДЯМ ПОХИЛОГО ВІКУ

У статті розкриваються можливості психологічної допомоги клієнтам – людям похилого віку, роль психолога-консультанта у консультативній взаємодії.

Ключові слова: *старість, старіння, психологічна допомога, психолог-консультант.*

Постановка проблеми. У сучасному світі в складі населення більшості країн зростає кількість людей похилого віку. Ця ситуація пояснюється збільшенням середньої тривалості життя. Тому старіння і старість вимагають до себе особливої уваги так як перехід людини в групу людей похилого віку суттєво змінює її взаємини з суспільством, вимагає адаптуватися до нового стилю життя, до можливих втрат. «Входження у старість» відчувається на

фоні зниження рівня життя більшої частини людей. В результаті – погіршення стану здоров'я, соціальна ізольованість, самотність, все частішою стає проблема геронтологічного суїциду. Люди похилого віку потрапляють до групи високого ризику, а тому особливо потребують психологічної допомоги [9].

Психологічна допомога містить в собі два напрями: психологічне консультування і психотерапію [5; 13].

Мета статті: показати актуальність і значимість психологічної допомоги клієнтам – людям похилого віку.

Результати теоретичного аналізу проблеми. Мета психологічної допомоги людям похилого віку – актуалізація та оптимізація їх власних особистісних ресурсів та можливостей для поліпшення та стабілізації психічного стану, його гармонізації. Мету психологічної допомоги людям похилого віку конкретизують такі **завдання** :

- адаптація до нового статусу, допомога в переоцінці своїх життєвих ресурсів та інтересів, виборі іншої справи;
- допомога у прийнятті старості і всього минулого життя в цілому, у пошуку нових орієнтирів (формування позитивного образу старості як часу для щастя, розвитку внутрішнього спокою, обговорення всього хорошого, що є актуальним в життєвій ситуації людини);
- підвищення загального фону настрою;
- підвищення самооцінки;

Роль психолога-консультанта. Основними завданнями психолога-консультанта в роботі з людьми похилого віку є:

- створювати і підтримувати робочу обстановку й атмосферу;
- виявляти і переборювати негативні почуття, що впливають на людей і на нього самого;
- пізнавати і переборювати у відносинах з людьми агресію і ворожість;
- сприяти наданню турботи людям похилого віку;
- спостерігати, розуміти й інтерпретувати поводження і відносини між людьми;
- спілкуватися вербально і письмово;
- організовувати і вести бесіду в різних обставинах.

Вимоги до консультанта. Робота з людьми похилого віку вимагає від спеціаліста відповідного рівня знань та умінь. Консультант, що працює з людьми похилого віку повинен володіти знаннями:

- про людину похилого віку як об'єкт психологічної допомоги, її вікові, індивідуальні особливості, соціальні фактори, що впливають на розвиток особистості у похилому віці;
- про цілі, завдання, зміст, форми та методи консультативної роботи з людьми похилого віку;

- про особливості соціальних, психологічних, медичних проблем, що виникають в людей похилого віку;
- про особливості адаптації до пенсійного періоду життя.

Спілкування виступає як одна з головних ролей консультанта. Спілкування вважається дуже важливим і значимим при здійсненні процесу консультування людей похилого віку. Консультант повинен володіти вміннями: вислухати інших з розумінням і цілеспрямовано; виявити інформацію і зібрати факти, необхідні для аналізу й оцінки ситуації; створити і розвивати відносини; спостерігати й інтерпретувати вербальну і невербальну поведінку; застосовувати знання по теорії особистості і діагностичні методи; обговорювати гострі проблеми в позитивному емоційному настрої; інтерпретувати висновки; бути посередником і згладжувати відносини між конфліктуючими індивідами, групами; інтерпретувати соціальні нестатки і доповідати про них у відповідних службах, інститутах; активізувати зусилля підопічних на розв'язання власних проблем.

Особливе значення в консультативній роботі з людьми похилого віку набуває етика спілкування консультанта. Рівень культури спілкування й етика спілкування – близькі поняття. Вони визначаються не тільки досконалістю окремих сторін або аспектів спілкування, вони припускають гармонійне сполучення і розвиненість елементів культури спілкування.

Хотілося б виділити основні етичні стандарти консультанта:

- бути зразком особистої поведінки, у роботі керуватися в першу чергу інтересами клієнтів;
- робити все, щоб сприяти максимальній самостійності клієнтів;
- поважати приватне життя клієнта і тримати в таємниці всю інформацію, отриману в ході роботи з ним;
- у процесі роботи діяти відповідно до цінностей, моральних норм і призначення своєї професії.

Отже, консультант, який працює з людьми похилого віку, повинен мати наступні компоненти готовності:

- мотиваційно-особистісна готовність. Цей компонент включає загальні вимоги, які ставляться до фахівця. Мотиваційно-особистісна готовність проявляється у світогляді та професійній спрямованості особистості, його готовності здійснювати психологічну діяльність із людьми похилого віку;
- інтелектуально-змістовна готовність. Даний компонент розкриває наявність знань, необхідних у галузі психологічної допомоги;
- організаційно-дієва готовність. Даний компонент проявляється через професійні уміння та навички, які спостерігаються зовнішньо.

Зовнішній вигляд**.** Зовнішній вигляд консультанта: стриманість, але не суворість, скромність, але не похмурість.

В старості виникають певні специфічні психологічні проблеми. У процесі старіння міняється відношення до явищ і подій, змінюється спрямованість інтересів. У багатьох випадках відбувається звуження кола інтересів, часте бурчання, невдоволення навколишніми. Поряд з цим має місце ідеалізація минулого, тенденція до спогадів. У старої людини найчастіше знижується самооцінка, зростає невдоволення собою, невпевненість у собі. Відзначені зміни не в однаковій мірі властиві всім людям у старості. Загальновідомо, що багато людей похилого віку зберігають свої особисті особливості і творчі можливості.

Можна виділити такі вікові зміни психічних процесів у старості:

1. Порушення відчуттів та сприйняття у зв'язку з погіршенням роботи органів слуху та зору. Отже, зменшується потік інформації.

2. Послаблення пам'яті у вигляді забудькуватості (синдром Корсакова), коли погіршується запам'ятовування свіжої інформації, а натомість спливають давні події.

3. Погіршення уваги,розвиток неуважності.

4. Уповільнення мислення а іноді і зниження його продуктивності.

5. Емоційна пригніченість на фоні частої дратівливості, зміна настрою, схильність до депресивних станів.

Серед змін саме в особистості старої людини можна виділити такі:

1. Посилення відчуття меншовартості, невпевненості, зниження самооцінки, підвищення чутливості.

2. Пригніченість настрою, відчуття самотності, безпорадності, стривоженості, зниження працездатності.

3. Підвищення інтересу до переживання минулого, до його переоцінки.

4. Загострення та зміни деяких рис характеру.

5. Зниження вольової активності, можлива поява апатії.

Люди похилого віку дуже вразливі, їх часто відвідують сумні думки щодо втрат, хвороб, тих змін, які відбулися в їхньому соціальному статусі, матеріальному становищі, у зовнішності.

Якщо людина самотня й нічого не очікує у майбутньому, вона стає пригніченою, апатичною, у неї може розвитися депресія. Важливо підтримати, розрадити, спробувати відволікти людину від сумних думок, підкреслити те позитивне, що є в житті.

Зважаючи на зміни в психіці в цьому віковому періоді, для здійснення ефективного та успішного процесу психологічного консультування необхідно щоб клієнт дотримувався *певних вимог*:

- повага до професійної діяльності консультанта;
- повага до консультанта як особистості;
- цілеспрямованість у отриманні допомоги, прагнення досягти мети консультативної допомоги;
- активна участь у процесі психологічного консультування;

- аналіз своєї поведінки та ставлення до оточуючого світу.

Ситуації, що можуть утруднювати спілкування консультанта і клієнта:

1. Неприйняття допомоги в повсякденному житті, недовіра до консультантів, небажання бути залежними від чужих, сторонніх людей.
2. Явні установки, прагнення і наполегливість в отриманні більшої кількості послуг з боку консультанта, покладання на останнього вирішення всіх проблем клієнта.
3. Незадоволеність своїми життєвими умовами переноситься на консультанта, з яким безпосередньо спілкується.
4. Консультант сприймається як об'єкт, який несе відповідальність за їхнє фізичне здоров'я та психічний стан.
5. Негативізм, критичність, агресивність з боку клієнта по відношенню до консультанта.
6. Протилежність особистісних цінностей консультанта та клієнта.
7. Особиста антипатія до клієнта з боку консультанта або навпаки.
8. Відсутність авторитету у консультанта перед клієнтом старшим за віком.
9. Нерозуміння внутрішньої психологічної позиції клієнта.
10. Труднощі в управлінні спілкуванням.
11. Труднощі в умінні перебудовувати взаємостосунки з клієнтом залежно від ситуації.
12. Проблеми в створенні сприятливого психологічного клімату.
13. Ускладнення у здійсненні корекції міжособистісних стосунків тощо.

Етапи консультативної бесіди з людьми похилого віку. Етапи консультативної бесіди з людьми похилого віку мають свої особливості, охарактеризуємо їх детальніше.

1 етап. Підвищення настрою.

Починати роботу з людиною похилого віку важливо з підвищення її настрою, адже поганий настрій може значно знизити ефективність психологічної допомоги. Частіше до консультанта звертаються люди похилого віку, які знаходяться в стані депресії. Депресія – це пригнічений настрій, незадоволеність собою та навколишнім світом. Люди з депресивним синдромом стають безініціативними, безпорадними. Тому консультанту важливо налагодити стосунки з клієнтом, підняти йому настрій, спрямувати його ставлення до себе та світу в позитивне русло.

2 етап. Підвищення самооцінки. Самооцінка – це оцінювання особистості самої себе як людини, своїх можливостей, якостей та поведінки.

Наявність в суспільстві негативних стереотипів щодо старості та старіння впливають на формування у людей похилого віку ставлення до себе.

Негативна модальність суб'єктивного ставлення до себе – важливий фактор не тільки психічного але і фізичного старіння людини. Тому при

наданні психологічної допомоги консультант повинен спрямовувати свої зусилля на підвищення самооцінки людини, її самоповаги. Здійснивши це завдання, стає можливим вирішити багато психологічних проблем людини. Консультант повинен наводити об'єктиві позитивні факти, що можуть переконати людину повірити в себе.

3 етап. Формування позитивного бачення старості.

Консультант повинен зробити так, щоб людина похилого віку переконалася, що старість – це період життя людини, у якому є свої переваги. Такими перевагами можуть стати: вільний час, що можна присвятити улюбленій справі, осмислення сенсу життя, мудрість, зрілість, заглиблення в сім'ю тощо. Все залежить лише від самої людини та її ставлення до свого старіння.

Клієнта необхідно переконати в тому, що фізіологічно старіюча людина не повинна пристосовуватися до стереотипів старості а насолоджуватися життям відповідно до свого віку.

4 етап. Згадати та обговорити все хороше, що є в актуальній життєвій ситуації людини похилого віку.

У людини похилого віку необхідно сформувати стійке переконання про те, що життя ще не закінчується, що вона мусить жити далі, адже життя прекрасне не дивлячись на всі життєві кризи та перипетії.

Для цього вікового періоду характерним є почуття самотності, слід приділити увагу при розгляді даного етапу консультування такій психологічній проблемі як феномен самотності. Самотність – це соціальний стан, який відображає психофізичний статус людини, ускладнюючи появі нових та підтримці старих контактів та зв'язків. Самотність у старості – поняття далеко не однозначне і має соціальний зміст:

- самотність як соціальний стан, що відбиває психофізичний статус літньої і старої людини, що ускладнює їй можливість зав'язувати нові і підтримувати старі контакти, обумовлений різними причинами як психічного, так і соціально-економічного характеру;
- самотність як результат відсутності родичів, опікунів, подружжя, а також окреме проживання від молодих членів родини;
- самотність як самотній спосіб життя: фізичний стан, що активно обирається самою особистістю завдяки своєму характеру й психічному здоров'ю на основі прагнення відмежуватися від оточення, бажання захистити свій спосіб життя, внутрішній світ, незалежність і стабільність від втручання сторонніх, і навіть близьких родичів;
- самотність людей які живуть у родині, тобто нібито вони і не самотні, але не отримують достатньої уваги, розуміння, спілкування.

Відчуття самотності часто є причиною депресивного стану та негативізму. Тому консультанту необхідно знайти те, що є хорошого в житті людини, адже напевне в ньому є певні позитивні сторони, та примусити

клієнта замислитися над ними, так би мовити зорієнтувати його на позитивний погляд на власне життя.

Зупинимось на деяких видах роботи та вправах, які доцільно використовувати при наданні психологічної допомоги людям похилого віку [6], але в кожному випадку необхідно здійснювати особистісно орієнтований підхід до клієнта і , можливо, виникне необхідність адаптувати запитання, або не всі їх використовувати:

І. Робота з листами. Використовується у роботі з почуттям самотності, допомагає клієнту приймати і виражати значущі для нього думки та почуття (вправа «Про що я до цього часу мовчав», вправа «Історія в листах»).

ІІ.Робота із психосоматичними проблемами. Застосовується для визначення причин хвороби, з'ясування її значення для клієнта та виявлення її вторинної користі (вправа «Визначення вторинної користі хвороби», вправа «Визначення смислів і переваг хвороби»).

ІІІ. Робота зі спогадами. Використовується для мотивування життєвої активності людини, формування у неї толерантного ставлення до старіння і невідворотності смерті. Спогади дають можливість людині усвідомити, як її минуле визначило її теперішнє і продовжує впливати на неї, дозволяють пережити особистісний досвід як значущий та яскравий (вправа «Я і мій життєвий шлях», вправа «Похвальне слово самому собі», вправа «Рівень щастя» і інші).

Приклади діагностичних методик психологічної підтримки людей похилого віку.

Методика «автопортрету» (П. Ржичан) спрямована на отримання інформації про життя досліджуваних, особливості самооцінки їхньої життєвої ретроспективи. Піддослідному пропонують накреслити горизонтальний відрізок прямої, де крайні рисочки означають народження і закінчення життя. На відрізку, що уособлює прожите життя, відмічають найбільш важливі події,оцінюють ступінь задоволення ними. На основі цього будується крива, яка відображає задоволення життям. Накреслена крива може бути використана у якості підґрунтя для подальшої бесіди з клієнтом [12].

Шкала самооцінки (Ч.Д. Спілбергер, Ю.Л. Ханін) використовується для виявлення самооцінки людини в реальному часі. Досліджується кореляція між її особистісною тривожністю та ставленням до власного минулого і майбутнього. Висока тривожність, виявлена за допомогою даної шкали, відповідає негативному сприйняттю минулого; низька тривожність – задоволенню теперішнім і оцінці майбутнього як невідомого, але неприємного; низькому чи помірному показнику відповідає задоволення минулим і теперішнім, позитивна оцінка майбутнього [7, 108–111; 12].

Методика визначення індексу життєвого задоволення (ІЖЗ) успішно використовується у геронтологічних дослідженнях. Мета її полягає у

визначенні загального психологічного стану людини. Показник ІЖЗ відображає загальний психологічний стан людини, ступінь її психологічного комфорту і соціально-психологічної адаптованості. У процесі дослідження можна також виявити основні психологічні проблеми людей похилого віку, що впливають на задоволення життям, а також виявити інтерес до життя, самооцінку людиною своїх якостей, особливості ставлення до життя, психосоматичний тонус, узгодженість між поставленими і досягнутими цілями [7, 118-123].

Висновки. На сьогоднішній день суспільству в багатьох сферах потрібно вирішувати задачі, що стосуються людей похилого віку, та проблеми, що виникають паралельно із зростанням кількості людей старше 60 років. Це вимагає посилення уваги до професійної підготовки психологів (і інших спеціалістів), щодо роботи з людьми похилого віку.

Питання визначення цілей психологічної допомоги не є простим оскільки залежить від потреб клієнтів, які звертаються за психологічною допомогою і від теоретичної орієнтації самого консультанта.

Література

1. Бондаренко О.Ф. Психологічна допомога особистості: навч. посібник. – Харків: Фоліо,1996.
2. Васьківська С.В. Основи психологічного консультування: навч. посібник. – Київ: Четверта хвиля, 2004.
3. Васьковская С.В. Психологическое консультирование. Ситуационные задачи / С.В. Васьковская, П.П. Горностай. – Київ: Вища школа, 1996.
4. Ермолаева М.В. Основы возрастной психологи и акмеологии: учеб. пособие. – Москва: Изд-во «Ось-89», 2003.
5. Кочюнас Р. Психологическое консультирование и групповая психотерапія.– 5-е изд. – Москва: Академический Проект: Гаудеамус, 2005.
6. Мартинюк І.А. Психологічна допомога людям похилого віку або практикум з геронтології // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. - № 1; 2007. - № 2.
7. Никишина Б.В. Психодиагностика в системе социальной работы: учебное пособие для студ. ВУЗов. / Б.В. Никишина, Т.Д. Василенко. – Москва: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004.
8. Осадько О. Технології психологічного консультування. – Київ: Ред. Загальнопедагогічних газет, 2005.
9. Психология социальной работы / [под общей ред. М.А. Гулиной]. – Санкт-Петербург: Питер, 2002.
10. Руководство по геронтологии / [под ред. В.Н. Шабалина]. – Москва: Цитадель – Трейд, 2005.
11. Сапогова Е.Е. Консультативная психология: учеб. Пособие для студ. высш. учеб. Заведений. – Москва: Издательский центр «Академия», 2008.

12. Хухлаева О.В. Основы психологического консультирования и психологической коррекции: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. – Москва: «Академия», 2001.
13. Цимбалюк І.М. Психологічне консультування та корекція. Модульно-рейтинговий курс: навч. посібник. – Київ: ВД «Професіонал», 2005.

L. Ross. Psychological assistance to the elderly.
In the article the possibilities of psychological help to old age people clients and the role of psychologist-consultant in advising cooperation open up.
Key words: *old age, senescence, psychological help, psychologist-consultant.*

УДК 159. 992.73 (043) **Г. В. Смольникова**

СПЕЦИФІКА КОНСУЛЬТАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА З БАТЬКАМИ В ДОШКІЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

У статті розкривається специфіка проведення індивідуальних та групових консультацій практичного психолога з батьками в умовах дошкільного навчального закладу. Подано приклади консультативної просвітницької діяльності психолога з питань міжособистісних стосунків дітей у сім'ї.
Ключові слова: *консультативна діяльність, психологічне консультування, психологічна просвіта, практичний психолог, міжособистісні стосунки, спілкування.*

Постановка проблеми. Сучасний стан розвитку практичної психології в Україні, свідчить, що найбільш актуальним її напрямком є практична психологія освіти. Практичний психолог системи освіти повинен бути знайомим з психологічним консультуванням і готовим займатися психологічною просвітою педагогів і батьків [10].

Відповідно до «Положення про психологічну службу системи освіти України» практичні психологи закладів освіти мають здійснювати просвітницьку, профілактичну та консультативно-методичну допомогу всім учасникам навчально-виховного процесу [9].

Аналіз психологічної літератури показав, що дослідження проблеми організації консультативної діяльності практичного психолога в закладах освіти інтенсивно почали розвиватися за останні роки. Підтвердженням цього є праці: Ю.Є. Альошиної, С.В. Васьківської, П.П. Горностай, І.В. Дубровіної,

В.У. Кузьменко, С.Д. Максименка, В.Г. Панка та інших. В той же час варто зазначити, що недостатньо приділяється уваги висвітленню питання роботи практичних психологів дошкільних навчальних закладів, кількість, яких зростає в Україні із року в рік.

Метою даної статті є розкриття специфіки консультативної діяльності

практичного психолога з батьками в умовах дошкільного навчального закладу.

Виклад основного матеріалу. В галузі вікової та педагогічної психології поняття «психологічне консультування» найчастіше трактується як вид психологічної допомоги, який має діагностично-рекомендаційний характер і є засобом підвищення психологічної компетентності педагогів і батьків.

В сучасних умовах виховний процес у дошкільному навчальному закладі не можливий без спільних зусиль вихователів і батьків, практичний психолог за своїми функціональними обов'язками має формувати психологічну культуру батьків або осіб, які їх замінюють, проводити консультації з питань психології та її практичного використання [9].

Типовими формами консультативної діяльності практичного психолога дошкільного закладу з батьками є індивідуальні та групові консультації.

1. Індивідуальні консультації з батьками, які звернулись до психолога з конкретними запитаннями. Вони проводяться у формі бесіди і завершуються отриманням необхідних для батьків психолого-педагогічних порад.

2. Індивідуальні консультації за результатами психодіагностичного обстеження дитини. На них даються конкретні психолого-педагогічні рекомендації, що сприяють розвитку пізнавальних процесів дошкільника його міжособистісних відносин з іншими дітьми та дорослими, тощо (в залежності від результатів психодіагностичного обстеження). Рекомендації, які дає психолог мають бути доступними для практичної реалізації.

3. Родинні консультації для кількох членів сім'ї з метою вироблення шляхів співробітництва і довірливих взаємин у вихованні дітей.

4. Групові консультації, з метою просвітницької роботи з батьками, яка проявляється у цілеспрямованих діях практичного психолога, що пов'язані з поширенням знань з дитячої, вікової, педагогічної та соціальної психології. На таких консультаціях ставляться, аналізуються і обговорюються різноманітні психологічні питання. Важливими умовами ефективності їх проведення є доступність викладу матеріалу, орієнтація на сучасні наукові дослідження й усвідомлені конкретні проблеми, що цікавлять батьків.

В умовах дошкільного навчального закладу найбільш актуальною є просвіта молодих батьків, яких переважна більшість. Як правило, на групових консультаціях з ними обговорюються питання специфіки сімейного виховання, спілкування дорослих і дітей у сім'ї, оптимізації розвитку дошкільника з урахуванням його вікових та індивідуальних особливостей, формування базисних якостей таких, як почуття впевненості, захищеності, вміння радіти, співчувати, проявляти творчу ініціативу, активність.

Важливими для батьків старших дошкільників є консультації з питань розумового розвитку дитини, її здібностей, вибору школи, яка б відповідала індивідуальним схильностям майбутнього першокласника.

Традиційними є індивідуальні консультації для батьків, які вперше приводять дитину в дошкільний заклад. На таких консультаціях обговорюються питання психічного навантаження, яке доведеться пережити дитині, змін у її життєдіяльності, даються рекомендації щодо полегшення адаптаційного періоду до умов перебування дитини в групі. Батькам пропонується заповнити анкету в якій уточнюються питання режиму дня до якого звикла дитина вдома, її інтереси до різних видів діяльності, наявність досвіду спілкування з дітьми.

Психолог надзвичайно уважно ставиться до проблеми взаємостосунків батьків із дітьми, спілкування в родині. При проведені консультацій аналізує причини типових труднощів у спілкуванні, сприяє спільному пошуку шляхів їх запобігання. Наприклад, причиною для проведення консультації з мамою Євгена (5 років) стали результати спостережень за хлопчиком під час діагностичного обстеження (протягом 5 занять). Євген розвинений, активний, контактний хлопчик, із задоволенням займався з психологом, вправно, без помилок виконував всі діагностичні завдання. Але на початку обстеження, кожного разу, на пропозицію психолога разом пограти, відповідав: «Давайте Ви будете сидіти на стільці за столом, а я під Вашим столом і так ми будемо розмовляти та гратися».

На індивідуальній консультації з мамою з'ясувалося, що вона працює в школі, ввечері вдома завжди перевіряє учнівські зошити, а Євген у цей час сидить під письмовим столом, де працює мама і там грається. «Я ніколи не думала, що це відбувається через те, що Євген хоче бути ближче до мене і йому бракує спілкування» – здивовано говорила мама хлопчика. «В інституті ми вчили педагогіку та психологію, але ці знання я, в більшій мірі, використовую при навчанні Євгена. Зараз зрозуміла, що цього не достатньо і мені бракує знань із особливостей спілкування з дитиною» - підсумувала жінка.

Пропонуємо більш детально розглянути тематику групових консультацій з батьками, спрямованих на ознайомлення їх із психологічними особливостями міжособистісних стосунків і спілкування дітей у сім'ї.

Особливості спілкування молодших дітей у сім'ї

З перших днів життя молодша дитина в старшому браті чи сестрі бачить свого наставника та опікуна, постійно шукає шляхи завоювання його уваги та любові. Водночас намагається досягнути позиції старшого, активно наслідуючи та імітуючи його поведінку. Якщо у молодшого дошкільника мотив бути як старша дитини не реалізується, то розвивається тяга до бунтарства, до реакцій, які протилежні вимогам старших членів родини. Молодші діти більш збудливі, неслухняні, вперті ніж старші та менш самостійні. Чим молодша дитина, тим більше буде виявлятися агресивність, а у перші роки життя – впертість.

Поведінка молодшої дитини в сім'ї частіше характеризується гнучкістю

та варіативністю, ніж у старшої дитини. Змагання та суперництво між дітьми формує здатність до об'єктивної самооцінки [3].

У ході консультації батькам пропонується за власним бажанням проаналізувати окремі приклади поведінки дітей у сім'ї. Як правило, після групової консультації вони звертаються до практичного психолога за індивідуальною допомогою.

Особливості спілкування старших дітей у сім'ї

Діти четвертого – п'ятого року життя в спілкуванні з дітьми двох-трьох років охоче беруть на себе роль старших, часто підкреслюють своє положення старшого, як би намагаючись затвердитися в цьому. Однак, прагнучи навчити чомусь малят, вони часто виявляють бажання командувати, деякий деспотизм і придушують самостійність малят. В той же час діти шостого-сьомого року життя в процесі гри з малятами вже розуміють, що правила гри обов'язкові для старших, але не обов'язкові для маленьких. Тому конфліктів виникає менше, ніж у дітей п'яти років. Старші дошкільники не підкреслюють своєї переваги, вона для них очевидна. Якщо у дітей чотирьох років проявляється своєрідне змагання з малятами, хоча сили явно не рівні, вони відчувають радість перемоги в цьому змаганні, то старші діти – заохочують прагнення молодших домогтися успіху, радіючи їх досягненням.

Старша в сім'ї дитина більшою мірою схильна до позитивного характеру взаємин та взаємодії. Вона на відміну від молодших дає меншу кількість як позитивних так і негативних характеристик (особливо негативних). Для старшої дитини є значущим відчувати себе емоційно прийнятою, не втратити любові батьків. Тому вона схильна висловлювати менше претензій та вимог до молодшого, виявляти щодо нього опіку та турботу. Але водночас вона потребує особливого визнання, поваги, емоційної підтримки з боку молодшого. Авторитет старших дітей забезпечується успішністю їх в будь-якій сфері діяльності, якій молодша дитина надає перевагу, вмінням організовувати спільну діяльність, широтою інтересів, готовністю захищати молодших при відсутності прагнення підкоряти їх собі. Привабливими для старших дітей рисами молодшого є бажання перейняти досвід, товариськість, жвавість розуму.

У старших дітей в порівняні з молодшими більш розвинуте почуття відповідальності, прагнення до самостійності та влади, вольові якості. Це цілеспрямовані, ініціативні та надійні у майбутньому люди. Позиція старшого формує у дитини роль помічника батьків і опікуна для молодшого. Прагнення реалізувати цю позицію може мати різні форми проявів такі як: співпереживання, взаємодопомога, а також егоїзм [7]. Старшим у сім'ї дітям дається право похвалити, пояснити, показати або стримати, заспокоїти молодшого брата чи сестру. З огляду на індивідуальні та статеві особливості дошкільників дослідники виділяють дітей, що особливо охоче вступають у

контакт із молодшими, виявляючи "педагогічну тенденцію", тобто бажання учити маленьких передаючи їм свій невеликий життєвий досвід, своє ставлення до навколишнього (це бажання завжди сполучне з проявом доброзичливих почуттів і приносить задоволення як старшим, так і молодшим дошкільникам). Для того, щоб спілкування дітей у сім'ї було емоційно позитивним батькам варто частіше радити та підказувати старшим дітям, чим і як можна зайняти малят, роз'яснювати їх окремі вчинки й особливості поведінки, сприяти спільним іграм і праці дітей. В них старші діти здатні піклуватися про молодших, допомагати їм, навчити їх того, що вміють робити самі.

Якщо у дитини є молодші брати чи сестри і між ними склалися позитивні взаємини в сім'ї, у таких дітей спостерігається більш легке встановлення дружніх взаємин і з дітьми в дитячому садку: вони вміють спокійно грати з маленькими, ласкаві та турботливі до них, попереджують утруднення малят, намагаються надати допомоги. Старша дитина частіше виступає лідером у однолітків.

Вплив вікової різниці між дітьми на особливості їх міжособистісних стосунків і спілкування в сім'ї

В дослідженнях зарубіжних психологів (Р. Абрамовича, Дж. Дебра, Р. Річардсона, Л. Коч) доведено, що в сім'ях де є дві дитини, великий вплив на прояви ініціативності, активності в спілкуванні має факт – положення дитини в батьківській родині (бажана-ущемлена) більшої чи меншої різниці у віці, статевої приналежності дітей [11]. Так, чим більший віковий розрив між дітьми, тим більша байдужість й ігнорування спостерігаються у взаєминах, а чим менший – суперництво. Найсприятливішою є вікова різниця чотири-п'ять років. Але існує ряд випадків, коли вікова різниця понад сім років не порушує гармонійних близьких взаємин, а навпаки, характеризується сильною прив'язаністю. Різниця у віці шість років може характеризувати взаємини гострою конкуренцією, а в окремих випадках – повним ігноруванням братом чи сестрою.

Оптимальна вікова різниця між дітьми повинна бути не більшою, ніж три роки. Це сприяє їх позитивній взаємодії та впливу один на одного. Якщо різниця перевищуватиме п'ять-шість років, кожен з дітей буде більш схожий на єдину дитину в сім'ї. Але й буде мати вплив факту близькості до брата чи сестри [11]. Так, вікова різниця в десять і більше років може сприяти формуванню у старших дітей почуття відповідальності за молодших, прагнення їх захистити та опікати. На думку Ле Шан Е, вік дитини є одним із факторів, який впливає на ставлення братів і сестер один до одного. Діти або проявляють ніжність до них, або навпаки тримаються від них на відстані [6].

Однак, в поглядах психологів існують певні розбіжності щодо визначення оптимальної вікової різниці між дітьми. Так за даними К. Кволс, чотирьохрічна дитина з появою братика чи сестрички може взяти на себе

роль помічника, доглядаючи за маленьким, у віці семи-восьми років вона допомагає доглядати за двохрічною дитиною [4]. За даними Ле Шан Е, п'ятирічна і восьмирічна дитина можуть разом гратися, спілкуватися, але коли їм виповниться десять і тринадцять років починаються конфлікти. Брат і сестра з різницею у віці вісім років можуть взагалі не проявляти інтересу один до одного поки не подорослішають [6].

У ході групової консультації батькам пропонується вибрати певне теоретичне положення, яке, в більшій мірі, характеризує міжособистісні відносини та спілкування дітей у родині, проаналізувати їх із власного досвіду. Як правило, на таких консультаціях, батьки діляться не тільки досвідом спілкування своїх дітей, а і дають характеристику власним стосункам із рідними братами та сестрами.

Моделі взаємодії старших дітей з молодшими

Існує декілька моделей взаємодії старших дітей з молодшими.

До першої належить заборонна модель, де старша дитина не дає змоги молодшій включатися в діяльність, намагаючись зробити її тільки спостерігачем, допускаючи відповідні реакції у вигляді реплік, жестів, емоційних проявів, але не дій. За цією моделлю результату досягає тільки старша дитина.

Друга модель – обмежувальна. Тут старша дитина включає молодшу в діяльність, але регламентує кожен її крок, ініціатива в діях належить старшій дитині, але деякі уподобання малюка приймаються. По ходу взаємодії ініціатива молодшої дитини росте особливо в предметній діяльності.

Діяльність, орієнтована на отримання предметного результату, "провокує" більш жорсткі (зі сторони старшої дитини) моделі взаємодії – обмежуючу і заборонну.

Третя – споглядальна – в ній старша дитина спостерігає за діями молодшої, не втручаючись у них. Її ініціатива полягає у постановці мети. Інколи старший дошкільник кидає репліки (похвали чи негативні оцінки) молодшому. Результату досягає молодша дитина.

У четвертій – спрямовуючій моделі – старша дитина організовує діяльність молодшої та намагається керувати нею, в основному словесно. Результату досягає молодша дитина. Старший дошкільник ставиться до цього критично і майже завжди виправляє дії молодшого.

П'ята – модель співпраці – характеризується балансом ініціативи старшої і молодшої дитини у вербальному і практичному плані. Предметний результат отримують обидва партнери. Старша дитина оцінює результат акцентує увагу на особистому внеску молодшої дитини [2].

У ході консультації батькам пропонується визначити якої моделі поведінки дотримується їх старша дитина та дати характеристику своїм діям у такій ситуації.

Особливості спілкування дівчаток у сім'ї

Для дівчат емоційно ближчими в сім'ї є старші брати, потім молодші та старші сестри і молодші брати. Старша сестра більше впливає на дівчинку. Дівчата, які мають старшого брата, можуть розвиватися за моделлю "бешкетника" і в товаристві однолітків вибирають хлопчиків. У старших доньок може яскраво проявлятися агресивність, ворожість, бажання все контролювати. Якщо старша сестра серед сестер, то особливими рисами будуть: організованість, схильність до домінування, вміння спілкуватися. Виховний вплив старшої сестри зумовлює чутливість, відкритість характеру, чуйність, емоційну нестабільність, некритичність [3].

Якщо старша сестра серед братів – це сильна незалежна дівчина, у якої розвинена материнська турботливість і материнські якості. У віці семи-одинадцяти років дівчатка більше, ніж хлопці проявляють опіку, гуманізм в спілкуванні з молодшими дітьми. Різкий перехід з позиції опікуваного в позицію опікуна, викликає швидкі зміни в особистості дівчинки: будучи в ранньому дитинстві примхливою і свавільною, в "новому положенні" вона швидко засвоює норми, яким повинні підкорятися малята.

Дівчата – частіше адресують і очікують позитивних та негативних оцінок від іншої дитини, що свідчить про їхню емоційну вразливість та наявність меншої агресії. Вони краще сприймають партнера, прагнуть до конструктивного спілкування з ним. В той же час у дівчат спостерігається вдвічі вища, ніж у хлопчиків, критичність суджень і негативних характеристик іншим людям. Ці характеристики значно ширші та загальніші, ніж у хлопчиків. Дівчаткам цікавіше спілкуватися з дорослими, а хлопчикам – з іншими дітьми. Якщо дитина одна виховується в сім'ї вона частіше спілкується з дорослими, а діти, що мають старших братів і сестер, з іншими дітьми.

Особливості спілкування хлопчиків у сім'ї

Найтісніший емоційний зв'язок існує між старшими і молодшими братами, потім між старшими братами і молодшими сестрами, і насамкінець між молодшими братами, і старшими сестрами [1]. Старший брат в більшій мірі впливає на молодшого брата тому, що у такій взаємодії дітям легше засвоювати ролі одностатевих родичів. Водночас позитивний емоційний зв'язок і приязні взаємини частіше спостерігаються в сім'ях з дітьми різної статі, ніж тільки з хлопчиками чи дівчатами. Це пояснюється тим, що взаємини братів з сестрами певною мірою передують їхнім взаєминам із жінками у майбутньому [1]. Вплив старшого брата на молодшу сестру зумовлює поміркованість, розважливість, замкнутість характеру, агресивну реакцію самозахисту [3]. У позиції старшого брата серед сестер домінує риса комунікабельності, особливо вміння спілкуватися з дівчатами. А старший брат серед братів – це, зазвичай, лідер, який тримає все під контролем [11].

Хлопчики схильні давати найменшу кількість негативних характеристик, вони виявляють потребу у більшій самостійності та домінуванні. Часто

старші хлопчики соромляться грати та спілкуватися з маленькими дітьми, боячись що хтось подумає, що і вони маленькі.

У ході консультації батькам пропонується за власним бажанням проаналізувати окремі приклади поведінки сина чи доньки в сім'ї. Часто в своїх розповідях вони описують результати спостережень за дитиною, приносять фотографії з сімейного альбому. Окремі батьки після групової консультації звертаються до практичного психолога за індивідуальною допомогою.

Негативні прояви в міжособистісних стосунках і спілкуванні дітей у сім'ї

Ревнощі між молодшими та старшими дітьми проявляються в характері спілкування, це може бути: ворожість молодшої чи старшої дитини до брата – сестри, піднесення себе над ним (в наслідок незадоволення своїм станом у сім'ї), агресивність (вербальна та невербальна), конфліктність з боку старшої дитини, змагання з боку молодшої дитини (з метою привернути до себе увагу, зайняти центральне місце в сім'ї), відсутність теплоти у взаєминах старшої дитини (коли молодша дитина розглядається батьками антиподом старшої, якій постійно робляться зауваження). Ревнощі виникають у старшої дитини, коли вона бачить, що мати приділяє більше уваги молодшому брату чи сестрі. Молодша дитина відчуває ревнощі, якщо батьки ставлять у приклад старшу дитину, тоді як її частіше карають за ініціативу дитячих сварок. Виникнення конфліктів між дітьми в сім'ї зумовлене частіше за все намаганнями молодшої дитини відстояти свою індивідуальність і самостійність, небажанням бути схожим на старшу дитину, а у старшої дитини бажанням повернути своє попереднє положення в родинній ієрархії, бути єдиною дитиною [8].

У дітей протилежної статі негативні реакції будуть проявлятися менше, оскільки між ними менше прямого суперництва, а у дітей однієї статі ймовірність негативних проявів буде зростати. У старших дітей в сім'ї вдвічі частіше, ніж у молодших спостерігаються наступні типи спілкування: опозиція, емансипація, витіснення та регресія, а у молодших – пасивний протест, проекція та імітація. Що пояснюється неоднаковим психологічним кліматом сім'ї, різним сприйманням дітьми власної ролі та виникненню у них відповідних механізмів психологічного захисту [3]. Особливо загострення відбувається при позиції старшої дівчинки до молодшого хлопчика. Найбільше негативні якості та звички старших дошкільників проявляються в спілкуванні з молодшими дітьми в сюжетно-рольових іграх, де старші діти намагаються підвищувати голос на молодшого, вимагають від нього слухняності. Молодша ж дитина терпляче ставиться до такого маніпулювання собою.

Отже, завдяки проведеному дослідженню можна сформулювати такі висновки:

- психологічне консультування – це вид психологічної допомоги, який має діагностично-рекомендаційний характер і є засобом підвищення психологічної компетентності педагогів і батьків.

- типовими формами консультативної діяльності практичного психолога дошкільного навчального закладу є індивідуальні консультації для батьків, які звернулись до психолога з конкретними запитаннями і консультації за результатами психодіагностичного обстеження дитини.

- з метою просвітницької роботи з батьками проводяться групові консультації з поширення знань з дитячої, вікової, педагогічної та соціальної психології.

- важливими умовами ефективності проведення консультативної діяльності практичного психолога є доступність викладу матеріалу, орієнтація на сучасні наукові дослідження й усвідомлені конкретні проблеми, що цікавлять батьків.

- в дошкільному навчальному закладі в тематику групових консультацій практичного психолога з батьками доцільно включати питання: особливості спілкування старших і молодших дітей, моделі їх взаємодії в сім'ї; особливості спілкування хлопчиків і дівчаток; вплив вікової різниці між дітьми на їх міжособистісні стосунки та спілкування в сім'ї; негативні прояви в міжособистісних стосунках і спілкуванні дошкільників у родині.

Література

1. Алексєєва М. І. Взаємодія батьків і дітей в сім'ї як виховний чинник // Розвиток ідей Г. С. Костюка в сучасних психологічних дослідженнях: [Наук. записки ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка]. – Київ: 2000. – Вип. 20. – Ч. 1.
2. Герасимова Е. Особенности взаимодействий дошкольников в разновозрастной группе // Дошкольное воспитание. – 2002. – № 1.
3. Дідук І. А. Дослідження взаємин дітей у сім'ї на основі модифікаційної методики Ю. Рембовського // Розвиток ідей Г. С. Костюка в сучасних психологічних дослідженнях: [наук. записки Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка]. – Київ:, 2000. – Вип. 20. – Ч. 1.
4. Кволс К. Радость воспитания. Как воспитывать детей без наказания. – Санкт-Петербург: ИД Весь, 2004.
5. Кузьменко В.У. Зміст та організація роботи психолога дошкільного закладу: Методичні матеріали. – Київ: Навчальні посібники, 1997.
6. Ле Шан Е. Когда ваш ребенок сводит вас с ума: [пер. с анг.]. – Москва: Педагогика, 1990.
7. Мэй Р. Чтение характера. Психология и психоанализ характера. – Самара: Изд. Дом "БАХРАХ", 1997.
8. Покатаева М. В. Детские взаимоотношения в контексте теории привязанности // Психологическая наука и образование. – Москва: 2002. – № 4.
9. Положення про психологічну службу системи освіти України // Зб.

нормативно-правових документів психологічної служби та ПМПК системи освіти України / упоряд. В.Г. Панок, І.І.Цушко, А.Г. Обухівська. – Київ: Шкільний світ, 2008.
10. Психологический словарь / [ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещеряков]. – Москва: Педагогика-пресс, 2001.
11. Ричардсон Р. Семейные узы, которые связывают. – Ростов–на–Дону: “еникс, 1997.
12. Чиркова Т.И. Психологическая служба в детском саду: учебное пособие для психологов и специалистов дошкольного образования. – Москва: Педагогическое общество России, 2001.

G. Smolnykova. Specificity of practical psychology consulting with parents Preschool Educational Institution.

This article discusses the specifics of individual and group consultations of practical psychologist. We give examples of psychological education of parents.

Key words: *advisory activities, psychological consultation, psychological education, practicing psychologist, children relationship in family, communication.*

УДК 159.923.2+ [130.123.4:159.98] **С. О. Ставицька**

КОНСУЛЬТАТИВНО-ТРЕНІНГОВА РОБОТА З РОЗВИТКУ БАЗОВИХ КОМПОНЕНТІВ ДУХОВНОЇ САМОСВІДОМОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Стаття присвячена проблемі розвитку базових комплнентів самосвідомості особистості в ході проведення соціально-психологічного тренінгу, а також індивідуальних і групових консультацій учасників тренінгу в системі навчально-виховного процесу вищої школи.

Ключові слова: *духовна самосвідомість, базові компоненти духовної самосвідомості, види духовної самосвідомості.*

Корекційно-розвивальний етап дослідження з розвитку базових компонентів духовної самосвідомості особистості, був організований нами за принципами соціально-психологічного тренінгу та соціальної психотерапії особистості (О.Ф. Бондаренко, І.В. Вачков, С.Д. Дерябо, Т.С. Яценко [2; 5; 18] та індивідуальної клієнтцентрованої взаємодії (К. Роджерс) [10; 19].

У процесі консультативно-тренінгової роботи ми враховували позиції суб"єктного (В. О. Татенко) [14] й особистісно-орієнтованого підходу (І.Д. Бех, І.С. Булах) [1; 3] та основні теоретичні положення і практичні підходи екзистенційно-гуманістичної та феноменалістичної психології (Дж. Бюдженталь, А. Маслоу, К. Роджерс, Ф. Перлз, В. Франкл та ін..) [4; 6; 9; 10; 17]. Сутність такого підходу полягає в необхідності осягнути проблеми життя і смерті, співвідношення свободи вибору й усвідомленої необхідності,

смислу власного існування у співвіднесеності з існуванням інших людей; зміст таких понять як віра, надія, любов; глибину й сутність людської природи, її потенцій і устремління до гуманістичних цінностей в процесі власної самоактуалізації та саморозвитку. У положенні про те, що в основі особистісного зростання лежить взаємопов'язаний ланцюг життєво важливих рішень, відповідальних виборів, які супроводжуються унікальними людськими переживаннями.

Використовували ми також положення філософсько-психологічної концепції, яка базується на онтологічному підході, що включає людину у структуру її буття як активного, перетворювача, творця цього буття, тобто суб'єкта власної життєдіяльності та вибору власного життєвого шляху, в поєднанні з процесом самотворення, через розвиток власної самосвідомості. Самосвідомість, при цьому, розуміється як основа ідентичності (статевої, етнічної, моральної тощо); як рефлексія будь-якого роду активності суб'єкта стосовно себе, інших та переосмислення власного життя в цілому (А.Менегетті, В.О. Татенко, Т.М. Титаренко та ін.) [7; 14; 16].

Нами враховувалися положення концепції життєтворчості групи українських вчених під керівництвом Л. В. Сохань [8], де особистість розглядається як суб'єкт життя, в основі існування якого лежить життєтворчість. Розробляючи, корегуючи й здійснюючи свій життєвий сценарій, особистість оволодіває мистецтвом жити, яке базується на глибокому знанні та розумінні життя, розвиненій самосвідомості й володінні системою засобів, методів і технологій життєтворчості.

Також при підборі і використанні окремих вправ, психологічному аналізі притч ми спиралися на теоретичні посилки представників християнської психології (Б.С. Братусь, Л.В. Сурова., Т.І. Флоренська) апологетів християнської релігії, зокрема, католицького екзистенціалізму Г.О. Марселя, християнського персоналізму Е. Муньє, дзен-буддизму, інтегральної психології К. Уілбера; використовували елементи трансперсональної психології С. Грофа, розуміючої психології Е. Шпрангера, теорії інтегральної індивідуальності В.С. Мерліна, концепції "людинознавства" Б.Г. Ананьєва.

Суттєвим аспектом цих теоретико-методологічних підходів є їх спрямованість у майбутнє, що підтверджує актуальність і адекватність опори на них при роботі з юнаками, оскільки основним новоутворенням даного вікового періоду є спрямованість у майбутнє, стосовно практично всіх сфер життєдіяльності: вибір життєвого шляху (освіта, професія), кохання, створення сім'ї, дружба тощо. Це найбільш активний період початку власних відповідальних виборів, від яких залежить успішність й ефективність власної самореалізації (досягнення ідентичності, віднайдення сенсу життя, спонтанність та автентичність вияву власної суб'єктності) та досягнення того стану, який люди називають щастям.

Разом з тим, юнацький вік – це період найбільшої відкритості для здобуття необхідного досвіду, передусім, через цілеспрямований процес навчання (в широкому розумінні цього слова). Одним з таких видів навчання і стала індивідуально-групова система тренінгової роботи, яка була проведена нами в рамках загального навчально-виховного процесу вузу.

Принципи та методи розробленого нами тренінгу базуються на **припущенні,** що за допомогою спеціально організованого консультативного та психорозвивального процесу у студентів можуть бути актуалізовані структурні складові самосвідомості, які, у свою чергу, сприятимуть підсиленню нових можливостей оптимізації духовного розвитку особистості, зокрема, розвитку таких видів духовної самосвідомості як фізична (тлесно-організмічна, індивідна), психологічна (індивідуально-особистісна, суб'єктна) та соціальна (професійна, моральна, етнічна, національна, релігійна та ін).

Мета соціально-психологічного тренінгу полягала в оптимізації, через застосування активних засобів психологічного впливу, процесу розвитку структурних компонентів і видів духовної самосвідомості студентів та стимуляції їх, передусім, до подальшого індивідуально-особистісного, морального та професійного самовдосконалення.

Основні **завдання,** які ми ставили в процесі проведення тренінгу, що стосувалися розвитку базових структурних компонентів (пізнавально-когнітивного, емоційно-почуттєвого, поведінково-діяльнісного та мотиваційно-вольового) самосвідомості юнаків були такими:

- розвивати навички аналізу власної особистості, діяльності та вчинків;
- сприяти глибшому усвідомленню свого ставлення до себе, до інших людей, обраної діяльності, світу в цілому;
- поглиблювати розуміння сутності моральної поведінки, загальнолюдських духовних цінностей, усвідомлення та розширення своїх знань та можливостей діяти певним чином;
- сприяти формуванню позитивної емоційної орієнтації Я-образу, шляхом розвитку в індивіда здатності позитивно рефлексувати внутрішні психічні акти й стани;
- стимулювати розвиток здатності студентів до співпереживання, співчуття, самоприйняття та прийняття іншої особистості;
- озброїти студентів знаннями ефективних способів міжгрупової та міжособистісної взаємодії для більш гармонійного спілкування з людьми, в тому числі і в плані їх майбутньої професійної діяльності;
- розвивати здатність знаходити в собі сильні сторони, на які можна опиратися, працюючи над удосконаленням власної особистості, розширенням емоційних, пізнавальних та поведінкових паттернів.
- формувати внутрішню мотивацію відповідальної поведінки та виробляти навички прояву наполегливості у подоланні труднощів на шляху

до самоактуалізації та самореалізації індивідуально-особистісного та професійного потенціалу;

- стимулювати прагнення до реалізації творчого потенціалу, досягнення оптимального рівня життєдіяльності, відчуття повноти життя, щастя та успіху.

Отже, корекційно-розвивальна програма формувального експерименту, будувалася, враховуючи зазначені вище теоретичні положення, і включала у себе чотири основних етапи: *діагностичний, орієнтувальний, розвивально-корекційний, закріплюючий.*

Діагностичний етап починається до тренінгового процесу (констатувальний етап дослідження), інтенсивно продовжується на фазі більш близького знайомства учасників групи один з одним і тренером у процесі виконання запропонованих вправ. З метою визначення певних особистісних характеристик та показників (особистісної зрілості, ціннісних орієнтацій, професійної спрямованості, характеристик Я-концепції) зі студентами учасниками тренінгу було проведено лонгітюдне дослідження за цілим рядом методик на етапі констатувального етапу дослідження, які учасники тренінгової групи повторно виконують і в процесі та по закінченні формувального етапу дослідження. Поточна психодіагностика проводиться методом зворотного зв'язку на підставі інтерпретації поведінкових реакцій, рефлексії почуттів та емоційних станів, констатації вербальних і невербальних та поведінкових проявів студентів.

Метою *орієнтувального етапу* було ознайомлення учасників зі специфікою тренінгу як методу соціально-психологічного навчання, з основними поняттями: свобода, вибір, відповідальність, креативність, спонтанність, автономність, особистісна зрілість, ціннісні орієнтації, самоактуалізація, самореалізація, здорова і творча індивідуальність, життєтворчість, духовність, духовна самосвідомість, тощо. На цьому етапі здійснювалася первинна діагностика очікувань учасників і їх особистісних характеристик, формувалася атмосфера взаємної довіри й поваги, позитивної мотивації й зацікавленості студентів у заняттях, розвивалися основні соціально-психологічні уміння, вироблявся активний тренінговий стиль спілкування. Припускалось, що форми роботи, здійснені на цьому етапі забезпечать індивідуально-особистістну включеність студентів у проблематику тренінгу і їх психологічну та змістову готовність до наступного етапу.

На *розвивально-корекційному етапі* реалізуються безпосередні завдання тренінгу, зазначені на початку підрозділу, передусім, розвиток структурних компонентів самосвідомості (*пізнавально-когнітивного, емоційно-почуттєвого, поведінково-діяльнісного й мотиваційно-вольового*) та через підвищення рівня їх змістових якісних характеристик здійснюється вплив на розвиток основних видів духовної самосвідомості фізичну (тілесно-

організмічну, індивідну), психологічну (індивідуально-особистісну, суб'єктну) й соціокультурну (національну, громадянську, моральну, професійну, релігійну та ін.).

На *підсумковому етапі* відбувається усвідомлення (через самоаналіз, рефлексію) змін, що відбулися в кожного учасника і групі в цілому. За час тренінгової та інших (індивідуальних і групових) форм розвивальної роботи (лекції, семінари, диспути, індивідуальні консультації, екскурсії, участь у конференціях тощо) на основі зворотнього зв'язку в учасників групи відбувається переосмислення знань та уявлень про себе (психологічні якості та властивості – риси темпераменту, характеру, здібностей, комунікабельності, зовнішності та ін.); розширення сфери усвідомлюваності власного досвіду, вчинків; відпрацювання ефективних засобів самоаналізу, прогнозування майбутніх життєвих планів, проектування й конструювання ефективних засобів самовдосконалення.

У корекційно-розвивальній тренінговій програмі ми застосували комплексний підхід до використання технік як інтрапсихічного – гештальттерапії, так і поведінкового напряму розвивальної роботи – елементи НЛП, тілесно-орієнтованої терапії, психодрами. Проаналізуємо сутність та виправданість такого підходу більш конкретно.

Розглянемо етапи соціально-психологічного тренінгу розвитку основних компонентів духовної самосвідомості особистості.

На першому *орієнтувальному* етапі соціально-психологічного тренінгу основний зміст становлять психологічні вправи, спрямовані на зняття напруги, створення атмосфери взаємної довіри і поваги, позитивної мотивації й зацікавленості студентів у заняттях, а також на ознайомлення їх зі способами саморозкриття, більш глибокого усвідомлення своєї особистості та стимулювання до самоаналізу і самовизначення. Психогімнастичні вправи вибираються тренером відповідно до індивідуального стилю роботи і самопочуття членів групи.

На другому *розвивально-корекційному* етапі тренінгової роботи акцентувалися демонстрація й апробація методів і прийомів формування структурних компонентів самосвідомості студентів.

Оскільки, розвивально-корекційний етап тренінгу мав блокову структуру, це передбачало підбір основних методів та прийомів роботи, спрямованих на системний розвиток та взаємодію нижчезазначених структурних компонентів самосвідомості: *пізнавально-когнітивного, емоційно-почуттєвого, поведінково-діяльнісного, що реалізувалися в процесі активізації мотиваційно-вольового компоненту особистості.*

1. Пізнавально-когнітивний *та мотиваційно-вольовий* компонент.

У підборі методів та прийомів удосконалення даного компонента самосвідомості досліджуваних ми відштовхувалися від того, що *пізнавально-когнітивний компонент* включає засвоєні особистістю знання про норми

суспільної поведінки, сутність моральної поведінки, загальнолюдських духовних цінностей, сформованих в світовій культурі; знання своїх можливостей діяти певним чином; специфіки різних поведінкових ситуацій; осягнення свого істинного призначення, а також розуміння сенсу існування. Відповідно, *мета* першого блоку занять полягала в більш глибокому усвідомленні студентами сутності таких вищих моральних загальнолюдських імперативів: *обов'язок, відповідальність, честь, совість, порядність, справедливість* тощо; особливостей власної поведінки і емоційного реагування на неї; усвідомлення особистістю себе як суб'єкта моральної поведінки, ознайомленні учасників з основними прийомами самореалізації та самоактуалізації внутрішнього інтелектуального потенціалу у формуванні умінь більш глибокого аналізу потенційних можливостей власної особистості. Окрім, психотехнічних вправ, ми вдавалися ще й до таких методів, як дискусія, міні-лекція, мозковий штурм, робота з притчами тощо.

Засновник філософської герменевтики як фундаментального вчення про тлумачення або розуміння усього людського знання, зокрема, про інтерпретацію текстів, насамперед, історичних і релігійних Ганс-Ґеорґ Ґадамер у праці "Істина і метод: Основи філософської герменевтики" (1960) доводив, що розуміння здійснюється через мову - розуміння людиною світу, розуміння нею інших людей та її саморозуміння.

Для розвитку самопізнання у студентів потрібно розвивати їх інтерес до самих себе як суб’єктів діяльності. Цьому сприяють спеціально підібрані вправи, уривки з художніх творів, історико-міфологічних текстів, релігійні притчі, аналіз реальних життєвих ситуацій тощо. Нами використовувався аналіз притч культурологічного та релігійного характеру в християнсько-православній традиції [11; 12].

2. Емоційно-почуттєвий *та мотиваційно-вольовий* компонент.

Робота над розвитком цього компонента характеризується тим, що в емоційному плані, в процесі роботи, студенти стають більш щирими у відношенні до себе та інших людей; стають більш вільним у вираженні власних негативних і позитивних емоцій, у розумінні й вербалізації власних почуттів та емоційних станів, що допомагає здійснити емоційну корекцію власних стосунків, поліпшити ставлення до себе та до інших, зміцнити власну самоповагу. Все це позитивно впливає на формування здатності особистості до співпереживання, співчуття, безоцінного ставлення до особистості, що, в кінцевому результаті, є основою любові як всезагальної духовної властивості.

Вольовий компонент самосвідомості проявляється у здатності до подолання труднощів, перепон на шляху до самоактуалізації та самореалізації індивідуально-особистісного потенціалу, формуванні цілеспрямованості та інших вольових характеристик.

Показниками розвитку зазначених компонентів виступають: почуття, які виникають щодо загальнолюдських норм, принципів, потреб, готовності до певної лінії внутрішньої і зовнішньої активності. Отже, *метою* вправ і прийомів, використаних у процесі формування цих структурних компонентів самосвідомості, було стимулювання змін в емоційно-почуттєвій та мотиваційно-вольовій сфері особистості.

3. Поведінково-діяльнісний *та мотиваційно-вольовий* компонент.

Робота з розвитку цього компонента виявляється у виборі та реалізації певної лінії поведінки, конкретних учинків, що випливають з норм моралі. Типовими показниками його розвитку виступають прояви конкретних умінь, навичок і звичок моральної поведінки; прояви суб'єктності особистості під час реалізації вимог соціуму, самостійності, наполегливості, творчості; вчинки особистості, спрямовані на її самореалізацію, усвідомлення відповідальності за власне життя та свободу вибору.

Поведінка людини включає не тільки зовнішню активність, а й внутрішній психологічний зміст, який стає невід'ємною усвідомленою частиною поведінки, перетворюючи її в діяльність. Окрім того, в поведінковій сфері психокорекція допомагає клієнту побачити власні неадекватні поведінкові стереотипи, подолати ці негативні форми поведінки, набути навичок вільного спілкування, ефективної діяльнісної взаємодії, які будуть сприяти адекватній адаптації і функціонуванню в реальному житті, зміцненню прагнення до духовної свободи особистості.

На перших етапах розвитку тренінгової групи, функціонування учасників задається стереотипними внутрішніми установками на виконання певної соціальної ролі, звичної у зовнішньому світі. В процесі тренінгової роботи ролі учасників групи стають предметом спільного обговорення та репрезентуються шляхом зворотнього зв'язку. Така форма роботи сприяє розвитку самосвідомості та звільненню від нав'язаних і неконструктивних соціальних ролей. При цьому, вважаємо позитивним аспектом те, що в юнацькому віці рольові стереотипи ще не такі стійкі й більш варіативні в різних ситуаціях. Це створює більш сприятливі умови для руйнування чи зміни стереотипних установок та більшу варіативність поведінки без несприятливих наслідків втрати ціннісних і поведінково-діяльнісних життєвих орієнтирів та можливих емоційних порушень в результаті внутрішньої динаміки змін основних психічних структур самосвідомості, на шляху духовного розвитку людини.

Метою методів, використаних нами для формування цього компонента самосвідомості, є вироблення у студентів готовності до моральної, спонтанної, автентичної поведінки, формування навичок, прийомів, індивідуальних стратегій і тактик такої поведінки та діяльності.

Відповідно, використовувалися гештальттерапевтичні техніки, вправи теорії соціального научіння на розвиток самопідкріплення й

самоспонукання, розвиток мотивації досягнення і стійкості до невдач [11; 15].

На третьому *закріплювальному* етапі виконувалися вправи з метою закріплення позитивних змін, що відбулися в учасників і в групі за час тренінгу; здійснювалося прогнозування майбутніх життєвих планів учасниками групи.

Основні види та ґрунтовний аналіз змісту психологічних вправ, які застосовувалися нами у процесі реалізації соціально-психологічного тренінгу з розвитку складових та базових компонентів духовної самосвідомості юнаків представлені нами у монографії та статтях.

Л і т е р а т у р а

1. Бех І. Д. Виховання особистості: Сходження до духовності // Наук, видання. – Київ: Либідь, 2006.
2. Бондаренко А. Ф. Социальная психотерапия личности (психосемантический подход). – Киев: КГПИИЯ, 1991.
3. Булах І. С. Психологія особистісного зростання підлітка : монографія. – Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2003.
4. Бьюдженталь Дж. Ф. Т. Предательство человечности: миссия психотерапии по восстановлению нашей утраченной идентичности // Эволюция психотерапии. – Москва: Класс, 1998. – Т. 3.
5. Вачков И. В. Окна в мир тренинга : методологические основы субъективного подхода к групповой работе : учеб. пособие / И. В. Вачков, С. Д. Дерябо. – Москва: Речь, 2004.
6. Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности. Тексты. – Санкт-Петербург: 1999.
7. Менегетти А. Онтопсихологическая педагогика; [пер. с итал. Ю. Д. Петрова]. – Пермь: Хортон Лимитед, 1993..
8. Мистецтво життєтворчості особистості: у 2-х ч. / [за ред. Л.В. Сохань, І.Г. Єрмакова]. – Київ: ІЗМН, 1997. – Ч. 1.; Ч. 2.
9. Перлз Ф.С. Опыты психологии самопознания (практикум по гештальттерапии). – Москва: Гиль-Эстель, 1993.
10. Роджерс К. Клиентоцентрированная терапия; [пер. с англ.]. – Москва: Рефл - бук, Киев: Ваклер, 1997.
11. Ставицька С.О. Духовна самосвідомість особистості: становлення і розвиток в юнацькому віці: монографія. – Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011.
12. Ставицька С.О. Використання притч як діагностичного і корекційно-розвивального методу роботи в процесі розвитку духовної самосвідомості студентів. Журнал практикующего психолога. – 2010. – Выпуск 17.
13. Ставицька С. Теоретико-методологічні засади тренінгової роботи з розвитку духовної самосвідомості студентів педагогічного вузу в процесі навчально-виховної діяльності та різних напрямів професійної підготовки Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки: Зб. наукових праць. – Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007. - № 17(41) . – Ч. 1.

14. Татенко В. О. Субъект психологической активности в онтогенезе: автореф. дисс. на соискание учёной степени доктора психол. наук: спец. 19.00.01 «Общая психология, история психологии». – Київ: 1997.
15. Технологія тренінгу / [упоряд. О. Главник, Г. Бевз]; [ред. С. Максименко]. – Київ: Главник, 2005.
16. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. – Київ: Либідь, 2003.
17. Франкл В. Психотерапия на практике; [пер. с нем. М.Паньков, В.Певчев]. – Санкт-Петербург: Речь.
18. Яценко Т.С. Психологічні основи групової психокорекції: Навч. посібник. – Київ: Либідь, 1996.
19. Rogers C.R. The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. Journal of Consulting Psychology. - Vol. 21. – 1957.

S. Stavytska. Consulting-training robot development of basic components of spiritual identity of the person.

The article is devoted to the development of basic components and types of spiritual self-identity in adolescence during the socio-psychological training as well as individual and group consultations, training participants in the educational process of higher education.

***Key words**: spiritual consciousness, spiritual consciousness of the basic components, types of spiritual consciousness.*

УДК 159.942-055.25 : 159.942-055.15 **Р. І. Станкевич**

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ДІВЧАТ І ХЛОПЦІВ

Досліджено емоційну саморегуляцію у хлопців та дівчат юнацького віку. Виявлено, що емоційна саморегуляція більше виражена у юнаків, ніж у дівчат. Встановлено, що здатність керувати своїми емоціями у хлопців та у дівчат зумовлена різними чинниками.

***Ключові слова:** емоційний інтелект, емоційна саморегуляція, здатність керувати своїми почуттями та емоціями, хлопці, дівчата.*

Постановка наукової проблеми та її значення. Діяльність сучасної студенської молоді залежить від такого психологічного феномену як емоційна саморегуляція. Дослідженням цього явища займалися та займаються Г.О. Балл, В.А. Бодров, М.Й. Боришевський, А.В. Брушлінський, Л.Ф. Бурлачук, Е.М. Коноз, О.О. Конопкін, А.Б. Кузьміна, Б.Ф. Ломов, В.І. Моросанова, Н.В. Наумчик, С.Д. Смірнов, О.Я. Чебикін, Л.Г. Яновська [3, 5, 6, 9].

Сфера саморегуляції характеризується насамперед свободою вибору цілей і засобів їх досягнення, усвідомленістю їх вибору, свободою думки, самокритичністю, умінням співвідносити свою поведінку з діями інших людей, рефлексією, оптимістичністю. Саме емоційна саморегуляція допомагає особам краще взаємодіяти з іншими у середовищі, яке їх оточує.

Питання емоційної саморегуляції залишається неоднозначним, його трактування та розуміння у різних дослідників є різним. Результати проведених досліджень вказують на відмінності у групах дівчат та хлопців. У нашому дослідженні взято до уваги осіб юнацького віку, які навчаються та для яких ця здатність є дуже важливою у їхній щоденній взаємодії з іншими людьми. Стать при цьому відіграє, на нашу думку, одне з провідних місць. Зазначене вище й зумовлює актуальність нашого дослідження.

Аналіз останніх досліджень із цієї проблеми. У психологічній літературі емоційну саморегуляцію розглядають як певну сукупність розумових дій, які допомагають людині взаємодіяти з іншими, на основі здатності регулювати своїми емоціями. У більшості культур тут явно мається на увазі самоконтроль і здатність пригнічувати дуже сильні емоційні реакції [2, 8].

Емоційно саморегульована особистість характеризується усвідомленням і контролем над власними емоціями, саме це дозволяє робити вибір найбільш адекватної ситуації. Саме вона допомагає особистості ефективно взаємодіяти з іншими людьми [3, 5].

Багато дослідників розглядають емоційну саморегуляцію у різному контексті та у різних вікових групах. А.Б. Кузьміна розглядає емоційну саморегуляцію як умову досягнення спеціалістом продуктивної професійної діяльності. Т.А. Пашко займалася виявленням індивідуально-психологічних детермінантів емоційного самоконтролю у старшокласників. В.К. Гаврилькевич займався дослідженням емоційної саморегуляції з ішемічною хворобою серця. Р. Калл займається вивченням здатності людини контролювати свої емоції, які проявляються ззовні. Д. Ебі вивчає емоційну саморегуляцію у творчих людей [1, 7].

Незважаючи на те, що є достатньо досліджень, які пов’язані з емоційною саморегуляцією, питання залишається відкритим. М.А. Манойловою та іншими встановлено, що такий показник як керування власними емоціями (емоційна саморегуляція) вищий у жінок, ніж у чоловіків [4]. За результатами нашого дослідження дані є іншими. Тобто, питання емоційної саморегуляції залишається неоднозначним. Важливим, на нашу думку, є дослідження цього феномену у дівчат та хлопців. Емоційна саморегуляція

сприяє формуванню вміння самої особистості ставити собі завдання по збереження та підтриманню здоров'я, реалізовувати їх, вирішувати певні проблеми з установкою на отримання високих результатів діяльності. Емоційна сфера займає важливе місце у процесі навчальної діяльності студента, а розвиток емоційної саморегуляції допоможе краще взаємодіяти з оточуючими людьми.

Метою даної статті є виявити психологічні особливості емоційної саморегуляції у дівчат та хлопців.

Методична основа дослідження. У дослідженні взяли участь 97 студентів другого курсу історичного та геологічного факультетів Львівського національного університету імені Івана Франка, з яких 49 хлопців та 48 дівчат. Вік досліджуваних – від 18 до 20 років.

Для дослідження ми застосували такі методики: методика оцінки емоційного інтелекту Н. Холла; методика діагностики емоційного інтелекту М. Манойлової; тест на визначення характеристик емоційності Е. Ільїна; тест для визначення потреб у спілкуванні (Ю. Орлов, В. Шкуркін, Л. Орлова); опитувальник динамічних властивостей індивідуальності В. Русалова (окремі шкали); методика визначення рівня самоактуалізації особистості Л. Гозмана та М. Кроза; опитувальник психологічної діагностики адаптивних здатностей до стресу В. Розова (окремі шкали).

Методику оцінки емоційного інтелекту Н. Холл запропонував для виявлення певних властивостей розуміти стосунки особистості, які репрезентуються в емоціях, а також керувати емоційною сферою на основі прийняття власних рішень. Методика містить 5 шкал: емоційна свідомість, управління своїми емоціями, самомотивація (мимовільний контроль за своїми емоціями), емпатія, розпізнавання емоцій інших людей (вміння впливати на емоційний стан інших людей).

Методика діагностики емоційного інтелекту М. Манойлової призначена для дослідження емоційного інтелекту людини, який вона розглядає як певну властивість людини усвідомлювати, приймати та регулювати емоційні стани та почуття себе самого та інших людей. В структурі емоційного інтелекту є два аспекти: особистий (шкали: усвідомлення своїх почуттів та емоцій, керування своїми почуттями та емоціями) та міжособистісний чи соціальний (шкали: усвідомлення почуттів та емоцій інших, керування почуттями та емоціями інших людей).

Тест на визначення характеристик емоційності Е. Ільїна призначений для самооцінки різних характеристик емоцій. Тут виділяють такі

шкали: емоційну збудливість, інтенсивність емоцій, тривалість емоцій та вплив на ефективність діяльності.

У тесті для визначення потреб у спілкуванні (Ю. Орлов, В. Шкуркін, Л. Орлова) ми визначаємо рівень потреби у спілкуванні: високий, вище середнього, нижче середнього, низький.

Опитувальник динамічних властивостей індивідуальності В. Русалова (окремі шкали) спрямований на те, щоб визначити спосіб поведінки у різних ситуаціях. Тут ми беремо до уваги емоційну сферу, в якій виділено такі шкали: емоційність психомоторна, емоційність інтелектуальна та емоційність комунікативна.

Методика визначення рівня самоактуалізації особистості Л. Гозмана та М. Кроза призначена для визначення успіху людини в певній діяльності та у стосунках з іншими людьми. Шкали методики: компетентність у часі, підтримка, ціннісні орієнтації, гнучкість поведінки, сенситивність, спонтанність, самоповага, самоприйняття, уявлення про природу людини, синергія, прийняття агресії, контактність, пізнавальні потреби, креативність.

Опитувальник психологічної діагностики адаптивних здатностей до стресу В. Розова **призначений для діагностики здатностей успішної адаптації в умовах стресу. В ньому вирізняють такі шкали: оптимістичність (Оп), соціальна підтримка (СП), адаптивне мислення (АМ), впевненість у собі (Вп), управління психофізіологічним станом (УПФС).**

Також були з'ясовані наступні показники: вік, стать, сімейний стан, факультет та курс, на якому навчаються досліджувані.

Результати емпіричного дослідження. Отримані результати опрацьовувались за допомогою методів математичної статистики: порівняльного (t-критерій Стьюдента), кореляційного (r-Пірсона) та факторного (метод головних компонент з варімакс-обертанням) аналізів.

Порівняння результатів дослідження проводилося за допомогою t-критерія Стьюдента. Ми поділили досліджуваних за статтю на групи дівчат та хлопців (рис. 1). Встановлено, що дівчата краще, ніж юнаки розпізнають емоції інших людей, розуміють почуття партнерів по спілкуванню ($t=2,9629$ при $p=0,003$). У дівчат є більша готовність емоційно реагувати на важливі подразники, що може виявлятись у таких властивостях поведінки як дратівливість та емоційність ($t=4,0733$ при $p=0,000$). Негативний вплив емоцій на ефективність діяльності та спілкування у юнок є вищим, ніж у юнаків ($t=3,1822$ при $p=0,001$). Дівчата є чутливішими (сильні емоційні хвилювання) до розходження між очікуваним і реальним результатом, який стосується розумової роботи ($t=2,9143$ при $p=0,004$); вища

чутливість у випадку невдач при спілкуванні, почуття постійного неспокою у процесі соціальної взаємодії (t=4,2740 при p=0,000)

У юнаків краще ніж у юнок розвинута здатність усвідомлювати свої почуття та емоції під час роботи та у спілкуванні з іншими (t=-4,9383 при p=0,000). Юнакам більше властива така здатність як самомотивованість перед виконанням певної роботи ніж юнкам (t=-4,1343 при p=0,000).

Важливим для нас є встановлення того факту, що у хлопців розвиненіша здатність управляти своїми емоціями і почуттями, можливість використовувати свої емоції для досягнення поставленої мети, вищий рівень розвитку самоконтролю, глибше усвідомлення власного психоемоційного стану в даний момент і розуміння, що відбувається в навколишньому світі, розвинене уміння керувати собою, вища спостережливість (t=-3,0609 при p=0,002).

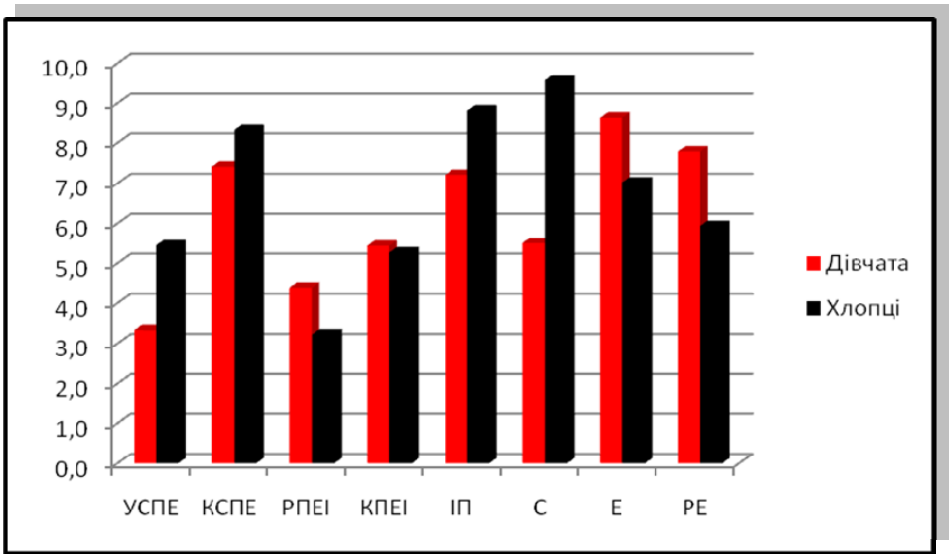


Рис. 1. Середні значення показників у дівчат та хлопців по методиках оцінки емоційного інтелекту Н. Холла та діагностики емоційного інтелекту М. Манойлової: УСПЕ – усвідомлення своїх почуттів та емоцій; КСПЕ – керування своїми почуттями та емоціями; РПЕІ – розуміння почуттів та емоцій інших; КПЕІ – керування почуттями та емоціями інших; ІП – інтегральний індекс емоційного інтелекту; С – самомотивація; Е – емпатії; РЕ – розпізнавання емоцій

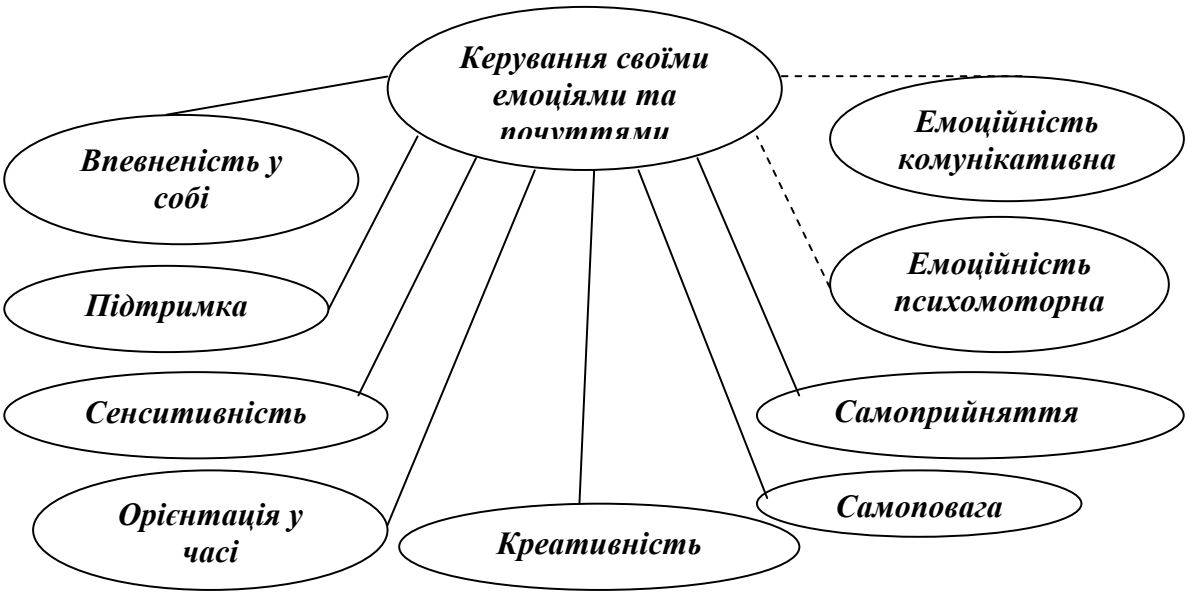
У результаті проведеного кореляційного аналізу у групі дівчат був встановлений прямий кореляційний зв’язок між шкалою керування своїми почуттями та емоціями та шкалами впевненості у собі (r=0,61), оптимістичності (r=0,39) та самоповаги (r=0,36). При підвищенні рівня керування своїми почуттями та емоціями підвищуються показники впевненості, оптимістичності, самоповаги (рис. 2).

Кореляційний аналізу у групі хлопців дозволив встановити, що шкала керування своїми почуттями та емоціями має прямий кореляційний зв'язок зі шкалами впевненості у собі (r=0,43), сенситивності (r=0,40), підтримки (r=0,36), самоповаги (r=0,33), орієнтації у часі (r=0,31), самоприйняття (r=0,44),

Рис.2. Кореляційний граф для шкали керування своїми почуттями та емоціями у групі дівчат

креативності (r=0,29) та зворотній зв'язок зі шкалами емоційності комунікативної (r=-0,40), емоційності психомоторної (r=-0,28) (рис. 3).

Рис.3. Кореляційний граф для шкали керування своїми почуттями та емоціями у групі хлопців



Отож, дівчина здатна управляти своїми емоціями і почуттями тоді, коли вона вміє виділяти та цінувати свої достоїнства, має **активну життєву позицію, високий рівень життєлюбства, почуття гумору, високу мотивацію досягнення успіху, яка орієнтована на моторну і мовну активність; а також їй притаманна соціальна сміливість, ініціативність, позитивна самооцінка, відповідальність, соціальна компетентність, здатність до самоствердджуючої поведінки.**

Високий рівень розвитку управління своїми почуттями й емоціями у хлопців буде тоді, коли вони будуть відносно незалежними у своїх вчинках; здатні жити теперішнім, тобто переживати справжні моменти свого життя у всій його повноті; відчувати цілісність минулого, теперішнього і майбутнього; усвідомлюватимуть свої потреби та розумітимуть свої почуття.

Також юнак керує своїми почуттями та емоціями тоді, коли у нього відсутні хвилювання у випадку невиконання чи поганого виконання фізичної, інтелектуальної взаємодії та комунікативної роботи.

Важливим для нас є те, що при саморегуляції дівчата є більш оптимістичними, ніж хлопці. В свою чергу, хлопцям ефективніше керувати своїми емоціями та почуттями допомагає орієнтацію у часі, самоприйняття, сенситивність, креативність, емоційна та психомоторна емоційність.

Для виявлення факторної структури отриманих результатів був застосований аналіз за методом варімакс-обертання. За допомогою методу «кам'яного осипу» ми виявили 7 латентних факторів (табл. 1).

Для нас особливу значущість має 2 фактор (12% дисперсії), який включає п'ять змінних: розуміння почуттів та емоцій інших (-0,70), керування почуттями та емоціями інших (-0,82), емоційний інтелект (-0,76), розпізнавання емоцій (-0,67), рівень потреби у спілкуванні (-0,53). Цей фактор ми назвали «емоційна саморегуляція дівчат». 6 фактор (5% дисперсії) включає три змінні: усвідомлення своїх почуттів та емоцій (0,75), керування своїми почуттями та емоціями (0,51), емпатія (0,70). Цей фактор ми назвали «усвідомлення своїх почуттів та емоцій дівчатами».

У групі дівчат структура і просторове співвідношення факторів «самоактуалізації» та «емоційної саморегуляції дівчат» показали, що при їхньому зниженні розуміння почуттів та емоцій інших у дівчат зменшується. При зниженні фактора «емоційна саморегуляція дівчат» та зростанні фактора «позитивна концепція людини» підвищується рівень потреби у спілкуванні. Зниження фактора «емоційна саморегуляція дівчат» та зростання фактора

Таблиця 1.

Факторні навантаження для групи дівчат (>, 500)

ФАКТОР	**Назви шкал**	**Факторні навантаження**
Фактор1 Самоактуалізація	Самомотивація	0,57
	Підтримка	0,81
	Ціннісні орієнтації	0,59
	Сенситивність	0,73
	Спонтанність	0,68
	Самоповага	0,58
	Прийняття агресії	0,74
	Контактність	0,73
	Пізнавальні потреби	0,61
	Креативність	0,75
Фактор 2 Емоційна саморегуляція дівчат	Розуміння почуттів та емоцій інших	-0,70
	Керування почуттями та емоціями інших	-0,82
	Емоційний інтелект (інтегральний показник)	-0,76
	Розпізнавання емоцій	-0,67
	Рівень потреби у спілкуванні	-0,53
Фактор 3 Низька емоційна збудливість	Емоційна збудливість	-0,77
	Інтенсивність емоцій	-0,75
	Тривалість емоцій	-0,59
	Оптимістичність	0,51
	Управління психофізичним станом	0,79
	Адаптивне мислення	0,65
	Емоційність інтелектуальна	-0,56
	Емоційність комунікативна	-0,72
Фактор 4 Впевненість у собі	Негативний вплив емоцій	-0,76
	Оптимістичність	0,60
	Соціальна підтримка	0,58
	Впевненість у собі	0,63
	Самоповага	0,55
	Емоційність психомоторна	-0,58
Фактор 5 Позитивна концепція людини	Уявлення про природу людини	0,79
	Синергія	0,72
Фактор 6 Усвідомлення своїх почуттів та емоцій дівчатами	Усвідомлення своїх почуттів та емоцій	0,75
	Керування своїми почуттями та емоціями	0,51
	Емпатія	0,70
Фактор 7 Низька психомоторна та інтелектуальна емоційність	Орієнтація у часі	0,64
	Гнучкість поведінки	0,67
	Емоційність психомоторна	-0,56
	Емоційність інтелектуальна	-0,56

«усвідомлення своїх почуттів та емоцій» призводить до підвищення рівня емпатії. Також, при зростанні факторів «впевненість у собі» й «усвідомлення своїх почуттів та емоцій» зростає показник керування своїми почуттями та емоціями в дівчат.

Факторний аналіз у групі хлопців описує 67% дисперсії. Створено 7-факторну модель (табл. 2).

Таблиця 2.

Факторні навантаження для групи юнаків (>, 500)

ФАКТОР	**Назви шкал**	**Факторні навантаження**
Фактор 1 Низька психомоторна, комунікативна та інтелектуальна емоційність	Емоційна збудливість	-0,69
	Інтенсивність емоцій	-0,74
	Тривалість емоцій	-0,67
	Негативний вплив емоцій	-0,55
	Оптимістичність	0,66
	Управління психофізичним станом	0,80
	Адаптивне мислення	0,62
	Орієнтація у часі	0,60
	Емоційність психомоторна	-0,55
	Емоційність інтелектуальна	-0,77
	Емоційність комунікативна	-0,76
Фактор 2 Емоційна саморегуляція хлопців	Керування почуттями та емоціями інших	0,76
	Емоційний інтелект (інтегральний показник)	0,76
	Емпатія	0,55
	Рівень потреби у спілкуванні	0,65
Фактор 3 Самоактуалізація	Соціальна підтримка	0,59
	Впевненість у собі	0,67
	Підтримка	0,72
	Ціннісні орієнтації	0,75
	Спонтанність	0,73
	Самоповага	0,66
	Пізнавальних потреб	0,68
	Креативність	0,50
Фактор 4 Контактність	Гнучкість поведінки	0,54
	Контактність	0,71
Фактор 5 Самокерування емоціями в хлопців	Керування своїми почуттями та емоціями	0,66
	Самомотивація	0,56
	Сенситивність	0,65
Фактор 6 Розпізнавання емоцій	Емпатія	0,56
	Розпізнавання емоцій	0,59
	Орієнтація у часі	0,57
	Уявлення про природу людини	0,62
	Синергія	0,73
Фактор 7 Усвідомлення своїх емоцій	Усвідомлення своїх почуттів та емоцій	0,75
	Розуміння почуттів та емоцій інших	-0,62

Для нас особливу значущість має 2 фактор (11% дисперсії), який включає чотири змінні: керування почуттями та емоціями інших (0,76), емоційний інтелект (0,76), емпатія (0,55), рівень потреби у спілкуванні (0,65). Цей фактор ми назвали «емоційна саморегуляція хлопців». 5 фактор (6% дисперсії) включає три змінні: керування своїми почуттями та емоціями

(0,66), самомотивація (0,56) та сензетивність (0,65). Цей фактор ми назвали «самокерування емоціями у хлопців».

У групі хлопців структура і просторове співвідношення факторів «емоційна саморегуляція хлопців» та «розпізнавання емоцій» показали, що при їхньому зростанні зростає емпатія та розуміння емоцій. При зростанні фактора «емоційна саморегуляція хлопців» та зниженні фактора «усвідомлення своїх емоцій» підвищується показник розуміння почуттів та емоцій інших. Зростання «самоактуалізації» та «самокерування емоціями у хлопців» веде до зниження показника прийняття агресії. Бачимо, що при зростанні «контактності» та «самокерування емоціями у хлопців» знову знижується показник прийняття агресії. Також, при зниженні фактора «низька психомоторна, комунікативна та інтелектуальна емоційність» та підвищенні фактора «розпізнавання емоцій» підвищується показник орієнтації у часі.

Висновки. У нашому емпіричному дослідженні було проаналізовано та порівняно особливості емоційної саморегуляції у дівчат та хлопців. Важливим фактором для розгляду у групі дівчат є фактор «емоційна саморегуляція у дівчат», який свідчить про те, що якщо у юнок знижене розуміння та керування почуттями й емоціями інших, низький рівень емоційного інтелекту, слабо розвинута здатність розпізнавати емоції та низький рівень потреби у спілкуванні, то це свідчить про низьку здатність до емоційної саморегуляції у дівчат. Також, було встановлено, що у дівчат на високий рівень здатності управляти своїми емоціями будуть суттєво впливати активність життєвої позиції, соціальна сміливість, високі показники мотивації досягнення успіху та оцінювання людиною своїх достоїнств. Також дівчатам краще вдається розпізнавати емоції інших та реагувати на них. Виявлено, що їм більше притаманні сильні емоційні хвилювання та негативний вплив емоцій під час певної діяльності. Тісно пов’язаними у юнок є усвідомлення своїх емоцій, співпереживання іншим та керування своїми емоціями як результат.

У групі хлопців важливим фактором є «емоційна саморегуляція у хлопців», який свідчить про те, що якщо у юнаків високий рівень емоційного інтелекту, краще розвинута здатність керувати почуттями та емоціями інших та емпатія, а також високий рівень потреби у спілкуванні, то це свідчить про високу здатність до емоційної саморегуляції у хлопців. Також, у юнаків на високий рівень здатності керувати своїми емоціями впливатимуть високі показники впевненості у собі, креативність, усвідомлення своїх потреб, самомотивація, самоповага та самоприйняття. У них розвиненіша здатність

усвідомлювати та керувати своїми емоціями, вищий рівень самомотивованості.

Отож, результати досліджень дозволяють говорити про те, що така важлива складова емоційно зрілої особистості як емоційна саморегуляція більше виражена у юнаків, ніж у дівчат. Подальшою перспективою нашого дослідження буде виявлення особливостей такої здатності як керування своїми емоціями (саморегуляція) у жінок періоду ранньої дорослості.

Л і т е р а т у р а

1. Гаврилькевич В.К. Проблема емоційної саморегуляції в контексті психологічної допомоги дорослим із ішемічною патологією серця // Практична психологія у міждисциплінарному аспекті: проблеми та перспективи: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. – Дніпропетровськ: ДГУ, 2008.
2. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. – Санкт-Петербург: Питер, 2001.
3. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. – Москва: Наука, 1980.
4. Манойлова М.А. Акмеологическое развитие эмоционального интеллекта учителей и студентов педагогических учебных заведений : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13. – Санкт-Петербург: 2004.
5. Моросанова В.И., Сагиев Р.Р. Диагностика индивидуально-стилевых особенностей саморегуляции в учебной деятельности студентов // Вопросы психологии. – 1994. – № 5.
6. Наумчик Н.В. К проблеме психической саморегуляции личности // Практична психологія та соціальна робота. – 2005. – № 1.
7. Пашко Т.А. Індивідуальні особливості емоційного самоконтролю старшокласників : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – Київ: 2005.
8. Чудина Е.А. Эмоциональная зрелость личности: определение понятия и выделение критериев // Личность и проблемы развития: Сб. работ молодых ученых. – Москва: 2003.
9. Яновська, Л.Г. Оволодіння навичками та вміннями емоційної саморегуляції діяльності студентів-істориків // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Житомир, 2003. – № 12.

R. Stankevych. Psychological characteristics of emotional self in adolescence: a comparative analysis of girls and boys.

Emotional self-regulation in juvenile boys and girls was investigated. It was found that emotional self-regulation is more expressed in boys than in girls. It was defined that the ability to manage own emotions in boys and girls caused by various factors.

Key words: *emotional intelligence, emotional self-regulation, ability to manage own feelings and emotions, boys, girls.*

УДК 37.05.3:159.922.7 **Л. Ф. Усікова**

АВТОНОМНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ СОЦІАЛЬНОЇ ДЕПРИВАЦІЇ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті подається аналіз наукових праць з проблеми автономності особистості підліткового віку. Розглядаються різні види депривації та їх вплив на психічний розвиток дітей.

***Ключові слова**: підліток, особистість, автономність, депривація, соціальна депривація.*

Постановка проблеми. В процесі розвитку людства виникла проблема, пов'язана з умовами формування автономності особистості підлітків, які мають хронічні соматичні захворювання та статус інваліда дитинства. Потрапляючи до лікарні на певний проміжок часу (до 4-5 рр.) – постійно або періодично – діти та їх родичі, переживаючи життєву та особистісну кризу, так чи інакше пристосовуються до нових умов існування та підкорюють своє життя хворобі.

Тому на сучасному етапі розвитку українського суспільства автономність особистості підлітка в умовах соціальної депривації постає як пріоритетна цінність особистості, що визначається умінням довіряти самому собі, власним почуттям, судженням, діяти, керуючись ними; здатністю до самопізнання; терпимістю до своїх і чужих вад; наявністю не тільки власної, незалежної від оточення системи цінностей, але й поваги до настановлень і цінностей оточення; здатністю не тільки бути автором свого життя, приймати рішення, але й відповідати за це; здатністю не залежати від зовнішніх обставин; вмінням реально дивитися на речі.

Аналіз наукових праць показав, що у психологічних дослідженнях розглядаються лише окремі аспекти особистісної автономності: «ефективна самостійність» (В.І.Моросанова, Г.С.Пригін, Є.В.Пупирєва), стадія розвитку особистості (Е.Еріксон), показник психічного здоров'я (Ф.С.Перлз), складова особистістої зрілості (С.Л.Бройченко, М.Р.Миронова, О.С.Штепа), принцип функціонування біосфери (А.Анг'ял, А.Маслоу), ключова компетенція особистості (С.Браславські), рівень зрілості цінностей (Р.М.Грабовська, В.Хоффман) та розвитку моральності (Л.Кольберг, Д.Лоувінгер, Ж.Піаже), властивість мотиву суб'єкта (Д.Дворкін, Е.Десі, Г. Олпорт, Р.Райан).

В роботах представників вітчизняної дитячої психології (К.О.Альбуханова-Славська, Л.С.Виготський, О.М.Леонтьєв, В.А.Петровський, В.А.Роменець, С.Л.Рубінштейн та ін.) ідея автономності особистості подається без конкретного тлумачення її смислового значення, що суттєво ускладнює процес її пізнання та пошук психолого-педагогічних засобів її розвитку.

Спроба конкретизувати поняття автономності здійснюється лише в роботах О.Є.Дергачової, Е.Десі та Р.Райана, Д.О.Леонтьєва, О.О.Серегєєвої та ін.

У працях таких авторів, як Е. Фромм, К. Хорні, К. Г. Юнг, К. Блюхер, К. Роджерс, Г. Олпорт та ін., поряд з автономністю вживають такі терміни як самоактуалізація, індивідуалізація, саморозвиток, самопізнання, продуктивність. Такі взаємозаміни не сприяють чіткому визначенню поняття. На думку А. Маслоу, чітко визначити цю сферу досить непросто через недостатньо вивчені процеси психічного розвитку.

Проблема розвитку автономності як самостійний об'єкт дослідження теоретично осмислена у роботах О.Є.Дергачової, Е.Десі, Д.О.Леонтьєва, Ж.В.Пижикової, Г.С.Пригіна, Р.Райана, О.О.Сергєєвої, а також у руслі розв'язання певного кола психологічних проблем, зокрема, суб'єктності (А.В.Маричевою, І.О.Котик, В.О.Татенко та ін.).

Мета написання статті: розкрити суть проблеми автономності особистості підлітка в умовах соціальної деривації.

Методи дослідження: для розв'язання поставленої мети використовувався теоретичний метод, представлений: аналізом, порівнянням, систематизацією, узагальненням наукової літератури, моделюванням.

Виклад основного матеріалу. Етимологічно поняття «особистісної автономності» означає орієнтацію особистості на власний закон розвитку та походить від грецької «autos» - сам та «nomos» - закон.

Вперше ідею автономності особистості запропонував І.Кант, який визначив її як властивість індивідуального суб'єкта, що визначається у можливості діяти незалежно від сторонніх детермінант [2]. Тобто, автономія, як її розумів Кант, - це самодетермінація, обумовленість вчинку людини з боку її принципів (максимів), втіленням яких даний вчинок є. Автономні максими вчинку суб'єкта ґрунтуються на його здоровому глузді та моральності, виступають для нього законом.

Е.Десі та Р.Райан у своїй теорії самодетермінації особистості ключовим поняттям виділяють – автономність. Вони вважають зазначений феномен вродженою потребою особистості у реалізації свободи вибору щодо способу поведінки і існування людини у світі незалежно від діючих на неї сил зовнішнього оточення та внутрішньо особистісних процесів [11].

У дослідженнях О.О.Сергєєвої автономність описується як механізм адаптації особистості до умов, що постійно змінюються, і виявляється у самостійному цілепокладанні, усвідомленні щирих інтересів, цінностей і переконань, розвитку критичної компетенції, відповідальності за вільно прийняті рішення, гнучкості та креативності мислення і діяльності [9].

У наукових працях Д.О.Леонтьєва здійснена систематизація змістових навантажень поняття «автономність»:

а) відокремлення людини від оточуючого контексту (емансипація);

б) риса особистості;

в) базова потреба, рушійна сила, що проявляється на всіх стадіях розвитку;

г) «самозакон» (реалізація права на власні життєві принципи і систему цінностей) [10].

У роботах І.С.Кона, В.І.Моросанової, Г.С.Пригіна, Є.В.Пупирєвої, Р.Р.Сагієва автономія ототожнюється з самостійністю. В.І.Моросанова і Р.Р.Сагієв у дослідженні стилів саморегуляції поведінки характеризують регулятивну автономність як властивість самоорганізації активності людини, її здатність самостійно планувати діяльність та поведінку, організовувати роботу з досягання поставленої мети, контролювати хід її виконання, аналізувати та оцінювати як проміжні, так і кінцеві результати діяльності [7]. На наш погляд, категорії самостійності та автономності не тотожні, оскільки автономність описує суб'єкта діяльності на різних рівнях діяння та бездіяльності, самостійність характеризує «окреме існування від інших; будь-що, що здійснюється власними силами без стороннього впливу та допомоги з боку інших» [8].

На думку А.Бандури, Е.Десі та Р.Райан, Д.О.Леонтьєва, О.С.Штепи та ін. суттєвою характеристикою автономності є значна довіра особистості до себе та прийняття себе як даності. Як зазначила М.В.Рагуліна, автономність за умови базової довіри особистості до себе та світу та низького рівня захисту «Я» дозволяє їй бути вільною у власних проявах, приймати складність й невизначеність світу.

І.С. Кон у своїх наукових працях вказував, що індивідуальна автономія людини проявляється у активній соціальній позиції, яка усвідомлюється нею як власна причетність, глибока особиста включеність у соціальне ціле [3].

Також дослідник Р.Шафер вказував на існування зв'язку між рівнем контролю та автономності. Так, зростання автономності корелює з низьким психологічним контролем ззовні, а залежна поведінка – з високим зовнішнім контролем. Але, варто зазначити, що автономність проявляється не у відсутності певної залежності, а у здатності бачити, розпізнавати, оцінювати наявні можливості або шлях досягнення мети та робити свідомий вибір на ту чи іншу користь.

А.Моріс та Л.Стейнберг виділяють додатковий фактор сприяння автономії – фактор виховання, який визначає ступінь заохочення батьками автономного вибору і самооцінювання у поведінці. Також доведено, що відсутність психологічного контролю, ще не визначає підтримку батьками автономності особистості.

Д.Юнніс та Д.Смоляр зазначають, що важливим утворенням взаємовідносин між батьками та дітьми є зміцнене почуття власної гідності особистості дитини, формування в них активної життєвої позиції.

Проведені психологічні дослідження батьківсько-дитячих стосунків показали, що сім'я виступає простором для розвитку дитини, тобто тим середовищем, де виникають, проявляються та закріплюються певні психічні властивості особистості [1, 4, 6]. Цей простір з певними межами визначається як суверенний, саме у ньому проявляється автономність особистості, а простір із порушеними межами є депривованим і викликає різноманітні порушення та залежно-маніпулятивні типи взаємовідносин.

Під поняттям «депривація» в психології розвитку розуміють недолік сенсорних та соціальних стимулів, що на певних етапах онтогенезу призводить до викривлення або гальмування емоційного та інтелектуального розвитку дитини.

Зарубіжні вчені Й.Лангмайєр та З.Матейчик називають депривацією стан, який виникає в результаті певних життєвих ситуацій, коли суб'єкт позбавлений можливості задовольняти свої людські психічні потреби в достатній мірі та протягом тривалого часу. Більш лаконічне визначення депривації дав англійський психолог Д.Хебб: це стан, пов'язаний з біологічно повноцінним, але психологічно бідним середовищем [5].

Поняття «депривація» близьке до поняття «фрустрація», але вони не тотожні. Й.Лангмайєр та З.Матейчик проводять таку аналогію: фрустрація відбувається, коли у дитини віднімають найулюбленішу іграшку і вона повинна грати тим, що їй подобається менше, а депривацію викликає позбавлення дитини можливості грати взагалі.

А.Маслоу в контексті співставлення цих понять виділяє два різновиди деривації:

- депривація небазових потреб;
- загрозлива деривація.

Перша легко заміщується та не викликає серйозні наслідки для формування особистості. Інша розглядається як загроза особистості, її життєвим цілям, самооцінці, перешкоджає само актуалізації та задоволенню базових потреб.

У своїх наукових працях зарубіжні вчені виділяють 4 види психічної депривації:

1. Стимульна або сенсорна депривація: зменшена кількість сенсорних стимулів або їх обмежена мінливість та модальність. Іноді визначається поняттям «збіднене середовище», тому що дитина не отримує необхідну кількість зорових, слухових, дотикових та інших стимулів.

2. Депривація значень або когнітивна: занадто мінлива, хаотична структура зовнішнього світу без чіткого порядку, яка не дає можливості зрозуміти, передбачати та регулювати події ззовні. Позначається на формуванні адекватних моделей навколишнього світу. Якщо не має необхідної інформації, уявлень про зв'язки між предметами та явищами,

дитина складає «мнимі зв'язки» (по І.П.Павлову), в неї з'являються помилкові переконання.

3. Депривація емоційна: недостатня можливість для встановлення емоційних стосунків, відсутність співчуття, розуміння, турботи. Стосовно дітей іноді використовують поняття «материнська депривація», тому що дефіцит або припинення емоційного зв'язку між матір'ю та дитиною призводить до суттєвих порушень психічного здоров'я та розвитку особистості.

4. Депривація ідентичності або соціальна: обмеження можливості для засвоєння автономної соціальної ролі. Супроводжується ізоляцією від суспільства та недостатністю контактів з іншими людьми.

Теоретичний аналіз поняття «депривація» дозволяє стверджувати, що потрапляння підлітка до лікарні та необхідність знаходитися там певний час і є тією життєвою ситуацією, що викликає соціальну депривацію особистості.

Висновки. Особливі умови існування підлітка, такі як: постійне або періодичне знаходження у лікарні, дотримання певних обмежень та режиму, ставлення до дитини як до «хворої» з боку інших, особливо батьків, надмірна увага або її відсутність, максимальна готовність дорослих виконувати будь-яке її бажання, а часом і примхи, поступово, а іноді швидко, виробляють у дітей пасивну життєву позицію, егоїзм та споживацьке ставлення до людей, нездатність аналізувати свої дії та приймати відповідальність за них, неспроможність до вольових зусиль, що порушує процес формування автономності особистості підлітка.

Література

1. Бодалев А.А. Семья в психологической консультации / А.А.Бодалев, В.В.Столин – Москва: Педагогика, 1989.
2. Кант И. Основы метафизики нравственности: [в 6 т.]. – Т.4, Ч.1. – Москва: Мысль, 1965.
3. Кон И.С. В поисках себя. Личность и ее самосознание. – Москва: Политиздат, 1984.
4. Костюк Г.С. Про роль спадковості, середовища і виховання у психічному розвитку дитини // Навчально-виховний процес та психічний розвиток особистості / за ред. Л.М.Прокопієнко. – Київ: Рад.школа, 1989.
5. Лангеймер Й., Матейчек З. Психическая депривация в детском возрасте. – Прага: мед. изд-во Авиценум, 1984.
6. Малкина-Пых И.Г. Семейная терапія. – Москва: Изд-во Эскмо, 2006.
7. Моросанова В.И. Диагностика индивидуально-стилевых особенностей саморегуляции в учебной деятельности студентов / В.И. Моросанова, Р.Р.Сагиев // Вопросы психологии. – 1994. - № 4, 5.

8. Психологическая энциклопедия / [ред. Р.Корсини, А.Ауэрбах]. – Санкт-Петербург: Питер, 2003.
9. Сергеева О.А. Психолого-педагогические условия развития автономии личности в процессе подготовки студентов-психологов: автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. психол. наук: 19.00.13 «Психология развития, акмеология». – Астрахань: 2007.
10. Современная психология мотивации / Под ред. Д.А.Леонтьева. – Москва: Смысл, 2002.
11. Ryan R. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation Social Development, and Well-Being / R.Ryan, E.Deci // American Psyhologist. – 2000. - №1, January.

L. Usikova. Autonomy personality in conditions of social deprivation as psychological problem.

In the article the analysis of scientific labours is given on issue of noninteraction of personality of teens. The different types of deprivation and their influence are examined on psychical development of children.

Key words: *teenager, personality, noninteraction, deprivation, social deprivation.*

УДК 378.178

С. В. Шевченко

ВИВЧЕННЯ ВПЛИВУ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВЛЕНОСТІ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ ДО ВУЗІВСЬКИХ ФОРМ НАВЧАННЯ НА РІВЕНЬ ЇХ РОЗУМОВОЇ ПРАЦЕЗДАТНОСТІ ЯК ОСНОВА ПОДАЛЬШОЇ КОНСУЛЬТАТИВНОЇ РОБОТИ

Стаття присвячена проблемі психологічної підготовленості студентів-першокурсників до навчання у вузі, робиться спроба експериментально дослідити взаємозв'язок між цим явищем та рівнем розумової працездатності студентів, намічаються перспективи подальших досліджень.

Ключові слова: *адаптаційний період, студент-першокурсник, розумова працездатність, психологічна підготовленість, вища та середня школи.*

Постановка проблеми. Адаптація студентів-першокурсників до нового середовища, до нової системи освіти у вищих навчальних закладах не завжди проходить успішно, про що свідчить практика роботи з ними. Саме 1-й курс дає найбільший відсоток відсіву і низької успішності, обумовлений зниженням їх розумової працездатності, а на 2-му курсі спостерігається лише незначне поліпшення даної картини. Першокурсників чекають напруженні заняття, нові умови життя й навчання, а отже, і проблеми, які їм належить подолати. Перша з них – це "вузівський поріг", або, як його часто називають "дидактичний бар'єр". Цей бар'єр тим складніший для подолання,

чим більш психологічно непідготовлені студенти до вузівського навчання та чим більші розрив у змісті освіти й структурі навчального процесу між вищої і середньою школами [5, 4].

Незважаючи на те, що час, відведений для занять на першому курсі приблизно такий же за обсягом, як й у випускному класі – 32-36 годин на тиждень, структура навчального процесу тут значно відрізняється. На першому курсі вузу виклад нового матеріалу у структурі навчального процесу займає набагато більше місця, ніж у випускних класах середньої школи, і водночас значно зменшується питома вага аудиторного закріплення і поточного контролю. Крім того, зміст навчання на першому курсі відзначається глибиною і складністю, навчальні плани й програми, як правило, будуються без достатнього врахування рівня підготовки випускника середньої школи [5, 4-5].

Студенти, що психологічно непідготовлені до вузівських форм навчання та мають більший розрив у змісті освіти й структури навчального процесу між вищою і середньою школами, найбільш вразливі до переживання адаптаційного періоду в умовах ВНЗ та зниження рівня їх розумової працездатності. Виявлення цієї закономірності дозволяє розробити більш ефективну систему заходів, які б підвищували рівень працездатності студентів. Цим визначаться ***актуальність*** означеної проблеми.

Аналіз останніх досліджень публікацій. Ряд дослідників зазначають, що труднощі в діяльності першокурсників особливо помітні у студентів, які не отримали в середній школі необхідних навичок та вмінь розумової діяльності. П.К.Анохін вказував на те, що низький рівень розвитку мислення викликає порушення здоров'я студентів перших курсів у ВНЗ. "Молоді гіпертоніки в основному – це студенти перших курсів – зазначає він. Нетренований мозок не витримує". Причину цього він бачить у відсутності системи середньої та вищої шкіл. Про це свідчить самий великий відсоток відрахованих студентів на перших курсах.

П.К.Анохін до основних причин труднощів адаптації відносить: різку зміну змісту, об'єму, характеру навчального матеріалу, форм та методів навчального процесу при відсутності у студентів необхідних навичок самостійного життя. Тяжко переживається студентами непідготовленість до навчання у вищій школі у зв'язку з особливими суб'єктивними причинами та факторами. Це стосується студентів, які відчувають недоліки здібностей, випускників сільських шкіл та осіб, на яких вплинула перерва у навчанні. До причин труднощів адаптації П.К.Анохін відносить також зусередженність на своїх інтелектуальних, вольових недоліках перед вимогами вузу, при цьому з

акцентом на самоаналізі, а не на активному самовихованні; сумніви, щодо правильного вибору ВНЗ, відсутність необхідних стимулів навчання; незодовольняючий контакт з педагогами по складному для студентів предмету, боязнь звернутися за консультацією та опасіння провалитися по цьому предметі на сесії. Ці переживання гиперболізуються та бувають досить часто [1, 258].

При цьому, дослідження М.Бибріх, О.Венгера, Ю.Десятникової [7] та інших науковців показують, що першокурсники не завжди успішно опановують знання аж ніяк не тому, що одержали слабку підготовку в середній школі, а тому, що в них не сформовані такі риси особистості, як готовність до навчання, здатність учитися самостійно, контролювати й оцінювати себе, керувати своїм індивідуальними особливостями пізнавальної діяльності, уміння правильно розподілити свій робочий час для самостійної підготовки. Система навчання у вузі значною мірою розрахована на високий рівень свідомості, побудована на зацікавленості студентів. Відмінність учнів та студентів полягає в особливостях шкільних і вузівських методів навчання й самостійної навчально-пізнавальної та навчально-дослідної діяльності. Першокурснику надається велика життєва й навчальна самостійність, до якої він, як правило не підготовлений [2, 35-36].

Досліджуючи найважливіші особливості організації занять у вищій школі, В.І. Брудний [3] і О.Б. Каганов визначають її такими основними умовами.

1. Оволодіння першокурсником учбовою програмою вищих навчальних закладів припускає наявність самостійності. Уміння самостійно працювати, думати, осмислювати навчальний матеріал, сприймати новий, засвоювати його і вміти застосовувати свої знання повинно стати головною задачею кожного студента з першого дня його навчання у вищому навчальному закладі. Усе це складається в кожній людині індивідуально і поступово в повсякденній систематичній, цілеспрямованій і наполегливій праці.

2. У вищому навчальному закладі замість визначеної шкільної системи застосовуються різні види навчальних занять, що характеризуються великою кількістю учбової інформації. Тут неможливе просте заучування або запам’ятовування навчального матеріалу, а необхідно осмислювати й узагальнювати знання, застосовувати їх на основі вивчення загальних закономірностей і взаємозв’язків. Вирішальне значення при цьому має самостійна робота студента як центральна ланка успішності його навчання.

3. Для вищого навчального закладу характерна також періодичність контролю знань студентів (замість шкільної безперервності). Ця новизна і

пов'язані з нею труднощі створюють свого роду дидактичний бар'єр, який повинен бути переборений. Як показують дослідження, основними труднощами даного аспекту адаптації студенти називають зростання обсягу і складності навчального матеріалу, а також збільшення питомої ваги самостійної роботи [6, 21].

Таким чином, студентові необхідно працювати не тільки на заняттях, але й самостійно вивчати матеріал. Разом з цим, у студентів-першокурсників відсутні навички самостійної роботи, вони не вміють конспектувати, працювати з першоджерелами, словниками, довідниками та ін. Вони, як правило, мають низький рівень вмінь обдумано вести записи за педагогом.

Студенти-першокурсники, які не вміють обдумувати та одночасно вести конспект, скаржаться на швидкий темп читання та вважають це однією з причин своїх труднощів у навчанні. Особливістю навчальної роботи цих студентів на лекції є бідність розумової діяльності. Другою причиною своїх труднощів студенти вважають підвищений контроль з боку батьків та ВНЗ, що приводить до зниження відчуття відповідальності та самоконтролю.

Третя та, мабуть, основна причина невміння першокурсників організувати самостійну навчальну роботу, настроїти себе на щоденну роботу по оволодінню навчальним матеріалом – недостатнє інформування учнів середніх шкіл про особливості навчального процесу у ВНЗ, низький рівень підготовки до самоосвіти з метою розширення свого кругозору. Багато студентів не знають можливостей бібліотек, навчальних кабінетів для самостійної роботи, не вміють оптимально використовувати вільний час для навчання. Навички механічного запам'ятовування матеріалу заважають студентам перших курсів переключитися на правильний спосіб засвоєння матеріалу у вузі [8, 18-19].

Отже, дослідження впливу психологічної підготовленості студентів-першокурсників до навчання у вузі на рівень розумової працездатності представлені в науковій літературі досить скупо та зокрема в теоретичній формі.

3. Проблематикою роботи виступає необхідність експериментально дослідити вплив психологічної підготовленості студентів - першокурсників до вузівських форм навчання на рівень їх розумової працездатності. Адже ці данні дають змогу розробити більш ефективну систему заходів, які б підвищували рівень працездатності студентів.

4. Основною метою роботи є визначення впливу психологічної підготовленості студентів - першокурсників до вузівських форм навчання на рівень їх розумової працездатності. Завдання дослідження полягало у

виявленні показників прояву станів зниженої працездатності, рівня розвитку стійкості та вибірковості уваги, обсягу короткочасної пам'яті та аналітичного мислення студентів першого курсу з різним ступенем психологічної підготовленості до навчання у вузі.

5. Виклад основного матеріалу дослідження. Для виконання сформульованих вище завдань було проведено комплексне експериментальне дослідження, яке складалося з декількох етапів та було проведено протягом 2010-2011 навчального року. У констатуючому експерименті взяли участь студенти перших курсів соціально-гуманітарного та хіміко-біологічного факультетів Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (МДПУ) наступних спеціальностей «Соціальна педагогіка. Дошкільна освіта», «Соціальна педагогіка. Практична психологія», «Практична психологія», «Початкова освіта. Англійська мова та література», «Початкова освіта. Німецька мова та література» та «Біологія. Практична психологія» (загальна кількість респондентів склала 162 особи у віці 17-22 роки) та студенти першого року навчання фінансово-економічного факультету (загальна кількість студентів склала 123 особи) Мелітопольського відокремленого підрозділу Запорізького інституту економіки та інформаційних технологій (ЗІЕІТ) спеціальностей «Фінанси», «Облік та кредит», «Менеджмент організації» та «Економіка підприємства». Вибірка в цілому склала 285 студентів.

Слід відмітити, що база дослідження обрана невипадково, адже специфікою навчання у Мелітопольському відокремленому підрозділі Запорізького інституту економіки та інформаційних технологій є перехід до вузу з коледжу на базі цього інституту. За нашими припущеннями ці студенти легше та швидше адаптуються до умов навчання у вищій школі, найменш вразливі до зниження рівня розумової працездатності, а ніж у тих студентів що приходять до вищої школи з середньої школи.

В ході дослідження були використані наступні методики: ***«Опитувальник ДОРС» Диференційована оцінка станів зниженою працездатності (стомлення-монотонія-пересичення-стрес)*** [4, 200] спрямований на визначення у студентів ступінь прояву кожного зі станів працездатності (стомлення-монотонія-пересичення-стрес), з метою виявлення рівня стійкості уваги студентів була використана методика ***«Коректурна проба»*** [9]**,** методика ***«Вибірковість уваги»*** [9]**,** методика ***«Дослідження обсягу короткочасної пам'яті»*** [9]**,** що спрямована визначення обсягу короткочасного запам'ятовування у студентів та методика

«Дослідження аналітичності мислення» [9]**,** мета якої визначити рівень розвитку аналітичності індуктивного мислення студентів в умовах обмеженого часу.

Наводимо порівняльний аналіз результатів методик, що були проведені серед студентів з різним ступенем психологічної підготовки (студентів МДПУ та ЗІЕІТ відповідно).

При вивченні ступенів прояву станів зниженої працездатності студентів було виявлено, що більшість студентів обох вузів мають середній рівень прояву стомлення, монотонії, пересичення та стресу, при цьому відсоткові середні показники по усім станам у студентів ЗІЕІТ дещо вище. Окрім цього, виражений рівень прояву таких станів зниженої працездатності, як пересичення та стрес в обох групах не виявлений, а ось стомлення є наявним для студентів обох вузів (4% - у студентів МДПУ, 3% - у студентів ЗІЕІТ), тобто студенти зіткнувшись з ситуацією адаптації переживають стан зниженого свідомого контролю за виконанням діяльності, що супроводжується відчуттям нудьги, сонливості і домінуючою мотивацією до зміни діяльності. Разом з цим, для студентів МДПУ характерним є виражений стан монотонії (13%), що не було виявлено у студентів ЗІЕІТ. Дещо переважають відсоткові показники у студентів ЗІЕІТ й по кількості студентів з низьким рівнем прояву станів зниженої працездатності, для яких не є актуальним переживання цих станів (таблиця 1).

Таблиця 1.

Результати діагностики ступенів прояву станів зниженої працездатності студентів МДПУ та ЗІЕІТ

Рівень	**Стомлення**		**Монотонія**		**Пересичення**		**Стрес**	
	Показники у %							
	МДПУ	**ЗІЕІТ**	**МДПУ**	**ЗІЕІТ**	**МДПУ**	**ЗІЕІТ**	**МДПУ**	**ЗІЕІТ**
Виражений рівень	4	3	13	-	-	-	-	-
Середній рівень	82	88	64	73	68	76	92	64
Низький рівень	4	9	23	27	32	24	8	36

З таблиці діагностики показників розумової працездатності студентів (таблиця 2) видно, що у більшості студентів обох вузів домінує середній

рівень розвитку стійкості та вибірковості уваги, обсягу короткочасної пам'яті та аналітичного мислення, при цьому у студентів ЗІЕІТ ці показники дещо перевищують показники студентів МДПУ. Цікавим є той факт, що за показниками стійкості та вибірковості уваги, а також аналітичного мислення у студентів ЗІЕІТ більш виражені високі показники та відповідно знижені низькі показники розвитку цих процесів. Дещо протилежна картина з показниками обсягу короткочасної пам'яті (у студентів МДПУ більш виражений високий рівень, аніж у студентів ЗІЕІТ – 13% та 11% відповідно). Крім того, серед студентів ЗІЕІТ не виявлено жодної особи з дуже низьким рівнем розвитку аналітичного мислення, що не скажеш про студентів МДПУ (виявлено 2% студенти з дуже низьким рівнем). На нашу думку це пов'язано зі специфікою навчання та напрямом професійної підготовки студентів.

Таблиця 2.

Результати діагностики показників розумової працездатності студентів МДПУ та ЗІЕІТ

Рівень	**Стійкість уваги**		**Вибірковість уваги**		**Обсяг короткочасної пам'яті**		**Аналітичне мислення**	
	Показники у %							
	МДПУ	**ЗІЕІТ**	**МДПУ**	**ЗІЕІТ**	**МДПУ**	**ЗІЕІТ**	**МДПУ**	**ЗІЕІТ**
Дуже високий	-	-	-	-	-	-	-	-
Високий	7,14	11,2	27	32	13	11	18	25
Середній	50,01	55,09	41	47	66	72	58	64
Низький	42,85	33,71	32	21	21	17	22	11
Дуже низький	-	-	-	-	-	-	2	-

6. Висновки. Підсумовуючи результати проведеного аналізу слід зазначити, що попередня підготовка до «дорослого» навчання у вищій школі має свої результати. Студенти, які продовжили своє навчання у вищій школі після коледжу легше адаптуються, більш стійкі до впливу стресогенних факторів, мають більш високі показники розумової працездатності та менше зтикаються з ситуаціями, що можуть викликати стресові стани та погіршити показники їх розумової працездатності. Крім того, ці студенти не зважаючи нібито на більшу психологічну підготовленість, так само мають й низькі показники розумової діяльності. Ці студенти оволоділи певними механізмами пристосування до вузу на фоні не розвинутих особистісних

якостей, маючи низький рівень комунікативних здібностей та тих рис характеру, що необхідні для навчання у ВНЗ. Тобто можна говорити про те, що означене нами припущення (студенти, що психологічно підготовлені до вузівських форм навчання менш вразливі до зниження рівня їх розумової працездатності) підтвердилась лише частково.

7. Перспективами подальших досліджень у цій області є проведення консультативної робот зі студентами, враховуючи отриманні данні, а також розробка ефективної систему заходів, які б підвищували рівень працездатності студентів в умовах адаптаційного періоду та впровадження цих заходів у практику роботи з першокурсниками.

Література

1. Алексеева Т.В. Соціально-психологічні аспекти адаптації: монографія. – Донецьк: 2008.
2. Анохин П.К. Верю таланту. – В кн..: Наука сегодня. – Москва: 1968.
3. Брудный В.И. Профессиональная и социально-психологическая адаптация студентов и молодых специалистов. - Москва: Просвещение, 1976.
4. Водопьянова Н. Е. Психодиагностика стресса. – Санкт-Петербург: Питер, 2009.
5. Делікатний К.Г. Становлення студента: Питання адаптації випускника школи у вузі. – Київ: 1984.
6. Демиченко В.А. Самосвідомість як фактор психологічної адаптації першокурсників до навчальної діяльності : Дисс. ... канд. психол. наук. – Харків: 2006.
7. Десятникова Ю. М. Психологические условия адаптации старшеклассников к новой социальной действительности. - Дисс. ... канд. психол. наук. – Ленинград: 1987.
8. Куриленко Т.М. Основы учебно-воспитательной работы со студентами младших курсов. – Минск: Высшая школа, 1978.
9. Пашукова Т.І. Практикум із загальної психології / Т.І. Пашукова, А.І. Допіра, Г.В. Д'яконов. - Київ: Знання, 2000.

S. Shevchenko. Studying of influence of psychological readiness of students-first-year students to high school modes of study on level of their intellectual working capacity as a basis of the further advisory work.

Article is devoted a problem of psychological readiness of students-first-year students to training in high school, attempt experimentally becomes to investigate interrelation between this phenomenon and level of intellectual working capacity of students, prospects of the further researches are outlined.

Key words: *the adaptable period, the student-first-year student, intellectual working capacity, psychological readiness, the higher and average schools.*

СЕКЦІЯ 4.
ОСОБЛИВОСТІ НАДАННЯ КОНСУЛЬТАТИВНОЇ ДОПОМОГИ ЛЮДЯМ З ОСОБИСТІСНИМИ, ЕМОЦІЙНИМИ ТА ПОВЕДІНКОВИМИ РОЗЛАДАМИ

УДК 159.942 – 053.6 **Н. І. Бігун**

РОЗВИТОК ФУНКЦІЙ ОСОБИСТІСНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ПІДЛІТКІВ З ДЕПРЕСИВНИМИ СТАНАМИ

Стаття присвячена проблемі депресивних станів у школярів підліткового віку. Автор обґрунтовує доцільність застосування особистісного підходу до розв'язання проблеми підліткових депресивних станів як способу, що відповідає їх психологічній сутності.

Ключові слова: *депресія, депресивний стан, депресивний розлад, підліток, психологічні механізми, психологічні умови.*

Хоча депресія – проблема знайома людству з давніх пір (спроби пізнання цього феномена містяться у «Гіппократових записках», у трактаті Аристотеля "Problemata" та ін.) вона й до тепер не втрачає своєї актуальності. Більше того, депресія є одним з найбільш поширених на сьогодні психічних розладів. Згідно прогнозу Всесвітньої організації охорони здоров'я, станом на 2020 рік депресивні розлади посідатимуть перше місце у системі найбільш поширених захворювань людства [2]. Важливо й те, що депресія практично не має вікових обмежень (як це вважалося раніше), вона може виникати в будь-який період життя людини, починаючи вже з раннього дитячого віку.

Дослідження проблеми депресивних розладів вимагає врахування вікового аспекту, який виступає одним з детермінуючих факторів і причин депресії, і особливостей її розгортання та перебігу, і специфіки профілактики та подолання. Так, небезпека розгортання підліткових депресій полягає передусім у тому, що саме в цей період відбуваються кардинальні зміни у структурі особистості молодої людини. Особистісна незрілість підлітків зумовлює їх незахищеність перед деструктивним впливом депресії, провокуючи небезпеку депресивної деформації процесів розвитку самосвідомості, формування особистісних новоутворень, соціальної адаптації та інтеграції.

Підліткові депресивні розлади відзначаються потужним деструктивним потенціалом, внаслідок чого складають загрозу життю індивіда як у підлітковому віці, так і на пізніших етапах існування: не усунуті у період їх виникнення депресивні розлади переростають у хронічні і трансформуються у систему депресогенних особистісних властивостей – так звану депресивну

особистість, що стає внутрішнім джерелом продукування загроз життю. Діапазон таких загроз широкий: від деформацій особистісних функцій, на зразок порушення функції позитивного ставлення до себе і пов'язаних з цим душевних страждань, до феномена «поламаного життя» і навіть фізичного його знищення у формі самогубства.

Характер підліткових депресивних розладів диктує необхідність формування адресованого передовсім психологічній науці і практиці професійно-етичного імперативу, зміст якого розкривається у таких вимогах: керуватися розширеним поняттям групи ризику виникнення депресивних розладів щодо осіб підліткового віку; своєчасно виявляти у підлітків депресивні розлади, використовуючи з цією метою симптоматику особистісного підходу; не залишати нерозв'язаними проблеми виявленого депресивного розладу; здійснювати надання підліткам з депресивними розладами невідкладної системної психологічної допомоги.

Науково-психологічні дослідження проблематики підліткових депресивних розладів здійснюються у різних напрямках: виявлення причин, визначення симптоматики, опис різних форм депресії, розробка методів та шляхів її подолання. Вони представлені у працях Ю.Ф. Антропова [1], В.А. Гур'євої [4], Г.Ф. Колотіліна [6], Х. Ремшмідта [8], В.Н. Мамцевої [7], В.М. Козідубової [5], М. Блумберга [9], Е. Фроммера [10] та ін.

Однак, слід зазначити, що наукові дослідження підліткових депресій здійснюються переважно в рамках медико-психіатричного та психотерапевтичного підходів. Недостатня розробленість проблеми у сфері психологічної науки та практики зумовлює неповноту врахування специфіки підліткових депресій, зокрема значення у їх ґенезі таких фундаментальних психологічних умов, як домінування у структурі розвитку підлітка особистісного розвитку, кризовість особистісного розвитку індивіда у підлітковому віці.

На нашу думку, депресія – це обумовлена тенденціями деперсоналізації (розладів «Я», функцій особистісної саморегуляції), втрата життєвої продуктивності, що викликає розгортання внутрішніх і зовнішніх деструктивних процесів у життєдіяльності індивіда, а також пов'язаних з ними душевних страждань та інволюцій.

Так, аналіз результатів дослідження депресивних розладів свідчить про те, що незалежно від особливостей їх виникнення і перебігу, сферою, яка при цьому неминуче зазнає ураження, є особистість, зокрема система особистісної саморегуляції.

Під системою особистісної саморегуляції ми розуміємо сукупність функцій, механізмів, властивостей, що забезпечують необхідний для успішної адаптації рівень управління своєю життєдіяльністю.

До базових функцій системи особистісної саморегуляції відносяться функція ставлення до себе, функція самозахисту, функція самовираження,

функція самоуправління, функція самореалізації. Кожна з базових функцій включає в себе часткові, наприклад, функція «ставлення до себе» включає функцію самооцінки; функція «самоуправління» передбачає функцію самоконтролю.

Психологічною умовою, що виконує роль центрального регулятора системи особистісної саморегуляції як функціонального ядра особистісного розвитку підлітків є особистісна сенситивність – функціональна характеристика системи особистісної саморегуляції, яка визначає ступінь «Я»-толерантності, що являє собою механізм забезпечення рівноваги, цілісності та самодостатності функціонування особистості індивіда у ситуаціях сприйняття та здійснення впливів.

«Я»-толерантність – механізм особистісної саморегуляції, функціональне призначення якого полягає у збереженні особистісної функціональної рівноваги, цілісності та самодостатності у ситуації впливів, в тому числі деструктивних. Висока «Я»-толерантність характеризується високими показниками здатності системи особистісної саморегуляції до збереження рівноваги і продуктивного функціонування у процесі взаємодії з впливами. Низькій «Я»-толерантності властива тенденція до легкої втрати рівноваги і функціональної стабільності.

В ході досліджень нами встановлено, що інтраперсональними психологічними умовами, які визначають високу особистісну сенситивність та низьку «Я»-толерантність до деструктивних впливів, які характерні для підлітків з депресивними розладами є: підвищений рівень особистісної тривожності; нестійка із тенденцією до зниження самооцінка; неоднорідний із тенденцією до неадекватного завищення чи заниження рівень домагань; компоненти особистісної неврівноваженості у структурі меланхолічного та холеричного типів темпераменту; акцентуації за психастенічним, сенситивним, астено-невротичним, циклоїдним, лабільним типами характеру.

Між особистісною сенситивністю, «Я»-толерантністю і депресивним станом мають місце закономірні зв’язки залежності двох типів – односторонньої залежності: чим вищий рівень особистісної сенситивності, тим нижча «Я»-толерантність до деструктивних впливів, тим вища вірогідність виникнення депресивного розладу; та двосторонньої залежності – чим вищий рівень особистісної сенситивності, тим нижча «Я»-толерантність до деструктивних впливів, тим глибший депресивний розлад; чим глибший депресивний розлад, тим вищий рівень особистісної сенситивності і тим нижча «Я»-толерантність до деструктивних впливів.

Таким чином, подолання підліткових депресивних станів вимагає глибинної перебудови структури і якісних характеристик психологічних умов особистісного розвитку підлітків, їх системи особистісної

саморегуляції, що оптимізує функціонування механізму особистісної сенситивності – «Я»-толерантності до деструктивних впливів.

Ми вважаємо, що ефективним способом розв'язання проблеми підліткових депресивних станів є особистісний підхід, який передбачає виявлення психологічних умов, що детермінують деформації базових особистісних функцій, та реалізацію моделі подолання депресії у підлітків, основними елементами якої є: корекція емоційних реакцій та станів, корекція і розвиток особистісної компетентності, оптимізація готовності до особистісного розвитку, стимуляція конструктивних змін в особистісному розвитку, корекція, відновлення та розвиток системи особистісної саморегуляції, формування тенденцій розв'язання підліткової дихотомії, зниження рівня особистісної сенситивності, оптимізація позитивного ставлення до себе, підвищення рівня «Я»-толерантності до деструктивних впливів.

Розвиток функцій особистісної саморегуляції здійснюється через реалізацію таких завдань:

1) регуляція самооцінки та рівня домагань;

2) подолання комплексу нонвалідності та відчаю від свого «Я»;

3) формування позитивного самоставлення і самосприйняття;

4) підвищення впевненості у собі та вироблення асертивних моделей поведінки;

5) формування тенденцій посилення внутрішньої орієнтації відношення відповідності;

6) корекція ірраціональних нереалістичних суджень, переконань, уявлень;

7) підвищення «Я»-толерантності до дії деструктивних впливів;

8) підвищення рівня особистісної самодостатності;

9) корекція гіпертрофії особистісної значущості деструктивних впливів;

10) формування позитивного мислення, оптимістичної позитивної життєвої концепції;

11) зниження рівня тривожності, подолання страхів;

12) усунення небажаних негативних емоцій шляхом виправлення помилок у логіці суджень досліджуваних;

13) зміна емоційних способів реагування на складні життєві ситуації, тренування емоційної стійкості і рівноваги;

14) повернення відчуття перспективи власного існування;

15) відновлення життєвої продуктивності у провідних сферах життєдіяльності підлітків (спілкування, навчання, саморозвиток, самовираження, самореалізація).

Розвиток функцій особистісної саморегуляції підлітків з депресивними станами доцільно здійснювати в умовах групових та індивідуальних форм роботи. Це зумовлено передовсім специфікою депресивного стану у кожному конкретному випадку, так званим особистісним ядром депресії, а

також принципом особистісного підходу. Індивідуальні заняття дають можливість виявити, глибше проаналізувати та усунути психологічні особливості підлітків, які зумовлюють їх схильність до депресії. Вони цінні також тим, що гарантуючи конфіденційність клієнту, знімають ряд психологічних бар'єрів, які виникають у випадку групової роботи, схиляючи цим самим клієнта до відвертості, щирості, глибокого саморозкриття. Це сприяє більш глибокому проникненню у сферу чуттєвих, емоційних образів, переживань, уявлень, думок клієнта.

Проникнення у внутрішній депресивний простір підлітка дозволяє простежити особливості розгортання та перебігу депресії в кожному конкретному випадку, виявити своєрідний індивідуально-психологічний депресивний стимул у вигляді ірраціональних, неадекватних установок, переконань, оцінних критеріїв, мислительних категорій. Отримана таким чином інформація надзвичайно цінна при розробці тактики і стратегія психологічної роботи з кожним підлітком, підборі психокорекційних методів та прийомів, які б максимально відповідали специфіці його депресивного розладу, суб'єктивних образів депресії, унікальності світобачення і самосприйняття. З цією метою доцільно застосовувати такі психологічні методи і прийоми, як «Раціонально-емотивне уявлення», «Раціональна дискусія», «Когнітивне реконструювання», «Научіння самоаргументації», «Когнітивна дискусія», «Рольові ігри» тощо [3].

Індивідуальні психологічні заняття особливо необхідні при роботі з підлітками, у яких діагностовано надмірну тривожність, невмотивовані страхи, комплекс неповноцінності, думки про самогубство, підвищену агресивність, виражену сором'язливість. На індивідуальні заняття слід запрошувати також школярів, у котрих під час групових зустрічей виявляються проблеми глибоко індивідуального, інтимного характеру, та підлітків, які відмовляються працювати у групі.

Групова психологічна робота дає можливість розв'язання різноманітних соціально-психологічних проблем підлітків, що провокують виникнення депресії. В умовах групових занять розширюються межі психологічного (розвиваючого, корекційного) впливу, який спрямовується на сферу соціального буття підлітка, на систему його взаємостосунків і взаємодії з оточуючим світом. Група виступає як модель реального життя, у якій виявляються особливості соціальних взаємовідносин підлітка, властиві йому поведінкові та емоційні реакції, життєві цінності, установки. Заняття у групі стимулюють процеси саморозкриття, самопізнання, самореалізації, особистісного росту молодих людей, сприяють виробленню у них навичок спілкування, налагодження взаємостосунків, конструктивного розв'язання конфліктних ситуацій, тим самим збагачуючи їх соціальний досвід.

Система зворотнього зв'язку, яка виникає у групі, допомагає підлітку більш глибоко і адекватно пізнати, зрозуміти самого себе, побачити власні

неадекватні, нераціональні відношення, установки, емоційні та поведінкові стереотипи; відкорегувати, змінити їх в груповій атмосфері взаємного прийняття, підтримки, дружелюбності, відвертості. Групова робота сприяє розвитку і закріпленню нових, більш адекватних і раціональних форм поведінки, навичок спілкування, конструктивного розв'язання конфліктів, виходу із складних ситуацій соціальної взаємодії.

З метою розвитку та корекції функцій особистісної саморегуляції підлітків з депресивними станами можна застосовувати широкий спектр психологічних методів і прийомів: психотерапевтична бесіда, групова дискусія, проективний малюнок, аутотренінг, ігрова терапія, музикотерапія, релаксаційні техніки, методи гуманістичної, когнітивної, раціонально-емотивної, поведінкової терапії. Чим ширший та різноманітніший арсенал застосовуваних методів психологічної допомоги, тим більше шансів досягти позитивного результати. Оскільки депресивний розлад при всіх своїх типових ознаках має глибоко індивідуальний характер, то побудова стратегії його подолання вимагає підбору методів, які найбільше відповідають особливостям депресії конкретного підлітка. При цьому слід враховувати передовсім специфіку симптоматики, глибину і тип депресії, фактори, які спричинили її виникнення.

Розвиток та оптимізація базових функцій системи особистісної саморегуляції підлітків продукує інтегрований ефект зародження та еволюції низки конструктивних тенденцій, найбільш важливими серед яких для подолання депресивних станів є такі:

- тенденція розв'язання підліткової дихотомії (посилення внутрішньої орієнтації відношення відповідності, зростання ступеня самостійності, самодостатності, саморегулятивності, послаблення соціальної залежності та конформізму);
- зниження рівня особистісної сенситивності (послаблення схильності до гіпертрофії особистісної значущості деструктивних впливів, зниження рівня тривожності, неконтрольованості страхів, напруженості, вразливості, емоційної нестійкості, боязливості, невпевненості у собі);
- тенденція посилення позитивного ставлення до себе (підвищення самооцінки, послаблення комплексу неповноцінності, подолання відчаю від свого «Я»);
- тенденція підвищення «Я»-толерантності до деструктивних впливів (підвищення рівня самоконтролю, незалежності, самостійності, врівноваженості, емоційної стійкості, впевненості у собі, подолання сором'язливості, підвищення рівня самозахищеності та самовираження, подолання пригніченості «Я»);
- тенденція відновлення життєвої продуктивності (повернення почуття перспективи власного існування, почуття успішності та задоволення у провідних сферах життєдіяльності підлітка);

- тенденція послаблення та зникнення особистісних і зовнішніх симптомів депресивних розладів.

Результати проведених нами досліджень засвідчують, що чим більші позитивні адаптивні зміни базових функцій системи особистісної саморегуляції підлітків (функцій ставлення до себе, самозахисту, самовираження, самоуправління, самореалізації), тим менший ступінь вираженості симптомів депресивних розладів. Таким чином, подолання підліткових депресивних розладів здійснюється шляхом глибинної перебудови структури і якісних характеристик психологічних умов особистісного розвитку підлітків завдяки оптимізації функцій їх системи особистісної саморегуляції.

Л і т е р а т у р а

1. Антропов Ю.Ф. Невротическая депрессия у детей и подростков. – Москва: Медпрактика, 2001.
2. Воронов М.В., Гримблат С. Групповой портрет депрессии. – Київ: Ника-Центр, 2005.
3. Глэддинг С. Психологическое консультирование. – 4-е изд. – Санкт-Петербург: Питер, 2002.
4. Гурьева В.А. Психогенные расстройства у детей и подростков. – Москва: Крон-Пресс, 1996.
5. Козидубова В.М. Депрессии у подростков (клиника, патопсихологические особенности, вопросы патогенеза): Автореф. дис. … докт. мед. наук. – Москва: 1992.
6. Колотилин Г.Ф. Депрессивные состояния у подростков // 3-я Всероссийская конференция по неврологии и психиатрии детского возраста. – Москва: 1971.
7. Мамцева В.Н. Депрессивный невроз в детском воздасте. – Москва: Медицина, 1982.
8. Ремшмидт Х. Детская и подростковая психиатрия / Пер. с нем. Т.Н.Дмитриевой. – Москва: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001.
9. Blumberg M.L. Depression in Children on a General Pediatric Service // Amer. J. Psychother. – №1. – 1978.
10. Frommer E.A. Treatmetnt of Childhood Depression with Antidepressant Drags // Br. Med..J. – Vol. 1, № 5542. – 1967.

N. Bigun. The development features identity autoregulation adolescents with depression.

The article is dedicated to the problem of adolescent's depression disorder. The author proves the appropriateness of applying a personal approach to solving the problem of adolescent's depression disorders as a manner that corresponds their psychological essence.

Key words: *depression, depression disorder, adolescence, psychological mechanisms, psychological conditions.*

УДК 159.922.73 **І. М. Бушай, Н. Т. Крутюк**

ПСИХОЛОГІЧНЕ КОНСУЛЬТУВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ІЗ ЗАЛЕЖНИМИ ФОРМАМИ ПОВЕДІНКИ

У статті висвітлено питання особливостей впровадження консультативної профілактичної допомоги учням старших класів, що мають такі залежні форми поведінки як ігроманія та тютюнокуріння. Психологічна допомога повинна включати спеціальні методики розширення границь образу світу школярів: підвищення рівня його реалістичності, цілісності, позитивної емоційної насиченості.

***Ключові слова**: образ світу, консультація, залежна поведінка, психологічна допомога.*

Постановка проблеми. Важливою складовою професійної діяльності психолога є надання консультативної допомоги старшокласникам загальноосвітніх шкіл, яким властиві найбільш поширені серед сучасної молоді форми залежної поведінки – тютюнокуріння, ігроманія. Консультація повинна мати на меті профілактику із елементами психологічної корекції цих залежних форм поведінки. Загальновизнаним фактом є тенденція до поширення шкідливих звичок в молодіжному середовищі, що потребує втручання фахівців з психології, часто у поєднанні із зусиллями профільних лікарів. Отже, актуальність наукових досліджень у цьому напрямку зумовлена суспільним запитом щодо пошуку психологічних підходів покращення здоров'я молоді.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання відхилень поведінки юнаків та дівчат за типами комп'ютерної залежності, тютюнокуріння описані в основному в медичній літературі під ракурсом негативного впливу на стан здоров'я. Психологічні передумови виникнення зазначених відхилень з позиції дисгармоній особистісного розвитку молоді досліджено В.Д. Менделевичем [6]. Вплив соціальних передумов на формування комп'ютерної аддикції представлено у публікаціях М.В. Іванова [4], протиріччя становлення ідентичності в юнацькому віці та їх влив на відхилення поведінки розглянуто в працях Л. Г. Леонова, Н. Л. Бочкарьова [5]. Формування шкідливої звички тютюнокуріння досліджено Д. Б. Аніскіним [1]. Залишається малодослідженим вплив такого важливого чинника формування відхилень поведінки старшокласників, як образ світу, що взаємодіє в системі «образ світу – образ «Я» [3]. З позиції психології це один із важливих чинників формування системи життєвих цінностей в юнацькому віці, а отже і особистісного прийняття чи заперечення здорового способу життя в період дорослішання.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є висвітлення психологічних причин виникнення залежної поведінки старшокласників за типом тютюнокуріння та комп'ютерної залежності, а також описання особливостей проведення профілактичної консультації школярів.

Виклад основного матеріалу. В юнацькому віці відбуваються якісні зміни особистісного та психічного розвитку, що спричиняють ускладнення пізнавальних процесів, проявів емоцій. Водночас вибудовується нова ієрархія системи життєвих цінностей. Зазначені особливості проявляються у поведінці, розвитку вольових рис особистості, стимулюють оптимізацію самоконтролю поведінки. Водночас змінюються стосунки в середовищі однолітків, виникають більш-менш замкнуті осередки молодіжної субкультури, вплив яких є визначною причиною вибору старшокласниками моделі поведінки. У юнаків та дівчат поведінка більш стабільна та передбачувана порівняно із попереднім, підлітковим віком, однак, відхилення стають також стійкі у часі, що потребує втручання психолога. Розглянемо детальніше психологічні та особистісні причини появи порушень поведінки у старшокласників.

Передусім якісні зміни пізнавальних процесів, розвиток інтелекту спричиняють появу екзистенціальної потреби концептуального осмислення навколишнього світу та свого «Я». Поява філософського мислення полегшує пошук молоді сенсу життя, розв'язання духовних питань, рефлексію життєвого шляху. Нерідко якісні зміни інтелектуальної сфери набувають патологічних ознак, що отримали назву синдрому "філософської інтоксикації". В. Д. Менделевич характеризує ознаки цього мислення таким чином: "Як своєрідне захоплення виступає підвищений інтерес до філософської, теологічної і психологічної літератури із постійною потребою аналізувати події навколо індивіда, а також свій внутрішній світ" [6, 299]. Як наслідок цієї філософської інтоксикації виникають та закріплюються ірраціональність світосприйняття, тобто "відірваності" від реальності, поруч із зайвою містифікацією та фантазуванням.

Відмітимо таку особливість когнітивного розвитку старшокласників, як схильність до оперування інформацією у символічній формі, що помічається під час побудови стратегій вирішення завдань, усвідомлення наявних протиріч, гнучкості поведінки у ситуаціях вибору. Символічність мислення та світосприймання юнаків та дівчат проявляються в інтелектуальному сп'янінні: "Нові сили думок спрямовані усередину, на власні когнітивні процеси, і зовні, на світ, який раптово став більш складним. У процесі цього розвитку зростає і здатність до моральних суджень" [7, 592]. Отже, ускладнення когнітивних процесів позначається на якісному переосмисленні старшокласниками оточуючої їх реальності та власного образу "Я", що спричиняє появу нових горизонтів образу світу.

Поведінка юнаків та дівчат відбувається із значними ускладненнями адаптації до оточуючого середовища, що є однією з причин появи стійкої залежності – проведення всього вільного часу за комп'ютером. Старшокласники проявляють дивакуватість висловлювань, реагувань, вчинків, нерідко абсолютну несамостійність. Відірваність від життя проявляється у значних труднощах вирішення простих життєвих питань, залежності від сім'ї, батьків, дорослих, які опікуються ними, беручи на себе відповідальність за прийняття важливих рішень.

Комп'ютерні аддикції за критерієм провідного виду діяльності людини в інформаційній системі класифікують на Інтернет- та ігрову залежності, а також, власне, роботу на комп'ютері, що визначається як кібер-залежність. Спеціалісти із аддиктології наголошують на суто психологічній природі виникнення цих видів аддиктивної поведінки, які розвиваються за типом класичних маній або гемблінгу, тобто захоплення азартними іграми (М. Іванов, 2004) [4]. В. Д. Менделевич виділяє ознаки зверхцінних психологічних захоплень: «...глибока і тривала зосередженість на об'єкті захоплення; пристрасне, емоційно насичене ставлення до об'єкту захоплення; втрата відчуття контролю за часом, який витрачається на захоплення; ігнорування будь-якої іншої діяльності або захоплення» [6, 296]. Виникнення та закріплення визначених форм аддиктивної поведінки полягає у порушенні взаємодії людини зі світом за типом "втечі від реальності" у віртуальний, ілюзорний простір.

Інтернет-залежність є формою взаємодії із інформаційною системою, при якій формується стійкий у часі патологічний потяг до роботи у всесвітній комп'ютерній мережі. Віртуальний світ Інтернету приваблює молодь своєю яскравістю та насиченістю подій, можливістю анонімно брати участь у спілкуванні за своїми інтересами на відміну від переживання нудної, сірої реальності. Механізм психологічної залежності розвивається завдяки підкріпленню поведінки так званим "ефектом дрейфуючої цілі", який полягає у постійному переключенні користувача мережі від однієї цілі пошуку на іншу, тісно пов'язаної із початковою. Таким чином, модель пошуку інформації за типом "дрейфу" врешті-решт призводить до втрати контролю часу, відриву від реальності, сенсорного та когнітивного перенасичення нервової системи. Інтернет-залежність характеризується виникненням так званої "сухої абстиненції", що переживається як психологічний дискомфорт, роздратування, тривога.

Ігрова комп'ютерна залежність розвивається при переживанні психологічного ефекту "занурення", інакше кажучи, за активної участі в ігровому процесі. Підсилення явища "відриву від реальності" відбувається при постійному вдосконаленні програмного забезпечення візуальними та звуковими ефектами. Психологічний механізм цієї форми комп'ютерної залежності формується на основі стимуляції потреби у переході користувача

на наступний рівень після перемоги на попередньому. Пройшовши всі рівні однієї гри, з'являється бажання виконати аналогічну процедуру в інших, із подібними за жанром сценаріями. Формування ігрової комп'ютерної залежності фіксується на основі переживання людиною стійкого емоційного стану "ігрового драйву", а також зниженні "ігрової толерантності", що проявляється у неможливості чинити опір спокусі поновити гру.

Результати проведених досліджень образу світу старшокласників, що мають виражену залежність від віртуального комп'ютерного простору, вказують на такі особливості: механічність мислення, відірваність від реальності, відсутність емоційних переживань. Проекція на папері образу світу таких респондентів, як правило, складається із геометричних ліній, фігур, має беззмістовний характер, примітивізм сюжетів малюнків реального та ідеального світу.

Наприклад, Олексій Ч., учень 10 класу при виконанні методики "Намалюй свій реальний (ідеальний) світ" символічно зобразив заставку комп'ютерної гри "Half-Life", що складається з геометричних ліній. Образ світу Олексія Ч. характеризується як когнітивно-простий та водночас емоційно-нейтральний. Під час бесіди з'ясовується, що захоплення іграми триває близько 2-х років, відколи батьки придбали персональний комп'ютер. Учень проводить за монітором від 5-ти і більше годин на добу, віддаючи перевагу сюжетно-рольовим іграм за типом "стрілялки", "гонки", рідше – "стратегії". Товаришує із однолітками, які мають ті ж захоплення, змагається на швидкість проходження рівнів гри. Класний керівник характеризує Олексія Ч., як "виключеного" із навчального процесу, який під час уроків поводить себе тихо. Спостерігається певна загальмованість мислення, що негативно впливає на шкільну успішність. Отже, образ світу Олексія Ч. має домінуючу містичну складову, тобто панівним є віртуальний світ комп'ютерної гри, що підсилює розвиток його особистісного віртуального "Я".

Психологічна консультація та корекція комп'ютерних аддикцій старшокласників має бути спрямована на гальмування синдрому «філософської інтоксикації», ірраціонального світогляду поруч із формуванням позитивного емоційного переживання реального світу при актуалізації всіх компонентів образу світу: реального простору, часу, соціального світу дорослих, однолітків, наукового та прагматичного мислення.

До найбільш поширених форм девіацій старшокласників відноситься *залежна* **(***аддиктивна***)** поведінка, яка у свою чергу характеризується широким діапазоном проявів. Загострення цих порушень поведінки у юнацькому віці дослідники вбачають у переживанні кризи ідентичності. З цього приводу Л. Г. Леонова, Н. Л. Бочкарьова зазначають: "Кризи періоду дорослішання – явища поширені, але їх часто недооцінюють або навпаки

вважають дуже небезпечними. Кризи можуть стати причиною різних форм відхилень поведінки і особистісних порушень" [5, 491].

Протиріччя формування ідентичності підростаючої особистості проявляються у неспроможності сформулювати для себе цінності, ідеали, життєві цілі, а також у низькій ефективності навчальної діяльності, запереченні будь-яких соціальних ролей. У такому разі відбувається психологічна регресія поведінки, повернення на попередню фазу розвитку, при цьому юнаки та дівчата поводяться подібно до підлітків у кризовому стані. Криза ідентичності набуває різних форм, зокрема, порушення статево-рольової поведінки, переживання відчуження, самооцінки тілесності, нарцисизму (захоплення самим собою), суїцидної поведінки та делінквентної (правопорушення), соціальної і педагогічної занедбаності та інших (Л. Г. Леонова, Н. Л. Бочкарьова, 2005).

Шкідлива звичка тютюнокуріння, як зазначалося вище, є поширеною формою залежної поведінки, яка в однаковій мірі властива юнакам та дівчатам старших класів. Важливим фактором зростання кількості школярів залежних від нікотину є суспільна толерантність до цього явища.

Д. Б. Аніскин вказує на якісну відмінність тютюнокуріння від інших форм токсикоманій: "..при ній не розвиваються виражені психічні порушення і зміни особистості, що, очевидно, і робить цей вид патологічної пристрасті соціально терпимим. Окрім цього, при нікотинізмі роль психологічних факторів у становленні пристрасті, вірогідно вища, ніж при будь-якій іншій токсикоманії. Досі не зрозуміло, яким чином нікотин може здійснювати ейфоризуючий вплив" [1, 117]. До основних соціально-демографічних факторів поширення тютюнокуріння серед молоді відносять: 1) формування залежності у більш молодшому віці (період шкільного навчання); 2) пасивне проведення відпочинку; 3) байдуже ставлення до власного здоров'я, негативне – до спорту та фізичної культури; 4) низький рівень доходів сім'ї; 5) примітивність світогляду (А. Н. Бабурин, 2006).

Дослідники клінічної психології виявили типові особистісні риси юнаків та дівчат із будь-якими формами залежної поведінки – висока особистісна тривожність, комплекс неповноцінності, схильність уникати відповідальності за власні вчинки. Також до дисгармоній особистості при аддиктивній поведінці відносять: 1) низьку толерантність до повсякденних труднощів, однак високу витривалість у кризових ситуаціях, конфліктах; 2) поверхову соціалізацію, для якої характерні уникнення стійких емоційних контактів; 3) неправдивість у спілкуванні, схильність до звинувачування інших, уникнення відповідальності; 4) стереотипність, повторюваність поведінки [6, 266].

Нами проведено емпіричне дослідження старшокласників із нікотиновою залежністю, що навчаються у загальноосвітніх школах м. Чернігова та Чернігівської області з використанням проективної методики "Намалюй свій

реальний (ідеальний) світ" [3]. Метою дослідження було виявити типові особистісні прояви та світоглядні позиції, які сприяють закріпленню цієї звички. В першу чергу було помічено загальну тенденцію невдоволення учнями своєю зовнішністю. Отже, поява та закріплення нікотинової залежності у юнаків та дівчат пов'язана з компенсацією негативного образу фізичного "Я".

Подальші дослідження та розширення вибірки обстежених свідчить про поширення тютюнокуріння і серед учнів із адекватним, позитивним сприйняттям образу фізичного «Я». Отже, негативне сприйняття власної тілесності не завжди виступає визначальним фактором запуску механізму формування шкідливої звички тютюнокуріння. Однак, у більшості досліджуваних відмічено негативний емоційний фон образу світу, а також певну фрагментарність, когнітивну обмеженість світосприймання. Тобто наявність нікотинової залежності юнаків та дівчат прямо корелює із негативним, нерідко нейтральним емоційним переживанням світу.

При малюванні свого реального світу учні майже завжди зображали сигарети та іншу негативну символіку, яка є домінуючою в їх реальному світі. Отже, в результаті проведених досліджень дійшли висновку, що поширення нікотинової залежності залежить від особливостей розвитку образу світу. Не останню роль в цьому процесі мають пропаганда у суспільстві певного «залежного типу світогляду», що підсилює рефлекторне закріплення навичок тютюнокуріння. Це пропаганда тютюнової продукції засобами щитової реклами, за допомогою ЗМІ, що нав'язують стиль життєвого успіху, досягнень, відпочинку, який нерозривно втілюється у життя завдяки тютюнокурінню. Важливий вплив при цьому відіграють сучасна мода, відповідні стереотипи чоловічої та жіночої статево-рольової поведінки, які стимулюють розвиток нікотинової свідомості.

Виявлений нами механізм впливу реклами та суспільної моди на поширення нікотинової залежності серед молоді розповсюджується поетапно:

1) наявність у юнаків та дівчат типів образу світу, що характеризуються негативним, рідше нейтральним емоційним фоном світосприймання та відносно простим рівнем когнітивних уявлень про світ; 2) особистісне переживання внутрішньої потреби змінити реальний образ світу на ідеальний – позитивний, у якому є розваги, відпочинок, соціальний успіх, матеріальний добробут, що загалом притаманно молоді; 3) відображення у свідомості реклами тютюнової продукції із бажаним ідеальним образом світу; 4) закріплення в пам'яті на свідомому та безсвідомому рівнях образу ідеального рекламного світу із вживанням тютюнової продукції; 5) актуалізація потреби автоматично, відносно швидко перетворити існуючий емоційно негативний образу реального світу на бажаний ідеальний позитивний; 6) спроби тютюнокуріння як засобу (безсвідомої чи свідомої

мотивації) емоційно досягти ідеального світу із успішністю, дорослістю, матеріальним благополуччям; 7) вольове закріплення нікотинової залежності на рефлекторному рівні та стійкій залежній поведінці;

Отже, поширення шкідливої звички тютюнокуріння серед старшокласників, згідно із проведеними нами дослідженнями образу світу та образу «Я», пояснюється потребою заміни наявного негативного образу реального світу на ідеальний позитивний, зображений у різних засобах ЗМІ. Початок куріння часто виступає засобом такого перетворення, а не самоціллю.

Психологічна консультація та корекція тютюнокуріння старшокласників, яка застосовується психологом, повинна, в першу чергу спрямовуватися на розширення границь образу світу, збагачення його змістовності, рівня реалістичності. Останнє передбачає усвідомлення оточуючої реальності не лише як місця задоволення та веселого проведення часу, а також наполегливої праці, невдач, втрат, переживання смутку. Цілісний образ світу молоді полягає у відображенні протилежних, полярних уявлень про життя як позитивних, так і негативних. По-друге, психолог в бесіді зі школярами актуалізує тему здоров'я, потенціалу фізично та психічно здорової особистості долати перешкоди, досягати мети, розв'язувати конфлікти.

Цілісний образ світу молоді, глибоке та змістовне усвідомлення людського буття вже само по собі є «психологічним імунітетом», сприяє психологічному захисту від реклами, теле- та кінопродукції, а також втягування однолітками, дорослими у небезпечні пригоди, експерименти. Інакше кажучи, індивіда захищають лише такі знання про реальний світ, які глибоко та діалектично розкривають зміст соціального буття людини. Це, зокрема, наполеглива праця, реалізація здібностей, досягнення мети, що супроводжуються перемогами та успіхами поруч із втратами, розчаруваннями. Психологічна консультація, спрямована на змістовне збагачення образу світу позбавляє юнаків та дівчат багатьох ілюзій швидкого успіху, матеріального благополуччя, самореалізації.

Висновки. Проаналізовані форми залежної поведінки старшокласників, такі як комп'ютерні аддикції та шкідлива звичка тютюнокуріння, дозволяють стверджувати, що профілактичне консультування психолога повинно враховувати особливості формування образу світу учнів. В першу чергу, домінування віртуального простору, синдром «філософської інтоксикації», вплив реклами стимулюють формування ілюзорного емоційно-позитивного переживання реальності молоді. Психологічні деформації реалістичності світосприймання є підґрунтям розвитку залежних форм поведінки. Однак, стійка залежність від комп'ютера, тютюнокуріння формується лише у школярів із емоційно-негативним фоном образу світу, його когнітивною простотою, фрагментарністю розвитку. Профілактичне консультування та корекція відхилень поведінки старшокласників буде ефективною за умов

оптимізації цілісного, реалістичного світогляду, позитивно-емоційного фону світовідчуття.

Л і т е р а т у р а

1. Анискин Д. Б. Психотерапия табачной зависимости // Психология зависимости : хрестоматия / Сост. К. В. Сельченок. – Минск: Харвест, 2004.
2. Бабурин А. Н. Медико-психологические виды помощи при табакокурении // Психология зависимости : хрестоматия / Сост. К. В. Сельченок. – Минск: Харвест, 2004.
3. Бушай І.М. Психологічні особливості розвитку образу світу школярів : монографія. – Чернігів: Державне підприємство „Чернігівський державний центр науково-технічної і економічної інформації”, 2007.
4. Іванов М. Влияние ролевых компьютерных игр на формирование психологической зависимости человека от комп’ютера // Психология зависимости : хрестоматия / Сост. К. В. Сельченок. – Минск: Харвест, 2004.
5. Леонова Л. Г., Бочкарева Н. Л. Вопросы профилактики адиктивного поведения в подростковом воздасте // Психология зависимости : Хрестоматія / Сост. К. В. Сельченок. – Минск: Харвест, 2004.
6. Менделевич В. Д. Клиническая и медицинская психология : учебное пособие. – Москва: МЕДпресс-информ, 2005.
7. Психология развития / Г. Крайг. – 7-е изд. – Санкт-Петербург: Питер, 2003.

I. Bushai, N. Krutyuk. Psychological counseling senior with dependent behaviors.

The article highlights the issue features the introduction of advisory preventive care to students of senior classes, with such sensitive behaviors as gambling and smoking. Psychological support should include special techniques expand the boundaries of the image of the world students: increasing its realism, integrity, positive emotional intensity.

***Key words**: image of the world, consultation, dependent behavior, psychological help.*

УДК 159.942.52:177.61 **П. С. Ваксютенко**

ПОНЯТТЯ «КОХАННЯ» В ПСИХОЛОГІЇ, ЙОГО ВИДИ ТА КЛАСИФІКАЦІЇ

Стаття присвячена теоретичному аналізу досліджень емоційної сфери особистості, а саме кохання як психологічного феномену, аналізу праць видатних вчених-психологів щодо класифікацій видів кохання та проявів у життєдіяльності людини (поведінці, ставленні до інших людей,світогляді).

***Ключові слова**: кохання, ерос, психоемоційний стан, пристрасть, дружба, почуття, відчуття, емоційний зв'язок.*

Постановка проблеми. Кохання як явище завжди займало центральне місце в полі зору будь-якого суспільства. Різні аспекти кохання висвітлювались в різний час у творах мистецтва і літератури, письменниками, філософами, релігійними діячами. Почуття закоханості знайоме кожній людині і супроводжує її все життя. В той же час цей феномен, на нашу думку, не має достатнього ґрунтовного розгляду саме в рамках психологічної науки. Цінність сучасних любовних стосунків пов'язана також з тим, що в більшості випадків вони розвиваються в рамках неформального спілкування, у сфері розваг, стаючи більш демократичними і маючи відкрито вільний характер.

Почуття кохання має глибоко інтимний характер і супроводжується ситуативно виникаючими і емоціями, що змінюються, ніжності, захвату, ревнощів, пережитими залежно від індивідуально-психологічних особливостей особистості.

Проблеми емоційно-вольової сфери та почуття кохання розглядали у своїх працях такі видатні науковці, як К. Е. Ізард, Е. Берн, Р. Бернс, В. Альбісетті, Е. Фромм, Р. Стернберґ, З. Фрейд, К. Г. Юнг, А. Адлер, а також С. В. Петрушин, Є. П. Ільїн, И. М. Сеченов, Б. Г. Додонов, И. С. Кон, В. К. Вилюнас, Ю. Б. Гіппенрейтер, та інші видатні представники психологічної науки, на дослідження яких ми будемо орієнтуватися в нашій роботі.

Представники філософської думки епохи Відродження (Піко де ла Мірандола, Джордано Бруно, Спіноза, Шефсбери, Гельвеції, Кампанелла) розглядали кохання, як силу, що організовує соціальне життя, що звільняє душу людини від афектів і сприяє пізнанню та скоренню природи.

Гегель вважав, що щира сутність кохання полягає в тому, щоб відмовитися від усвідомлення самого себе, забути себе в іншому "я", однак, у цьому ж зникненні і забутті вперше знайти самого себе і оволодіти самим собою" [5].

Л. Фейєрбах вважав кохання універсальним законом розуму і природи. Він, як відомо, обожнював статеве кохання і створив своєрідну релігію кохання [16].

З. Фрейд, якого вважають захисником кохання зводить його та всі його прояви і види до простого, сліпого фізіологічного інстинкту. А. Шопенгауер також вважав це вираженням простого фізіологічного інстинкту, що лише займає всіх ілюзією щастя і робить їх своїм знаряддям.

Проте, точного визначення такого поняття, як кохання не існує. Існують визначення, що дуже точно підходять в певний момент часу, але в іншій ситуації будуть здаватися безглуздими і нереальними. У багатьох людей існує проблема: вони хочуть бути коханими, а кохати у відповідь їм зовсім не обов’язково. І для досягнення цієї мети використовуються, як правило, схожі засоби. Перший, яким зазвичай користуються чоловіки, полягає в

тому, щоб стати щасливим, стати сильним і багатим настільки, наскільки дозволяє соціальна ситуація. Інший шлях, який використовується зазвичай жінками, полягає в тому, щоб зробити себе привабливою, ретельно стежачи за своїм тілом, одягом. Інші шляхи віднайдення власної привабливості, що використовуються і чоловіками, і жінками, полягають у тому, щоб виробити гарні манери, вміння вести цікаву бесіду, готовність прийти на допомогу, скромність, невибагливість. Багато шляхів набуття здатності закохуватись є тими ж самими шляхами, які використовуються для набуття корисних друзів і впливових зв'язків [4].

Особливо важливою в українському суспільстві в контексті становлення нових суспільно-економічних та політичних відносин, є проблема збереження гуманності в стосунках, поваги та довіри один до одного, прийняття особистості партнера такою, яка вона є, з її суто індивідуальними якостями.

Актуальність теми дослідження полягає у підвищеному інтересі науковців-психологів до трактування, пояснення і висвітлення феномену кохання, питань статусу, прав і можливостей жінок та чоловіків в сім'ї та суспільстві. Проблематика особистісного становлення особистості на сучасному етапі звертає на себе все більше уваги. Це зумовлено особливостями громадянського суспільства, свободою соціального волевиявлення, доступністю інформації, проблемою вибору адекватних моделей поведінки як в особистому, так і в подружньому житті. Глибина і задоволеність стосунків залежить від схожості духовних інтересів, психологічної сумісності, від готовності йти назустріч один одному і проявляти ініціативу.

Результати теоретичного аналізу проблеми дослідження.

Кохання – це інтенсивне, напружене і відносно стійке почуття суб'єкта, фізіологічно обумовлене сексуальними потребами і, що виражається в соціально формованому прагненні бути своїми особистісно-значимими рисами з максимальною повнотою представленим у життєдіяльності іншої людини таким чином, щоб пробудити в неї потребу у відповідному почутті тієї ж інтенсивності, напруженості і стійкості [3].

Відповідно до теорії диференціальних емоцій К. Э.Ізарда, кохання істотно відрізняється від таких базових емоцій як сум, радість, гнів або страх. Базовими вони є частково тому, що вони мають власні способи вираження, властиві їм способи переживання і власні конкретні патерни активності нервової системи. Хоча кохання також є базовим почуттям, характеристики цієї основи по відношенню до нього приймають інше, більш комплексне звучання. Кохання можна визначити як сплав емоційного, мотиваційного та когнітивного в психіці.[10].

Е. Берн визначає кохання як найбільш повне і найбільш благородне з усіх відносин і включає в себе найкраще з усіх інших відносин: повагу,

захоплення, пристрасність, дружбу і інтимність. У термінах транзактного аналізу, це можливо лише тоді коли Батько втрачає свою пильність і настороженість, а Дорослий свою передбачливість. Кохання тут це відношення Дитина-Дитина. [2].

Стверджуючи, що кохання – це орієнтація, яка поширюється на всіх, а не на одну, не можна сказати, що між різними типами любові немає відмінностей, які визначаються об'єктом любові. У психологічній літературі описується досить багато типологій відносин в коханні. Існує «Романтична любов» [Eros] – це найбільш інтенсивний по емоційному напруженню переживання, яке розвивається стрімко і в 90% випадків завершується розривом. Романтична любов – мало усвідомлене ставлення, яке визначається переважно біологічними потребами людини. Динаміка відносин в романтичній любові складається з 7 послідовних етапів, причому емоційні переживання партнерів на кожному етапі відповідає певній точці в полі позитивних або негативних значень.

1. Залучення – етап формування та обміну невербальними знаками взаємного інтересу. На цьому етапі кожен з партнерів перевіряє ступінь відповідності поведінки іншого своїми критеріями привабливості. Якщо демонстрована поведінка задовольняє ці критерії (інтелектуальність, благородство, щедрість, почуття гумору, надійність тощо), то приймається рішення: дана людина є привабливою. Оскільки часто партнери демонструють «фасадну» (або бажану) поведінку, то відповідність досягається досить легко. Емоційні переживання партнерів знаходяться в зоні яскраво виражених позитивних емоцій [15].

2. Захопленість – етап, який настає в тому випадку, якщо поведінка партнера відповідає критеріям привабливості протягом деякого часу. Партнери продовжують часто зустрічатися, можливо, разом живуть, а може вже одружилися. Переживання партнерів також відповідає зоні позитивних емоцій. Цей етап заснований на ілюзіях щодо властивостей партнера, його потреб і можливостей. Деякі відносини, що склалися на ілюзіях, можуть тривати досить довго, але зазвичай закінчуються незадоволеністю [15].

3. Звикання – переживання звичності, зниження відчуття новизни відносин. Ті якості, особливо риси зовнішності, які були джерелом захоплення, сприймаються як належне. Емоції відповідають нейтральній зоні [15].

4. Очікування – етап відносин, на якому партнери починають виявляти, що існує різниця між ідеальним чином, створеним фантазіями захопленої людини, і реальним станом речей, виявленим в результаті спостережень за поведінкою партнера. Партнери пристрасно відзначають один в одному моменти відсутності бажаної поведінки і фіксуються на негативних очікуваннях. Особливо жорсткими такі очікування стають в області

сексуальних відносин. На зміну проекції приходить ясне бачення реальності, і якщо неузгодженість значна, то настає розчарування [15].

5. Розчарування – етап, впродовж якого партнери переживають масу негативних емоцій – образу, гнів, відчуття обману. Психологічним змістом цього етапу є остаточна трансформація позитивного образу партнера в негативний. Тут треба зазначити, що якщо партнери, що знаходяться на даному етапі розвитку відносин, згадуючи початок свого роману, здатні переживати позитивні емоції і бажати, щоб «усе було, як раніше», то можлива терапія відносин; якщо ні, то терапія безглузда [15].

6. Досягнення порогу – період, коли в одного або обох партнерів виникає впевненість у тому, що відносини закінчені і немає сенсу зберігати їх далі. Після прийняття такого рішення відбувається перевірка його правильності і прийняття остаточного рішення [15].

7. Розрив відносин – дії, спрямовані на те, щоб більше ніколи не бачити партнера. Найбільш часто при обмірковуванні відносин один партер впевнений в повній винності іншого. Такі партнери з найбільшою ймовірністю будуть повторювати подібні досліди, не змінюючись психологічно. Деякі партнери, незважаючи на переконання в тому, що відносини зруйновані, продовжують залишатися разом. Їх спільне життя зазвичай будується на підставі угоди про обмеження спілкування переліком поверхневих, побутових тем. Пригнічені емоції цих партнерів будуть приводити до депресивних станів, а також до психосоматичних захворювань. Причинами, які змушують партнерів приймати такі рішення, можуть служити відсутність альтернативи, боязнь провалу нових відносин, відповідальність за дітей і зобов'язання перед ними [8].

Першою фазою почуття найчастіше є стан закоханості. Особливо яскрава та швидко домінуюча закоханість спостерігається в юнацькому віці. Така всеосяжна закоханість визначається вперше дійсно інстинктивним почуттям молодої людини до іншої статі і швидким «замкненням» її інтересів на певному «об ‘єкті». Глибока психологічна суть закоханості як першої фази кохання є в тому, щоб закріпити духовний зв’язок між двома індивідами, перш ніж вони перетнуть межу інтимніших стосунків. Це почуття має свої певні фази розвитку, динаміку. Ключовий момент – це існування давно вже існуючого у підсвідомості певного еталону бажаного чоловіка чи жінки [20].

Еріх Фромм писав, що коли в людині розвивається відчуття індивідуальності, їй недостатньо присутності батьків. У ній зростає потреба в єднанні ще з кимось. Але ваблення однієї людини до іншої, цікавість до неї – це ще не кохання. Кохання утворює вищий рівень відносин людини з людиною. Вона виявляється як прагнення випробувати радість, відбиту від радості коханої людини [18].

Психологи вважають, що людина повинна розрізняти захоплення, закоханість і кохання. Відрізнити захоплення від закоханості, а закоханість

від кохання буває нелегко. Сильне захоплення нерідко визначає багато вчинків людини і може послужити мотивом для створення сім'ї. Але незабаром воно проходить. При закоханості предмет уваги звичайно ідеалізується. Часто юнаки вважають коханням захоплення і закоханість. Їм деколи важко буває відрізнити його від іншого схожого відчуття. Старшокласники, так само як і юнаки, схильні наслідувати один одного і самоствердж уватися в очах однолітків за допомогою дійсних або уявних «перемог». Не тільки у середніх, але і в старших класах легкі закоханості нагадують епідемії: як тільки з'являється одна пара, тут же закохуються всі інші. Причому багато хто одночасно захоплюється однією і тією ж найбільш популярною в класі дівчинкою (або хлопчиком). Дівчатка, як правило, вперше в акторів, героїв, вчителя фізкультури або відмінника з класу, – вибір абсолютно непередбачуваний. Перша закоханість хлопчика не так жорстко прив'язана до віку, але до 13 років хоч по разу закохувалися переважна більшість хлопчиків. Зовні платонічні переживання нерідко виявляються в збиранні портретів «героя» або предметів, що належать йому. Якщо об'єкт закоханості досяжний, здійснюються безглузді, раптові витівки з метою звернути на себе увагу. Любовні записки і ніжні листи бувають дуже наївними і, в той же час, надмірно відвертими, просто по незнанню правил пристойності дорослих. До речі, в більшості своїй ці твори нікому не відправляються, і або знищуються, або накопичуються в потаємному місці [22].

Існує багато різновидів любові: любов до батьківщини (патріотизм), любов до науки, професії, праці; батьківська любов, дочірня, любов між чоловіком і жінкою. Щира любов включає в собі доброту, пещення, чуйність, дружбу, симпатію, щиросердечне тепло, м'якість, моральну близькість, милосердя. Зріла сексуальність містить у собі чуттєвість, фізичну пристрасть, але головну особливість її становить емоційна прихильність, що припускає духовну, людську близькість закоханий. Цей духовний компонент з'явився в людини з досвіду соціального спілкування. Кохання має своєрідну силу перетворювати людину, вносить у душу чоловіка і жінки високі почуття морального боргу [16].

Види кохання за Е. Фроммом

Еріх Фромм, у своїй праці «Мистецтво любити», дає класифікацію видів кохання, найпоширенішу в сучасній психологічній думці. Кохання поділяється на такі типи:

- Братська любов;
- Батьківська любов;
- Еротичне кохання;
- Любов до самого себе;
- Любов до Бога.

Братська любов, на думку Фромма, становить основу всіх інших видів. Це - здатність поважати, опікуватися, співпереживати будь-якій людині - "близькій" або "далекій". Вона особливо очевидна у взаєминах з безпомічною істотою. Фромм відзначає, що кохання починає проявлятися, - тільки коли ми кохаємо тих, кого не можемо використовувати у своїх цілях [18].

Батьківська любов, на відміну від братської, припускає певний "розподіл ролей". Дитина любить батьків дещо інакше, ніж вони її. Років до 8-10 для дитини проблема полягає майже винятково в тому, щоб бути улюбленою, а не давати щось навзаєм. Лише пізніше починає з'являтися прагнення щось дати батькам, тобто любити їх, а не тільки бути коханою ними. Між батьками теж є деякий "розподіл ролей" (хоча й не завжди виразний).

Материнськії любові до дитини частіше властива безумовність, незалежність від того, як до неї ставиться дитина. Батьківська ж любов звичайно - обумовлене, тобто відрізняється більшою вимогливістю. Комбінація безумовного материнської та обумовленої батьківської любові найбільш сприятливо для гармонічного розвитку дитини. Зрілість материнської любові полягає в її здатності бажати для дитини не посилення її залежності від матері, а навпаки, віддалення від матері, заснованого на зростанні самостійності дитини [18].

Еротичне кохання відрізняється від братського і батьківського тим, що спрямоване на єдину людину і жадає нероздільного злиття з нею; до того ж, зауважує Фромм, це сама оманна форма кохання. Його легко сплутати з "закоханістю", незрілою формою еротичного кохання. Закоханість - це ейфорія, що виникає завдяки раптовому і хвилюючому зближенню, краху бар'єрів між людьми: той, хто був чужим і недоступним, раптом стає близьким і відкритим. Закоханість проходить, коли зникає почуття новизни, відкриття іншого. Фромм зауважує, що якби пізнання іншої людини йшло вглиб, якби пізнавалася нескінченність її особистості, то іншу людину ніколи не можна було б пізнати остаточно - і диво подолання бар'єрів могло б повторюватися щодня. Переконливість еротичного кохання найбільшою мірою залежить від того, наскільки зрілим є в кожного із двох уміння кохати [18].

Любов до себе - це не альтернатива любові до інших, а прояв загальної орієнтації людини на любовне відношення до всього. Опікуючись про розвиток своєї особистості, поважаючи й пізнаючи своє "я", люди разом з тим розвивають в собі здатність цінувати іншу особистість. Егоїзм - це лише незріла любов до себе. По суті, егоїстичні люди нездатні любити інших, але вони нездатні любити і самих себе [18].

Любов до Бога для людини сучасного світу - це, по суті, те ж, що й віра в Бога, як вважає Фромм, Бог для нинішніх людей усе більш стає символом, у якому виражається реальність духовного світу і все те високе, до чого прагнуть самі люди. Характер любові людини до богів відповідає природі любові людини до інших людей [18].

Перехід від "закоханості" до ілюзії кохання -"володіння" можна часто з усіма конкретними подробицями спостерігати на прикладі чоловіків і жінок, ", що закохалися один в одного". У період залицяння обидва ще не впевнені один в одному, однак кожний намагається скорити іншого. Обоє повні життя, привабливі, цікаві, навіть прекрасні – оскільки радість життя завжди робить особистість прекрасною. Обидва ще не володіють один одним; отже, енергія кожного з них спрямована на те, щоб дещо емоційно забарвлене віддавати іншому і стимулювати його. Після одруження ситуація найчастіше докорінно змінюється. Шлюбний контракт дає кожній зі сторін виключне право на володіння тілом, почуттями і увагою партнера. Тепер уже немає потреби нікого завойовувати, адже кохання перетворилася в щось таке, що людина отримує у свого роду власність. Ні той, ні інший з партнерів вже більше не додає зусиль для того, щоб бути привабливим і викликати захопленість, тому обидва починають набридати один одному, і в результаті краса їх зникає. Обидва лишаються розчарованими і здивованими [18]

Висновок та перспективи

Таким чином, можна констатувати, що поняття кохання хоча і визначене в психологічній науці деякими термінологычними рамками, все одно залишається досить размитим і неточним. Сам феномен та його класифікації і види варіюються в залежності від особливостей суспільства, часу, культури, традицій виховання та інших факторів, що впливають на ємоційну сферу особистості починаючи з раннього дитинства. Існують класичні визначення поняття «кохання» об’єктивно прийняті суспільством, але воно все одно продовжує залишатись винятково особистим для кожного.

Кохати - це форма продуктивної діяльності. Вона передбачає прояв зацікавленості і турботи, пізнання, щиросердечний душевний відгук, вияв почуттів, насолоду і може бути спрямована на людину, дерево, картину, ідею. Вона збуджує посилює відчуття повноти життя . Це процес самовідновлення і самозбагачення особистості [18].

Слід зазначити, що значущість дослідження почуття кохання полягає у ґрунтовному роз’ясненні психологічних закономірностей його виникнення, адже досить багато неврозів та інших психологічних розладів виникають саме на ґрунті стійких та сильних емоційних переживань.

Л і т е р а т у р а

1. Альбисетти В. Любовь. Как оставаться вместе всю жизнь. (пер. с итал. Рыжевской А.) серия: Психология и Личность. "Paoline": 1999.
2. Берн Э. Трансакционный анализ и психотерапия. – Санкт-Петербург: Братство, 1994.
3. Большой психологический словарь / Под ред. Б.Г. Мещерякова, акад. В.П. Зинченко. – Москва: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003.
4. Галюк Б. Яка різниця між любов'ю і закоханістю? // Трускавецький Вісник. Міський інформ. Ресурс.
5. Гегель. Сочинения / т. 13. – Москва: 1940.
6. Додонов Б.И. В мире эмоций. – Київ: Политиздат Украины, 1987.
7. Додонов В.И. Эмоции как ценность. – Москва: Политиздат, 1978.
8. Зацепин В. Любовь и долг. Ты и я / сост. Л. Антипина. – Москва: 1989.
9. Зеличенко А.И. Психология духовности. – Москва: Издательство Трансперсонального Института, 1996.
10. Изард К.Е. Эмоции человека: Пер. с англ. / Под ред. Л.Я. Гозмана, М.С. Егоровой. – Москва: Изд-во МГУ, 1980.
11. Кон И.С. Психосексуальное развитие и взаимоотношения полов. Психология подростка. Хрестоматия / сост. Фролов Ю.И. – Москва: 1997.
12. Конанко О. Соціально-емоційний розвиток особистості. – Київ: Освіта, 1998.
13. Майерс Д. Социальная психология / Перев. с англ. – Санкт-Петербург: ЗАО "Издательство "Питер", 1999.
14. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. – Санкт-Петербург: Питер, 2000.
15. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст. – Москва: Мир, 1994.
16. Фейербах Л. Избранные философские произведения. – Москва: 1955.
17. Фрейд З. Либидо. – Москва: Просвещение, 1992.
18. Фромм Э. Иметь или быть. – Москва: Прогресс, 1990.
19. Фромм Э. Искусство любить / Пер с англ.; Под ред. Д. А. Леонтьева. - 2-е изд. – Санкт-Петербург: Азбука-классика, 2008.
20. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. – Москва: Дайджест, 1996.
21. Шаповаленко И. Возрастная психология. - Москва: Гардарики, 2005
22. Шпрангер Є. Еротика та сексуальність у юнацькому віці. Психологія підлітка. Хрестоматія / сост. Фролов Ю.І. – Москва: 1997.

P. Vaksyutenko. The concept of "love" in psychology, his views and classification.

The article is devoted to theoretical analysis of studies of the emotional sphere of the individual, namely love as a psychological phenomenon, the analysis of works of prominent scientists to psychologists classifications kinds of love and expressions of human life (behavior, attitudes towards other people, outlook).

Key words*: love, eros, psychoemotional status, passion, friendship, feelings, feeling, emotional connection.*

УДК 159.922.8 **О. Я. Жизномірська**

ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА ПІДЛІТКАМ З ПОВЕДІНКОВИМИ РОЗЛАДАМИ

У статті презентується проблема надання психологічної допомоги особистості підліткового віку, в якої спостерігається тенденція до відхилень у поведінковій сфері. Висвітлюється система корекційних заходів щодо подолання негативних явищ у різних соціальних взаємодіях (поведінці) підлітків.

Ключові слова: *самоствердження, саморозкриття, психологічна допомога, поведінкові розлади, особистість підлітка.*

Постановка проблеми. Сучасна соціальна ситуація в країні спонукає підростаючу молодь до переосмислення власних поглядів та цінностей, зміцнення психологічного здоров'я, пошуку шляхів досягнення життєвого благополуччя та добробуту. Внаслідок суперечливих тенденцій в освітньому просторі, молода людина, зокрема підліток знаходиться на певному роздоріжжі, перебуває на шляхудо відчаю, невпевненості та байдужості. Сучасним підліткам можливо здається, що вони в змозі вирішувати найрізноманітніші складні ситуації, конструктивно співпрацювати з дорослою спільнотою, бути відповідальними та незалежними у власних діях, поведінці, діяльності, але насправді, вони очікують допомоги з боку інших (однокласників, однолітків, друзів, батьків, шкільних психологів тощо), прагнуть поваги до власного «Я», отримують задоволення лише від досягнення успішних результатів у певній діяльності. З огляду на це, актуальною постає проблема створення умов для спільної співпраці та надання психологічної допомоги підліткам, у яких спостерігаються негативні прояви в поведінковій сфері та водночас з'ясування шкільним психологом протиріч внутрішнього бачення власного «Я» підростаючої особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема вивчення консультативної допомоги представлена в зарубіжних дослідженнях класичної психології (А.Адлера, Е. Берна, Р.Мея, К Роджерса, Б.Скінера, К. Юнга), а також презентована у працях російських(Г. Абрамової, Ю. Альошиної, А. Єлізарова, Р. Кочунаса, Б. Мещерякова, Р. Немова, Н. Обозова, О. Сапогової та ін.) та українських (О. Бондаренко, С. Васьківської, Т. Титаренко та ін.) вчених.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою нашої статті є висвітлення для шкільних психологів можливостей застосування у роботі елементів соціально-психологічного тренінгу для вдосконалення позитивного самоствердженняпідлітків (корекція їх поведінкових реакцій у життєвому просторі). Нашим завданням є розробка розмаїття форм роботи з

підлітками, котрі мають поведінкові відхилення, а також активізувати їх внутрішні потенціали та ресурси для життєствердження та самовизначення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Оскільки у нашій статті розглядається особистість підліткового віку, котра у презентуванні себе може мати певні поведінкові розлади, акцентуємо увагу на труднощах особистісного зростання та самоствердження.

Одним із представників класичної психології, зокрема особистісно-центрованого консультування, К. Роджерс дотримувався такої позиції, що кожна людина (клієнт) володіє величезними резервами саморозуміння, стійкими прагненнями до самоактуалізації, і врешті-решт може сама собі допомогти. Однак лише конструктивні зміни особистості можливі за умови створення консультантом певної атмосфери під час спілкування, що активізують конгруентність, позитивне ставлення та емпатію клієнта. Поряд з цим, у клієнта може з'явитися і конфлікт між самоактуалізацією та його «Я-концепцією», що стає на заваді адекватному засвоєнню досвіду, і таки призводить до появи особистісних проблем та поведінкових порушень особистості [8].

Як вважають сучаснівчені-підліткознавці (І.С. Булах, Т.Гаврілова, Ф.Дольто, С. Максименко, Н. Дмитрішена, Х. Ремшмідт, А. Реан, Д. Фельдштейн), особистість в період дорослішання прагне більш глибше розібратися в сутності власного «Я», здійснює пошук власних здібностей та потенціалів, намагається приймати серйозні рішення та навіть вдається до екстремальних, непередбачуваних витівок та ситуацій.

Сучасна вчена І.С. Булах зазначає, що саме підлітковий вік є один з найважливіших та найскладніших етапів життя людини. Оскільки в ньому багато джерел та починань всього подальшого становлення особистості. Вік цей нестабільний, критичний, важкий і виявляється, що він більше, ніж інші періоди, залежить від реальностей оточуючої дійсності.

Саме в період дорослішання відбувається втрата дитячого статусу, хоча ще зберігаються нереалістичні уявлення про власні привілеї та статус дорослих. З точки зору цієї дослідниці, такому положенню сприяють і суб'єктивні враження: різкі фізичні зміни, мрії та ідеали, які починають уявлятися вже менш реальними, кризові зіткнення з самим собою і сім'єю, почуття самотності та прагнення якомога швидше набути статусу «дорослого».

Ми солідарні з думкою цієї вченої, що особистість у перехідному віці необхідно розглядати не тільки як таку, що не досягла статусу дорослої людини, але й таку, що має специфічні потреби, мотиви, прагнення, цінності, проблеми та труднощі. Саме у цей період підростаючій особистості притаманні особливі форми поведінки, специфічні норми, установки, соціальні ролі, конфлікти та приналежність до різних типів спільнот[2, 80].

Подібні наукові положення презентує дослідниця Н. Дмитрішена, котра вважає, що особистість підлітка також переживає труднощі свого віку, тим самим намагається виконати низку найважливіших психологічних завдань: по-перше, відокремитися від батьків через засоби автономії; по-друге, усвідомити себе та власну стать; по-третє, відкрити для себе світ інших людей на основі інтимно-особистісного спілкування.

Крім того, на думку цієї вченої, особистість підлітка водночас прагне і виконати такі завдання, як-от: безапеляційно все заперечує, що пропонують їй дорослі, намагається майже все вирішувати самостійно, здійснює пошук себе та вступає до різноманітних неформальних груп, організацій, товариств для перевірки власної сили, мужності та стійкості, ретельно вивчає свою зовнішність, надає перевагу нестандартним атрибутам привабливості, активно співпрацює із представниками протилежної статі, а також налагоджує соціальну взаємодію зі своїми однолітками, однокласниками та друзями [4].

Варто підкреслити, що значущим для особистості підлітка є все таки психологічне консультування, яке покликане допомагати їм у ситуаціях, коли вони зіштовхуються зі шкільними труднощами та особистісними проблемами.

З точки зору А. Єлізарова, специфіка психологічного консультування спрямована на діалог, циркуляцію інформації та інформаційний обмін. Як вважає цей вчений, саме соціально-психологічний тренінг передбачає розробку прикладних програм надання психологічної допомоги психічно та соматично здоровим особистостям. Так, завдяки проведенню соціально-психологічного тренінгу відбувається не лише профілактика, але й робота з деструктивними формами спілкування, поведінки, нераціональними способами організації діяльності, що можуть призвести до травм і, навіть захворювань [5; 6].

Ми погоджуємося з цим дослідником, оскільки за допомогою власного саморозкриття в особистості відбуваються різноманітні конструктивні форми взаємодії та зміна не лише установок та цінностей, але й суттєва зміна поведінки молодої людини. Безумовно, коли особистість підлітка відчуває взаєморозуміння, взаємоповагу та довіру з боку дорослого(шкільного психолога), то значно швидше презентує власне «Я» та відкриває себе для інших оточуючих. Якщо ж навпаки, то підліток намагається «закритися», відмежуватися від «сторонніх очей», і, врешті-решт сховатися від власних турбот і негараздів. Йому більше до вподоби власна розкутість, свобода слова, думки, позиції, дії, здійснення відчайдушних учинків тапрезентування негативної(брутальність, зверхність, жорстокість, тощо) поведінки. Як правило, особистість в період дорослішання та особистісного зростання якомога частіше прагне до самовизначення, самоствердження та

самодопомоги, однак ще очікує соціальної підтримки з боку батьків, друзів, учителів, психологів.

Український фахівець консультативної психології О. Бондаренко презентує сучасні техніки психологічного консультування та психотерапії, що безпосередньо висвітлюють питання поведінкової (біхевіористичної) сфери особистості. Як влучно зауважує цей дослідник, що особистість можна змінити тільки тоді, коли вона піддається переучуванню (за допомогою певних методів впливу на її особистісне «Я»). Вчений виокремлює такі методи впливу, як гіпноз, систематична десенсибілізація, тренінг релаксації, аверсивна терапія, символічна економія, емоційний тренінг поведінки. Саме остання техніка або «тренінг адекватного саморозкриття», на його думку, передбачає навчання особистості адекватної поведінки, а також стану впевненості у собі в різних ситуаціях спілкування. Увагу психолога привертають ті соціальні ситуації чи міжособистісні взаємини, в яких особистість відчуває себе ображеною, винною, звинуваченою, коли перебуває в стані роздратованості, агресії, відчаю або навпаки, веде себе з гіпертрофованою ввічливістю. Така техніка реалізується крізь призму рольової гри, в якій детально аналізуються певні фрагменти поведінки особистості. На засадахдетального її орієнтування в діях та почуттях, здійснюються нові, ідеальні форми поведінки для особистості в майбутньому. Саме за допомогою вищеокресленого, особистість має змогу більш «тонко», внутрішньо відчувати себе, відкрито та щиро висловлюватися перед представниками різних вікових категорій та соціальних груп, не обмежувати себе у власній праворті [1].

Т. Титаренко зазначає, що кожна особистість знаходиться у стресовій ситуації, оскільки повсякденна психологічна травматизація життя неодноразово пропонує їй несподіванки, до яких необхідно бути готовими та рішучими. Саме життєві труднощі спонукають молоду людину до надання допомоги собі та іншим.

У життєвому вимірі, з точки зору вченої, ми постійно переглядаємо свої смаки, погляди, звички, і здійснюємо ревізію особистісних цінностей. Незважаючи на це, в особистості можуть виникати внутрішні конфлікти, що спровоковані непорозуміннями з батьками, друзями, найдорожчою людиною. Всупереч цьому виникають і нереалізовані бажання особистості, що викликають стан внутрішнього розладу, збентеженості, незадоволеності рисами свого характеру, які негативно впливають на міжособистісні взаємини. Так, особистість стає дратівливою, вередує, дозволяє собі уїдливі зауваження або замикається у собі, вірніше не прагне приділити увагу найближчому оточенню (друзям, одноліткам, однокласникам) [9].

Враховуючи положення особистісно орієнтованого виховання (запропоновані І. Бехом), у процесі виховних взаємодій для оптимізації самоствердження підлітків, нами були використані такі вихідні положення:

пріоритетне право особистості висловлювати думку про самого себе та інших, адекватне розуміння та визнання себе, відповідальне ставлення до себе та інших, здатність рефлексувати, вміння відстоювати власну позицію. Завдання програми полягали у здійсненні допомоги шкільним психологам щодо негативних тенденцій у спілкуванні, поведінці та діяльності само стверджувальних «кроків» підлітків, формування вмінь в останніх з питань адекватно мобілізовувати особистісні ресурси для подолання деструктивної поведінки, проведенні з підлітками бесід (теми: «Моє Я», « Я і оточуючі», «Я в шкільному середовищі», «Самоствердження та саморозкриття підлітків», «Я такий, як усі,чи я – виняток», «Я очима інших» тощо), що покликані привернути увагу підлітків до самоаналізу власної поведінки та спілкування, соціальних життєвих ситуацій; анкетувань (теми: «Моє коло спілкування», «Моя поведінка в школі та на дозвіллі», «Мої життєві цінності»), спрямованих на допомогу та підтримку підлітків у власних ціннісних пріоритетах та поведінкових надбань; колажів та психомалюнків (теми: «Я»–реальне і «Я»–ідеальне», «Мої вчинки вдома, в школі, на вулиці», «Вплив власного «Я» на «Я»–теперішнє»), що сприяють саморозкриттю власних потенціалів та ресурсів, мобілізують внутрішню активність підлітків; сюжетно-рольових ігор («Дай мені книжку», «Мої успіхи та невдачі», «Я хочу або прагну до….»), за допомогою чого вони мають можливість побачити себе в різних іпостасях; написання міні-творів (теми: «Як я розумію «самоствердження» підлітка в соціальному просторі», «Що мені не подобається у собі та в інших», «Як я хочу змінити своє ставлення, поведінку до інших – однокласників, однолітків, друзів, учителів, батьків»), метою яких є переосмислення та переоцінка власних життєвих цінностей, рефлексія власних недоліків спілкування та поведінки.

Вважаємо, що вищезазначене можна реалізовувати у загальноосвітніх школах психологами у роботі з учнями підліткового віку, які страждають на відхилення поведінкових реакцій, що спостерігаються на уроках та в позаурочний час. Програма тренінгу складається з трьох блоків. Перший – пізнавальний, який включає заняття, що спрямовані на знайомство учасників групи і створення довірливих взаємин між ними. Основною метою цього блоку є міжособистісна консолідація та інтелектуально-пізнавальна активність учасників. Другий блок – емоційно-ціннісний, метою якого був розвиток у підлітків толерантності, емпатійності, емоційно-ціннісного ставлення до себе та інших. Цей блок спирався на різноманітні психотехнічні методики та аналіз життєвих ситуацій. Третій блок – дієвий, спрямовувався переважно на проведення профілактично-корекційних вправ та актуалізацію вмінь підлітків презентувати себе позитивним «фокусом» дій, вчинків, спілкування. Зосереджуємо увагу на останньому (дієвому) блоці програми тренінгу, оскільки особистість підліткового віку найчастіше порушує дисципліну в класі, протестує, бунтує проти позицій дорослих

(вчителів), вірніше намагається проявити себе деструктивною поведінкою, що супроводжується зверхністю, зухвалістю, лихослів'ям тощо.

Активізація процесу становлення самоствердження підлітків з поведінковими розладами є ефективною завдяки використанню соціально-психологічного тренінгу, що покликаний адекватно приймати власне «Я», закріплює тенденції до актуалізації особистісних потенціалів, їх самореалізації, автономності та утвердженні внутрішніх досягнень та надбань підлітка.

Наведемо приклади проведених нами тренінгових занять, що сприяють активному, цілеспрямованому конструктивному самоствердженню та самоцінності підлітків.

Заняття 1 «Правила роботи групи».

Мета: сприяти процесам саморозкриття, самоорганізації, самоствердження.

Тренер звертається до групи з проханням дотримуватися схеми занять і виконувати завдання Мудреця, що буде одним з правил роботи групи, і пропонує виробити разом інші правила роботи щодо спілкування, які записуються на плакаті «Правила групи».

До уваги тренера! Орієнтовні правила тренінгу:

- приходити вчасно, відвідувати всі заняття;
- брати участь у виконанні вправ і завдань добровільно;
- говорити від свого імені, про себе, висловлювати власні думки;
- один говорить — усі слухають;
- обговорюють дію, а не особистість;
- тут і тепер;
- правило піднятої руки.

Учасники тренінгу обговорюють записані правила, складають остаточний варіант. Далі тренер підсумовує роботу і записує останнє правило: ці правила дієві впродовж усіх наших занять.Варто вивісити правила на «видному» місці та починати кожне заняття з їх повторення.

Вправа №1. «Риси особистості»

Мета: усвідомлення кожним учасником групи свого досвіду життєствердження у різних соціальних взаємодіях.

Учасники заняття сідають в коло. Тренер дає групі інструкцію: «Зараз ми всі спробуємо зосередитись на собі, своїх думках, почуттях, переживаннях. Сядьте, будь ласка, якомога зручніше і закрийте очі. Зверніть увагу на ваше дихання, відчуйте, як повітря проходить через ніс, горло, потрапляє в груди, наповнює ваші легені. Відчуйте, як з кожним видихом ідуть геть непотрібні турботи, зникає напруження. Сконцентруйте свою увагу на власному тілі. Відчуйте його від ступні ніг до маківки. Ви можете почути якісь звуки, відчути дотик повітря до вашого обличчя. Якщо вам захочеться змінити щось – зробіть.

Які думки у вас виникають? Як ви почуваєтеся в цьому мінливому світі? *(Ці два питання тренер повторює з інтервалом 2–3 рази.)* Подумайте про те, які ваші риси, особливості поведінки допомагають вам жити в цьому мінливому світі, а які заважають?

А тепер згадайте, що ви сидите тут, в цій кімнаті. І тут є ще інші люди. Поверніться сюди, в наше коло, і зробіть це в зручному для вас темпі. Ви можете зразу відкрити очі чи посидіти ще деякий час із закритими очима».

Після того, як всі учасники групи відкриють очі, тренер може запропонувати всім ще деякий час побути один на один зі своїми враженнями, почуттями, переживаннями, а потім спробувати намалювати їх.

Для цього учасникам групи пропонується папір, фарби, кольорові олівці і т. п. Малюнки учасників групи бажано розташувати так, щоб всі могли їх бачити впродовж усього заняття.

Після того, як всі закінчать свої малюнки, тренер дає учасникам заняття інструкції: «Продовжимо нашу роботу. Зараз ми об'єднаємося в групи по 4–5 осіб у кожній і поділимося нашими враженнями, роздумами, розповімо один одному про те, які наші риси, особливості поведінки допомагають нам, а які, навпаки, роблять життя важчим. Складіть, будь ласка, у вашій групі перелік цих рис. Не робіть узагальнень, нехай риси чи особливості поведінки, які ви включите в перелік, будуть конкретними. Будьте готові в кінці роботи в малих групах поділитися з іншими тим, що у вас вийшло.

Під час презентації кожною групою свого переліку рис тренер закликає інших учасників ставити запитання, пояснювати те, що іншим не зовсім зрозуміло. При цьому тренер записує названі риси й особливості поведінки на аркуші ватману.

Нижче наводять два скорочені переліки рис, особливостей поведінки, що допомагають і заважають жити в мінливому світі.

Риси, особливості поведінки, що допомагають людині в житті:

- Любов до людей, позитивне ставлення до світу, оптимізм.
- Прийняття себе і світу в усіх виявах.
- Вміння подивитись на проблему очима інших.
- Почуття гумору.
- Контактність, комунікабельність.
- Працездатність.
- Мрійливість, здатність до фантазування.
- Рішучість, цілеспрямованість тощо.

Риси, що роблять життя складнішим:

- Невпевненість у собі, своїх силах.
- Упередженість думок.
- Несамостійність.
- Формалізм, надмірна організованість.
- Стереотипність мислення і поведінки.

• Орієнтація на загальноприйняті норми, правила, зайва чутливість до думки інших.

• Тривожність.

Вправа №2. «Компліменти»

Мета: сприяти позитивному ставленні один до одного та вміння похвалити інших.

Тренер пропонує учасникам продумати компліменти один одному. Він кидає м'яч одному із учасників і каже йому комплімент. Наприклад, «Дмитре, ти дуже гарний хлопець» або «Катя, в тебе чудове волосся». Учасник, який отримав м'яч, кидає його тому, кому хоче сказати комплімент і т. д. Необхідно простежити, щоб комплімент був сказаний для кожного з учасників групи.

Заключна частина

Рефлексія. Кожен з учасників групи висловлюється, обмінюється думками, враженнями, почуттям про заняття з іншими, висловлюють власні очікування [7].

Висновки. Отже, розроблена та запропонована нами програма заходів, що спрямовані на активізацію конструктивного самоствердження підлітків, можуть бути також реалізовані у процесі співпраці шкільного психолога з учнями підліткового віку, які схильні до порушень поведінки. Перспективними, з нашої точки зору, є такі напрямки роботи, як визначення основних чинників негативного впливу на поведінку та спілкування підлітків у шкільному середовищі, як тип сімейного виховання впливає на особистісне становлення «Я» підлітка.

Література

1.Бондаренко А.Ф. Психологическая помощь: теория и практика. – Изд. 3-е, испр. и доп. – Москва: Независимая фирма «Класс», 2001.
2. Булах І.С. Психологіяособистісногозростанняпідлітка: монографія. – Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2003.
3. Дольто Ф. На стороне подростка. – Санкт-Петербург : Москва, 1997.
4. Дмитрішена Н. Психологічні завдання підлітка і його потреби // Психолог. – 2010. - № 2.
5. Елизаров А.Н. Введение в психологическое консультирование: учебное пособие. – Москва: «Ось-89», 2003.
6. Елизаров А.Н. Основы индивидуального и семейного психологического консультирование: Учебное пособие. – Москва: «Ось-89», 2003.
7. Жизномірська О.Я. Психологічні особливості самоствердження молодших та старших підлітків: дис.. … кандидата психол. наук: 19.00.07. – Київ: 2010.
8. Роджерс К. Консультирование и психотерапия: Новейшие подходы в области практической работы. – Москва: Эксмо-Пресс, 2000.
9. Титаренко Т.М. Життєві кризи: технологія консультування. Перша частина. – Київ: Главник, 2007.

10. Фельдштейн Д. И. Психология развития человека как личности : Избранные труды : В 2 т. – Москва: Изд-во Московск. Псих.-соц. институт. ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2005. – Т. 1.

O. Zhyznomirska. Psychological help with the behavioures of a teenager.

In the article is presented to the problem of psychology helping of a teenager in the observes tendency to defluxions in the behaviors sphere. Illustrated complex of measures overcoming negatives facts in the varieties socials interactions (behavior) of a teenager.

Key words: *self-affirmation, self-disclosure, psychology helping, behaviors defluxions, teenager.*

УДК 159.9.072+159.923.3+159.922.736.4 **Л. М. Кузнєцова**

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ПІДЛІТКІВ З АКЦЕНТУАЦІЯМИ ХАРАКТЕРУ ТА ДЕСТРУКТИВНИМИ ПРОЯВАМИ ФРУСТРАЦІЇ

У статті розкрито особливості надання психологічної допомоги підліткам з акцентуаціями характеру та деструктивними проявами фрустрації в процесі індивідуального консультування. Обгрунтовано принципи та цілі психологічної підтримки, зміст і специфіку консультативної роботи, спрямованої на подолання деструктивних ефектів фрустрації підлітків-акцентуантів.

Ключові слова: *підлітковий вік, акцентуації характеру, психічний стан фрустрації, рівні та деструктивні прояви фрустрації, психологічна підтримка, консультування*.

Постановка проблеми. Акцентуйовані риси – це своєрідні «слабкі місця» в структурі характеру особистості, що зумовлюють певний дисбаланс в її емоційно-вольовій та мотиваційно-потребовій сферах. Підлітки з акцентуаціями характеру особливо вразливі до ряду фрустраційних ситуацій, що «пред'являють завищені вимоги до їхніх місць найменшого опору», гостро реагують на пов'язані з цими ситуаціями труднощі, сприймаючи їх, як абсолютно нездоланні перешкоди, а часте, тривале та сильне відчуття фрустрації здатне спровокувати підсилення акцентуйованих рис та соціальну дезадаптацію. Враховуючи, що і наявність акцентуацій характеру, і стан фрустрації належать до факторів дисгармонійного психічного розвитку особистості, особливо актуально досліджувати специфіку психічного стану фрустрації підлітків-акцентуантів та розробляти стратегії їхньої психологічної підтримки, спрямованої на профілактику дестабілізуючого впливу фрустрації та вироблення навичок конструктивної поведінки у фрустраційних ситуаціях. При цьому, важливо працювати в напрямі розробки стратегій як корекційно-розвивальної роботи, так і консультативної

допомоги. Індивідуальне консультування підлітків-акцентуантів може бути досить дієвим засобом боротьби з їхніми дестабілізуючими емоційними реакціями, викликаними заблокованими потребами, сприяти зниженню фрустрації та навчанню самостійному подоланню деструктивних ефектів цього психічного стану.

Аналіз досліджень і публікацій. Опрацювавши результати останніх наукових досліджень, присвячених вивченню феномену фрустрації та психології акцентуантів, ми з'ясували, що на сьогодні питання психологічного супроводу підлітків з акцентуаціями характеру, схильних до деструктивних ефектів психічного стану фрустрації, залишається практично не вивченим. Зокрема, в наукових працях С.І.Подмазіна, О.І.Сибіль [11], С.Н.Морозюк [8], О.З.Запухляка [4], Н.М.Панасенко [10] розкриваються загальні питання профілактичної та корекційно-розвивальної роботи з представниками різних типів акцентуацій, а також окремі аспекти подолання проблем їхнього емоційного реагування, діяльності та міжособистісних взаємодій в процесі тренінгової роботи, забезпечення індивідуального підходу у навчально-виховному процесі. Над дослідженням психологічних засобів запобігання та долання фрустрації особистості (однак переважно в дорослому віці) працювали О.О.Холодова [12] (досліджувала способи формування індивідуально-психологічної стійкості до фрустрації молодих вчителів, розглядаючи рефлексію як умову розвитку фрустраційної толерантності), І.Ю.Остополець [9] (вивчала можливості регуляції фрустрованості на когнітивному, емоційному, поведінковому та фізіологічному рівнях, досліджуючи особливості корекції професійних фрустрацій вчителя), А.О.Вовк [1] (досліджувала способи подолання екзистенційної фрустрації особистості засобами розвитку внутрішньо-особистісного, міжособистісного та емоційного інтелекту, навчання самоконтролю, формування «плюралістичного» сприйняття, гнучкого та креативного мислення, «смаку до свободи» тощо).

Мета статті – розкрити особливості надання психологічної допомоги підліткам з акцентуаціями характеру та деструктивними проявами фрустрації в процесі індивідуального консультування. Реалізація поставленої мети вимагає виконання таких ***завдань***:

– емпірично визначити особливості фрустрації (рівні та міру деструктивності проявів цього психічного стану) підлітків з різними акцентуаціями характеру;

– обгрунтувати принципи та цілі консультування підлітків-акцентуантів, схильних до деструктивних ефектів фрустрації;

– розкрити зміст та специфіку консультативної роботи, спрямованої на подолання деструктивних проявів фрустрації підлітків з різними акцентуйованими рисами характеру.

Виклад основного матеріалу дослідження. Планувати стратегію та тактику психологічної підтримки підлітків-акцентуантів з деструктивними проявами фрустрації необхідно, враховуючи тип акцентуації характеру. Специфічне поєднання акцентуйованих рис визначає своєрідне коло факторів, здатних викликати загострення психоемоційного напруження, відчуття безпорадності та стан фрустрації підлітка, а також обумовлює тип і силу його реакцій-відповідей (фрустраційних реакцій), міру деструктивності проявів фрустрації, впливає на рівень цього психічного стану. Тому спершу визначимо коло проблем, над вирішенням яких необхідно буде працювати в процесі надання консультативної допомоги підліткам з різними акцентуаціями характеру. Для цього проаналізуємо результати емпіричного дослідження, проведеного нами з учнями середньої загальноосвітньої школи № 224, спеціалізованої середньої школи № 194 «Перспектива» м. Києва та Броварської спеціалізованої школи № 7. Загальна вибірка складала 186 підлітків, у всіх обстежуваних попередньо було встановлено наявність в структурі характеру різних типів акцентуйованих рис (за допомогою методик ТОА В.П.Дворщенка та МПДО С.І.Подмазіна).

За результатами проведення методики експрес-діагностики рівня особистісної фрустрації В.В.Бойка та «Тесту фрустраційних реакцій» С.Розенцвейга було ідентифіковано рівні фрустрації обстежуваних підлітків. Як з'ясувалось, підлітки з акцентуаціями характеру (не тільки з вираженими, а й з прихованими), потребують психологічної підтримки, спрямованої на профілактику дестабілізуючого впливу стану фрустрації та вироблення навичок конструктивної поведінки у фрустраційних ситуаціях, тобто на допомогу підліткам в досягненні адаптивного рівня фрустрації, основною ознакою якого є адекватне реагування особистості на більшість життєвих труднощів, як на цілком здоланні перешкоди [6]. На жаль, адаптивний рівень фрустрації було виявлено лише у 4,7% обстежуваних підлітків, а для більшості типів акцентуацій (див. табл. 1) властиве домінування дестабілізуючого рівня, що характеризується високою фрустрованістю особистості та вираженими деструктивними проявами фрустрації, свідчить про вразливість, емоційну нестабільність, схильність фіксуватись на негативних переживаннях, кумулюючи напруження [6] (цей рівень діагностовано у 56,8% обстежуваних і тенденцію переходу на нього зафіксовано у 8% підлітків з дезадаптивним та латентним рівнями фрустрації).

У підлітків з астено-невротичними, лабільно-циклоїдними, лабільно-сензитивними, епілептоїдними та істероїдними акцентуаціями зафіксовано небезпеку переходу стану фрустрації на критичний рівень, що свідчить про повну безпорадність у фрустраційних ситуаціях, нездатність дати відсіч кривднику, конструктивно відстоювати власну думку, боротись з труднощами та долати перешкоди, зберігати самовладання, не провокуючи

загострення і без того напруженої ситуації [6]. Зауважимо, що цей рівень виявлено у 2,7% обстежуваних і у 10% зафіксовано ризик переходу на нього (див. табл. 1).

Таблиця 1

Рівні фрустрації підлітків з акцентуаціями характеру

Тип акцентуацій	Рівні фрустрації					
	адаптивний	псевдоадаптивний	дезадаптивний	латентний	дестабілізуючий	критичний
	кількість підлітків з різними рівнями фрустрації, %					
гіпертимний	40	10	30	0	20	0
циклоїдний	0	0	33,3	33,3	33,3	0
лабільний	0	0	20	0	80	0
астено-невротичний	0	0	0	0	50	50
сензитивний	0	33,3	33,3	33,3	0	0
психастеніч ний	18,18	9,09	45,45	9,09	18,18	0
шизоїдний	0	0	0	50	50	0
епілептоїдний	0	10	10	40	30	10
істероїдний	0	6,25	6,25	12,5	68,75	6,25
нестійкий	0	0	33,3	0	66,7	0
гіпертимно-циклоїдний	0	33,3	33,3	0	33,3	0
гіпертимно-істероїдний	5	15	25	5	50	0
гіпертимно-істероїдно-нестійкий	0	0	66,7	0	33,3	0
гіпертимно-нестійкий	0	0	33,3	0	66,7	0
лабільно-циклоїдний	0	0	0	0	75	25
лабільно-астено-невротичний	0	0	0	25	75	0
лабільно-сензитивний	0	0	0	0	75	25

шизоїдно-епілептоїдний	0	0	0	10	90	0
шизоїдно-істероїдний	0	0	0	25	75	0
епілептоїдно-істероїдний	0	20	0	0	80	0

Не вистачає навичок конструктивної поведінки у скрутних обставинах особливо схильним до дезадаптивного та псевдоадаптивного рівнів фрустрації представникам сензитивного, психастенічного, нестійкого, а також змішаних гіпертимно-нестійкого, гіпертимно-істероїдного та гіпертимно-істероїдно-нестійкого типів акцентуацій. Такі підлітки або не здатні контролювати прояви своїх негативних переживань, що негативно позначається на цілеспрямованій діяльності та міжособистісних взаємодіях, суттєво ускладнює соціальну адаптацію (у випадку дезадаптивного рівня фрустрації, ідентифікованого у 17,6% обстежуваних), або не готові до активних наполегливих дій та відповідальних вчинків, уникаючи конфліктних ситуацій, заперечуючи незручності чи ігноруючи невдачі (при псевдоадаптивному рівні, діагностованого у 6,8% обстежених підлітків) [6].

Узагальнивши результати емпіричного вивчення особливостей психічного стану фрустрації у підлітків з різними акцентуаціями характеру, можемо зробити висновок, що найбільшої ефективності надання їм психологічної допомоги можна досягнути, використавши метод соціально-психологічного тренінгу. Однак, як показав досвід проведення тренінгових вправ, більшість залучених до експерименту підлітків (учнів восьмого класу середньої загальноосвітньої школи № 224 – переважно з епілептоїдними, шизоїдними та істероїдними акцентуйованими рисами) виявились не готовими до групової форми роботи і потребували попереднього індивідуального консультування. Тому надалі зосередимо увагу на завданнях, принципах, змісті та специфіці консультативної допомоги підліткам-акцентуантам, схильним до деструктивних ефектів фрустрації.

Враховуючи результати аналізу літературних джерел та одержаного нами емпіричного матеріалу, окреслимо цілі психологічної підтримки підлітків з акцентуаціями характеру та деструктивними проявами фрустрації:

1) нівелювання дестабілізуючих афективних переживань та деструктивних фрустраційних реакцій – зовнішніх проявів фрустрації у різних життєвих ситуаціях і міжособистісних взаємодіях підлітків-акцентуантів;

2) активізація їхніх внутрішніх адаптогенних ресурсів;

3) навчання конструктивному реагуванню у фрустраційних ситуаціях;

4) формування їхньої резистентності до впливу фрустраторів, здатних спровокувати підсилення акцентуйованих рис.

Досягнення поставлених цілей можливе лише за умови дотримання ряду принципів, серед яких:

– необхідність комплексного впливу на когнітивні процеси, емоційні стани та поведінку підлітків, спрямованого на корекцію деструктивних проявів фрустрації у відповідних сферах особистості;

– розвиток резистентності до впливу фрустраторів шляхом безболісного зіткнення підлітків з їх дією, що досягається активізацією внутрішніх бар'єрів (необхідністю «виходу з зони комфорту», переборюючи невпевненість в собі та недовіру до оточуючих, страхи, сумніви, ірраціональні переконання і установки);

– використання «дозованих навантажень» (помірної сили та глибини психологічних впливів, «тактовного втручання у внутрішній світ») підлітків з вираженими акцентуйованими рисами характеру з метою попередження їх декомпенсації;

– дотримання індивідуального підходу в процесі реалізації корекційних впливів на підлітків з різними акцентуаціями характеру, що передбачає врахування міри їх вразливості до впливу окремих фрустраторів (специфічних ситуацій, які «пред'являють завищені вимоги до місць найменшого опору»), актуального та потенційно можливого рівня фрустрації (а отже, ризику виникнення декомпенсації акцентуацій), специфіки проявів фрустрації та найбільш оптимальних умов для стимулювання конструктивного ефекту цього психічного стану (врахування комфортних умов та пріоритетних видів діяльності, схильностей та інтересів підлітків з різними типами акцентуацій);

– орієнтація на стимулювання мотивації самовдосконалення підлітків та «запуск» процесів особистісного розвитку, необхідних для досягнення адаптивного рівня фрустрації, що передбачає корекцію світосприйняття, активізацію внутрішніх адаптогенних ресурсів (розвиток самопізнання та самоприйняття, вольових якостей, креативності, стресостійкості тощо) та навчання альтернативним варіантам поведінки у фрустраційних ситуаціях, способам боротьби з життєвими труднощами та долання перешкод.

Детальніше розкриємо зміст психологічної підтримки підлітків-акцентуантів, що має надаватись в процесі індивідуального консультування. Зауважимо, що мова йде про консультування, комбіноване з іншими методами психологічної допомоги, серед яких найбільш ефективними є вправи-метафори та метафори-візуалізації, вправи-схеми та вправи-таблиці, вправи з елементами арттерапії, релаксації.

Так, для нівелювання дестабілізуючих афективних станів необхідно передусім допомогти підліткам усвідомити та відреагувати деструктивні переживання. Відповідно, психолог-консультант має використовувати

техніку «Відображення почуттів» [5], віддаючи пріоритет питанням про почуття, допомагаючи підліткам вербалізувати свої почуття та негативні емоції. З цією ж метою необхідно розвивати їхні рефлексивні здібності, сприяти самопізнанню, досягненню саморозуміння та самоприйняття, що є також необхідною умовою переоцінки підлітком власних можливостей: усвідомлення своїх сильних та слабких рис, виявлення прихованих внутрішніх ресурсів та потенційних можливостей, долання внутрішніх бар'єрів та самообмежень. Найкраще використовувати для цього спеціальні вправи, наприклад: «Долоня», «Маленькі досягнення» [2], «Я – предмет», «Чотири квадрати», «Дві мої субособистості» [3] тощо.

Не менш важливо розвивати самовладання підлітків з акцентуаціями характеру, що є необхідною умовою формування резистентності до впливу фрустраторів. З цією метою слід навчати підлітків релаксації, включаючи до змісту консультативних зустрічей такі вправи, як «Кольорові звуки мого тіла», «Золотистий потік», «Місце особистої сили», «Чарівне дерево» [3], «Дім моєї душі» [7]. До речі, в процесі емпіричного дослідження ми мали суттєві труднощі, намагаючись провести вправи-релаксації в психокорекційній групі, тому працювати над стабілізацією емоційного стану підлітків-акцентуантів більш доцільно саме під час індивідуальних консультацій.

В процесі консультативної бесіди слід особливу увагу приділяти роботі з когнітивними процесами підлітків, коригуючи їхнє сприйняття та розуміння фрустраційних ситуацій – ставлення до перешкод, труднощів, обмежень, критичних зауважень і звинувачень. Звісно, можна використовувати техніку «Конфронтація» [5], але пам'ятаючи при цьому про «дозованість навантажень», щоб не спровокувати спалахи агресії, загострення тривожності, ворожість підлітків (як ознаки декомпенсації акцентуйованих рис). Відповідно, пропонуємо долати недовірливе, насторожене ставлення підлітка до оточуючих, коригувати його світосприйняття: ставлення до труднощів, перешкод в діяльності, правил та обмежень, а також розвивати позитивне мислення та уяву, коригувати деструктивні установки, що перешкоджають адаптивній поведінці у фрустраційних ситуаціях засобами вправ-метафор, метафор-візуалізацій таких як «Пошук позитивного», «Три на три», «Генеральне прибирання» [3], «Оптимісти та песимісти» [7] тощо.

Як зазначалось раніше, психологічна підтримка підлітків з деструктивними проявами фрустрації передбачає надання їм допомоги в досягненні адаптивного рівня фрустрації, що передбачає навчання адаптивній, виваженій та гнучкій поведінці у скрутних обставинах, розвиток готовності самостійно долати труднощі, не пред'являючи завищених вимог до оточуючих, але адекватно взаємодіючи з причетними до проблемної ситуації особистостями. Звісно, для корекції поведінки більш доцільним є соціально-психологічний тренінг, коли створюються умови для відтворення

на заняттях «полегшених» варіантів фрустраційних ситуацій, які б допомогли підлітку позбутись звичних деструктивних способів реагування та здобути досвід альтернативних – конструктивних дій при зіткненні з труднощами в цілеспрямованій діяльності та міжособистісних стосунках. В процесі консультативної бесіди подібного ефекту можна досягнути, використовуючи техніки «Логічна послідовність» (для розвитку антиципаційних здібностей та відповідальності за наслідки своїх вчинків), «Надання інформації», «Формулювання альтернатив», «Рольові вказівки» як варіант директив [5] (для формування в підлітка уявлення про асертивність та закріплення навичок впевненої поведінки). Зауважимо, що найбільшого ефекту вдасться досягнути, пропонуючи підлітку домашні завдання, пов'язані з апробацією та відпрацюванням здобутих знань та навичок у реальних життєвих ситуаціях та міжособистісних взаємодіях.

Нагадаємо також, що обов'язковою умовою ефективного подолання деструктивних ефектів стану фрустрації підлітків з акцентуаціями характеру є індивідуальний підхід до представників різних типів акцентуацій. Психологу необхідно регулювати частоту, тривалість та силу впливу на підлітків-акцентуантів фрустраторів, пов'язаних з ситуаціями, що «пред'являють завищені вимоги до місць найменшого опору» (особливо, якщо такі підлітки мають латентний, дестабілізуючий чи критичний рівень фрустрації). Наприклад, слід пам'ятати про необхідність «тактовного втручання у внутрішній світ» підлітків з вираженими шизоїдними рисами характеру, не варто вимагати від них відвертого прояву емоцій; істотних труднощів слід очікувати і при спробах залучити підлітків з гіпертимними, нестійкими та істероїдними акцентуаціями до виконання завдань, спрямованих на роботу з когнітивними процесами; вправи на розвиток асертивності, гнучкості та вольових якостей будуть занадто складними для підлітків з психастенічними, сензитивними та астеноневротичними акцентуаціями і т.д. З іншого боку, не можна відмовлятися від використання подібних вправ, адже в цьому випадку не вдасться досягнути бажаного терапевтичного ефекту. Так, підлітків з епілептоїдними та шизоїдними акцентуйованими рисами варто навчити адекватно відреаговувати, вербалізувати негативні переживання, а з лабільними – навпаки, стримувати бурхливі прояви емоцій; підліткам з психастенічними акцентуаціями необхідна допомога у розвитку спонтанності та гнучкості у думках і діях, а представникам сензитивного типу слід працювати над виробленням навичок асертивної поведінки.

Висновки. Таким чином, ми обґрунтували доцільність індивідуального консультування підлітків з акцентуаціями характеру, як способу надання їм психологічної допомоги у подоланні деструктивних ефектів фрустрації. Забезпечити ефективність психологічної підтримки таких підлітків має дотримання психологом розкритих вище принципів та стратегій

психологічних впливів, зокрема, використання під час консультативних зустрічей спеціальних корекційних вправ, спрямованих на роботу з когнітивними процесами, емоційними станами та поведінкою підлітків з різними акцентуйованими рисами, розвиток їхньої резистентності до дії фрустраторів, «адресованих до місць найменшого опору». Подальші наукові розвідки в цьому напрямі варто спрямовувати на розробку комплексу корекційних вправ, призначених для долання деструктивних ефектів фрустрації підлітків з окремими типами акцентуацій характеру та різними рівнями фрустрації, а також на більш глибоке дослідження діагностичних та терапевтичних можливостей відповідних консультативних бесід з такими підлітками.

Література

1. Вовк А.О. Психологічні чинники екзистенціальної фрустрації особистості : Дис.... канд. психол. наук.: 19.00.01. – Львів: Львівський національний університет ім. І.Франка, 2006.
2. Грецов А. Психологические тренинги с подростками. – Санкт-Петербург: Питер, 2008.
3. Емельянова Е.В. Психологические проблемы современного подростка и их решение в тренинге . – Санкт-Петербург: Речь, 2008.
4. Запухляк О.З. Вплив акцентуацій характеру особистості на агресивність в підлітковому віці : Дис….канд. психол. наук: 19.00.07 / Прикарпатський нац. ун-т. ім. Василя Стефаника. – Івано-Франківськ: 2006.
5. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования / Пер. с лит. – Москва: Академический проект, 1999.
6. Кузнєцова Л.М. Вплив різних типів акцентуйованих рис на рівень фрустрації підлітків // Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки: Зб. наукових праць. – Вип. 211. – Ч.1. – Черкаси: Черкаський національний університет ім. Б.Хмельницького, 2011.
7. Кунигель Т.В. Тренинг «Активизация внутренних ресурсов подростка». – Санкт-Петербург: Речь, 2006.
8. Морозюк С.Н. Саногенная рефлексия, акцентуации характера и эффективность учебной деятельности / Московский институт медико-социальной реабилитологии, Волгоградский гос. технический ун-т. – Москва: 2000.
9. Остополець І.Ю. Діагностика та психокорекція професійних фрустрацій вчителя : Дис...канд. психол. наук: 19.00.07, Східноукраїнський національний ун-т. ім. В.Даля, Слов'янський державний. педагогічний ун-т. – Луганськ, 2003.
10. Панасенко Н.М. Досвід корекційної роботи з акцентуйованими підлітками із девіантної поведінкою // Збірник наукових праць Ін-ту психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – TVII, Вип.4. – Київ, 2005.
11. Подмазин С.И., Сибиль Е.И. Как помочь подростку с «трудным» характером. – Київ: Научно-практический центр «Перспектива», 1996.

12. Холодова О.О. Психологічні засоби запобігання та корекції фрустрації у професійній діяльності молодих вчителів : Дис...канд. психол. наук: 19.00.07 / Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – Київ: 2004.

L. Kuznetsova. The features of psychological aid for teenagers with character accentuations and destructive displays of frustration.

The features of psychological aid for teenagers with character accentuations and destructive displays of frustration by means of the individual counseling are exposed in the article. The principles and aims of psychological support are grounded, maintenance and specific of counseling, which is directed on overcoming of destructive effects of frustration of accentuated teens.

Key words: *teens, character accentuations, mental state of frustration, levels and destructive displays of frustration, psychological aid, counseling.*

УДК 004.738.5:159.913 **В. П. Ходан, В. М. Богуш**

КОМП'ЮТЕРНА ТА ІНТЕРНЕТ ЗАЛЕЖНІСТЬ ЯК ХВОРОБА XXI СТОЛІТТЯ

У статті розглянуті теоретичні питання впливу комп'ютеру та всесвітньої мережі інтернет на психічний стан та фізіологічне здоров'я людини. Здійснено аналіз історичного розвитку виникнення залежності від довготривалого користування комп'ютером та інтернетом. Описані наслідки ігроманії та віртуалізації життя, визначені шляхи подолання цієї недуги та висвітлені рекомендації і настанови фахівців з цієї проблеми.

Ключові слова: *інтернет залежніть, адикція, свідомість, несвідоме, рольові ігри, дезадаптація, фрустрація, деградація, змінені стани свідомості, віртуальний світ, аутизм, зомбування, акомодація.*

Постановка проблеми. Комп'ютерні мережі, як вид телекомунікації - принципово новий пласт соціальної реальності. Найбільш широке поширення, у наш час, отримала комп'ютерна мережа Інтернет, також відома під назвою "Всесвітня павутина". З'явився новий вид психологічного розладу – Інтернет-залежність, який провокує виникнення серйозних порушень фізіологічних станів і хвороб ноогенної симптоматики. Питання вирішення цієї проблеми полягає не тільки на лікарів та психологів, а в більшій мірі на батьків та педагогів, оскільки саме від них залежить засвоєння дитиною культури використання комп'ютерних технологій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемою комп'ютерної та інтернет залежності протягом останніх 20-ти років займалися такі вітчизняні та закордонні учені як: **А.**Голдберг, А.Войскунський, А.Жичкіна, А.Егорова, Ц.Короленко, К.Янг, Д.Грінфілд, К.Сурратт, Н.Дмітрієва, Ю.Зінченко, Р.Теперік, В. Малигіна, О.Смірнова, Ю.Бабаєва. Результати досліджень можуть бути використані шкільними психологами в рамках психологічного

консультування користувачів мережі інтернет, та для профілактики інтернет-залежності школярів. Наукова новизна дослідження визначається недостатньою розробленістю в соціально-психологічній літературі та педагогічній практиці і потребує подальшого вивчення.

Мета статті. Вивчити психологічні аспекти впливу інтернет-залежності на особистість людини, розглянути негативні наслідки цього впливу та вказати шляхи їх подолання.

Виклад основного матеріалу. Першими з проблемою комп'ютерної залежності зіштовхнулися наприкінці 90-х американські психотерапевти. До них звернулися відразу декілька крупних фірм, які стали нести збитки із-за того, що перевірений роками персонал почав допускати багато безглуздих помилок у роботі. При цьому формально дисципліна не страждала, напроти, **більшість** співробітників подовгу засиджувались в офісі після закінчення робочого дня. Психологів насторожило те, що саме **малоефективні** співробітники майже весь час проводили за монітором комп'ютера. Тоді учені і дізналися про існування так званої комп'ютерної залежності.

Зазвичай ризик її «отримати» з'являється через півтора-два роки активного перебування в мережі. У комп'ютерно залежного життя, емоції, контакти пересуваються у комп'ютерну мережу. Перебування в реальному світі стає для нього нестерпним. Тому побороти хворобу, просто виключивши комп'ютер з розетки, часто буває неможливим. Інколи психотерапевти мусять буквально по хвилинам зменшувати «дозу» перебування в мережі своєму пацієнту. Крок за кроком перетягувати людину з віртуального світу в реальний. Лікарі попереджають: захоплення інтернетом і комп'ютерними іграми призводить до хвороби, вилікувати яку важче, ніж алкоголізм чи наркоманію. Зважаючи на злиденність українців дослідники стверджують, що «залежних» громадян: у нас – близько одного проценту, в США – досягає п'яти процентів і вони є лідером серед інших країн. Друге місце посідає Китай. Лише за один рік кількість користувачив інтернетом збільшилася в піднебесній з 94 мільонів до 103 мільонів чоловік. Статистикою з приводу «залежності» в Китаї ми не володіємо, але психологи з'ясували, що кожен двадцятий інтернетчик «підсідає» на віртуальну голку, ефект від якої призводить до ейфорії.

Всезагальна комп'ютерізація, яка прокотилася по Китаю і спровокувала стрімкий ріст психічних хвороб обумовила створення при Пекінському військовому шпиталі унікальної клініки для тінейджерів, що попали в психологічну залежність від інтернету. Клініка розташована в тихому куточку на заході китайської столиці і утримує на лікуванні (одночасно) 20 підлітків, яке триває дві неділі і коштує 50 доларів на добу. Кожний новий пацієнт проходить спеціальне діагностичне тестування, в залежності від результатів якого призначається курс терапії, преписуються сеанси голковколювання, масажа і приймання ліків. Важливе місце в позбавленні

від «інтернетоманії» займають заняття спортом, прогулянки на свіжому повітрі, бесіди з психологами і спілкування з однолітками – вже не через чати, а обличчам до обличча. Близько 30 процентів пацієнтів не позбавляються від пристрасті до «павутини» і їх направляють на обстеження з ціллю виявлення серйозних психічних або нейрофізіологічних відхилень, для подальшого лікування.

Схильними до інтернет-адикції є люди з заниженою самооцінкою, невпевнені у собі, ті, кому в житті не вистачає спілкування, уваги. В мережі вони отримують можливість компенсувати недолік спілкування. Родоначальниками психологічного вивчення феноменів залежності від інтернету можна вважати двох американців: клінічного психолога К.Янга і психіатра А.Голдберга, які в 1995 р. запропонували набір діагностичних критеріїв для визначення залежності від Інтернету. У 1997-1999 рр. були створені дослідницькі і консультативно-психотерапевтичні веб-служби з питань інтернет залежності. У 1998-1999 рр. К.Янг, Д.Гринфілд і К.Сурратт опублікували перші монографії з цього питання. До кінця 1998 р., Інтернет-адикція виявилася фактично легалізованою - не як клінічний напрям у вузькому значенні слова, а як галузь досліджень і сфера надання людям практичної психологічної допомоги в подоланні пагубної звички [2, 83].

Адикція – це патологічний потяг до чого-небудь, наприклад, до наркотику. В останні роки з'ясувалось, що предметом адикції можуть бути і інтернет і комп'ютерні ігри – тобто все, що допомагає людині «втекти» від реального світу в віртуальний. Фактично ставитися питання про різноманіття способів втечі від реальності шляхом зміни станів свідомості. Спілкування через інтернет для багатьох користувачів – благо, але важливо відчувати межу, коли він перетворюється в життєву небеспеку. І де ж та межа [3, 70]?

Якщо людина проводить в мережі більше трьох годин не пов'язаних з роботою щоденно, то вона – в групі ризику. Якщо їй вже байдуже, як вона виглядає і що про неї думають оточуючі, не важлива думка співбесідника в мережі – можливо він придбав залежність. Якщо людина розуміє, що із-за черезмірного перебування в мережі у неї почались проблеми з роботою, навчанням, але не може зупинитися – це, скоріш за все, вже адикція. Маються і фізичні симптоми: враження нервових стволів руки, сухість в очах, розлад сну, головні болі і сильне відчуття дратівливості, коли комп'ютер вимкнений. При серйозній залежності людина втрачає здібність спілкуватися з живими людьми: погано розуміє, про що вони говорять, не може сформулювати фразу без використання клавіатури, стаждає на афазію, в процесі спілкування невчасно замовкає. Врешті решт інтернет-адикція призводить до нервового знесилення.

У комп'ютерних адиктів не виникає хімічної залежності, тому не має потреби приводити в норму обмін речовин.. Але для того, щоб позбавитись від залежності потрібно усунути причину її виникнення. А причина полягає

в тім, що людину не влаштовує щось в житті. Якщо людині погано в реальному світі, вона намагається втекти в світ вигаданий. Щоб зупинити цю втечу, потрібно їй довести: тільки в нормальному світі, серед людей можливо знайти, ствердити себе, зрозуміти сенс свого існування. Часто пояснити це непросто.

Найбільш за все «затягують» рольові ігри, любовні пригоди, які частіше кінчаються плачевно. Багато хто змінює в мережі свою стать і «заграється», плутається: хто я зараз – чоловік чи жінка? Нерідко приходиться лікувати вже не інтернет-залежність, а більш серйозні психічні відхилення. Серед користувачів всесвітньої мережі поширюється і така залежність як порнонаркоманія. Пошук порнографії стає для таких людей сенсом життя. Вони забувають про родину, дітей, роботу і навіть про секс. Професор О.Джеймс розповідає: «У моїй практиці був успішний бізнесмен, який по 12 годин на добу дивився порнографію. Жив у підвалі будинку своєї матері. Коли я переконував його припинити, він запитував: «Що ж мені тоді робити?». Отож, порнонаркоманія – це майже не виліковна хвороба [6].

Багато користувачив інтернету попадають в пастки колдунів і магів, які презентують себе як «чародіїв у 99-му коліні» і пропонують свої послуги по зняттю прокляття, привороті чоловіка… Як правило «залежні» мають психічні розлади, тому все життя йде у них шкараберть (наші люди). Завдяки розробленій ним (магом) унікальній «енергоінформаційній технології» він, з'ясовується, сам знаходить людей, які потребують допомоги, і виходить з ними на контакт через електрону пошту. Звісно його послуги не безкоштовні, бо такі сеанси відбирають у нього багато енергії і її треба поповнювати. Спочатку маг розповість вам про ваші негаразди, про ті, що встиг висмикнути, і відразу переходить до справи. Говорить приблизно слідуюче: «Я проведу генеральну чистку вашого організму на клітинному рівні, зроблю зарядку аури позитивною енергією і поставлю дев'яти рівневий захист...». Тільки ви повинні, не зволікаючи, внести на його рахунок 999 гривен, що, наприклад, ви і зробили, ну а далі домисліть самі. Нажаль цією брудною справою займались і деякі професіонали психологи-перевертні, але частіше, такі собі кулібіни від психології, а то й недалекі шахраї. Зпіймати їх і притягти до відповідальності дуже важко навіть правоохоронним органам, то ж будьте обачними.

Останнім часом в пресі все частіше і частіше торкаються проблем залежності від комп'ютера, висвітлюють жахливі випадки його впливу на психіку людей, особливо підлітків. Так в газеті «Труд» розповіли про 12-ти річного хлопчика, який помер від інсульту, після того, як просидів більше 10 годин біля комп'ютера. Чому таке сталося? Дитина так захоплюється, підкорюється грі, що вона «всмоктує» її цілковито. Виникає максимальна напруга сил, хронічна стресова реакція, яка продовжується декілька годин. В результаті настає дисбаланс усіх функцій і систем: страждають нервова і

сердечно-судинна систми, перенапружується зір, плигає тиск. Але ж ніхто не перевіряє стан здоров'я дитини перед тим, як вона сідає до комп'ютеру. А можливо, у неї є якісь порушення в діяльності серця і судин чи схильність до епілепсії? Мало хто знає, що безкінечне мерегтіння картинок перед очима може спровокувати епілептичний припадок. Сама по собі гра не може стати причиною інсульту. Але довготривале спілкування з комп'ютером викликає затяжну стресову реакцію, яка провокує загострині будь-якої хвороби [6].

Один з авторів статті сам був свідком результату довготривалого користування інтернетом у юнака віком 18 років. «Очикуючи автобуса на зупинці в селі «х» я звернув увагу на те, що по дорозі в моєму напрямі йде хлопчина в тім, в чим мама народила. Його хода була повільною, подібною до військових, які несуть варту в почесному караулі (відмашка рук, високо підіймається нога, тіло тримається як стовбур...). Рухався він по білій смузі не відхиляючись на боки, вираз обличча статичний, очі скляні. Жінки на мить завмирали (видовище не для тих, у кого слабкі нерви), це дійсно шокувало, а отямившись розбігалися як миші в різні сторони. Бабусі хрестилися, а фанатично віруючи коментували це як пришестя Христа і кінець світу. Дійсно цей юнак мав довге чорне волосся і статурою походив на той образ Месії, який відбився у нашій свідомості з перегляду кінофільмів. Коли і я прийшов до тями, то, як у професійного психолога, у моїй свідомості розвернулася вся психотерапетична енциклопедія. Серед присутніх там чоловіків я дізнався, що цей юнак приїхав до своїх родичів з Києва. З одним з них (він знав куди йти) ми лагідно спрямували «залежного» до його бабусі, яка і розповіла нам про те, що батьки привезли його в село, щоб відірвати від комп'ютера. Але він все одно умудрився прихватити не свій, так свого товариша і цілими днями і ночами «зависав» в інтернеті. Викликали батьків і його відвезли в лікарню».

Однією з небеспек, яку приховують у собі комп'ютери, - це велика вірогідність підсісти на бездумне споживання інформації. Людині вже не потрібно осмислювати отримані свідчення, вона поглинута самим процесом пошуку все нової інформації, безкінечною мандрівкою по сайтам. Вже існує поняття «комп'ютерних удовиць» - це жінки тих чоловіків, які хворобливо захоплені комп'ютером. Чоловік з комп'ютером в одній кімнаті, жінка з дитиною – в іншій. У підлітка – свої відносини з комп'ютером. В грі він отримує владу над віртуальним світом і його персонажами. Скоріш за все це захоплення всмоктує дитину, яка відчуває як раз свою незахищеність, неуспішність в реальному житті і страждає від цього. Хлопчиків приваблює реалізація їх агресивних схильностей, за звичай не зовсім усвідомлених. Звичка вбивати віртуальних героїв, як і перегляд кривавих сцен насилля у кінофільмах, може спровокувати у деяких підлітків агресію до оточуючих. А в цілому інтернет-залежність – це ще одна форма підміни реального життя. Мандри по інтернету – більш інтелектуальне заняття, чим бездумні розваги з

гральними автоматами, а суть – та сама. До комп'ютерної ери деякі люди так само азартно, запоєм ковтали книги, не завжди віддаючи труд осмислити їх зміст.

Сьогодні без комп'ютера просто неможливо обійтись, він дедалі інтенсивніше входить у всі сфери нашого життя. І самою незахищеною верствою населення є діти, оскільки в суспільстві поки що не існує культури користування новітніми технологіями. Це стосується також і мобільних телефонів і телевізорів, які також провокують залежність. Вже не є новиною, що телебачення має велику силу у «зомбуванні» завдяки так званному 25 кадру (який триває всього сорок мілісекунд). Деякі канали, переслідуючи певні цілі, використовують методи прихованого впливу на психіку і свідомість людини. Наша свідомість здатна сприймати і осмислювати лише 24 кадри за секунду (саме так і крутиться кіно). А 25-й кадр проходить начебто на периферії нашої свідомості, бо ми його не зафіксували (це діючий стандарт для українського телебачення). В США взагалі використовують 30-ть кадрів, ось де поле для зомбування. Деякі учені говорять, що наш мозок осмислює інформацію, а те, що він не осмислює лягає «на підкірку» чи підсвідомість. Ми категорично з цим не погоджуємось. Підсвідоме – це індивідуальне безсвідоме, з якого спонтанно і виникає свідомість, безсвідоме здачі не бере (К.Юнг, С.Гроф та ін.). А головний мозок, так само як і спиний, виконує функцію аналізатора і не здатен мислити (І.Павлов, В.Войно-Ясенецький та ін.). Але зараз не про це. Наша ціль визначити шляхи подолання комп'ютерної залежності.

Одне з суттєвих питань, якому слід приділити увагу – це віковий ценз для користувачив комп'ютером. Дослухаємось порад лікарів, зокрема медичних психологів, гігієністів, педіатрів, офтальмологів, які у процесі багатьох досліджень дійшли висновку, що залучати систематично дітей до комп'ютера можна, починаючи з 10-річного віку. Чому? Бо до цього часу в дитини ще розвивається орган зору, який надзвичайно чутливий до будь-яких негативних чинників. Зоровий апарат ще не сформувався, а тремтливе зображення на моніторі викликає напругу, втому, згодом спазм акомодації (пристосування ока до чіткого бачення предметів, розміщених на різній відстані від нього), що може призвести до короткозоркості. Отже, до 10 років дитина має просто знати, що то таке комп'ютер. Треба ознайомити її з ним, розказати про його позитивні й негативні сторони, щоби змалечку прищипити відповідну гігієнічну культуру. Практичні заняття із цього приводу повинні тривати не більше 5-ти хвилин, дошкільнятка миттєво схоплюють інформацію. Лише з 10-11 років діти можуть виконувати якесь завдання за допомогою комп'ютера, але працювати не більше 20 хвилин із перервами. Після 14-15 років сидіти за комп'ютером можна спершу 25 хвилин, а після десятихвилинної перерви – ще 20-ть. Понад 15 років тому експерти ВООЗ дійшли висновку, що людина, яка працює за комп'ютером

щодня по чотири години (маються на увазі професійні оператори), за рік роботи втрачає зір на одну діоприю. У дітей це настає значно швидше. Якщо раніше деякі учні надівали окуляри десь у 7-8 класі, то зараз - уже й у 4-му.

Слід уважно слідкувати і за станом центральної нервової системи. Бо інформація, яка подається комп'ютером, потребує напруження, оперативної відповіді. І діти, особливо молодші, не усвідомлюючи цього, щоб відповісти на запитання, на команди, які подає комп'ютер, напружують і зір, і пам'ять, і нервову систему. Після цього в дитини спочатку виникає збудження, яке потім змінюється тихим гальмуванням. Дитина вже майже ні на що не реагує: йде виснаження нервової системи, стрес переходить в стадію дістресу, а це згодом може призвести до серйозних психічних відхилень і патологій [5].

Висновки. Інтернет-адикція призводить до викривленого сприйняття власної особистості і гіпертрофованої об'єктивної реальності, що неминуче призводить до соціально-трудової дезадаптації, перешкоджає формуванню диференційованих і адекватних уявлень про себе та оточуючий світ. При виникненні Інтернет-адикції відбувається перенесення полюсу комунікативної активності з реальних умов соціуму в інтернет мережу, що, неминуче, веде до аутизації залежного, який починає гірше розпізнавати природні людські емоції, психічні стани, тощо. Під впливом Інтернету відбувається девальвація моральності, інтелектуальної та духовної сфери особистості. Також формується асоціальне уявлення про статеві відносини і статеву ідентифікацію, яке може відкласти відбиток під час створення сім'ї. Ігрова залежність робить підлітка агресивним, тривожним, байдужим до оточуючого світу, замкнутим в собі, що призводить до пасивної соціальної позиції і деградації особистості в цілому.

Л іт е р а т ур а

1. Бабаева Ю.Д., Войскунский А.Е., Смыслова О.В. Интернет: воздействие на личность. Гуманитарные исследования в Интернете. – Москва: Можайск-Терра, 2000.
2. Войскуновский А.Е. Интернет - новая область исследований в психологической науке // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ. Выпуск 1. - Москва: Смысл, 2002.
3. Кучеренко В.В., Петренко В.Ф., Госсохин А.В. Измененные состояния сознания: психологический анализ // Вопросы психологии. – 1998, № 3.
4. Мягков И.Ф., Боков С.Н. Медицинская психология: основы патопсихологии: Учебник для вузов. – Москва: Изд. «Логос», 1999.
5. Психотерапевтическая энциклопедия / Под ред. Б.Д.Карвасарского. – Санкт-Петербург: Питер, 2002.
6. Справочник по психиатрии / Под ред. А.В.Снежневского. – Москва: Медицина, 1985.

7. Титаренко Т. Життєві кризи: технології консультування. Перша частина / Тетяна Титаренко. – Київ: Главник, 2007.
8. Цимбалюк І.М. Психологічне консультування та корекція. Навч. посібник. – Київ: ВД «Професіонал», 2005.

V. Khodan, V. Bogush. Computer and internet dependence in disease of XXI century.

The theoretical issues impact the computer and World Wide Web on the mental and physiological state of health. The analysis of the historical development of long-term dependence on computers and the Internet. The described effects of gambling addiction and virtualization of life, the ways to overcome this disease and highlight recommendations and guidance professionals with the problem.

Key words: *internet addicted, addiction, consciousness, bezsvidome, role play, exclusion, frustration, degradation, altered states of consciousness, virtual world, autism, zombiing, accommodation.*

УДК 159.942.5-053.4 **Г. О. Хомич, Н. М. Васько**

ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ЕМОЦІЙНИХ ПОРУШЕНЬ У ДИТЯЧОМУ ВІЦІ

У статті розглядається проблема емоційних порушень у дитячому віці: здійснено аналіз теоретичних аспектів емоційних порушень як психологічного явища; представлено результати емпіричних досліджень, пропонуються рекомендації батькам, вихователям та практичним психологам щодо профілактики та корекції емоційних порушень у дошкільнят.

Ключові слова*: дошкільний вік, емоції, емоційні порушення, тривожність, страх, агресія.*

Актуальність теми. Прогресивні зрушення в системі освіти, які відбулися в Україні, зумовлюють нові підвищені вимоги до розкриття особистісного потенціалу кожної дитини, її суб'єктних можливостей ефективно регулювати власну діяльність, зокрема, на ранніх етапах розвитку. Наявність емоційних порушень у дошкільному віці є причиною виникнення неврозів та інших розладів, що гальмують психічний розвиток особистості.

Особистісне становлення дитини визначається її емоційним благополуччям. Однак, серед типових дитячих емоцій нерідко істотне місце мають не тільки позитивні, але й негативні емоції, що згубно впливають як на загальний психічний настрій дитини, так і на її діяльність.

Мета написання статті. Метою написання статті є теоретичний аналіз проблеми емоційних порушень та причини їх виникнення у дітей старшого дошкільного віку; дослідження динаміки, вікових та індивідуальних особливостей емоційних порушень у дітей; а також представлення

методичних рекомендацій для практичних психологів, вихователів, батьків з попередження та вчасного виявлення емоційних порушень у дітей.

Аналіз наукових досліджень і публікацій. Сьогодні у психології відомо багато напрямків та наукових шкіл, які всебічно вивчають причини виникнення негативних емоційних явищ у дитячому віці. Теоретичні та методологічні підходи до вивчення емоційних порушень представлені у вітчизняній психології у працях Л.С.Виготського, Л.І.Божович, Н.В.Карпенко, М.І.Лісіної, А.І.Липкіної, С.П.Тищенко, А.В.Захарової. У зарубіжній психології ми відзначаємо праці В.Джеймса, Дж.Міда, Е.Еріксона, К.Роджерса, Р.Бернса.

Дослідники, зокрема, Л.С. Виготський, Г.С. Костюк, Г.М. Котляр, Г.М.Брєслав, О.І.Захаров, О.В.Запорожець, Ю.М. Міланіч, О.С.Співаковська підкреслювали, що при плануванні діагностичних і психотерапевтичних заходів у роботі з дошкільниками особливу увагу варто приділяти провідній діяльності - сюжетно-рольовій грі.

Виклад основного матеріалу. Емоційність – основна психофізіологічна особливість дитячого віку, яка надає якісної своєрідності поведінці дітей на різних етапах їх розвитку. В дошкільному віці дитина оволодіває новими і різноманітними видами діяльності, змінюється і ускладнюється спілкування її з іншими людьми, вона активно пізнає оточуючий світ і саму себе. Все це супроводжується яскравими переживаннями дитини. Незважаючи на характерні вікові особливості емоційної сфери дошкільнят (яскравість і безпосередність переживань, панування почуттів над усіма сторонами його життя), емоційна сфера кожної дитини також відрізняється своєю своєрідністю. Очевидно, це стосується і проблеми емоційного неблагополуччя дітей.

На думку А. Д. Кошелевої, емоційні порушення дітей можна умовно розділити на дві основні групи ( ). В основі цього поділу лежать ті сфери життя, в яких перш за все може проявлятись емоційне неблагополуччя дитини: сфера взаємин дитини з іншими людьми і власний світ її переживань. Перша група – це діти неврівноважені, швидко збуджуються. Нестримність емоцій часто буває причиною дезорганізації їх діяльності. У конфліктних ситуаціях з однолітками емоції збудливих дітей виражаються дуже бурхливо: в гучному плачі, відчайдушній образі, спалахах гніву, але ставлення їх до однолітків в цілому доброзичливе. Відносно врівноважені діти зі стійким негативним ставленням до спілкування. Гостра сприйнятливість і вразливість дитини може призвести до чисельних страхів (третя група дітей з емоційним неблагополуччям).

Страх можна визначити як емоційний стан, який проявляється у випадку усвідомлення людиною небезпеки, що насувається. При нормальному емоційному розвитку дитини страх і тривогу досить легко зняти вмовляннями і поясненнями дорослого. Однак страх і тривожність можуть

займати і занадто значне місце в емоційному житті дитини, яка починає перебувати в несприятливому стані тривоги і страху занадто довго. Підвищена тривожність і лякливість дітей виникає з багатьох причин: це може бути особлива чутливість нервової системи; це конфліктна атмосфера в сім'ї, де діти переживають сильні, безпредметні, невизначені для них самих страхи і тривогу [2].

На думку І.В.Дубровіної можна виділити три найбільш виражені групи так званих «важких» дітей, які мають проблеми в емоційній сфері ( ):

1. Агресивні діти. Відносячи дитину до даної групи, варто звернути увагу перш за все на ступінь прояву агресивної реакції у дитини, її тривалість і характер можливих причин, що викликали афективну поведінку учнів.

2. Емоційно-розгальмовані діти реагують занадто бурхливо: якщо вони виражають захоплення, то надто експресивно, якщо вони чимось стурбовані, то можуть довго і демонстративно плакати.

3. Занадто сором'язливі, ранимі, образливі, боязкі, тривожні діти соромляться голосно і відкрито висловлювати свої емоції, тихо переживають свої проблеми, боячись звернути на себе увагу.

Дослідниця звертає увагу на важливу деталь: характер прояву емоційних реакцій у дитини, безумовно, пов'язаний з типом її темпераменту, тобто діти другої групи є швидше холериками, а представники третьої групи – меланхоліками або флегматиками. Загальним же для всіх груп дітей з емоційними порушеннями є те, що неадекватні афективні реакції (які проявляються по-різному у різних типів дітей) у кожної дитини носять захисний, компенсаторний характер [1]. Таким чином, дорослий при взаємодії з дитиною повинен постійно пам'ятати про індивідуальні особливості її емоційної сфери, сприяючи афективній регуляції дитини і оптимальним способам її регуляції. Важливо:

- навчити дитину адекватним формам реагування на ті чи інші ситуації і явища зовнішнього середовища;
- не варто намагатися у процесі занять з «важкими» дітьми повністю відгороджувати дитину від негативних переживань, оскільки дитині потрібні різноманітні емоції;
- почуття дитини не можна оцінювати чи вимагати, щоб дитина не показувала справжніх переживань; бурхливі афективні реакції дитини – це, здебільшого, результат тривалого стримування емоцій.

Діагностика рівня тривожності молодшого школяра дає змогу скоригувати його поведінку таким чином, щоб не травмувати дитину і, в разі потреби, провести корекційну роботу з метою зниження рівня тривожності.

Страх – це афективне відображення у свідомості людини конкретної загрози для її життя та благополуччя. Тривога – це емоційно загострене відчуття загрози. На відміну від страху, тривога не завжди сприймається

негативно, тому що вона можлива у вигляді радісного хвилювання, очікування.

Прояви занепокоєння дитини:

- розгублюється, коли її запитають;
- не знаходить потрібних слів для відповіді;
- голос починає тремтіти ;
- пітніють долоні;
- робить багато зайвих рухів або стає нерухомою.

Ці симптоми є проявами перенапруги психофізіологічних функцій організму.

Вікові страхи характерні для емоційно чутливих дітей як відображення особливостей психічного та особистісного розвитку. Їх посилюють: наявність страхів у батьків;тривожність у стосунках із дитиною; перебільшене переховування дитини від загроз, ізоляція від спілкування з однолітками: конфліктні стосунки між батьками; психічні травми (переляк) та ін.

Невротичні характеризуються більшою емоційною напругою, вони більш тривалі та стійкі; мають негативний вплив на формування характеру й особистості; пов'язані з іншими невротичними розладами та переживаннями; складні для подолання; є результатом тривалих переживань, що не мають розв'язання [6]. Такі емоційні порушення характерні для дітей, котрі не набули до школи необхідного досвіду спілкування з дорослими та однолітками, невпевнені в собі, бояться не виправдати очікування дорослих, переживають труднощі адаптації. В основі цього страху лежить боязнь зробити помилку, бути осміяним.

Результати дослідження тривожності як специфічного індивідуального прояву емоційних порушень у дітей дають підставу для створення програми психологічної корекції з подолання високої тривожності в дітей та роботу з їх батьками.

У процесі емпіричного дослідження ми використовували такі методики: проективний тест на виявлення рівня тривожності (Р.Теммпл, В. Амен, М.Доркі), що допомагає визначити загальний емоційний стан дитини, ставлення до різних життєвих ситуацій, характер взаємостосунків із ровесниками, батьками, вихователями; анкетування батьків за допомогою якого виявлялися поведінкові порушення – агресивність, тривожність, ситуативні страхи дитини (анкета, розроблена Г.П.Лаврентьєвою і Т.М.Титаренко).

Після обробки й інтерпретації даних (за методикою Р.Теммла, М.Дорки, В.Амена) вдалося виявити групу дошкільників з високим і середнім рівнем тривожності (табл.1).

Таблиця 1

Кількісні показники рівнів тривожності дошкільників

Рівень тривожності											
Високий				Середній				Низький			
Кількість дітей		%		Кількість дітей		%		Кількість дітей		%	
хл	Д	хл	д	хл	Д	хл	д	хл	д	хл	Д
6	4	30	20	5	3	25	15	1	1	5	5

Як бачимо з таблиці, високий рівень тривожності мають 10 дітей, що становить 30% і 20%, середній рівень тривожності мають 8 дітей - це 25% (хл.) і 15%(д.); відповідно низький рівень тривожності мають двоє дітей, що становить 10%.

В основному діти переживають тривожність, викликану стресовими ситуаціями (укладення спати, точне виконання вимог дорослих, агресія з боку інших дітей, покарання й ін.). Крім того, тривожність носить і особистісний характер, коли дитина стабільно зіштовхується з розбіжностями між своїми реальними можливостями й високим рівнем досягнень, якого чекають від нього дорослі.

У процесі дослідження діти з високими показниками тривожності проявляли занепокоєння, непевність у собі, у правильності своїх відповідей. Їх цікавило, що і як відповідали інші діти, проявляли шкідливі звички невротичного характеру - кусали нігті, гойдали ногою, покусували нижню губу й так далі.

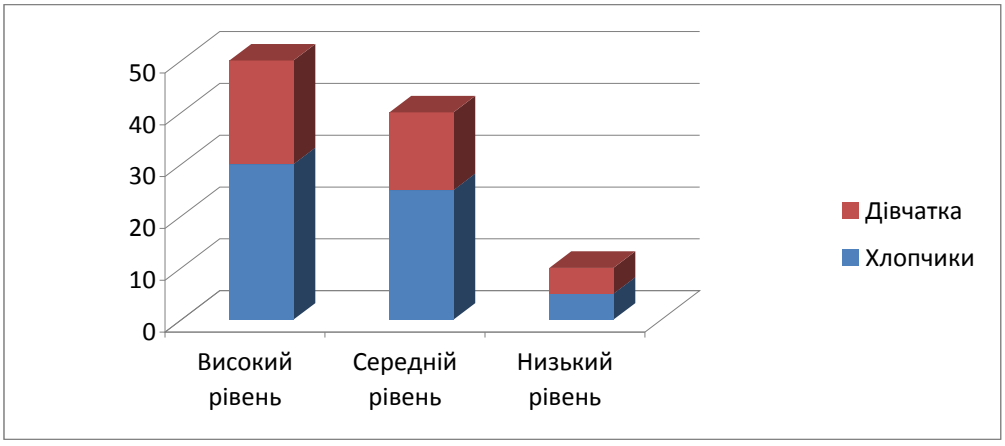


Рис.1. Кількісна характеристика емоційних порушень у хлопчиків та дівчаток

На основі аналізу графічного зображення можна помітити більш яскравий прояв емоційних порушень у дівчаток. У деяких дітей можна було спостерігати фізіологічні ознаки підвищеної тривожності - частішав подих, потіли долоні рук, проявлялася гіперемія в області обличчя й шиї.

Додатково, з метою виявлення рівня тривожності дітей нами використовувалася *«Анкета по виявленню тривожної дитини» (авт. Г.П.Лаврентєва, Т.М.Титаренко)* шляхом опитування батьків. За

результатами анкет і після бесіди з батьками була визначена група дітей із високим і середнім рівнем тривожності. Високий рівень тривожності продемонстрували 55,0% дітей; середній - 35,0%); низький рівень тривожності - 10,0%. Високий рівень тривожності продемонстрували 55,0% дітей; середній - 35,0%); низький рівень тривожності - 10,0%. Були відібрані діти, з якими проводитись психологічна корекційна робота.

Результати досліджень дають підстави для таких *висновків*:

- В умовах ситуації тестування, метою якого є перевірка готовності дитини до школи, рівень тривожності дітей підвищується. Це відбувається через те, що дитина усвідомлює значущість соціальної цінності статусу школяра, який є життєво необхідним для гомеостазу особистості, для почуття власної гідності і самоповаги та належності дошкільної групи. При цьому відбувається «гальмування» рефлексивної здатності свідомості, оскільки емоційна складова «образу Я» «перекриває» когнітивну.

- Тривожність на межі «невротичної тривоги» включає витіснення (дисоціацію) та інші прояви інтрапсихічного конфлікту, тому дитина починає стримувати свої дії або звужувати поле власної свідомості за допомогою різноманітних психологічних механізмів.

- Важливим джерелом виникнення високих і помірно високих показників невротичної тривоги є взаємини дитини з батьками, особливо з матір'ю, що підтверджується результатами тест –опитувальника. Взаємини, які включають прагнення матері інфантилізувати дитину, приписати їй особистісну і соціальну неспроможність, непристосованість - зумовлюють незадоволення батьків і їх нарікання на те, що дитина неуспішна і невправна. Таке оцінне ставлення матері спричиняє розвиток у дитини схильності до невротичної тривоги, коли дошкільник не може реалістично сприймати ставлення до нього оточуючих.

- Оскільки невротична тривога супроводжує процес діяльності дитини, то це, звичайно, стоїть на заваді реалізації творчих здібностей зростаючої особистості. Захист власного «Я», гомеостазу особистості відбувається через конфлікт і боротьбу з батьками – у вигляді таких форм поведінки, як негативізм (активний чи пасивний), підвищена конфліктність, агресивність, гіперактивність.

- Батьки, які високо оцінюють інтелектуальні і творчі здібності дитини, пишаються, поважають і приймають самоцінність власної дитини, заохочують до самостійності, намагаються бути з нею на рівних, виявляють довіру. Такі діти, окрім високих показників інтелектуального розвитку, психічних функцій та рівня підготовки до школи, виявили помірно низькі показники оптимальної тривожності. Коли стосунки матері і дитини такі «ненадійні», дитина не відчуває довіри до світу, а це негативно впливає на її розвиток:пригнічується пізнавальна активність (низькі показники розвитку інтелекту і психічних функцій), знижується самооцінка, спостерігається

відсторонення від оточуючих. Про таких дітей можна сказати, що вже в такому віці у них виявляються окремі ознаки аутизму, тобто порушення контактів, уникання дійсності, заглиблення у світ власних переживань. Таким дітям властива повна відчуженість, безініціативність, низькі показники тривожності.

- Поведінкові наслідки ідентифікації дитини як школяра, члена шкільного класу приводять до її підтримання та посилення тільки в тих випадках, коли вони адаптивні і позитивно підкріплюються самою особистістю та значущим оточенням. Якщо цього не відбувається, можна говорити про дезадаптивну (неуспішну,негативну) соціальну ідентифікацію.

- В умовах переживань дітьми негативного оцінного ставлення з боку дорослих регулятивна функція самооцінки порушується, внаслідок чого в них виникає схильність до прояву тривожності і гальмується активність як суб'єктів діяльності та спілкування, спостерігаються прояви депривації.

Різні форми ігрової терапії, терапії образами, арт-терапії допомагають дитині пережити свої пригнічені почуття. Приміром, казкотерапія дає можливість дітям ідентифікувати себе з героями казок і разом з ними пережити важкі емоції, внутрішньо-особистісні конфлікти й успішно розв'язати їх. Відповідно до віку діти одержують у доступній формі психологічні знання, що дозволяють упоратися з почуттям самотності, неповноцінності, невпевненості в собі, з переживаннями провини, сорому[5]. Доброзичливе і розуміюче спілкування, ігри, малювання, прослуховування й обговорення казок, рухливі вправи, музика, а найголовніше – увага до дитини – допомагають їй прийняти себе та світ, що її оточує.

Література

1. Баранова Э.А. Введение в детскую психологию: Курс лекций. Учеб.пособие / Сост. Э.А. Баранова. – Санкт-Петербург: Речь, 2006.
2. Дуткевич Т.В. Дошкільна психологія. – Київ: Центр учбової літератури, 2007.
3. Карпенко Н.В. Дитячі страхи. Психологія їх подолання. - Київ: Главник, 2007.
4. Психолгия человека от рождния до смерти. Психологический атлас человека / под. ред. А.А.Реана. - Москва: АСТ; Санкт-Петеррбург: пройм-ЕВРОЗНАК, 2010.
5. Практична психологія. Старший дошкільний вік / Упоряд. О. А. Атемасова. – Харків: Вид-во «Ранок», 2010.
6. Проблеми розвитку та корекція емоційної сфери старших дошкільників / Упоряд. О. А. Атемасова. – Харків: Вид-во «Ранок», 2010.

G. Khomych, N. Vasko. The study in emotional disorders in childhood.

The article discusses the problem of emotional disorders in childhood: the analysis of theoretical aspects of emotional disorders as a psychological phenomenon, the results of empirical research, offer recommendations to parents, educators and psychologists about practical prevention and correction of emotional disorders in preschoolers.

Key words: *preschool age, emotions, emotional disturbances, anxiety, fear, aggression.*

НАШІ АВТОРИ

Алєксєєва Ю.А., кандидат психологічних наук, доцент кафедри теоретичної та консультативної психології Інституту соціології, психології та управління НПУ імені М.П. Драгоманова.

Бєлякова С.М., кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди».

Бігун Н.І., кандидат психологічних наук, доцент кафедри теоретичної та консультативної психології Інституту соціології, психології та управління НПУ імені М.П. Драгоманова.

Білоусова Н.М., старший викладач кафедри соціальної та практичної психології Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка.

Богуш В.М., викладач кафедри психології ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди».

Бушай І.М., доктор психологічних наук, професор кафедри теоретичної та консультативної психології Інституту соціології, психології та управління НПУ імені М.П. Драгоманова.

Ваксютенко П.С., аспірант кафедри теоретичної та консультативної психології Інституту соціології, психології та управління НПУ імені М.П. Драгоманова.

Васько Н.М., магістрант ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди».

Волошина В.В., кандидат психологічних наук, доцент кафедри теоретичної та консультативної психології Інституту соціології, психології та управління НПУ імені М.П. Драгоманова.

Галігузова А.І., магістрант Інституту соціології, психології та управління НПУ імені М.П. Драгоманова.

Гальцова С.В., аспірант кафедри теоретичної та консультативної психології Інституту соціології, психології та управління НПУ імені М.П. Драгоманова.

Гоголь О.В., кандидат психологічних наук, доцент кафедри теоретичної та консультативної психології Інституту соціології, психології та управління НПУ імені М.П. Драгоманова.

Гузь Н.В., кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького.

Жизномірська О.Я., кандидат психологічних наук, викладач кафедри педагогіки і психології Тернопільського обласного комунального інституту післядипломної педагогічної освіти.

Кашпур Ю.М., кандидат психологічних наук, доцент кафедри теоретичної та консультативної психології Інституту соціології, психології та управління НПУ імені М.П. Драгоманова.

Кобильнік Л.Н., кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького.

Кочкурова О.В., викладач кафедри практичної психології Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького.

Крутюк Н.Т., аспірант кафедри теоретичної та консультативної психології Інституту соціології, психології та управління НПУ імені М.П. Драгоманова.

Кузнєцова Л.М., аспірант кафедри теоретичної та консультативної психології Інституту соціології, психології та управління НПУ імені М.П. Драгоманова.

Кузьменко В.У., доктор психологічних наук, професор кафедри теоретичної та консультативної психології Інституту соціології, психології та управління НПУ імені М.П. Драгоманова.

Лотиш В.М., магістрант Інституту соціології, психології та управління НПУ імені М.П. Драгоманова.

Лохвицька Л.В., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і методики дошкільної освіти ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди».

Лукашевич О.М., кандидат психологічних наук, доцент, докторант НПУ імені М.П. Драгоманова.

Марцих Н.С., магістр психології, психолог-консультант, кабінет психологічної допомоги.

Міськова Г.А., магістрант кафедри загальної і практичної психології ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди».

Мітіна О.В., аспірант кафедри теоретичної та консультативної психології Інституту соціології, психології та управління НПУ імені М.П. Драгоманова.

Молчанова О.М., аспірант кафедри теоретичної та консультативної психології Інституту соціології, психології та управління НПУ імені М.П. Драгоманова.

Посцан Л., доктор педагогічних наук, директор з навчання та дослідницької роботи Інституту праці Національної конфедерації профспілок Молдови (Кишинів, Республіка Молдова).

Просандєєва Л.Є., кандидат педагогічних наук, професор кафедри соціології та соціальних технологій Національного авіаційного університету.

Равчев О.М., аспірант кафедри теоретичної та консультативної психології Інституту соціології, психології та управління НПУ імені М.П. Драгоманова.

Рось Л.М., кандидат психологічних наук, доцент кафедри теоретичної та консультативної психології Інституту соціології, психології та управління НПУ імені М.П. Драгоманова.

Смольникова Г.В., кандидат психологічних наук, доцент кафедри методики та психології дошкільної і початкової освіти Інституту післядипломної педагогічної освіти Київського Університету імені Бориса Грінченка.

Ставицька С.О., кандидат психологічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної психології та психотерапії Інституту соціології, психології та управління НПУ імені М.П. Драгоманова.

Станкевич Р.І., викладач кафедри психології Львівського інституту міжрегіональної академії управління персоналом.

Усікова Л.Ф., аспірант кафедри теоретичної та консультативної психології Інституту соціології, психології та управління НПУ імені М.П. Драгоманова.

Ходан В.П., старший викладач кафедри психології ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди».

Хомич Г.О., кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди».

Шевченко С.В., аспірант кафедри теоретичної та консультативної психології Інституту соціології, психології та управління НПУ імені М.П. Драгоманова.

AUTHORS

Y. Alieksieieva, Ph.D. (Psychology), associate professor, Department of theoretical and consultative psychology, Institute of Sociology, Psychology and Management, National Dragomanov Pedagogical University.

S. Bieliacova, Ph.D. (Psychology), senior lecturer, Department of psychology, State Institution of Higher Education «Pereyaslav-Khmelnytsky Hryhoriy Skovoroda State Pedagogical University».

N. Bigun, Ph.D. (Psychology), associate professor, Department of theoretical and consultative psychology, Institute of Sociology, Psychology and Management, National Dragomanov Pedagogical University.

N. Bilousova, senior lecturer, Department of social and practical psychology, Chernihiv Taras Shevchenko National Pedagogical University.

V. Bogush, lecturer, Department of psychology, State Institution of Higher Education «Pereyaslav-Khmelnytsky Hryhoriy Skovoroda State Pedagogical University».

I. Bushai, Doctor of science (Psychology), professor, Department of theoretical and consultative psychology, Institute of Sociology, Psychology and Management, National Dragomanov Pedagogical University.

A. Galiguzova, master, Institute of Sociology, Psychology and Management, National Dragomanov Pedagogical University.

S. Galtsova, Postgraduate student, Department of theoretical and consultative psychology, Institute of Sociology, Psychology and Management, National Dragomanov Pedagogical University.

O. Gogol, Ph.D. (Psychology), associate professor, Department of theoretical and consultative psychology, Institute of Sociology, Psychology and Management, National Dragomanov Pedagogical University.

N. Guz, Ph.D. (Psychology), associate professor, Department of practical psychology, Melitopol Bohdan Khmelnytskiy State Pedagogical University.

V. Khodan, senior lecturer, Department of psychology, State Institution of Higher Education «Pereyaslav-Khmelnytsky Hryhoriy Skovoroda State Pedagogical University».

Y. Kashpur, Ph.D. (Psychology), associate professor, Department of theoretical and consultative psychology, Institute of Sociology, Psychology and Management, National Dragomanov Pedagogical University.

G. Khomych, Ph.D. (Psychology), associate professor, Department of psychology, State Institution of Higher Education «Pereyaslav-Khmelnytsky Hryhoriy Skovoroda State Pedagogical University».

L. Kobylnik, Ph.D. (Psychology), associate professor, Department of practical psychology, Melitopol Bohdan Khmelnytskiy State Pedagogical University.

O. Kochkurova, lecturer, Department of practical psychology, Melitopol Bohdan Khmelnytskiy State Pedagogical University.

N. Krutyuk, Postgraduate student, Department of theoretical and consultative psychology, Institute of Sociology, Psychology and Management, National Dragomanov Pedagogical University.

V. Kuzmenko, Doctor of science (Psychology), professor, Department of theoretical and consultative psychology, Institute of Sociology, Psychology and Management, National Dragomanov Pedagogical University.

L. Kuznetsova, Postgraduate student, Department of theoretical and consultative psychology, Institute of Sociology, Psychology and Management, National Dragomanov Pedagogical University.

L. Lokhvytska, Ph.D. (Pedagogy), associate professor, Department of pedagogy and methods of preschool education, State Institution of Higher Education «Pereyaslav-Khmelnytsky Hryhoriy Skovoroda State Pedagogical University».

V. Lotysh, master, Institute of Sociology, Psychology and Management, National Dragomanov Pedagogical University.

O. Lukashevych, Ph.D. (Psychology), associate professor, doctoral, Institute of Sociology, Psychology and Management, National Dragomanov Pedagogical University.

N. Martsykh, master in psychology, psychologist-consultant, psychological help study.

G. Miskova, master, Department of general and practical psychology, State Institution of Higher Education «Pereyaslav-Khmelnytsky Hryhoriy Skovoroda State Pedagogical University».

O. Mitina, Postgraduate student, Department of theoretical and consultative psychology, Institute of Sociology, Psychology and Management, National Dragomanov Pedagogical University.

O. Molchanova, Postgraduate student, Department of theoretical and consultative psychology, Institute of Sociology, Psychology and Management, National Dragomanov Pedagogical University.

L. Postsan, Doctor of science (Pedagogy), director of education and research work of the Institute of Labor of National Trade Union Confederation of Moldova (Chisinau, Moldova).

L. Prosandieieva, Ph.D. (Pedagogy), professor, Department of sociology and social technologies, National Aviation University.

A. Ravchev, Postgraduate student, Department of theoretical and consultative psychology, Institute of Sociology, Psychology and Management, National Dragomanov Pedagogical University.

L. Ross, Ph.D. (Psychology), associate professor, Department of theoretical and consultative psychology, Institute of Sociology, Psychology and Management, National Dragomanov Pedagogical University.

S. Shevchenko, Postgraduate student, Department of theoretical and consultative psychology, Institute of Sociology, Psychology and Management, National Dragomanov Pedagogical University.

G. Smolnykova, Ph.D. (Psychology), associate professor, Department of methods and psychology of preschool and primary education, Institute of Postgraduate Pedagogical Education, Borys Grinchenko Kyiv University.

R. Stankevych, lecturer, Department of psychology, Lviv Institute of Interregional Academy of Personnel Management.

S. Stavytska, Ph.D. (Psychology), professor, head of the Department of social psychology and psychotherapy, Institute of Sociology, Psychology and Management, National Dragomanov Pedagogical University.

L. Usikova, Postgraduate student, Department of theoretical and consultative psychology, Institute of Sociology, Psychology and Management, National Dragomanov Pedagogical University.

P. Vaksyutenko, Postgraduate student, Department of theoretical and consultative psychology, Institute of Sociology, Psychology and Management, National Dragomanov Pedagogical University.

N. Vasko, master, State Institution of Higher Education «Pereyaslav-Khmelnytsky Hryhoriy Skovoroda State Pedagogical University».

V. Voloshyna, Ph.D. (Psychology), associate professor, Department of theoretical and consultative psychology, Institute of Sociology, Psychology and Management, National Dragomanov Pedagogical University.

O. Zhyznomirska, Ph.D. (Psychology), lecturer, Department of pedagogy and psychology, Institute of Postgraduate Pedagogical Education, Ternopil Regional Municipal Institute.

ЗМІСТ

СЕКЦІЯ 2. ВІКОВІ ТА СОЦІАЛЬНІ АСПЕКТИ ПСИХОЛОГІЧНОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ

Алєксєєва Ю.А. Сучасна модель консультативної роботи з підлітками…….... **5**

Білоусова Н.М. Консультування батьків та вчителів з питання оптимізації розвитку почуття власної гідності у дітей молодшого шкільного віку……. **13**

Бєлякова С.М. Психологічні особливості консультування батьків та вчителів щодо особистісного розвитку близнюків періоду дорослішання…….. **20**

Бушай І.М. Психологічні особливості консультування дітей молодшого шкільного віку…… **28**

Волошина В.В., Лотиш В.М. Теоретичні аспекти вивчення міжособистісних взаємодій в юнацькому віці…… **35**

Гальцова С.В. Формування в процесі психологічного консультування готовності майбутніх педагогів до прийняття ефективних рішень……... **41**

Гоголь О.В. Особливості застосування консультативно-тренінгової роботи з розвитку педагогічного мовлення в процесі фахової підготовки майбутніх вчителів……..... **51**

Гузь Н.В. Програма розвитку позитивного ставлення до навчання у молодших школярів…….……..…… **58**

Кашпур Ю.М. Використання моделі сексуальної самосвідомості в процесі психологічного консультування підлітків та юнаків……..... **66**

Кобильнік Л.Н. Психологічна допомога майбутнім фахівцям в процесі самоактуалізації їх особистості…… **74**

Кочкурова О.В. Профорієнтаційне консультування як необхідна складова професійного самовизначення старшокласників……..... **82**

Кузьменко В.У., Галігузова А.І. Психолого-педагогічне консультування батьків з питань родинного спілкування з дошкільниками **88**

Кузьменко В.У., Міськова Г.А. Теоретичний аналіз проблеми розвитку комунікативних здібностей підлітків…….…… **95**

Лохвицька Л.В. Вікові особливості морального виховання дітей: психологічне консультування вихователів дошкільних навчальних закладів…… **103**

Лукашевич О.М. Самоздійснення дорослої людини: проблеми і перспективи психологічного консультування……..... **112**

Марцих Н.С. Розвиток творчих здібностей дорослих як чинник життєвого самоздійснення…… **120**

Мітіна О.В. Роль мотиваційних чинників у професійній переорієнтації дорослих……..… **126**

Молчанова О.М. Психологічні особливості моральної саморегуляції в юнацькому віці…… **134**
Посцан Л. Консультування і навчання дорослих людей у Молдові……. **143**
Просандєєва Л.Є. Психологічне консультування літніх людей з проблеми розвитку самоцінності особистості……..... **151**
Равчев О.М. Особливості консультування юнаків з проблеми громадської активності…….……. **158**
Рось Л.М. Психологічна допомога людям похилого віку……..……... **165**
Смольникова Г.В. Специфіка консультативної діяльності практичного психолога з батьками в дошкільному навчальному закладі…….…… **173**
Ставицька С.О. Консультативно-тренінгова робота з розвитку базових компонентів духовної самосвідомості особистості…….. **182**
Станкевич Р.І. Психологічні особливості емоційної саморегуляції у юнацькому віці: гендерний порівняльний аналіз……..... **190**
Усікова Л.Ф. Автономність особистості в умовах соціальної депривації як психологічна проблема……..…… **202**
Шевченко С.В. Вивчення впливу психологічної підготовленості студентів-першокурсників до вузівських форм навчання на рівень їх розумової працездатності як основа подальшої консультативної роботи……..….. **207**

СЕКЦІЯ 4. ОСОБЛИВОСТІ НАДАННЯ КОНСУЛЬТАТИВНОЇ ДОПОМОГИ ЛЮДЯМ З ОСОБИСТІСНИМИ, ЕМОЦІЙНИМИ ТА ПОВЕДІНКОВИМИ РОЗЛАДАМИ

Бігун Н.І. Розвиток функцій особистісної саморегуляції підлітків з депресивними станами……... **215**
Бушай І.М., Крутюк Н.Т. Психологічне консультування старшокласників із залежними формами поведінки……... **222**
Ваксютенко П.С. Поняття «кохання» в психології, його види та класифікації……..… **229**
Жизномірська О.Я. Психологічна допомога підліткам з поведінковими розладами…….…… **238**
Кузнєцова Л.М. Особливості психологічної підтримки підлітків з акцентуаціями характеру та деструктивними проявами фрустрації…..…... **246**
Ходан В.П., Богуш В.М. Комп'ютерна та інтернет залежність як хвороба XXI століття…….…… **255**
Хомич Г.О., Васько Н.М. Особливості емоційних порушень у дітей дошкільного віку…….....…. **262**

CONTENTS

SECTION 2. AGE AND SOCIAL ASPECTS OF PSYCHOLOGICAL CONSULTING

Alieksieieva Y. The current model of consultative work with teenagers..... **5**

Bilousova N. Consultation of parents and teachers on the optimization of development of dignity in young pupils..... **13**

Bieliacova S. Psychological features of advising of parents and teachers in relation to personality development of twins of period of matering..... **20**

Bushai I. Psychological characteristics of counseling primary school children..... **28**

Voloshyna V., Lotysh V. Theoretical aspects of study of interpersonality co-operations are in youth age..... **35**

Galtsova S. Forming in the process of psychological counseling readiness of future to teachers make effective decisions..... **41**

Gogol O. Particularly the use of consultative training of hignly developed teaching speech during fohovoyi of future teachers..... **51**

Guz N. Program development of positive attitudes to learning in primary school pupils..... **58**

Kashpur Y. Model of sexual identity in psychological counseling adolescents and youth..... **66**

Kobylnik L. Stimulation of process of self-actualization of personality of future psychologists and teachers..... **74**

Kochkurova O. Professional orientational diagnostics is like a necessary part of senior pupils professional self-determination..... **82**

Kuzmenko V., Galiguzova A. Pruchological and pedagogical counseling parents of family communication with preschooler..... **88**

Kuzmenko V., Miskova G. Theoretical analysis of problem of developing communicative abilities of adolescents..... **95**

Lokhvytska L. Age's peculiarities of morale education of children: psychological to advice of teacher's preschool educational institutions..... **103**

Lukashevych O. Self adult: problems and prospects for psychological counseling..... **112**

Martsykh N. Adult's creative capabilities development as the factor of vital realization..... **120**

Mitina O. The role of motivational factors in prosessional reorientation of an adult..... **126**

Molchanova O. The psychological peculiarities of moral self-regulation in teen-age……. **134**
Postsan L. Consulting and training adults in Moldova.……...… **143**
Prosandieieva L. Psychological counseling older persons with developmental problems intrinsic value of individual.…… **151**
Ravchev A. Features of consulting youth adout social activity..…….. **158**
Ross L. Psychological assistance to the elderly……... **165**
Smolnykova G. Specificity of practical psychology consulting with parents Preschool Educational Institution.……..…….……. **173**
Stavytska S. Consulting-training robot development of basic components of spiritual identity of the person…….……...…….. **182**
Stankevych R. Psychological characteristics of emotional self in adolescence: a comparative analysis of girls and boys……...….. **190**
Usikova L. Autonomy personality in conditions of social deprivation as psychological problem……..…… **202**
Shevchenko S. Studying of influence of psychological readiness of students-first-year students to high school modes of study on level of their intellectual working capacity as a basis of the further advisory work…….. **207**

SECTION 4. FEATURES CONSULTATION HELP PEOPLE WITH THE PERSONAL, EMOTIONAL AND BEHAVIORAL DISORDERS

Bigun N. The development features identity autoregulation adolescents with depression…….…… **215**
Bushai I., Krutyuk N. Psychological counseling senior with dependent behaviors.……...…….... **222**
Vaksyutenko P. The concept of "love" in psychology, his views and classification……..… **229**
Zhyznomirska O. Psychological help with the behavioures of a teenager…. **238**
Kuznetsova L. The features of psychological aid for teenagers with character accentuations and destructive displays of frustration……..... **246**
Khodan V., Bogush V. Computer and internet dependence in disease of XXI century.…….…… **255**
Khomych G., Vasko N. The study in emotional disorders in childhood…… **262**

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ НАУКОВИХ СТАТЕЙ

1. Редакція приймає до друку статті виключно за умови їх відповідності вимогам ВАК України до структури наукової статті. Наукові статті повинні містити такі необхідні елементи:

- *постановка проблеми* у загальному вигляді та зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями;
- *аналіз останніх досліджень і публікацій,* в яких започатковано розв'язання даної проблеми, і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується дана стаття;
- *формулювання цілей статті* (постановка завдання);
- *виклад основного матеріалу дослідження* з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів;
- *висновки* з цього дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

2. Рукопис статті подається **українською мовою**, роздрукований шрифтом **Times New Roman**. Разом із рукописом подається **електронний варіант** статті на диску чи електронною поштою.

3. Вимоги до статті:

- Основний текст статті має супроводжуватись **шифром** (бібліографічні показники) **УДК** (у лівому верхньому куті першої сторінки);
- прізвище та ініціали автора/авторів (у правому верхньому куті першої сторінки, українською та англійською мовами);
- назва статті (по центру, українською та англійською мовами);
- дві анотації (українською та англійською мовами), обсяг кожної **не більше 5 рядків**;
- ключові слова до статті (українською та англійською мовами);
- текст статті;
- список використаних джерел (має бути оформлений згідно з останніми вимогами Держстандарту) в алфавітному порядку.

4. При наборі тексту треба дотримуватися таких вимог: всі поля 20 мм; шрифт Times New Roman, кегель 14, інтервал – 1,5; абзацний відступ – 8 мм. Рисунки і таблиці оформляються згідно з ДСТУ.

5. Стаття **обов'язково** супроводжується авторською довідкою із зазначенням прізвища, ім'я, по-батькові (повністю); наукового ступеня, звання, посади, місця роботи (українською та англійською мовами); домашньої адреси і телефонів, адреси електронної пошти.

6. За достовірність викладених фактів відповідальність несе автор. У статтю можуть бути внесені зміни редакційного характеру без згоди автора.

7. Науковий збірник видається двічі на рік.

Адреса редакції:…….....Київ, вул. Пирогова, 9
Телефони:……(044) 422-25-44
E-mail:…….. forumnpu@ukr.net

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

Збірник наукових праць

МІЖНАРОДНИЙ НАУКОВИЙ ФОРУМ:
СОЦІОЛОГІЯ, ПСИХОЛОГІЯ, ПЕДАГОГІКА, МЕНЕДЖМЕНТ

ВИПУСК 10

Друкується в авторській редакції з оригінал-макетів авторів.

Відповідальний редактор **В. Б. Євтух**

Відповідальний секретар **О. Л. Макаренко**

Технічний редактор **Ю. В. Сюсель**

SCIENTIFIC PUBLICATIONS

Scientific papers

INTERNATIONAL SCIENTIFIC FORUM:
SOCIOLOGY, PSYCHOLOGY, PEDAGOGY, MANAGEMENT

ISSUE 10

Printed in the author's version of the original models of the authors.

Editor **V. Yevtukh**

Executive secretary **O. Makarenko**

Technical editor **Y. Syusel**