

**КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД
У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ
МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ**



УДК 159.9+159.923.2
ББК 88.4
К 86

Рекомендовано до друку Вченою Радою Інституту людини
Київського університету імені Бориса Грінченка
(протокол № 11 від 11.06.2014 р.)

Рецензенти:

Гринь А. М. – доктор психологічних наук, доцент, старший науковий співробітник лабораторії психології соціально дезадаптованих неповнолітніх Інституту психології ім. Г. С. Косяка НАПН України;
Кологривова Е. І. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри авіаційної психології Національного авіаційного університету.

Авторський колектив:

Лозова О.М., Мляєва В.Р., Вакуліч Т.М., Кайріс О. Д., Лебідь Н. К., Нагула О.Л., Пиркова О. Д., Подшивайлова Л. І., Подшивайлов М. М., Таран О. П., Тохтанин О. М., Циганчук Т. В., Бреус Ю. В., Конопля О. А., Макарова Н. М., Рафіков О. Р., Юревич А. Ю.

К 86 Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутніх психологів: моногр. / авт. кол.; під наук. ред. Лозової О.М. – Вінниця: "Відрок", 2014. – 184 с.

ISBN 978-966-96616-8-5

УДК 159.9+159.923.2
ББК 88.4

© Авторський колектив, 2014
© Лозова О.М. (укладач), 2014

ЗМІСТ

Співробітність наукових досліджень професіогенезу психологів:
компетентнісний підхід (О.М. Лозова) 5

**РОЗДІЛ 1. КЛЮЧОВІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ
КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ**

- 1.1. Компетентнісні виміри професії психолога
(Л. І. Подшивайлова, М. М. Подшивайлов) 12
- 1.2. Етична компетентність психолога-практика (О.Д. Пиркова) 32
- 1.3. Підготовка студентів до просвітницько-консультативної діяльності з формування компетентного батьківства (О.Л. Нагула) 40
- 1.4. Студентська група як чинник набуття професійної компетентності (О.Л. Кайріс) 67
- 1.5. Складові компетентції студентів щодо соціально-психологічних явищ міграції, маргіналізації, асиміляції на українських теренах (О.М. Тохтанин) 76

**РОЗДІЛ 2. ОСОБИСТІСНИЙ ПОТЕНЦІАЛ НАБУТТЯ СТУДЕНТАМИ
ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ**

- 2.1. Розвиток потенціалу особистості студентів в умовах освітнього середовища вищого навчального закладу (Мляєва В.Р., Лебідь Н.К., Бреус Ю.В.) 85
- 2.2. Психосемантичний зміст картини світу професій абітурієнтів психологічних спеціальностей (О.М. Лозова, А.Ю. Юревич) 106
- 2.3. Лідерські якості студентів-психологів як складова їхньої професійної компетентності (Н.М. Дятленко) 125
- 2.4. Особливості формування стресостійності у студентів вищих навчальних закладів (Т.В. Циганчук) 134
- 2.5. Вікова зумовленість суб'єктивної оцінки стресових подій (О.Л. Таран, Н.М. Макарова) 151
- 2.6. Цінність орієнтації студентів-психологів з різними репертуарами життєвих ролей (Т.М. Вакуліч, О.Р. Рафіков) 157
- 2.7. Самоактуалізація особистості студента у зв'язку з проявами захисних механізмів психіки (О.М. Тохтанин, О.А. Конопля) 165

КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Вінниця

2014

УДК 159.9+ 159.923.2

ББК 88.4

К 86

Рекомендовано до друку Вченою Радою Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка. Протокол № 11 від 11.06.2014 р.

Рецензенти:

Грись А.М. – доктор психологічних наук, доцент, старший науковий співробітник лабораторії психології соціально дезадаптованих неповнолітніх Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України

Кологривова Е.І. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри авіаційної психології Національного авіаційного університету.

Авторський колектив: Лозова О.М., Міляєва В.Р., Вакуліч Т.М., Дятленко Н.М., Кайріс О.Д., Лебідь Н.К., Нагула О.Л., Піркова О.Д., Подшивайлова Л.І., Подшивайлов М.М., Таран О.П., Тохтамиш О.М., Циганчук Т.В., Бреус Ю.В., Конопля О.А., Макарова Н.М., Рафіков О.Р., Юревич А.Ю.

К 86 **Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутніх психологів** : моногр. / авт. кол.; під наук. ред. Лозової О.М. – Вінниця:

Віндрук, 2014. – 184 с.

УДК 159.9+ 159.923.2

ББК 88.4

ISBN 978-966-96616-8-5

©Авторський колектив, 2014

© Лозова О.М. (укладач), 2014

ЗМІСТ

СИНЕРГІЙНІСТЬ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ПРОФЕСІОГЕНЕЗУ ПСИХОЛОГІВ: КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД (О.М. Лозова).....	5
--	----------

РОЗДІЛ 1. КЛЮЧОВІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

1.1. КОМПЕТЕНТІСНІ ВИМІРИ ПРОФЕСІЇ ПСИХОЛОГА (Л.І. Подшивайлова, М.М. Подшивайлов).....	12
1.2. ЕТИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПСИХОЛОГА-ПРАКТИКА (О.Д. Піркова).....	32
1.3. ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ДО ПРОСВІТНИЦЬКО-КОНСУЛЬТАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОГО БАТЬКІВСТВА (О.Л. Нагула).....	40
1.4. СТУДЕНТСЬКА ГРУПА ЯК ЧИННИК НАБУТТЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ (О.Д. Кайріс).....	67
1.5. СКЛАДОВІ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ ЩОДО СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ЯВИЩ МІГРАЦІЇ, МАРГІНАЛІЗАЦІЇ, АСИМІЛЯЦІЇ НА УКРАЇНСЬКИХ ТЕРЕНАХ (О.М. Тохтамиш).....	76

РОЗДІЛ 2. ОСОБИСТІСНИЙ ПОТЕНЦІАЛ НАБУТТЯ СТУДЕНТАМИ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ

2.1. РОЗВИТОК ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ (Міляєва В.Р., Лебідь Н.К., Бреус Ю.В.).....	85
2.2. ПСИХОСЕМАНТИЧНИЙ ЗМІСТ КАРТИНИ СВІТУ ПРОФЕСІЙ АБИТУРІЄНТІВ ПСИХОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ (О.М. Лозова, А.Ю. Юревич).....	106
2.3. ЛІДЕРСЬКІ ЯКОСТІ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ ЯК СКЛАДОВА ЇХНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ (Н.М. Дятленко).....	125
2.4. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СТРЕСОСТІЙКОСТІ У СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ (Т.В. Циганчук).....	134
2.5. ВІКОВА ЗУМОВЛЕНІСТЬ СУБ'ЄКТИВНОЇ ОЦІНКИ СТРЕСОВИХ ПОДІЙ (О.П. Таран, Н.М. Макарова).....	151
2.6. ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ З РІЗНИМИ РЕПЕРТУАРАМИ ЖИТТЄВИХ РОЛЕЙ (Т.М. Вакуліч, О.Р. Рафіков).....	157
2.7. САМОАКТУАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА У ЗВ'ЯЗКУ З ПРОЯВАМИ ЗАХИСНИХ МЕХАНІЗМІВ ПСИХІКИ (О.М. Тохтамиш, О.А. Конопля).....	165

СИНЕРГІЙНІСТЬ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ПРОФЕСІОГЕНЕЗУ ПСИХОЛОГІВ: КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД

Вельмишановний читачу!

Книжка, яку Ви тримаєте в руках, стала результатом останніх наукових досліджень викладачів, аспірантів і магістрантів кафедри практичної психології Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка. В тому чи іншому аспекті кожна наведена тут стаття торкається компетентностей майбутніх фахівців у галузі психології, зокрема, практичних психологів. Виконані під об'єднавчою ідеєю наукової теми кафедри («Змістові та мотиваційні аспекти формування професійних компетентностей майбутніх психологів»), інкорпоровані до наукової діяльності Інституту людини, ці дослідження кореспондують із загальноуніверситетським дослідницьким напрямом: «Філософські, освітологічні та методичні засади компетентісної особистісно-професійної багатопрофільної університетської освіти».

Наукова діяльність кафедри практичної психології реалізується викладачами, аспірантами та студентами шляхом наукових розробок, висвітлених у наукових публікаціях. Викладачі кафедри проводять наукові та науково-практичні семінари, беруть участь у конференціях, симпозіумах, інших наукових заходах на Батьківщині і за кордоном. Великою мірою науково-дослідна робота спрямована на розробку й видання підручників, навчальних посібників та програмно-методичних матеріалів для організації навчального процесу. Публікація результатів досліджень передбачає їх подальше використання в навчальному процесі та в сфері практичної діяльності: на базі наукових досліджень започатковуються нові нормативні курси, спецкурси та спецпрактикуми для студентів психологічних спеціальностей.

У розміщеній в цій книзі статті доцентів кафедри Л.І. Подшивайлової та М.М. Подшивайлова «Компетентісні виміри професії психолога» описано зміст соціальної, особистісної та професійної компетентності психолога; розглянуто критерії професійної придатності до психологічної діяльності, професійні протипоказання; розкрито систему умінь вирішувати типові задачі діяльності при здійсненні виробничих функцій; подано кваліфікаційну характеристику посади психолога та модель особистості

практикчого психолога.

Доцент кафедри О.Д. Піркова із залученням власного психотерапевтичного досвіду та досвіду закордонних колег, всебічно й деталізовано розглядає одну з найпродуктивніших для формування професійної свідомості психолога – етичну компетенцію. Як зазначає автор, цю, менш звичну для розгляду, компетентність зазвичай або не виокремлюють в самостійну сферу компетенцій, або зовсім обминають увагою. Специфіка етичної компетенції психолога-практика полягає в тому, що вона включає в себе все те, що відносять до норм повсякденної взаємодії, буденного етикету.

Матеріал кандидата психологічних наук О.Л. Нагули закладає теоретико-методологічну основу професійної підготовки студентів практичних психологів у напрямі просвітницько-консультативної діяльності щодо роботи з різними категоріями клієнтів стосовно формування у них усвідомленого батьківства та батьківської компетентності. Автор вбачає особливості просвітницько-консультативної діяльності психолога з батьками та молодими подружжями у досягненні триєдиної мети (просвітницької – підвищення психолого-педагогічної культури батьків, допомога у вихованні дітей за умови особистісного впливу батьків на їх виховання; пропедевтичної – ініційоване психологом чи батьками консультування з метою попередження виникнення проблем, помилок у батьківському вихованні; корекційної – допомога у виокремленні проблеми, знаходження шляхів її вирішення спільно з батьками). Опрацювання та засвоєння цих матеріалів сприятиме формуванню у студентів стійких професійних мотивів, відповідального ставлення до власного професійного й особистісного зростання у сфері компетентного батьківства.

В рамках статті «Студентська група як чинник набуття професійної компетентності» доцент О.Д. Кайріс аналізує проблему впливу студентської групи на процес формування професійної компетентності студентів, зокрема студентів – майбутніх психологів. Розглядаючи проблему, автор з'ясовує психологічний зміст тих групових явищ, процесів і механізми, що забезпечують формування професійної компетентності в умовах життєдіяльності студентської групи. Доведено, що професійні компетенції студентів, сформовані у зрілій студентській групі, є найважливішою умовою майбутньої успішної професійної діяльності.

Аналіз таких складових соціальних компетенцій студентів, як знання

про соціально-психологічні явища міграції, маргіналізації, асиміляції дозволив доценту О.М. Тохтамишу виявити їх спільні закономірності та власну специфіку на теренах України. У статті розглянуто соціально-психологічні проблеми асиміляції й акультурації, прояви конформізму і збереження культурної ідентичності, які супроводжують найбільш поширений тип міграції в сучасній Україні – зумовлену економічними процесами трудову міграцію.

У результаті дослідження, проведеного доктором психологічних наук В.Р. Міляєвою, доцентом кафедри Н.К. Лебідь та Ю.В. Бреус окреслено психологічний портрет середньостатистичного студента соціономічного типу професій за параметрами прояву особистісної активності. На підставі розлогої системи емпіричних даних авторам вдалося проаналізувати систему життєвих смислів майбутніх фахівців соціономічних професій, їхні ціннісні орієнтації, рівні прояву базисних переконань, рівні домагань, потреби студентів у досягненнях, цілі, засоби і результати діяльності. Особливої уваги заслуговує розроблена модель програми психолого-педагогічного забезпечення розвитку потенціалу особистості в освітньому середовищі ВНЗ.

Вибір абітурієнтів на користь професії психолога зумовлюється системою образів, які сукупно складають картину світу професій. У статті «Психосемантичний зміст картини світу професій абітурієнтів психологічної спеціальностей» автори зіставляють цей феномен у свідомості абітурієнтів, що здобувають першу вищу освіту, з тими, хто вирішив здобувати другу вищу психологічну освіту. Порівняльному аналізу піддано: психосемантичний зміст, яскравість та повноту образів, їх кількісні, якісні показники та взаємозв'язки. Встановлено зв'язки між суб'єктивною приємністю світу професій та віком абітурієнта, між структурою картини світу професій та професійною орієнтацією абітурієнта. Назагал, попри низку суб'єктивних відмінностей, абітурієнтам обох груп характерне сприйняття світу професій як позитивного і безпечного.

Доцент Н.М. Дятленко, розглядаючи лідерські якості студентів-психологів як складову їхньої професійної компетентності, аналізує низку умов для реалізації лідерського потенціалу майбутніх фахівців. Зокрема, в навчальній діяльності лідерський потенціал студентів реалізується в процесі вирішення навчальних завдань, у науковій роботі – через участь у різних наукових студентських товариствах, виступах на науково-практичних конференціях, тренінгах, проектах, програмах; у позанавчальний час – через

громадську діяльність (волонтерський рух, участь у роботі органів студентського самоврядування, в молодіжних організаціях, творчих групах). Особливої уваги приділено розвитку мотивації студентів до лідерства як необхідної якості психолога, що сприятиме самоствердженню, самореалізації, упевненості в собі, набутті організаторських вмінь і навичок, що є дуже важливим у майбутній професійній діяльності.

Доцент кафедри Т.В. Циганчук пропонує нову технологію формування стресостійкості у студентів вищих навчальних закладів. У публікації проаналізовано моделі формування стресостійкості, розкрито зміст заходів програми з її підвищення у молоді. Розкрито мету і завдання програми, її змістову структуру, хід проведення тренінгових занять. Особливу увагу звернено на формування позитивного образу стресової ситуації, навчання когнітивному аналізу ситуації, прогнозування поведінки в залежності від обставин, актуалізацію навичок довільної релаксації та напрацювання досвіду застосовування прийомів і формул аутогенного тренування в стресових ситуаціях. Автор наводить дані перевірки ефективності програми в процесі атестації академічних знань.

У статті «Вікова зумовленість суб'єктивної оцінки стресових подій» (автори – доцент О.П. Таран і магістр Н.М. Макарова) розкрито питання стресу та стресових ситуацій, виявлено найбільш значущі стресові події. Виокремлено три вікові групи досліджуваних, проаналізовано їхнє ставлення до стресу та особливості переживання стресогенних ситуацій. З'ясовано, що стресогенність ситуації, і відповідно, реакція на неї залежать від статі, віку, місця роботи та проживання, сімейного стану особистості. Швидкий темп життя, проблеми на роботі і вдома, вплив оточення чинять значний вплив на емоційний стан людини.

Сучасне суспільство потребує залучення до процесу свого розвитку професійних психологів, у зв'язку з чим зростають вимоги не лише до знань та вмінь, які отримують майбутні психологи під час навчання у вищому навчальному закладі, але, в першу чергу, до особистості професіонала. Одним із критеріїв, за яким можна характеризувати особистість, є цінності, оскільки саме вони виражають глибинні потреби і мотивують до певної дії або ж, навпаки, до бездіяльності. Статтю «Ціннісні орієнтації студентів-психологів з різними репертуарами життєвих ролей» (автори – доцент Т.В.Вакуліч і магістр О.Р. Рафіков) присвячено дослідженню взаємозв'язку між ціннісними орієнтаціями й тими життєвими ролями, які реалізуються

студентами-психологами у суспільному житті.

Серед феноменів, що описують психологічну багатогранність особистості, окреме місце посідають самоактуалізація та захисні механізми психіки. Як показало дослідження О.М. Тохтамиша й О.А. Коноплі, студентам з більш високими показниками рівня самоактуалізації властиві менш виражені показники прояву дії захисних психологічних механізмів. Зроблено висновок: для розвитку якостей особистості, що самоактуалізується, найбільшу перепону складає психологічний механізм компенсації. Проте автори диференціюють несвідомі прояви дії цього механізму компенсації від компенсаторності і надкомпенсації як одних із провідних принципів реабілітаційної психології й аргументовано доводять зроблене розрізнення.

При обранні напряму кафедральних досліджень ми виходили з результатів аналізу тематики наукових досліджень психологічних кафедр інших університетів, короткий огляд якої наводимо нижче. Цей аналіз надав можливість зробити непряму оцінку міри представленості компетентнісного підходу до підготовки майбутніх психологів в освітянській науці України.

Наукова діяльність кафедр психології, як центральних, так і периферійних вишів країни, відіграє важливу роль у розвитку української науки й культури. Варто зважити на думку В.О. Кольцової про те, що співвідношення столичної й периферійної науки – явище історично змінне. Саме поняття «провінційна наука» відбиває аж ніяк не інтелектуальні, творчі можливості й потенціали провінції, а є функцією соціально-історичної ситуації, результатом державної наукової політики. Тому саме з науковою діяльністю регіональних ВНЗ сьогодні пов'язують перспективи подальшого поступу вітчизняної науки.

Тематика психологічних досліджень кафедр психології в Україні відбиває широкий діапазон гуманітарних проблем сучасного соціуму, тому й компетентнісний підхід у наукових дослідженнях психологічних кафедр ВНЗ представлено різнопланово. У наукових темах більшості кафедр на перший план поставлено формування компетентностей студентів у подоланні суспільних проблем.

Так, кафедра психології та соціології Буковинського державного медичного університету розробляє наукову тему „Соціально-психологічні детермінанти творчого діалогу в процесі надання медико-психологічної допомоги». Вінницький державний педагогічний університет зусиллями

співробітників кафедри психології в інтегрованому підході розробляє проблеми психологічного дослідження особистості та сприяння її розвитку. Науково-дослідною темою кафедри дошкільної педагогіки і психології Рівненського ДГУ є «Гуманізація навчання і виховання дітей дошкільного віку». Кафедрою психології і педагогіки Запорізького педагогічного університету досліджується специфіка гендерного виховання студентів – соціальних педагогів.

Зважаючи на недостатню розробку, особливо актуальними є дослідження маловідомих, проте суспільно значущих проблем. Зокрема, актуальною є наукова тематика кафедри педагогічної та вікової психології Східноєвропейський університету ім. Лесі Українки «Вікові та педагогічні виміри психогенези особистості: норма і девіація». Базовим вектором наукового розвитку кафедри є такі тематичні дослідження: психологія депривації та ресоціалізації; спеціальна психологія; психологічний супровід та розвиток дітей з особливими потребами; психологія навчання і виховання. психологія важковиховуваності; психологія девіантної поведінки; екологічна психологія.

Зусилля викладачів багатьох кафедр спрямовані на пошук прогресивних психологічних і педагогічних технологій – від дошкільної до післявузівської сфер діяльності. Зокрема, кафедра практичної психології Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького розробляє тему «Психологічні основи гармонізації освітнього простору: проектування, моделювання і експертиза збереження здоров'я, професійного зростання майбутніх фахівців».

Активно досліджуються основні закономірності розвитку дитини, питання реабілітації, компенсації та соціально-психологічної адаптації дітей і підлітків у масових та спеціальних закладах освіти. З цією метою, наприклад, до наукового потенціалу психологічних кафедр Херсонського державного університету залучаються практичні психологи, дефектологи, методисти, соціальні педагоги та соціальні працівники. Мається на увазі, зокрема, впровадження у практику діяльності вчителів, практичних психологів, дефектологів, логопедів новітніх технологій розвитку здібностей дітей, інтеграції знань у корекційно-розвивальній роботі тощо. Ось лише деякі напрями роботи:

- науково-дослідницька робота з проблем виховання та розвитку дітей з фізичними та психічними (психофізичними) порушеннями; виховання

обдарованих дітей – дошкільнят, школярів, студентів у родині, дитячому садку, школі; розвиток творчого потенціалу дітей;

- узагальнення досвіду педагогічних колективів та практичних психологів у спеціальних закладах з диференційного навчання та виховання дітей з затримкою психічного розвитку, у масових освітніх закладах з проблем навчання та виховання дітей та підлітків у дитячому садку, школі;

- проведення консультацій спеціалістами кафедр практичної, загальної та соціальної психології психологам, дефектологам, логопедам, вчителям, вихователям з індивідуально-диференційованої роботи з окремими дітьми та підготовці програми з корекційно-розвивальної роботи;

- консультування батьків з питань навчання та виховання дітей та підлітків;

- розробка програм і методів психологічної діагностики та корекційно-розвивальної роботи з дітьми різних категорій.

Результати кафедральних наукових досліджень та розробок активно впроваджуються у навчальний процес, у практику діяльності закладів освіти, дитячих садків, медичних закладів тощо. Зокрема, викладачі кафедр працюють у тісному контакті зі шкільними психологами міст і сіл, фахівцями дитячих садків, міських соціально-психологічних центрів для молоді, з психологами-працівниками міліції, управління пожежної безпеки, клінік. Так, наукова діяльність кафедри психології Херсонського державного університету передбачає розробку й апробацію програми психолого-педагогічного супроводу дошлюбних втосунків та сім'ї; забезпечення переходу усвідомлення себе та партнера від людини як засобу до людини як самоцінності.

Аналіз проблематики компетентнісного підходу до підготовки практичних психологів дозволив сформулювати дві науково-практичні проблеми: проблему ідентифікації компетенцій студентів та проблему кваліметрії провідних компетенцій майбутніх фахівців.

Логіка вирішення першої з них – проблеми *ідентифікації компетенцій* – передбачає необхідність розпочинати роботу зі створення Моделі ключових компетенцій практичних психологів. Назагал модель ключових компетенцій, або KCL (Key Competencies List), – це перелік необхідних знань, практичних навичок і особистісних властивостей, необхідних для якісного виконання функціональних обов'язків певної посади. Створена на базі теоретичного та емпіричного аналізу, Модель ключових компетенцій

практичного психолога має включати в себе низку компетенції (здатність застосовувати знання, уміння, успішно діяти), серед яких виділяють:

1. Профільні (власне, професійні, базові знання, вміння та здатності особистості): зокрема, володіння методами комп'ютерної психодіагностики, методами психотерапії та психокорекції, експериментального дослідження груп, колективів; вміння аналізувати експериментально-психологічні дані; вміння розпізнавати, розв'язувати та коригувати конфліктні ситуації тощо.

2. Стратегічні (описують здатність психолога до стратегічного мислення, прогностичний потенціал його діяльності): виявлення схильностей, здібностей людини та перспектив її розвитку; застосування методів вивчення груп та колективів, особливостей керівників і підлеглих та прогнозування результатів їхньої діяльності.

3. Рольові (описують соціальну активність, індивідуальні якості, здібності психолога), такі як: створювати дійові системи комунікацій із вітчизняними та зарубіжними колегами, розуміти етику ділового спілкування з представниками країн різних культур; пропагувати здоровий спосіб життя, стимулювати активний стиль поведінки і мотивацію професійної кар'єри, позитивне світосприйняття.

4. Функціональні (здатність реалізувати свої професійні функції у максимально ефективний спосіб): здатність до ефективних комунікацій, взаємодій; психологічне забезпечення ефективного формування і розвитку особистості з урахуванням її індивідуальних особливостей; забезпечення оптимальної діяльності груп, колективів, об'єднань з урахуванням їхніх соціально-психологічних особливостей.

З метою подолання проблеми надто широкого розмаїття маркерів професійних компетенцій вважаємо за необхідне застосування низки психодіагностичних процедур, які дозволять кваліфікувати компетентність студентів, на підставі чого оцінити ступінь відповідності наявних компетенцій до вимог навчального плану підготовки, робочих програм, програм практики тощо.

Вирішення цієї проблеми висуває необхідність пошуку, аналізу, добору і впровадження науково обґрунтованих методів психодіагностики професійних компетенцій студентів, розробки батареї тестових завдань для діагностики наявних компетентностей та оцінки освітніх результатів – тобто постає *проблема їх кваліметрії*. У цьому контексті на своє дослідження заслуговують ті індивідуально-психологічні особливості студентів, які

демонструють прогностичних потенціал в якості критеріїв їх відповідності професіограмі та психограмі практичного психолога.

Таким чином, синергійні ефекти, характерні для загальної ситуації розвитку освітянської психологічної науки в Україні, виявляються у зростанні практичної орієнтованості психологічних досліджень, у розширенні сфери підготовки психологічних кадрів, у науковому й організаційному зміцненні психологічної науки. Провідними умовами виконання наукових досліджень є: кадрова, технічна й методична забезпеченість діяльності кафедр, а по завершенню дослідження – можливість врахування його висновків у формуванні навчальних планів підготовки фахівця.

Серйозним фактором стримування цього поступу залишається недостатнє фінансування науки. Зокрема, жодна з доступних для публічного ознайомлення наукових тем кафедр психології не виконується за рахунок грантів Президента України. Подальша активізація діяльності освітянської науки на виконавському рівні кафедр може бути пов'язана з набуттям ними більшої самостійності у визначенні напрямків і шляхів розвитку, а також належної фінансової підтримки науки як з боку держави, так і з боку недержавних джерел фінансування.

Бажаємо читачеві приємного і корисного читання!

Лозова Ольга Миколаївна,
доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри практичної психології Інституту людини
Київського університету імені Бориса Грінченка.

РОЗДІЛ 1.

КЛЮЧОВІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ПРОФІЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

КОМПЕТЕНТНІСНІ ВИМІРИ ПРОФЕСІЇ ПСИХОЛОГА

Подшивайлова Л.І.,

кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології
Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка.

Подшивайлов М.М.,

кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри практичної
психології Інституту людини Київського університету імені Бориса
Грінченка.

Останнім часом в Україні, як і в багатьох зарубіжних країнах, сформувалася концепція компетентнісного підходу до системи освіти, за якої відбувається переорієнтація з процесу освіти на її результат. Поняття «компетентність» та «компетенція» перебувають на стадії наукової розробки і єдиного загальноновизнаного підходу до їх розуміння ще не склалося.

Здебільшого *компетентність* розуміють як суму здатностей, знань і вмінь, достатніх для виконання певних виробничих функцій та сукупність певних психічних якостей, що дають можливість діяти самостійно і відповідально у будь-яких життєвих ситуаціях. Науковці виділяють професійну компетентність, соціальну та особистісну.

Соціальну компетентність психолога можна представити у вигляді здатностей випускника вищого навчального закладу вирішувати проблеми і задачі соціальної діяльності:

1. Забезпечувати необхідний рівень особистої фізичної підготовленості та психічного здоров'я.
2. Проводити соціологічні та соціально-психологічні дослідження.
3. Враховувати суспільні відносини при здійсненні психологічної діяльності.
4. Враховувати при здійсненні діяльності політичні переконання населення.
5. Спілкуватися українською мовою у процесі здійснення професійної діяльності.

6. Розширювати лексико-граматичний мінімум у виробничих умовах, опрацьовуючи професійно-орієнтовані іншомовні (друковані та електронні) джерела за допомогою відповідних методів.

7. Застосовувати усні контакти у ситуаціях професійного спілкування, використовуючи лексико-граматичний мінімум у певній галузі під час усних ділових контактів за допомогою прийомів і методів усного спілкування і відповідних комунікативних методів.

8. Здійснювати письмові контакти в ситуаціях професійного спілкування, використовуючи лексико-граматичний мінімум у певній галузі та іншомовні (друковані та електронні) джерела в умовах письмових ділових контактів за допомогою прийомів і методів письмового спілкування та відповідних методів оформлення ділової документації.

9. Здійснювати читання й осмислення професійно-орієнтованої та загальнонаукової іншомовної літератури з метою використання її у соціальній та професійній сферах.

10. Використовувати інформаційні технології для обробки іншомовних професійно-орієнтованих джерел (під час виконання професійних обов'язків використовувати комп'ютерні системи автоматизованого перекладу та електронні словники, робити переклад іншомовної інформації).

11. Застосовувати елементи соціокультурної компетенції для досягнення взаємного порозуміння у виробничих умовах.

12. Враховувати основні економічні закони при здійсненні діяльності.

13. Враховувати правові засади при здійсненні діяльності.

14. Враховувати процеси соціально-політичної історії України при здійсненні діяльності.

15. Формалізувати – переводити зовнішні явища та процеси у знаковий вигляд (здійснювати теоретичне абстрагування).

16. Інтерпретувати – переводити формалізовану інформацію в іншу знакову систему.

17. Реалізовувати – переводити оброблену знакову інформацію у вигляд зовнішніх процесів (практичне здійснення).

18. Враховувати при здійсненні професійної діяльності релігійні переконання населення та окремих людей.

19. Враховувати моральні переконання та смакові уподобання людей при здійсненні безпечної та ефективної діяльності.

20. Застосовувати закони формальної логіки в процесі інтелектуальної

діяльності.

21. Поєднувати теоретичні та практичні аспекти культури в процесі діяльності людини та суспільства.

22. Здійснювати дотримання вимог безпеки праці.

Особистісну компетентність психолога можна розглядати як систему його цінностей, схильностей, інтересів, здатності до саморегуляції та самоконтролю тощо.

І. О. Шмельова, узагальнивши дослідження Є. С. Романової, Т. А. Верняєвої та Є. О. Клімова, пропонує такий професійно-особистісний портрет психолога.

Базовими знаннями для спеціаліста з психології є суспільні, природничі науки, психологія і педагогіка.

Успішність навчання і майбутньої професійної діяльності забезпечують добре розвинені здібності, а також виражені схильності, інтереси і особистісні якості.

До **необхідних здібностей** спеціаліста з психології належать:

- концентрація і стійкість уваги;
- переключення і розподіл уваги;
- образна і словесно-логічна пам'ять;
- образне мислення;
- короткочасна і довготривала пам'ять;
- комунікативні здібності – спілкування і взаємодія з людьми, вміння встановлювати контакт, вміння слухати;
 - вербальні здібності – вміння говорити чітко, зрозуміло, виразно, грамотно висловлювати свої думки;
 - ораторські здібності – вміння переконувати, аргументувати;
 - здатність до самоконтролю.

Основою діяльності практикуючого психолога є спілкування. Ефективність психологічного консультування, психотерапії та психокорекції значною мірою визначається вмінням спілкуватися з клієнтом, що передбачає щирий інтерес до людей, їхнього способу життя, емоцій, думок, вміння добирати правильні слова й тон, які забезпечують встановлення необхідного контакту, вміння слухати, терпіння.

В структурі здатності до спілкування виділяють такі складові:

- вміння повно і правильно сприймати людину (спостережливість);

- уміння розуміти внутрішні властивості і особливості людини (інтуїція);
- уміння співпереживати (емпатія);
- уміння аналізувати власну поведінку (рефлексія);
- вміння керувати собою і процесом спілкування.

У процесі спілкування психолог визначає як зміни в поведінці людини, так і впливи психолога на цю поведінку, здійснює соціальну фасилітацію (від англ. *facilate* – полегшувати) або підтримку, допомогу клієнту (за Т. В. Дуткевич, О. В. Савицькою).

Професія психолога належить до категорії професій, покликаних надавати допомогу іншим людям, а тому домінуючим у ній є соціальний інтерес, інтерес до окремої людини, до людей, до взаємодії між ними. Окрім того, важливим є дослідницький, науковий інтерес.

Значущі інтереси та схильності психолога:

- інтерес і повага до іншої людини;
- схильність до співпереживання;
- допитливість і відкритість до навчання;
- схильність до творчості.

Професія психолога висуває до майбутнього спеціаліста значні вимоги як в плані необхідних загальнонаукових і психологічних знань, умінь та навичок, так і до особистісних якостей та властивостей.

Психологічна допомога людям, участь у прийнятті відповідальних рішень, пов'язаних з безпекою людини висувають високі вимоги до рівня моральності, особистої відповідальності за наслідки професійної діяльності, а тому професія психолога вимагає від людини певних особистісних якостей.

Необхідні особистісні якості психолога:

- високий рівень особистої відповідальності;
- терпимість, толерантність;
- тактовність і вихованість;
- ініціативність;
- прагнення до самопізнання і саморозвитку;
- оригінальність, кмітливість, різнобічність інтересів;
- цілеспрямованість, наполегливість;
- інтуїція, вміння прогнозувати події;
- ерудованість;
- вміння зберігати таємницю.

Існує і низка якостей, що унеможливають ефективну професійну діяльність у сфері психології, тобто є своєрідними **професійними протипоказаннями**:

- психічна й емоційна неврівноваженість;
- агресивність;
- замкнутість;
- нерішучість;
- відсутність схильності до роботи з людьми;
- невміння зрозуміти позицію іншої людини;
- ригідність мислення, нездатність змінювати способи розв'язання задач у відповідності з мінливими умовами середовища;
- низький інтелектуальний рівень розвитку;
- низький рівень психологічної культури.

Основу психологічної культури складає психологічна грамотність як деякий мінімальний рівень знань людини про явища психіки, про себе, про стосунки між людьми та вміння використовувати ці знання на практиці. Психологічна грамотність передбачає також оптимістичну впевненість в тому, що для розвитку і формування психологічних властивостей та якостей існують великі можливості, тобто впевненість у тому, що людина як особистість перетворюється, змінюється в діяльності, що здібності її розвиваються.

Значні вимоги також висуваються до моральної сфери особистості психолога. При розгляді основних етичних регуляторів діяльності практикуючого психолога можна виділити їх рівні:

1. *Правовий рівень*, заснований на таких документах, як «Загальна декларація прав людини», «Конвенція про права дитини», Конституція України, Закон України «Про освіту», посадова інструкція психолога тощо. На жаль, більшість із цих документів – декларативні і побудовані скоріш за принципом «уникнення небажаного», тобто залишають відкритим питання про те, що ж є обов'язкове, справедливе, прекрасне (як категорія етики).

2. *Моральний рівень*, відображений в чисельних етичних кодексах, статутах чи навіть стандартах, які також не є однозначними і обов'язковими.

3. *Моральнісний рівень*, основою якого є певна ціннісно-смилова зрілість психолога, сформоване ціннісно-моральне ядро особистості. Цей рівень передбачає дві площини: взаємовідносини психолога з клієнтом та ставлення психолога до самого себе, до свого власного уявлення про

обов'язок, гідність, справедливість. Друга площина неможлива без співвіднесення себе з цінностями оточуючого суспільства, світу і всієї людської культури.

І. В. Вачков та ін. дослідники виділяють основні етичні протиріччя у діяльності практикуючого психолога:

- між правом людини на самовизначення і її неготовністю до цього, що створює основу для оправдання маніпуляції з боку психолога;
- між інтересами суспільства і конкретної людини (сьогодні є популярним говорити про бажаність домінування інтересів особистості над інтересами суспільства, чим підкреслюється право на особисту свободу; але у світовій історії та людській пам'яті залишились ті народні герої і видатні особистості, які ставили інтереси суспільства вище своїх власних);
 - між світоглядом психолога і конкретної людини – клієнта;
 - між високими, благородними устремліннями психолога і його обмеженістю в адекватних методах, коли складні проблеми він часто змушений вирішувати на рівні простих розмов;
 - між зростаючою свободою вибору (концепції, методики, засоби) у роботі психолога і посиленням його залежності від конкретного замовника, який оплачує послугу;
 - між різними етичними системами і їх рівнями (це протиріччя породжує проблеми, пов'язані з необхідністю знаходити спільну мову з різними клієнтами, в тому числі, і тими, хто має інші ціннісно-сміслові орієнтації).

Перераховані етичні протиріччя є основою більш конкретних етичних проблем і «спокус» у діяльності психолога.

Етичні проблеми у науково-дослідній діяльності психолога:

- надмірне експериментування, коли психолог заради одержання цікавих результатів ставить інтереси науки або свої власні вище інтересів клієнта;
- вторгнення в особисте життя, в духовний світ досліджуваних, коли психолог-дослідник працює в режимі суб'єкт-об'єктних відносин;
- страх перед дослідженням найбільш гострих соціально-психологічних проблем, що може не сподобатися адміністрації, замовникам тощо;
- проблема недобросовісності дослідження, що має два основні варіанти – навмисна недобросовісність (підтасування) та низька кваліфікація чи недбалість дослідника (на жаль, отримані таким чином результати, та ще й опубліковані у солідних журналах, можуть дезорієнтувати багатьох інших

дослідників);

- некоректне співавторство і відвертий плагіат;
- кастовість і сімейственість у науці; необґрунтоване просування у науці людей, які за своєю суттю не є дослідниками;
- проблема професійних секретів;
- проблема надмірної формалізації багатьох аспектів дослідницької діяльності;
- підлаштовування під певний науковий авторитет або прикриття цим авторитетом чи навіть відверта його експлуатація для досягнення своїх далеких від науки цілей;
- «наукове обґрунтування» і участь деяких психологів у глобальних маніпуляціях громадською думкою чи суспільною свідомістю (наприклад, у політиці, рекламі тощо) (за І. В. Вачковим та ін.).

Ці ж автори виділяють специфічні проблеми й «спокуси» у практичній діяльності психолога, у його стосунках з клієнтами, колегами, адміністрацією. Найбільш типові з них:

1. Спокуса влади над свідомістю клієнта. У психолога є багато можливостей зробити людей залежними від себе, приймаючи за них найважливіші життєві рішення. На жаль, існує багато клієнтів, які саме так і розуміють допомогу психолога, перекладаючи на нього відповідальність за свої дії.

2. Спокуса самозамилування психолога на роботі, коли він використовує свою професію більше для демонстрації своїх достоїнств, ніж для допомоги людям, які звертаються до нього. З іншого боку, психолог повинен все-таки подібатися клієнту.

3. Спокуса слідування «методичній моді», коли психолог у погоні за останніми новинками в галузі практичної психології витрачає багато часу на ознайомлення з новими методиками й по-справжньому не встигає ні однією з них оволодіти. З іншого боку, психолог не повинен відставати від останніх наукових досягнень.

4. Проблема платності психологічних послуг, проблема «грошей-подарунків». Важко визначити, якою повинна бути плата за ту чи іншу психологічну послугу, чи за всі послуги необхідно брати плату, чи навіть взагалі її не брати. Більшість відомих психологів та психотерапевтів вважають, що плата за психологічні послуги має бути досить великою, водночас вони радять не вимірювати все у світі грошима.

5. Проблема близьких стосунків психолога з клієнтом. Більшістю етичних норм такі стосунки забороняються. Однак психолог – також людина, і у нього можуть виникнути близькі стосунки з клієнтом. Проте у психологів існує негласне правило: спочатку повинні бути вирішені психологічні проблеми клієнта, а вже потім стосунки можуть перерости у неформальні, або ж потрібно просто передати клієнта іншому спеціалісту-психологу. Між психологом та клієнтом завжди повинна зберігатися певна ділова дистанція, тому психологу не рекомендується працювати з близькими йому людьми як з клієнтами. Необхідно бути надзвичайно коректними у побудові професійних стосунків з дітьми і підлітками, оскільки вони ще соціально незрілі і можуть легко захопитися психологом.

6. Спокуса працювати з повною віддачею, забуваючи про особисті інтереси та здоров'я (синдром емоційного вигорання) і про інтереси своїх рідних і близьких.

7. Проблема «нецікавого» і «нудного» клієнта. Навіть такий клієнт, якщо він звернувся за допомогою, має право її отримати, а психолог зобов'язаний її надати. У цій ситуації психолог має унікальну можливість професійного зростання у плані переведення «нецікавого» у «цікаве».

8. Проблема так званого «раннього прозріння» клієнта, коли клієнт починає вважати, що повністю зрозумів сенс життя, суть якого вбачає лише у власній вигоді та зиску, і при цьому очікує від психолога підтримки у своїх кар'єристських (за рахунок інших) чи навіть шахрайських устремліннях. Природно, що психолог повинен сам себе поважати і не перетворюватись у фактичного співучасника майбутніх негідників.

9. Проблема «пізнього прозріння» клієнта виражається у тому, що людина звертається по допомогу, щоб усвідомити, наскільки вдало чи невдало було прожите життя чи його частина. І якщо психолог, вислухавши клієнта, вбачає, що життя цієї людини справді важко назвати вдалим, то далеко не завжди слід відверто говорити про це клієнту, щоб запобігти його додатковому травмуванню.

10. «Прозріння» самого психолога, коли він починає усвідомлювати для себе, що його професія «неважлива» і «непотрібна». Така ситуація може стати поштовхом для професійного та особистісного самовдосконалення. Якщо ж психолог відчує, що ця криза є для нього непереборною, то краще зізнатися собі в цьому і просто змінити професію.

11. Невіра у можливість клієнта самому розв'язати свою психологічну

проблему. Це ніби «виправдовує» неприпустиму тенденцію психолога відверто маніпулювати свідомістю клієнта, перетворюючи його у «пасивний об'єкт» своїх впливів.

12. Робота без необхідної теоретичної і методичної підготовки, коли психолог береться за розв'язання складних проблем, а сам не має для цього ні досвіду, ні кваліфікації. На жаль, в умовах масової підготовки психологів, коли неможливо проконтролювати освітній процес, випускається доволі багато спеціалістів, які не мають фактичної готовності до надання кваліфікованої допомоги клієнтам.

13. Проблема критеріїв оцінки ефективності психологічної допомоги, коли складно оцінити, наскільки добре спрацював психолог. Як відомо, робота психолога за своєю суттю найчастіше має прогностичний, тобто орієнтований в майбутнє, характер, а отже повноцінно оцінити якість роботи психолога нерідко можна лише через якийсь час (оперативні показники ефективності – дані спостереження, самозвіти клієнтів, думки експертів тощо – мають відносний характер). Деякі психологи, посилаючись на відсутність чітких критеріїв ефективності, можуть працювати несумлінно і заявляти, що тільки «час покаже», наскільки якісна їхня допомога клієнтові. Звідси однією з найважливіших стає проблема професійної совісті психолога.

14. Проблема відсутності в країні на даний момент її розвитку загально визнаних ідеалів особистісного і професійного самовизначення.

15. Чи можуть психологи, що мають власні невирішені психологічні проблеми, надавати допомогу іншим людям? Важко уявити собі психолога, що не має жодних проблем. Однак допомагати іншим він має право лише тоді, коли вміє абстрагуватися від власних проблем хоча б на час роботи з клієнтом, відрізнити його проблеми від своїх – тобто психолог повинен знати себе настільки, щоб можна було говорити про його особистісну зрілість.

16. Проблема неминучості професійних секретів практикуючого психолога від клієнтів, адміністрації і навіть від своїх колег.

Проста констатація і навіть усвідомлення існуючих етичних проблем не може задовольнити практикуючих психологів. Перераховані проблеми досить делікатні, тому було б самообманом просто озброїти психологів готовими рецептами взаємодії з клієнтом у складних ситуаціях. Внутрішня активність і професіоналізм самих психологів повинні виявлятися й у тому, щоб уміти самотійно знаходити відповіді на складні моральні питання й гідно уникати неприємних ситуацій, для яких немає і не може бути єдиних рецептів.

Професійна компетентність психолога визначається уміннями виконувати виробничі функції та вирішувати типові задачі професійної діяльності.

У відповідності до посад, на яких може працювати випускник вищого навчального закладу, він має бути придатний до виконання виробничих функцій (здійснення певних типів діяльності) та типових для даної функції задач діяльності. Кожній задачі відповідає система умінь щодо її вирішення.

Вищі навчальні заклади повинні забезпечити опанування випускниками системою умінь вирішувати типові задачі діяльності при здійсненні певних виробничих функцій.

Можна виділити такі виробничі функції професійної діяльності психолога.

1. Науково-дослідницька виробнича функція.

Типові для даної функції задачі:

1) *Реферування та творчий аналіз наукової літератури з психологічної проблематики.*

Уміння, що стосуються вирішення цієї типової задачі:

- визначати інформаційні потреби, зіставляючи наукові факти;
- вибирати джерела та канали інформації, систематизувати та обробляти інформацію;
- проводити інформаційно-пошукові роботи, використовуючи інформаційно-довідкові системи.

2) *Участь у розробці та виконанні заходів із психологічного супроводу проведення наукових досліджень.*

Уміння, що стосуються вирішення цієї типової задачі:

- формувати мету, конкретні завдання та програми дослідження;
- створювати емпіричну базу та банки даних;
- формулювати та перевіряти гіпотези досліджень, аналізувати сутність психічних процесів в залежності від факторів, що на них впливають;
- застосовувати напрацьовані програми та проводити психологічні дослідження у різних галузях психології.

3) *Підготовка аналітичних та статистичних матеріалів для доповідей, звітів, статей, тощо.*

Уміння, що стосуються вирішення цієї типової задачі:

- здійснювати аналіз та узагальнення інформації, забезпечувати формування висновків та пропозицій;

- обирати стиль і форму викладу документів, за допомогою програмно-технічних засобів.

2. Освітньо-виховна виробнича функція.

Типові для даної функції задачі:

1) *Вивчення психологічних характеристик навчально-виховного процесу у закладах середньої та вищої школи.*

Уміння, що стосуються вирішення цієї типової задачі:

- здійснювати психологічне обґрунтування різних форм організації навчально-виховного процесу у школах, гімназіях, ліцеях тощо;
- визначати найбільш ефективні засоби психологічного впливу на аудиторію, забезпечуючи ефективне застосування (використання) засобів вербальної та невербальної комунікації з аудиторією;
- передбачати прояви поведінки особи, групи.

2) *Проведення профорієнтаційної роботи серед різних верств населення.*

Уміння, що стосуються вирішення цієї типової задачі:

- проводити аналіз соціально-економічних та психологічних проблем зайнятості;
- підбирати адекватні методи проведення профорієнтаційної роботи, враховуючи особливості соціального запиту в процесі обирання професії;
- визначати шляхи соціалізації підлітків (зміст, методи, організаційні форми);
- виявляти причини виникнення ситуації «безпритульності».

3) *Організація та проведення пропагандистської та просвітницької робіт серед населення з актуальних психологічних проблем.*

Уміння, що стосуються вирішення цієї типової задачі:

- координувати надання психологічної інформації населенню;
- пропагувати здоровий спосіб життя, підвищувати психологічну культуру серед населення, застосовуючи рекламу змісту та специфіки професійної діяльності психологів.

4) *Організація та проведення виховної роботи у школі та спеціальних закладах і установах.*

Уміння, що стосуються вирішення цієї типової задачі:

- проводити дослідження закономірностей процесу виховання,

розвитку, формування особи, способів діяльності, визначати психологічні методи вирішення завдань виховної роботи;

- розробляти процедуру і техніку психолого-педагогічного спілкування з метою запобігання міжособистісних та міжгрупових конфліктів;
- аналізувати типи сучасних сімей, специфіку сімейних стосунків, особливості сімейного виховання;
- добирати засоби впливу на особистість в залежності від вікових та індивідуальних особливостей;
- організовувати психологічну допомогу дезадаптованим дітям та підліткам у спеціалізованих закладах.

5) *Викладання психологічних дисциплін у загальноосвітній школі та вищих навчальних закладах.*

Уміння, що стосуються вирішення цієї типової задачі:

- здійснювати методико-психологічне забезпечення навчально-виховного процесу;
- володіти психолого-педагогічною майстерністю та методикою викладання психології.
- забезпечувати можливості розвитку та формування особистості з урахуванням різних умов спілкування.

3. *Діагностично-консультативна виробнича функція.*

Типові для даної функції задачі:

1) *Проведення психодіагностичного обстеження (збирання та обробка емпіричного матеріалу) клієнтів.*

Уміння, що стосуються вирішення цієї типової задачі:

- впроваджувати програми діагностики психологічних особливостей особистості, її поведінки у групі, враховуючи положення професійної етики;
- проводити спостереження за психічним станом особистості, оцінювати рівень розвитку психічних процесів особистості.

2) *Проведення психологічної експертизи у прикладних сферах діяльності (юридичній, військовій, тощо).*

Уміння, що стосуються вирішення цієї типової задачі:

- приймати участь у проведенні психологічного консультування та збору первинних даних для проведення психологічних експертиз;
- аналізувати психологічні механізми і етапи скоєння

правопорушень;

- порівнювати отримані дані психологічної експертизи з нормативними вимогами та рекомендаціями.

3) *Розробка рекомендацій та проведення консультацій, щодо професійного, трудового та соціального самовизначення клієнта.*

Уміння, що стосуються вирішення цієї типової задачі:

- вивчати особливості клієнта, закономірності психічної діяльності, типи, характер, психічні стани, чинники, що впливають на якість функціонування психіки людини у різних видах життєдіяльності;

- формувати пропозиції щодо надання психологічних рекомендацій та консультацій населенню, сприяти проведенню психоконсультаційної роботи.

4) *Психологічна допомога дорослим, батькам та дитині з вадами психологічного розвитку. Корекція девіантної поведінки дітей та дорослих.*

Уміння, що стосуються вирішення цієї типової задачі:

- діагностувати особливості девіантної поведінки дітей та підлітків і визначати адекватні методи психологічної корекції;

- приймати участь у проведенні індивідуального та групового тренінгу людей, які потребують медико-психологічної допомоги;

- вивчати психологічні чинники та впроваджувати профілактичні заходи проти вживання наркотиків та алкоголю;

- координувати власну взаємодію з батьками, громадськістю у застосуванні методів психологічного впливу в залежності від вікових та індивідуальних особливостей;

- визначати рівень впливу мікро- і макросередовища на особистість з метою запобігання та корекції девіантної поведінки.

4. Виробничо-управлінська функція психолога.

Типові для даної функції задачі:

1) *Виявлення психологічних властивостей і якостей людини при проведенні профдобору, відбору, навчання та адаптації персоналу.*

Уміння, що стосуються вирішення цієї типової задачі:

- здійснювати вимір індивідуально-психологічних показників особистості, її пізнавальної та емоційно-вольової сфери, виявляти схильності і здібності людини та резерви її розвитку;

- визначати психологічні та психофізіологічні адаптаційні механізми професійної діяльності;
- застосовувати методи професійно-орієнтаційної роботи, профвідбору, добору, адаптації.

2) *Експертна оцінка стану людини та впровадження рекомендацій з оптимізації трудової діяльності.*

Уміння, що стосуються вирішення цієї типової задачі:

- застосовувати психологічні методи вивчення професійних груп та колективів, особливостей керівників та підлеглих, проводити аналіз результатів їх діяльності;
- добирати методики ділових бесід і проведення переговорів;
- проводити вивчення закономірностей психічної діяльності, індивідуально-психологічних особливостей, психічних станів, чинників, що впливають на якість функціонування психіки людини в процесі трудової діяльності;
- здійснювати спостереження за психічним станом робітників.

3) *Проведення соціально-психологічної та ергономічної експертизи на відповідність діючим нормативним вимогам.*

Уміння, що стосуються вирішення цієї типової задачі:

- складати соціально-психологічний проект розвитку особи, трудової групи, проводити психологічний аналіз змісту, процесів і результатів діяльності;
- здійснювати інженерно-психологічний, ергономічний аналіз об'єктів виробничої сфери, застосовуючи методики проведення психологічної, ергономічної експертизи;
- збирати, аналізувати та узагальнювати нормативні психологічні вимоги та рекомендації; створювати банки даних;
- вміти узагальнювати дані експертизи на відповідність нормативним вимогам.

4) *Обґрунтування функціональної структури управління з урахуванням психологічних чинників.*

Уміння, що стосуються вирішення цієї типової задачі:

- забезпечувати соціально-психологічне проектування трудового колективу, організації, визначаючи перспективи, зміст і засоби розвитку організації;

- складати психологічну характеристику виконавця, керівника, кандидата у резерв на керівні посади;
- аналізувати структуру групи: лідерство, відповідальність, перспективу, активність, соціальний досвід;
- застосовувати психологічні методи проведення ділових бесід, переговорів у роботі з персоналом;
- аналізувати соціальні та психологічні проблеми зайнятості, приймати участь у розробці стратегії по роботі з персоналом.

5) *Аналіз психологічного клімату та міжособистісних стосунків в організації.*

Уміння, що стосуються вирішення цієї типової задачі:

- вивчати особливості взаємодії в організації, проводити діагностику згуртованості, спрацьованості у трудових групах;
- аналізувати ефективність спілкування, виявляти оптимальні умови спілкування, встановлювати адекватні міжособистісні стосунки в різних ситуаціях спілкування;
- приймати участь у проведенні соціально-психологічного тренінгу спілкування;
- впроваджувати програми діагностики та корекції психологічного клімату у колективі, аналізуючи конфліктні ситуації у колективі.

5. Соціально-технологічна виробнича функція.

Типові для даної функції задачі:

1) *Реферування та аналіз соціально-психологічної інформації з даної проблематики.*

Уміння, що стосуються вирішення цієї типової задачі:

- вивчати соціально-психологічний стан суспільства, психологічні особливості різних соціальних груп та об'єднань;
- здійснювати документальний, фактографічний та семантичний пошук інформації, узагальнювати соціально-психологічну інформацію, формулювати висновки та пропозиції.

2) *Моніторинг соціально-психологічних явищ у групах та суспільстві.*

Уміння, що стосуються вирішення цієї типової задачі:

- використовувати у соціальній практиці психологічні технології та методики психологічного дослідження, виділяти і оцінювати соціальні,

політичні, культурні складові соціально-психологічних явищ;

- відслідковувати загальні і локальні зміни у масовій свідомості, проводити спостереження за психологічним станом окремих груп та верств населення;

- аналізувати психологічну структуру групи (лідерство, відповідальність, перспектива, соціальний досвід);

- визначати особливості стосунків між соціально-етнічними спільнотами та причини загострення цих стосунків;

- застосовувати форми і методи соціально-психологічної роботи з вирішення проблем вимушених мігрантів, аналізувати особливості реінтеграції мігрантів.

3) *Дослідження динаміки суспільно-політичних поглядів, аналіз соціальних відносин, настроїв, установок різноманітних груп людей.*

Уміння, що стосуються вирішення цієї типової задачі:

- здійснювати психологічне супроводження діяльності виборних органів та органів влади різних рівнів, визначати види соціальних відносин, систем влади та особливості функціонування її соціальних інститутів;

- забезпечувати функціонування психологічної моделі соціалізації (етнопсихологічні, соціопсихологічні групові характеристики);

- оцінювати моделі комунікативних зв'язків у суспільстві та їх ефективність.

4) *Розробка соціально-психологічних заходів, пропагандистських, рекламних і PR-акцій з формування іміджу політичних партій, їх лідерів, а також виробничих, громадських та інших організацій.*

Уміння, що стосуються вирішення цієї типової задачі:

- розробляти та здійснювати на основі конкретних досліджень оцінку, формування та корекцію іміджу політичних партій, їх лідерів, громадських та виробничих організацій;

- розробляти та надавати рекомендації щодо організації та проведення пропагандистських, рекламних і PR-акцій на замовлення політичних та громадських організацій;

- проводити соціально-психологічний тренінг з метою підвищення комунікативної компетентності, успішності ведення переговорів, розв'язання конфліктів, ефективності публічного виступу, дискусії.

6. Реабілітаційно-профілактична виробнича функція.

Типові для даної функції задачі:

1) Участь в організації психологічного захисту громадян у кризових ситуаціях. Реалізація програми реабілітаційних заходів.

Уміння, що стосуються вирішення цієї типової задачі:

- аналізувати концептуальні засади соціальної політики держави з метою соціального захисту людини, розробляти умови застосування психологічних методів соціальної роботи;
- передбачати прояви поведінки клієнта, моделювання агресії, суїциду та ін., здійснювати психологічну допомогу населенню, що перебуває у посттравматичному стані;
- забезпечувати систему профілактичної роботи на основі психолого-педагогічної діагностики.

2) Визначення обсягу та характеру необхідної допомоги як складової соціальної роботи з населенням.

Уміння, що стосуються вирішення цієї типової задачі:

- визначати форми соціальної та психологічної підтримки, допомоги, соціального захисту клієнта на основі знання його потреб і запитів;
- застосовувати методи психологічної допомоги населенню, диференціюючи її за актуальними потребами (особам з функціональними обмеженнями, людям похилого віку та іншим);
- визначати основні психологічні послуги, через які реалізується соціальна допомога населенню.

3) Проведення бесід, спостережень за життям, побутом та психічним станом своїх клієнтів. Організація психотерапевтичної допомоги різним верствам населення.

Уміння, що стосуються вирішення цієї типової задачі:

- здійснювати психологічний аналіз змісту, процесів, стану та результатів соціальної роботи;
- забезпечувати роботу системи психолого-соціальної реабілітації, обслуговування та підтримки людей похилого віку;
- визначати рівень впливу мікро- та макросередовища на особистість з метою уникнення та запобігання кризових станів;
- пропагувати здоровий спосіб життя;
- приймати участь у створенні системи соціально-психологічних

служб для молоді.

Виходячи з аналізу типових задач діяльності фахівця з психології, визначають узагальнену *систему умінь*, необхідних психологу для вирішення типових задач. Зокрема, С.Д. Максименко і Т.Б. Ільїна визначають такі групи необхідних психологу професійних умінь:

1) *дослідницькі (гностичні) уміння*:

- визначати психологічну проблему в умовах конкретної ситуації, розробляти шляхи подолання проблеми через постановку низки завдань;
- поєднувати теоретичний аналіз проблем з їх оптимальним вирішенням;
- знаходити найбільш ефективні засоби вирішення психологічної задачі;
- з'ясовувати причинно-наслідкові зв'язки і заходи з оптимізації власної професійної діяльності;

2) *інтерактивно-комунікативні уміння*:

- оволодівати інноваційним стилем професійної діяльності та гуманним ставленням до людини;
- впливати на роботу персоналу з метою досягнення бажаного результату праці і задоволення його потреб;
- реагувати на всі складнощі життя колективу, виділяти і розвивати позитивні складові;
- встановлювати емпатійні зв'язки з клієнтом;

3) *діагностичні уміння*:

- методично правильно проводити анкетування, тестування, заходи психокорекції та інших впливів на людину;
- використовувати психологічний інструментарій, адекватний задачі і особливостям праці персоналу;
- інтерпретувати результати психодіагностики, виявляти властивості особистості і можливості її продуктивної діяльності;

4) *дидактичні уміння*:

- продуктивно навчати, забезпечувати розвиток і корекцію діяльності особистості та колективу;
- здійснювати вибір і реалізацію продуктивних моделей, алгоритму і технології діяльності;
- організовувати соціально-психологічну роботу і особисто брати участь у проведенні адекватних заходів;

5) *проектувальні уміння*:

- формувати позитивну «Я-концепцію» у клієнта, самоаналіз і адаптацію

до нових реальних умов;

- здійснювати первинну профілактику алкоголізму, наркоманії та інших шкідливих звичок людини;

- проводити психологічну експертизу і корекцію асоціальної поведінки, психологічну реабілітацію людини;

- консультувати керівників і працівників установ з питань використання психології з метою ефективної організації виробничої діяльності

Як приклад інтеграції здатностей, умінь та особистісних якостей психолога можна розглянути компетентності психолога-практика у процесі спілкування з клієнтом(за Р.С. Немовим):

1. *Здатність до емпатії*, співпереживання, співчуття. Під цією здатністю розуміють вміння глибоко проникати у внутрішній світ іншої людини (клієнта), розуміти її, бачити те, що відбувається, з позиції клієнта, сприймати світ його очима, визнавати його точку зору правомірною та допустимою. Головними в емпатії є готовність, бажання і здатність людини психологічно відчувати і розуміти іншу людину. Саме завдяки цій якості психолог здатен краще та глибше розуміти клієнта та допомагати йому.

2. *Відкритість*, що, як властивість особистості, має кілька проявів:

а) готовність психолога бути відкритим як особистість для клієнта (але не настільки, щоб позиції клієнта і психолога помінялися); міра відкритості повинна визначатися почуттями клієнта (якщо клієнт вважає психолога відкритою людиною і не боїться розкриватися перед ним, це і є свідченням наявності бажаного рівня відкритості психолога);

б) прагнення психолога в особистому спілкуванні з клієнтом залишатися самим собою, виявляючи при цьому свої переваги і недоліки (демонстрація психологом своїх недоліків клієнту відбувається для того, щоб показати, що сам консультант є звичайною живою людиною, якій притаманні недоліки так само, як і всім людям);

в) відкритість виявляється в тому, що психолог показує клієнту готовність обговорювати з ним будь-які питання.

Емпатія супроводжує відкритість, одна без іншої існувати практично не можуть. Разом вони дозволяють створити атмосферу партнерства між психологом та клієнтом.

3. *Вияв особистої турботи про клієнта* за допомогою співчуття до нього, а також міміки та жестів. Тобто такої зовнішньої поведінки психолога, яка демонструє щире зацікавлення, турботу психолога про клієнта. Така

турбота, однак, не повинна бути надмірною. Психологу не рекомендується у спілкуванні з клієнтом бути занадто емоційним.

4. *Доброзичливість* – емоційно позитивне ставлення до клієнта, особиста зацікавленість і участь у розв’язанні його проблем. Хоча ця особистісна якість тісно пов’язана практично з усіма перерахованими вище якостями особистості, вона має і свої індивідуальні прояви, до яких, зокрема, відноситься вміння в будь-яких ситуаціях, за будь-якої поведінки клієнта зберігати рівний, доброзичливий стиль спілкування.

5. *Безоцінкове ставлення до клієнта*, до його моральних та етичних норм, які він демонструє своєю поведінкою, навіть якщо ця поведінка консультанту не подобається.

6. *Відмова від повчань*, від нав’язування клієнту своїх порад.

7. *Довіра до клієнта, віра в його здібності і можливості* самостійно подолати проблеми. Довіра виявляється також і в тому, що психолог готовий розділити думку клієнта і прийняти її, відмовившись від своєї власної, якщо вона виявляється необ’єктивною.

8. Готовність і прагнення консультанта не стільки позбавляти клієнта його переживань, скільки *спрямовувати його переживання у конструктивне русло*.

9. Вміння вибирати і зберігати *оптимальну психологічну дистанцію* у спілкуванні з клієнтом. Психолог повинен вміти так спілкуватися з клієнтом, щоб зберігати відкритість і довіру. Разом з тим стосунки психолога і клієнта не повинні бути надмірно близькими.

10. Уміння *вселяти в клієнта впевненість* і рішучість змінити себе на краще

У психологічній літературі розглядається питання придатності до професійної діяльності психолога.

Визначення *професійної придатності* до психологічної діяльності здійснюється за такими критеріями:

- *фізичний стан*: необхідність його врахування зумовлена, по-перше, зв’язком між деякими соматичними захворюваннями (виразка, діабет, серцево-судинні захворювання тощо) і рисами характеру людини; крім того, психолог повинен мати потужну енергетику і засоби її відновлення, інакше робота може негативно вплинути на його здоров’я; по-друге, існує ряд фізичних вад, які несумісні з посадою практикуючого психолога (інвалідність, глибокі косметичні дефекти, дефекти мовлення тощо);

- *психічне здоров'я* належить до надзвичайно важливих вимог, оскільки психологічними спеціальностями часто прагнуть оволодіти акцентуйовані особистості або люди з помітними особистісними проблемами, що може суттєво позначатися на їх професійній діяльності – діяльність буде неефективною або навіть шкідливою та небезпечною для клієнтів;

- *інтелект*, особливо його вербальний компонент (досвід свідчить про те, що практикуючі спеціалісти з показниками інтелекту нижче середнього, як правило, мають багато ускладнень у роботі); саме інтелект забезпечує ефективний аналіз рис і якостей особистості, дає змогу долати як особистісні, так і професійні стереотипи, є центральним механізмом у розумінні поведінки іншої людини. Надзвичайно важливим у роботі психолога є так званий соціальний інтелект;

- *особливості мотиваційної сфери*: професія практичного психолога мотивується інтересом до інших людей та бажанням надавати допомогу у розв'язанні проблем спілкування, діяльності, життя в цілому. Основу мотиваційної сфери повинна складати гуманістична спрямованість особистості. В це поняття вкладається кілька особистісних якостей і рис, в основному, мотиваційної та світоглядної природи: альтруїстичні позиції, ролі, настановлення у міжособистісному спілкуванні, високий рівень мотивації до професії, значне переважання пізнавальних, альтруїстичних, емпатійних мотивів у роботі з клієнтами, готовність до співробітництва та націленість на позитивний результат;

- *система механізмів особистісної емоційної регуляції та емоційної витривалості* (за В. Г. Панком, Т. М. Титаренко, Н. В. Чепелевою та ін.).

Фахівець-психолог повинен бути підготовленим до вирішення конкретних задач відповідно посаді. Він повинен легко адаптуватися до мінливих умов діяльності підприємств різних форм власності: володіти необхідним обсягом знань у культурній, правовій, соціально-психологічній, економічній та інших галузях, вміти засвоювати нові знання, прогресивні технології та інновації. Кожен випускник повинен мати відповідну сукупність знань для виконання обов'язків на високому професійному рівні.

Для прикладу розглянемо *кваліфікаційну характеристику посади психолога* (за Т. В. Дуткевич, О. В. Савицькою).

Посадові обов'язки психолога. Вивчає вплив психологічних, економічних і організаційних факторів виробництва на трудову діяльність працівників підприємства, організації, установи з метою розробки заходів з

покращення їх умов праці і підвищення ефективності роботи. Виконує роботу з укладання проектів планів і програм соціального розвитку, визначення психологічних факторів, які чинять вплив на працюючих. Проводить спільно з фізіологом дослідження індивідуальних якостей працюючих, особливостей трудової діяльності працівників і службовців різних професій і спеціальностей, а також дослідження, пов'язані з професійним відбором, перевіркою психологічних умов праці, виявом інтересів і схильностей, задоволеністю працею. Бере участь в експериментах з визначення впливу умов праці на психіку працівника. Аналізує трудові процеси і психологічні стани працівника під час роботи. Спільно з соціологом та іншими спеціалістами бере участь у визначенні задач соціального розвитку. Здійснює вибір найактуальніших питань і проблем, які вимагають розв'язання (плинність кадрів, порушення трудової дисципліни, малоефективна праця), визначає шляхи усунення причин, які їх викликають. Розробляє професіограми і детальні психологічні характеристики робочих професій і посад службовців, які визначаються впливом виробничого середовища на нервово-психічну напругу працюючого, дає рекомендації відносно умов оптимального використання особистих трудових можливостей людини з врахуванням перспективи розвитку її професійних здібностей. Бере участь у реалізації заходів з виробничої і професійної адаптації молодих працівників і спеціалістів. Готує рекомендації і пропозиції з впровадження результатів психологічного дослідження в практику, а також заходи з конкретних напрямків удосконалення управління соціальним розвитком, які сприяють організації оптимальних трудових процесів, встановленню раціональних режимів праці і відпочинку, покращенню морально-психологічного клімату, умов праці і підвищення працездатності людини, здійснює контроль за їх виконанням. Аналізує причини плинності кадрів, їх підбір та розстановку, виходячи з вимог організації праці й управління виробництвом, розробляє пропозиції з забезпечення стабільності кадрів, прийняття необхідних заходів з адаптації працівників. Бере участь у формуванні трудових колективів, у проектуванні систем організації праці (організації робочого часу, раціоналізації робочих місць) з врахуванням психологічних факторів і ергономічних вимог. Консультує керівників підприємств, установ, організацій з соціально-психологічних проблем управління виробництвом і соціальним розвитком колективу, а також працівників, які займаються кадровими і виробничими питаннями.

Психолог повинен знати: постанови, розпорядження, накази, інші керівні та нормативні документи, які відносяться до питань практичної психології; психологію праці й управління, інженерну і соціальну психологію; методи вивчення психологічних особливостей трудової діяльності працівників; технічні засоби, які застосовуються при вивченні умов праці; передовий вітчизняний і зарубіжний досвід роботи психологів; основні технології виробництва; основи економіки, організації виробництва, праці й управління; основи профорієнтаційної роботи; законодавство про працю; правила внутрішнього трудового розпорядку; правила і норми охорони праці.

До людини, яка претендує на посаду практикуючого психолога, висувається система вимог, що містить два компоненти: вимоги до професійної компетентності фахівця та вимоги до його особистості.

Вважається, що особистість психолога-професіонала повинна відзначатися двома параметрами:

- досконалим володінням теоретичними знаннями і способами роботи;
- здатністю до швидкої адаптації.

Для становлення професіоналізму психолога, на думку вчених, необхідно забезпечити системність, науковий універсалізм у професійній та особистісній підготовці.

З метою забезпечення реалізації наукового підходу до професійної підготовки психолога українськими науковцями була розроблена модель особистості практикуючого психолога. Конструювання *моделі особистості психолога-практика* повинно відображати комплекс його професійно-психологічних завдань:

- *вектор взаємодії суб'єкта з довкіллям* (змістом його є ідея про багаторівневий характер взаємодії суб'єкта з навколишнім природним і соціальним середовищем. Виділяють п'ять рівнів взаємодії та відповідних їм рівнів аналізу особистості практикуючого психолога: психосоматичне здоров'я, суб'єкт діяльності, особистісні риси, соціальна поведінка, значеннєвий (смісловий) рівень;

- *вектор структурної організації суб'єкта* (когнітивна, мотиваційна і операційна складові структури суб'єкта);

- *вектор часу* дає можливість простежити динаміку системи і спрогнозувати подальший її розвиток; основним поняттям тут є життєвий шлях особистості (за В. Г. Панком, Т. М. Титаренко, Н. В. Чепелевою та ін.).

Н. В. Чепелева та Н. І. Пов'якель розробили *модель особистості*

практикуючого психолога, що включає такі складові:

- *Мотиваційно-цільова підструктура особистості* передбачає сформовану позитивну мотивацію до професійної діяльності, до надання психологічної допомоги, прийняття себе та інших. Базовою особистісною якістю на цьому рівні виступає *діалогізм*, що включає діалогічну готовність, безумовне прийняття іншого, особистісну рефлексію, розвинену систему особистісних смислів, орієнтованість на досягнення взаєморозуміння.

- *Когнітивна підструктура*, до якої відноситься сфера знань особистості: особистісне знання, знання себе й інших; Я-концепція фахівця (адекватність і сталість самооцінки, емпатійність, асертивність, відсутність хронічних внутрішньоособистісних конфліктів, які зумовлюють проєкції та психологічні захисти тощо); професійно важливі якості пізнавальних процесів (уважність, спостережливість, вміння помічати деталі вербальної і невербальної поведінки, тобто розпізнавати психосоматичні стани, гнучкість, пластичність та динамічність мислення, вміння виділяти суттєве та узагальнювати, прогнозувати реакції та дії клієнта, моделювати наслідки роботи). Базовими особистісними якостями когнітивної підструктури є *професійна рефлексія та професійний інтелект*.

- *Операційно-технологічна підструктура* передбачає розвинену компетентність особистості фахівця-психолога. Вона включає володіння основними професійними вміннями і навичками, які забезпечують практичне використання наявних теоретичних знань. Найважливішим компонентом цієї підструктури є *практичний інтелект*.

- *Комунікативно-рольова підструктура* передбачає розвинену комунікативну компетентність психолога. Вона містить соціально-когнітивні та комунікативні уміння (слухати іншого, розмовляти та вмовляти, встановлювати соціальний контакт, переконувати іншого, навіювати тощо). Ця підструктура включає також специфічні якості – акторські та режисерські, організаційні, які дозволяють ефективно впроваджувати активні психотехніки і групові засоби психокорекції. Базовою особистісною якістю є *професійна ідентифікація та соціальний інтелект*. Соціальний інтелект – це здатність у процесі спілкування визначати будь-які відхилення від нормального функціонування або розвитку людини чи групи, яка є найважливішою складовою спеціальних здібностей до психологічної діяльності.

- *Регулятивна підструктура* забезпечує толерантність до фрустрацій, високу працездатність і саморегуляцію особистості, відсутність схильності до

збудження та швидкого виснаження. Провідним компонентом виступає *професійна саморегуляція* (за Н. В. Чепелевою, Н. І. Пов'якель).

Таким чином, ефективність діяльності психолога залежить від системи його спеціальних здібностей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вачков И. В. Введение в профессию «психолог»: Учеб. пособие / Игорь Викторович Вачков, Игорь Борисович Гриншпун, Николай Сергеевич Пряжников; Под ред. И. Б. Гриншпуна. – М. : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж : МОДЭК, 2007. – 464 с.
2. Дуткевич Т. В. Практична психологія: Вступ у спеціальність. Навчальний посібник / Т. В. Дуткевич, О. В. Савицька. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 256 с.
3. Максименко С. Д. До проблеми розробки освітньо-кваліфікаційної характеристики сучасного психолога / С. Д. Максименко, Т. Б. Ільїна // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – № 1. – С. 2–6.
4. Немов Р. С. Психологическое консультирование / Роберт Семенович Немов. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 528 с.
5. Основи практичної психології / В.Г. Панок, Т.М. Титаренко, Н.В. Чепелева та ін : Підручник. – К. : Либідь, 2001. – 536 с.
6. Подшивайлова Л. І. Вступ до спеціальності: психологія. Модуль 2: навч. посіб. / Л. І. Подшивайлова. – К. : Київськ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2011. – 220 с.
7. Психология личности : Словарь-справочник / Под ред. П. П. Горностая и Т. М. Титаренко. – К. : Рута, 2001. – 320 с.
8. Шевченко О. М. Теоретичне дослідження поняття «особистісна компетентність» у сучасній психологічній науці / О. М. Шевченко // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського : збірник наукових праць / За ред. С. Д. Максименка, Н.О. Євдокимової. – Т. 2. – Вип. 5. – Миколаїв : МДУ імені В. О. Сухомлинського, 2010. – С. 307–311.
9. Чепелева Н. В. Теоретичне обґрунтування моделі особистості практичного психолога / Н. В. Чепелева, Н. І. Пов'якель // Психологія : Збірник наукових праць. – Вип. 3. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 1998. – С. 35–41.
10. Шмелева И. А. Введение в профессию. Психология : Учебное пособие / Ирина Александровна Шмелева. – СПб. : Питер, 2007. – 256 с.

ЕТИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПСИХОЛОГА-ПРАКТИКА

Піркова О.Д.,

кандидат філософських наук, доцент кафедри практичної психології
Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка

Зазвичай, розкриваючи зміст компетенцій будь-якої професії, перелічують знання, вміння та навички, необхідні для успішного виконання функцій, передбачених професією. Менш звичною для розгляду є етична компетентність. Її або не виокремлюють в самостійну сферу компетенцій, або зовсім обминають. Особливість її полягає в тому, що вона включає те, що відносять до норм повсякденної взаємодії, повсякденного етикету.

Етимологія слова етос задає його значенню надзвичайно широкий контекст. Етос – у розумінні античних філософів – означає спосіб або стиль розумної спокійної поведінки. В сучасному розумінні, йдеться про належну нормативну поведінку. Для професійної етики важливим є виокремлення загальноприйнятих культурних норм поведінки та власне професійних, а також зазначення їх перетину, оскільки професійна поведінка є частиною повсякденної поведінки. В повсякденній поведінці психолога-практика спрацьовує те, що називають професійною етикою, адже особистість несе в собі такі складові ідентичності, що були зумовлені професійним вибором та досвідом. До того ж професійна етика апелює скоріше до професійних принципів та їх ситуативного застосування, аніж до професійних норм. На противагу професійній етиці, деонтологія апелює до прескриптивних норм.

Традиційно під деонтологією (від грец. deon – належне) розуміють розділ етики, учіння про мораль та моральність. Термін було запроваджено англійським філософом Jeremy Bentham'ом у 19 столітті для позначення теорії моральності як науки про мораль. Пізніше науку було звужено до характеристики проблем людського обов'язку. При цьому обов'язок сприймався як внутрішнє переживання примусу, що зумовлюється етичними цінностями [2].

Натомість етика професіонала як частина загальної етики розглядає питання моральності, включаючи сукупність норм його поведінки і моралі, почуття професійного обов'язку і честі, совісті і гідності. Етика – це зовнішній прояв внутрішнього змісту людини [4]. Професійна етика спрацьовує там, де виявляється обмеженість деонтології, адже норми деонтології не здатні

охопити всі ситуації, в той час як застосування принципів дозволяє гнучко реагувати на вимоги типових та неочікувані виклики нестандартних ситуацій.

Метою даної статті є виявлення змісту етичної компетентності психолога-практика (консультанта або психотерапевта). Причому цей зміст розглядатиметься саме з точки зору професійної етики, а не з точки зору деонтології. Складові змісту формулюються як єдність соціального та інструментального і клінічного та етичного, як пріоритетність етики принципів у порівнянні з етикою норм, як компетенція прийняття рішень.

Єдність інструментального та соціального.

Компетентність психолога-практика зазвичай асоціюється зі знанням методу, в рамках якого він практикує, з чітким усвідомленням меж цього методу, а значить і з усвідомленням власної професійної обмеженості. В етичних кодексах психолога різних країн зазначається, що психологи займаються тільки тією діяльністю, в якій вони є компетентними і з якої вони отримують супервізію [3; 5; 6]. Тому під компетентністю дуже часто розуміють інструментальний бік застосування методу. Оволодіння методом дійсно пов'язане із застосуванням конкретних технік консультування та психотерапевтичного втручання. Але сама по собі інструментальна сторона методу виявляється недостатньою. Недостатність її є очевидною в тих парадигмах, де техніки практично неможливо відокремити від власне аутентичної комунікації і від фактора особистості психолога, наприклад, у гуманістично-екзистенційній парадигмі. На противагу останній, більш технічним є когнітивно-біхевіористичний метод, але і для його використання недостатньо трафаретного використання технік, іншими словами, і він не позбавлений фактора особистості психолога.

Під фактором особистості психолога також розуміємо етичну складову компетентності психолога. Необхідність виокремлення цієї складової підтверджує вислів про те, що особистість психолога є його інструментом професійної дії. Так, поряд з рівнем суспільних відносин та виробничих функцій О.Ф. Бондаренко виокремлює рівень спеціальності, ядром якої є суб'єктивність та чуттєва реальність спеціаліста. На цьому рівні психолог є автором та виконавцем власного особистісного буття. Саме на цьому рівні Я-екзистенційне та Я-професійне роздвоюються та інтегруються, в результаті чого формуються нові структури особистісного та професійного досвіду, здатність поєднувати рольові стандарти та екзистенційну ємність власного Я.

Тут професійні рішення базуються як на професійному, так і на власному життєвому досвіді [1, с.171]. Резюмуючи, слід підкреслити, що соціальне є невід'ємним від інструментального в практиці психолога через те, що особистість психолога є як його професійним інструментом, так і тією соціальною умовою, завдяки якій психотерапевтичний вплив має місце у психотерапевтичній взаємодії.

Соціальна стадія психотерапевтичного процесу.

Єдність соціального та інструментального в практиці психолога виявляє себе і під час так званої соціальної стадії психотерапевтичного процесу. Ця стадія, як правило, має на меті зібрати демографічну та соціальну інформацію про клієнта, і вимагає від психолога вміння забезпечити клієнту перехід від інших форм соціальної взаємодії до власне психотерапевтичної взаємодії [8]. Саме ця стадія є найбільш чутливою щодо демонстрації обома учасниками інтеракції своєї обізнаності у сфері культурних і професійних (психотерапевтичних) норм. Очевидним є те, що компетентність психотерапевта в цих сферах має перевищувати компетентність клієнта.

Впродовж перших терапевтичних зустрічей відбувається розподіл ролей, встановлення психотерапевтичних стосунків та забезпечення умов їх підтримання протягом подальших зустрічей. Все це має базуватися на визначенні меж взаємодії, або професійних меж у стосунках психолог-клієнт. Саме на перших зустрічах ці межі визначаються. Головна функція професійних меж – організувати безпечний простір («транзиторну зону», в термінах психодинамічної терапії) для обговорення особистих тем. В середині цього простору терапевт може безпечно порушувати особисті межі клієнта в його ж інтересах (з власної розмови з Tom Warnecke).

Проникні та гнучкі межі є ознакою здорових терапевтичних взаємин. Професійні межі відіграють і лікувальну роль, оскільки всередині них підтримуються адекватні взаємини, що позбавлені маніпуляцій, прихованих посилянь та зловживання. Терапевтичні відносини покликані слугувати прикладом зрілих, дорослих, незалежних та неексплуаторських стосунків [15]. Якщо відповідальність терапевта полягає у встановленні та підтримці меж, він має ще й пам'ятати, що привілеї клієнта часто-густо суперечать підтримці меж. До цих привілеїв відносять:

- ідеалізацію терапевта,
- прагнення залежності,

- вдячність турботливого та уважного слухача,
- наділення терапевта владою [16, с. 40-41].

Якщо не зважати на нерівність відповідальності за підтримку меж у терапевтичних взаєминах, турботливі взаємини можуть виявитись небезпечними. небезпечними є ті ситуації, в яких терапевт порушує межі автономії клієнта, навіює залежність клієнту або дозволяє клієнту маніпулювати собою; коли терапевти занадто дистанційовані або, навпаки, занадто включені, демонструють залежність або нечуйні; коли терапевт заздрить, контролює або жаліє [15].

Слід зазначити, що тема меж та розподілу терапевтичних ролей у сучасній зарубіжній літературі розглядається як суто етичне питання, яке, з одного боку, є відокремленим від власне терапевтичного втручання, з іншого – є його умовою.

Подвійні та множинні стосунки.

Порушення меж призводить до подвійних та множинних стосунків, що означає, що терапевт не витримує чистоту ролі і виступає у взаємовиключних, або просто в несумісних ролях. З 90-х років тема порушення меж викликала багато дебатів стосовно сексуальних та несексуальних множинних стосунків. Причому останні інтерпретувалися як не завжди шкідливі й іноді неминучі [див. 12, 17]. Приятельство, бізнес- та фінансові стосунки, взаємини співробітників та керівників, стосунки, пов'язані з релігійним життям, та багато інших є прикладом несексуальних множинних стосунків. Вважається, що соціальні та професійні подвійні і множинні стосунки менш небезпечні, ніж бізнес, сексуальні та сімейні. Хоча сексуальні множинні стосунки є найбільш деструктивними, всі решта можуть перетворитись на такі ж неетичні та шкідливі, якщо встановлюються в інтересах терапевта, а не пацієнта. Так, головний критерій неналежного перетину стосунків – це їх експлуативний характер та нездатність терапевта вчиняти за принципом благополуччя клієнта.

Ставлення терапевта до подвійних та множинних стосунків, а також до перетину меж відрізняється в залежності від декількох факторів. Було з'ясовано, що професіонали, які більш схильні вбачати непрофесійність у подвійних стосунках, підпадають під такі категорії:

- жінки (Baer & Murdock, 1995; Borys & Pope, 1989);
- молоді спеціалісти (Lamb et al., 1994);

- ті, що нещодавно отримали кваліфікацію (Borys and Pope, 1989; Lamb et al., 1994);
- ті, що працюють у психодинамічній парадигмі (Baer & Murdock, 1995; Borys & Pope, 1989);
- ті, що не працюють на себе (Epstein, Simon, & Kay, 1992);
- ті, що працюють в містах (Borys & Pope, 1989);
- ті, що не працюють і не живуть на території, що обслуговується школою або шпиталем (Borys & Pope, 1989) [9].

Встановлення та підтримання меж не є інструментами терапевтичної взаємодії. Вони є константою будь-яких стосунків. Але саме за умов підтримання професійних стосунків, які є прикладом здорових стосунків, досягається терапевтичний ефект. Так, не терапевтична за своєю повсякденною функцією соціальна дистанція стає терапевтичним інструментом. Або, в термінах єдності клінічного та етичного, дотримання правил повсякденного поведіння сприяє досягненню лікувального ефекту.

Проблема початку професійних стосунків.

Важливим питанням з точки зору професійної етики є питання про початок професійних стосунків, або про перехід від інших форм соціальної взаємодії до безпосередньо психотерапії. Початок професійних стосунків означає прийняття на себе професійної ролі. Некомпетентною поведінкою є програвання професійної ролі поза межами професійної ситуації, а також невпізнання тих ситуацій, які вимагають суто професійної поведінки. Очевидним є те, що обов'язки психолога зростають у мірі розвитку терапевтичних стосунків, але вони починаються, коли клієнт ще тільки виступає в ролі потенційного клієнта. Обов'язок турбуватися не завжди переходить в обов'язок лікувати. Іншими словами, етичне поведіння психолога не завжди пов'язане з клінічним втручанням, і перехід у психотерапевтичну взаємодію може відбуватися до застосування терапевтичних технік. Ключовим у ситуації ще не окресленої психотерапевтичної взаємодії є те, що у взаємодії з особою, яка ще не є клієнтом, але вже є потенційним клієнтом, психолог має діяти професійно в інтересах цієї особи, а не просто ігнорувати чи відмовляти їй [14, с. 210]. Потенційні клієнти – це особи, які звернулися по допомогу (у телефонній розмові або наживо), але з ними ще не розпочато роботу. Не виключено, що потенційного клієнта буде переспрямовано до іншого спеціаліста, який краще відповідає проблемі та запиту клієнта. Такі неоднозначні транзиторні

етапи дотерапевтичної взаємодії, яка вже потребує програвання професійної ролі, легко виявляють єдність та відмінність соціального та інструментального, клінічного та етичного. У випадку з потенційним клієнтом не інструментальна, а суто соціальна сторона взаємодії втілює професійну поведінку.

Підтвердженням єдності соціальної та інструментальної складової етичної компетентності психолога є те, що власне принцип компетентності іноді виноситься, а іноді й не виноситься як окремий пункт в етичних кодексах психологів. Так, в канадському етичному кодексі принцип компетентності та принцип благополуччя поєднані у принцип відповідальної турботи, в якому постулат єдності клінічного та етичного вбачається у причинно-наслідковому зв'язку компетентних (або некомпетентних) дій психолога та здоров'я клієнта [6]. Некомпетентна дія є водночас і неетичною дією, адже вона може завдати клієнтові шкоди. Тут слід зазначити, що якщо інструментальна професійність цілком може вкладатися в рамки нормативного мінімуму, то етична компетентність вимагає неабиякої особистісної зрілості та відповідального прийняття рішення, що в свою чергу вимагає апеляції до етики принципів та їх авторського розуміння і застосування.

Вузкий та широкий соціальний контекст психологічної практики.

Турбота про себе та психопрофілактика є однією зі складових професійної компетентності, оскільки вона базується на знаннях про себе. Для психологів твердження «пізнай самого себе» має дорівнювати твердженню «потурбуйся (вилікуй) самого себе». Як було зазначено вище, когнітивний аспект буття психолога є вплетеним в екзистенційний аспект його буття. Саме за такої умови особистісні структури є збалансованими і сприяють професійному і подальшому особистісному зростанню. Ядром етичної компетентності є самопізнання психолога, яке тісно пов'язане з професійною обізнаністю психолога, або інформаційною компетентністю, котру також можна було б назвати передумовою високої інструментальної професійності. В цьому сенсі самопізнання виконує подвійну роль: воно запобігає професійному вигоранню і є умовою відповідального та професійного прийняття рішень у стандартних і нестандартних терапевтичних ситуаціях. За умов розвинутих навичок професійної рефлексії психологи використовують існуючі знання, які є найбільш доцільними у кожній конкретній ситуації. Психологи усвідомлюють не тільки свої

професійні межі, але й межі, що пов'язані з їх соціальною життєвою ситуацією. Тому за умов активного самопізнання здійснюється рефлексія стосовно того, як власні цінності психолога, його стосунки, досвід і соціальний контекст (напр., культура, етнічність, віросповідання, стать, фізичні та розумові здібності, вік, соціо-економічний статус) впливають на професійні дії, інтерпретацію терапевтичної ситуації та на прийняття терапевтичного рішення. Однак наслідки індивідуального, сімейного чи групового терапевтичного втручання сягають широкого соціального контексту, адже вони безперечно впливають на найближчі та віддалені соціальні зв'язки клієнтів.

Соціальний компонент етичної компетентності психолога значно розширює контекст впливу психологічної допомоги. В етичних кодексах психологів різних країн зазначається, що професійна ідентифікація психологів накладає на них відповідальність не тільки за негайний ефект психотерапії, а й за короткотривалі та довготривалі наслідки терапії [див. 6, с. 59]. Одним з прикладів такого віддаленого опосередкованого довготривалого ефекту є репутація професії. З цих причин психологи не делегують своїх клієнтів до некомпетентних спеціалістів. Компетентність психолога виявляється ще і в тому, що він виправляє наслідки шкідливого втручання, здійсненого іншим спеціалістом. Психолог припиняє терапевтичне втручання, коли стає зрозумілим, що діяльність завдає більше шкоди, ніж користі, або коли це втручання є більше не потрібним. Якщо психолог бачить, що проблема клієнта перевищує його компетентність, він негайно перенаправляє клієнта до колеги або іншого професіонала, який надасть клієнтові кваліфіковану допомогу. До того ж психолог сприяє пошуку необхідної допомоги клієнтам. Допомога може включати відбір тих технік втручання, які відповідають потребам та особливостям клієнта і тих, які мають визнане психотерапевтичною спільнотою теоретичне та емпірично перевірене підґрунтя. Також необхідна допомога може бути консультуванням та отриманням рекомендацій від тих, хто має подібну до клієнтової релігійну систему цінностей, або систему переконань (не обов'язково релігійних). Відомі ситуації, в яких клієнту-жінці потрібна була допомога саме психотерапевта-жінки. Іншими словами, іноді психотерапевтичні ситуації потребують підбору терапевта за демографічними чи культурними ознаками, і цією необхідністю не можна нехтувати.

Крім того, зважаючи на те, що вітчизняна психологічна допомога

здійснюється в більшості випадків як приватне підприємництво, до соціальної компетентності психолога-практика входить знання інших дисциплін (напр., права, медицини, бізнес адміністрування) та належне їх застосування, перш за все, для організації власної практики. Отже, соціальне та інструментальне пронизує як найближчий, так і широкий контекст впливу психологічної допомоги.

Ієрархія стосунків у психотерапевтичній взаємодії.

Навіть за умов дотримання чистоти професійних меж, терапевтичні стосунки не позбавлені впливу позатерапевтичних ролей та статусів клієнта та психолога. Відомо також, що особистісний, соціальний та професійний статус психолога вже є неявним інструментом терапії. Найбільш складним питанням як з точки зору етики, так і з точки зору терапії (або клінічної точки зору) є питання збалансованості або незбалансованості ієрархії у терапевтичних стосунках. Це питання достатньо повно висвітлено в англійській літературі з психотерапевтичної етики, в якій зазначається, що існує так званий «само собою зрозумілий розподіл влади». Роблячи огляд публікацій, що підтримують міф про звичайний розподіл влади, О. Zur, підкреслює однобічний підхід багатьох авторів, які вважають терапевтів завжди впливовими, а пацієнтів – завжди вразливими [18]. Виокремлюють декілька точок зору на проблему розподілу влади між клієнтом та терапевтом. Деякі автори вважають терапевтичний вплив примусовим, по суті образливим і загалом шкідливим для клієнтів. Більшість науковців та етиків погоджуються стосовно впливової ролі терапевта, але не бачать цю роль обов'язково образливою та шкідливою. Вони вважають її потенційно шкідливою, якщо нею зловживати, і попереджають про таке зловживання владою.

Третю групу складають науковці феміністичного, гуманістичного, екзистенціального та постмодерністського підходів, які вважають розподіл влади як дещо дане, підкреслюють важливість розгляду питання влади та рекомендують зменшувати цю владу так, щоб розвивати егалітарні, аутентичні стосунки та взаємну повагу. З четвертої позиції, якої притримується О. Zur, вплив у взаєминах не статичний, а динамічний. Це означає, що не всі пацієнти вразливі, слабкі та піддаються впливу. З одного краю континууму дійсно перебувають клієнти, що схильні до залежності, легковажності, які легко піддаються навіюванню, непослідовні, не впливові та слабкі. З іншого краю – клієнти, які вважають себе більш впливовими, аніж

терапевт, і дійсно вони часто такими і є (генеральні директори великих компаній, судді, успішні підприємці тощо) [10], оскільки їх позатерапевтичний соціальний статус значно перевищує соціальний статус терапевта.

В своїй роботі «Уникнення експлуативних подвійних стосунків» [7] М.С. Gottlieb розрізняє «слабку владу», «середню владу», і «сильну владу». За умов «слабкої влади» ієрархічних стосунків між терапевтом та клієнтом мало або взагалі немає, терапевт і клієнт вважають себе рівноправними, або терапія є короткотривалою. За умов «середньої влади», має місце «чіткий розподіл влади з визначеними стосунками.» «Сильна влада», за М.С. Gottlieb, передбачає «чіткий розподіл влади зі значним особистим впливом», що частіше має місце у довготривалих професійних стосунках. О. Zur відзначає слабкість цієї моделі, підкреслюючи те, що деякі довготривалі терапії збільшують розрив у владних стосунках.

Психоаналіз та терапевти психодинамічного напрямку вважаються найбільш впливовими порівняно з терапевтами інших підходів. Найчастіше згадувана причина цього – трансфер, що наділяє прозорістю та анонімністю терапевтів і регресивними тенденціями – пацієнтів. До того ж, у психоаналізі та психодинамічній терапії аналітики наділені ще й владою інтерпретувати, наділяти смислами почуте від клієнта.

О. Zur зазначає, що баланс влади коливається і зміщується протягом терапії. В міру розвитку терапевтичних стосунків перетин психологічних меж вносить корективи у розподіл влади. Саморозкриття терапевта звичайно призводить до егалітарних стосунків, за умов яких влада розподіляється порівну [16]. Як правило, розкриваються стиль терапевта і теоретична орієнтація, а клієнт стає більш обізнаним, а звідси, і більш впливовим. Сучасна тенденція називати клієнта споживачем передбачає численні права клієнта, і безперечно, його владу [13]. «Як споживачі, вони хочуть знати, що матимуть за свої гроші... Вони часто дуже добре обізнані про можливості лікування і про тих, хто може забезпечити це лікування. Завдяки інтернету вони дізнаються про те, яке і за яких умов здійснюється лікування. Ці сучасні інформовані споживачі все більше цікавляться, контролюють і беруть на себе відповідальність за своє благополуччя» [13, р. 39]. У так званих несексуальних множинних стосунках, особливо соціальних, клієнти стикаються зі своїми терапевтами в ситуаціях «реального життя», що робить терапевтичні взаємини менш ієрархічними.

В той час як належні, або неминучі, але добре скеровані, перетини професійних меж призводять до зсуву до менш ієрархічних взаємин, неналежним чином порушені терапевтом межі надмірно уповноважують клієнта. За таких умов терапевтичний контакт може послабшати, якщо первинно він був міцним, або бути цілком зруйнованим, якщо первинно він був слабким [11]. Таким чином, можна стверджувати відсутність сталої ієрархії у терапевтичних стосунках, більшу відповідальність психолога за втримання їх у професійних рамках та суттєвий вплив позатерапевтичного соціального контексту на характер принаймні первинного розподілу влади та впливу у стосунках клієнт-психолог.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бондаренко А.Ф. Психологическая помощь: теория и практика. /А.Ф. Бондаренко. – К.: Освіта України, 2007. – С. 167 – 171.
2. Грандо А.А. Врачебная этика и медицинская деонтология/ А.А.Грандо. – Киев, 1988.
3. Етичний Кодекс Української Спілки Психотерапевтів, з доповненнями 2012 року. Взято з <http://www.usp.lviv.ua>.
4. Экологические, правовые и медицинские аспекты биоэтики и безопасности: Сб. науч. ст./ ГрГУ им. Я.Купалы; редкол.: С.В.Агиевец, Н.З Башун (отв.ред.) [и др.]. – Гродно: ГрГУ, 2011.- 235 с.
5. American Psychological Association, Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct, Including 2010 Amendments. Взято з <http://www.apa.org/ethics/code/index.aspx>.
6. Canadian manual to the Canadian Code of Ethics for Psychologists, 3d ed., ed. C. Sinclair and J. Pettifor, Canadian Psychological Association. – 2001. – P. 271.
7. Gottlieb, M. C. Avoiding exploitative dual relationships: A decision making model / M. C Gottlieb // Psychotherapy. – 1993. – No. 30. – P. 41-48.
8. Hanson J. Should your lips be zipped? How therapist self-disclosure and non-disclosure affects clients / J. Hanson // Counselling and Psychotherapy Research. – 2005. – No. 5(2). – P. 96 – 104.
9. Kitson C. & Sperlinger D. Dual relationships between clinical psychologists and their clients: A survey of UK clinical psychologists' attitudes / C. Kitson and D. Sperlinger // Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice. – 2007. – Vol. 80. – P. 279–295 P 280-281

10. Lazarus, A.A. Restrictive Draconian Views Must Be Vigorously Challenged / A.A. Lazarus // Professional Psychology: Research and Practice. – 2007. – No. 38. – P. 405-406. p. 40).
11. Levitt H., Butler M., & Hill T. What Clients Find Helpful in Psychotherapy: Developing Principles for Facilitating Moment-to-Moment Change / H. Levitt, M. Butler, & T. Hill // Journal of Counseling Psychology. – 2006. – Vol. 53, No. 3. – P. 314–324.
12. Nigro T. Dual Relationship Activities: Principal Component Analysis of Counselors' Attitudes / T.Nigro // Ethics & Behavior. – 2003. – No. 13(2). – P. 191–201. P 191.
13. Sarkar, S. P. Life after therapy: post-termination boundary violations in psychiatry and psychotherapy / S. P. Sarkar // Advances in Psychiatric Treatment. – 2009. – No.15. – P. 82 – 87.
14. Smith J.A., Pomerantz A.M., Pettibone J .C. & Segrist D.J. When does a professional relationship with a psychologist begin? / Smith J.A., Pomerantz A.M., Pettibone J.C. & Segrist D.J // Ethics and Behavior. – 2012. – No. 22 (3). – P. 208 – 217. C.210
15. Williams M. H. Boundary Violations: Do Some Contended Standards of Care Fail to Encompass Commonplace Procedures of Humanistic, Behavioral and Eclectic Psychotherapies? / M. H. Williams // Psychotherapy. – 1997. - Vol. 34 (3). – P. 238-249.
16. Zur O., Williams M. H., Lehavot K., Knapp S. Psychotherapist Self-Disclosure and Transparency in the Internet Age Professional Psychology: Research and Practice / O. Zur, M.H. Williams, K. Lehavot, S. Knapp // American Psychological Association. – 2009. – Vol. 40, No. 1. – P. 22–30.
17. Yalom I. The gift of therapy/ I. Yalom. – N.Y., Harper Collins Publishers. – 2002.
18. Zur O. Power in Psychotherapy and Counseling. Online Publication by the Zur Institute. – 2010. Взято 05/19/2013 3 http://www.zurinstitute.com/power_in_therapy.html.

ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ДО ПРОСВІТНИЦЬКО- КОНСУЛЬТАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОГО БАТЬКІВСТВА

Нагула О.Л.,

кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри практичної психології
Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка

Особливою категорією клієнтів, з якою доводиться стикатися у професійній діяльності психолога, є батьки (майбутні батьки) та сім'ї. Успіх в організації роботи з даною категорією клієнтів великою мірою залежить від особистості й авторитету психолога, його професійності, високих моральних, людських якостей, вміння спілкуватись з батьками та дітьми.

Проте, часто у роботі психолога з сім'єю виникають певні труднощі, насамперед через те, що професійна підготовка психологів-практиків не орієнтована на оволодіння ними теоретичними та практичними вміннями формування батьківської компетентності у різновікових категорій клієнтів. Вивчення психолого-педагогічних джерел з даної проблеми засвідчує відсутність якісних, науково обґрунтованих методичних та теоретичних розробок для роботи з молодими батьками, молодими подружжями, молоддю в умовах психологічної служби, в центрах соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді.

На часі вкрай важливою є організація роботи психолога з молодими батьками, батьками, які виховують дітей раннього віку, з формування усвідомленого батьківства та зачатків батьківської компетентності у майбутніх батьків, молодих подруж'їв та молоді на сучасній методологічній основі із застосуванням інноваційних психолого-педагогічних технологій. Мова йде про такий зміст професійної діяльності практичного психолога, який спрямовується на підвищення готовності батьків до якісного виконання своїх функцій, на усвідомлення ними важливості відповідального батьківства, на передачу психолого-педагогічних знань щодо виховання, догляду, навчання та гармонійного розвитку дітей.

Однак, існуюча підготовка майбутніх психологів-практиків не забезпечує повною мірою їхньої готовності до роботи з такими категоріями клієнтів через те, що не враховано запити сучасних батьків. Тому однією з актуальних проблем професійної підготовки студентів є розроблення

сучасної концепції підготовки майбутнього психолога-практика як висококваліфікованого фахівця у сфері компетентного батьківства, здатного до творчої організації усіх ланок особистісно орієнтованого психолого-педагогічного процесу, самореалізації щодо виконання нового соціального замовлення. Насамперед потребують вдосконалення теоретико-методологічна база та практичні навички студентів щодо усвідомленого батьківства, формування батьківської компетентності зокрема, у молоді та батьків, що виховують дітей раннього віку. Створення позитивної мотивації щодо актуальних проблем сім'ї, в якій виховується дитина раннього віку, передбачає формування у студентів бажання працювати з батьками, спонукати батьків до набуття знань, формування у них умінь та навичок грамотного спілкування з дитиною та догляду за нею, здатності розуміти й цінувати унікальність періоду раннього дитинства, усвідомлювати сутність особистого впливу на розвиток її особистості.

Отже, обґрунтування необхідного комплексу теоретичного матеріалу та умов підготовки студентів до просвітницько-консультативної роботи з батьками, майбутніми батьками та молодими подружжями нами здійснено з урахуванням низки недоліків у професійній підготовці майбутніх психологів та особливостей формування усвідомленого батьківства та батьківської компетентності, про що детальніше розглянемо далі.

На нашу думку, важливою умовою формування професіоналізму у сфері компетентного батьківства є забезпечення підготовки студентів до аналізу особистісного досвіду взаємодії з власними батьками, а також спрямованість змісту нормативних навчальних дисциплін і спецкурсів з урахуванням особливостей роботи з батьками, молодими подружжями та молоддю щодо формування їхньої батьківської компетентності. Означені умови можливо реалізувати шляхом оптимального вибору форм, методів навчання, а також через систематизацію та професійну спрямованість змісту нормативних навчальних дисциплін і спецкурсів, як основи теоретичної і практичної підготовки майбутніх психологів; урахування особливостей роботи з батьками дітей раннього віку під час викладання навчальних дисциплін; активізацію навчально-пізнавальної та навчально-дослідницької діяльності студентів; співтворчу суб'єкт-суб'єктну взаємодію викладача зі студентами; урахування індивідуальних особливостей і можливостей студентів; створення креативного середовища для розвитку творчості студентів у самостійній та колективній діяльності.

Слід зауважити, що виконання вправ на семінарсько-практичних заняттях під час вивчення спецкурсів забезпечуватиме емоційну насиченість навчально-виховного процесу, сприятиме засвоєнню навчального матеріалу, розвитку професійних якостей, особистісному зростанню та розвитку власної батьківської компетентності.

У цьому контексті особливо актуальними стають теоретичні доробки і практичний досвід вітчизняних та зарубіжних психологів стосовно розробки проблеми батьківської компетентності.

Проблема батьківської компетентності є однією з визначальних у питаннях функціонування та розвитку суспільства. Сучасні умови життя людини вимагають від неї зосередженості на компетентному виконанні батьківських функцій, а особливо для молодих людей, чий життєвий досвід потребує удосконалення, цілеспрямованого формування компетенцій у сфері батьківства. Водночас, науковцями та практиками наголошується на необхідності дослідження особливостей батьківської компетентності як психолого-педагогічного потенціалу стосовно майбутнього батьківства у молоді, оскільки саме цей віковий період є актуальним для створення сім'ї, формування когнітивного образу батьківства, що є важливими передумовами для самоактуалізації особистості в батьківстві (Т. Алексеєнко, О. Бондарчук, Л. Гридковець, В.Кравець).

Інтерес широкого кола науковців до цієї проблеми пов'язаний з її об'єктивною значущістю як для конкретної людини, так і для суспільства в цілому, серед них – соціологи (Н. Головатий, І. Дементьєв, І. Кон, Н. Юркевич), психологи (Т. Андрєєва, О. Бодальов, О. Бондарчук, І. Гребінков, Л. Гридковець, С. Ковальов, Р. Овчарова, Б. Шапіро), педагоги (Т. Алексеєнко, О. Безпалько, Г. Лактіонова, А. Капська, В. Кравець, В. Постовий) та інші. У наукових дослідженнях із психології, педагогіки, соціальної педагогіки досліджуються різні аспекти батьківства, інтеграція яких дає чітке уявлення про батьківську компетентність особистості: підготовка старшокласниць до материнства (І. Братусь, С. Мещерякова, О. Нестерова, О. Тиунова, Г. Філіппова); феномен батьківства та виконання ролі батька (Ю. Борисенко, Н. Гусак, О. Корман); формування усвідомленого батьківства (О. Безпалько, Г. Лактіонова, Р. Овчарова, А. Співаковська) тощо.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень з проблеми батьківської компетентності молодого подружжя дає підстави стверджувати, що спеціальні експериментальні дослідження із заявленої проблеми не

проводилися. Проте нами було виокремлено ряд праць, автори яких, досліджуючи різні аспекти батьківства, розглядали батьківську компетентність як його структурний елемент або як якісну характеристику усвідомленого батьківства, як особистісну якість батька або матері [1; 2; 3; 4; 5; 6]. Однак на сьогодні залишаються суперечливими не тільки підходи до тлумачення даного поняття, а й сама необхідність його використання. Відкритим залишається питання специфіки вивчення та трактування поняття батьківської компетентності у молодого подружжя. Особливо важливим є визначення психологічного змісту та компонентної структури даного феномену.

Розглянемо існуючі точки зору, дотичні до розуміння сутності поняття батьківської компетентності. Вагомий внесок у формування науково обґрунтованого розуміння батьківської компетентності дали представники системного підходу (Б. Ломов, К. Платонов, А. Раппопорт, В. Рибалка, В. Шадріков та інші). Системний (або системно-структурний) підхід передбачає, що до вивчення явища необхідно підходити як до системи, тобто як до певної цілісності, до якої входять у певних відношеннях та зв'язках окремі елементи. Системність наукового пізнання та відповідного знання є наслідком і відображенням системних взаємозв'язків, якими характеризується сама дійсність. Саме тому, вивчаючи об'єкт, важливо враховувати всі його існуючі елементи та зв'язки. Зауважимо, що система не зводиться до суми елементів, а має структуру [7]. У психологічних дослідженнях системний підхід набув розвитку завдяки працям А. Бодальова, Е. Клімова, А. Леонтьєва, Б. Ломова, ними було розроблено системні описи психологічного знання стосовно структури особистості, психологічних станів і діяльності. Характерною рисою цілісності будь-якої системи є здатність до самозбереження в процесі постійного руху, змін і розвитку [8]. Усе це повною мірою можна віднести й до батьківської компетентності молодого подружжя як інтегративного системного комплексного утворення. Досліджуючи проблему батьківської компетентності, насамперед необхідно з'ясувати особливості співвідношення її з батьківством і сімейною системою.

Основним критерієм для виділення батьківської компетентності як системи, на думку В.Д. Шадрікова (1982), є її зв'язок із сім'єю та батьківством. Оскільки сім'я – це система взаємостосунків між подружжям, батьками та дітьми, мала група, члени якої зв'язані між собою шлюбними або родинними стосунками, спільним побутом і відповідальністю, то цільове

призначення і зміст батьківства полягає в народженні й вихованні дітей. Сім'я є живою системою, яка складається з незалежних частин. Їх сукупність і взаємодія наділяє такими властивостями систему, якими жодна з окремо взятих частин її не володіє. Водночас зміни в одній із частин сімейної системи провокують зміни в інших. Поява дитини в сім'ї започатковує процес змін у подружній парі: з'являється необхідність у виконанні батьківських ролей і функцій; узгоджуються уявлення чоловіка й жінки щодо батьківства, його функцій, відповідальності; розподіляються обов'язки тощо. Тобто до появи дитини узгодження уявлень відбувається на теоретичному рівні, під час бесід подружжя, у мріях і планах на майбутнє. З появою ж дитини теорія починає реалізовуватись на практиці і батьківська компетентність стає актуальною й ваговою характеристикою молодої сім'ї. Нам ближче визначення сім'ї як соціальної системи, запропоноване А. Варгою: «Сімейна система – це група людей, пов'язана спільним місцем проживання, спільним господарством, і найголовніше – взаємостосунками» [2]. Тож перед тим, як розглядати феномен батьківської компетентності, необхідно визначити первинну щодо нього систему, складовою якої він є. Це система батьківства, яка, у свою чергу, є відносно самостійною системою й водночас підсистемою сім'ї.

Батьківство ми розуміємо як інтегративне психологічне утворення особистості (батька і/або матері), що включає сукупність ціннісних орієнтацій, установок та очікувань, батьківських почуттів, ставлень і позицій, батьківську відповідальність і стиль сімейного виховання [9, с. 13]. На думку А. Співаковської, батьківство має два рівні: перший – індивідуальний (складне комплексне суб'єктивно-особистісне утворення); другий – надіндивідуальний (сукупність, що містить суб'єктивно-особистісні утворення двох людей – батька й матері), тож у нашому дослідженні ми розглядатимемо батьківство як надіндивідуальне ціле, що включає різні грані даного феномену, властиві індивідам, яких воно об'єднує (чоловіка і дружини). Як надіндивідуальне ціле, феномен батьківства, зазначає Р. Овчарова, тісно пов'язаний із феноменами материнства, батьківства й такими його характеристиками, як відповідальність, готовність, довіра та компетентність (розвинена форма батьківства), які відтворюються в двох основних стратегіях реалізації батьківства: 1) сприйняття батьківської ролі як обмеження (тимчасового чи постійного) для самореалізації; 2) сприйняття батьківської ролі (народження дитини) як нової можливості для

самореалізації [10, с. 31].

Оптимальною стратегією для дитини, батьків і сім'ї, безперечно, є друга стратегія – сприйняття батьківської ролі (народження дитини) як нової можливості для самореалізації особистості. Реалізація цієї стратегії створює сприятливі умови для гармонійного розвитку дитини і батьків у процесі їхнього співрозвитку, співпраці та співтворчості; відкриває нові можливості для подружжя, переводить молоду сім'ю на якісніший рівень її розвитку, тим самим збагачуючи сімейні стосунки й розвиваючи їхню батьківську компетентність.

Батьківство вимагає багатьох змін і пристосувань, а також зумовлює в особистісному та сімейному житті подружньої пари зміни в: «Я-образі» чоловіка й дружини, їхніх уявленнях про сімейне життя; перерозподілі ролей у подружніх стосунках; стосунках зі старшим поколінням у родині; соціальних ролях і відносинах поза сім'єю.

Тож батьківську компетентність у контексті всього вищезазначеного розглядатимемо як найвищу форму розвитку батьківства молодого подружжя (надіндивідуальний рівень). Отже, в системній інтерпретації батьківська компетентність є системним явищем, надіндивідуальним утворенням (сукупність, що включає суб'єктивно-особистісні якості двох людей – батька й матері) і передбачає наявність взаємопов'язаних структурних компонентів.

Оскільки системний підхід орієнтований на визнання значущості особистості в процесі взаємодії людини з людиною, зокрема в сім'ї, вважаємо за необхідне розглянути трактування феномену батьківської компетентності молодого подружжя з позиції особистісного підходу. Розробленню особистісного підходу у психології сприяли дослідження вчених: Л. Божович, К. Платонова, В. Рибалки, які відзначали, що, вивчаючи людину, її розвиток, потрібно виходити з того, що вона є особистістю, яка характеризується цілісністю, унікальністю, неповторністю.

Особистісний підхід як методологічний інструментарій науковця і практика складається з концептуального уявлення про особистість, комплексної психодіагностики її якостей, концептуальної інтерпретації отримуваних при цьому даних, комплексу методів цілісного, всебічного розвитку якостей особистості, умов цілісної реалізації цих якостей у відповідних видах спільної діяльності та соціальної поведінки [29].

Досліджуючи будь-яку сферу життєдіяльності особистості (зокрема актуальної для нашого дослідження сфери батьківства), сучасна психологія

виходить із позиції цілісності людини, її особистісних характеристик. На думку Б. Ананьєва, характеристики особистості визначають її світогляд, життєву спрямованість, суспільну поведінку, основні тенденції розвитку [30]. У контексті нашого дослідження слід звернутися до таких характеристик особистості, як особистісна зрілість, соціальний інтелект, функції, ролі, ціннісні орієнтації, які, на нашу думку, є психологічною основою батьківської компетентності. Таким чином, як визначальні складові батьківської компетентності особистісний підхід виокремлює індивідуальні, вікові, особистісні особливості (мотивація, потреби, цінності, соціальний інтелект) та особистісну зрілість потенційних батьків (молодого подружжя).

У віковій психології молодість визначається як перша фаза ранньої дорослості, охоплює період життя від юності (20–23 роки) до близько 30–35 років і характеризується стабільністю у психофізіологічному, психологічному та соціальному аспектах розвитку [31, с. 17]. Найважливішими завданнями цього віку для чоловіків є «створення життєвої спільноти» та початок професійної кар'єри, а для жінок – вибір партнера, створення сім'ї, народження дітей, хоча прагнення кар'єрних досягнень актуальне для сучасних жінок не менше, ніж для чоловіків. Перехід до батьківства є одним з основних періодів сімейного циклу в молодого подружжя, тоді як батьківську компетентність розуміємо як вищу форму індивідуального розвитку чоловіка й жінки, а також подружжя в цілому у сфері батьківства.

У нашому дослідженні визначатимемо «молоде подружжя» як молоду сімейну пару, яка перебуває у шлюбі до 5 років, не має дітей, а вік чоловіка і дружини не перевищує 35 років.

Визначаючи змістові характеристики особистісної зрілості, враховуємо ті, які виділили психологи В. Франкл, Е. Фромм, А. Реан, серед них: самостійність, духовність і свобода; розвинуте почуття відповідальності; потреба в піклуванні про інших людей; здібності: до активної участі в житті суспільства і до ефективного використання своїх знань і вмінь; до психологічної близькості з іншою людиною; до конструктивного розв'язання різних життєвих проблем на шляху самоактуалізації та самореалізації особистості. Так, виділяючи як сутнісну ознаку батьківської компетентності особистісну зрілість, цінною для нашого дослідження вважаємо наукову позицію Е. Вахромова, який вважав, що соціально значущим результатом самоактуалізації людини (як ознаки особистісної зрілості) є набуття та

підвищення компетентності як специфічної здатності, що дає змогу ефективно розв'язувати типові проблеми, завдання, які виникають у реальних ситуаціях повсякденного життя [30, с. 65-68]. Ця здатність, на думку автора, допомагає людині організовувати свою діяльність, оцінювати її не тільки за зовнішніми «соціально прийнятними» критеріями, а й будувати власний рейтинг «внутрішніх стандартів» з опорою на власний досвід і знання, зокрема й у сфері батьківства.

Усе вищевикладене дає підстави говорити про батьківську компетентність як про самоактуалізацію особистості у сфері батьківства, як ознаку особистісної зрілості та здатності до розв'язання педагогічних завдань і прийняття конструктивних рішень у виконанні батьківських ролей. Отже, згідно з особистісним підходом, батьківська компетентність розглядається як інтегративна особистісна характеристика людини, яка має внутрішні можливості для саморозвитку і розкриття батьківського потенціалу, через свідому діяльність з оволодіння соціальними та індивідуальними компетентностями, важливими для батьківства. Цьому, на нашу думку, сприятиме спеціально організоване освітнє середовище для формування психолого-педагогічного потенціалу особистості молодих чоловіка та дружини у сфері батьківства. Таким чином, дана позиція зумовлює необхідність розгляду феномену батьківської компетентності з позиції діяльнісного підходу.

Спираючись на праці Л. Виготського, О. Леонтьєва, Г. Костюка, П. Гальперіна та інших, діяльнісний підхід, зокрема у психології, використовують для розуміння суті психічного, його походження, форми існування та прояву, його призначення, формування (розвитку, корекції), що є актуальним і для вивчення феномену батьківської компетентності. Концептуальні положення діяльнісного підходу в нашому дослідженні розглядатимемо як основу для формування батьківської компетентності молодого подружжя [32].

З позиції діяльнісного підходу компетентність як основу успішної діяльності розглядав М. Головань. На його думку, структуру компетентності можна зіставити зі структурою діяльності. До структури компетентності він відносить такі компоненти: усвідомлення потреби, формування мотиву, вибір способу здійснення діяльності, планування діяльності, перелік дій, виконання дій [33, с. 23].

Слушною для нашого аналізу є наукова позиція В. Гузєєва, який

зазначав, що компетентність можна проявити лише в діяльності, компетентність має характер узагальнених умінь у поєднанні з предметними вміннями, специфічними знаннями в певній галузі та цінностями. Цінною для нашого дослідження є думка вченого про те, що не слід розуміти компетентність як усталену якість особистості, що склалася, оскільки під впливом різноманітних чинників, зі зміною умов, мети, завдань діяльності та за наявності позитивної мотивації до подальших змін батьківська компетентність може розвиватись (удосконалюватись) [34]. Тоді, згідно з вищезначеним, батьківська компетентність формується через спеціально організовану діяльність, яка включала б усі необхідні параметри для формування психічного явища, а саме: мету і зміст діяльності, розвиток умінь і навичок, засвоєння системи специфічних знань та позитивне ставлення до їх засвоєння.

За діяльнісною інтерпретацією, структуру поняття батьківської компетентності можна зіставити зі структурою діяльності, до складу якої входять: усвідомлення потреби в розвитку батьківської компетентності, формування мотиву, вибір способу здійснення діяльності, планування її, перелік дій, їх виконання. Відповідно усвідомлення потреби і формування мотиву вимагає від молодого подружжя усвідомленого вибору способу задоволення його потреби у розвитку батьківської компетентності. Оскільки, вибираючи спосіб задоволення потреби, вони спиратимуться на свої ціннісні установки, суб'єктивні уявлення про виконання батьківської ролі, то виконання дій неможливе без сукупності знань, на основі яких здійснюється усвідомлений вибір. У майбутньому для виконання операцій (розглядаємо це як наступний елемент у структурі діяльності, щоб охарактеризувати її цілісно, але це не є настільки актуальним для молодого подружжя) по догляду за дитиною та її вихованням батьки повинні мати певні вміння і навички, а також докласти вольових і емоційних зусиль. Таким чином, до психологічних аспектів батьківської компетентності відносимо: потреби, цінності, мотивацію, пізнавальні та практичні вміння і навички, ставлення та емоційно-вольові зусилля.

Відповідно до діяльнісного підходу, батьківська компетентність (як психічне явище) формується у процесі інтеріоризації зовнішньої діяльності у внутрішню (психічну). Проте найефективніше це відбувається за умови спеціально побудованої зовнішньої діяльності, що передбачено, наприклад, у концепції формування розумових дій П. Гальперіна та широко представлено

у формувальних дослідженнях із психології [6; 12; 10; 35;]. Віднедавна дослідники почали визначати компетентність як ефективну діяльність людини в різних сферах її життя, зокрема й у батьківстві. Тож діяльнісний підхід зумовлює застосування компетентнісного підходу як такого, що становить конкретно-науковий рівень концептуальних засад феномену батьківської компетентності.

Активно компетентнісний підхід розробляється в педагогічній науці. В освітологічній парадигмі його розуміють як підхід до визначення результатів навчання, що базується на їх описі в термінах компетентностей. Запровадженню цього підходу присвячено європейський проект Тюнінг [119], згідно з яким сучасний стан розроблення компетентнісного підходу характеризується наявністю усталених, однак неточних термінів у фаховій лексиці. Типовим прикладом може бути заміна терміна «компетентність» з переходом від однини до множини на «компетенції» замість логічного «компетентності», що, в свою чергу, зумовлює підміну компетентностей компетенціями і тим самим ускладнюється розуміння сутності поняття компетентності.

Оскільки у вітчизняних наукових дослідженнях немає однозначного визначення та змістового наповнення понять «компетентність» і «компетенція», вважаємо за доцільне навести власну позицію стосовно диференціації цих понять. В аргументації нашої позиції покладаємося на тлумачення даних понять у фахових словниках, Національному освітньому глосарії (2011) [36] та на концептуальні положення проекту Тюнінг Європейської Комісії з питань компетентнісного підходу в освіті. Відтак, слід розрізнити поняття «компетенція / компетенції» та «компетентність / компетентності» у такий спосіб:

– компетенція / компетенції – це надані (наприклад нормативно-правовим актом) особі (іншому суб'єкту діяльності) повноваження, коло її (його) службових та інших прав і обов'язків [36]; коло питань, у яких конкретна особа авторитетна, добре обізнана, має досвід, спеціальні знання;

– компетентність / компетентності – це досконале володіння знаннями, уміннями; динамічна комбінація знань, розуміння, умінь, цінностей, інших особистих якостей, що описують результати навчання; набуті реалізаційні здатності особи до здійснення ефективної/успішної діяльності [37]. У психології поняття «здатність» означає якість, можливість, уміння, досвід, майстерність, талант, схильність до певного виду діяльності, а також

готовність особи до якісного виконання певних дій, тоді компетентність – це загальна здатність, яка ґрунтується на цінностях, знаннях, уміннях, досвіді, що набуваються під час навчання [38, с. 48].

Отже, для розроблення сутності поняття батьківської компетентності закладаємо розуміння компетентності / компетентностей як набутих якостей (здатностей) особистості ефективно здійснювати діяльність, а компетенції – як надані їй повноваження (права, обов'язки).

Згідно з темою нашого дослідження докладного розгляду потребує поняття «компетентність». У наукових дослідженнях воно не має єдиного тлумачення. Насамперед значення цього терміна стосується, здебільшого, професійної діяльності й розглядалося як вершина розвитку професійної майстерності. На сьогодні у фаховій лексиці компетентність – це категорія, яка може стосуватися як однієї конкретно взятої особистості, так і цілої соціальної групи, залежно від сфери життєдіяльності людини, в якій вона успішно реалізовується (В. Луговий).

Відповідно до галузі науки, в якій розглядається «компетентність», подаються різні погляди щодо її тлумачення. Зокрема, психологи (Н. Чепелева, К. Рамуль, Т. Яценко та інші) роблять акцент на психологічних особливостях індивіда; педагоги (В. Болотов, І. Зимняя, Д. Равен, А. Хуторський, О. Пометун, В. Свистун, В. Ягупов та інші) – на міжособистісній взаємодії й відповідальності; соціологи (Е. Гіденс, Е. Ісламгалієв та інші) підкреслюють можливість впливу на широкий соціум; філософи (Н. Беденко, Л. Шабатура й інші) виділяють адекватність стосовно соціальної дійсності.

Існують різні підходи до сутнісного наповнення поняття компетентності. Так, за Дж. Равеном, компетентність – це специфічна здатність, необхідна для ефективного виконання конкретної дії в конкретній предметній галузі, яка включає вузькоспеціальні знання, особливого роду предметні навички, способи мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії. Дослідниця Г. Данилова компетентність трактує як здатність приймати рішення й нести відповідальність за їх реалізацію під час виконання функціональних обов'язків [39, с. 10]. Компетентність як інтегральна якість особистості, що проявляється в її загальній здатності й готовності до діяльності, ґрунтується на знаннях і досвіді, набутих у процесі навчання та соціалізації й орієнтовані на самостійну й успішну участь у діяльності, визначає дослідник Г. Селевко [40, с. 139].

М. Холодна тлумачить компетентність як особливий тип організації

предметно-специфічних знань, що допомагають приймати ефективні рішення у відповідній галузі діяльності. На думку дослідниці, знання повинні характеризуватися різноманітністю (множиною різноманітних знань), структурованістю, гнучкістю, оперативністю й доступністю, здатністю до застосування у нових ситуаціях, категоріальним характером знань, володінням не тільки декларативними, а й процедурними та конструктивними знаннями, рефлексією (знанням про широту і глибину своїх знань) [41, с. 206].

Таким чином, аналіз вітчизняних і зарубіжних психолого-педагогічних досліджень проблеми компетентності дав підстави дійти висновку, що науковцями дане поняття розглядається, як якісна характеристика особистості, її здатність до успішного (якісного, ефективного) виконання специфічних дій у конкретній сфері життєдіяльності людини. Відтак, компетентність вбирає не лише вміння, знання, досвід, а й особистісні якості (самостійність, відповідальність), цінності, рівень освіченості, здатність ефективно розв'язувати нестандартні завдання тощо. Згідно з компетентнісним підходом психолого-педагогічними аспектами батьківської компетентності є: результат неперервної освіти (набуття знань у процесі перейняття батьківського досвіду, спеціального навчання, інформування засобами масової інформації, читання спеціальної літератури); сукупність певних особистісних якостей (потреба мати дітей, мотивація на компетентне батьківство, батьківські цінності, знання, вміння, досвід); здатність до якісного здійснення діяльності (виховання, навчання, розвиток і догляд дитини в сім'ї). На нашу думку, компетентнісний підхід є ключовим методологічним інструментом у визначенні сутності батьківської компетентності. Отже, батьківську компетентність у межах нашого дослідження розглядатимемо як потенційну (через відсутність дітей) здатність подружньої пари до якісного/ успішного здійснення діяльності у справі виховання, розвитку, навчання дітей та догляду за ними, тоді як їхні компетенції визначаються державною нормативно-правовою базою, в якій окреслено коло повноважень щодо сфери батьківства (батьківські права, обов'язки, функції). Результати теоретико-методологічного аналізу психологічної сутності батьківської компетентності з позиції системного, особистісного, діяльнісного та компетентнісного підходів, які включали обґрунтування базових понять дослідження (сім'я, батьківство, молодь, молоде подружжя, компетентність, компетенція), подано в табл. 1.

Сутність поняття батьківської компетентності в різних наукових підходах

Науковий підхід	Визначення поняття «батьківська компетентність»
Системний Р. Овчарова, В. Шадріков	– системне явище, структурний компонент батьківства, що має власну внутрішньофункціональну структуру;
Особистісний Є. Нестерова, А. Співаковська	– інтегративна особистісна характеристика, яка ґрунтується на внутрішній здатності до саморозвитку та розкриття батьківського потенціалу й зовнішніх впливах через свідому діяльність з набуття батьківських знань, умінь, цінностей, досвіду і проявляється в якісному виконанні батьківських функцій;
Діяльнісний Л. Виготський, В. Гузеєв, О. Леонтєв, М. Головань	– динамічна характеристика особистості, яка може постійно удосконалюватись, розвиватись, проявляти лише в діяльності, формування якої можливе за умови спеціально організованої діяльності, що включає: усвідомлення потреби в розвитку батьківської компетентності, формування мотиву, способи здійснення діяльності, її планування та дії щодо виконання;
Компетентнісний В. Луговий, М. Зимня, Д. Равен, Г. Селевко	– результат неперервної освіти, що виявляється у здатності до здійснення успішної діяльності у сфері батьківства (психолого-педагогічний потенціал батьків); компетенція – коло повноважень (батьківські права, обов'язки, функції), що визначаються державою.

На підставі аналізу системного, особистісного, діяльнісного, компетентнісного підходів можемо констатувати, що батьківська компетентність має такі сутнісні характеристики:

– явище, яке усвідомлюється особистістю внаслідок інтеріоризації, соціалізації, неперервної освіти;

– індивідуальне утворення (суб'єктивно-особистісна якість) або надіндивідуальне утворення (сукупність суб'єктивно-особистісних якостей чоловіка й дружини), що вказує на якість функціонування особистості у сфері батьківства;

– інтегративна (системна, структурна) характеристика, яка відбиває динамічний характер становлення компетентності (може розвиватись, удосконалюватись);

– сукупність набутих знань, умінь, навичок, цінностей, особистісних якостей, якими людина досконало володіє та які можна відповідно виявити й оцінити.

Варто наголосити, що батьківська компетентність не є вродженою якістю особистості, а виникає й розвивається як похідна від досвіду, отриманого в системі взаємин батьки – діти, у неперервному процесі

навчання (освіта впродовж життя), виховання й розвитку особистості. Розуміння цього визначає динамічний характер батьківської компетентності.

Наукові дослідження доводять, що суспільство в цілому і батьківська сім'я зокрема дають і ззовні певний зразок компетентного батьківства. Кожна конкретна особистість здійснює інтеріоризацію зовнішньої моделі батьківської компетентності, пропускаючи її крізь призму своєї соціальної спрямованості й особистісних особливостей, а затим відбувається узгодження інтеріоризованих моделей батьківської компетентності чоловіка й дружини в єдине ціле – батьківську компетентність молодого подружжя. Тож у контексті нашого дослідження розглядаємо батьківську компетентність молодого подружжя і як індивідуальну характеристику особистості, і як надіндивідуальне ціле (яке розуміємо як психолого-педагогічний потенціал) молодого подружжя.

Враховуючи той факт, що психолого-педагогічні словники й наукові дослідження не містять змістовного трактування поняття «батьківська компетентність молодого подружжя», вважаємо за доцільне сформулювати його робоче визначення, послуговуючись базовими поняттями, що становлять концептуальну основу нашого дослідження.

Визначення *поняття «батьківська компетентність молодого подружжя»* розроблено на основі інтеграції базових понять дослідження «батьківство» (інтегративне психологічне утворення особистості), «компетентність» (набуті здібності, якості, цінності, знання, уміння й навички, важливі для здійснення особистістю ефективною діяльності) та «молоде подружжя» (сімейна пара, яка перебуває у шлюбі до п'яти років, не має дітей, вік чоловіка і дружини не перевищує 35 років) і розглядається як інтегративна характеристика подружньої пари, яка складається з динамічної сукупності набутих цінностей, здібностей, знань, умінь, навичок, що є важливими для якісного виконання батьківських функцій (догляду, виховання, навчання, розвитку дітей) і є психолого-педагогічним потенціалом молодого подружжя щодо успішної самореалізації у сфері батьківства.

Детальний аналіз психолого-педагогічної літератури дав змогу узагальнити погляди вчених стосовно сутності поняття «батьківська компетентність». Проте серед існуючих вітчизняних і зарубіжних досліджень, присвячених проблемі компетентності батьків, питання про зміст, структуру та формування батьківської компетентності молодого

подружжя не розглядалося. У зв'язку з цим постає необхідність детального аналізу та теоретичного обґрунтування змісту і структури батьківської компетентності молодого подружжя.

Насамперед проаналізуємо еволюцію уявлень дотичних до змісту батьківської компетентності, спираючись на доробок науковців і практиків у галузі психології та педагогіки. Пошуки оптимальних шляхів дослідження проблеми зумовлюють звернення до вітчизняних традицій виховання молодого покоління, а також до історії становлення психології батьківства. Інтерес до цієї теми простежується у працях видатних педагогів минулого, які мають яскраво виражений аспект педагогічної компетентності батьків (С. Русової, Я. Коменського, А. Макаренка, Д. Локка, Я. Корчака, Ж. Руссо). Вони висували, важливі для нашого дослідження, ідеї щодо підготовки батьків як перших вихователів дитини, належне виконання батьківських функцій, необхідність виховання з моменту народження дитини й особливе місце батьків у цьому процесі. Акцент ставився на важливості ролі батьків, батьківських якостях, оскільки велике значення у вихованні має спадщина, яку передають дитині батьки: фізіологічні та психологічні особливості, шкідливі звички, особливості виховання дітей [11]. Так, А. Макаренко довів, що успішне виховання дитини залежить від спроможності батьків-вихователів розвивати її. Переконаливою є думка автора про те, що не можна здійснювати виховання, якщо вихователь не є авторитетом для дитини [12, с. 250]. У науковій спадщині В. Мосіяшенка нами виділені окремі ідеї, які візьмемо за основу в розробленні змісту батьківської компетентності. До кола батьківських обов'язків науковець відносить: турботу про нормальний фізичний розвиток і здоров'я дитини; кодування колисковою в душі дитини таких першорядних якостей, як працелюбність, чесність, доброта, шанобливе ставлення до «батька-матері», старших людей; трудове виховання, прищеплення любові, прив'язаності до праці, розуміння її обов'язковості, нетерпимості до неробства і байдикування; інтелектуальний розвиток дітей у сенсі «здорового глузду»; прищеплення християнської моралі та людських чеснот (не зазіхати на чуже, говорити правду, шанувати батьків, старших людей, бути чесним, добрим, привітним тощо) [12, с. 62].

Значно ближче до розв'язання проблеми батьківської компетентності підійшли педагоги В. Сухомлинський, К. Ушинський. Вони наголошували на важливості підготовки молоді до виконання подружніх і батьківських обов'язків, які закладаються ще в дитячому віці і впливають на подальше

життя людини. Ідеї В. Сухомлинського про «виховання хорошої матері, хорошого батька, а значить, і хороших чоловіків і дружин» та стосовно рівності статей у відповідальності за дитину набагато випередили час і сьогодні задають вектор у батьківській освіті молодого покоління, у підготовці їх до свідомого та компетентного виконання ролі батька й матері [14, с. 185].

Ретроспективний аналіз становлення й розвитку психології батьківства, основних тенденцій народної педагогіки в підготовці молодого покоління до сімейного життя й виконання батьківських функцій підтвердив значущість батьківської компетентності як актуальної психолого-педагогічної проблеми. Ми поділяємо ідеї та думки видатних учених минулого про підготовку батьків як перших вихователів дитини, належне виконання ними батьківських функцій, необхідність розвитку дітей раннього віку й виховання їх з моменту народження та особливе місце батьків у цьому процесі.

Варто зауважити, що батьківство і батьківська компетентність (яку в контексті ретроспективного аналізу розглядаємо як ефективне виконання батьківських функцій та обов'язків) взаємопов'язані явища, які спираються на історію сімейних стосунків і становлення психології батьківства. Зокрема у психолого-педагогічній спадщині видатних учених минулого успішна реалізація батьківських функцій (догляд, виховання, розвиток, навчання дітей) можлива за умови оволодіння спеціальними знаннями (набутими в результаті навчання та виховання батьків); дотримання традицій народної педагогіки; батьківського авторитету; високої моральності батьків тощо.

На підставі переконливих свідчень результатів ретроспективного аналізу до змісту батьківської компетентності можемо віднести: відповідальність за виховання дітей перед громадою, любов до дітей, батьківський авторитет, обов'язки батьків (турботу про нормальний фізичний розвиток та здоров'я дітей, морально-патріотичне виховання, шанобливе ставлення до людей, розвиток у дитини здорового глузду тощо), прищеплення людських чеснот (не зазіхати на чуже, говорити правду, шанувати батьків, старших людей, бути чесним, добрим, привітним тощо). Проблема компетентного батьківства, зокрема в аспекті батьківського впливу на розвиток особистості дитини, цікавила багатьох зарубіжних і вітчизняних учених – представників різних напрямів у психології.

Важливою заслугою психоаналітичного напрямку (З. Фрейд, С. Хол, А. Фрейд, К. Хорні та інші), актуальною для нашого дослідження, є те, що

його засновники особливого значення надавали періоду раннього дитинства, який з огляду на особливості взаємодії батьків і дітей справляє різний вплив на розвиток особистості дитини. Згідно з теорією Е. Еріксона повнота всіх психосоціальних криз раннього віку залежить в основному від типу батьківської поведінки у взаємостосунках з дитиною. Передусім мати, вважав А. Адлер, а потім решта членів сім'ї сприяють процесу розвитку соціального інтересу дитини. За переконаннями К. Хорні, вирішальним чинником психічного розвитку дитини є емоційно-теплі, доброзичливі взаємини у системі батьки – діти.

Суттєвими для розуміння змісту батьківської компетентності є ідеї представників гуманістичного напрямку в психології. Так, Р. Олпорт відзначав, що батьківське виховання впливає на розвиток у дитини відчуття самоповаги, суб'єктивного «Я-образу», раціонального управління самим собою. На залежності формування структури «Я» дитини (позитивного або негативного образу «Я») від батьківського впливу наголошував К. Роджерс. Переконаливою в розумінні значущості батьківства є позиція А. Маслоу про особистісний та емоційний розвиток дитини (зокрема вплив найближчого оточення на дитину з неймовірно руйнівною силою, що викликає в неї подальший емоційний розлад).

Визначальними для нашого дослідження є теорії розвитку представників біхевіорального напрямку в психології, які вивчали вплив навколишнього середовища на поведінку індивіда (Б. Скіннер, А. Бандура та інші), зокрема поведінкові акти батьків вони розглядали як соціальні стимули, що стимулюють і фіксують (позитивне й негативне підкріплення) поведінку дитини.

Цінними для дослідження феномену батьківської компетентності як чинника психічного розвитку майбутньої дитини є концептуальні положення вітчизняних науковців, які розглядали питання впливу найближчого оточення дитини, насамперед батьків, на формування її особистості. За вченням В. Бехтерева, різні особи перебувають у різних умовах у процесі їх спілкування з навколишнім світом, а значить, і в нерівнозначних умовах виховання, що має суттєве значення для повноцінного розвитку конкретної особи. На думку Б. Ананьєва, на розвиток особистості комплексно впливають біологічні та соціальні детермінанти.

Важливою для розуміння природи батьківської компетентності є теза О. Леонтьєва про визначальну роль зовнішніх умов (у контексті нашого

дослідження серед таких убачаємо консультації спеціалістів, батьківську освіту) у формуванні вищих прижиттєвих здібностей людини (до яких можемо віднести й батьківську компетентність як актуальну здібність людини) [15].

Значущою для розкриття змісту батьківської компетентності є культурно-історична теорія розвитку Л. Виготського, в якій абсолютизована роль соціального в розвитку і структурі особистості. Учений наполягав на тому, що середовище («соціальна ситуація розвитку») відіграє важливу роль – джерела дитячого розвитку [16]. Відтак, усвідомлення батьками важливості навколишнього середовища для розвитку дитини та знання й уміння його створити є провідними у змісті батьківської компетентності.

Значно ближчою для розуміння змісту батьківської компетентності є положення теорії розвитку С. Рубінштейна про співвідношення зовнішньої дії (передусім виховання) та внутрішніх умов психічного розвитку дитини, на яку ця дія спрямовується [17]. Згідно з даною теорією особистість дитини розвивається в умовах виховання і навчання, тобто у спеціально організованій взаємодії з дорослими (насамперед із батьками). Таким чином, дана теорія поглиблює розуміння батьківської компетентності як чинника психічного розвитку дитини.

Однією з надзвичайно важливих для змістовного наповнення батьківської компетентності є теорія Д. Ельконіна, присвячена раннім періодам життя людини, яка будується на положенні про те, що психічний розвиток дитини в ранні роки є процесом якісного перетворення стосунків «дитина – дорослий» і значущим для педагогічної компетентності майбутніх батьків – батьків, які виховують дитину раннього віку в аспекті усвідомлення ними змісту та значення батьківства [18]. Узагальнюючи викладене вище, можемо констатувати таке:

- батьківська компетентність пов'язана із системою ставлень (ставлення до себе як батьків, ставлення до дитини, ставлення до батьківства взагалі), які формуються на основі дитячого досвіду взаємостосунків у сім'ї;
- особливості перебігу психосоціальних криз та психотравматизація дітей у ранньому віці залежить від стилю батьківського виховання;
- основою батьківської компетентності є знання про вікові особливості розвитку дитини, стилі батьківського виховання, розвиваюче середовище, специфіку спілкування з дітьми тощо;
- чинником психічного розвитку дитини є емоційно-теплі стосунки в

діаді «мама–дитина»;

– «Я-образ батьківства» формується з дитинства під впливом внутрішніх і зовнішніх чинників;

– від рівня розвитку батьківської компетентності залежить якість взаємостосунків з дитиною та виховна позиція батьків;

– батьківська компетентність та особистісна зрілість (конгруентність, відповідальність, самостійність, емоційна врівноваженість, вираженість у прийнятті рішень, усвідомлення значення батьківства тощо) тісно пов'язані між собою.

Згідно з узагальненими даними змістовними характеристиками батьківської компетентності є: батьківська поведінка, стиль виховання, виховна позиція, специфіка взаємодії з дітьми, система ставлень (ставлення до себе як батьків, ставлення до дитини, ставлення до батьківства взагалі), потреба у психологічній близькості з іншою людиною та емоційно-тепле спілкування з дитиною; саморозвиток і самоактуалізація в батьківстві; особистісна зрілість.

Цікаві підходи до розуміння змістової характеристики батьківської компетентності виявляємо в сучасних наукових дослідженнях [19; 20; 21; 10; 22], зокрема в низці праць, де розглядалася педагогічна компетентність батьків (С. Піюкова, В. Селіна, Н. Хрусталькова), їхня психолого-педагогічна компетентність (М. Ерміхіна, Н. Мізіна, І. Меркуль, О. Хартман), ефективне батьківство (Т. Бессонова, Є. Нестерова, Г. Філіппова) та його розвинена форма (Р. Овчарова). Зауважимо, що ці дослідження були присвячені батькам, які вже виховують дітей різного віку. Так, педагогічна компетентність, яку досліджувала С. Піюкова, зокрема батьків прийомних дітей, передбачає: усвідомленість мотивів прийняття дитини на виховання в сім'ю та їх альтруїстичний характер; наявність спеціальних психолого-педагогічних знань про особливості дітей, позбавлених батьківського піклування; можливості прийомної сім'ї як форми соціальної опіки; наявність розвинених конструктивних і рефлексивних умінь прийомних батьків. Досліджуючи педагогічну компетентність батьків дітей раннього віку, В. Селіна зазначає, що вона зумовлюється суб'єктивним досвідом виховання, і до її змісту відносить: сукупність емоційно-вольових, мотиваційно-ціннісних, когнітивних, комунікативних і діяльнісних характеристик особистості батьків, які проявляються в готовності й здатності приймати дитину як цінність, оволодівати базовими психолого-педагогічними знаннями й

використовувати різні способи взаємодії з малюком у предметній діяльності; конкретність і практичність педагогічних знань, ситуативність їх використання, що відбивається переважно в щоденному (низькому) та конкретно-ситуативному (середньому) рівнях її розвитку.

У змісті педагогічної компетентності батьків у професійно-замінній сім'ї Н. Хрусталькова визначає: сукупність спеціальних характеристик (організаційних, управлінських, навчально-розвивальних, виховних, корекційних, соціокультурних), наявність особистісних і професійних властивостей, необхідних для виховання дітей-сиріт.

Важливою складовою у змісті психолого-педагогічної компетентності батьків, на думку М. Єрміхіної, є усвідомленість сімейних цінностей, установок і очікувань, ставлення (до себе, як батьків, до дитини, батьківства загалом), мотивів батьківської поведінки [19]. Насамперед до змісту психолого-педагогічної компетентності батьків М. Єрміхіна відносить: розуміння свого подружнього партнера, його реакцій, мотивів батьківської поведінки; усвідомлення батьківської єдності себе і свого подружнього партнера, включаючи потребу в батьківській єдності (усвідомленні себе батьками, а не лише матір'ю і батьком); розвиненість, стійкість і компліментарність компонентів в інтегральній психологічній структурі батьківства.

Цікавими є погляди І. Меркуль щодо психолого-педагогічної компетентності батьків, яку вона досліджувала у студентів вищих навчальних закладів. У своїй праці науковець дослідниця констатує відсутність прямої залежності рівня психолого-педагогічної компетентності від досвіду батьківства та характеризує її як особистісне утворення, яке визначає підготовленість майбутніх батьків до усвідомленого батьківства і ціннісного ставлення до виконання батьківських функцій [20].

Цінною для дисертації є позиція О. Хартман, яка визнає, що процес становлення батьківської відповідальності за розвиток дитини залежить від їхньої психолого-педагогічної компетентності. Так, важливими для психолого-педагогічної компетентності батьків, які виховують дитину дошкільного віку, дослідниця вважає: готовність стати батьками (почуття материнства та батьківства); уявлення батьків про мету, завдання, зміст і засоби виховання; розуміння своєї ролі в житті дитини; базові знання з педагогіки та психології; інтерес до справ дитини (усвідомлення цінності спільної діяльності, участі у справах дитини); усвідомлення впливу власних

дій на розвиток і виховання дитини тощо.

Визначальною в розумінні змісту батьківської компетентності, на нашу думку, є концепція Є. Нестерової про ефективне батьківство як систему взаємостосунків між батьками й дитиною, які суттєво сприяють розвитку особистості та емоційному благополуччю як батьків, так і дитини [120]. Дослідниця довела, що ефективне батьківство характеризується гармонійним стилем сімейного виховання, позитивним ставленням до батьківства та якісним виконанням батьківських функцій. До специфічних ознак ефективного батьківства автор відносить високий рівень розвитку духовності, моральності, соціального інтелекту; пізнання батьками самих себе, своїх психологічних особливостей; усвідомлення результатів своїх дій; вивчення світу дитини, поглиблене пізнання її вчинків, емоцій, думок; ефективну взаємодію з дитиною; активність у соціальних контактах; послідовність у вимогах, відсутність розбіжностей у питаннях виховання дітей у сім'ї. Особливу увагу Є. Нестерова приділяє прагненню батьків до самоосвіти у сфері батьківства, розширенні спектра ефективних прийомів і методів виховання дітей у сім'ї.

Важливими для розуміння змісту батьківської компетентності є праці Д. Віннікота. Учений свого часу в практику роботи з матерями ввів таке поняття, як «достатньо хороша мати». До сьогодні в дитячій психотерапії це визначення використовується для опису того рівня батьківської компетентності, до якого прагнуть більшість батьків. Так, на думку Д. Віннікота, «достатньо хороша мати» має встановити позитивну прив'язаність до дитини виключно на основі безоціночного ставлення, прийняття та любові. Переконливими є слова дослідника про те, що важливою умовою хорошого виховання та повноцінного розвитку дитини є батьківська здатність до емпатії, рефлексії, встановлення дисциплінарних рамок для дитини, а також знання про особливості розвитку дітей [23].

Надзвичайно актуальною, в контексті нашого дослідження, є позиція вчених Г. Радчук та О. Тіунової, які вважають, що батьківську компетентність слід розглядати як здатність батьків до забезпечення необхідних умов для повноцінного розвитку, виховання й навчання дітей, а також як важливий стан і соціально-психологічну функцію кожної людини. Автори переконують у нагальній необхідності впровадження інноваційних форм навчання батьків та майбутніх батьків з метою зміни ціннісно-сміслових установок у сфері сімейного виховання, розвитку діалогу як найбільш ефективного механізму

розгортання особистісного потенціалу дитини [5, с. 4].

Особливої уваги у вивченні змісту батьківської компетентності заслуговують дослідження Р. Овчарової. За визначенням автора, батьківство – це інтегральне особистісне утворення, яке включає: ціннісні орієнтації подружжя; батьківські установки й очікування; батьківське ставлення; батьківські почуття; батьківські позиції; батьківську відповідальність; стиль сімейного виховання [10]. Дослідниця виділяє розвинену форму батьківства, яка характеризується відносною стійкістю та стабільністю й реалізується в узгодженості уявлень подружжя про батьківство та якості виконання ними батьківських ролей.

Значно ближчою для розуміння змісту батьківської компетентності є позиція О. Пенькової, яка виділяє особливу роль батьківського прикладу у розвитку особистості дитини. Автор переконує, що приклад батьків є тим першим соціальним досвідом, який засвоюють діти протягом свого життя. При цьому батьки впливають на своїх дітей усіма проявами власної особистості: зовнішністю, поглядами, інтересами, ставленням до праці та до оточуючих. Вплив батьківського прикладу, як зазначає дослідниця, посилюється загально-емоційною атмосферою в сім'ї, яка формує у дітей високі моральні якості на основі групової свідомості і загального стилю поведінки батьків [24].

Загалом у змісті педагогічної, психолого-педагогічної компетентності батьків та ефективного батьківства, зазначеними вище авторами, виділено: знання, уміння, навички і способи здійснення педагогічної діяльності; здатність розв'язувати проблеми й типові завдання, які виникають у реальних ситуаціях взаємодії з дитиною; готовність і здатність виконувати батьківські функції відповідно до існуючих у соціумі вимог; уміння створювати умови, в яких діти почуватимуться у повній безпеці; готовність і вміння приймати дитину як цінність; особистісні властивості (емпатія, рефлексія, активність у соціальних контактах); розуміння свого подружнього партнера, його реакцій, мотивів батьківської поведінки; усвідомлення батьківської єдності себе і свого подружнього партнера (усвідомлення себе батьками, а не лише матір'ю і батьком); підготовленість майбутніх батьків до якісного виконання батьківських функцій і ціннісного ставлення до батьківства; уявлення батьків про мету, завдання, зміст і засоби виховання; розуміння своєї ролі в житті дитини; інтерес до справ дитини (усвідомлення цінності спільної діяльності, участі у справах дитини); позитивне ставлення до батьківства; відповідальне

ставлення до виконання батьківських обов'язків; ефективна взаємодія з дитиною; успішність у справі виховання дітей; послідовність у вимогах, відсутність розбіжностей у питаннях виховання дітей у сім'ї; встановлення дисциплінарних рамок для дитини тощо.

Отже наша позиція збігається з концептуальними позиціями вчених, які досліджували різні аспекти компетентності батьків у контексті її змістовного наповнення. Проте батьківська компетентність молодих людей, які щойно створили сім'ю і ще не мають дітей дещо відрізнятиметься від змісту батьківської компетентності людей, які вже виховують дітей.

Вивчивши й відповідно осмисливши проблему батьківської компетентності, ми дійшли висновку, що зміст батьківської компетентності молодого подружжя становлять: потреба в удосконаленні батьківської компетентності; мотивація на компетентне батьківство; батьківські та сімейні цінності; особистісні якості (певні риси характеру та здібності); Я-образ батьківства (усвідомлення ролі і значення батьківства, позитивне ставлення до батьківства; адекватна виховна позиція; гармонійний стиль виховання); система знань (психолого-педагогічних і морально-правових); специфічні вміння (комунікативні й соціально-перцептивні) та навички (ефективного спілкування, створення розвивального середовища для дитини тощо).

Розглянувши основні підходи до змістовного наповнення поняття «батьківська компетентність молодого подружжя», переходимо до визначення компонентної структури даного поняття. Перш ніж перейти до розгляду структури батьківської компетентності молодого подружжя, вважаємо за доцільне зазначити, що в психолого-педагогічній науці існує два підходи до розгляду структури компетентності. Перший підхід полягає в тому, що ряд науковців (І. Зимня, В. Селіна, Н. Тюріна та інші) розглядають структуру компетентності через сукупність компетенцій. Так, І. Зимня зазначає, що компетентність – це цілісна модель, яка складається зі специфічних компетенцій, які автор ділить на три основні групи стосовно: ставлення до самого себе, як особистості, як суб'єкта життєдіяльності; взаємодії людини з іншими людьми; всіх типів і форм діяльності людини. За концепцією Н. Тюріної, абілітаційна компетентність батьків, які виховують дитину із психофізичними порушеннями, включає сукупність аксіологічних, когнітивних і практикологічних компетенцій. До ключових педагогічних компетенцій батьків, які виховують дитину раннього віку, дослідниця В. Селіна відносить: ціннісно-змістовні, інтелектуально-пізнавальні,

комунікативні, діяльнісні та рефлексивні. Вона також наголошує, що засвоєння компетенцій приводить до формування у батьків компетентнісних особистісно-діяльнісних властивостей, які характеризують особистість батьків як ефективних вихователів дитини раннього віку.

Водночас існує другий підхід, з позиції якого компетентність розглядається як психологічне утворення, що має складну компонентну структуру. Так, у структурі компетентності вчені виділяють такі компоненти: когнітивний, операційний, аксіологічний (О. Гаїзова); поведінковий, мотиваційний, соціальний (Г. Селевко). Ряд дослідників (Р. Овчарова, Н. Кормушина, Н. Мізіна, М. Ерміхіна), які досліджували різні аспекти батьківства і батьківської компетентності в тому числі, до компонентної структури останньої відносять когнітивний, емоційний і поведінковий компоненти. Когнітивний компонент включає знання й уявлення батьків про вікові (індивідуальні) особливості дитини, уявлення про себе як батьків, уявлення про ідеальних батьків, знання батьківських функцій та образ дитини. Емоційний компонент визначається переживаннями і почуттями батьків. Дослідники емоційний компонент розуміють як суб'єктивне ставлення батьків до себе, батьківські почуття й установки. Поведінковий компонент включає володіння різноманітними способами і формами взаємодії з дитиною. Автори наголошують, що всі три складові (когнітивна, емоційна, поведінкова) є сплавом емоцій, почуттів, переконань і поведінкових проявів, між якими існує тісний взаємозв'язок, і відповідно вплив на одну із них відображається на двох інших.

У результаті об'єктивного аналізу різних підходів, наведених вище в узагальненому вигляді, ми поділяємо позицію представників другого підходу. Відтак, базуючись на позиції системного підходу, розглядатимемо батьківську компетентність як психологічне явище, що має внутрішню компонентну структуру. Теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури та сучасних наукових досліджень дав змогу виділити у структурі батьківської компетентності молодого подружжя ціннісно-мотиваційний, когнітивно-рефлексивний, соціально-поведінковий та педагогічно-виховний компоненти. У загальному вигляді компонентна структура досліджуваного явища подана на рис. 1.

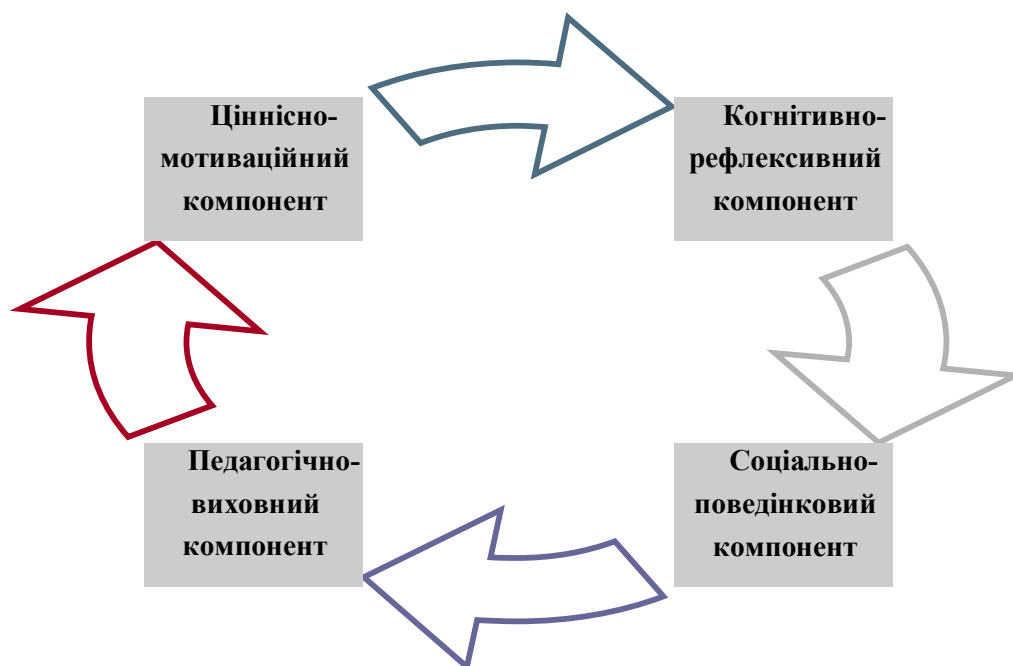


Рис. 1. Структура батьківської компетентності молодого подружжя

З огляду на вище викладене ціннісно-мотиваційний компонент відображає особистісний аспект батьківської компетентності молодого подружжя і являє собою психологічну характеристику подружньої пари, що включає особистісні якості, важливі у батьківстві, цінності, потреби, мотивацію та особистісну зрілість. Багатогранність аспектів вивчення проблеми батьківської компетентності настановує на першочерговість виділення ключовими елементами даного компоненту цінностей і мотивації. Оскільки вони є основною й рушійною силою у здійсненні будь-якої діяльності людини, зокрема і якісного виконання батьківських функцій. Використовуючи категорію цінностей, слід зважити на те, що саме цінності сприяють розвитку індивіда як особистості, з притаманними їй потребами, мотивами, інтересами, ідеалами. Як відомо, актуальні потреби особистості, що базуються на її цінностях, стимулюють мотивацією до діяльності з метою досягнення будь-яких життєвих цілей. Коли потреба в компетентності набуває для людини ціннісно-сміслового значення, вона стає однією з детермінант її становлення [25, с. 326].

У психологічній науці категорія цінностей розглядається водночас як мотиваційні і когнітивні утворення, що орієнтують поведінку людини на певну мету і водночас детермінують когнітивну роботу (розуміння й усвідомлення) з отримуваною інформацією. Відтак основою формування батьківської компетентності у молодого подружжя є потреба в удосконаленні даної особистісної характеристики, яка, у свою чергу, є однією з базових

цінностей, та мотивація на ефективне (а значить компетентне) батьківство.

Задовольняючи свою потребу в удосконаленні батьківської компетентності, особистість усвідомлює себе ефективною у сфері батьківства (такою, яка має специфічні знання, широкий кругозір у сучасних тенденціях виховання й розвитку дітей, володіє значним арсеналом певних умінь), у результаті чого в неї з'являється почуття задоволення і позитивне ставлення до батьківства. Водночас у неї розвиваються такі особистісні якості, як упевненість, самоповага, самодостатність, самоефективність, прагнення до прийняття креативних рішень, що сприяють досягненню поставленої мети та результативних очікувань від батьківства.

Не менш важливою у батьківстві та якісному виконанні батьківських функцій є особистісна зрілість (мотивація на високі досягнення у батьківській освіті та компетентне батьківство, позитивне ставлення до себе як батька (матері), почуття обов'язку перед соціумом, сформовані життєві установки стосовно власної батьківської ролі, здатність до психологічної близькості з іншими людьми). Разом з тим виділяємо особистісні якості, важливі у батьківстві, що істотно підкреслюють особистісний аспект батьківської компетентності, а саме самостійність, відповідальність, ініціативність, націленість на співпрацю, впевненість у собі та здатності до рефлексії, самоаналізу, емпатії, імпровізації, творчості та конструктиву; позитивне ставлення до батьківства, до себе як потенційних батьків та потенційної дитини; готовність до само-актуалізації і самореалізації в сім'ї та батьківстві. Усе це в сукупності дає підстави говорити про людину як про особистісно зрілу та гармонійну (конгруентну) особистість, здатну ефективно і якісно виконувати батьківські функції без шкоди для розвитку дитини (тобто не розв'язувати особистісні проблеми за рахунок власної дитини). Таким чином, ціннісно-мотиваційний компонент складають: цінності молодого подружжя; їх потреба в удосконаленні батьківської компетентності; особистісна зрілість і мотивація на високі досягнення спершу в батьківській освіті, а після того й у батьківстві.

Когнітивно-рефлексивний компонент відображає пізнавальний аспект батьківської компетентності молодого подружжя і являє собою інтелектуальну характеристику особистості, що складається із упорядкованої сукупності психічних процесів, пов'язаних з пізнанням теоретичних основ батьківства, реальним сприйняттям та оцінюванням самого себе, подружнього партнера як одного з батьків. Звідси випливає, що базовою

одиницею даного компонента є рефлексія як здатність осмислювати, аналізувати, розмірковувати над власними думками, почуттями та переживаннями стосовно самооцінки особистості в батьківстві, розуміння власної значущості у справі виховання дітей, відповідальності за результати своєї виховної діяльності, пізнання себе і свого подружнього партнера (як одного з батьків) у процесі батьківської освіти.

Згідно з даним міркуванням формуванню батьківської компетентності у молодого подружжя сприятиме: належний рівень розуміння й усвідомлення ними інформації, отриманої стосовно всіх аспектів батьківства (емоційного, когнітивного, поведінкового); змісту та значення батьківської компетентності; особистісних якостей (рис характеру, здібностей, потреб), важливих у батьківстві; уявлень про ідеальних батьків; ставлення до батьківства, до себе як батьків та до дитини; адекватних виховних позицій і гармонійного стилю батьківського виховання. Звідси випливає, що важливим елементом даного компонента є когнітивний Я-образ батьківства, який розуміємо як цілісну систему уявлень про зміст і значення батьківства. У контексті нашого дослідження складовими когнітивного образу батьківства є усвідомлення змісту та значення батьківства, уявлення про риси характеру, властиві ідеальним батькам, знання про функції, які вони мають виконувати, система батьківських ставлень і суб'єктивні вербальні портрети матері, батька, дитини.

При цьому варто звернути увагу на особливу роль досвіду, набутого в батьківській сім'ї відносно виконання батьківських ролей, культури взаємин з дітьми, стилю їх виховання. Психологи (здебільшого представники психоаналітичного напрямку) переконані в тому, що особистий дитячий досвід взаємостосунків із власними батьками відбивається на якості майбутнього батьківства і безпосередньо впливає на формування батьківської компетентності, що бере свій початок ще в ранньому дитинстві. Тож осмислений і відрефлексований виховний досвід, набутий у батьківській сім'ї, є когнітивним надбанням у батьківській компетентності. Водночас цей компонент виконує функцію активного набуття знань, важливих у батьківстві як у процесі батьківської освіти так і за рахунок самостійної пізнавальної активності (читання спеціалізованої літератури, перегляду навчальних телепередач, інтернету, обміну досвідом і спілкування з досвідченими у певній галузі людьми, консультування зі спеціалістами тощо), зокрема, знань про зміст і роль батьківства, батьківської

компетентності; особливості розвитку дитини на всіх вікових етапах; вікові кризи й особливості їх перебігу; специфіку спілкування та взаємодії з дитиною певного віку; базові потреби дитини; нормативні страхи, які переживають діти; ефективні прийоми виховання й розвитку дитини; адекватні стилі батьківської поведінки й виховання; права та обов'язки батьків і дітей тощо. Таким чином складовими когнітивно-рефлексивного компонента є: пізнавальна активність молодого подружжя у процесі батьківської освіти й самоосвіти; рефлексія стосовно себе як батьків, здобутих знань і набутого досвіду; осмислений досвід, набутий у батьківській сім'ї; знання та Я-образ батьківства.

Соціально-поведінковий компонент відображає процес взаємодії людини з навколишнім світом, завдяки чому вона досягає свідомо поставленої мети, яка з'явилася внаслідок виникнення потреби в удосконаленні батьківської компетентності. Цей компонент розкриває зміст поведінки людини в соціумі і вмикає спеціальні вміння та навички, необхідні для ефективної міжособистісної взаємодії, успішного здійснення діяльності у батьківстві. Звідси випливає, що засадничим елементом даного компонента є соціальний інтелект. Термін «соціальний інтелект» був уведений у психологію Є. Торндайком (1920) для позначення «діяльності у міжособистісних стосунках» [26, с. 205]. Цей термін дає змогу зрозуміти взаємини людей, адекватно сприймати ситуацію спілкування, використовувати досвід партнерів у взаємодії, розуміти мотиви й цілі спілкування, прогнозувати результати власної поведінки та поведінки інших людей. Соціальний інтелект допомагає успішно встановлювати контакт зі співрозмовником (будь то дорослий чи дитина), адекватно пізнавати його внутрішні стани, керувати ситуацією взаємодії з ним.

Слід розуміти, що лише в діяльності можна розвинути соціально-комунікативні вміння й навички, важливі для компетентного батьківства, насамперед у навчальній діяльності, що базується на засадах діалогічного спілкування (обмін інформацією, мовленнєвий акт, у якому говоріння і слухання, сприймання й розуміння – нерозривно пов'язані). Отже, до таких умінь і навичок відносимо: уміння прогнозувати результати виховної діяльності та взаємовідносин з дитиною; уміння свідомо контролювати й аналізувати результати своєї діяльності; вміння встановлювати і підтримувати контакт із дитиною; уміння створювати для дитини середовище для розвитку (вміло підбирати іграшки, ігри, казки, книжки

тощо); навички спілкуватися без часточки «не» й за допомогою «я-висловлювань», активного слухання, вербального та невербального спілкування тощо. Проте варто наголосити, що молоде подружжя ще не має дітей, тому всі необхідні вміння й навички вони матимуть можливість розвивати під час інтерактивної пізнавальної діяльності у групі (в процесі набуття батьківської освіти) та міжособистісної взаємодії у подружній парі, на засадах діалогічного спілкування. Набуті в такий спосіб уміння й навички вони пізніше спроектують на дитячо-батьківські відносини.

Отже, соціально-поведінковий компонент становлять соціальний інтелект (зокрема розуміння поведінки, вчинків і дій людей, нормативів соціальних ролей), діалогічне спілкування, спеціальні вміння й навички для здійснення успішної діяльності у сфері батьківства.

Педагогічно-виховний компонент відображає єдність теоретичної та практичної готовності до здійснення педагогічної й виховної діяльності і включає оволодіння знаннями й уміннями для створення розвитку середовища (сенсорно насиченого, психологічно комфортного, ігрового), в умовах якого відбуватимуться максимально можливі позитивні зміни в розвитку дитини. Серед складових цього компонента виділяємо стиль батьківського виховання й виховну позицію як актуальні для молодого подружжя в процесі підготовки до майбутнього батьківства. Стиль сімейного виховання являє собою своєрідне поєднання ціннісних орієнтацій подружньої пари, її батьківських установок і сподівань, батьківського ставлення, батьківських почуттів, батьківських позицій, батьківської відповідальності. Саме стиль батьківської поведінки впливає на формування особистості дитини, розвиток її соціальних навичок [27, с. 96]. Стилі сімейного виховання та їх типові класифікації у психології розглядали ряд науковців: зокрема, авторитарний (холодні стосунки, високий рівень контролю), ліберальний (теплі стосунки, низький рівень контролю) та демократичний або авторитетний (теплі стосунки, високий рівень контролю) – Д. Бомрінд; авторитетний, демократичний, гіперопікаючий, авторитарний – Е. Шеффер, З. Белл; індиферентний стиль сімейного виховання – Маккобі, Мартін [28, с. 192]. Таким чином, формування стилю сімейного виховання має спиратися на розширення поведінкового репертуару молодого подружжя, розвиток комплементарності й узгодженості поведінкової складової стилю сімейного виховання, корекції ідеальних і реальних образів дитини й себе в ролі батьків [10, с. 495].

Виховні позиції тісно пов'язуються зі свідомо виробленими, узгодженими та прийнятими подружжям поглядами стосовно виховання дітей. У психології широко розглядають такі батьківські позиції: симбіоз (надмірна емоційна близькість), авторитарність, емоційне відторгнення (А. Варга); підтримка; пристосування до потреб дитини; формальне відчуття обов'язку за відсутності істинного інтересу до дитини; непослідовна поведінка (Н. Дружинін); авторитет любові, доброти, поваги та авторитет пригнічення, відстані, педантизму, резонерства, підкупу (А. Макаренко); свідомо, або врівноважена поведінка батьків, де різноманітні прийоми використовуються не автоматично, а свідомо, з урахуванням наслідків своїх дій (В. Сатір) [28, с. 86]. На нашу думку доцільніше розглядати виховну позицію молодого подружжя (узгодженість його уявлень про взаємодію, спілкування, виховання та розвиток дитини) з позиції транзактного аналізу. Так, Е. Берн виділяє три складові особистості людини, які зумовлюють характер її спілкування з людьми: батьківська, доросла, дитяча. Ми єдині з позицією автора в тому, що для оптимального функціонування людини в соціумі необхідно, щоб у ній гармонічно поєднувалися всі три складові Я, що, в свою чергу, характеризуватиме її як особистісно зрілу, таку, що вміло використовує різні форми поведінки, гнучко проявляє себе в тому чи іншому стані, залежно від мети спілкування та життєвих обставин. Зрозуміло, що це найважливіше для спілкування в сім'ї, оскільки саме тут закладаються основи майбутньої гармонійної особистості і виховна позиція батьків відповідно суттєво впливає на становлення особистості дитини. Найоптимальніша виховна позиція батьків формується тоді, коли їм властива комбінація еґо-станів: дитина–дорослий–батько.

Отже, проблема батьківської компетентності тісно переплітається з іншими проблемами теоретико-методологічного характеру, і зокрема із дослідженням генезису батьківства та окремих його аспектів. теоретико-узагальнюючий аналіз педагогічних і психологічних досліджень вітчизняних і зарубіжних науковців дав можливість визначити зміст феномену «батьківська компетентність» в контексті особистісної зрілості, соціального інтелекту, педагогічної грамотності й готовності виконувати батьківські функції. А це дає підстави говорити про батьківську компетентність, зокрема і молодого подружжя, як про багатогранний і багатокомпонентний феномен, до структури якого входять ціннісно-мотиваційний, когнітивно-рефлексивний, соціально-поведінковий і педагогічно-виховний компоненти.

Варто наголосити, що представлені матеріали становлять теоретико-методологічну основу професійної підготовки студентів практичних психологів у напрямі просвітницько-консультативної діяльності щодо роботи з різними категоріями клієнтів стосовно формування у них усвідомленого батьківства та батьківської компетентності. Особливості просвітницько-консультативної діяльності психолога з батьками та молодими подружжями полягають у досягненні триєдиної мети (просвітницької – підвищення психолого-педагогічної культури батьків, допомога у вихованні дітей за умови особистісного впливу батьків на їх виховання; пропедевтичної – ініційоване психологом чи батьками консультування з метою попередження виникнення проблем, помилок у батьківському вихованні; корекційної – допомога у виокремленні проблеми, знаходження шляхів її вирішення спільно з батьками). Опрацювання та засвоєння даних теоретичних матеріалів сприятимуть формуванню у студентів стійких професійних мотивів, відповідального ставлення за власне професійне та особистісне зростання у сфері компетентного батьківства.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Братусь І. В. Соціально-педагогічна робота з юними матерями в громаді / І. В. Братусь // Проблеми педагогічних технологій : зб. наук. пр. / Волинський державний університет імені Лесі Українки. – Луцьк : Волинський академічний дім, 2004. – № 3–4. – С. 72–77.
2. Варга А. Я. Структура и типы родительского отношения : дис...канд. психол. наук : 19.00.01 / Варга Анна Яковлевна.– М., 1986.– 206 с.
3. Кравець В. Теорія і практика дошлюбної підготовки молоді : монографія / Кравець В. – К. : Київська правда, 2000. – 688 с.
4. Меркуль И. А. Проблема формирования психолого-педагогической компетентности родителей / И. А. Меркуль // Актуальные проблемы психологического знания. – 2010. – № 4 (17). – С. 41–44.
5. Радчук Г. К. Сімейне виховання (освітній тренінг для батьків) : навч.-метод. посіб. / Г. К. Радчук, О. В. Тіунова. – Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2007. – 121 с.
6. Хартман О. Ю. Психологічні чинники становлення відповідальності батьків за розвиток дитини дошкільного віку : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна психологія» / О. Ю. Хортман. – Х. , 2010. – 20 с.

7. Шадриков В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В. Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 26–31.
8. Платонов К. К. О системе психологии / Платонов К. К. – М. : Мысль, 1972. – 216 с.
9. Овчарова Р. В. Родительство как психологический феномен: [учеб. пособ.] / Овчарова Р. В. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2006. – 496 с.
10. Овчарова Р. В. Психология родительства : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / Овчарова Р. В. – М. : Академия, 2005. – 368 с.
11. Русова С. Вибрані педагогічні твори : [у 2-х кн. / Русова С. ; ред. Є. І. Коваленко, І. М. Пінчук]. – К. : Либідь, 1997. – Кн.1. – 272 с.
12. Макаренко А. С. Избранные педагогические сочинения : в 2-х т. / Макаренко А. С. – М. : Педагогика, 1978. – Т. 2 : Общие условия семейного воспитания : лекции о воспитании детей. – 315 с.
13. Мосіяшенко В. А. Українська етнопедагогіка : [навч. посіб. для студ. пед. навч. закладів] / Мосіяшенко В. А. – Глухів : РВВ ГДПУ, 2001. – 172 с.
14. Сухомлинський В. О. Батьківська педагогіка / Сухомлинський В.О. – К. : Рад. школа, 1978. – 263 с.
15. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / Алексей Николаевич Леонтьев. – М. : Смысл ; Академия, 2005. – 352 с.
16. Виготський Л. С. Психологія розвитку : навч. посіб. / Виготський Л. С. – М. : Академия, 2006. – 512 с.
17. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / Рубинштейн С. Л. – СПб : Питер, 2000. – 720 с.
18. Эльконин Д. Психология обучения младшего школьника / Эльконин Д. – М : Знание, 1974. – 178 с.
19. Єрмихіна М. О. Формирование осознанного родительства на основе субъективно-психологических факторов : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. психол. наук спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / М.О. Єрмихіна. – Казань, 2004. – 22 с.
20. Меркуль И. А. Проблема формирования психолого-педагогической компетентности родителей / И.А. Меркуль // Актуальные проблемы психологического знания. – 2010. – № 4 (17). – С. 41–44.
21. Нестерова Е. А. Формирование эффективного родительства через

розвиток особистісної зрілості батьків молодших школярів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Нестерова Євгенія Александрівна. – Курган, 2005. – 219 с.

22. Филиппова Г. Г. Психология материнства : учеб. пособ. / Филиппова Г. Г. – М. : Институт Психотерапии, 2002. – 240с.

23. Винникотт Д. В. Разговор с родителями / Винникотт Д. В. – М. : Класс, 1995. – 112 с.

24. Пенькова О. І. Вплив сімейної взаємодії на розвиток духовних цінностей особистості / О. І. Пенькова // Психологія діалогу і світ людини : зб. наук. пр. Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка / за ред. Г. В. Дьяконова. – Кіровоград:[б. в.], 2012. – Вип. 1. – С. 135–144.

25. Демидова И. Ф. Потребность в компетентности как ценностно-смысловая детерминанта становления профессионала / И. Ф. Демидова // Акмеология: личностное и профессиональное развитие : материалы междунар. науч. конф., Москва (13–15 сентября 2004 г.). – М. : Издательский Дом «Эко»; Альтекс, 2004. – С. 324–327.

26. Козляковський П. А. Загальна психологія : навч. посіб. : у 2-х т. / Козляковський П. А. – 2-е вид., доп. і перероб. – Миколаїв : Вид-во НГГУ ім. Петра Могили, 2004. – Том 2. – 219 с.

27. Методичні матеріали з питань формування усвідомленого батьківства / за заг. ред. Г. М. Лактіонової. – К. : Держсоцслужба ; Християнський дитячий фонд, 2006. – 96 с.

28. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования : [учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед.] / Е. И. Артамонова, Е. В. Екжанова, Е. В. Зырянова и др. ; под ред. Е. Г. Силяевой. – М. : Академия, 2004. – 192 с.

29. Рибалка В. В. Методологічні питання наукової психології / Рибалка В. В. – К. : Ніка-Центр, 2003. – 204 с.

30. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Ананьев Б. Г. – СПб. : Питер, 2001. – 288 с.

31. Вікова і педагогічна психологія : навч. посіб. / Поліщук В. М. – 3-є вид., виправ. – Суми : Університетська книга, 2010. – 352 с.

32. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – 2-е изд., стер. – М. : Смысл ; Академия, 2005. – 352 с.

33. Головань М. С. Компетенція і компетентність: досвід теорії,

теорія досвіду / М. С. Головань // Вища освіта України. – 2008. – № 3. – С. 23–30.

34. Дарвиш О. Б. Возрастная психология : [учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / Дарвиш О. Б.] ; под ред. В. Е. Клочко. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. – 264 с.

35. Смирнова Е.Г. Психолого-педагогическое сопровождение формирования осознанного родительства в молодой семье : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / Е. Г. Смирнова. – Екатеринбург, 2008. – 24 с.

36. Національний освітній глосарій: вища освіта / авт.-уклад. : І. І. Бабин, Я. Я. Болюбаш, А. А. Гармаш та ін./ за ред. Д. В. Табачника, В. Г. Кременя. – К. : Плеяди, 2011. – 100 с.

37. Виховний потенціал сім'ї в сучасних умовах : тематична Державна доповідь про становище сімей в Україні за підсумками 2001 року. – К. : Державний ін-т проблем сім'ї та молоді, 2002. – 144 с.

38. Шишов С. Е. Понятие компетенции в контексте качества образования / С. Е. Шишов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999. – № 2. – С. 30–34.

39. Винникотт Д. В. Разговор с родителями / Винникотт Д. В. – М. : Класс, 1995. – 112 с.

40. Селевко Г. К. Компетентности и их классификация / Г. К. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138–143.

41. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / Холодная М. А. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с.

СТУДЕНТСЬКА ГРУПА ЯК ЧИННИК НАБУТТЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Кайріс О.Д.,

кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології
Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка

Перехід до нової освітньої парадигми, побудованої на методології компетентнісного підходу, ставить завдання виявлення і формування професійних компетенцій студентів. Ці компетенції є найважливішою умовою майбутньої успішної професійної діяльності.

У психолого-педагогічній науці прийнято диференціювати поняття «компетентність» і «компетенції».

Компетентність – це знання, досвід у певній галузі. Рівень компетентності – характеристика результатів професійної практики для окремої людини. Компетентність розглядається як сукупність компетенцій, наявність знань і досвіду, необхідного для ефективної професійної діяльності.

Компетенція – це те, що розцінюється (освітнім стандартом, програмою навчання, замовником послуг, вимогами працедавця тощо) як образ результату, який повинен бути досягнутий у результаті здобування освіти [4].

Поняття «компетенція» включає в себе:

- знання і розуміння (теоретичне знання академічної галузі, здатність знати й розуміти),
- знання того, як діяти (практичне й оперативне застосування знань до конкретних ситуацій),
- знання того, як бути (цінності як невід’ємна частина способу сприйняття й життя з іншими в соціальному контексті) [6].

Поняття «*професійна компетентність*» (ПК) означає характеристику суб’єкта діяльності бути здатним виконувати свої професійні обов’язки на рівні сучасних вимог; це система спеціальних знань, умінь і навиків, досвід виконання професійних дій, а також особистісних якостей, які визначають способи виконання професійних функцій [5]. Особливо треба зазначити, що професійна компетентність пов’язана з професійним досвідом, який отримується в процесі базової і додаткової освіти і з роками вдосконалюється

в процесі практичної діяльності. Професійна компетентність є необхідною складовою професіоналізму фахівця.

Аналізом сутності і структури професійної компетентності займалися багато вітчизняних і зарубіжних вчених: Б.Г. Ананьєв, К.О. Абульханова-Славська, О.С. Анісімов, А.О. Деркач, В.Г. Зазикін, Н.Ф. Кузьміна, Н.С. Пряжнікова, А.В. Хуторський, В.В. Серіков, В.О. Сластьонін та інші. Проте, цілісна теорія розвитку професійної компетентності студента в період його навчання перебуває ще на стадії розробки. Недостатньо вивченим є і розвиток професійної компетентності студента-психолога в період його навчання у ВНЗ, особливості і динаміка цього процесу.

Необхідною є розробка компетентностної моделі фахівця як орієнтовної основи навчально-професійної діяльності. Варіанти таких моделей, розроблені різними авторами, вже існують. Розглянемо дві моделі, розроблені С.В. Чеботарьовою [11]: узагальнену модель професійної компетентності фахівця і модель професійної компетентності фахівця-психолога.

Узагальнена модель професійної компетентності фахівця складеться з трьох компонентів (компетенцій):

- Універсальні професійні компетенції – якості, необхідні фахівцеві, незалежно від його професії і спеціалізації: працездатність, надійність, відповідальність, організованість, самостійність, соціально-професійна мобільність, заповзятливість, комунікативність, соціально-професійна відповідальність, конкурентоспроможність, активність, ініціативність, навички організації власної пізнавальної діяльності, прагнення до постійного саморозвитку, безперервного навчання, наявність особистого професійного плану.

- Поліфункціональні компетенції – якості, необхідні фахівцям, що належать до споріднених професій – в кожній з яких виділяються: особистісний блок (професійна спрямованість особистості, професійно-важливі якості особистості, здібності, професійне мислення) і мотиваційно-ціннісний блок (професійні цінності, мотиви і установки особистості).

- Функціональні компетенції – набір професійних компетенцій, відповідних основним видам діяльності фахівця, в кожній з яких виділяються: когнітивний блок (професійні знання – фундаментальні, спеціальні і прикладні, нормативно-правові і методичні знання) і діяльнісний блок (професійні уміння, навички і досвід).

Для досягнення успіху в професійній діяльності необхідним є розвиток кожного елемента цієї системи.

Модель професійної компетентності *фахівця-психолога* також містить три компоненти.

- Універсальні професійні компетенції, спільні для всіх фахівців, перераховані в узагальненій моделі ПК.

- Поліфункціональні компетенції. В особистісний блок входять: соціальна професійна спрямованість особистості («Людина-людина»); професійно важливі якості особистості (емпатія, толерантність, рефлексія, асертивність, самоконтроль); здібності комунікативні й інтелектуальні; професійне мислення і професійне спілкування. У мотиваційно-ціннісний блок входять загальнолюдські цінності, альтруїстичні мотиви, особистість як цінність, гуманістичні установки.

- Функціональні компетенції: діагностична, коректувальна, розвивальна, просвітницька, профілактична, консультативна, науково-дослідна, експертна компетенції, в кожній з яких виділяються: когнітивний блок (професійні знання) і діяльнісний блок (професійні уміння, навички і досвід).

Професійна компетентність психолога, таким чином, виступає інтегральною характеристикою, яка дозволяє судити про рівень його підготовленості і здатності виконувати посадові функції.

У формуванні професійних компетенцій майбутнього спеціаліста вирішальну роль відіграє не лише зміст освіти, але й освітнє середовище ВНЗ, зокрема, студентське середовище. Воно чинить соціалізуючу і виховну дію на особистість студента. Основним середовищем спілкування і навчання студентів є академічна група.

Студентська академічна група характеризується як первинна, реальна, мала група, офіційно створена (зовнішньо організована) у вищому навчальному закладі, що зумовлюється потребами управління [7]. Психічні явища, що відбуваються в групі в процесі спілкування, за теорією Л.С. Виготського, інтеріоризуються і стають якостями особистості, тому студентська група виступає чинником набуття студентами професійної компетентності.

У студентській групі розвиваються як універсальні компетенції, так і професійні, необхідні конкретному спеціалісту.

Студентська група має власні особливості, відмінності від інших

різновидів груп. Специфічною рисою студентської групи є спільна мета – забезпечення сприятливих умов для оволодіння кожним навчальною програмою ВНЗ і всебічної підготовки до самостійної професійної діяльності. Ця група майже однорідна за віком, що сприяє збігу інтересів, цілей, психологічних особливостей, що, в свою чергу, веде до об'єднання групи, підвищення її згуртованості. Група має стабільний склад, певний ступень самоврядування. В ідеалі студентська група повинна бути цілеспрямованим, дружним і згуртованим колективом. Саме така група може володіти величезною силою виховного впливу.

Академічна група, до якої потрапив на першому курсі студент, поступово проходить певні етапи свого розвитку за рахунок динамічних процесів, які відбуваються в ній: диференціації та інтеграції, структуризації, становлення лідерів, формування і зміни міжособистісних взаємин тощо. Всі ці групові процеси чинять сильний вплив як на успішність спільної діяльності групи, так і на особистість кожного студента, розвиток його професійно важливих якостей, успішність навчання. Таким чином, характер розвитку особистості студента, набуття ним професійних компетенцій значною мірою зумовлюється характеристиками і рівнем розвитку групи, до якої цей студент належить. При чому, чим вищий рівень розвитку групи, тим сильніший її вплив на окремого студента.

У вітчизняній соціальній психології існує декілька моделей розвитку групи, які фіксують особливі стадії або рівні в цьому процесі. Схема розвитку групи, за Л.І. Уманським, – це рух від конгломерату (групи, що складається з незнайомих між собою людей) до колективу – групи вищого рівня розвитку. Саме така модель притаманна студентській групі. Ми не будемо докладно її описувати: відома і представлена в багатьох підручниках із соціальної психології. Нас більше цікавить вищий рівень розвитку студентської групи – колектив.

Колектив – це група об'єднаних спільними соціально значущими цілями і завданнями людей, яка досягла в процесі спільної діяльності високого рівня розвитку. У колективі формується особливий тип стосунків відповідальної залежності, високої згуртованості як ціннісно-орієнтаційної єдності, проявляються взаємодопомога і доброзичливість, стійкість і гармонійність стосунків. Для кожного члена колективу ця група стає референтною, тобто орієнтиром для наслідування, авторитетом. Група виконує функцію взірця для оцінювання свого «Я», своєї поведінки та оцінки

інших [7].

Дослідження показали, що учбова взаємодія в академічній групі, яка досягла в своєму розвитку рівня колективу, є *моделлю професійного спілкування*. В ній налагоджуються сприятливі умови для формування у студентів позитивних особистісних якостей, необхідних сучасному фахівцеві: спрямованість на завдання, цілеспрямованість, відповідальність, емоційна стійкість, соціально-психологічна адаптація, комунікабельність, здібність до командної взаємодії тощо [2; 8].

Поряд з тим відмічено, що чинники учбового об'єднання слабкіші, ніж виробничі, і далеко не всі академічні студентські групи стають колективом. Головною причиною є недостатній рівень групової інтеграції, недостатня *згуртованість*. Наші дослідження показали, що рівень згуртованості в студентських групах, в основному, середній, а в деяких групах – нижче середнього. Це відбувається через те, що, по-перше, навчальна діяльність студентів у традиційному навчанні складається як індивідуальна: індивідуальні форми самотійної роботи, індивідуальний контроль і оцінка знань. По-друге, тому, що викладачі більше орієнтують студентів на хороше засвоєння знань, навичок і вмінь в галузі майбутньої професії, а не на злагоджену спільну діяльність. Таким чином, студенти більше працюють не разом, а *поруч*, будучи включеними в єдиний навчальний процес.

На наш погляд, ще одним фактором, який може негативно впливати на студентську згуртованість, є кредитно-модульна система. Разом із позитивними характеристиками, її впровадження в навчальний процес веде і до деяких негативних явищ. Самі студенти відмічають, що з впровадженням цієї системи підвищилася конкуренція, яка роз'єднує їх у боротьбі за бали; почастишали образи, негативне ставлення до одногрупників. З одного боку, конкуренція змушує студентів тримати певну планку і займатися постійним саморозвитком і самовдосконаленням, а з іншого – може негативно впливати на процеси групової інтеграції, формування колективу, хоча для сучасного професіонала дуже важливі навички спільної, згуртованої роботи в команді.

Врятувати положення може збільшення використання в навчанні методів спільної роботи: інтерактивні методи і співпраця в учбовій роботі, ігрові форми навчання (ділові і рольові ігри) і соціально-психологічні тренінги. Тоді спільну навчальну діяльність студентів можна розглядати як *прообраз професійної взаємодії* з елементами сумісного рішення проблем, обміном інформацією, дискусіями, виробленням умінь слухати і цінувати

думку іншого, розвивати свої і чужі ідеї тощо [10]. Така внутрішньогрупова взаємодія може виступати провідним чинником розвитку професійних компетентностей студентів.

Будь-яка група відрізняється специфікою відносин, традиціями, своїм *психологічним кліматом*. Це стосується і студентських груп. Соціально-психологічний клімат студентської групи – це якісна сторона міжособистісних стосунків, стан групового настрою. Клімат групи може сприяти або перешкоджати навчання, продуктивній спільній діяльності, розвитку необхідних професійно важливих якостей, здібностей студентів. Для успішного формування професійних компетенцій у групі має бути сприятливий психологічний клімат, без гострих протиріч і конфліктів.

Відносини між членами групи багато в чому залежать від притаманного кожному члену групи певного *групового статусу*.

Психологічний статус студента в групі пов'язаний з його учбовою активністю, яка є інтегральною характеристикою, що включає активність студентів на семінарах, мотив та ефективність його діяльності, ставлення до навчання, науково-дослідної і суспільної роботи тощо.

В основному, групові стосунки налагоджені серед тих студентів, які включені в щоденне життя групи: регулярно відвідують заняття, добре вчаться, займаються суспільною роботою, мають в групі друзів і активно спілкуються з одногрупниками. Саме такі студенти мають статус у групі від середнього і вище. Разом вони обговорюють групові проблеми, допомагають один одному в навчанні, нерідко спільно проводять вільний час. Ті ж студенти, які пропускають заняття, не беруть участь у групових заходах, мають більше стосунків на стороні, не є достатньо включеними, а деякі взагалі виключеними з життя групи, мають низький груповий статус. Це призводить до недостатнього відгуку одногрупників, допомоги з їх боку, зацікавленості до таких студентів. Не беручи участі в групових формах учбової роботи, студенти з низьким груповим статусом не опановують найважливіші соціально-психологічні компетенції, абсолютно необхідні для сучасного фахівця.

Особливо велике значення в студентському середовищі має вплив на своїх однолітків соціально-активної особи, якою, як правило, є *лідер*. За визначенням Г.М. Андрєєвої, лідер «демонструє вищий, ніж інші члени групи, рівень активності, участі, впливу в рішенні даного завдання» [1]. Виділено п'ять критеріїв лідерського потенціалу: розвинені ділові і

комунікативні якості, авторитет і популярність, здібності впливати на інших, особливості ціннісних орієнтацій, важливих і значущих для групи, референтність [10]. Ці якості є складовими універсальних компетенцій, тому саме такі студенти-лідери можуть сприяти їх формуванню в одногрупників, бути для них взірцем.

Від лідера залежить доля групи, її згуртованість, успішність у навчанні, участь в суспільному житті університету. Лідер в студентській групі є активним суб'єктом освітнього процесу, він має зв'язок з керівництвом, доносить до студентів достовірну інформацію, пропонує шляхи вирішення проблем, контролює процес виконання прийнятих рішень і завдань. З одного боку, лідерство є соціальною основою, на якій формується група, з іншого – студентська група є платформою для формування лідерського потенціалу. Для самих лідерів знайомство з соціально-психологічними механізмами регулювання спільного життя й діяльності в групі є хорошою школою для підготовки до успішної роботи з керівництва колективом у майбутньому.

В студентській групі разом можуть функціонувати формальний і неформальний лідери. *Неформальний лідер* не є офіційним, але через свої особистісні якості і комунікативні здібності має в колективі авторитет і може істотно впливати на групу, формувати громадську думку: його установки, погляди і переконання можуть активно прийматися іншими людьми. *Формальним лідером* студентської групи є, перш за все, староста. Він призначається, в основному, куратором на початку навчання першокурсників і саме від куратора залежить правильність цього вибору. Цей вибір зробити складно, оскільки студенти є новими людьми з незвіданими якостями, індивідуальними особливостями, здібностями. Тому, якщо вийшла помилка і студент-староста не відповідає необхідним вимогам, його краще переобрати на загальних групових зборах. Це необхідно робити, адже староста, як і неформальний лідер, повинен мати лідерський потенціал.

Староста і неформальний лідер(и), тобто актив студентської групи, є першою і найважливішою ланкою системи *студентського самоврядування*.

Студентське самоврядування, як добровільна участь студентів в управлінні життям інституту, університету виступає інструментом підвищення якості підготовки фахівців, дієвим засобом розвитку особистості окремих студентів, а також академічних груп в цілому. В умовах самоврядування відносини відповідальної залежності, які складаються між членами студентського колективу, сприяють становленню таких

особистісних якостей, як ініціативність і самостійність, наполегливість в досягненні поставленої мети, відчуття відповідальності за доручену справу. Розширення ділових контактів з адміністрацією ВНЗ і громадських організацій сприятливо відображається на формуванні навиків ділового спілкування і організаторської діяльності, етичних і цивільних якостей особистості [9].

Існує величезна кількість форм студентського самоврядування в рамках навчальних закладів різного рівня: студентські співтовариства на рівні окремої академічної групи, які організуються за ініціативою студентів-лідерів, на рівні факультету й університету. На загальноуніверситетському рівні можуть існувати офіційно зареєстровані суспільні об'єднання, такі як первинна профспілкова організація студентів або студентські ради. Студентськими профспілковими комітетами вирішуються соціальні питання студентів (соціальний захист). Функціонують студентські ради факультетів, гуртожитків, які здійснюють організацію і контроль проведення студентських заходів. Така робота веде до підвищення згуртованості групи, розвитку організаторських, лідерських, творчих здібностей студентів. Все це говорить про те, що якомога більше студентів треба залучати до системи самоврядування в студентській групі, де вони можуть набути ділових і моральних якостей, сформувати необхідні складові компетенції.

Особливо слід сказати про *студентські наукові товариства, гуртки, різні проблемні і дослідницькі групи*, які дозволяють студентам почати повноцінну наукову роботу, знайти однодумців, з якими можна обговорювати результати досліджень, в новому ракурсі взаємодіяти з викладачами-керівниками цих дослідницьких груп. Такі наукові товариства і групи спрямовані на виховання майбутніх науково-педагогічних кадрів, на формування і розвиток у них науково-дослідних компетенцій. В діяльність саме таких груп включаються найкращі студенти. Вони не лише набувають навичок творчої дослідницької діяльності на більш глибокому рівні, але й виступають взірцем для інших студентів. Треба відмітити, що дослідна діяльність є основою компетентнісного підходу, оскільки пріоритетним для нього є не інформованість студента, не пасивне засвоєння знань, а самостійний пошук інформації, її обробка, аналіз та інтерпретація с метою отримання нових знань.

Таким чином, студентська група функціонує на основі самоврядування

через систему формальних і неформальних лідерів, але вона, в той же час, піддається певним керуючим діям з боку *куратора*.

Роль педагога-куратора в студентській групі полягає в об'єднанні її членів, подоланні роз'єднаності і відчуженості у відносинах, створенні таких умов, які, перш за все, допомогли б студентам адаптуватися в студентському суспільстві, налагодити учбову діяльність. Система роботи куратора повинна спиратися на реальні потреби конкретної педагогічної системи, вибудовуватися і реалізовуватися з урахуванням актуального рівня сформованості професійної компетентності у студентів. У взаємодії куратора із студентами повинна бути дієва персоналізація і особистісно орієнтований підхід, коли куратор стає в активну (суб'єктну) позицію і залучається до процесу формування професійної компетентності [10]. Куратор має бути тьютором (опікуном) для студентів, здійснюючи супровід їх навчальної діяльності. Він повинен знати і розуміти закономірності групових процесів, скеровувати їх у потрібне русло у підопічній групі, повинен дбати про згуртованість колективу, подолання роз'єднаності і відчуженості у відносинах між студентами, стежити за тим, як закладаються професійно важливі якості, особливо у лідерів і авторитетних студентів, оскільки вони є зразком для наслідування.

Необхідно також сказати про ще одну групову взаємодію – *професійно-продуктивну діяльність студентів*. Практика – виробнича, професійна – це поєднання фундаментальності навчання з практичною підготовкою. Вона має значний потенціал для формування професійної компетентності фахівця, всіх її складових – універсальних, поліфункціональних, і особливо, функціональних. Формується стійке позитивне ставлення до обраної професії, схвалення її норм і цінностей, формуються й розвиваються професійно важливі вміння і навички, здійснюється цілеспрямоване формування мотиваційних, когнітивних, комунікативних, дослідницьких компетенцій. Саме на практиці студенти виявляють свої якості, які не виявлялися в аудиторії, потрапляють в нові ситуації спілкування, набираються досвіду групової роботи у виробничих умовах.

Останнім часом дослідників усе більше цікавлять глибинні детермінанти, що зумовлюють процес розвитку професійної компетентності спеціаліста, зокрема, механізми цього процесу. Студентська група забезпечує становлення й розвиток цих механізмів, дії яких, у свою чергу, сприяють формуванню і розвитку всіх компонентів компетентності, як універсальних,

так і суто професійних.

Розглянемо основні механізми, що діють в студентській групі, зокрема в групі студентів-психологів [за 3; 7]:

- *професійна мотивація*, розвиток і зміцнення якої виступає найважливішим механізмом професіоналізації особистості. Про сформованість професійної мотивації можна судити з позитивного ставлення до своєї професії, бажання займатися нею [3]. На становлення цієї мотивації чинить вплив взаємодія з однокурсниками і студентами старших курсів, захоплених своєю майбутньою професією: спільні бесіди, дискусії, групові обговорення актуальних психологічних проблем, круглі столи тощо.

- *стереотипізація* відображає образ психолога, що склався в масовій свідомості, де він представляється, перш за все, як фахівець, що сприяє вирішенню індивідуальних психологічних проблем [3]. В групі цей образ-стереотип обговорюється, поступово наповнюється більш глибоким змістом, стає професійним орієнтиром – зразком.

- *професійна ідентифікація*, яка може бути з групою та з іншою людиною:

- професійна ідентифікація як об'єктивна і суб'єктивна єдність з професійною групою, справою, яка зумовлює спадкоємність професійних характеристик (норм, ролей і статусів) особистості;

- професійна ідентифікація студента із значущим у психологічній сфері іншим. Цим іншим може виступати викладач, практикуючий психолог, вчений, що досягли високих результатів в діяльності, а також авторитетні студенти-одногрупники, студенти старших курсів, лідери. Тут важливе значення має формування певного рольового стереотипу як зразка, який студент наслідує, здійснюючи підготовку до майбутньої професійної діяльності.

В основі ідентифікації лежать механізми *наслідування*, порівняння і захоплення. На думку Н.Л. Белопольської, наслідування – це лише слідування певним видимим діям, ідентифікація – це не лише сприйняття загальних зразків мислення і поведінки, але і їх осмислення.

Емпатія – специфічна здатність людини відзиватися на переживання іншого, особливий чуттєвий спосіб осягнення його внутрішнього світу. Емпатія виступає як механізмом, так і професійно важливою якістю особистості психолога, що належить до професійних компетенцій цієї професії.

Також у групі діють механізми спрямованого впливу – *переконання і навіювання* і механізми неспрямованого впливу – *зараження і наслідування*. Основною умовою ефективної дії всіх цих механізмів є авторитет, довіра і пошана до тих студентів, які вміють переконувати і навіювати, викликати процеси зараження і наслідування, з яких беруть приклад, на яких рівняються всі інші. Такими людьми в навчальному закладі можуть бути як викладачі, так і авторитетні студенти. Ця довіра і пошана може бути пов'язана як із самими авторитетними студентами, їх особистісними якостями, так і з тією (мікро) групою, членами якої вони є.

Таким чином, психологічні механізми, з одного боку, є механізмами взаємного впливу в процесі спілкування, сприяють об'єднанню студентів у групі, формуванню психологічної спільності, а з іншого, – механізмами розвитку професійної компетентності майбутнього фахівця.

Як було зазначено вище, навички спільної, згуртованої роботи в групі, професійну компетентність краще формувати з використанням активних методів навчання. На практичних заняттях, що проводяться у формі тренінгу, можна використовувати різні засоби активного психологічного навчання, розвитку професійно важливих якостей особистості через вищеназвані механізми. Знання і правильне застосування певних механізмів дозволяє досягти дійсно дивовижних результатів у практиці організації таких впливів.

Отже, ми розглянули певні особливості впливу студентської групи на процес формування професійної компетентності у майбутніх фахівців, зокрема у студентів-психологів. Можна стверджувати, що група вищого рівня розвитку з високою згуртованістю, сприятливим психологічним кліматом, соціально активними лідерами, діючою системою студентського самоврядування є моделлю професійного спілкування, в якій налагоджуються сприятливі умови для успішного формування у студентів необхідних професійних компетенцій як структурних компонентів професійної компетентності фахівця. Саме до такого високого рівня треба намагатися розвивати студентську групу, про що повинні піклуватися викладачі, куратори, актив груп. Цьому процесу допоможе внутрішньогрупова взаємодія при використанні активних методів навчання, яка є провідним чинником розвитку професійної компетентності студентів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андреева Г.М. Социальная психология / Андреева Г.М. – М.: Наука,

1996 .

2. Ахметова, З. А. Академическая группа как фактор профессионально-личностного роста студентов : дис...канд. психол.наук: 19.00.07 / Ахметова, Зарина Альбертовна – Москва, 2006.

3. Быкова Е. А. Формирование профессиональной компетентности студентов – психологов на основе механизмов профессионализации [Электроний ресурс]: Эл.журнал «Социосфера» – режим доступу: http://sociosphaera.com/publication/conference/2013/167/formirovanie_professionalnoj_kompetentnosti_studentov_psihologov_na_osnove_mehanizmov_professionalizacii/

4. Исаева Н.А. Профессиональные компетенции практического психолога в образовании / Исаева Н.А /Психология образования в XXI веке: теория и практика.: материалы междунар. науч. –практич. конф.– ВГСПУ «Перемена», 2011 – С. 369-371.

5. Легостаев И. И., Царьков В. В. Профессиональные компетентности в системе подготовки будущих психологов [Электроний ресурс]: Электронное периодическое научное издание «Вестник Международной академии наук. Русская секция» – 2012, – No1– С. 49 – режим доступу: http://www.heraldrsias.ru/download/articles/10_Legostaev_1.pdf

6. Методичні рекомендації щодо розроблення складових галузевих стандартів вищої освіти [Електроний ресурс] – режим доступу: elib.crimea.edu/zakon/list484.pdf

7. Подоляк Л.Г. Психологія вищої школи: Навчальний посібник для магістрантів і аспірантів /Подоляк Л.Г., Юрченко В.І. – К.: Філ-студія, 2006. – 320 с.

8. Психологические особенности воспитания студентов: о роли студенческих групп / Педагогика высшего образования [Электроний ресурс] – режим доступу: <http://www.pedagogics-book.ru/articles/II-4-7.php>

9. Психология : учебное пособие / [Винославська А.В., Бреусенко-Кузнецов О.А., Зливков В.Л., Апішева А.Ш., Васильева О.С.] – К.: ИНКОС, 2005 – 351 с.

10. Фирсова С.В. Роль лидерского потенциала студентов в системе воспитания / Фирсова С.В. / /Известия Российского государственного педагог. ун-та им. А.И.Герцена / Психологія – 2009 – № 102 – С. 404 – 407.

11. Чеботарева С. В. Психологические условия развития профессиональной компетентности студентов специальности «Психология» : дис...канд. психол.наук: 19.00.07 / Чеботарева С. В. – Нижний Новгород, 2009 – 242 с.

СКЛАДОВІ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ ЩОДО СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ЯВИЩ МІГРАЦІЇ, МАРГІНАЛІЗАЦІЇ, АСИМІЛЯЦІЇ НА УКРАЇНСЬКИХ ТЕРЕНАХ

Тохтамиш О.М.,

кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології
Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка.

Міграцію можна визначити як переміщення осіб через межі адміністративно-територіальних одиниць країни або через державний кордон, зі зміною місця постійного проживання людини назавжди чи на визначений мінімальний період часу, або з регулярним поверненням до нього. Цей мінімальний період часу передбачає здійснене в його межах переміщення зі зміною звичного для людини середовища перебування [3].

Під етнічними міграціями розуміють випадки масових переселень, коли представники того чи іншого етносу (етнокультурної групи) добровільно або вимушено залишають територію місця формування етносу (або тривалого проживання) та переселяються до іншого географічного чи культурного простору. Етнічні міграції, з'явившись в людській історії, створили нову ситуацію, яка в психологічному плані вимагає від людини (і людства в цілому) розуміння як іншого погляду на світ, відбитого в інших етнічних культурах, так і етнічних основ власного існування. Психологічні проблеми етнічних міграцій найбільш яскраво розкриваються в таких етапах або шаблях міграційного процесу, як причини і мотиви міграції, адаптація мігрантів до іншої етнокультурного середовища, адаптація мігрантів до іншої природного (географічного) середовища та трансформація етнічної ідентичності у різних поколінь мігрантів [4].

Найбільш теоретично й емпірично розробленою темою в психології міграцій є проблема психологічної адаптації мігрантів до іншого етнокультурного середовища. Первинний теоретичний розвиток вона отримала в дослідженнях, присвячених так званому «культурному шоку» – явищу, що вивчається на стику кроскультурної психології та психіатрії. Культурний шок розглядається як шок від нового. Гіпотеза культурного шоку заснована на тому, що досвід нової культури є неприємним або шоківим частково тому, що він несподіваний, а частково тому, що може призвести до негативної оцінки власної культури [13].

Кожна культура має безліч символів соціального оточення, як вербальних, так і невербальних (жестів, міміки) способів спілкування, за допомогою яких ми орієнтуємося і діємо в ситуаціях повсякденного життя, наш душевний світ залежить від цих сигналів, багато з яких ми не усвідомлюємо. Коли вся ця незрима система вільної орієнтації у світі раптово стає неадекватною в умовах нової культури, людина відчуває глибоке нервово потрясіння. Величезне число досліджень з міграції та психічного здоров'я дозволяє зробити два глобальні висновки:

1. Зазвичай серед мігрантів більше психічних захворювань, ніж серед корінних жителів. Є ряд винятків із цього правила, але в цілому результати численних досліджень підтверджують цей висновок.

2. Існують важливі відмінності між групами мігрантів як щодо ступеня, так і щодо типу психічних розладів, на які вони страждають. Наприклад, англійці в Австралії мають більш високий рівень алкоголізму (порівняно з корінним населенням), в той час як вихідці з заходу Індії в Англії мають високу частоту випадків захворювання на шизофренію. А. Фарнхем і С. Бочнер роблять висновок, що існують загальні універсальні, специфічні субкультурні та індивідуальні фактори, які, діючи разом, продукують або перешкоджають розвитку психічних захворювань у середовищі переселенців [13].

У руслі робіт, присвячених дослідженню «культурного шоку», виникло припущення, що одним з найбільш істотних факторів, що впливають на адаптацію до іншої культури, є відмінності між культурою країни виходу і культурою країни поселення мігрантів. Дослідники психологічної адаптації прийняли концепцію культурної дистанції для аналізу кількості дистресів в іноземних студентів. Англійський психолог І. Бабікер припустив, що ступінь самотності в новій культурі і супутніх їй дистресів була функцією культурної дистанції між культурою країни виходу і культурою країни, в якій навчалися іноземні студенти. І. Бабікером була створена шкала для вимірювання індексу культурної дистанції (CDI), за допомогою якої дається пряма, об'єктивна оцінка невідповідності між двома культурами, що може і не супроводжуватися суб'єктивним сприйняттям цих відмінностей. Встановлено, що приїжджі з країн з більш «далекою» культурою відчували великі труднощі в сфері формального спілкування, близьких відносин і у встановленні контакту [13].

Одночасно з концепцією «культурного шоку» з'явилася концепція U-

подібної кривої пристосування, або ідея, що переселенці до іншого культурного середовища проходять через три основні стадії: початкову стадію піднесеності і оптимізму, за нею слідує період фрустрації і депресії, який поступово змінюється відчуттям відповідності та задоволеності [4].

Багато дослідників вказують на зв'язок між адаптацією до культури й особистісним зростанням. Було висловлено припущення, що люди, які відчувають себе комфортно більш ніж в одній культурі, інтелектуально й емоційно більше задоволені життям, ніж монокультурні індивіди. Крім того, багатьма експериментами підтверджується, що діти, переміщені в насичене, складне й мінливе середовище, згодом краще виконують цілий ряд інтелектуальних і когнітивних завдань, ніж діти, які виростили в одноманітному й сенсорно обмеженому середовищі. Вивчення дітей-білінгвів показало, що вони значно краще, ніж мономовні діти, виконують різні когнітивні завдання. Існує припущення про зв'язок між етноцентризмом і одномовністю. Також вважається, що досвідчені і вмілі в культурних контактах особистості мають у своєму арсеналі більше можливостей подолання життєвих проблем, тобто це сприяє підвищенню адаптивних можливостей індивіда. З цього С. Бочнер робить висновок, що індивіди, які опанували навичками багатьох культур, є представниками людства в майбутньому, оскільки завдяки зростанню кількості кроскультурних контактів світ продовжує «стискатися» [13].

Іншим феноменом іміграції є акультурація, вона з'являється тоді, коли групи індивідів з різних культур вступають у безпосередній і тривалий контакт, наслідками якого є зміни елементів оригінальної культури однієї або обох груп. З початку 1990-х років більш привабливою та адекватною моделлю вивчення психологічної адаптації мігрантів, порівняно з моделлю «культурного шоку», яка панувала в 70-80-х роках ХХ ст., вважається так званий «стрес акультурації» [11].

Дана модель описує ситуацію, коли люди, адаптуючись в іншій культурі, не можуть з легкістю змінити свій поведінковий репертуар, у них з'являється серйозний конфлікт у процесі акультурації. Перевагами цієї моделі можуть бути: а) зв'язок з психологічними моделями стресу, б) термін «шок» має на увазі негативний досвід, а в контексті стресу доступні й інші психологічні процеси (оцінка проблеми та стратегії подолання стресу); в) джерела проблем, які виникли, лежать не в культурі, а в міжкультурній взаємодії (у процесі акультурації).

Відповідно до теорії акультурації, розробленої Дж. Беррі, цей процес пов'язаний з двома основними проблемами: підтримання культури (якою мірою визнається важливість збереження культурної ідентичності) та участь у міжкультурних контактах (якою мірою слід включатися в іншу культуру або залишатися серед «своїх»). Залежно від комбінації відповідей на ці два найважливіші питання виділяють чотири основні стратегії акультурації: асиміляція, сепарація, маргіналізація й інтеграція [11].

Асиміляція – варіант акультурації, за якого емігрант повністю ідентифікується з новою культурою і заперечує культуру етнічної меншини, до якого належить. Сепарація означає, що представники етнічної меншини заперечують культуру більшості і зберігають свої етнічні особливості. Якщо мігрант не ідентифікує себе ні з культурою етнічної більшості, ні з культурою етнічної меншини, то результатом є етнокультурна маргіналізація. Це може бути наслідком відсутності можливості (або інтересу) підтримки культурної ідентичності (часто через вимушені або нав'язані культурні втрати) і відсутності бажання встановлення відносин з навколишнім суспільством (через відкидання домінуючої культури або дискримінації). Інтеграція характеризується ідентифікацією як зі старою, так і з новою культурами.

У більш ранніх дослідженнях вважалося, що найкращий варіант культурної адаптації – асиміляція з домінуючою культурою. Згідно з сучасним поглядом на дану проблему, більш реальним і більш успішним для етнічних меншин є бікультуралізм, що досягається в процесі інтеграції. При цьому збереження етнічної ідентичності, яке довгий час вважалося дисфункціональним, насправді може відігравати позитивну роль щодо зменшення культурного шоку для недобровільних мігрантів і підтримки позитивної самоідентифікації [12].

Мається на увазі, що недомінантні групи та їх члени є вільними у виборі стратегії акультурації, але це не завжди так. Маргіналізація рідко є результатом вільного вибору індивідів, частіше вони стають маргіналами в результаті спроб насильницької асиміляції у поєднанні з насильницьким відторгненням (сегрегацією). Тільки інтеграція може бути добровільно обраною та успішною стратегією акультурації у групах етнічних меншин, коли основні установки домінуючої групи стосовно культурних відмінностей – це відкритість і прийняття. Для досягнення інтеграції необхідне взаємне пристосування, що включає в себе прийняття обома групами права всіх

етнічних груп жити як культурно різні народи. Ця стратегія вимагає від недомінантної групи адаптації до основних цінностей домінуючого суспільства, а домінуюча більшість повинна бути готова адаптувати свої соціальні інститути до потреб усіх етнічних груп мультикультурного суспільства. Вибори стратегій акультурації, як і настановлення на них, можуть широко варіювати [11].

Прийнявши за основу можливість волевиявлення осіб, які мігрують, можна виділити три типи міграції: примусову, вимушену та пошукову. *Вимушена міграція* має економічне або екологічне підґрунтя. *Пошукова міграція* може зумовлюватися не лише економічними чинниками, а наприклад, прагненням до більш повної професійної, творчої самореалізації.

При *примусовій міграції* людина не має вибору. Така міграція є насильницькою, завжди має політичні мотиви, здійснюється під загрозою для життя для людини. Прикладами такої міграції може бути переселення понтійських греків з Криму до Приазов'я у другій половині XVIII століття, переселення радянською владою населення з західних областей України, переселення кримських татар в роки другої світової війни. Такий тип міграції потенційно викликає *соціальну травму* [8], а також, за концепцією польського дослідника П. Штомпки, *культурну травму*, оскільки він: 1) має часову характеристику у вигляді несподіванки й швидкості; 2) має певний зміст та розмах – є радикальним, всеосяжним, зачіпає основи; 3) має витoki – сприймається як екзогенне, те, що приходить ззовні, те, на що ми не впливаємо, а якщо і впливаємо, то неусвідомлено; 4) сприймається в певному мисленнєвому контексті – як щось неочікуване, шокує, відразливе [9, с. 8].

Травматичні події спричиняють порушення звичного образу думок та дій, змінюють життєвий світ людей, їхні моделі поведінки та мислення. При цьому вплив травми є тим більш чутливим, чим більшим є розрив між звичним організованим середовищем та умовами, викликаними травмуючим середовищем, і чим більше травма зачіпає ядро колективного порядку – сферу базових цінностей, очікувань. Травма є колективним феноменом, станом, який переживає група, громада, суспільство внаслідок руйнівних подій, які інтерпретуються як культурно травматичні. Відзначаються три типи соціальних травматичних симптомів. По-перше, травма виникає на біологічному, демографічному рівні колективності у вигляді біологічної деградації населення, епідемії, розумових відхилень, зниження рівня народжуваності та зростання смертності, голоду та ін. По-друге, травма

впливає на соціальну структуру. Вона може зруйнувати канали соціальних відносин, соціальні системи, ієрархію, які склалися. По-третє, травма впливає на культуру. Така травма є найбільш важливою, тому що вона, як всі феномени культури, має найсильнішу інерцію, продовжує існувати довше, ніж інші види травм, іноді поколіннями зберігається в колективній пам'яті або в колективному несвідомому, час від часу, за сприятливих умов, виявляючи себе. Яскравим прикладом тут є травми племінні, етнічні, національні, які коріняться в насильницьких, травматичних подіях минулого, раптово виявляються у вигляді вибухів внутрішньогрупової ненависті, конфліктів, воєн: в Африці, у пострадянських республіках, на Балканах.

Розуміння культурної травми, звичайно, залежить від того, який сенс ми надаємо визначенню культури. У цьому плані можна припустити, що культура виражає світ колективних смислів і символів, розпадаючись на дві основні категорії: 1) нормативні (аксіологічні) компоненти: цінності, норми, правила, ролі, стилі, смаки і т.д.; і, 2) когнітивні компоненти: вірування, переконання, доктрини, теоретичні побудови, парадигми. Внаслідок стрімких, радикальних соціальних змін «подвійність культури» виявляється своєрідно: травматичні події самі по собі несуть певний сенс, наділяються значенням членами колективу, порушуючи світ смислів, несуть культурну травму. Якщо відбувається порушення порядку, символи знаходять значення, відмінні від тих, які вони зазвичай означали. Цінності втрачають цінність, вимагають нездійснених цілей, жести і слова позначають щось відмінне від колишніх значень. Вірування відкидаються, віра підривається, довіра зникає, харизма терпить крах, ідоли руйнуються. Цікавою є ще одна підгрупа культурних травм. Якщо погодитися, що колективна культура є основним каркасом самовизначення колективної ідентичності, встановлення меж категорії «ми», протилежної категорії «вони» або тій, яка їй протистоїть, то розкол культурного порядку буде часто порушувати колективну ідентичність. Більше того, криза ідентичності і зусилля з метою відновити, заново сконструювати колективну ідентичність виявляться емпірично найбільш помітним проявом культурної травми [9, с. 10-11].

В соціальній психології поведінку людини, яка мігрувала чи мігрує, нерідко пов'язують з конформізмом, пасивним, пристосовницьким прийняттям групових стандартів у поведінці, безапеляційним визнанням існуючих порядків, норм і правил, безумовним схилянням перед авторитетами. Такий конформізм може означати для людини, яка потрапила

в нове соціокультурне середовище, три різні, хоча зовні й подібні явища: брак власних поглядів, переконань, слабкість характеру, пристосуванство; однаковість у поведінці, згоду з поглядами, нормами, ціннісними орієнтаціями більшості оточення; результат тиску групових норм на індивіда, який внаслідок цього починає діяти, думати, відчувати так, як і інші члени групи.

Розрізняють два різновиди конформізму: поступливість, тобто неширий, зовнішній конформізм, і схвалення, який пов'язується із щирістю, внутрішнім конформізмом. Перебуваючи у новому оточенні, людина змушена приймати його норми і правила, що дозволить їй скоріше не лише пристосуватися до нових обставин життя, але й адаптуватися і, що найголовніше, інтегруватися в нове суспільство, проявляючи себе як особистість.

Як похідні від конформізму використовують поняття „конформна поведінка» і „конформність». Серед дослідників побутує думка, що конформна поведінка – це відповідна дія чи певна поведінка індивіда в умовах конкретної ситуації і групового тиску (впливу). Йдеться про проблему відповідності вербальної реакції дійсній поведінці, яка у деяких дослідженнях формулюється таким чином: чи змінюється думка внаслідок того, що індивід переконався в чомусь, тобто чи відбулися зміни його когнітивної структури, чи він лише зовні демонструє зміни, а насправді залишається при власній думці. Причиною такої зовнішньої поведінки може бути небажання конфліктувати, прагнення зберегти хороші стосунки з членами групи тощо.

Стосовно конформності, то під нею розуміють таку особливість чи властивість індивіда як члена групи, яка проявляється у його схильності дотримуватися думки групової більшості, піддаватися реальному чи уявному тиску групи. Вважається, що конформність – явище неоднозначне, в першу чергу тому, що саме поступливість людини далеко не завжди свідчить про реальні зміни у її сприйнятті [7, с. 69].

Такі форми поведінки особистості за умов перебування в новому соціокультурному оточенні не характерні для індивіда, вони трактуються як крайні і пов'язані, скоріш за все, з дезадаптаційними процесами та індивідуальними особливостями людини. Вплив іносоціальної (іноетнічної) групи на людину має зовнішній характер, тривалість конформної поведінки обмежується конкретною ситуацією. Стосовно ідентифікації, то, як рівень

конформної поведінки, вона так само, як і за звичайних умов, може існувати у двох формах: 1) нагадувати ідентифікацію в її класичному варіанті, коли індивід повністю чи частково уподібнює себе іншим членам групи; 2) здійснюється у формі рольових відносин, тобто учасники взаємодії очікують одне від одного певної поведінки, намагаючись виправдати взаємні очікування.

Процеси міграції впливають на сферу пізнавальних функцій людини: на перший погляд здається, що особи, особливо конформні, проявляють менший інтелект, ніж незалежні, адже вони характеризуються догматичністю, стереотипністю мислення, нечіткістю думки та висловлювань. Водночас конформність як риса особистості може й добре прислужитися людині: пристосовуючись до нового оточення, індивід краще його пізнає, починає добре орієнтуватися в ситуації, що, у свою чергу, сприяє оптимізації пізнавальних процесів. Однак стресова ситуація може викликати і зовсім протилежну поведінку: активізуються усі потенційні можливості людини, навіть усупереч конформності, вразливості, маючи на меті не тільки вижити, але й досягти певного зростання, проявляє наполегливість, рішучість, а подекуди і войовничість.

Переміщення в іноетнічне середовище, опанування новими навичками і вміннями – процес тяжкий і для людини з адекватною самооцінкою, а тим більше для особи з певним комплексом неповноцінності, заниженою самооцінкою. У багатьох, хто опиняється в новому оточенні, у сфері самосвідомості відбуваються непрості зміни. Перед ними постає питання: або чогось досягти, або опинитися на узбіччі. І вони діють як у відповідності до нових умов життя, так і у відповідності до своїх потреб, запитів, можливостей, до свого самопочуття, самовідчуття себе серед інших, до своєї самооцінки. Одні в стосунках з іншими проявляють авторитарність, незалежність, від чого часто-густо страждають, адже нове оточення не терпить самовпевнених і самозакоханих, інші занепокоєні сприйняттям себе „чужими», що позначається на якості роботи, адже постійне занепокоєння впливає на продуктивність праці, на міжособистісні контакти, роблячи їх часто неадекватними, неефективними. Інші, пристосовуючи своє світосприйняття до нових умов і заховавши частину себе десь далеко всередині, витрачають час на вивчення оточення і знаходження себе і своєї особистості в ньому.

Дослідження процесів міграції показує, що конформізм – це феномен, який виконує важливі функції у процесі соціалізації особистості, її інтеграції в іноетнічну соціальну спільноту. Разом з тим, конформізм може й перешкоджати розвитку індивіда [7, с.70-71].

Асимілятивна поведінка, з точки зору психології соціалізації особистості, окремими авторами характеризується як прагнення людини пристосуватись до зовнішніх обставин на шкоду своїм бажанням і можливостям. Для адаптивного рівня психічного здоров'я воно має врівноважуватись процесом акомодатії, або акомодивною поведінкою, яка має риси активності, наступальності, прагненням підкорити оточення власним потребам [5]. Протилежну точку зору на розуміння психології асиміляції та акомодатії, разом з Ж. Піаже, займають інші автори [6], які стверджують, що сутність процесу акомодатії є пристосування до вимог суспільства, а процес асиміляції характеризується активним впливом людини на соціальне середовище, яке його змінює. З нашої точки зору, це протиріччя знімається, якщо відповісти на питання, що розглядається суб'єктом та об'єктом асимілятивного процесу. В індивідуальній психології об'єктом цього процесу доречно розглядати оточення, а суб'єктом – саму людину, а на соціально-психологічному рівні суб'єкт та об'єкт міняються місцями, суб'єктом стає соціальне середовище, а індивід відіграє роль пасивного об'єкта.

Місце процесу асиміляції в розвитку особистості та її соціальній творчій реалізації можна простежити на схемі, запропонованій В. Ямницьким [10] (рис. 1).

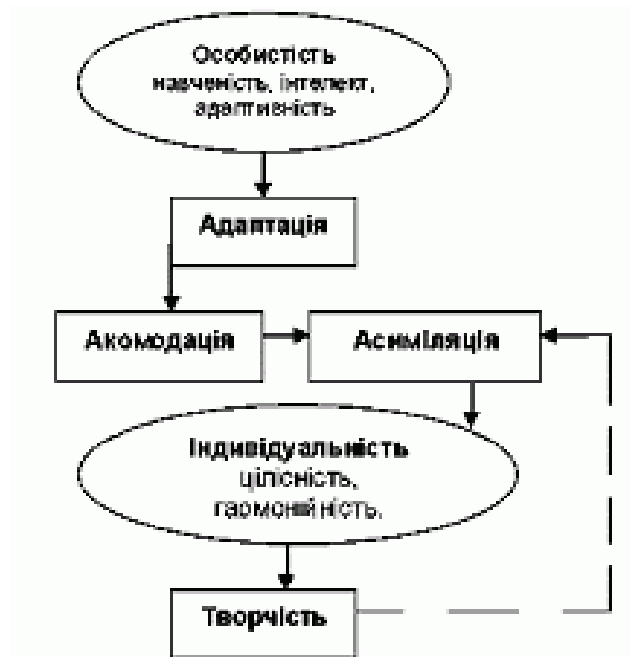


Рис. 1 Взаємозв'язок адаптивних процесів акомодатії та асиміляції в соціалізації та творчій самореалізації особистості

Як зазначається в енциклопедичних джерелах [2], українські землі з доби античності були тереном активних міжетнічних контактів, що приводили до асиміляції різних етнічних спільнот. Зокрема, за часів Київської Русі давньоруське населення поступово асимілювало частину кочових племен переважно тюркського походження, що осідали на південно-східних кордонах (печеніги, торки, половці, чорні клобуки та ін.). У польсько-литовську добу потужних асиміляційних впливів (полонізації) зазнали українські аристократичні верстви – князі та шляхта. Асиміляція вищих українських станів шляхом їхньої інкорпорації до імперських еліт відбувалася і в Російській (малоросійське дворянство) та Австрійській імперіях.

У XIX – на початку XX століття царат проводив цілеспрямовану політику мовно-культурної асиміляції. Наслідком асиміляційних процесів стало формування комплексу меншовартості та провінційності, який в українській літературі й публіцистиці називається «зросійщення», «русифікація», «малоросійство». Асиміляційних впливів зазнало й українське населення у межах Польщі, Румунії та Угорщини.

За радянської доби насильницька асиміляція українців та інших етнонаціональних спільнот у межах УРСР сягнула значних масштабів, з масовими репресіями та фізичною ліквідацією української інтелігенції й

українських інституцій, впровадженням російської мови, депортацією, декларацією офіційного курсу на штучну конвергенцію всіх національностей СРСР в єдину квазіспільноту – «радянський народ» тощо [2, с. 145].

Дослідженню асимілятивних процесів внаслідок примусового переселення мешканців Західної України з Галичини до Донбасу в 40-х роках присвячує увагу історик Д. Білий. За його оцінками, приблизно чверть сучасного населення Донбасу є галичанами за походженням, при цьому автор підкреслює різючу різницю стосовно збереження національно-культурної ідентичності в сільській місцевості та її втрату серед населення, яке проживає в містах. Цю втрату він пов'язує з комплексом меншовартості, який сприяє процесу асиміляції та руйнуванню ідентичності, і підкреслює роль релігійної установи (Греко-католицька парафія), яка робить свій внесок у збереження української ідентичності. Іншим осередком збереження ідентичності виступали працівники вищої освіти зі Львова, які регулярно поповнювали штат провідного університету Донбасу [1].

Таким чином, соціально-психологічні явища, пов'язані з міграційним процесом на території України, мають загальні закономірності та власну специфіку. Наслідки примусової міграції відображаються опосередковано й тепер, зокрема, на політичному та соціально-культурному рівнях. Найбільш поширеним типом міграції в сучасній Україні є міграція, зумовлена економічними процесами, тобто, трудова міграція [3]. Соціально-психологічні процеси асиміляції, акультурації, маргіналізації, проявлення конформізму, збереження культурної ідентичності, які супроводжують міграцію в Україні, відображаються при цьому якісно своєрідним способом.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Білий Д. Галичани на Донбасі: еволюція ідентичностей / Д. Білий. – Електронний ресурс, режим доступу: <http://zbruc.eu/node/5911>
2. Енциклопедія історії України: В 10 т. / Редкол.: В.А.Смолій та ін. – К.: Наукова думка, 2003 – Т. 1 : А-В. –2003. – 688 с.
3. Западнюк С.О. Міграції населення України – Автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. психол. наук / С.О. Западнюк. – К.: Інститут географії НАН України, 2009. – 19 с.
4. Лебедева Н.М. Прикладные аспекты этнической психологии / Н.М. Лебедева // Психология / под ред. В.Н. Дружинина. – СПб.: Питер, 2001. – С. 399-415.

5. Малкина-Пых И.Г. Кризисы подросткового возраста / И.Г. Малкина-Пых – М.: Эксмо, 2004. – 384 с.
6. Музыка О.Л. Цінності обдарованої особистості / О.Л. Музыка //Обдарована дитина. – 1998. – №4. – С. 6-10.
7. Орбан-Лембрик Л. Специфіка міжособистісної і міжгрупової взаємодії в умовах міграції / Л. Орбан-Лембрик // Соціальна психологія. – 2008. – № 5. – С. 68-80.
8. Ходорівська Н. Чорнобиль і людина: соціальна адаптація / Н. Ходорівська – К.: Інститут соціології НАН України, 2005. – 216 с.
9. Штомпка П. Социальное изменение как травма / П. Штомпка // Социологические исследования – 2001. – №1. – С. 6-16.
10. Ямницький В.М. Психологія життєтворчої активності особистості: Монографія/ В.М. Ямницький – Одеса: СВД Черкасов М.П., Рівне: РДГУ, 2004. – 360 с.
11. Berry. J.W. Psychology of acculturation / Berry. J.W. // J. Berman (Ed.), Cross-cultural perspectives: Nebraska Symposium on motivation. – Lincoln, NE: University of Nebraska Press, 1990 – vol. 37 – pp. 201–234.
12. Berry J.W. Cross-cultural psychology: Research and applications / Berry J.W., Poortinga Y.H., Segall M.H., Dasen P.R. – New York: Cambridge University Press, 1992. – 588 p.
13. Furnham A., Bochner S. Culture Shock: Psychological reactions to unfamiliar environments. – L.& N.Y.. 1986. – 320 p.

РОЗДІЛ 2.

ОСОБИСТІСНИЙ ПОТЕНЦІАЛ НАБУТТЯ СТУДЕНТАМИ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ

РОЗВИТОК ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Міляєва В.Р.,

доктор психологічних наук, доцент, завідувач НДЛ розвитку людини
Київського університету імені Бориса Грінченка

Лебідь Н.К.,

кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник НДЛ
розвитку людини Київського університету імені Бориса Грінченка

Бреус Ю.В.,

молодший науковий співробітник НДЛ розвитку людини Київського
університету імені Бориса Грінченка

Під впливом соціально-економічних умов сьогодення істотно зросли вимоги до випускників вищих навчальних закладів. Саме тому важливим стає використання не лише актуальних ресурсів людини, а й розвиток та реалізація її потенційних ресурсів, що в кінцевому випадку забезпечить успішне набуття професійних компетентностей майбутніх фахівців.

Наукова площина аналізу проблеми потенціалу особистості є надзвичайно широкою, її дослідження лежать на межі психології та інших наук, зокрема – філософії, педагогіки, соціології, державного управління тощо. Термін «потенціал» використовується в гуманітарних науках для позначення сукупності наявних засобів і можливостей у певній області діяльності. Це можливості окремої особи, групи, держави або всього людства, які можуть бути використані для вирішення конкретного завдання (комплексу завдань).

В психолого-педагогічній науці потенціал особистості частково описується в наступних психологічних термінах: неактуалізовані можливості, задатки, здібності, потреби, ціннісні орієнтації, якості особистості, нахили, приховані структуровані ресурси, резерви, творчі імпульси, внутрішня енергія, продуктивні сили, потреби пізнання самого

себе та інших. Крім цього, потенціал особистості пов'язується з процесами актуалізації, реалізації, розгортання, відтворення, розкриття, втілення, сходження до самого себе, прагнення «вийти за власні межі», самотворення, самовираження, самоствердження, самореалізації, розвитку (інтерактивного, рольового, соціокультурного), інтеріоризації.

Термінологічний апарат аналізу феномену потенціалу достатньо широкий. У науковій літературі існує три близьких за змістом поняття «потенціал особистості», «особистісний потенціал» і «людський потенціал», причому часто вони використовуються як синоніми, незважаючи на те, що останнє значно ширше попередніх.

У контекст поняття «потенціал особистості» покладено розуміння його як системного, інтегративного утворення особистості, яке включає ряд структурних складових, що зумовлюють: здатність особистості виходити зі стійких внутрішніх критеріїв, орієнтуватися у своїй життєдіяльності, зберігати стабільність діяльності та смислових орієнтацій на фоні тиску зовнішніх умов (Д. Леонт'єв, В. Маралів, С. Головін, Д. Гудінг); формувати систему відносин людини до зовнішнього світу і до самої себе (В. М'ясищев); успішність людини в різних видах діяльності в контексті життя в цілому (М. Каган, І. Ашмарін); ступінь розвиненості здібностей особистості та можливостей їх реалізації (М. Алексеєнко, Г. Зараковський); успішність адаптації (А. Богомолів, С. Добряк, Н. Коновалова, В. Кулганова, А. Маклаков, О. Резнікова, Р. Свиначенко, Н. Старинська).

Окремі аспекти потенціалу особистості вивчаються в змісті «загальної психології» та «психології праці»: рівень особистісної зрілості та реалізації (А. Деркач, В. Зазикін, І. Байер, І. Дроздов, О. Зубова, В. Маркін, Е. Дьячкова, Є. Ходаєва); внутрішні і зовнішні ресурси людини (Ю. Резнік); здатність до адаптації (А. Маклаков); здатність до творчості та прагнення до саморозвитку (С. Маді, І. Маноха); передумови успішності професійної діяльності (К. Платонов, В. Бодров, Н. Заваловом, В. Пономаренко, А. Ворона, Д. Гандер); рівень духовно-морального розвитку особистості (В. Пономаренко) тощо.

Типологія потенціалу особистості визначається в залежності від форм життєдіяльності. Зокрема, дослідники оперують наступними термінами: адаптаційний потенціал (А. Богомолів, С. Добряк, Н. Коновалова, В. Кулганова, А. Маклаков, О. Резнікова, Р. Свиначенко, Н. Старинська); соціально-психологічний потенціал (А. Бефані, Н. Дериглазова);

інтелектуальний потенціал (Н. Грищенко, Н. Кудрявцева); потенціал самореалізації (С. Баранова, М. Садова); моральний потенціал (Н. Шевандрін); особистісно-розвивальний потенціал (С. Братченко); культурний потенціал (О. Мотків, Є. Руденський); комунікативний потенціал (Ю. Ємельянов, Л. Петровська); комунікативно-особистісний потенціал (В. Куніцина); аксіологічний потенціал (О. Полкунова, Л. Столяренко); творчий потенціал (Л. Вяткін, Є. Глухівська, В. Загвязинський, Н. Зайцева, М. Копосова, І. Маноха, А. Матюшкін, В. Риндак); духовний потенціал (О. Єлисеєв, Б. Паригін); духовно-творчий потенціал (Г. Гладишев, В. Ігнатова); лідерський потенціал (В. Васильєв, Г. Латфуллін, І. В. Дригіна), управлінський потенціал (Є. Смирнов) та інші.

Дослідники наголошують на існуванні двох якісних станів потенціалу особистості: актуалізований та потенційний (М. Алексєнко, Г. Зараковський, О. Штепа). Актуалізований стан забезпечується актуальними особистісними ресурсами – реалізовані здібності, знання, уміння навички, які людина надбала в процесі власного життєвого досвіду і реалізує в ході життєдіяльності. Потенційний стан включає в себе потенційні особистісні ресурси – нереалізовані здібності (здатки), сукупність цінностей, продуктів мисленнєвої діяльності, ментальних і поведінкових стратегій, внутрішніх станів, настанов, які можуть бути використані людиною для досягнення певної мети. Б. Ананьєв оперує поняттями потенцій та тенденцій. До потенцій належать здібності, обдарованість, спеціальні здатності, життєспроможність, працездатність. До тенденцій – спрямованість особистості, інтереси, мотиви, ціннісні орієнтації, потреби, установки, переконання, відносини [1].

Зарубіжні психологи досліджували поняття «потенціал»: у термінах особистісних достоїнств-сил характеру і базових чеснот (К. Петерсен, М. Селінгман); психологічного благополуччя (К. Ріф); як поведінковий потенціал (Дж. Роттер); для опису залежності мотиваційних особливостей (Д. Берлайн); для опису психологічної сили, що діє на суб'єкт у напрямку до цільової галузі (К. Левін).

Представниками гуманістичної психології потенціал визначається як особистісне утворення, що підлягає актуалізації або реалізації в процесі розвитку, який відбувається автоматично. Потенціалом наділена кожна людина, індивідуальні відмінності полягають лише в ступіні його розкриття [2].

У сучасній українській психологічній науці в дослідженнях феномену потенціалу використовуються терміни «енергопотенціал людини» (С.Максименко), «потенціал індивідуального буття» (І. Маноха), «потенціал самореалізації» (М. Садова), «вчинковий потенціал» (Я. Кальба).

Енергопотенціал людини, за С. Максименком, – це показник її здатності до дії (пізнавальної, чуттєвої, мислительної, моральної, естетичної, тобто творчої). Автор зазначає, що необхідною умовою розвитку індивіда, вихідним матеріалом для виконання діяльності, переходу від можливості дії, її уявлення до дійсності, матеріалізації образів, почуттів і думок є енергія. Структура енергопотенціалу людини при цьому має два рівні: базовий енергопотенціал, що зумовлюється задатками, та оперативний енергопотенціал – отримана енергія, яку можна використовувати мисленнево та практично [3].

Потенціал індивідуального буття людини, на думку І. Манохи, явище, що відтворює генералізовані ознаки розгортання непересічної природи «Я» людини протягом її життя. Цей потенціал індивідуального буття постає як здатність людини актуалізувати протягом свого життя інтенції та потенції власного існування, вибудовуючи таким чином індивідуально неповторний «простір» і «час» буттєвої активності [4].

Визначення потенціалу самореалізації, надане М. Садовою, збігається з визначенням потенціалу особистості за В. Подшивалкіною, власне потенціал самореалізації – це динамічне інтегральне утворення, що визначає ресурсні можливості розвитку людини та її здатність до оволодіння та продуктивного здійснення різновидів діяльності [5,6].

Я. Кальба вводить термін «вчинковий потенціал», під яким розуміє структурне і динамічне утворення, що інтегрує ситуаційний («Я перебуваю у ситуації»), мотиваційний («Я хочу вчиняти»), дієвий («Я можу вчиняти») та післядієвий («Я рефлексую») компоненти конкретного вчинку [7].

Узагальнюючи викладене вище були виділені такі основні властивості потенціалу особистості:

потенціал розглядається як інтегративна системна характеристика, що включає в себе набір індивідуально-психологічних властивостей. Їх кількість різниться у різних дослідників і залежить від виду потенціалу;

потенціал проявляється в процесі подолання особистістю несприятливих умов її розвитку та зумовлює успішність психічної адаптації;

потенціал визначається операціонально через успішність самореалізації

в тій чи іншій діяльності (професійній, навчальній, тощо);

потенціал пов'язаний з віково-психологічними особливостями особистості, при цьому власна активність особистості виступає в якості умови, що регулює міру реалізації потенційних можливостей;

потенціал особистості має два якісних стани, які забезпечуються ресурсами особистості: актуалізований та потенціальний.

На нашу думку, потенціал особистості є інтегративною динамічною структурою, що містить в собі набір особистісних властивостей, та забезпечує успішність процесів індивідуалізації, соціалізації та професіоналізації особистості [8]. Потенціал особистості не обмежується ресурсами людини, що перебувають у латентному стані, а є більш широким утворенням. Л.С. Виготський вказує, що «все внутрішнє у вищих формах було зовнішнім» і власне «кожна вища психічна функція проходить через зовнішню стадію розвитку, тому що функція є першочергово соціальною». При цьому основою успішності засвоєння зовнішніх форм поведінки є власна активність індивіда та необхідність практичного застосування набутої функції у життєдіяльності [9]. Таким чином, розкриття потенціалу особистості залежить від активності особистості (самореалізації потенційних ресурсів та можливостей) та соціального оточення, яке може підтримати, а може відторгнути конкретну активність людини, забезпечити можливості для практичної реалізації потенціалу або не забезпечити.

Отже, особливого значення набуває питання формування конструктивного середовища, у якому створюються оптимальні умови для прояву активності людини та розвитку потенціалу особистості. Ми вважаємо, що таким середовищем є освітнє.

Поняття «освітнє середовище» – одне з ключових у педагогічній психології та педагогіці. Воно визначається як система цілеспрямованих впливів і відповідних умов розвитку особистості, а також можливостей для її вдосконалення, які містяться у більш широкому за навчальне соціальному та просторово-предметному оточенні [10]. Як підкреслює В.П. Зінченко: «Максимум, на що можуть претендувати науки про людину, в їх числі і психологія, це на дослідження шляхів розвитку і на демонстрацію простору вибору, його ціни для людини, що розвивається» (Зінченко, 1994). Підтвердженням даної думки є дослідження М. Шелера, який розглядає освіту не лише як процес накопичення знань і вмінь для вирішення практичних задач, але і як категорію буття, як процес становлення

особистості, розвиток індивідуальності, реалізації її людського призначення. «Освіченим є не той, хто багато знає, чи той, хто може відповідно до законів максимально передбачати і управляти процесами. Освіченим є той, хто опанував структуру своєї особистості» [11, с. 46].

Наразі дослідження розвитку потенціалу особистості в освітньому середовищі відбуваються у таких напрямках:

– розвиток творчого потенціалу особистості з урахуванням її вікових особливостей (Д.Б. Богоявленська, О.В.Брушлінський, Л.С. Виготський, В.І. Загвязинський, І.А. Зязюн, В.О. Кан-Калик, І.О. Мартинюк, В.О. Моляко, С.О. Сисоєва, Р.В. Ткач);

– дослідження професійного потенціалу особистості, умов і шляхів його реалізації у процесі професійного навчання з метою професійного та особистісного зростання (Є.І. Головаха, В.О. Гузенко, Л.А. Дудко, Є.М. Іванова, Є.А. Клімов, В.М. Марков, Є.Б. Старовойтенко, О.О. Тихомиров);

– розвиток особистості та реалізація її потенціалу з позицій акмеологічного підходу (К.О. Альбуханова-Славська, О.О. Бодальов, А.О. Деркач, В.Г. Зазикін, Н.В. Кузьміна, В.М. Марков, С.С. Пальчевський);

– вивчення особистісно-розвиваючого потенціалу освітнього середовища («педагогічний потенціал», «освітній потенціал», «виховний потенціал», «дидактичний потенціал», «духовний потенціал» тощо). При цьому зазначений феномен стосується як окремої особистості (педагога), так і соціуму (освітніх систем) (Ш. Амонашвілі, А. Анохін, Ю. Бродський, І.М. Габа, Л.В. Кондрашова, В. Слободчиков, В. Ясвін) [12].

Проведений нами аналіз наукових публікацій показав, що актуальним завданням сучасного освітнього середовища є створення тих умов, які б сприяли розвитку потенціалу особистості. При чому більшість авторів погоджуються, що соціальне оточення у даному випадку виступає лише фактором підтримки та площиною його реалізації. Основою успішності розвитку потенціалу особистості є власна активність індивіда, що актуалізується в ситуації саморозвитку та забезпечується розвитком особистісних властивостей, які сприяють індивідуалізації, соціалізації та професіоналізації особистості.

У психології активність розглядається в тісному зв'язку з поняттям діяльності (Л. Анциферова, Л. Виготський, Ю. Гіппенрейтер, І. Кон, О. Леонт'єв та ін.), самодетермінації (А. Бандура, Е. Десі і Р. Райан, Р. Мей,

В. Франкл, Е. Фром), визначається як характеристика суб'єктності (К. Абульханова-Славська, А. Брушлінський, В. Зінченко, К. Платонов, С. Рубінштейн, О. Осницький).

На думку О. Коберника, особистісну активність можна розглядати як здатність до самостійного вибору в майбутньому [13].

У «Педагогічній енциклопедії» Г. Костюк визначає активність людини як її важливу рису – «здатність змінювати оточуючу дійсність у відповідності з власними потребами, поглядами, цілями. Активність знаходить вияв у енергійній, ініціативній діяльності, в праці, навчанні, громадському житті, в різних видах творчості» [14, с. 9].

Саме активність допомагає людині розв'язувати різноманітні питання, діяти впевнено у будь-яких ситуаціях, постійно брати на себе відповідальність. Особистісна активність – самостійна категорія, що є змінною, набутою, а не вродженою якістю, вона піддається формуванню та подальшому розвитку відповідно прагнення людини розширювати сферу своєї діяльності, реалізовувати власний потенціал енергії, сили й творчості [15].

Дослідження прояву особистісної активності особистості особливе значення має саме у ранньому юнацькому віці, адже в цей період відбувається становлення людини як суб'єкта власного розвитку, особистісне та життєве самовизначення, побудова життєвих планів і перспектив (К. Абульханова-Славська, Л. Божович, Л. Виготський, С. Рубінштейн, В. Слободчиков, Г. Цукерман).

Для успішного особистісного розвитку студента важливою є свідома, цілеспрямована й зорієнтована на певні досягнення діяльність, зумовлена особистісною активністю. Особистісна активність забезпечить досягнення поставлених цілей, становлення цілісності особистості, усвідомлення себе як творчої людини, здатної до самореалізації.

Саме тому дослідження проблеми розвитку потенціалу особистості в умовах освітнього середовища вищого навчального закладу було розпочато з аналізу рівня розвитку особистісної активності студентів.

Серед характеристик особистісної активності були виділені: ієрархія ціннісних орієнтацій та смислів; базисні переконання особистості; розвинена структура діяльності – наявність чітко визначених, конструктивних цілей, вміння обирати засоби досягнення мети, вміння аналізувати результат для корекції подальших дій; розвинені вольові якості; значний рівень прояву

потреби у досягнення та адекватний рівень домагань.

Емпіричне дослідження з метою вивчення особистісної активності як основи реалізації потенціалу особистості проводилося протягом січня – квітня 2013р. Вибіркова сукупність складала 200 осіб (вік – 18-19 років; 177 дівчат, 23 хлопці), студентів Київського університету імені Бориса Грінченка. Всі респонденти навчаються за спеціальностями, що належать до соціономічного типу професій, а саме: «Практична психологія», «Психологія», «Соціальна педагогіка», «Корекційна освіта», «Дошкільна освіта», «Початкова освіта», «Музичне мистецтво (викладач)», «Образотворче мистецтво (вчитель)», «Історія (вчитель)», «Менеджмент».

До соціономічного типу професій, або професій типу «людина-людина», Є. Клімов відносить такі, де предметом праці виступають люди, групи або колективи. Згідно з науковими висновками дослідника, метою діяльності представників даної групи професій виступає: оцінка соціальних об'єктів, опис подій і вчинків людей на підставі вивчення й узагальнення фактів, документальних джерел, інтерв'ю; дослідження (вивчення умов, обставин) та керівництво й організація спільних дій людей, вжиття заходів щодо виправлення недоліків, навчання, виховання, обслуговування.

Методичний інструментарій дослідження склали: методика «Рівень співвідношення «цінності» та «доступності» в різних життєвих сферах» О. Фанталової; методика «Дослідження системи життєвих смислів» В. Котлякова; методика «Дослідження базисних переконань особистості» Р. Янофф-Бульман, в адаптації М. Падун, В. Котельникової; методика «Ціль – засіб – результат» О. Карманова; методика «Моторна проба Шварцландера», методика «Потреба у досягненні мети» Ю. Орлова; тест-опитувальник «Дослідження вольової саморегуляції» А. Зверькова, Є. Ейдмана.

Особистісна активність починається з присвоєння цінності певному ресурсу або через зовнішню необхідність його використання. Тобто ціннісно-сміслова сфера особистості виступає основою особистісної активності людини та власне основою процесу реалізації потенціалу особистості.

Дослідження ціннісних орієнтацій студентів проводилося за допомогою методики «Рівень співвідношення «цінності» і «доступності» в різних життєвих сферах» О. Фанталової, яка дозволяє діагностувати прояв дванадцяти ціннісних орієнтацій особистості відповідно до впливу певних критеріїв і з урахуванням окремих параметрів. Основними критеріями

вивчення ціннісних орієнтацій є «велика цінність, велика значущість, велика привабливість» і «значна доступність, більш легка досяжність», а параметрами - «внутрішній конфлікт», «внутрішній вакуум» і «нейтральна зона». «Внутрішній конфлікт» (ВК) – стан, коли ціннісний об'єкт малодоступний або не доступний зовсім, «бажане» не збігається з «реальним», значущі потреби і цінності знаходяться в стані блокади. «Внутрішній вакуум» (ВВ) – стан, коли доступний об'єкт не представляє інтересу, може супроводжуватися відчуттям «внутрішнього баласту», «надмірної присутності», непотрібності, нікчемності. «Нейтральна зона» (НЗ) – безконфліктний, спокійний стан, де «бажане» і «реальне» повністю або частково збігаються, гармонійно врівноважені у внутрішньому світі суб'єкта. Стан, коли значущі потреби в основному задоволені [16].

Результати прояву ціннісних орієнтацій за критерієм «більшої цінності, більшої значущості, більшої привабливості» представлені на рис. 1. Виходячи з аналізу представлених даних, найбільш високі ранги в структурі ціннісних орієнтацій у досліджуваних студентів займають такі цінності як: «щасливе сімейне життя» ($8,84 \pm 2,92$); «любов (духовна і фізична близькість з коханою людиною)» ($8,04 \pm 2,28$); «здоров'я (фізичне і психічне)» ($7,51 \pm 2,45$).

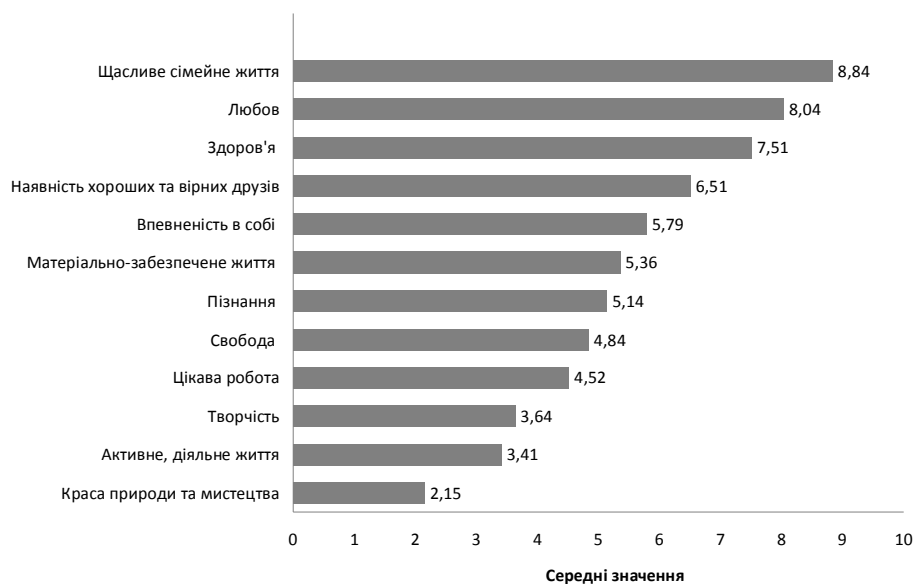


Рис. 1. Рейтинг ціннісних орієнтацій за критерієм «більшої цінності, більшої значущості, більшої привабливості»

Як видно на рис. 1, для студентів значущою є самореалізація у відносинах з партнером і в міжособистісному спілкуванні. Побудова інтимно-особистісних відносин є одним із пріоритетних завдань для успішної

соціалізації в юнацькому віці. Отримані результати демонструють, що суб'єктна значущість розвитку особистості студентів лежить у тих напрямках, які не забезпечуються провідною діяльністю юнацького вікового періоду (С.Виготський, А.Леонтьєв, Б.Ельконін). Ціннісні орієнтації, що визначають перспективу професійного становлення особистості («цікава робота», «активна діяльне життя», «творчість»), мають низькі показники в рейтингу.

Найбільш доступними ціннісними орієнтаціями (рис.2) є: «пізнання (можливість розширення своєї освіти, кругозору, загальної культури, а також інтелектуальний розвиток)» ($7,21 \pm 2,63$); «наявність хороших і вірних друзів» ($7,04 \pm 2,87$); «здоров'я (фізичне і психічне)» ($6,35 \pm 2,48$).

Ціннісна орієнтація «пізнання (можливість розширення своєї освіти, кругозору, загальної культури, а також інтелектуальний розвиток)», яка визначається студентами як найбільш доступна, декларується системою вищої освіти як така, що сприяє професійному становленню. Однак, для досліджуваних студентів «пізнання» знаходиться за межами суб'єктної значущості і не впливає на визначення вектору розвитку у сфері професійної діяльності.

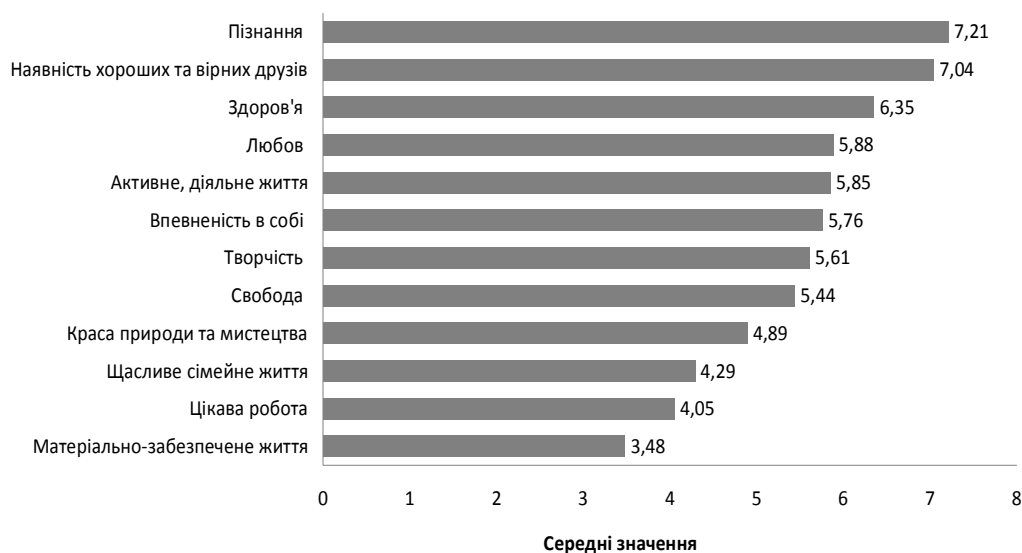
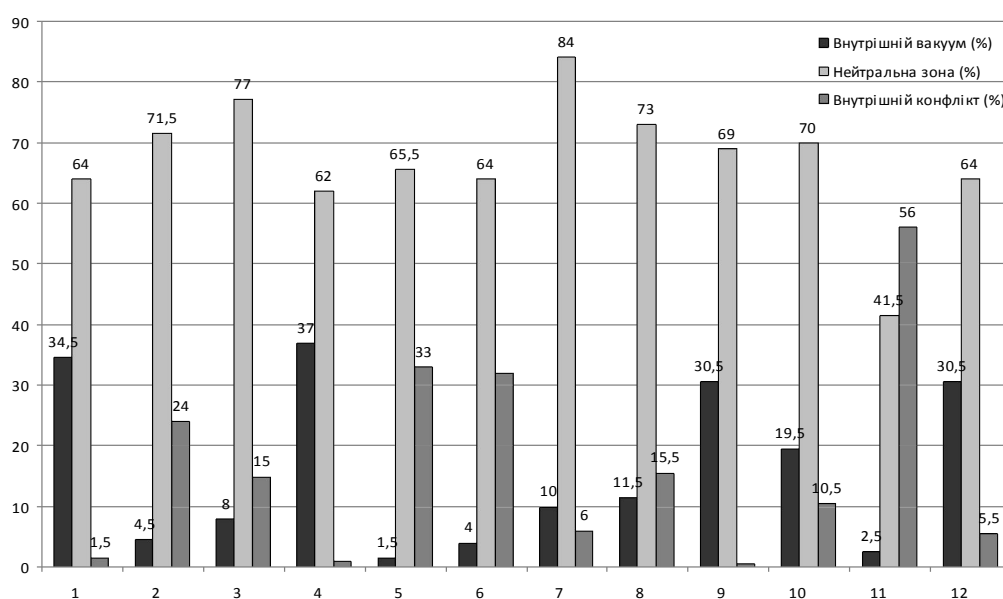


Рис. 2. Рейтинг ціннісних орієнтацій за критерієм «більшої доступності, більш легкої досяжності».

Результати аналізу («велика цінність, велика значущість, велика привабливість» і «велика доступність, легша досяжність») дають можливість з'ясувати ступінь невідповідності (розбіжності) між усвідомленням того, «що є», і того, що «має бути»; між «хочу» і «маю»; між «хочу» і «можу». Ця невідповідність проявляється в таких параметрах: «внутрішній конфлікт»,

«нейтральна зона» і «внутрішній вакуум».

Як видно на рис. 3, серед ціннісних орієнтацій, які знаходяться в зоні «внутрішнього конфлікту» (є недоступними), виявилися: «щасливе сімейне життя» (56%), «любов (духовна і фізична близькість з коханою людиною)» (33%) і «матеріально-забезпечене життя» (32%). При цьому в зоні «внутрішнього вакууму» (є доступними, але не значущими) знаходяться такі ціннісні орієнтації: «краса природи і мистецтва» (37%), «активне діяльне життя» (34,5%), «творчість (можливість творчої діяльності)» (30,5%), «пізнання (можливість розширення своєї освіти, кругозору, загальної культури, а також інтелектуальний розвиток)» (30,5%), які безпосередньо пов'язані з отриманням освіти і професійним становленням студентів.



1 – активне, діяльне життя; 2 – любов; 3 – здоров'я; 4 – наявність хороших і вірних друзів; 5 – впевненість в собі; 6 – матеріально-забезпечене життя; 7 – пізнання; 8 – свобода як незалежність у вчинках і діях; 9 – цікава робота; 10 – творчість; 11 – щасливе сімейне життя; 12 – краса природи і мистецтва

Рис. 3. Рівень вираженості параметрів: «внутрішній конфлікт», «внутрішній вакуум» і «нейтральна зона»

Таким чином, аналіз результатів дослідження ціннісних орієнтацій студентів показав більшу зорієнтованість на самореалізацію у щасливій родині і любові, а не в області професіоналізації. Виходячи з припущення, що ціннісні орієнтації виступають пріоритетними домінантами індивідуалізації, соціалізації і професіоналізації особистості, можемо зробити висновок, що досліджувані студенти зорієнтовані більшою мірою на індивідуалізацію («любов», «здоров'я», «впевненість у собі (свобода від внутрішніх протиріч і сумнівів)» та соціалізацію («щасливе сімейне життя», «наявність хороших і вірних друзів») і в меншій мірі спрямовані на професіоналізацію («пізнання», «активне, діяльне життя», «цікава робота», «творчість (можливість творчої

діяльності)» [17].

Враховуючи, що цінності формуються під впливом сім'ї у ранньому дитинстві, а в юнацькому та дорослому віці є сталими та можуть змінитися і бути прийнятими людиною лише в умовах переживання кризових станів, впливати на них вкрай важко. Проте цінності особистості є основою формування її життєвих смислів. В юнацькому віці відбувається первинна екзистенціальна інтеграція, тобто формування першого у житті «замислу», що обумовлює вектори подальшого особистісного розвитку. Таким чином, врахування ієрархії смислів студентів у навчально-виховному процесі ВНЗ дозволить спрямувати розвиток майбутніх фахівців задля цілісної життєвої самореалізації.

Ієрархія смислів студентів вивчалася за допомогою методики «Дослідження системи життєвих смислів» В. Котлякова. Результати дослідження представлені у табл.1. Домінуючими смислами є: сімейні смисли (11,53±4,8), смисли самореалізації (11,76±4,15) та комунікативні смисли (12,49±3,59).

Таблиця 1.

Структура системи життєвих смислів

Ранг	Смисли	Середнє значення	Рівні прояву, %		
			Низький	Середній	Високий
1	Сімейні	11,53±4,8	10,5	52	37,5
2	Самореалізації	11,76±4,15	8	62	30
3	Комунікативні	12,49±3,59	10	66,5	33,5
4	Екзистенціальні	12,69±3,97	10	69	21
5	Гедоністичні	13,87±4,19	22	62	16
6	Статусні	14,22±4,92	30,5	49	20,5
7	Альтруїстичні	14,51±4,36	27	61	12
8	Когнітивні*	16,6±4,51	48,5	43,5	8

*Низький ранг когнітивних смислів зумовлений формулюванням тверджень у методиці, а саме одного з них: «Смисл мого життя полягає в тому, щоб пізнавати Бога». Тому можна припустити, що низький ранг в більшій мірі свідчить про відсутність релігійності у респондентів, а ніж спрямованості на пізнання.

Виявлена статистично значуща різниця у прояві сімейних смислів між дівчатами та хлопцями на рівні $p < 0,05$ (за t-критерієм Стьюдента). У дівчат прояв сімейних смислів значно вищий (11,16±4,59), а ніж у хлопців (14,30±5,55). Тобто, для більшості дівчат смисл життя полягає в тому, щоб передати все краще своїм дітям, жити заради своєї сім'ї, допомагати своїм рідним і близьким. Статистичної різниці за статтю для інших категорій смислів не було виявлено.

Окрім аналізу рангового розподілу, було визначено рівні прояву кожного смислу у респондентів. Середній рівень прояву смислу свідчить про невизначену позицію щодо нього, тобто людина і не керується ним в процесі життєдіяльності, і не відкидає його. Власне діяльність, в основі якої немає чітко визначеного смислу, носить характер ситуативний та зовнішньо обумовлений.

Результати дослідження рівнів прояву смислів (табл.1) показують середній рівень прояву за всіма смислами у більшості респондентів. Тобто для них характерна нестійкість смислової сфери, що є негативним фактором процесу особистісного становлення, тому що немає кінцевої мети життєдіяльності.

Професійне становлення фахівців соціономічного типу професій проявляється перш за все у смислах самореалізації, комунікативних та альтруїстичних смислах. На даний момент на високому рівні прояву вони знаходяться лише у 30%, 33,5%, 12% респондентів відповідно. Невизначеність респондентів щодо зазначених смислів може призвести до небажання реалізовуватися в обраній професії (психолог, вчитель, педагог і т.д.). Проте при цілеспрямованому впливі навчально-виховного процесу можна сформувати ієрархію смислів, відповідно до ключових компетентностей майбутніх фахівців.

Базисні переконання є когнітивним конструктом, що також складає основу особистісної активності, зокрема детермінує процес пізнання людиною навколишньої дійсності, її емоційний стан і поведінку.

Базисні переконання студентів досліджувалися за допомогою методики «Дослідження базисних переконань особистості» Р. Янофф-Бульман, в адаптації М. Падун, В. Котельникової. Базисне переконання про доброзичливість навколишнього світу відображає переконання індивіда щодо безпечної можливості довіряти навколишньому світу. Базисне переконання про справедливість навколишнього світу характеризує переконання індивіда про принципи розподілу удач і нещастя і містить дві категорії: "Справедливість" - переконання в тому, що у світі діють закони справедливості та "Контроль" - переконання про можливість контролювати події, що відбуваються у житті. Базисне переконання про цінність і значущість власного «Я» також характеризується двома показниками: "Образ Я" - переконання індивіда в тому, що він хороший і гідний та "Удача" - переконання у власній успішності і везінні [18].

Результати дослідження базисних переконань студентів представлені на рис.4. Нормою прояву базисних переконань виступає середній рівень. Виходячи з результатів дослідження, спостерігається неадекватна оцінка себе та навколишнього середовища, що проаналізовано нижче.

Високий рівень прояву шкали «Образ «Я» у 56,5% респондентів свідчить про завищену самооцінку та відсутність достатньої критичності по відношенню до себе. При цьому 56% покладаються на вдачу і впевнені, що вони в цілому є везучими людьми. Удачу в досягненні цілей вони розглядають не як результат проявленої активності, а як зовнішній показник, незалежний від них. Це свідчить про неготовність брати на себе відповідальність за свої дії. Досліджуваним властиве переконання, що вони «гідні, хороші люди», тому їм обов'язково пощастить у житті. Це призводить до очікування, а не до планування та реалізації власного потенціалу.

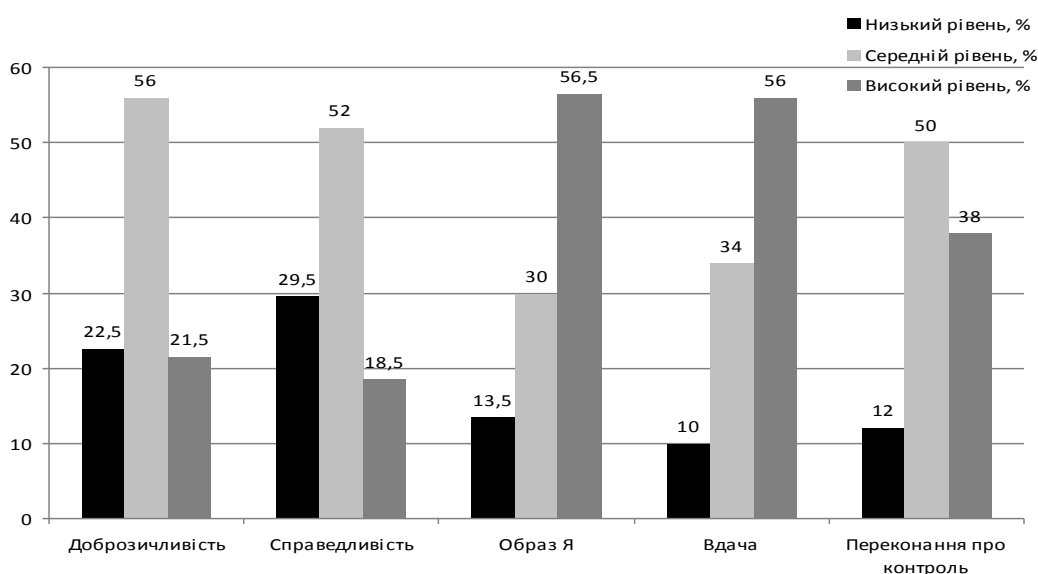


Рис. 4. Рівні прояву базисних переконань респондентів

Більшість респондентів (56% - середній рівень за шкалою «Доброзичливість») довіряють навколишньому світу та вміють адекватно оцінювати «недоброзичливі стимули» і реагувати на них, зберігаючи психічну рівновагу. При цьому 22,5% досліджуваних вважають, що «світу не можна довіряти», а у 21,5% – спостерігається переоцінка в доброзичливості навколишнього світу. Це обмежує їх взаємодію зі світом та ускладнює роботу з іншими людьми.

Значний відсоток досліджуваних (29,5%) переконані, що хороші і погані події не розподіляються між людьми за принципом справедливості. Таке переконання є основою мотивації уникнення невдач. Тобто респонденти

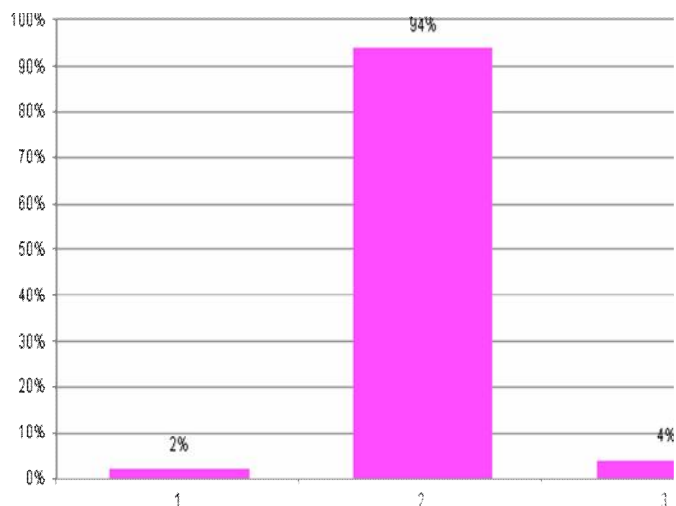
думають не про те, як досягти поставленої мети, а про те, як захистити себе у випадку невдачі і максимально її уникнути. 18,5% досліджуваних вважають світ абсолютно справедливим. Ці два полюси прояву шкали «Справедливість» свідчать про неадекватну оцінку навколишнього середовища, бо варіативність життєвих ситуацій дуже значна і важливим є прояв гнучкості в оцінках.

При цьому усвідомлення можливості права вибору, необхідності брати на себе відповідальність за події власного життя, погоджувати власні цілі з цілями оточуючого середовища властиве 50% респондентів (середній рівень шкали «Контроль»). Значна кількість респондентів (38%) проявляють «завищений» контроль, керуючись думками «Я повинен». Це призводить до намагання відповідати вимогам оточення, не завжди керуючись власними прагненнями, проживаючи «чуже життя» та не реалізуючи у повній мірі потенційні можливості. При цьому 12% респондентів взагалі вважають за неможливе контролювати події, що відбуваються, і приписують відповідальність за них іншим людям, випадку.

Зважаючи на вище вказане, завищена оцінка себе та своєї удачі, значний рівень контролю, неготовність брати на себе відповідальність та проявляти гнучкість у поведінці у переважній кількості респондентів призводить до ситуативного характеру діяльності, не сфокусованої на досягнення конкретних цілей [19].

Підтвердженням даного висновку є результати проведеної методики «Ціль – засіб – результат» О. Карманова, спрямованої на дослідження вмінь студентської молоді ставити конструктивні цілі, використовувати широкий діапазон засобів досягнення мети та адекватно оцінювати результати діяльності (рис.5-7).

Виявлено, що у 94% студентів цілі не завжди обґрунтовані, нестійкі, приймаються «ззовні», потрібне вольове зусилля для початку реалізації мети (рис.5). У 2% студентів проявляється неможливість ставити конструктивні цілі, мотиви безсистемні. І лише у 4 % студентів цілі реальні, існує спрямованість на їх досягнення, мотиви обґрунтовані, діяльність систематична.



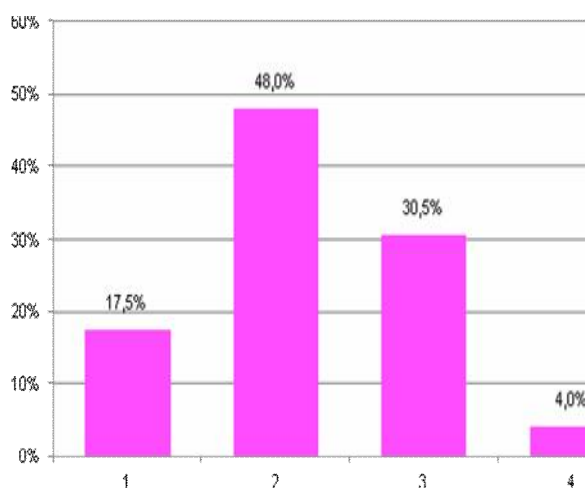
1 - неможливість ставити конструктивні цілі, мотиви безсистемні;

2 - цілі не завжди обґрунтовані, нестійкі, приймаються цілі «ззовні», потрібне вольове зусилля для початку реалізації мети;

3- цілі реальні, існує спрямованість на їх досягнення, мотиви обґрунтовані, діяльність систематична.

Рис. 5. Результати дослідження студентів за шкалою «Ціль»

Щодо вибору засобів реалізації цілей для респондентів даної групи (рис.6) характерним є прояв труднощів у вигляді психологічних бар'єрів, що пов'язані з відсутністю конструктивної мети та «страхом самовираження» (48% студентів). У 17,5% студентів спостерігається хронічна нестача засобів досягнення цілей, прояв обмеженості у виборі засобів, конформність (схильність підпадати під вплив); у 4% – поведінка занадто спонтанна, агресивна, з проявами небажання використовувати допомогу оточуючих. Найбільш оптимальний результат мають 30,5% студентів, для яких характерна достатня свобода у виборі засобів досягнення цілей, енергійність, поведінка спонтанна у відповідності до ситуації.



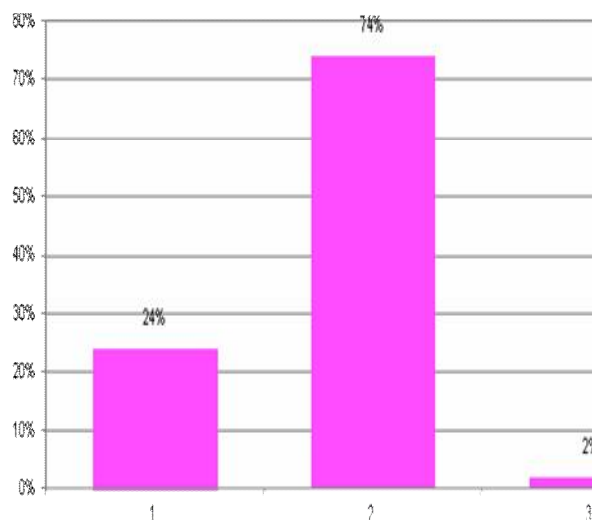
1 - хронічна нестача засобів або їх обмеженість у виборі при досягненні цілей, конформність;

2 - труднощі у вигляді психологічних бар'єрів при виборі засобів реалізації цілей, пов'язані з відсутністю конструктивної мети та «страхом самовираження»;

3 - достатня свобода у виборі засобів, поведінка спонтанна у відповідності до ситуації, енергійність;
4 - поведінка занадто спонтанна, агресивна, відмова від допомоги оточуючих.

Рис. 6. Результати дослідження студентів за шкалою «Засіб»

Отримані дані за шкалою «Результат» (рис.7) говорять про те, що студенти здатні адекватно оцінювати результати своєї діяльності (74% респондентів). Проте, для 24% студентів характерно переоцінювати, а для 2% – недооцінювати результати своєї діяльності, проявляти підвищену критичність та ригідність.



1 – схильність переоцінювати результат своєї діяльності; 2 – адекватна оцінка результатів своєї діяльності; 3 - недооцінка результатів своєї діяльності; ригідність, підвищена критичність.

Рис. 7. Показники дослідження студентів за шкалою «Результат».

Вміння оцінювати результат діяльності свідчить про розуміння важливості завершення певної справи. Проте неконструктивність формулювання цілей дозволяє говорити про невміння робити висновки з результату діяльності, достатньо глибоко аналізувати його, бажання бути «соціально привабливим». У суспільстві успішною вважається людина, що демонструє стійкі високі результати. Виходячи з отриманих результатів, можна припустити, що отримання оцінки як результату навчального процесу, значно домінує над процесом засвоєння знань. Це ще раз засвідчує зовнішню організацію діяльності у студентів, а не керування власними цілями та смислами.

Елементом цільової структури діяльності є рівень домагань, що виступає показником того, до цілей якої складності прагне людина і досягнення яких видається їй привабливим і можливим. Результати вивчення рівня адекватності або реалістичності домагань за методикою «Моторна проба Шварцландера» представлено на рис.8.

За показниками проведеної методики виявлено, що лише 9%

респондентів мають високий, але реалістичний рівень домагань. Вони постійно прагнуть до поліпшення своїх досягнень, до самовдосконалення, до вирішення все більш і більш складних завдань. Такі люди відрізняються упевненістю у своїх силах, наполегливістю у досягненні цілі, продуктивністю, критичністю в оцінці досягнутого.

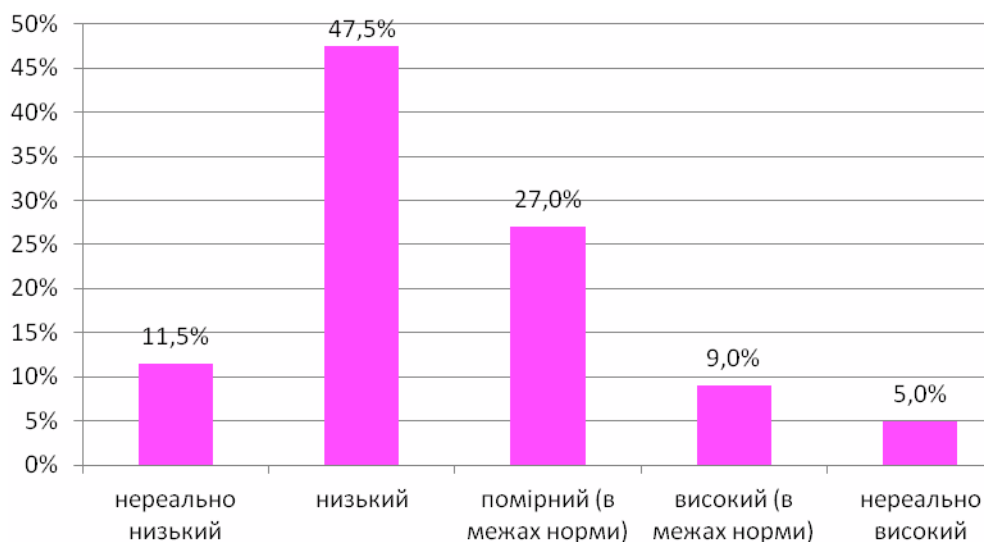


Рис. 8. Результати дослідження рівня домагань студентів

Особи з помірним рівнем домагань (27% студентів за результатами дослідження) стабільно, успішно вирішують коло завдань середньої складності, не прагнучи поліпшити свої досягнення і здібності і перейти до більш складних цілей.

Низький та нереально низький рівень домагань мають 47,5% та 11,5% досліджуваних студентів відповідно. Особи з низьким або нереально заниженим рівнем домагань зазвичай обирають дуже легкі і прості цілі. У поведінці це може проявлятися у невпевненості в своїх силах, підвищеній тривожності, у тенденції уникати ситуацій змагання, у некритичності оцінки досягнутого, в помилковості прогнозу і т.д. Або ж може пояснюватися «соціальною хитрістю», коли поряд з високою самооцінкою і самоповагою людина уникає соціальної активності та важких, відповідальних справ і цілей.

Особи з нереалістично завищеним рівнем домагань (5% респондентів), переоцінюючи себе, свої здібності і можливості, беруться за непосильні для них завдання і часто зазнають невдачі. У разі невдачі шукає її причину не в собі, а в оточуючих, в збігу обставин. Справедливу оцінку оточуючими своїх можливостей вважає необ'єктивною, бачить у ній недружнє до себе

ставлення. Це призводить до конфліктів і до небажання працювати над собою.

Тобто, постановку адекватних можливостям цілей, впевненість у майбутніх досягненнях, реалістичність у плануванні свого розвитку продемонстрували лише 36% респондентів. Проте рівень домагань – це характеристика, на яку можна і треба впливати в навчально-виховному процесі. Корекція рівня домагань відбувається під впливом складності завдань, які пропонуються студентам. Тобто треба давати більшу кількість індивідуальних завдань, зорієнтованих на зону найближчого розвитку (для кожного студента вона буде різною, тому складність завдань має бути різною).

Рівень домагань особистості тісно пов'язаний з потребою у досягненні. Результати дослідження за методикою «Потреба у досягненні мети» Ю. Орлова представлені на рис. 9.

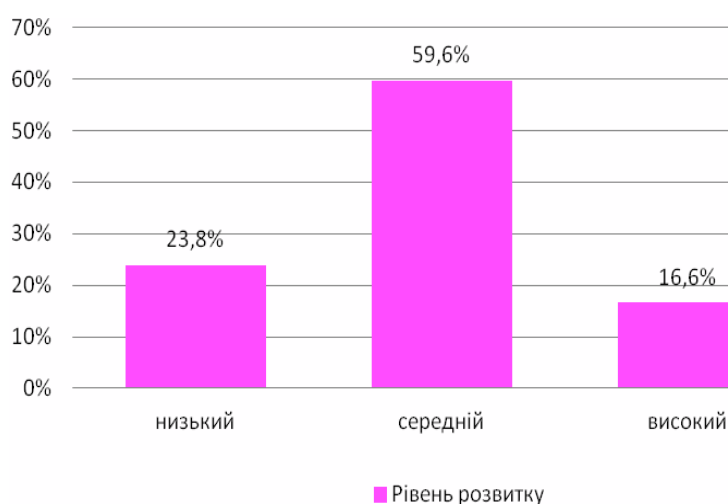


Рис. 9. Результати за шкалою потреби у досягненнях

16,6% респондентів демонструють високий рівень потреби у досягненні, тобто їм притаманні: наполегливість у досягненні цілей; внутрішня мотивація діяльності; прагнення в будь-якому випадку отримати задоволення від успіху; нездатність погано працювати; постійне прагнення зробити справу краще; потреба винаходити нові прийоми роботи, при виконанні самих звичайних справ; відсутність духу суперництва, бажання, щоб і інші пережили разом з ними радість успіху в досягненні результату; готовність прийняти допомогу і допомагати іншим при вирішенні важких завдань, щоб спільно випробувати радість успіху.

Більшість респондентів (59,6%) мають середній рівень розвитку потреби у досягненнях. Для них характерним є: уникнення ризику;

негативний емоційний стан у результаті невдачі; не завжди адекватний вибір цілей; страх на заваді прагненню до самовдосконалення; потреба у розвитку почуття власної ефективності; не завжди реалістична самооцінка; потреба у психологічно безпечному кліматі.

У групі досліджуваних студентів було виявлено 23,8% осіб з низьким рівнем потреби в досягненнях, які відрізняються такими рисами: уникнення або прийняття невдачі; вибір завдань низького рівню складності; вибір неадекватних цілей; відсутність прагнення до самовдосконалення; низький рівень почуття власної ефективності; неадекватна самооцінка; зовнішня мотивація діяльності; нездатність до саморегуляції.

Уміння розкривати та реалізовувати власні потенційні ресурси залежить від того, на скільки людина здатна до саморегуляції, наполеглива та готова боротися з перешкодами на шляху досягнення мети. Перш за все, дані характеристики відображені у розвитку вольових якостей людини. Для дослідження вольових здібностей студентів була використаний тест-опитувальник «Дослідження вольової саморегуляції» А. Зверькова, Є. Ейдмана. Результати дослідження представлені на рис. 10.

У 57% (загальна вольова регуляція) досліджуваних студентів спостерігається емоційна нестабільність, імпульсивність, нестійкість намірів, невпевненість у собі. Як правило, їх загальний фон активності знижений, що негативно впливає на можливість реалізації власного потенціалу. При цьому 43% респондентів відрізняє емоційна зрілість, самостійність, впевненість у собі, стійкість намірів, реалістичність поглядів. Для них характерним є те, що вони здатні до рефлексії особистих мотивів, планомірної реалізації власних намірів, вміють розподіляти зусилля і здатні контролювати свої вчинки, володіють вираженою соціально-позитивною спрямованістю. Такий загальний фон активності сприяє реалізації власних потенційних ресурсів та можливостей.

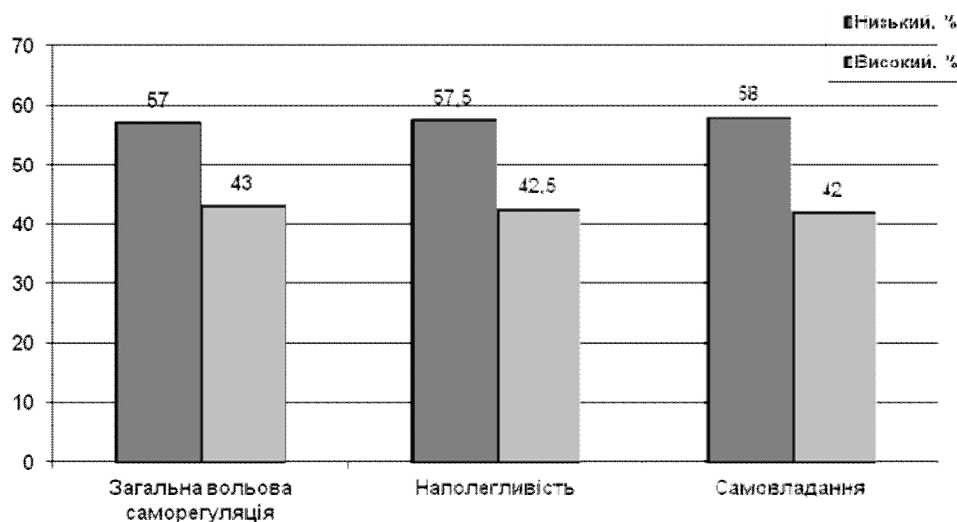


Рис. 10. Результати дослідження вольових якостей

Високий рівень прояву наполегливості продемонстрували 42,5% респондентів. Вони дієві, працездатні, активно прагнуть до виконання наміченого, їх мобілізують перешкоди на шляху до мети, але відволікають альтернативи і спокуси, головна їх цінність – розпочата справа. 57,5% студентів характеризуються підвищеною лабільністю, невпевненістю, імпульсивністю, які можуть призводити до непослідовності та незібраності поведінки. Знижений фон активності, як правило, компенсується у таких осіб підвищеною чутливістю, гнучкістю, винахідливістю, а також тенденцією до вільного трактування соціальних норм.

Результати субшкали «Самовладання» відображають рівень довільного контролю емоційних реакцій і станів. Так, 42% досліджуваних студентів – емоційно стійкі, добре володіють собою в різних ситуаціях. Їм властивий внутрішній спокій, впевненість в собі, що звільняє від страху перед невідомістю, підвищує готовність до сприйняття нового, несподіваного і, як правило, поєднується зі свободою поглядів. Разом з тим, прагнення до постійного самоконтролю, надмірне свідоме обмеження спонтанності може призводити до підвищення внутрішньої напруженості, переважанню постійної заклопотаності і стомлюваності. Для 58% студентів характерними є спонтанність і імпульсивність у поєднанні з уразливістю і перевагою традиційних поглядів, що огорожують людину від інтенсивних переживань і внутрішніх конфліктів, сприяють незворушному фону настрою.

Особливості побудови методики не дали можливість проаналізувати ступінь рівня розподілу значень в межах низького та високого рівня. Для більш детального аналізу потрібне додаткове дослідження вольової сфери.

У результаті проведеного дослідження портрет середньостатистичного студента соціономічного типу професій за параметрами прояву особистісної активності характеризується наступними особливостями (рис.1):

1. Зорієнтованість в більшій мірі на індивідуалізацію («любов», «здоров'я», «впевненість у собі (свобода від внутрішніх протиріч і сумнівів)» та соціалізацію («щасливе сімейне життя», «наявність хороших і вірних друзів») і в меншій мірі спрямованість на професіоналізацію («пізнання», «активне, діяльне життя», «цікава робота», «творчість (можливість творчої діяльності)»).

2. Нестійкість смислової сфери, що є негативним фактором процесу особистісного становлення, бо немає кінцевої мети життєдіяльності. Діяльність, в основі якої немає чітко визначеного смислу, носить характер ситуативний та зовнішньо обумовлений.



Рис.11. Результати дослідження компонентів особистісної активності студентів

3. Неадекватна оцінка себе та оточуючого середовища. Завищена самооцінка з небажанням брати відповідальність на себе за власні дії, неготовність планувати життя, а надія на вдачу та оточуючих, що обумовлює переважання зовнішньорганізованої мотивації.

4. Низький прояв мотивації досягнення успіху та неадекватність

можливостей цілям, невпевненість у майбутніх досягненнях, нереалістичність у плануванні свого розвитку.

5. Невміння конструктивно формулювати мету та адекватно оцінювати ресурси по її досягненню. Проте вміння оцінити результат діяльності, що свідчить про розуміння важливості завершення певної справи. Проте неконструктивність формулювання цілей дозволяє говорити про невідання робити висновки з результату діяльності, достатньо глибоко аналізувати його. Крім того, це свідчить про бажання бути «соціально привабливими». В суспільстві успішною вважається людина, що демонструє стійкі високі результати. Виходячи з отриманих результатів, можна припустити, що отримання оцінки як результату навчального процесу, значно домінує над процесом засвоєння знань. Це ще раз засвідчує зовнішню організацію діяльності у студентів, а не керування власними цілями та смислами.

Спираючись на отримані результати, можна стверджувати необхідність формування особистісної активності студентів задля успішного розвитку та реалізації їх потенціалу особистості.

Виникнення активності в межах освітнього середовища ВНЗ є реалізацією партнерської взаємодії викладачів і студентів, яка передбачає: заохочення студентів проявляти ініціативність та впевненість, побудову співробітництва та стимулювання навчальної мотивації, формування свідомого та самостійного підходу до активного навчання.

Особливо важливим для актуалізації особистісної є період адаптації першокурсників. Часто передумовами їхньої пасивності виступають як суб'єктивні (розгубленість, відсутність інтересу та мотивації, розчарування, відчуття незахищеності), так і об'єктивні (нестача психологічної й організаційної підтримки; надмірна сухість спілкування і нестача уваги куратора до запитів студента; відсутність зворотного зв'язку і необ'єктивність оцінки студента викладачем) причини.

Проте оцінка стану досліджуваної проблеми засвідчує, що до сьогодні у психолого-педагогічній науці не здійснено цілісного і системного вивчення психологічних складових, закономірностей, детермінант розвитку особистісної активності студентів, відсутнє наукове обґрунтування методологічного підходу, який забезпечив би формування особистісної активності, як важливого показника якості вищої освіти. Поза увагою залишається розробка психологічного забезпечення розвитку потенціалу особистості студентів у освітньому просторі на основі прояву особистісної

активності.

Зважаючи на це, нами була розроблена модель програми психолого-педагогічного забезпечення розвитку потенціалу особистості в освітньому середовищі ВНЗ (рис. 12).

Вихідними положеннями розробки програми психолого-педагогічного забезпечення розвитку потенціалу особистості були такі: розвиток – це цілеспрямований процес, вектор якого розташований завжди вгору і одночасно в сторони; «розгортання» вже наявних, але «згорнутих» до певного часу здібностей, умінь, якостей; забезпечується механізмами оволодіння, засвоєння (діяльнісний аспект) і самопізнання, самовираження, самореалізації (особистісний аспект); детермінується різного роду факторами та умовами, в першу чергу, активністю самої особистості.

Змістом психолого-педагогічного забезпечення розвитку потенціалу особистості виступає психологічний супровід – цілісний процес вивчення, формування, розвитку і корекції розвитку особистості з урахуванням своєрідності психологічних особливостей кожної стадії, а також права особистості нести відповідальність за своє життя [20]. Основу психологічного супроводу складає єдність чотирьох напрямів діяльності: діагностики суті проблеми, що виникла; отримання інформації стосовно природи проблеми та шляхів її подолання; надання консультації на етапі прийняття рішення та розробки стратегії розв'язання проблеми; забезпечення первинної допомоги на етапі реалізації розробленого плану [21]. Традиційно реалізація психологічного супроводу відбувається у таких напрямках: психодіагностика, психокорекція та психопрофілактика [22]. Кожен із зазначених напрямів є підготовкою до наступного і, певною мірою, продовженням попереднього.

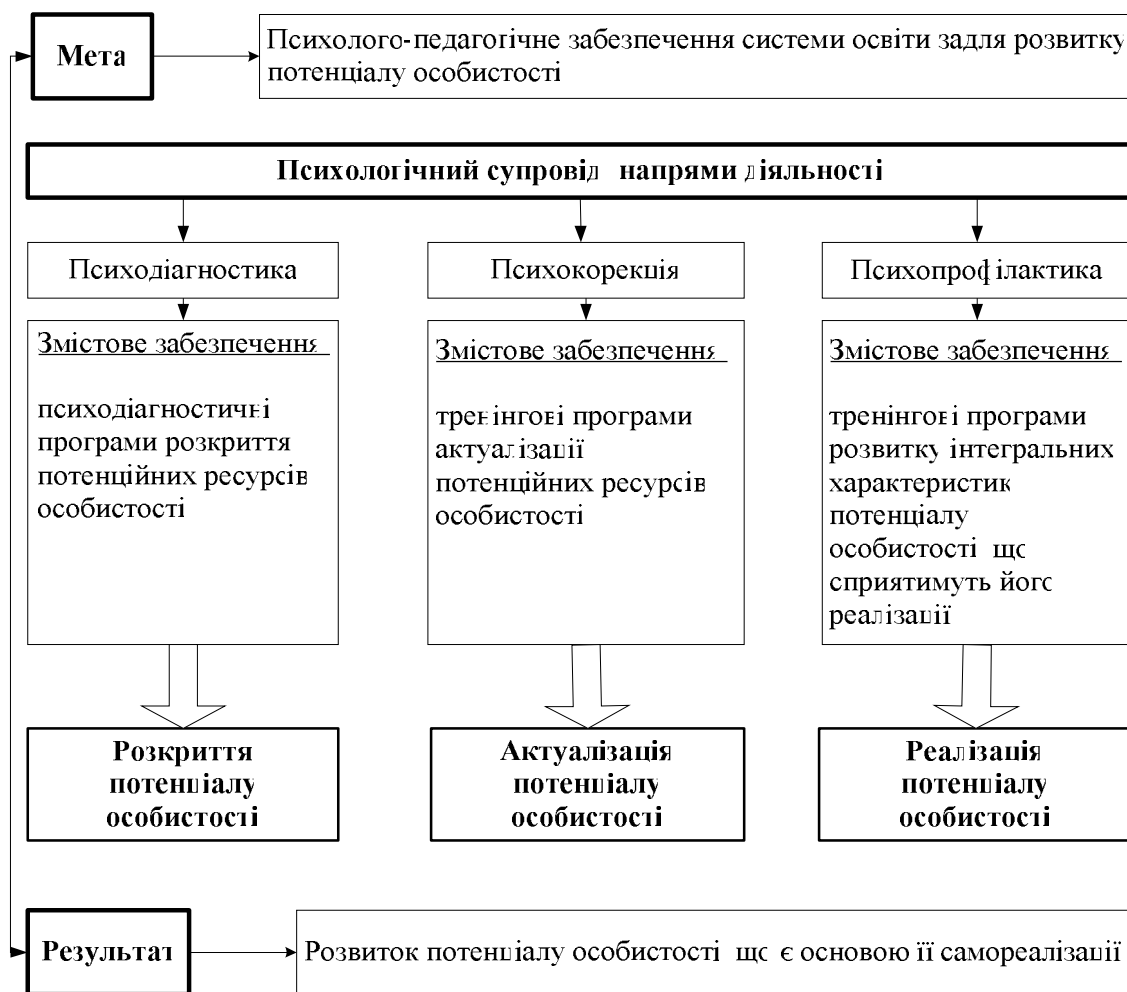


Рис. 12. Модель програми психолого-педагогічного забезпечення розвитку потенціалу особистості.

На нашу думку, основними процесами, які відображають розвиток потенціалу особистості, є розкриття, актуалізація та реалізація.

- *Розкриття потенціалу особистості* – процес виявлення потенційних ресурсів особистості. Він полягає у реалізації комплексної психодіагностичної програми, націленої на виявлення потенційних ресурсів особистості.

- *Актуалізація потенціалу особистості* – процес перетворення ресурсних можливостей особистості із потенційного стану в актуальний. Головним на цьому етапі стає виявлення індивідуальних векторів розвитку потенціалу особистості та процес реалізації намічених планів.

- *Реалізація потенціалу особистості* – цілеспрямований процес використання у наявній ситуації потенційних і прихованих до певного часу задатків, можливостей, умінь, якостей, що призводить у ході життєдіяльності до певних значущих для особистості або суспільства досягнень. Тут робота психолого-педагогічного складу спрямована на розвиток тих інтегративних

характеристик потенціалу особистості, що сприятимуть його реалізації.

Подальші дослідження будуть спрямовані на поглиблення визначення принципів, функцій, форм психолого-педагогічного забезпечення розвитку та реалізації потенціалу особистості в межах освітнього простору ВНЗ, а також на розробку змістового забезпечення психологічного супроводу розвитку потенціалу особистості (стандартизовані психодіагностичні програми, програми соціально-психологічних тренінгів, рекомендації кураторам студентських груп тощо).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды / Б.Г. Ананьев. – М.: Педагогика.1980. – Т.1. – 229 с.
2. Франкл, В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
3. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості / С.Д. Максименко. – К.: КММ, 2006. – 240 с.
4. Маноха І.П. Психологія потенціалу індивідуального буття людини: онтологічно орієнтований підхід : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-а психол. наук: спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / І.П. Маноха. – К., 2003. – 48 с.
5. Садова М.А. Психологічні складові потенціалу самореалізації особистості / М.А. Садова // Вісник Одеського національного університету. – 2010. – С. 102-109. – (Серія: Психологія; Т.15; Вип. 9)
6. Подшивалкіна В. Соціальні умови та психологічні виміри тенденцій використання потенціалу особистості / В. Подшивалкіна // Психологія і суспільство. – 2009. – №4. – С. 127-137
7. Кальба Я. Вчинковий потенціал особистості учня як предмет психологічного аналізу / Я. Кальба // Психологія і суспільство. – 2011. – №2. – С. 148-163
8. Міляєва В.Р Теоретичний аналіз поняття потенціалу особистості / В.Р. Міляєва, Н.К. Лебідь, Ю.В. Бреус // Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України / За ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2013. – Вип. 20. – С. 405 – 415.
9. Выготский Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский.

– М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. – 1136 с.

10. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

11. Шелер М. Избранные произведения / М. Шелер. – М.: Гнозис, 1994. – 490с.

12. Міляєва В. Р. Розвиток потенціалу особистості в умовах сучасного освітнього середовища / В. Р. Міляєва, Н.К. Лебідь, Ю. В. Бреус // Вісник Одеського національного університету. – Одеса, 2013. – Т. 18, Вип. 3: Психологія. – С. 117 – 126.

13. Коберник О. Життєва активність учнів сільської школи: зміст, складники та індикатори / О. Коберник // Педагогіка і психологія. – 2000. – №4. – С. 51 – 60.

14. Педагогическая энциклопедия. В 4-х томах. – М.: Сов. энциклопедия, 1964. – Т.1. – 831 с.

15. Прищеп С.М. Особистісна активність як основа життєдіяльності школяра / С.М. Прищеп // <http://dspace.udpu.org.ua:8080/jspui/handle/6789/2151>

16. Фанталова Е.Б. Психометрическое исследование показателей методики «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» / Е.Б. Фанталова // Журнал практикующего психолога. - Выпуск 17. 2010. – с. 175 - 201.

17. Миляева В.Р. Ценностные ориентации в структуре образа будущего / В.Р. Миляева, Н.К. Лебедь, Ю.В. Бреус // Психология переходов: Слово. Образ. Действие: сборник рецензируемых научных статей. – Рига, 2013. – № 28. – С. 89 – 94.

18. Падун М.А. Модификация методики исследования базисных убеждений личности Р.Янофф-Бульман / М.А. Падун, А.В. Котельникова // Психологический журнал. – 2008. – Т.29. – № 4. – С. 98-106.

19. Лебідь Н. Базисні переконання як індивідуальний вектор цілеспрямованої активності особистості / Н. Лебідь, Ю. Бреус // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби [Електронне наукове фахове видання] / Національна академія Державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького. – Хмельницький, 2013. – Вип. 5. – Режим доступу до статті: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirb...

20. Кокур О.М. Теоретичні та практичні засади психологічного забезпечення професійного становлення особистості / О.М. Кокур //

Матеріали II Всеукраїнського психологічного конгресу, присвяченого 110 річниці від дня народження Г.С. Костюка (19–20 квітня 2010 р.). – Т. III. – К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2010. – С. 167–171.

21. Воляннюк Н.Ю. Психологічний супровід професійного розвитку тренера-викладача / Н.Ю. Воляннюк // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / За ред. Максименка С.Д. – К.: Міленіум, 2004. – Т. IV, Вип. 8. – С. 67-74.

22. Міляєва В. Р. Змістовно-структурна модель психологічного забезпечення системи підвищення кваліфікації державних службовців / В. Р. Міляєва // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського: збірник наукових праць. – Одеса: ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, 2011. – № 11-12. – С. 137 – 144.

ПСИХОСЕМАНТИЧНИЙ ЗМІСТ КАРТИНИ СВІТУ ПРОФЕСІЙ АБИТУРІЄНТІВ ПСИХОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Лозова Ольга Миколаївна,

доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри практичної психології

Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка.

Юревич Анна Юріївна,

магістр психології

Реалізація професійного вибору сучасної молоді набуває хаотичного характеру та обтяжується випадковістю рішень абітурієнтів, їх непевністю у професійному виборі, інфантильністю мотивів, ідеалізованістю професійних очікувань тощо. Втім, саме успішність професійного самовизначення багато в чому визначає майбутнє особистості в системі соціальних відносин.

У психологічній науці дослідження професійного самовизначення здійснюються за такими основними напрямками: професійні здібності, професійна спрямованість та професійні наміри, професійний вибір та готовність до нього, мотиваційні інтенції до вибору окремих фахів, окремих стильових особливостей та професійний розвиток. В основі частини досліджень лежить поняття про професійну свідомість.

Професійна свідомість – найважливіша категорія, що реально відображає сутність процесу професійного становлення і розвитку фахівця [29]. Вона є репрезентантом усіх аспектів, рівнів, функцій у практичному та теоретичному сегментах професійної діяльності [28]. Н.О. Кучеровська трактує професійну свідомість як «певний ментальний простір, значеннєву репрезентативну структуру, в якій представлена картина професійної діяльності і самого суб'єкта як представника цієї професії» [12, с. 27].

Професійна свідомість – це багаторівневе комплексне утворення, що містить у собі сформовану професійну картину світу, професійну культуру діяльності, а також мисленнєву діяльність у режимі методологічної рефлексії (розуміння) як внутрішній план свідомості, детермінований властивостями інтегральної індивідуальності, тобто культуру мислення суб'єкта [23, 33]. Найважливішими феноменами професійної свідомості виступають операціональні моделі (образи) суб'єктів професійної діяльності та самого процесу праці як цілісної системи, а також образ Я самого суб'єкта [8, с. 12].

Порівняно недавно почали з'являтися наукові праці, в яких процес професійного становлення вивчається у зв'язку з системою уявлень особистості, рівнем сформованості її індивідуальних образів. У психосемантичних дослідженнях акцентується визначення структури професійної свідомості, яке включає відчуття, думки, ідеї, ідеали, образи, концепції. Саме зі психосемантичного підходу вийшло розуміння професійної свідомості як детермінованої професійною належністю специфіки репрезентації у свідомості світу («образу світу») взагалі та предмета праці, зокрема [29]. Серед такого пласту предметів дослідження привернуло увагу І.Б. Ханіної «професійне бачення світу», те, що конкретно від професії вноситься в образ світу та впливає на його сприйняття – образ світу професії [1, с. 57-59; 27].

Одна з концепцій структури професійної свідомості передбачає два її рівні: рівень досвіду та рівень рефлексії. Рівень досвіду представлено професійними знаннями, програмами професійних дій, професійними мотивами й цінностями, сензитивно-емоційним досвідом. Рівень рефлексії – самооцінкою, саморегуляцією, самоконтролем, самореалізацією, самовдосконаленням, емоційно-чуттєвими компонентами [23, с. 30].

К.О. Міхно зазначає, що вибір майбутньої спеціальності залежить переважно від рівня сформованості індивідуальних образів, уявлень індивіда про ту чи іншу професійну діяльність, що здійснюється на основі розвитку та рівня сформованості професійної самосвідомості. Процес формування і становлення професійної самосвідомості значною мірою зумовлений тими образами, уявленнями, що дають можливість класифікувати, описати та зрозуміти соціально-психологічні феномени діяльності майбутнього фахівця, а також підготувати його до цієї діяльності та самореалізації в ній, у разі вибору її як професійної [17, с. 80].

У психології проблему образу світу та картини світу суб'єкта розглядали О.М. Леонт'єв, Д. Келлі, М.О. Садикова, З. Фрейд, С.Л. Рубінштейн. В українській психології особистості до проблеми картини світу зверталися представники вчинкового підходу. Особистісні особливості картини світу представлені в працях К.О. Абульханової-Славської, О.Ю. Артем'євої, І.М. Бушая.

У працях С.Д. Смирнова проводиться думка про нову категорію, яка може якісно інакше пояснити психологічні феномени є «картина світу», яка позначає можливості систематизації накопичених знань. О.В. Магіровська

пише про картину світу як про «ідеальний, цілісний образ світу, що існує у свідомості індивіда у вигляді певної системи кодів» [15, с. 89]. Позицію лінгвістів представляє Ж.П. Соколовська з визначенням картини світу через «сукупність уявлень людини про реальну дійсність» [24, с. 19]. Близьким за змістом визначенням послуговується С.П. Батракова, для якої органічніше розуміння картини світу як «абстрактної матриці цілісного і несуперечливого розуміння людиною певної культурної епохи світобудови як сполученого порядку космосу, природи та історичного буття» [5, с. 83].

Значна частина дослідників вважає поняття «картини світу» та «образу світу» синонімічними. Так, О.Ю. Артем'єва [4] розуміє образ світу як «інтегратор» слідів взаємодії людини з об'єктивною дійсністю. О.О. Леонт'єв, виділяє дві форми образу світу: ситуативний (образ світу, не включений до сприйняття світу, а цілковито рефлексивний, віддалений від нашої дії в світі, зокрема, сприйняття) та позаситуативний (образ цілісного світу, свого роду схему світостворення). Позаситуативний образ завжди рефлексивний, хоча глибина його осмислення, рівень рефлексії можуть бути різними [13].

У процесі онтогенезу зміст картини світу може змінюватись або у напрямку ускладнення, узагальнення (в термінології В.П. Зінченка, реалізуватися «вшир», виходячи за межі раніше відомого змісту, включаючи об'єкт розуміння в ширший контекст та «вглиб», порівнюючи зрозуміле з ціннісними уявленнями суб'єкта [2]), або у протилежному напрямку. Процеси формування та розвитку власної картини світу – це реалізація потреби людини орієнтуватись у світі не лише фізично, а й інтелектуально, на основі аналізу й систематизації отриманої інформації та власного досвіду, переживань, вражень, а також саморегуляція на цій основі поведінки і діяльності. «У людини може бути раціональна картина світу, яку вона будує сама на основі розуму, а може бути цілком ілюзорна міфологічна або ідеологічна – в будь-якому випадку вона виконує функцію орієнтації» [26, с. 7].

Створюючи картину світу, людина збирає факти, добре обґрунтовані гіпотези, розуміючи, що будь-яке знання може бути обмеженим та хибним, а отже постійно рефлексує. «Світ постійно змінюється – адже він пізнаний для нас лише у вигляді нашого внутрішнього психічного образу, і, коли образ змінюється, не завжди легко встановити, вирішити, що змінилось – тільки світ, чи тільки ми, або ж разом зі світом змінились і ми» [30, с. 222].

Створюючи картину світу, людина може осмислювати себе та своє місце в реальності. Поняття «бачити світ» вбирає в себе також поняття «бачення себе» та «себе в світі».

Картина світу фіксує певний образ світу, який ніколи не буде дзеркальним його відображенням [7]. Саме картина світу акумулює інформацію, що дає людині можливість здійснювати орієнтацію на різних рівнях: від розуміння фізичної будови світу, висновків про його стабільність, безпечність, що зумовлює ієрархізацію цінностей, до рівня стосунків (індивідуальне розуміння щастя, любові, мотивація вчинків та ін.) [10]. Виходячи з такої складності категорії, деякі дослідники вважають, що картина світу є ядром світогляду [22].

Отже, «картина світу» являє собою ієрархізовану систему образів (уявлень про світ і місце людини в ньому), зв'язків між ними і породжувані ними життєві позиції людей, їхні ціннісні орієнтації, принципи різних сфер діяльності. Картина світу служить індивідуалізованою культурно-історичною основою сприйняття, визначає розуміння світу, своєрідність інтерпретації будь-яких подій і явищ. Картина світу, в порівнянні з образом світу, є менш сталим, гнучкішим до змін утворенням, та може змінюватися з плином життя людини під впливом навколишньої реальності [19].

Ж.П. Соколовська не лише визначає загальну картину світу як «перевірений суспільно-історичною практикою та завірений логікою результат процесу пізнання реальності, адекватний її відображенню в свідомості людини у формі окремих уявлень, понять, суджень, теорій» [24, с. 44], а й говорить про часткові картини світу, в системі яких конкретизуються й реалізуються певні категоріальні структури, в яких свідомість пізнає світ [24, с. 5]. У рамках психології праці проблема картини світу була вивчена Є.О. Клімовим, В.В. Пчеліноюю, Т.Є. Косаревською.

В роботі О.Б. Орлова, присвяченій розвитку і становленню світу професій, наводиться визначення світу професій як «сукупності видів праці, яку застає кожне наступне покоління людей; набір професій, з яких людина може зробити вибір; дзеркальне відображення наявного в суспільстві розподілу праці [18, с. 6]. Спираючись на дане твердження, можемо трактувати картину світу професій як багаторівневу ієрархізовану систему, диференційовану множини індивідуальних уявлень, що у формі окремих образів професій та зв'язків між ними відображає наявний у суспільстві розподіл праці, акумулює історично-культурний досвід та є співвідсною з

актуальним рівнем розвитку конкретного суспільства й особистості. Таким чином, вибір майбутньої спеціальності залежить переважно від рівня сформованості індивідуальних образів, уявлень індивіда про ту чи іншу професійну діяльність, що здійснюється на основі розвитку та рівня сформованості професійної самосвідомості та рефлексивності.

Характеристиками світу професій, властивих когнітивним образам, є складність, позаситутивність та динамічність. Маємо підстави вважати картину світу професій одним з часткових прикладів когнітивних образів об'єкта [11].

Поза тим, що професійна свідомість починає формуватися в процесі усвідомлення професійного шляху і функціонує протягом усієї життєдіяльності, тривалий час професійне самовизначення в основному досліджувалося в контексті учнівської позиції старшокласника (О.В. Ананьїна, В.М. Кормакова). Останніми десятиліттями дедалі більшої актуальності набуває процес розвитку та професійного становлення студента як майбутнього спеціаліста (М.Ю. Варбан, С.В. Васьківська, О.В. Дробот, О.П. Криничик, О.О. Манчиліна, Л.М. Мітіна, Г.С. П'янкова, О.Д. Черкасова). Більшість цих досліджень присвячена дослідженню та розвитку професійної свідомості спеціаліста конкретної професії. Професійне самовизначення та становлення особистості майбутнього психолога досить широко відображено у дослідженнях вітчизняних психологів (Г.Ю. Любімова, Д.М. Канюков, А.Г. Самойлова, О.М. Стружевська), так само як і особистість та професійний розвиток психолога-практика (Ж.П. Вірна, О.М. Краснорядцева, Н.О. Кучеровська, Н.Ф. Шевченко). Втім, у вивченні онтогенезу особистості як соціального суб'єкта, на нашу думку, між статусом учня, статусом студента та статусом професіонала пропущено важливий період особистісного становлення – період абітурієнтства.

Таким чином, соціальна значущість дослідження професійного самовизначення абітурієнта та недостатня наукова розробка свідомісних утворень, що впливають на процес вибору професії, зумовлюють актуальність дослідження картини світу професій як продукту становлення професійної свідомості особистості. У цьому напрямі нами було проведено комплексне дослідження структури картини світу абітурієнтів психологічних спеціальностей, результати якого викладено нижче.

Мета дослідження полягала у психосемантичній реконструкції структури уявлень абітурієнтів психологічних спеціальностей про світ

професій. Для досягнення мети було сформульовано і вирішено такі завдання:

1. Шляхом теоретичних узагальнень визначити місце картини світу професій у професійній свідомості абітурієнтів психологічних спеціальностей.

2. Визначити наявність зв'язку між структурою картини світу професій та професійною спрямованістю особистості.

3. Встановити зв'язок між рівнем розвитку рефлексивності та особливостями картини світу професій абітурієнтів-психологів.

4. Порівняти специфіку картини світу професій абітурієнтів бакалаврату та здобувачів другої вищої освіти

Теоретико-методологічну основу дослідження склали положення та принципи: культурно-історичної теорії розвитку вищих пізнавальних функцій (Л.С. Виготський); концепції образу світу (О.М. Леонтьєв); психосемантичного підходу до аналізу свідомості (О.Ю. Артем'єва, О.М. Лозова, В.Ф. Петренко); суб'єктного підходу до вивчення психічних явищ (С.Л. Рубінштейн, К.О. Абульханова-Славська); вивчення особистості як активного суб'єкта професійного вибору (Є.О. Клімов, М.С. Пряжніков, Б.О. Федоришин); досліджень із проблем професійного самовизначення та професійної орієнтації (Є.О. Клімов, В.В. Пчелінова, М.С. Пряжніков).

Учасниками дослідження стали 49 абітурієнтів 2013 року, віком 15-45 років, що вступали за спеціальностями «Психологія» та «Практична психологія» до Київського університету імені Бориса Грінченка та Київського національного університету імені Тараса Шевченка. З них 26 абітурієнтів, що здобували першу вищу освіту (24 дівчини, 2 юнаків віком 15-19 років) та 23 абітурієнтів, що здобували другу вищу освіту (21 жінка, 2 чоловіки віком 20-45 років).

Для проведення дослідження було обрано проєктивні, психосемантичні, профорієнтаційні та особистісні дослідницькі процедури. Рисункова методика «Картина світу» (модифікований варіант Є.С. Романової, О.Ф. Потьомкіної) [21] використана для опредмечування досліджуваного явища, «символічної вербалізації» предмету дослідження, з метою подальшого застосування до них методики семантичного диференціала. Оскільки проєктивні малюнки не були предметом детального аналізу та інструментом профілювання досліджуваних, вважаємо недоцільним наводити опис їх змісту в цій статті.

Застосування методики А.В. Карпова «Діагностика рівня розвитку рефлексивності» [9] з опорою на теоретичний конструкт «триєдність особистісної рефлексивності» надало відповідь на питання про зв'язок між даною особистісною рисою та картиною світу професій, а отже – професійним вибором.

Для вирішення завдання встановлення зв'язку між картиною світу та типом професійних нахилів і спрямованостей було використано анкету І.Л. Соломіна «Орієнтація»[20].

Семантичний диференціал був складений, спираючись на 20-шкальний СД Ч. Осгуда [16, 44] та 25-шкальний СД О.Ю. Артем'євої [14; 4, с. 60-61], і врівноважений відповідно до тримірного базису «оцінка-сила-активність». З огляду на те, що за основу були взяті індикатори російськомовної методики О.Ю. Артем'євої та з метою уникнення викривлення змісту дихотомій семантичний диференціал також розроблявся російською мовою. Таким чином, СД було складено з 18 дихотомічних шкал-індикаторів, відповідність яких осгудівським факторам представлено в табл. 1.

Таблиця 1.

Відповідність індикаторів семантичного диференціала базовими (осгудівським) факторам «оцінка», «сила», активність»

Оцінка	Активність	Сила
безопасный – опасный	радостный – печальный	простой – сложный
противный – приятный	расслабленный – напряженный	мягкий – твердый
плохой – хороший	сдержанный – эмоциональный	большой – маленький
важный – неважный	быстрый – медленный	бесцветный – красочный
хаотичный – упорядоченный	активный – пассивный	угловатый – округлый
ложный – правдивый	мужской – женский	новый – старый

Досліджуванам пропонувалось визначити ступінь прояву якостей, зазначених в дихотомії, за 7-бальною шкалою.

Наводимо результати дослідження.

Зміст картини світу професій. Першим кроком для визначення психосемантичного змісту уявлень про світ професій, тобто картини світу професій, було дослідження загальних тенденцій спрямованостей абітурієнтів різних груп. Таблиця 2 наводить основні статистичні величини:

середні (Mean), мінімальні (Min) та максимальні (Max) значення, а також моди (Mo) та дисперсії (σ^2).

Таблиця 2.

Загальні статистичні параметри індикаторів семантичного диференціала

	Абітурієнти-здобувачі першої вищої освіти					Абітурієнти-здобувачі другої вищої освіти				
	Min	Max	Mean	Mo	σ^2	Min	Max	Mean	Mo	σ^2
Безпечний – Небезпечний	1	7	2,92	2	2,71	1	7	3,09	2	3,81
М'який – Твердий	1	7	4,54	5	2,82	1	7	4	2	4,09
Гидкий – Приємний	3	7	4,62	4	1,61	3	7	5,74	7	2,02
Радісний – Печальний	1	7	3,04	2	2,84	1	5	2,17	1	1,79
Поганий – Хороший	3	7	5,50	6	1,14	1	7	5,39	7	3,07
Великий – Маленький	1	7	1,96	1	2,76	1	6	1,65	1	1,51
Хаотичний – Впорядкований	1	7	3,35	3	3,52	1	7	4,57	7	4,98
Простий – Складний	1	7	5,08	6	2,71	1	7	5,30	7	4,40
Розслаблений – Напружений	2	7	5,42	6	2,01	2	7	4,96	6	2,32
Важливий – Неважливий	1	4	1,85	1	1,18	1	5	1,48	1	0,99
Стриманий – Емоційний	1	7	4,85	6	3,98	2	7	5,96	7	1,78
Безбарвний – Кольоровий	1	7	5,54	7	2,58	4	7	6,30	7	0,77
Хибний – Правдивий	1	7	4,62	6	3,37	1	7	5,39	6	2,89
Вуглуватий – Округлий	1	7	4,23	6	3,07	1	7	4,52	4	3,72
Новий – Старий	1	7	2,62	1	2,97	1	7	3,70	4	3,95
Активний – Пасивний	1	6	2,27	2	1,57	1	4	1,65	1	0,79
Швидкий – Повільний	1	6	2,46	2	2,10	1	7	2,35	1	2,69
Чоловічий – Жіночий	1	7	4,19	4	2,16	1	7	3,48	4	1,72

За результатами первинної обробки даних констатуємо, що світ професій сприймається як важливий та великий, активний та швидкий, безпечний, радісний, хороший, емоційний, барвистий, правдивий, скоріш новий. Таким чином, абітурієнтам обох груп загалом характерна тенденція позитивного сприйняття світу професій. Проте варто зазначити, що для потенційних здобувачів другої вищої освіти світ професій є м'якший, впорядкованіший та старіший.

Розглянемо суб'єктивну картину світу професій абітурієнтів, що здобуватимуть першу вищу психологічну освіту (рис.1).

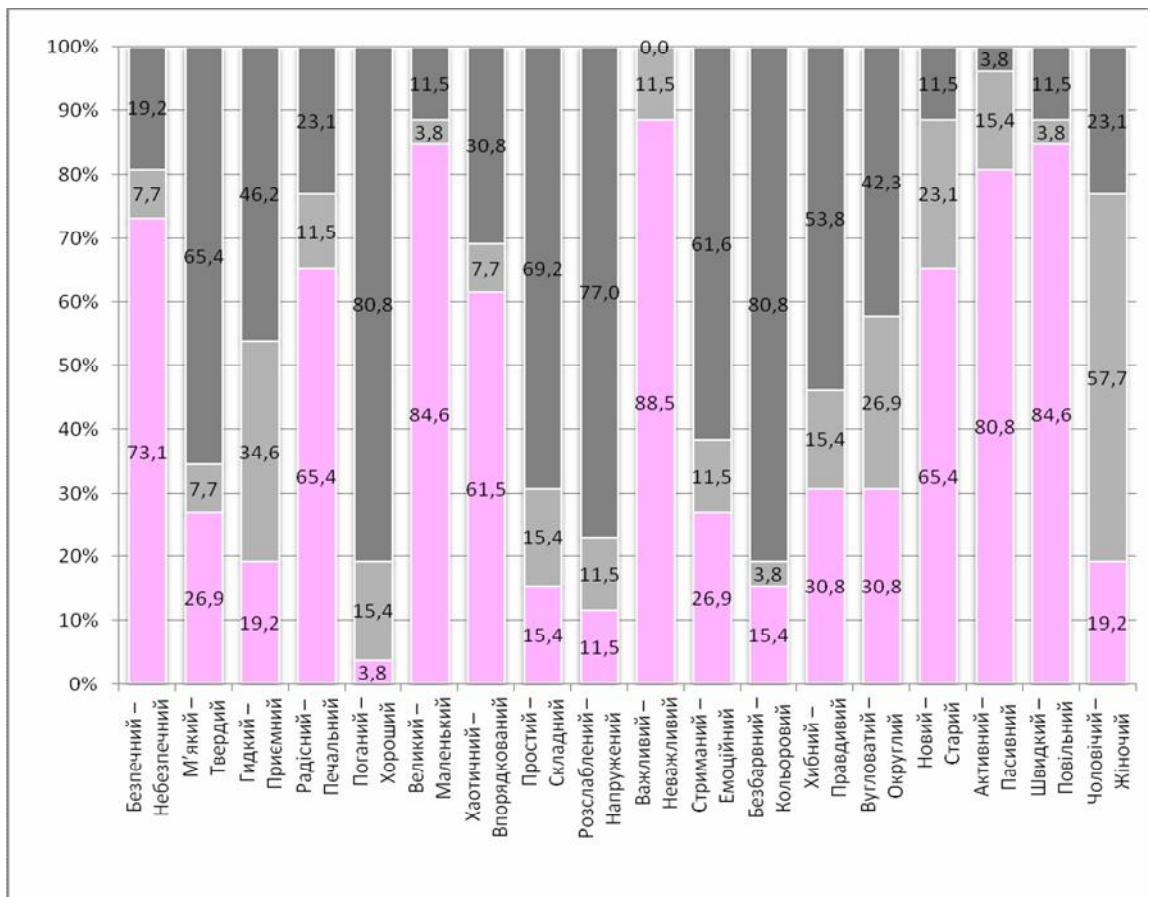


Рис. 1. Профіль світу професій абітурієнтів, що здобуватимуть першу вищу психологічну освіту

Світ професій абітурієнтів, що здобуватимуть першу вищу освіту, характеризується в основному як дуже великий та важливий, достатньо складний та напружений, дещо хаотичний. Окрім того, світ професій для абітурієнтів бакалаврату абсолютно новий, достатньо активний та швидкий, позитивно забарвлений (дуже барвистий, достатньо радісний, емоційний, досить хороший). Сукупно це дає змогу сприймати світ професій як достатньо безпечний, через його деяку твердість та достатню правдивість. Окрім того, світ професій досить округлий, проте близько чверті респондентів (26,9%) зазначають, що риса опуклості – вуглуватості не має стосунку до світу професій. Серед опитаних амбівалентною є характеристика приємності світу професій. Більшість абітурієнтів (45,2%) визначили його як різною мірою приємний, в той час, як більше третини опитаних зазначили, що дана характеристика не стосується світу професії. Характеристика чоловічості – жіночності світу професій не виражена та не характерна для світу професій здобувачів, що достатньо логічно для такого абстрактного конструкту.

Для більшості абітурієнтів, що планують здобувати першу вищу освіту, світ професій характеризується достатньою конгруентністю та несуперечливістю, проте «безпечність» та «твердість» складають враження досить ригідного негнучкого утворення.

Розглянемо суб'єктивну картину світу професій абітурієнтів, що здобуватимуть другу вищу психологічну освіту (рис.2).

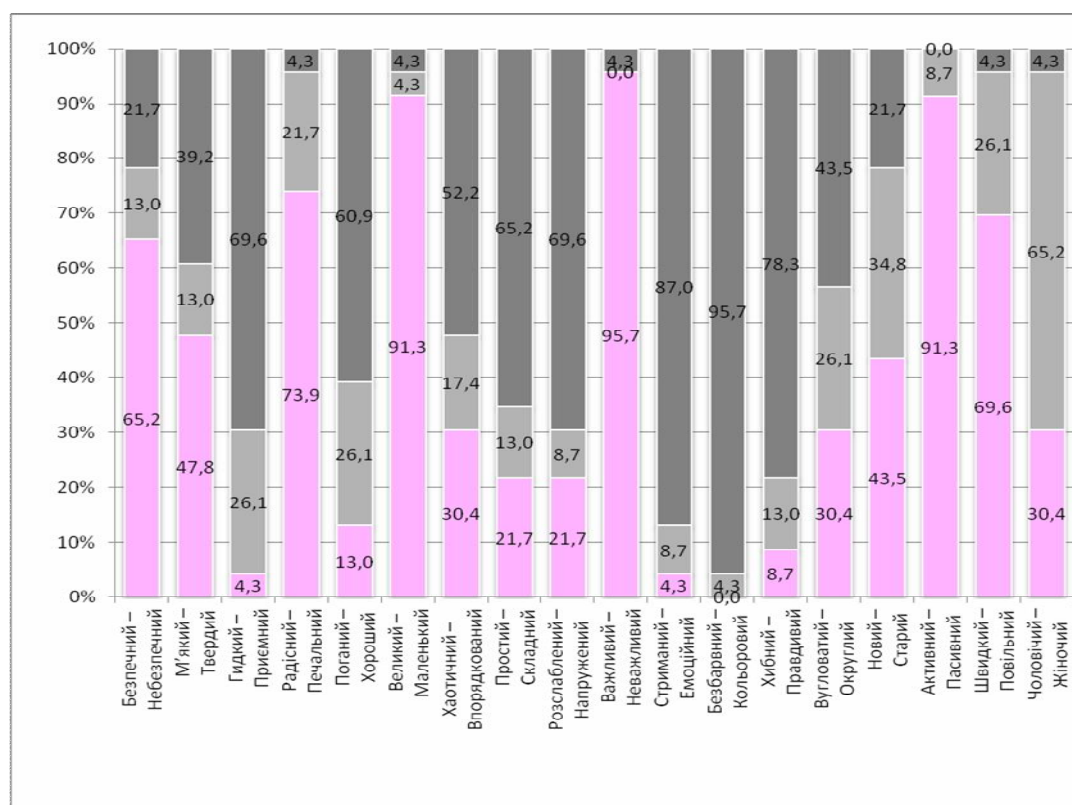


Рис. 2. Профіль світу професій потенційних здобувачів другої вищої освіти психологічної спеціальності

Світ професій для абітурієнтів, що здобуватимуть другу вищу освіту, в основному має полярні, крайні, яскраво виражені характеристики. При чому, ніхто зі здобувачів другої вищої освіти не зазначив серед актуальних характеристик світу професій неважливість, безбарвність, пасивність (як це притаманно здобувачам першої вищої освіти). Для даної групи досліджуваний феномен дуже важливий, великий, вкрай складний, достатньо напружений, проте, напевно в силу особистого досвіду, достатньо безпечний. Світ професій у їхній свідомості закарбований у позитивних асоціатах: дуже впорядкований, дуже приємний, дуже радісний, дуже хороший, дуже емоційний, високо різнобарвний, досить правдивий, напрочуд активний, та швидкий.

Параметри вуглуватості, м'якості та новизни мають неоднозначні показники. Аналогічно зі здобувачами першої вищої освіти, дана група досліджуваних трактують рису «вуглуватість» подвійно: 26,1% респондентів зазначають абсолютну опуклість світу професій, аналогічна кількість респондентів констатують нехарактерність параметру світу професій. Суперечливість параметру «м'якість» світу професій абітурієнтів, що здобуватимуть другу вищу освіту, проявляється в полярних оцінках: 47,8% характеризують його як м'який, а 39,2% – твердий. Більше третини групи (34,8%) не надає значення конструкту новизни, а 21,7% опитаних зазначають рівень новизни як «достатньо новий». Характеристика чоловічості – жіночності світу професій не виражена та не характерна для світу професій цих абітурієнтів.

Таким чином, можемо спостерігати спільні тенденції обох груп вибірки: параметр статі не характерний для світу професій, йому характерне в цілому позитивне сприйняття, насичення його активними характеристиками, підкреслення розмірності (як у плані суб'єктивної значущості, так і в сенсі розміру).

З метою визначення міжгрупових відмінностей ми скористалися U-критерієм Манна-Уїтні (результати підрахунків наведено на рис.3).

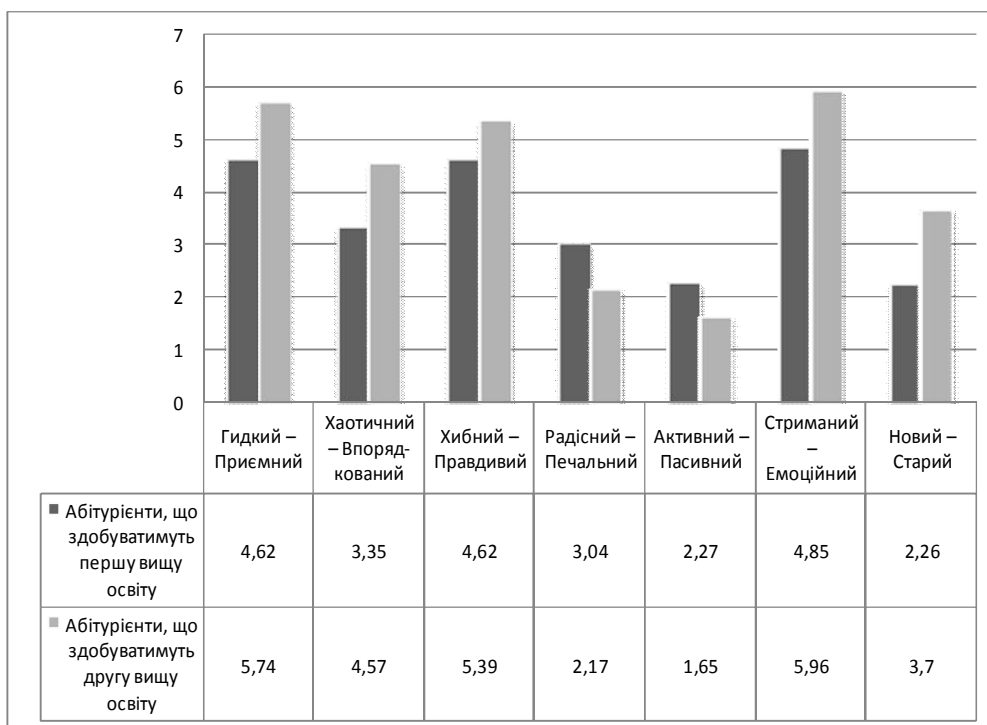


Рис. 3. Порівняння середніх величин статистично відмінних показників оцінки світу професій у двох групах абітурієнтів (U-критерій Манна-Уїтні).

Порівняння індикаторів показало статистично значущі відмінності за шкалою «*гидкий – приємний*» ($p \geq 0,01$). Шкали «*хаотичний – впорядкований*», «*радісний – печальний*», «*активний – пасивний*», «*стриманий – емоційний*», «*новий – старий*» мають відмінності у проявах на рівні тенденції ($p \geq 0,05$). Відмінності за іншими шкалами статистично не підтверджені.

Таким чином, для потенційних здобувачів другої вищої освіти «світ професій» приємніший, ніж для їх молодших колег, та впорядкованіший, скоріш за все, в силу особистісного досвіду, наявності знань про різні сфери діяльності, в тому числі тої, яка характеризує першу спеціальність. Окрім того, тривале володіння інформацією про «світ професій», поглиблена під час здобуття першої вищої освіти, та необхідність її використовувати у професійному житті сприяли кращій її структуризації, що позначилося на шкалі хаотичності. Абітурієнтами, що здобуватимуть другу вищу освіту світ професій позиціонується як старіший, ніж абітурієнтами-здобувачами першої вищої освіти, тож можемо припустити не лише суб'єктивно оцінювану тривалість побудови конструкту, але й наявність картини «світу професій», яка в абітурієнтів, що вступають на другу вищу, почала формуватись раніше, а отже об'єктивно є більш зрілою.

Абітурієнтам, що здобуватимуть першу вищу освіту, притаманне оцінювання «світу професій» як менш радісного, пасивнішого та менш емоційного, ніж потенційним здобувачам другої вищої освіти. Хоча загалом майбутні студенти бакалаврату описують «світ професій» як помірно радісний, скоріше емоційний, ніж стриманий, все ж вони не мають того запасу позитивних емоцій та вражень, які могли б стримати вплив негативу від стресової ситуації вступу, з якою в основному і пов'язане їх уявлення про «світ професій». Втім, достатня динамічність вказує на змістову мінливість феномену та дозволяє припустити, що описані характеристики, хоча й притаманні абітурієнтам, значною мірою зумовлені ситуативно, і після вступу до ВНЗ зазнають зміни.

Наступним кроком при обробці показників семантичного диференціала стало проведення кореляційного аналізу даних. З огляду на розмірність виділених у вибірці груп (абітурієнти, що здобуватимуть першу та другу вищу освіту) було застосовано коефіцієнт рангової кореляції Спірмена. Усі значні ($0,5 < r < 0,69$) та помірні ($0,3 < r < 0,49$) статистично значущі кореляції відображено в Додатках 1 та 2).

При обрахунку кореляції було виявлено статистично значущі зв'язки індикаторів СД серед абітурієнтів першої вищої освіти, наведені в Додатку 1. Зазначимо лише сильні кореляційні зв'язки, коефіцієнт яких $r_s \geq 0,500$. Єдиний прямий сильний зв'язок пов'язує шкали *безпеки* та *новизни* ($r=0,737$, $p \leq 0,05$). Значні за силою кореляційні зв'язки поєднують полюси *«радісний»* та *«активний»* ($r=0,637$, $p \leq 0,05$), а також шкали *«поганий – хороший»* і *«розслаблений – напружений»* ($r=0,614$, $p \leq 0,01$). Крім того, для абітурієнтів, що здобуватимуть першу вищу освіту, характерний прямий зв'язок між віком та *приємністю* «світу професій» ($r=0,455$, $p \leq 0,05$).

Серед потенційних здобувачів другої вищої освіти також було виявлено статистично значущі зв'язки індикаторів СД, позначені у матриці кореляцій у Додатку 2, серед яких також опишемо лише дихотомії, коефіцієнт сили якої перевищує 0,50, групуючи результати відповідно до загальноновизнаних рівнів кореляцій. Сильний кореляційний зв'язок поєднує шкалу *«поганий – хороший»* зі шкалами *«хибний – правдивий»* ($r=0,791$, $p \leq 0,01$) та *«гидкий – приємний»* ($r=0,721$, $p \leq 0,01$). Доцільно також нагадати, що серед здобувачів першої вищої освіти шкала *«хибний – правдивий»* обернено корелює зі шкалою *«простий – складний»* ($r=-0,423$, $p \leq 0,05$).

Спільними для обох груп досліджуваних є зв'язки між шкалами:

1) *«Безпечний – Небезпечний»* та *«М'який - Твердий»* ($r=0,503$, $p \leq 0,01$ для здобувачів першої вищої освіти та $r=0,480$, $p \leq 0,05$ для здобувачів другої вищої освіти);

2) *«Гидкий – Приємний»* та *«Безбарвний – Кольоровий»* ($r=0,435$, $p \leq 0,05$ для здобувачів першої вищої освіти та $r=0,623$, $p \leq 0,01$ для здобувачів другої вищої освіти);

3) *«Простий – Складний»* та *«Розслаблений – Напружений»* ($r=0,660$, $p \leq 0,05$ для здобувачів першої вищої освіти та $r=0,657$, $p \leq 0,01$ для здобувачів другої вищої освіти);

4) *«Активний – Пасивний»* та *«Швидкий – Повільний»* ($r=0,674$, $p \leq 0,01$ для здобувачів першої вищої освіти та $r=0,451$, $p \leq 0,05$ для здобувачів другої вищої освіти).

Зважаючи на наведені вище зв'язки, маємо підстави стверджувати семантичну близькість характеристик картини світу професій. Значною мірою безпечність світу професій пов'язана з кінестетичною м'якістю, априємність – з різнобарвністю, простота – з розслабленістю, а швидкість – з активністю.

Структура уявлень абітурієнтів про світ професій. Враховуючи наявні дані, з метою моделювання та визначення структурного глибинного змісту картини світу професій було проведено факторний аналіз результатів семантичної диференціації поняття «світ професій», попередньо відображеного в малюнку абітурієнтами. За отриманими результатами, у кожній з груп вибірки виділено по 6 факторів, що охоплюють близько 66% дисперсії абітурієнтів-здобувачів першої вищої освіти та близько 65% дисперсії абітурієнтів-здобувачів другої вищої освіти.

Спочатку визначимо фактори в оцінках абітурієнтів, що здобуватимуть першу вищу освіту. До складу першого, однополюсного, фактора, що пояснює 14,3% дисперсії, належать дихотомічні шкали «активний-пасивний» (,912), «радісний-печальний» (,799), «швидкий-повільний» (,774) та «великий-маленький» (,513), що можна узагальнено назвати «*Активний*».

Другий, однополюсний, фактор (12,3% дисперсії) представлений характеристиками: «розслаблений-напружений» (,883), «поганий-хороший» (,804), «простий-складний», тож узагальненою характеристикою для цього фактора є характеристика «*Розслаблений*».

Семантика третього однополюсного фактора (11,9% дисперсії) описується категоріями: «безпечний-небезпечний» (,883) та «новий-старий» (,863), які можна узагальнити як «*Безпечний*».

Четвертий, двополюсний, фактор описує 10,3% дисперсії та містить шкали: «хибний-істинний» (,784) та «великий-маленький» (,700), з одного полюсу, та «простий-складний» (-,702), з іншого. Таким чином, фактор описуємо як «*Хибний, проте простий*».

П'ятий фактор (8,9% дисперсії) представлений конструктами «хаотичний-впорядкований» (,993) та «чоловічий-жіночий» (,604). Семантику фактора можна експлікувати як «*Хаотичний*».

Шостий фактор (8,1% дисперсії) представлений дихотоміями «стриманий-емоційний» (,878) та «безбарвний-кольоровий» (,554), які узагальнено дають назву «*Стриманий*». Показники індикаторів «м'якості», «опуклості», «приємності», та «важливості» не знайшли відображення у факторах.

Узагальнюючи параметри факторів, можемо визначити, що структура картини світу професій абітурієнтів, що здобуватимуть першу вищу освіту, амбівалентна та недиференційована. Світ професій для абітурієнтів, що вступають на бакалаврат, активний, проте розслаблений, стриманий, проте

хаотичний, хибний, але безпечний. Зміст фактора «Активний» інтерпретуємо двовекторно: через мінливість світу професій, його постійне розширення та збагачення новими професійними образами, окремими деталями структури професійного світу (близьким до даного фактора вважаємо фактор «Хаотичність») та через наявність соціальних інтенцій, спонук до професійного розвитку, через вчинок, певні дії, в т.ч. – здійснення та реалізації професійного вибору.

Характеристики «Розслаблений» та «Безпечний», на нашу думку відображають ставлення абітурієнта до світу професій. Мінливість світу не викликає внутрішньої тривоги та значної напруги через, можливо, нівелювання значущості вищої освіти («працюватиму не за спеціальністю»¹) та можливість переїхати (здобути другу вищу освіту, перевестись на інший напрям навчання: «вступаю на психологію, аби потім перевестись на історичний факультет»). Дана мінливість, поруч з недостатньою структурованістю світу професій та однозначною професійною орієнтацією, впевненістю та стабільністю власного вибору, пояснюють фактор «Хибний», а також «Стриманість» абітурієнтів, що здобуватимуть першу вищу освіту, у своєму професійному виборі.

Таким чином, з одного боку, світ професій сприймається досить вільно, не викликає напруги, тривоги. Структура професійного ринку, власні бажання абітурієнтів рухливі, можуть змінюватися, проте вступникам необхідно стримувати свої амбіції, а також регулювати емоційні стани, особливо в період вступної кампанії.

Далі розкриємо зміст факторів абітурієнтів, що здобуватимуть другу вищу освіту. До складу першого, двополюсного, фактора, що пояснює близько 19% дисперсії, належать дихотомічні шкали «гидкий-приємний» (,872), «хибний-істинний» (,687), «поганий-хороший» (,674), «безбарвний-кольоровий» (,655), «вуглуватий-округлий» (,405), з одного полюсу, та шкалою «радісний-печальний» (-,905), з іншого. Даний фактор можна витлумачити як «Неприємний».

Другий, однополюсний, фактор (описує 10,7% дисперсії) представлений характеристиками: «простий-складний» (,904) та «розслаблений-напружений» (,829), тож узагальненою характеристикою для цього фактора є характеристика «Простий».

¹ Із розмови з абітурієнтами

Семантика третього, двополюсного, фактора (10,7 % дисперсії) описується категоріями: «хаотичний-впорядкований» (,798) та «вуглуватого-округлий» (,530) на протиположних полюсах, який складає дихотомію «важливий-неважливий» (-,837), які можна узагальнити, як «*Хаотичний, але важливий*».

Четвертий фактор однополюсний (9% дисперсії) і містить шкали «безпечний-небезпечний» (,877) та «м'який-твердий» (,690). Таким чином, фактор описується як «*Безпечний*».

П'ятий, також однополюсний фактор (8,1 % дисперсії) представлений конструктами «великий-маленький» (,958) та «м'який-твердий» (,425). Семантику фактора можна експлікувати як «*Великий*».

Шостий двополюсний фактор (7,5 % дисперсії) представлений дихотоміями «чоловічий-жіночий» (,923) та «вугловатого-округлий» (-,443), які узагальнено дають назву «*Чоловічий*». Показники «активності», «стриманості», «швидкості» та «новизни» не знайшли відображення у факторах.

Синтезуючи результати факторизації, інтерпретуємо фактор «*Неприємний*» через суб'єктивне сприйняття абітурієнтами, що здобуватимуть другу вищу освіту, попереднього професійного шляху – нереалізованість власних професійних очікувань та бажань, мрій, незадоволеність наявним розвитком кар'єри тощо. «*Простота*» світу професій є відображенням професійного та особистого досвіду та показником впевненості, легкості в орієнтації серед професійних образів, навіть якщо вони ще не набули абсолютно структурованого виду (фактор «*Хаотичний, але важливий*»). Близьким за змістом є фактор «*Безпечний*», для розуміння якого центральною категорією також виступає досвід (професійний та особистісний) абітурієнтів. Розміреність світу професій абітурієнтів, що здобуватимуть другу вищу освіту, більша, ніж у молодших колег. Зміст фактора «*Чоловічий*» та його роль у структурі картини світу професій абітурієнтів, що здобуватимуть другу вищу освіту, нечіткий.

Узагальнивши зміст факторів, констатуємо, що картина «світу професій» абітурієнтів-здобувачів другої вищої освіти характеризується значною розмірністю, широким обсягом, в який включено знання про професійну структуру суспільства. У цьому «арсеналі» абітурієнт легко орієнтується, можливо через спрощену структуру даних, загальну поверхову оцінку різних сфер професійної діяльності. Проте компоненти системи, картини «світу професій» перебувають у певній неузгодженості між собою:

дані не завжди узгоджені, створюють певну хаотичність та порушують ідеальність системи. Частина знань мають афективно-негативний характер, що може бути пов'язано з минулим неуспіхом або перепонами, можливо, з нереалізованими дитячими бажаннями чи сучасними амбіціями стосовно нинішнього фаху.

Порівнюючи характеристики світу професій абітурієнтів-здобувачів бакалаврату та другої вищої освіти, можемо констатувати, що в обох групах спостерігаються внутрішні неузгодженості характеристик. Втім, для здобувачів другої вищої освіти світ більш певний. Обидві групи досліджуваних відзначають певну хаотичність, неузгодженість та неповноту світу професій.

Загалом, нам вдалось визначити статично значущі відмінності у групах вибірки за шкалами приємності, впорядкованості, радісності, активності та емоційності (з яскравішим вираженням в абітурієнтів другої вищої освіти). Окрім того, важливим є зв'язок між віком абітурієнтів та «новизною» світу професій, що дозволяє припустити не лише суб'єктивно оцінювану тривалість побудови конструкту, а й наявність картини «світу професій», яка в абітурієнтів, що вступають на другу вищу, почала формуватись раніше, а отже об'єктивно є менш новою.

Зв'язок характеристик світу професій та рівня рефлексивності абітурієнтів-психологів. У дослідженні ми дотримувались тези про важливість рефлексії у розвитку професійної свідомості загалом та професійних образів зокрема, а також актуалізацію даного компоненту свідомості при здійсненні професійного вибору.

Так, О.В. Дробот тлумачить рефлексію як «базовий компонент професійної свідомості майбутнього фахівця» [8, с. 85], розглядає її як механізм опосередкованого самопізнання, активного особистісного осмислення власної свідомості. С.В. Васьківська та В.І. Андреев розкривають значення рефлексії в процесі професіоналізації, вказуючи на роль рефлексивності в усвідомленні актуальної діяльності [3] та прямий зв'язок рівня рефлексивності й рівня професійної майстерності майбутнього фахівця [6]. Маємо підстави припустити, що рефлексія активно забезпечує та супроводжує процес професійного самовизначення, в тому числі і під час здійснення професійного вибору.

Для діагностики рівня рефлексивності абітурієнтів-психологів була застосована методика А.В. Карпова. За допомогою коефіцієнту кореляції

Спірмена було виявлено зв'язок між характеристиками картини світу професій та рівнем рефлексивності досліджуваних. Для обрахунку використовувалися два показники рівня рефлексії: в 10-бальній стен-шкалі та 3-рівневій системі оцінки – низький, середній та високий. Результати розрахунків, наведені у таблиці 3, демонструють наявність статистично значущого зв'язку між характеристиками «світу професій» *вуглуватості, активності, швидкості*.

Таблиця 3.

Матриця значущих кореляційних зв'язків рівня рефлексії абітурієнтів першої вищої освіти та характеристик світу професій

Рефлексія		Індикатори СД		
		«Вуглуватий – Округлий»	«Активний – Пасивний»	«Швидкий – Повільний»
Стени	r_s	-,572**		
	p	0,002		
Рівні	r_s	-,553**	,397*	,401*
	p	0,003	0,045	0,042
		** - статистична похибка $p \leq 0,01$	* - статистична похибка $p \leq 0,05$	

Наявні коефіцієнти вказують на сприйняття високорефлексивними абітурієнтами світу професій як більш округлого, активного та швидкого, а саме, для особистостей з вищим рівнем рефлексивності образ «світу професій» більш опуклий ($r_s = -0,572$, $p \leq 0,01$), швидший ($r_s = 401$, $p \leq 0,01$) та активніший ($r_s = 0,397$, $p \leq 0,05$). Усі коефіцієнти вказують на зв'язок середньої сили. Проте слабші зв'язки не виявились, коли для розрахункових точок використовувалась більш диференційована шкала. Незважаючи на те, що відмінності між здобувачами першої та другої вищої освіти зафіксовані лише за шкалою активності, значущих кореляційних зв'язків між характеристиками світу професії та рефлексивністю здобувачів другої вищої освіти не встановлено.

Зв'язок типів професійної спрямованості абітурієнтів зі структурою картини світу професій.

О.М. Стружевська, вивчаючи здобувачів другої вищої освіти, зазначала, що тип першої професійної підготовки впливає на ступінь засвоєння знань з нової спеціалізації [25]. Окрім того, загальновідомо, що професійна свідомість формується під впливом засвоєння знань та категорій,

властивих професії, та зумовлює сприйняття не лише робочого процесу, але й оточуючого світу. Потенційні студенти бакалаврату ще не мають професійно специфічної системи знань, яка зумовлювала б особливості сприйняття довколишньої дійсності. Тому ми припустили, що специфіка сприйняття зумовлюватиметься професійними «зачатковими інтенціями» – професійними здібностями та спрямованістю – та забезпечуватиме специфічне сприйняття довколишнього світу та формування картини «світу професій».

Для визначення професійної схильності та професійних здібностей абітурієнтів ми використали опитувальник І.Л. Соломіна. Звернімо увагу на зв'язок професійної спрямованості та раніше описаних шкал: рівня розвитку рефлексивності та характеристик «світу професій» – шкал семантичного диференціала. Для цього використаємо рангову кореляцію Спірмена, виокремивши дві групи абітурієнтів відповідно до порядковості потенційної вищої освіти – першої чи другої (табл. 4).

Таблиця 4.

Матриця значущих кореляційних зв'язків індикаторів професійної спрямованості та здібностей абітурієнтів, що здобуватимуть першу вищу освіти, з характеристиками «світу професій»

		Характеристики світу професій			
		Розслаблений – Напружений	Вуглуватий – Округлий	Швидкий – Повільний	Чоловічий – Жіночий
Професійна спрямованість та здібності					
Професійна спрямованість	Людина-людина				-,566**
	Виконавська робота			,428*	
Професійні здібності	Людина-техніка			,475*	
	Людина-знакова система	-,419*			
	Людина-художній образ				
	Виконавська робота		-,412*		
** - статистична похибка $p \leq 0,01$ * - статистична похибка $p \leq 0,05$					

Особи, що мають краще розвинуті аналітичні здібності (традиційно приписувані типу «людина-знакова система», а отже здібні до сигномічних професій) характеризують «світ професій» як напружений ($r_s = -0,419$, $p \leq$

0,05). Помірно швидким «світ професій» сприймають абітурієнти, що здобуватимуть першу вищу освіту, які мають технічні здібності ($r_s = 0,475$, $p \leq 0,51$) та бажання здійснювати виконавську роботу ($r_s = 0,428$, $p \leq 0,05$). Окрім того, для «виконавців» світ професій округліший ($r_s = -0,412$, $p \leq 0,01$). Цікавим видається факт, що абітурієнти, спрямовані на роботу в системі «людина-людина» (яка є основною характеристикою психологічних професій), описують «світ професій» як «скоріше жіночний» ($r_s = -0,566$, $p \leq 0,01$) попри те, що більшість (53,7%) потенційних першокурсників-психологів відмітили нейтральну позицію на даній шкалі семантичного диференціала.

Таблиця 5.

Матриця значущих кореляційних зв'язків індикаторів професійної спрямованості та професійних здібностей абітурієнтів, що здобуватимуть другу вищу освіту, з характеристиками «світу професій»

Професійна спрямованість та здібності		Характеристики світу професій							
		Безпечний Небезпечний	Гидкий – Приємний	Великий Маленький	Хаотичний Впорядкований	Безбарвний Кольоровий	Активний Пасивний	Швидкий Повільний	Розслаблений Напружений
Професійна спрямованість	Людина-людина		,421*	-,445*					
	Людина-техніка		,446*			*,572*	-,453*	-,474*	
	Людина-знакова система	-,538**	*,635*						
	Людина-художній образ				-,507*	,487*			
	Творча робота							-,519*	
Професійні здібності	Людина-техніка						-,537**		
	Людина-знакова система								-,416*
	Людина-художній образ					,507*			
	Людина-природа					*,591*	-,427*		
	Творча робота		,423*						

** - статистична похибка $p \leq 0,01$

* - статистична похибка $p \leq 0,05$

Окрім зазначеного, встановлено статистично значущий зворотний кореляційний зв'язок між віком та бажанням виконавської роботи ($r_s = -0,455$, $p \leq 0,05$). Характеристика приємності «світу професій», яка є статистично відмінною у потенційних здобувачів першої та другої вищої освіти, не фігурує у матриці значущих кореляцій абітурієнтів, що вступають на бакалаврат. Проте показники абітурієнтів, що здобуватимуть другу вищу освіту, розкривають дану характеристику як помірно зумовлену спрямованістю до роботи в сільськогосподарських ($r_s = 0,635$, $p \leq 0,01$), технічних ($r_s = 0,446$, $p \leq 0,05$), і соціально-гуманітарних ($r_s = 0,421$, $p \leq 0,05$) професіях та здібностями до творчо-управлінської роботи ($r_s = 0,423$, $p \leq 0,05$).

Характеристика, що також є статистично різною в абітурієнтів першої та другої освіти – хаотичність – зворотно пов'язана з професійною спрямованістю до гуманітарних професій ($r_s = -0,507$, $p \leq 0,01$). Пасивнішим «світ професій» виражають особи з високим проявом професійної спрямованості ($r_s = -0,453$, $p \leq 0,05$) та здібностей ($r_s = -0,537$, $p \leq 0,05$) в сфері «людина-техніка», а також високим рівнем управлінських здібностей ($r_s = -0,427$, $p \leq 0,05$).

Узагальнення результатів дослідження дозволило сформулювати його висновки:

1. Найважливішими феноменами професійної свідомості є образи суб'єктів професійної діяльності, процесу праці та образ Я суб'єкта. Картина світу професій – багаторівнева ієрархізована система, диференційована множина індивідуальних уявлень, що у формі окремих образів професій та зв'язків між ними, відображає наявний в суспільстві розподіл праці, акумулює історично-культурний досвід, та є співвідсною з актуальним рівнем розвитку конкретного суспільства та особистості. Процес наповнення образами професій картини світу професій починається в дошкільному віці. На момент кінцевого співвіднесення себе та ролі (образу), яскравість та повнота образів, їх кількісні і якісні показники, та взаємозв'язок, що сукупно складають структуру картини світу професій, зумовлюють майбутній професійний вибір.

2. У структурі уявлень про світ професій змістовно тісно пов'язані характеристики безпечності та м'якості, приємності та барвистості, простоти та розслабленості, активності та швидкості. Для абітурієнтів, що здобуватимуть першу вищу освіту, характерна семантична близькість

індикаторів безпеки та новизни, радісності та активності, а також поганості та розслабленості. Для абітурієнтів, що здобуватимуть другу вищу освіту, характерні особливі зв'язки: поганості та хибності, гидкості, правдивості та простоти. Абітурієнтам обох груп загалом характерне сприйняття світу професій як позитивного, безпечного. Встановлено зв'язок між приємністю світу професій та віком абітурієнта. Для абітурієнтів, що здобуватимуть другу вищу освіту, світ професій м'якший, впорядкованіший, приємніший та більш старий, що дає підстави для висновку про значне відображення попереднього професійного та життєвого досвіду у картині світу професій. Абітурієнтам, що здобуватимуть першу вищу освіту, притаманно оцінювання «світу професій» як менш радісного, емоційного та пасивнішого.

3. Виявлено зв'язок між структурою картини світу професій та професійною орієнтацією абітурієнта. Особи, що мають здібності до сигномічних професій характеризують світ професій більш напруженим. Помірно швидшим світ професій сприймають абітурієнти, що здобуватимуть першу вищу освіту і мають техномічні здібності та спрямованість на виконавську роботу. Для «виконавців» світ професій округліший. Абітурієнти, спрямовані на роботу в системі «людина-людина», описують світ професій як «скоріш жіночий». Хаотичність світу професій зворотно пов'язана з професійною спрямованістю на артномічні професії. Пасивнішим світ професій вважають особи з високим проявом професійної спрямованості та здібностей до техномічних професій, а також високим рівнем управлінських здібностей.

Перспективним вбачаємо проведення подальших досліджень із залученням абітурієнтів інших спеціальностей, що дозволить перевірити гіпотезу про близькість виявлених характеристик суб'єктам, які обирають для професійної самореалізації соціономічну, зокрема психологічну, сферу професійної діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Акопов Г. В. Проблема сознания в психологии: отечественная платформа / Г.В. Акопов. – Самара.: СНЦ РАН – СамИКП, 2002. – 206 с.
2. Акопов Г. В. Проблема сознания в российской психологии: учебное пособие / Г.В. Акопов. – М.: МПСИ, 2004. – 232 с.
3. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс / В.И. Андреев. – Казань: КГУ, 1996.– 198 с.

4. Артемьева Е. Ю. Основы психологии субъективной семантики / Е.Ю. Артемьева. – М.: Наука; Смысл, 1999. – 350 с.
5. Батракова С. П. Образ мира в живописи XX века (к постановке проблемы) / С. П. Батракова // Мировое древо. – 1992. – №. 1. – С. 82-108.
6. Васьковская С. В. Психологические условия формирования профессионального самосознания будущего учителя : автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Возрастная и педагогическая психология» / Светлана Васильевна Васьковская. – К., 1987. – 19 с.
7. Даниленко В. П. Языковая картина мира в концепции Л. Вайсгербера [Электронный ресурс] / В.П. Даниленко – Режим доступа: <http://www.islu.ru/danilenko/articles/vaiskart.htm>.
8. Дробот О. В. Психосемантичні особливості професійної свідомості майбутніх менеджерів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Дробот Ольга Вячеславівна. - К., 2009. – 238 с.
9. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А.В. Карпов // Психологический журнал.- 2003. – Т. 24. – № 5. – С. 45-57.
10. Киреев Г. А. О картине мира. Космологическое эссе [Электронный ресурс] / Г. А. Киреев. // Лебедь. – 2008. – № 534. – Режим доступа к журналу: <http://www.lebed.com/2007/art5066.htm>.
11. Климов Е.А. Введение в психологию труда: Учебник для вузов / Е.А. Климов. – М.: Культура и спорт, ЮНИТИ, 1998. – 350 с.
12. Кучеровская Н.А. Психосемантическая структура профессионального сознания практикующего психолога : дис. ... канд. психол. наук : 19.11.01 / Кучеровская Наталья Александровна. – К., 2007. — 203 с.
13. Леонтьев А. А. Языковое сознание и образ мира / А.А. Леонтьев //Язык и сознание: парадоксальная рациональность. – 1993. – С. 16-21.
14. Лозова О. М. Основи психосемантичних досліджень етнічної свідомості : Навч.-метод.посібн. / О.М. Лозова. – Мелітополь: Видавничий будинок ММД, 2007.– 62 с.
15. Магировская О. В. К понятию «картина мира» / О.В. Магировская // Теоретические проблемы лингвистики и методики преподавания иностранных языков : межвуз. сб. науч. тр. – Красноярск: КГПУ, 1996. – С. 84-90.

16. Марковская И. М. Программа и методы социально-психологического исследования : учебное пособие / И.М. Марковская. – Челябинск: ЮУрГУ, 2002 – 52 с.

17. Міхно К.О. Структура професійних уявлень і методи їх вивчення / К.О. Міхно // Вісник КНУ імені Тараса Шевченка. – К.: КНУ, 2005, – № 22/23. – С. 85-88.

18. Орлов А. Б., Критическая психология в действии: социетальная перспектива [Электронный ресурс] / А.Б. Орлов, Н.А. Орлова // Журнал Высшей школы экономики. – 2013. – Т. 10, № 1. – С. 150-176. – Режим доступа: http://psy-journal.hse.ru/data/2013/10/31/1283222593/Orlov_Orlova_10-01pp150-176.pdf.

19. Перфильева Л. В. Образ города как пространство значений / Л.В.Перфильева // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего: межвузовский сборник научных трудов. – Пенза: ПГТА, 2008. – Вып. 10 – С. 212-217.

20. Репьева О. В. Сборник методик для отбора в профильные классы : методическое пособие Алт. краев. центр проф. ориентации молодежи и психол. поддержки населения / сост. О. В. Репьева. – Барнаул, 2007. – 92 с.

21. Романова Е. С. Графические методы в психологической диагностике / Е.С. Романова, О.Ф.Потёмкина. – М.: Дидакт, 1992. – 256 с.

22. Садыкова М. А. Сопоставление понятий «Картина мира» и «Модель мира»: архетип – миф – религия – наука / М.А. Садыкова // Современные проблемы науки и образования. – 2007. – № 3. – С. 45–57.

23. Самойлова А. Г. Особливості формування професійної свідомості майбутніх психологів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Самойлова Аліна Геннадіївна. – К., 2005. – 208 с.

24. Соколовская Ж. П. «Картина мира» в значениях слов. Семантические фантазии или катахезис семантики / Ж. П. Соколовская. – Симферополь: Таврия, 1993. – 231 с.

25. Стружевская О. Н. Профессиональное сознание будущих психологов в условиях получения второго высшего образования [Электронный ресурс] / О.Н. Стружевская // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – №13. – С. 33-40. – Режим доступа: <http://elibrary.ru/item.asp?id=18748993>.

26. Фромм Э. Искусство любить / Эрих Фромм ; [пер. с англ. под ред. Д. А. Леонтьева]. – СПб.: Азбука, 2002. – 221с.

27. Ханина И. Б. К вопросу о профессиональной составляющей в структуре образа мира / И. Б.Ханина // Вестник МГУ. – 1990. – № 3. – С. 42-56.
28. Шевченко Н. Ф. Становление профессионального сознания / Н. Ф. Шевченко // Психологія і суспільство. – 2009. – № 4. – С. 167-180.
29. Шевченко Н. Ф. Професійна свідомість психолога: механізм та функціонування / Н. Ф. Шевченко // Наука і освіта = Наука и образование = Science and education : Науково-парктичний журнал Південно-наукового Центру АПН України. – 2009. – № 6. – С. 57-60.
30. Юнг К. Г. Проблемы души нашего времени / К. Г. Юнг ; [пер. с нем.]. – М.: Прогресс, 1996. – 330 с.

ЛІДЕРСЬКІ ЯКОСТІ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ ЯК СКЛАДОВА ЇХНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Дятленко Н.М.,

кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології
Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка

Теоретики і практики української вищої школи зайняті пошуком ефективних шляхів професійного розвитку студентів. Питання щодо того, чому і як навчати, турбує не лише викладачів вищої школи, а й самих студентів, які все частіше серед пріоритетних цінностей називають бажання стати по завершенню навчання успішними та ефективними фахівцями. Значна частина студентства занепокоєна своїм майбутнім, зокрема, реальними можливостями по завершенню освіти завдяки своїй професії мати достатнє матеріальне забезпечення.

Сучасна модель підготовки фахівця ґрунтується, насамперед, на компетентнісному підході, який передбачає знаннево-діяльнісну організацію освітнього процесу, при якій студенти здобувають не лише міцні знання, а й сталі практичні навички. Саме такий підхід здатний забезпечити виховання професійно компетентної особистості, яка не лише володіє знаннями та навичками, але є достатньо чуттєво розвиненою, здатною до співробітництва, готовою брати відповідальність за себе та свою діяльність, самостійно приймати рішення, бачити перспективи та вміти надихнути, тобто мати яскраво виражені лідерські якості. Позиція «моя хата скраю, нічого не знаю», «від мене нічого не залежить» не може задовольнити не лише керівника установи, де працює молодий фахівець, але і його самого.

Не зважаючи на відсутність чітко визначеного стандарту професійної компетентності майбутнього психолога, у його структурі виділяють як обов'язкові позиції, що найбільшою мірою підлягають під категорію лідерства – здатність розмірковувати й оцінювати професійні ситуації і проблеми; творчий характер мислення; виявлення ініціативи у виконанні виробничих завдань; усвідомлення розуміння особистої відповідальності за результати праці; здатність до управління колективом; прийняття раціональних рішень у вирішенні конкурентних завдань і проблем. Не вдаючись до детальної характеристики сутності проблеми компетентнісного

підходу у вищій школі, зупинемося на аналізі природи лідерства у студентському віці як важливій складовій у формуванні професійної компетентності студентів.

Психолог у своїй професійній діяльності часто змушений проявляти лідерські якості: бути організатором психологічної просвіти серед колег-педагогів, батьків та учнів, відповідати за якість підготовки різноманітних виховних заходів, згуртовувати навколо себе психологів-одномумців тощо. До нього часто звертаються діти та дорослі зі своїми внутрішніми проблемами саме як до лідера – людини, яка краще за інших обізнана в певних питаннях і яка може кваліфіковано допомогти. Лідерська позиція психологів багато в чому визначає успішність та ефективність життєдіяльності групи, психологічний клімат та характер міжособистісних взаємин у колективі. Саме психологи здатні впливати на процеси самоорганізації колективу, зближувати особистісні та колективні інтереси членів групи, а також повніше відображувати інтереси та потреби колективу у зовнішній взаємодії. Специфіка майбутньої професійної діяльності зобов'язує студентів виявляти та розвивати власні лідерські якості. Отож, ще у процесі навчання у вищій школі мають бути створені такі педагогічні умови, які б сприяли пізнанню майбутнім психологом власних лідерських якостей, розвитку їх та реалізації в процесі життєдіяльності.

Метою пропонованої статті є теоретичний аналіз проблеми лідерства у студентському віці як складової професійної компетентності та виокремлення ефективних педагогічних підходів, спрямованих на підтримку і розвиток лідерських позицій.

Проблема лідерства у різних теоріях і наукових школах розглядається по-різному: з позиції задоволення потреби суспільства в управлінні, з точки зору домінування особистості та її впливу на спільноту, як найвища форма влади; як феномен суб'єктивної компенсації фізичної або духовної неповноцінності та засіб задоволення різноманітних потреб; з соціально-психологічної точки зору – як складова організації та управління суспільними процесами в малій групі. У низці наукових праць аналізується природа, специфіка, функції, типологія лідерства як форми неофіційного керівництва (Г.Ашин, О. Віханський, В.Гончарова, Н. Жеребова, В.Зацепіна, Л. Зубанова, О.Євтихов, Є. Кудряшова, Р.Кричевський, Т. Мальковська, А.Менегетті, А. Наумов). У дослідженнях психолого-педагогічного спрямування наголошується, що прагнення до лідерства варто підтримувати

та розвивати, починаючи із середньої ланки освіти, а у вищій школі створювати спеціальні педагогічні умови його стимулювання (В. Большаков, Т. Вежевич, І. Кон, Р. Кричевський, О. Лозинський, Є. Лук'янчук, Є. Цикаршвілі, Н. Беякова, В. Каширін, Н. Мараховська, О. Маковський, А. Первितська, С. Пільова, М. Пучков, О. Романовський, К. Сергеева, Т. Щеглова). Проблему виховання лідерів, створення умов для розвитку лідерських здібностей та формування соціально активної особистості розглядали такі відомі педагоги і психологи, як І. Бех, І. Іванов, А. Лутошкін, А. Макаренко, С. Мудрик, Л. Новикова, І. Підласий, В. Сухомлинський.

На жаль, до цього часу у вищих навчальних закладах України не склалося чіткої системи формування професійної компетентності студентів з урахуванням їхнього лідерського потенціалу та цілеспрямованої програми розвитку лідерських якостей майбутніх психологів. Це визначає необхідність теоретичного обґрунтування проблеми розвитку лідерських якостей у студентів та виокремлення детермінуючих їх чинників.

Виявлення і розвиток лідерів – це одне із актуальних завдань не лише сучасної політики, бізнесу, виробництва, а й системи освіти. Лідер володіє картиною майбутнього і надихає інших на пошук шляхів перетворення цього образу в реальність [2]. Лідерство є цікавим і теоретикам, і практикам психології. Це одна із найбільш ефективних площин їх взаємодії: обидві сторони пропонують безліч ідей. Багато компаній навчають свій персонал вищого рівня спеціальним лідерським навичкам, у вищих навчальних закладах започатковуються спеціальні тренінгові заняття [5].

Визнавши важливість розвитку та стимулювання лідерства у вищій школі, варто звернути увагу на перебудову системи виховання студентів, культуру освіти в цілому, щоб вчасно виявити майбутніх лідерів, підтримувати та просувати їх лідерський потенціал. Встановлено, що ефективне лідерство у студентському віці забезпечують такі риси, як здатність до самопізнання, самоствердження, яскраво виражена самостійність, здатність до самовизначення, прагнення до колективності, ентузіазм, романтизм і громадська активність (А.І. Куриця). Усі складові, які забезпечують ефективне лідерство, можна розподілити на такі групи: мотиваційні (упевненість у собі, потреба в досягненні, прагнення до самоствердження і самореалізації); емоційно-вольові (урівноваженість, емоційно позитивне самопочуття, наявність вольових якостей); особистісні (вплив на інших, оригінальне, творче мислення, комунікативні та

організаторські здібності); ділові (уміння приймати правильне рішення в непередбачених ситуаціях, готовність брати на себе відповідальність, знання, уміння та навички організаторської роботи) [4].

Зазначається, що сучасний студент-лідер, серед інших позитивних якостей, має неодмінно володіти комунікативними здібностями, вміти працювати в команді, адаптуватися до змін; його лідерство можна визначити як здатність впливати на інших студентів у напрямку досягнення визначеної мети, роблячи їх не «підлеглими», а співвиконавцями. Лідер покликаний здійснювати регуляцію міжособистісних відносин у групі в умовах мікросередовища [8]. Лідерство – це здатність окремої особистості спонукати інших діяти, «запалювати», надихати їх на певну активність і діяльність.

Серед достоїнств лідера найбільше цінуються розум, цілеспрямованість, життєрадісність, чесність та принциповість. Лідерами, згідно з дослідженнями І.С. Полонського, можуть бути і студенти з негативними якостями особистості, але загальною є тенденція орієнтація на носіїв моральних достоїнств, що мають суспільне визнання [8].

Науковці звертають увагу на таку характеристику лідерів, як зацікавленість у досягненні групової мети; енергійність; ініціативність і соціальна активність; емоційна стійкість; упевненість у собі; організаторські здібності; досвід і навички організаторської діяльності; розумові здібності; доброзичливість і емпатія; емоційна привабливість тощо [10].

Офіційний лідер, наприклад, староста групи має дотримуватися певних умов для регулювання стосунків у групі: використовувати добре організовану цікаву справу, щоб залучати всіх студентів у ділові стосунки (це зближує студентів); враховувати стосунки в кожній мікрогрупі, сприяти збагаченню та зміцненню зв'язків між ними; в оцінках товаришів бути справедливим, об'єктивним, не протиставляти мікрогрупи одна одній, не підтримувати суперництво, конкуренцію між ними; уміти прогнозувати соціально-психологічні наслідки тих або інших спільних справ [10].

Роль неофіційного лідера в житті групи неоднозначна. Він може підвищувати, а може знижувати загальну ефективність у розв'язанні окремих завдань групи. Якщо ефективність діяльності групи підвищується тільки за рахунок неофіційного лідера (саме він користується найбільшим авторитетом), він може встановити з офіційним керівником співробітництво або навіть змінити офіційного лідера.

Стиль керівництва групою офіційним лідером має бути достатньо гнучким. Важливо знайти диференційований підхід до кожного студента відповідно до індивідуальних особливостей, сприяти згуртованості колективу, спрямувати його активність на виконання основних завдань професійної підготовки студентів.

На думку дослідників, розвиток лідерства у студентів вищих навчальних закладів проходить декілька етапів. Перший етап – послідовно-поетапне орієнтування особистості на ціннісне осмислення лідерських компетенцій (школа, молодші курси у вузі). У процесі реалізації цього етапу робиться акцент на засвоєння студентами таких питань, як: поняття про особистість; соціальне і біологічне в розвитку особистості; активність особистості; мотивація як прояв потреб особистості; структура особистості (темперамент, індивідуальний стиль діяльності), спрямованість (світогляд), характер (особливості управлінських рішень), здатності (розкриття задатків у діяльності) [5].

Поступово у студента з'являються потреби і можливості, що лежать в основі лідерського потенціалу. З ним потрібно обговорювати питання особистого ставлення до життя, самого себе та необхідності формування лідерських якостей. Цей етап реалізується під час спеціальних занять в групах (класах) і поєднується з індивідуальними консультаціями та участю студентів в проблемних діалогах, дискусіях, бесідах, що спрямовуються на підвищення поінформованості, стимулювання та мотивацію, та участю у тестуванні з виявлення лідерського потенціалу [5].

І нарешті, організовуються заходи, спрямовані на оцінку ставлення студента до власних лідерських потреб і можливостей, виділення значущої царини їх прояву в процесі життєдіяльності та організовується спільний пошук конструктивних шляхів і засобів активізації лідерського потенціалу студента у системі неперервної професійної освіти. З точки зору педагогічного супроводу, дана стратегія передбачає реалізацію методів, прийомів і засобів ознайомчого і рекомендаційного характеру.

Реалізація другого етапу – залучення студентів до лідерських дій у спеціально організованих пізнавально-професійних ситуаціях – передбачає організацію спеціальних ситуацій в ділових іграх та тренінгах, що сприяють розвитку лідерського потенціалу особистості (послідовно на всіх курсах ВНЗ). У процесі залучення студентів до таких активних дій найбільші зміни відбуваються в організаторських і соціально-комунікативних якостях

особистості студента [5].

Отже, у процесі залучення студентів до лідерських дій у спеціально організованих ситуаціях створюється основа їхньої поведінки в майбутньому, розглядаються можливі варіанти, виробляється зразок поведінки. Створюючи спеціальні ситуації, необхідно домагатися активної участі в них студентів так, щоб вони відчували свої потенційні лідерські можливості і, спробувавши їх, реалізували та набули певний лідерський досвід.

Третій етап – збагачення лідерського досвіду студентів у позанавчальній діяльності. Такий підхід розглядається як стратегія, що дозволяє активізувати лідерські можливості у процесі становлення особистості як лідера, професіонала. Реалізується в міні-курсах, що допомагають студенту правильно побудувати свій виступ перед аудиторією, вибрати оптимальне рішення з альтернативно можливих, спрогнозувати результат діяльності в умовах ситуаційної невизначеності, оволодіти навичками самоорганізації пізнавально-професійної діяльності і т.п. Метою таких міні-курсів також є подолання пасивності студентів та розвиток впевненості у своїх лідерських можливостях [11].

Отже, сучасний студент-лідер повинен неодмінно володіти різними здібностями та рисами, вміти працювати в команді, адаптуватися до змін. Його лідерство можна визначити як здатність впливати на інших студентів у напрямку досягнення визначеної мети. Особливим моментом є ставлення студента-лідера до інших студентів як до співвиконавців, а не своїх підлеглих.

Важлива роль у розвитку студентського середовища та гармонізації взаємин належить викладачам, які мають володіти такими властивостями лідера, як небайдужість, творчість, гнучкість, вміння надихати людей, новаторство, схильність до експериментів, ініціатива та готовність до змін тощо. Схожі думки висловлювала й І. Ковальова, зауважуючи, що основним завданням викладача як керівника і як лідера є розв'язання проблем, що виникають перед колективом, з найбільшим економічним та соціально-психологічним ефектом [6].

Проблема формування та розвитку лідерських якостей завжди привертала увагу науковців. Ставлення різних дослідників до можливості цілеспрямованого розвитку лідерських якостей неоднозначне. Деякі з них підкреслюють відносність лідерських рис і стверджують, що якісно різні ситуації можуть вимагати і якісно різних особистісних рис, володіючи якими,

індивіди і стають лідерами. У зв'язку з цим перспективний розвиток лідерських якостей поза контекстом реальної групи та специфіки діяльності не видається ефективним (Поль Херсі, Кен Бланшар).

Інші дотримуються думки про індивідуальні схильності людини до лідерства і про те, що діапазон розвитку окремих якостей індивіда генетично зумовлений. Тому неможливо з будь-якої людини «сформувати» лідера [4]. Однак багато дослідників все ж дотримуються позиції, що оскільки лідерство не може бути зведене до набору особистісних якостей або здібностей, що даються людині від природи, а є особливим видом міжсуб'єктних взаємин, то відповідно лідерські якості в певній мірі можна розвивати, а лідерству можна навчатися.

На позиції щодо можливості формувати лідерські якості засобом активної діяльності людини наголошували вітчизняні педагоги С. Шацький, В. Сухомлинський, підкреслюючи, що виявлення лідерських якостей повинно ґрунтуватись, насамперед, на відчутті професійної відповідальності, особливо якщо врахувати, що педагогічна, психологічна діяльність повинна бути живою, діяльною, переходити від однієї форми до іншої, знаходитись у постійному русі та пошуку.

А. Макаренко пропонував використовувати різноманітні педагогічні прийоми, які дозволять закріпити свій авторитет як неформального лідера. Наприклад, встановити хорошу дисципліну в колективі можна тільки за умови, що сам педагог буде взірцем для вихованців у виявленні пунктуальності та дисциплінованості. В усіх видах роботи справжній вихователь повинен бути разом зі своїми вихованцями, брати безпосередню участь у спільній праці [7].

Таким чином, лідерські якості педагогів є особистісними, соціальними та професійними якостями особистості, що сприяють організації позитивного впливу на колектив, визначають його авторитет, допомагають у досягненні поставленої мети.

Цікавими є результати дослідження науковців, згідно з якими не всі, хто користується в класі найбільшою симпатією, можуть стати хорошими старостами, головами рад, командирами загонів і т. д. При дослідженні великого контингенту учнів і студентів не було виявлено значущого зв'язку між тими, хто викликає загальну симпатію, і тими, хто володіє яскравими організаторськими здібностями (Я. Коломінський, Л. Уманський).

Лідерами навчальних груп виступають учні та студенти, що мають

різний психологічний статус і різний престиж, але при всіх індивідуальних особливостях особистості вони можуть виступати в якості лідера лише в тому випадку, якщо володіють соціальними цінностями (і перш за все колективістською спрямованістю) (Т.М. Мальковський).

Критеріями розвитку лідерських якостей виступають: внутрішня готовність суб'єкта бути лідером, яка включає мотиваційну складову (внутрішня готовність до прийняття ролі лідера, бажання виконувати функції лідера, інтерес до діяльності лідера, прагнення діяти); пізнавальна складову (розуміння поставлених завдань, знання алгоритмів організаторської діяльності, знання правил ефективного спілкування в різних ситуаціях); практично-дійова, яка включає діяльнісну складову (результативність діяльності); особистісно-позиційну складову (сприйняття лідера групою, сприйняття групи лідером) [12].

М. Вудкок і Д. Френсіс відзначають, що в якості детермінант лідерства можуть розглядатися такі якості [3]:

1. Екстраверсія (представлена такими характеристиками, як наполегливість, енергійність, активність).

2. Невротизм (представлений такими характеристиками, як емоційна стабільність, впевненість, витривалість).

3. Свідомість (представлена такими характеристиками, як організованість, відповідальність, надійність, наполегливість).

4. Доброзичливість (представлена такими характеристиками, як схильність до співпраці, альтруїзм, доброта).

Науковці виділяють види діяльності, які максимально сприятливі для розвитку лідерських якостей в освітньому просторі, серед них: навчальна діяльність (індивідуальна, групова, колективна); конкурсна діяльність (участь у конкурсах, змаганнях); дослідницько-пошукова діяльність (участь у конференціях, тренінгах, проектах, програмах); проєктивна діяльність (розробка та захист індивідуальних і колективних справ); громадська діяльність (участь у роботі органів учнівського самоврядування, в молодіжній організації, учнівських творчих клубах, асоціаціях); представницька діяльність (уміння належно презентувати себе, групу однолітків, школу, молодіжну організацію) (В. Крітсоніс).

Роботу зі збагачення лідерського досвіду студентів науковці пропонують здійснювати за двома напрямками: організація і проведення групових, факультетських і вузівських заходів та участь у студентських

науково-практичних конференціях – публічна самопрезентація. При цьому стратегія збагачення лідерського досвіду розглядається як вітагенна стратегія, що дозволяє активізувати лідерські можливості у процесі становлення особистості, задовольнити лідерські потреби в досягненні, самоактуалізації, визнанні не тільки в різних пізнавально-професійних ситуаціях, але і життєвих, що вимагають прояву всіх особистісних потенціалів, в тому числі й лідерського [2].

Організуючи виховну роботу, треба мати на увазі, що перед сучасним фахівцем стоїть завдання організації своєї професійної діяльності в умовах, що постійно змінюються і ускладнюються; від нього вимагається постійний доказ життєздатності своїх професійних знань і розумових. Студенту потрібно допомогти, повноцінно використовуючи потенційні можливості навчання у вищій школі, набути різні форми лідерського досвіду, які стануть основою його життєдіяльності в майбутньому. Спираючись на свій лідерський досвід, студент немов би «вживається» в свою майбутню спеціальність. Отриманий лідерський досвід сприяє виживанню, пристосуванню до мінливих соціально-економічних ситуацій [11].

Запропонована технологія націлена на досягнення функціонального результату, що полягає в створенні педагогічно ефективних умов для виходу студентів на креативний рівень інтелектуальної активності на основі проектування особистісної траєкторії розвитку, і як наслідок, формування лідерських якостей професійно компетентного фахівця.

У процесі організації виховної роботи треба враховувати деякі особливості, що ускладнюють формування лідерських компетенцій: домінування особистих взаємин над професійними; невміння працювати в команді; надмірний контроль і нечіткий розподіл обов'язків. Ці позиції заслуговують першорядної уваги при проектуванні процесу формування лідерських компетенцій в кожному конкретному вузі [11].

Отже, формування лідерських якостей – це процес і результат розвитку внутрішньої структури, тобто психологічної організації особистості в єдності їх прояву з персональною організаторською та комунікативною готовністю до зовнішнього керівництва. Лідер – член групи, який спонтанно висувається групою на роль неофіційного керівника в умовах певної, специфічної і, як правило, досить значущої ситуації для забезпечення організації спільної внутрішньокolleктивної діяльності людей для найбільш швидкого і успішного досягнення спільної мети, що стоїть перед даною групою.

Лідерство є психологічним феноменом. Воно зумовлюється взаємодією багатьох змінних: психологічними характеристиками особистості лідера, соціально-психологічними характеристиками малої групи тощо і визначається як відносини домінування та підпорядкування, впливу та наслідування у системі міжособистісних стосунків у групі. Відповідно до цього, за лідером визнається право приймати відповідальні рішення у значущих ситуаціях.

Хоча для розуміння лідерства використовуються різні підходи, всі вони зводять до такого: лідерство – це життєво важливий процес в управлінні діяльністю всередині організації. І незважаючи на велику кількість теорій лідерства, можна виокремити три моменти, істотних для будь-яких підходів до проблеми. Це – важливість впливу та мотивування, важливість підтримки ефективних відносин і важливість прийняття рішень.

Власне розуміння лідерства стає усвідомленим лише у студентському віці, коли юнаки та дівчата починають розуміти, які якості притаманні лідеру, а які – ні. Лідерські якості – це якості особистості, які забезпечують ефективне лідерство, а саме: індивідуально-особистісні і соціально-психологічні особливості особистості, що впливають на групу і призводять до досягнення мети.

Розглядаючи психологічні особливості юнацького віку, можна виділити ті риси, які забезпечують ефективне лідерство: самопізнання, самостійність, самовизначення, прагнення до колективності, ентузіазм, громадська активність, прагнення до відповідальності та завершення справи; енергія та наполегливість в досягненні цілі, ризикованість та оригінальність у вирішенні проблем; ініціативність; самовпевненість; здатність впливати на поведінку оточуючих; бажання прийняти на себе всі наслідки дій та рішень тощо.

У процесі формування професійної компетентності під час навчання у вищій школі варто опікуватися створенням спеціальних ситуацій для реалізації студентами свого лідерського потенціалу. Лідерські якості значною мірою можна розвивати, а лідерству можна навчатися. Особливу увагу варто звернути на розвиток мотивації студентів на лідерство як необхідної якості психолога, що сприятиме самоствердженню, самореалізації, упевненості в собі, набутті організаторських вмінь і навичок, що є дуже важливим у майбутній професійній діяльності.

В освітньому просторі це може бути реалізовано в навчальній

діяльності в процесі вирішення навчальних завдань, у науковій роботі через участь у різних наукових студентських товариствах, виступах на науково-практичних конференціях, тренінгах, проектах, програмах; у позанавчальний час через громадську діяльність (волонтерський рух, участь у роботі органів студентського самоврядування, в молодіжних організаціях, творчих групах тощо. Навчання у вищій школі – це період, коли кожний студент може не лише апробувати свої лідерські можливості, а й значно розвинути їх та закласти як важливе надбання в скарбничку професійної компетентності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ашин Г. К. Лідерство: соціально-політичний і психологічний аспекти // Політика: проблеми, теорії і практики. – Ч. 1. / Ашин Г. К. – М.: ІНИОН АН СРСР, 1991. – С. 161-168.
2. Вербицкая Н. О. Образование взрослых на основе их жизненного (витагенного) опыта / Вербицкая Н. О. // Педагогика. – 2002. – № 6. – С. 96 – 110.
3. Вудкок М, Фрэнсис Д. Раскрепощенный менеджер: Для руководителя - практика/ Пер. с англ. / Вудкок М, Фрэнсис Д. – М: Дела ЛТД, 1994. – 320 с.
4. Евтихов О. В. Стратегии и приемы лидерства: теория и практика / Евтихов О. В. - СПб.: Речь, 2007. – 238 с.
5. Кальницька К. О. Рольова диференціація лідерства: сутність, підходи до вивчення та крос-культурні відмінності / Кальницька К. О. // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка. – Чернігів.- Вип. 7. Психологічні науки. – С. 192-201.
6. Ковалева И. А. Имидж современного руководителя / Ковалева И.А. – Харьков: Константа, 2001. – 200 с.
7. Макаренко А. С. Методика виховної роботи / Макаренко А. С. – К.: Рад. школа, 1990. – 366 с.
8. Петровский А.В., Шпалинский В.В. Социальная психология коллектива: Учеб. пособие для пед. ин-тов. / Петровский А. В. – М.: Просвещение, 1978. – 276 с.
9. Пільова С. Г. Формування лідерських якостей майбутніх вчителів / Пільова С. Г. // Наука і освіта. – №1-2. – 2008 р. – С. 87-89.

10. Подоляк Л.Г. Психологія вищої школи: Навчальний посібник для магістрантів і аспірантів / Подоляк Л.Г., Юрченко В.І. – К.: Філ-студія, 2006. – 320 с.

11. Пучков Н. П. Формирование лидерских компетенций в процессе профессионального становления специалиста / Н.П. Пучков, А.И. Попов, А.В. Авдеева // Российский научный журнал. – 2009. – № 3(10). – С. 100-112.

12. Тітова Г. В. Феномен лідерства і лідерські якості в навчальному колективі / Тітова Г. В. // Наука і освіта. – №1-2. – 2008. – С. 105-107.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СТРЕСОСТІЙКОСТІ У СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Циганчук Т.В.,

кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології
Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка

Запропонована нами комплексна методика формування стресостійкості студентів ВНЗ в процесі атестації знань базується на напрацюваннях гомеостатичної (К. Бернар, У. Кенон), психосоматичної (С. Сільверман, Ф. Александер, Ф. Дамбар) моделей подолання стресового стану, досягнення поведінкової (Дж. Уотсон, Е. Торндайк), гуманістичної (Г. Олпорт, Р. Мей, К. Бюлер, А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Мюррей), раціонально-емотивної (А. Еліс), когнітивної (А. Бек) терапії. Загальні положення розробленої нами програми ґрунтуються на функціонально-системній моделі адаптації та саморегуляції (П. К. Анохін, Ю. А. Александровський, Ф. Б. Березін, Ц. П. Короленко, В. І. Медведєв), системно-інформаційному (Д. І. Дубровський) та системно-особистісному (К. К. Платонов) підходах.

Метою застосування методики є підвищення загального рівня стресостійкості студентів.

Особлива увага звертається на формування позитивного образу стресової ситуації, навчання когнітивному аналізу ситуації, прогнозування поведінки в залежності від обставин, актуалізацію навичок довільної релаксації та напрацювання досвіду застосовування прийомів і формул аутогенного тренування в стресових ситуаціях.

Завдання програми:

1. Відпрацювання навичок рефлексії стресового стану.
2. Формування адекватного образу стресового стану.
3. Зміна стилю реагування на стрес, когнітивних уявлень про власну поведінку в стресовій ситуації, формування вмінь раціоналізації стресової ситуації.
4. Оволодіння навичками нервово-м'язової релаксації та аутогенного тренування.

Особливістю програми є робота безпосередньо з ситуацією іспиту, що дозволяє пропрацювати, відрефлексувати та спрогнозувати власну поведінку

в схожій ситуації.

Хід проведення тренінгу

На початку з кожним з учасників проводиться бесіда, основною метою якої є інформування про методи, які будуть застосовуватися, загальну мету, зміст програми.

Додатковим завданням бесіди є виявлення рівня мотивації, бажання змінити свій стиль реагування на стресову ситуацію, підвищити загальну стресостійкість організму, оволодіти навичками підвищення рівня адаптованості.

Загалом, методика представлена у вигляді тренінгової програми загальною тривалістю 3 місяці. Між заняттями – тижнева перерва. Така тривалість програми та перерва між заняттями зумовлюється тим, що формування навичок стресостійкості – тривалий процес, а навички, отримані на заняттях, повинні постійно та систематично пропрацьовуватись до повної автоматизації в індивідуальному режимі.

Програма складається з 12 занять тривалістю 1 год. 20 хв. Кожне заняття супроводжується домашнім завданням, обов'язковим до виконання. (Допоміжні матеріали наведено в Додатках 3-5).

Загальна структура програми відображена в таблиці 1.

Таблиця 1

Структура програми «Формування стресостійкості»

№ п/п	Назва та мета заняття	Загальна характеристика заняття
1	Знайомство.	Надання інформації про способи та методи саморегуляції, можливості профілактики стресових явищ. Пояснення правил групової роботи, ознайомлення учасників з загальною структурою програми. Домашнє завдання: вправа «Спостереження».
2	Аналіз стресового стану (частина 1).	Обговорення виконання домашнього завдання. Вправа «Дисоціація від стресу». Домашнє завдання: скласти письмові описи власних критичних ситуацій, думок, емоцій, переживань, поведінкових проявів.
3	Аналіз стресового стану (частина 2)	Аналіз письмових описів власних стресових ситуацій, думок, емоцій, переживань, поведінкових проявів. Групове обговорення ситуацій. Домашнє завдання: вправа «Іван Іванович».
4	Образ стресової ситуації (частина 1).	Програвання ситуацій невдалого складання іспиту. Домашнє завдання: вправа «Розподіл уваги».
5	Образ стресової ситуації (частина 2)	Програвання ситуацій невдалого складання іспиту. Домашнє завдання: вправа: «Заповнення прогалин. Крок 1».

	2).	
6	Образ стресової ситуації (частина 3).	Обговорення домашнього завдання. Програвання ситуацій невдалого складання іспиту. Домашнє завдання: вправа: «Заповнення прогалін. Крок 2».
7	Нервово-м'язова релаксація. Мета: формування навичок зняття нервово-психічної напруги.	Обговорення домашнього завдання. Надання інформації про форми прояву стресу, особливості процесу релаксації. Проведення нервово-м'язової релаксації за методикою Джекобсона. Домашнє завдання: 1. Виконання методики 2–3 рази на тиждень в індивідуальному режимі з метою автоматизації навички релаксації. 2. Письмовий опис ситуацій вдалого складання іспиту.
8	«Бажаний образ» (частина 1).	Аналіз ситуацій вдалого складання іспиту. Складання моделі успішного іспиту, виокремлення маркерів гармонійного стану в процесі складання іспиту.
9	«Бажаний образ» (частина 2).	Програвання ситуації успішного складання іспиту. Домашнє завдання: вправа «Ритм».
10	Аутогенне тренування (частина 1).	Надання інформації про особливості аутогенного тренування. Імажинативна техніка програвання вдалої ситуації іспиту. Домашнє завдання: відпрацювання навичок імажинативної техніки.
11	Аутогенне тренування (частина 2).	Складання індивідуальних формул самонавіювання. Домашнє завдання: відпрацювання навичок використання формул аутогенного тренування.
12	Прощання.	Підведення підсумків програми, обмін враженнями, реалізацією очікувань.

Зміст занять

Заняття 1. Знайомство.

Мета: ознайомлення з метою та завданнями програми, формування правил групи.

Перше заняття спрямоване на усвідомлення мети та завдань програми. Студенти опрацьовують інформацію про особливості, прийоми та методи саморегуляції.

В процесі групового обговорення студенти визначають основні правила групи:

1. Конфіденційність – збереження у таємниці інформації про учасників програми. Важливість цього правила пов'язана з тим, що в процесі групової роботи учасники дізнаються про слабкі сторони одне одного.

2. Некритичність. У зв'язку з тим, що умови програми вимагають формування правильного розуміння власного стану та стану інших учасників, прийняття індивідуальних особливостей одне одного виявляється вкрай важливим.

3. Взаємна підтримка. Акцентування на підтримці одне одного при виконанні вправ, обговоренні в процесі групової роботи, виконання домашнього завдання.

Домашнє завдання: вправа «Спостереження».

Мета: оцінка власного емоційного стану та стану інших людей за поведінковими проявами. Необхідне обладнання: карта емоцій.

Завдання, що ставляться перед студентами:

1. У процесі спостережень за людьми зробити висновки про наявні у них позитивні і негативні емоції.

2. Описати стан тих, хто переживає переважно позитивні або негативні емоції (зовнішній вигляд, хода, поза, жестикуляція, колір обличчя, наявність зморшок).

3. Спостерігаючи за людьми, спробувати визначити причини зміни їхнього настрою.

4. Описати власні зовнішні прояви стресового стану, оцінити власну здатність переносити стресові навантаження [9].

На наступних двох заняттях студенти аналізують свій стан під час складання іспиту.

Заняття 2. Аналіз стресового стану (частина 1).

Мета: усвідомлення характеристик, механізмів та проявів власного стресового стану.

Друге заняття розпочинається з обговорення домашнього завдання. Особлива увага звертається на особливості прояву негативних та позитивних емоцій, зовнішні прояви стану, можливості диференціювати їх за допомогою спостереження за переживаннями інших людей.

При обговоренні студенти також аналізують можливість діагностувати стресовий стан за зовнішніми проявами. В процесі дискусії група виявила такі труднощі у фіксації стресового стану:

- диференціювання сили емоцій;
- об'єктивна оцінка власний стану;
- диференціювання саме стресового стану, враховуючи схожість його поведінкових проявів з характеристиками інших негативних станів.

Студентам пропонується вправа «Дисоціація від стресу».

Мета: розуміння зовнішніх та внутрішніх відчуттів власного тіла, формування навичок дистанціювання від стресової ситуації.

Інформація до вправи.

«Зрозуміти власне тіло означає визнати наявний стан, і не обов'язково намагатись одразу його змінити. Якщо у Вас у певний момент з'являється відчуття тривоги, то потрібно визнати його появу та причини виникнення. Розуміння власного тіла – це в першу чергу усвідомлення його сигналів. Після такого усвідомлення Ви зможете змінити свій стан.

Наші переживання проходять через органи чуття. Від того, наскільки жваво, яскраво і чітко Ви згадуєте певну тривожну ситуацію, залежить, наскільки уважні Ви виявились до неї. Ви відновлюєте її за допомогою тих самих органів чуття. Ваші сенсорні враження створюють внутрішні та зовнішні переживання. Ви можете змінити власні переживання, змінивши спосіб використання органів чуття. Це положення має величезне прикладне значення для здоров'я. Воно пояснює, як деякі люди можуть справлятися зі стресом, в той час як інші занедужують».

Інструкція до вправи.

Проведіть експеримент: займіть зручну позу, розслабтесь та подумки уявіть ситуацію іспиту.

Основні моменти, на які пропонується звернути увагу студентам у процесі виконання вправи.

Перший крок. Пригадати ситуацію невдалого складання іспиту.

Подумки поверніться в ситуацію невдалого складання іспиту. Подивіться навкруги. Розглядайте людей і предмети, що вас оточують. Зверніть увагу на форми і кольори. Прислухайтесь до звуків, голосів. Тепер перейдіть до відчуттів. Чи комфортно Вам у Вашому тілі? Який у вас емоційний стан? Зафіксуйте свою позу, рівновагу. Зазначте, який смак ви відчуваєте зараз. Який запах ви відчуваєте? Як Ви дихаєте?

Тепер зверніться до власної пам'яті і відновіть візуальні спогади. Подумайте про те, що ви бачили тоді. Намагайтеся візуально уявити якомога більше з того, що ви можете згадати. Які емоції у Вас переважають? Які думки приходять Вам у голову?

Другий крок. Дисоціюватись від ситуації іспиту.

Коли Ви дивитесь на самого себе в ситуації зі сторони, Ви знаходитесь у дисоційованому стані. Коли ж Ви знаходитесь у самій ситуації – навпаки, асоціюєтесь з нею. Найважливіше те, що, коли Ви асоційовані, то одержуєте відчуття такої ж інтенсивності, що і в реальній ситуації. Коли ж Ви дисоційовані, автоматично знижується інтенсивність цих відчуттів. Тепер спробуйте подивитись на себе в цій ситуації, як на екрані телевізора або у

кінотеатрі. Подивіться на події та оточуючих. Уявно вийдіть зі свого тіла і продовжуйте спостерігати: помістіть себе і всіх інших людей у картинку перед собою, змініть кут спостереження за ситуацією, займіть іншу позицію спостереження прямо в ситуації – наприклад, подивіться на все, що відбувається, зі стелі.

Тепер, коли ви бачите себе збоку в стресовій ситуації і спостерігаєте за тим, що відбувається, запитайте себе: «Чому я можу навчитись на своєму досвіді?»

Тепер зробіть картинку нечіткою, затемніть її. Потім зітріть у своїй пам'яті звуки й голоси, що були в тій сцені, або зробіть звук настільки тихим, щоб їх не було чути. Зітріть відчуття смаку та запаху. Після цього вимкніть його зовсім, спробуйте стерти кожний спогад про відчуття. Зітріть всі емоції, пов'язані з цим спогадом.

Проаналізуйте: що ж залишилось? Мерехтливий образ, слабкі звуки? Зітріть і їх. Тепер, коли Ви відокремились від спогадів невдалої ситуації складання іспиту, намагайтесь зосередитись на інших, приємних спогадах. Подумайте про дійсно приємний стан. Коли Ви згадуєте приємну ситуацію, асоціюйтеся з нею. Відчуйте пов'язані з нею приємні відчуття [11].

Після виконання вправи рекомендується групове обговорення труднощів, що виникали в процесі дисоціювання від стресу.

Домашнє завдання: студентам пропонується скласти письмові описи своєї поведінки під час іспиту, виділити кілька «критичних» ситуацій. Потрібно згадати і детально описати свій стан у момент іспиту, переживання в напруженій ситуації.

Заняття 3. Аналіз стресового стану (частина 2).

Мета: Відпрацювання навичок рефлексії власного стресового стану.

Третє заняття присвячене обговоренню описів ситуацій невдалого складання іспиту. Акцент робиться на детальному аналізі поведінкових, емоційних проявів психологічної напруги, можливих причинах виникнення стресового стану.

Інформація до вправи:

«Стрес чітко проявляється зовні: підвищується рухова активність, посилюється жестикуляція, міміка, змінюється інтонація, рухи стають безладними, з'являється метушливість, дратівливість. Якщо усвідомити власні прояви стресу, зусиллям волі стримувати їх, в кору головного мозку з різних периферійних ділянок будуть посилатись гальмівні імпульси.

Стримування рухів і жестикуляції, міміки та мовних реакцій підсилює процес гальмування в корі головного мозку, що сприяє ослабленню процесу збудження, а отже, і зниження рівня стресу».

При обговоренні особлива увага звертається на загальні та індивідуальні причини виникнення стресового стану у студентів.

До таких індивідуальних причин студенти віднесли ситуації невпевненості у власних силах, знаннях, невміння керувати своїм внутрішнім станом, невротичні риси характеру, зухвалість, демонстративність, втому, зумовлену підготовкою до іспиту. До загальних причин студенти віднесли необхідність тривалий час очікувати ситуацію іспиту, вимоги та особистість викладача, необхідність отримати гарну оцінку (вимоги батьків, отримання стипендії).

У зв'язку з тим, що при обговоренні студенти часто акцентують увагу на аспектах міжособистісної взаємодії з викладачем, в якості домашнього завдання пропонується вправа «Іван Іванович».

Домашнє завдання: вправа «Іван Іванович».

Мета: розвиток внутрішніх засобів рольової децентрації.

Інструкція до вправи.

Виконується індивідуально протягом 10–15 хвилин. Уявіть себе в ситуації неприємної розмови з викладачем. Умовно назвемо його Іваном Івановичем. Останній дозволив собі досить нечемно розмовляти з Вами і несправедливо відгукнувся про рівень Ваших знань. Закінчився день, дорогою додому Ви ще раз згадуєте неприємну розмову, і почуття образи переповнює Вас. Це шкідливо для Вашої психіки. На фоні психологічної втоми після навчального дня розвивається психічне напруження: Ви намагаєтесь забути кривдника, але це не вдається.

Спробуйте піти від зворотного. Замість того, щоб намагатись викреслити Івана Івановича зі своєї пам'яті, спробуйте, навпаки, максимально наблизити його до себе. Спробуйте дорогою зіграти його роль. Зобразіть його ходу, манеру поводитися, програвши його думки, сімейну ситуацію, нарешті, його ставлення до розмови з Вами.

За кілька хвилин такої гри Ви зможете відчутти полегшення та зрозуміти своє ставлення до конфлікту, до Івана Івановича, побачити в ньому позитивні моменти, те, чого Ви не помічали раніше.

По суті, Ви включите в ситуацію Івана Івановича і зможете його зрозуміти. Наслідки такої гри виявлять себе вже наступного дня, коли Ви

прийдете на навчання. Іван Іванович з подивом відчує, що Ви не несете негативного стану, Ви доброзичливі і спокійні, і він сам, у свою чергу, стане прагнути залагодження конфлікту [9].

Заняття 4. Образ стресової ситуації (частина 1).

Мета: формування адекватного образу стресової ситуації, усвідомлення власного стилю реагування на стресову ситуацію.

Заняття 4–6 присвячуються імітаційним іграм. Студентам надається інформація про особливості, правила програвання ситуацій та пропонується програти описані ними ситуації невдалого складання іспиту.

Учасники розподіляють ролі екзаменатора та студента таким чином, щоб мати змогу подивитись на ситуацію з обох сторін. Групою програється кожна ситуація, і кожен учасник зображує в процесі гри власні емоції, візуалізує образ свого невдалого іспиту.

Таким чином, кожен студент – і той, який програвав свою ситуацію, і той, який спостерігав – має змогу дисоціюватись від стресу, подивитись на себе зі сторони, переоцінити те, чого він зміг досягти, раціоналізувати подію, осмислити її з таким ступенем деталізації, який створює відчуття звичної ситуації [3].

При програванні ігор студенти складають список причин виникнення стресу. Серед них були визначені такі:

- нездатність швидко переключити увагу з одного запитання викладача на інше, пригадати відповідь;
- нездатність контролювати свої рухи, жести, мімічні прояви;
- надмірна метушливість, спроба справити гарне враження;
- страх невдачі, негативної оцінки.

Домашнє завдання: вправа «Розподіл уваги» [7].

Мета: формування навичок ефективного розподілення уваги.

Інструкція до вправи.

Вміння розподіляти увагу значно підвищує ефективність діяльності. Студентам пропонується оцінити своє вміння розподіляти увагу. Для цього студенти використовували таблицю арабських чисел від 1 до 25 та римських від I до XXIV (Додаток 1).

Необхідно знайти в таблиці всі арабські числа у звичайному порядку від 1 до 25, а потім римські у зворотному порядку – від XXIV до I. Потім – поєднати ці операції, чергуючи ті та інші числа. Дії повинні виконуватись у такий спосіб: 1, XXIV, 2, XXIII, 3, XXII, 4, XXI і так далі. При обговоренні

увага студентів акцентується на труднощах, які виникали в процесі роботи та можливих причинах їх появи.

Заняття 5. Образ стресової ситуації (частина 2).

Мета: закріплення навичок дистанціювання від стресової ситуації, її раціоналізації.

Продовження програвання ситуацій невдалого складання іспиту.

Домашнє завдання: вправа: «Заповнення прогалин. Крок 1» [4,5].

Мета: проаналізувати послідовність формування неадекватного образу ситуації.

Інформація до вправи.

«Кожна об'єктивна подія проходить через наше внутрішнє сприйняття, оцінку. Не сама подія, а створений нами образ, її оцінка викликає певні емоції».

Інструкція до вправи.

Студентам пропонується оцінити прояви своєї неадекватної емоційної реакції на стрес. Для цього необхідно заповнити таблицю відповідно до формули А–В–С, де А – подія, В – думка або оцінка даної події, С – реакція: емоції (наприклад, радість, гнів, страх або сум); тілесна реакція (наприклад, прискорене серцебиття або відчуття тремтіння в тілі) і поведінкова реакція (наприклад, відстоювання своєї позиції або уникнення конфлікту).

Потім пропонується пригадати негативну думку, що виникла при появі ситуації. Приклади описів студентів наведено в таблиці 2.

Таблиця 2

Події А	Думки В	Емоції, реакція С
Іспит з історії	Візьму білет, відповідь на який не знаю.	Хвилювання, тремтіння рук, метушливість.
Відповідь на білет	Не відповім на додаткове запитання в білеті.	Сиджу на краєчку стільця, надмірно жестикулюю, дуже швидко відповідаю.

Заняття 6. Образ стресової ситуації (частина 3).

Мета: закріплення навичок дистанціювання від стресової ситуації, її раціоналізації.

Більша частина 6-го заняття присвячується обговоренню домашнього завдання. Загальна мета дискусії – закріплення навичок аналізу стресової ситуації, вміння виокремлювати індивідуальні когнітивні передумови виникнення стресової реакції, що виявляються у вигляді негативних думок.

В процесі групового диспуту студентам для обговорення пропонуються такі негативні думки (когнітивні передумови виникнення стресової реакції):

- думки, пов'язані з неадекватним сприйняттям власних можливостей («Я не зможу», «Це мені не до снаги»);
- думки, пов'язані з невпевненістю у власних знаннях («Я недостатньо готувався», «Я знаю матеріал на трійку»);
- думки, пов'язані з неможливістю реалізувати власні резерви («Я так хвилююся, що забуду відповідь»);
- думки про зверхнє ставлення викладача («Він мене не любить»).

Домашнє завдання: вправа: «Заповнення прогалін. Крок 2» [4,5].

Мета: напрацювання навички раціоналізації стресової ситуації.

Інструкція до вправи.

Студентам пропонується раціоналізувати стресову ситуацію – віднайти реалістичну альтернативу своїй негативній думці.

Приклади опису наведені в таблиці 3.

Таблиця 3

Ситуація	Негативна думка	Реалістична альтернатива негативним думкам
Іспит з історії	Візьму білет, відповідь на який не знаю.	Я досить довго готувався до іспиту і вивчив весь матеріал, необхідний для гарної відповіді. Отже, ймовірність того, що мені дістанеться білет, відповідь на який я не знаю, дуже невелика.
Відповідь на білет	Не відповім на додаткове запитання в білеті.	Я підготував повну відповідь на запитання білету. Тому, навіть якщо викладач задасть додаткове запитання, у мене досить інформації для відповіді.

Заняття 7. Нервово-м'язова релаксація.

Мета: формування навичок зняття нервово-психічної напруги.

На початку заняття обговорюється домашнє заняття. Особлива увага звертається на важливість адекватного сприйняття ситуації, розуміння важливості правильної інтерпретації ситуації, вміння раціоналізувати ситуацію, зміни напрямку негативних думок.

Також група ознайомлюється з методикою зняття нервово-м'язової напруги.

Інформація до вправи.

При виконанні завдання ми умовно виділили декілька основних вправ для м'язової релаксації: вправи на розслаблення м'язів рук, ніг, тулуба, шиї та обличчя. Ці вправи відпрацьовувались окремо з метою засвоєння основних навичок напруження та розслаблення.

Увага студентів звертається на те, що напруження м'язів спочатку має бути інтенсивним, а потім – поступово послаблюватись. Увага повинна концентруватись на відчуттях мінімальної напруги м'язів і їх повному розслабленні. Так засвоюються основні вміння напружувати та розслаблювати м'язи тіла.

Відповідний цикл «напруга – розслаблення» для кожної групи м'язів займає приблизно 1 хвилину і повторюється 3–5 разів. М'язи напружуються під час затримки дихання після вдиху протягом 15–20 секунд, а розслаблюються – в процесі видиху. До кожної наступної вправи потрібно переходити тільки після засвоєння попередньої. Тривалість сеансу – 40–60 хвилин. Засвоєння всього курсу – 3–6 місяців. Інструкція до вправи та текст нервово-м'язової релаксації наведені в додатку 2.

Домашнє завдання:

1. Виконання методики 2–3 рази в тиждень у зручний час для відпрацювання вміння розслаблюватись, знімати напругу. Мета – засвоєння навичок самоконтролю тих груп м'язів, що більше за інші напружуються під час виникнення негативних емоцій.

2. Складання письмових описів бажаної ситуації складання іспиту.

Заняття 8. «Бажаний образ» (частина 1).

Мета: формування позитивного образу стресової ситуації.

На восьмому занятті студентам пропонується проаналізувати описані вдома бажані ситуації складання іспиту, визначити маркери гармонійного стану, скласти модель ситуації складання іспиту.

Інформація до вправи.

«Образ психічного стану завжди актуальний, існує «тут і тепер», але в пам'яті людини зберігається уявлення себе у певних ситуаціях минулого і проєкція потрібного майбутнього, яка теж може бути актуалізованою при використанні рефлексії [8]. Актуалізація нової психологічної структури (процеси – стан – властивості) призводить до зміни поведінки, діяльності, зміни продуктивності психічних процесів, інтенсивності фізіологічних реакцій [8].

Важливість опису та програвання ситуації вдалого складання іспиту зумовлюється тим, що ефективність самовпливу буде вищою, якщо в якості зворотного зв'язку виступить цілісний образ стану (в нашій ситуації – іспит) [1; 2].

Інструкція до вправи.

Студентам пропонується проаналізувати змодельовані ними ситуації вдалого складання іспиту. Враховуючі описані Л. В. Куликовим фактори, що сприяють виникненню гармонійного настрою і збереженню стану адаптованості, в описах станів студенти повинні зробити акцент на таких маркерах:

- факторах соціального середовища (оточення, друзі, теплі стосунки з викладачем);
- характеристики особистості (оптимістичне, активне ставлення до життєвої ситуації, узгодженість бажаної ситуації з дійсною, впевненість);
- когнітивна сфера (прогнозування ситуації, оцінка величини навантаження і своїх ресурсів, досвід подолання важких ситуацій);
- емоційна стійкість (домінування стеничних позитивних емоцій);
- поведінкова сфера (активна організована (продуктивна) поведінка, вольова регуляція) [6].

З цих описів у процесі групової роботи, враховуючи зазначені маркери, студенти складають спільну для всіх ситуацію для програвання в аудиторії та використання на наступних етапах програми – в аутогенних тренуваннях.

Заняття 9. «Бажаний образ» (частина 2).

Мета: відпрацювання успішного поведінкового та когнітивного стилів у стресовій ситуації.

Інформація до вправи.

На попередніх заняттях було зазначено, що однією з умов успішного складання іспиту (особливо усного) виступає вміння правильно вступати у взаємодію в ході діалогу. Проте часто при вдалій вербальній поведінці, правильному формулюванні відповідей студент мало стежить за своїм внутрішнім станом, особливо коли спілкується з викладачем. Для засвоєння бажаної форми поведінки, формування успішної програми дану ситуацію необхідно пропрацювати, проаналізувати зі сторони.

Інструкція до вправи.

Студентам пропонується програти складену на попередньому занятті ситуацію успішного іспиту. Основна увага при виконанні вправи звертається на особливості спілкування. В процесі виконання вправи студенти намагаються сформулювати правильні відповіді, які не викликали б заперечень. Разом з цим, студенти намагаються контролювати свої поведінкові, емоційні прояви.

Основне завдання для студентів було сформульоване таким чином:

«Перед вами – викладач. Докладіть усіх зусиль, аби надати своїй відповіді доброзичливості: посміхніться, стежте за своєю позою, рухами, інтонаціями, мімікою. Намагайтесь контролювати негативні прояви тривожності та надлишкові емоції [9]».

Домашнє завдання: вправа «Ритм».

Мета: формування відкритості до співрозмовника.

Виконувати вправу необхідно в парі з одним із близьких Вам людей. Дві людини сідають обличчям одне до одного і розподіляють ролі: один – ведучий, другий – «дзеркало». Руки учасників підняті на рівень грудей і повернуті долонями назустріч одне одному. Ведучий починає здійснювати безладні рухи руками, інший учасник відіграє роль дзеркала. Ролі кілька разів змінюються.

Психологічний сенс вправи полягає в тому, щоб, відчувши внутрішній «ритм» іншої людини, максимально повно і точно відобразити його. При цьому корисно подумати про те, що кожна людина – індивідуальність, що володіє унікальним психологічним ритмом. Для правильного розуміння людини необхідно насамперед відчути її енергетику, темперамент, спрямованість, внутрішню динаміку та експресію.

Заняття 10. Аутогенне тренування. Частина 1.

Мета: ознайомлення з навичками аутогенного тренування.

На початку заняття студентам надається основна інформація про особливості аутогенного тренування (додаток 3).

Останнє включає декілька етапів. На першому, вступному етапі вирішуються завдання розслаблення всього тіла, досягнення станів важкості та тепла в кінцівках, всьому тілі, формування заспокійливих образів та уявлень. Для цього студенти використовують спеціальні вправи, спрямовані на розслаблення основних груп м'язів, оволодіння навичками активізації та мобілізації. Як правило, це 6–7 вправ. Мета другого етапу – за допомогою спеціалізованих образів та уявлень, формул самонавіювання знизити загальний рівень стресової напруги. Вправи спрямовані на вдосконалення навичок формування стану глибокого аутогенного занурення, розвиток здатності до візуалізації, зорових уявлень. Третій етап – вихід зі стану розслаблення [10].

На десятому занятті студенти також знайомляться з особливостями імажинативної техніки при програванні успішної ситуації іспиту.

Інформація до вправи.

Програвання успішної ситуації іспиту допомагає засвоїти навички дійсної ефективної поведінки. Загальна спрямованість імітаційної гри – відпрацювання зовнішніх патернів поведінки. Це своєрідна екстеріоризація антистресової поведінки – перший крок у формуванні стресостійкості.

Для подальшого підвищення рівня стресостійкості, переведення навичок у внутрішній план діяльній сфері нами використовується імажинативна техніка та аутогенне тренування.

Суть імажинативної техніки полягає в тому, що після імітації успішної ситуації іспиту студенти програють її подумки, таким чином формуючи власні навички внутрішньої регуляції функціонального стану організму.

Інструкція до вправи.

Студентам пропонується зручно влаштуватись і, використовуючи відпрацьовані в груповій та індивідуальній роботі навички зняття нервово-м'язової напруги, подумки програти ситуацію успішного складання іспиту.

Текст успішної ситуації іспиту зачитується ведучим.

Таким чином відбувається поєднання зовнішнього образу іспиту з внутрішніми регуляторними механізмами зняття нервово-м'язової напруги. Відбувається формування цілісного образу ситуації успішного складання іспиту.

Домашнє завдання: відпрацювання навичок імажинативної техніки. Студентам пропонується декілька разів програти ситуацію складання іспиту в поєднанні з вправами на зняття нервово-м'язової напруги.

Заняття 11. Аутогенне тренування. Частина 2.

Мета: складання та відпрацювання формул аутогенного тренування.

На 11-му занятті студенти знайомляться з правилами та особливостями складання формул самонавіювання.

На початковому етапі заняття студенти виокремлюють із загального опису ситуації вдалого складання іспиту такі формули заспокоєння:

- я в гарному настрої;
- викладач добре до мене ставиться і справедливо оцінить мої знання;
- я знаю відповіді на всі питання;
- я керую своїми пізнавальними процесами;
- я повністю впевнений у своїх силах і контролюю свої поведінкові та емоційні прояви.

Виконуючи вправи на розслаблення, студенти подумки повторюють

формули заспокоєння. Таким чином створюється своєрідна програма успішної діяльності, якої студенти повинні були дотримуватись під час іспиту. Вона містить образ спокійної, впевненої в собі людини з вільним доступом до наявних ресурсів пам'яті [13].

Заняття 12. Прощання.

На кінцевому етапі програми студенти підводять підсумки роботи, обмінюються враженнями, очікуваннями, прогнозують майбутній іспит.

Ефективність методики формування стресостійкості студентів в ситуації атестації знань

Основою для визначення особливостей формування стресостійкості в ситуації складання екзаменів у навчальному процесі та ефективності проведення програми «Формування стресостійкості» стала фіксація стану кожного учасника групи в процесі екзамену та порівняння результатів тестування з результатами, отриманими в процесі складання екзамену після реалізації програми.

Враховуючи те, що при розгляді навчального стресу особлива увага приділяється змінам сфер життєдіяльності організму та динаміці переживань, в якості інструментарію для емпіричного дослідження ми використовували діагностичний комплекс, який фіксував об'єктивні та суб'єктивні показники динаміки стресового стану, а також методики дослідження індивідуально-психологічних особливостей студентів.

Об'єктивні показники слугували зовнішніми проявами динаміки стресу. Нами застосовувались коректурна проба (дослідження рівня уваги), тест лінеограми (дослідження психомоторної сфери), тепінг-тест Є.П. Ільїна (дослідження рівня працездатності).

Суб'єктивні показники відображали внутрішню сторону стресового стану, динаміку переживання, які визначалися в процесі самооцінки студентом власного стану. Застосовувалися шкали оцінки комплексів позитивних (задоволення від навчання, самопочуття, настроїв, творче натхнення, активність, радість, оптимізм, бадьорість) та негативних (напруга, невеселі думки, хвилювання, смуток, апатичність) переживань.

З метою розкриття суті переживання та мотивування досліджуваних до більш глибокої рефлексії та інтерпретації власного стану проводилась попередня бесіда.

Індивідуально-психологічні відмінності у формах прояву стресової реакції, особливості самоконтролю в емоційній сфері, рівень особистісної

тривожності визначались за допомогою багатофакторного опитувальника FPI, Опитувальника для виявлення вираженості самоконтролю в емоційній сфері, діяльності та поведінці Нікіфорова (1989) та опитувальника Спілберга – Ханіна. Для фіксації поведінкових проявів використовувався метод спостереження за фіксованими ситуаціями в процесі складання іспиту.

Основним критерієм відбору учасників для участі в дослідженні стала зафіксована нами в ситуаціях екзаменаційного стресу гостра реакція на психосоматичному, поведінковому, емоційному рівнях. До складу групи увійшли студенти, стан яких за об'єктивними показниками характеризувався як виснаження. Кількість учасників – 30 осіб. Результати дослідження представлені в таблицях 4–5.

*Динаміка переживання стресу студентами до проведення програми
«Формування стресостійкості»*

У дослідженні брали участь студенти, стан яких під час іспиту за об'єктивними показниками характеризувався як виснаження. Виявлення динаміки переживання стресу забезпечувалось виміром стану студентів до та після складання екзамену. Показник стану студентів до складання екзамену порівнювався з фоновим показником та показником стану студентів після складання екзамену. Результати дослідження представлені в таблиці 4.

Перед іспитом обсяг уваги зменшувався у порівнянні з фоновим значенням з 438,8 до 319,4 ($t=9,13$, $p<0,05$), після – зменшувався до 245,8 ($t=7,19$, $p<0,05$).

При цьому точність уваги зменшувалась перед іспитом з 0,93 до 0,83 ($t=3,5$, $p<0,05$) і, відповідно, з 0,83 до 0,7 ($t=6,34$, $p<0,05$) після. Показники моторної сфери погіршувались протягом всього складання іспиту. Перед іспитом довжина останньої лінії збільшувалась з 41,7 до 60,22 ($t=6,97$, $p<0,05$), після – до 72,01 ($t=4,25$, $p<0,05$). Вторинне відхилення перед іспитом збільшувалось з 10,1 до 16,4 ($t=3,99$, $p<0,05$), після – до 21,5 ($t=1,7$, $p<0,05$). Загальний рівень працездатності знижувався перед іспитом з 208,6 до 148,5 ($t=4,8$, $p<0,05$), після іспиту цей показник становив 132,23 ($t=4,95$, $p<0,05$).

Зниження обсягу уваги перед іспитом, точності, погіршення показників моторної сфери є індикатором виснаження організму.

Таблиця 4

**Динаміка переживання стресу у студентів до проведення програми
«Формування стресостійкості»**

Методика	Середнє	Середнє	Середнє	Різниця між	Різниця між
----------	---------	---------	---------	-------------	-------------

	значення фонового показника	значення показника стану перед іспитом	значення показника стану після іспиту	середніми значеннями фонового показника та показника перед іспитом	середніми значеннями показника перед іспитом і показника після іспиту
Обсяг уваги	438,8	319,4	245,86	119,43±9,13*	73,56±7,19*
Точність	0,93	0,83	0,7	0,08±3,5*	0,13±6,34*
Довжина останньої лінії	41,7	60,22	72,01	18,47±6,97*	11,97±4,25*
Вторинне відхилення	10,1	16,4	21,5	6,3±3,99*	5±1,7*
Тепінг-тест	208,6	148,53	132,23	60,06±4,8*	16,3±4,95*
Працездатність	58,3	39,3	20,16	18,96±2,09*	19,16±2,8*
Задоволення від навчання	52,46	37,43	27,06	15,03±2,21*	10,36±1,41
Самопочуття	65,8	54,9	52,3	10,86±1,8*	2,63±0,39
Настрій	74,9	54,56	45,03	20,3±3,27*	9,5±1,13
Творче натхнення	63,3	54,3	38,76	9,03±0,99	15,5±2,04*
Активність	59,46	28,66	21	30,7±4,07*	7,66±1,38
Радість	64,8	41,26	30	23,56±3,5*	11,26±1,42
Оптимізм	72,76	34,3	21,9	38,46±5,3*	12,4±1,74*
Бадьорість	59,86	31,3	26,96	28,56±4,1*	4,33±0,61
Напруга	46,36	72,5	82,53	26,13±4*	10,03±2,89*
Невеселі думки	41,03	74,3	78,7	33,3±4,5*	4,36±0,74
Хвилювання	47,8	72,7	78,3	24,86±4,3*	5,63±1,37
Відповідальність	57,63	57,7	52	0,06±0,01	5,7±0,59
Смуток	40,73	50,73	66,73	10±1,24	16±1,92*
Апатичність	35,56	73,66	81,36	38,1±5,49*	7,7±1,55*

Примітка: ± – значення критерію Ст'юдента; * – достовірні значення показників.

Ми спостерігали тенденцію погіршення показників комплексу позитивних та негативних переживань впродовж усього періоду складання іспиту. Так, самопочуття погіршувалось з 65,8 до 54,9 ($t=1,8$, $p<0,05$) перед іспитом та залишалось незмінним ($t=0,39$, $p>0,05$) після. Настрій погіршувався з 74,9 до 54,56 ($t=3,27$, $p<0,05$) перед іспитом та до 45,03 ($t=1,13$, $p>0,05$) після. Творче натхнення зменшувалось з 63,3 до 54,3 ($t=3,3$, $p>0,05$) перед іспитом, після показник зменшувався з 54,3 до 38,76 ($t=2,04$, $p>0,05$). Активність зменшувалась з 59,46 до 28,66 ($t=3,5$, $p<0,05$) перед іспитом та з 28,66 до 21 ($t=1,38$, $p>0,05$) після. Показник радості зменшувався перед іспитом з 64,8 до 41,26 ($t=3,5$, $p<0,05$) та досягав 30 ($t=1,42$, $p>0,05$) після. Оптимізм знижувався з 72,76 до 34,3 ($t=5,3$, $p<0,05$) перед іспитом та до 21,9 ($t=12,4$, $p<0,05$) після. Бадьорість знижувалась з 59,7 до 31,3 ($t=4,1$, $p<0,05$) перед іспитом та залишалась незмінною після ($t=0,61$, $p>0,05$). Суб'єктивний показник працездатності зменшувався з 58,3 до 39,3 ($t=2,09$, $p<0,05$) перед іспитом і досягав 20,16 ($t=2,8$, $p<0,05$) після. Задоволення від навчання перед іспитом зменшувалось з 52,46 до 37,43 ($t=2,21$, $p<0,05$) та

залишалось незмінним після ($t=1,41$, $p>0,05$). Рівень відповідальності в процесі дослідження залишався незмінним ($t=0,01$, $0,59$, $p<0,05$).

Зворотну динаміку ми спостерігали стосовно комплексу негативних показників. Напруга зростала перед іспитом з 46,36 до 72,5 ($t=4$, $p<0,05$), а після – до 82,53 ($t=2,89$, $p<0,05$). Показник невеселих думок збільшувався перед іспитом з 41,03 до 74,3 ($t=4,5$, $p<0,05$) і залишався на тому ж рівні після ($t=0,74$, $p>0,05$). Хвилювання збільшувалось з 47,8 до 72,7 ($t=4,3$, $p<0,05$) перед іспитом і сягало 78,3 ($t=1,37$, $p>0,05$) після. Показник смутку збільшувався перед іспитом з 40,73 до 50,73 ($t=1,24$, $p>0,05$) та з 50,73 до 66,73 ($t=1,92$, $p<0,05$) після. Відчуття апатичності перед іспитом зростало з 35,56 до 73,66 ($t=5,49$, $p<0,05$) та з 73,66 до 81,36 ($t=1,6$, $p>0,05$) після.

За отриманими результатами ми можемо віднести студентів групи до тих, хто перебуває у стані виснаження організму. Протягом всього дослідження ми зафіксували погіршення об'єктивних показників (обсягу, точності уваги, показників моторної сфери, працездатності).

В такому стані студенти переживали зниження самопочуття, настрою, активності та інших позитивних переживань, підвищення напруги, хвилювання, смутку, апатичності, невеселі думки.

Динаміка переживання стресу студентами після проведення програми «Формування стресостійкості»

У дослідженні брали участь студенти, які пройшли курс програми «Формування стресостійкості».

Виявлення динаміки переживання стресу забезпечувалось виміром стану студентів до та після складання екзамену. Показник стану студентів до складання екзамену порівнювався з фоновим показником та показником стану студентів після складання екзамену.

Результати дослідження представлені в таблиці 5.

Таблиця 5.

Динаміка переживання стресу у студентів після проведення програми «Формування стресостійкості»

Методика	Середнє значення фонового показника	Середнє значення показника стану перед іспитом	Середнє значення показника стану після іспиту	Різниця між середніми значеннями фонового показника та показника перед іспитом	Різниця між середніми значеннями показника перед іспитом і показника після іспиту
Обсяг уваги	438,8	436	441,8	2,86±0,148	5,8±0,23
Точність	0,93	0,92	0,91	0,002±0,107	0,01±0,69

Довжина останньої лінії	41,7	44,38	40,3	2,63±1,3	4,08±2,07*
Вторинне відхилення	10,1	9,15	9,43	0,95±0,87	0,28±0,15
Тепінг-тест	208,6	204,3	204,26	4,3±0,28	0,03±0,002
Працездатність	58,3	50,4	70,1	7,9±1,05	19,7±3,63
Задоволення від навчання	52,46	51,93	73,63	0,53±0,07	21,7±3,4*
Самопочуття	65,8	62,5	58,6	3,26±0,48	3,9±0,75
Настрій	74,9	63	71,8	11,86±2,55*	8,8±1,48
Творче натхнення	63,3	57,33	76,26	6±0,73	18,9±4,56*
Активність	59,46	50,76	67,86	8,6±1,28	17,1±3,08*
Радість	64,8	55,53	70,8	9,3±1,93*	15,26±3,57*
Оптимізм	72,76	57,9	71,13	14,86±2,54*	13,23±2,22*
Бадьорість	59,86	54,3	73,23	5,56±1,13	18,93±3,75*
Напруга	46,36	56,8	37,33	10,43±1,45	19,46±3,48*
Невеселі думки	41,03	49,16	35,36	8,13±1,058	13,8±2,22*
Хвилювання	47,8	50,4	35,43	2,56±0,369*	14,96±2,34*
Відповідальність	57,63	53,1	52,23	4,53±0,61	0,86±0,134
Смуток	40,73	46,16	31,1	5,43±0,83	15,06±2,45*
Апатичність	35,56	47,1	27,83	11,53±1,65	19,26±3,63*

Примітка: ± – значення критерію Ст'юдента; * – достовірні значення показників.

Показники обсягу уваги залишались незмінними протягом всього дослідження ($t=0,14$, $0,23$, $p>0,05$). При цьому точність зберігалась ($t=0,1$, $0,6$, $p>0,05$). Показники моторної сфери не змінювались перед іспитом та покращувались після його завершення. Так, довжина останньої лінії зменшувалась після складання іспиту з $44,38$ до $40,3$ ($t=1,91$, $p<0,05$). Вторинне відхилення не змінювалось протягом всього періоду дослідження ($t=0,8$, $0,15$, $p>0,05$). Показники загального рівня працездатності знижувались протягом всього іспиту, але достовірні відмінності зафіксовані лише в період до іспиту. Отримані дані свідчать про в цілому нормальний стан організму (сталість об'єктивних показників).

В цій групі студентів ми зафіксували наявність таких переживань. Рівень самопочуття перед іспитом та після нього залишався незмінним ($t=0,48$, $0,75$, $p>0,05$). Перед іспитом настрої знижувався з $74,9$ до 63 ($t=2,55$, $p>0,05$), після – підвищувався на $8,8$ ($t=1,48$, $p>0,05$). Творче натхнення перед іспитом знижувалось на 6 ($t=0,73$, $p>0,05$), після – підвищувалось з $57,33$ до $76,26$ ($t=4,56$, $p<0,05$). Рівень активності знижувався перед іспитом на $8,6$ ($t=1,28$, $p>0,05$) та зростав після нього на $17,1$ ($t=3,08$, $p<0,05$). Показник радості перед іспитом знижувався з $64,8$ до $55,53$ ($t=1,93$, $p<0,05$) та зростав до $70,8$ ($t=3,57$, $p<0,05$) після. Оптимізм знижувався перед іспитом з $72,76$ до $57,9$ ($t=2,54$, $p<0,05$), після – зростав до $71,13$ ($t=2,22$, $p<0,05$). Переживання бадьорості на початку іспиту знижувалось з $59,86$ до $54,3$ ($t=1,13$, $p>0,05$),

після іспиту зростало до 73,23 ($t=3,57$, $p<0,05$). Суб'єктивний показник працездатності знижувався перед початком іспиту з 58,3 до 50,4 ($t=1,05$, $p>0,05$) і підвищувався до 70,1 після ($t=19,7$, $p<0,05$). Показник задоволеності від навчання перед іспитом залишався незмінним ($t=0,07$, $p>0,05$), після – зростав до 73,63 ($t=3,4$, $p<0,05$). Відповідальність залишалась незмінною ($t=0,6$, $0,1$, $p>0,05$). Варто зауважити, що зрушення в динаміці комплексу позитивних переживань перед іспитом незначні, а після іспиту ми зафіксували підвищення позитивних переживань на достовірному рівні.

Перед іспитом зростало переживання напруги з 46,36 до 56,8 ($t=1,45$, $p>0,05$), після напруга знижувалась до 37,33 ($t=3,48$, $p<0,05$). Невеселі думки перед іспитом зростають з 41,03 до 49,16 ($t=1$, $p>0,05$) та знижуються після нього до 35,36 ($t=2,22$, $p<0,05$). Рівень хвилювання перед іспитом зростав з 47,8 до 50,4 ($t=0,4$, $p>0,05$) та знижувався після до 35,43 ($t=2,34$, $p<0,05$). Смуток перед іспитом зростав з 40,73 до 46,16 ($t=0,8$, $p>0,05$) і знижувався після до 31,1 ($t=2,45$, $p<0,05$). Апатичність перед іспитом підвищувалась з 40,7 до 46,2 ($t=0,83$, $p>0,05$), після – знижувалась до 31,1 ($t=2,45$, $p<0,05$). Як бачимо, перед іспитом спостерігається деяке підвищення показників комплексу негативних переживань (різниці не досягають рівня достовірності). При цьому після іспиту рівень негативних переживань приймає значення, нижчі за фонові.

Таким чином, загальною метою застосування запропонованої методики є підвищення загального рівня стресостійкості студентів. Це досягається поєднанням вправ, спрямованих на активізацію процесів специфічної та неспецифічної активації, та технік, які вимагають свідомої саморегуляції. Завдяки такому поєднанню несвідомий та свідомий рівень саморегуляції призводять до формування цілісного бажаного стану.

Завдяки тренуванням та відпрацюванням вправ у процесі групової та індивідуальної роботи такий образ актуалізується і виступає заміном попередньо засвоєного невдалого образу.

При проведенні занять особлива увага звертається на формування позитивного образу стресової ситуації, когнітивний аналіз ситуації, прогнозування поведінки в залежності від обставин, актуалізацію навичок довільної релаксації та напрацювання досвіду застосування прийомів і формул аутогенного тренування в стресових ситуаціях.

Визначені особливості та ефективність програми «Формування стресостійкості» були виявлені в ситуації іспиту за запропонованими нами

методами діагностики стресового стану. Критерієм ефективності використаної нами програми виступало покращення показників динаміки психічних пізнавальних процесів та моторної сфери, підвищення рівня позитивних переживань. Результати діагностики студентів наприкінці іспиту показали поліпшення зазначених показників та дозволили характеризувати стан студентів досліджуваної групи як нормальний функціональний стан.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дикая Л. Г. Становление новой системы психической регуляции в экстремальных условиях деятельности / Л. Г. Дикая // Принципы системности в психологических исследованиях. – М., 1990. – С. 103–104.
2. Дикая Л. Г. Теоретические и экспериментальные проблемы управления психическим состоянием человека / Л. Г. Дикая, Л. П. Грымак // Психология состояния : хрестоматия / под ред. А. О. Прохорова. – М., 2004. – С. 581–599.
3. Жариков Е. С. Психологические средства стрессоустойчивости / Е. С. Жариков // Психология состояния : хрестоматия / под ред. А. О. Прохорова. – М., 2004. – С. 538–554.
4. Калошин В. Ф. Позитивне мислення: щастя, здоров'я, успіх / В. Ф. Калошин. – Х. : Основа, 2008. – 256 с. – (Бібліотека журналу «Управління школою» : засн. 2002 р. ; вип. 4 (64)).
5. Калошин В. Ф. Як сформулювати позитивне мислення / В. Ф. Калошин // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – № 2. – С. 29–34 ; № 3. – С. 23–27.
6. Куликов Л. В. Модель регуляції настроєння / Л. В. Куликов // Психология состояния : хрестоматия / под ред. А. О. Прохорова. – М., 2004. – С. 531–537.
7. Попов С. В. Визуальное наблюдение / С. В. Попов. – СПб. : Речь, 2002. – 320 с.
8. Прохоров А. О. Психология психических состояний / А. О. Прохоров // Психология состояния : хрестоматия / сост.: Т. Н. Васильева, Г. Ш. Габдреева, А. О. Прохоров ; под ред. А. О. Прохорова. – М., 2004. – С. 496–512.
9. Реан А. А. Психология адаптации личности / А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2008. – 479 с.

10. Рогов Е. Н. Эмоции и воля / Е. Н. Рогов. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 240 с.
11. Розов В. І. Адаптивні антистресові психотехнології : навч. посіб. / В. І. Розов. – К. : Кондор, 2005. – 278 с.
12. Щербатых Ю. В. Психология стресса и методы коррекции / Ю. В. Щербатых. – СПб. : Питер, 2006. – 256 с.

ВІКОВА ЗУМОВЛЕНІСТЬ СУБ'ЄКТИВНОЇ ОЦІНКИ СТРЕСОВИХ ПОДІЙ

Таран Оксана Петрівна,

кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології
Інституту Людини Київського університету імені Бориса Грінченка,

Макарова Настя Миколаївна,

магістр психології.

Щодня все більше людей піддаються впливу стресових факторів на їх психіку. Швидкий темп життя, проблеми на роботі та вдома, вплив оточуючого середовища чинять значний вплив на емоційний стан людини. Залежно від статі, віку, місця роботи та проживання чи сімейного стану особистість по-різному сприймає ту чи ту ситуацію, відповідно і реакція на неї не однозначна. Важко точно сказати, хто як ставиться до агресії, надзвичайно радісних подій, трагедій тощо.

Суб'єктивне ставлення людей до будь-яких подразників є абсолютно різним. Зокрема варто звернути увагу на гендерні та вікові особливості переживання та ставлення до стресової події. Наше дослідження спрямоване на визначення особливостей суб'єктивного сприймання стресових факторів, як позитивних, так і негативних, особами різного віку.

Метою нашої роботи є теоретичне та емпіричне дослідження стресостійкості та суб'єктивної оцінки стресових подій у людей різних вікових категорій.

Першим ввів в обіг термін «стрес» доктор Ганс Сельє в 1950-х роках. У своїй загальнозживаній формі слово «стрес» стало збірним терміном для позначення всіх навантажень, які ми відчуваємо в життя. Сельє визначив стрес як реакцію і ввів інший термін – «стрес-фактор», для опису стимулу або події, що провокує стресову реакцію. Він визначав стрес як «неспецифічну реакцію організму на будь-яку напругу або вимога». У його термінології стресом називається загальна реакція організму на будь-які стрес-фактори.

Стрес є фізичним та психологічним процесом подолання подій, що спричиняють тиск на людину. Стрес є комплексним поняттям і включає в себе фізіологічні і психологічні детермінанти. Проте він може розвиватися у

вигляді самотійного синдрому. В такому випадку розрізняють два типи стресу: соматичний, або біологічний стрес, який виникає у відповідь на безпосередній вплив подразника на покрови тіла, і психоемоційний, що розвивається без тісного контакту зі стресором, є наслідком дистантної рецепції або сильних емоцій [3].

Стрес – це багатозначне поняття, що включає чотири основні значення стресу: як подія, що несе додаткове навантаження; стрес може бути реакцією на певну подію, і в цьому випадку називається емоційною реакцією, пов'язаною зі стресовим переживанням; стрес як проміжний процес між подразником і реакцією на нього; стрес як трансактний процес - зіткнення індивіда з навколишнім світом.

Р. Лазарус та Р. Ланієр (R.S.Lazarus и R.Launier 1981) вважають, що стрес як трансактний процес починається зі специфічної оцінки якої-небудь події і власних ресурсів за його визначенням. В результаті формуються пов'язані зі стресом емоції, виникають адаптивні реакції (копінг). В цьому випадку стрес є процесом, який відбувається у постійній взаємодії з навколишнім світом.

Стрес як трансактний процес починається зі специфічної оцінки будь-якої події та власних ресурсів. У результаті формуються пов'язані зі стресом емоції, виникають адаптивні реакції (так звані копінги). У цьому випадку стрес є процесом, що перебігає в постійній взаємодії з навколишнім світом. Ситуації, з якими стикається людина, входять в структуру стресового епізоду. Згідно з Р. Лазарусом, структура стресового епізоду представлена такими елементами:

- 1) усвідомлення стресора та його оцінка (первинна – сприйняття ситуації, вторинна – самосприйняття);
- 2) порушення сталості організму та психіки, пов'язані зі стресом емоції та когнітивні процеси;
- 3) копінги;
- 4) результат копінга та новий погляд на ситуацію [2].

Зміна життєвої ситуації – позитивна чи негативна – може викликати сильний стрес. Розлучення, хвороба близької людини, втрата роботи, переїзд в нове місто – це ситуації, що ведуть до соціальних, психологічних фінансових та фізичних змін, до яких необхідно пристосуватися.

Для системного опису стресової ситуації як складного психологічного феномену повинні бути визначені його різнорівневі параметри – об'єктивні і

суб'єктивні характеристики. Діяльність людини насичена важкими ситуаціями з певною тривалістю, короткочасними стресовими впливами різної сили. Продуктивною, на наш погляд, є трирівнева класифікація стресових впливів:

1. Стресові стимули (стрес-фактори) – окремі об'єкти або дії, що порушують гомеостаз організму і викликають стресові реакції.

2. Стресові ситуації – неординарні ситуації, обтяжені підвищеними вимогами до адаптаційних потенціалів (ресурсів) людини. Об'єктивні та суб'єктивні параметри стресових ситуацій відрізняються від звичайних (оптимальних) і вимагають від суб'єкта ситуації мобілізації додаткових зусиль або ресурсів. Потенційна стресогенність ситуації пов'язана, з одного боку, з її об'єктивною і суб'єктивною значущістю, з іншого – з невизначеністю (імовірністю) позитивного або бажаного результату. У більшості випадків стресова ситуація являє собою різновид соціальної ситуації на відміну від природних катаклізмів або екологічних катастроф.

3. Стресові події – особливо значущі життєві епізоди, які мають причину і наслідок у вигляді сильних переживань і змін сенсотворних атрибутів життєвого простору особистості. Стрессова подія – це фрагмент ситуації, співвіднесений з деяким часовим відрізком і сенсотворими, ціннісними або екзистенційними переживаннями [1].

Щодо типів ситуації, то Р. Лазарус виділив три типи стресових ситуацій:

1) ситуація втрати являє собою травматичну втрату, втрату когось або чогось, що має велике особисте значення (смерть, тривала розлука, втрата роботи);

2) ситуації загрози, що вимагають від людини великих копінг-зусиль, активізації адаптаційних можливостей;

3) ситуації виклику, що вимагають для адаптації складних і потенційно ризикованих стратегій подолання.

Виникнення і переживання стресу залежить не стільки від об'єктивних, скільки від суб'єктивних чинників, від особливостей самої людини: оцінки нею ситуації, зіставлення своїх сил і особливостей з тим, що вимагається, та ін. Будь-яка несподіванка, що порушує звичний перебіг життя, може стати причиною стресу або стресором. При цьому не має значення зміст самої ситуації та ступінь її об'єктивної загрози. Важливим є саме суб'єктивне ставлення до неї.

Важливу роль у формуванні стресу відіграють особливості соціалізації в дитячому віці, коли в істотній мірі визначається індивідуальна значущість життєвих подій і формуються стереотипи реагування. Вірогідність виникнення пов'язаних із стресом психічних розладів залежить від співвідношення стресорів, які впливали на людину в дитинстві і в зрілому віці. За отриманими даними, для осіб, у яких в зрілому віці під впливом різних життєвих подій виникали такі розлади, в дитинстві були характерні стресові ситуації, зумовлені неадекватною поведінкою матері: її упертість, завищена вибагливість, владність, надмірні вимоги до дитини, або, навпаки, образливість, понижений фон настрою, песимізм, невпевненість в собі. Тобто, варто зазначити, що в різному віці сприймання стресу сприймається дещо по-різному, саме тому ми виріши детальніше дослідити це питання. [5]

Для дослідження сприймання стресових ситуацій у різному віці ми взяли за методологічну основу дослідження когнітивно-феноменологічний підхід – теорію подолання стресу, за Р. Лазарусом, що пов'язана з розробкою когнітивної теорії психологічного стресу, основу якої складають положення про роль суб'єктивної оцінки загрози негативних впливів і власної можливості подолання стресу, копінги; принципи підтримки незмінності внутрішнього середовища організму, що лежать в основі теорії гомеостазу, за К. Бернардом; теорію гормональної регуляції в формуванні пристосувальної поведінки, за У. Кеннон; розуміння адаптаційного синдрому, за Г. Сельє.

Методами дослідження стали: теоретичні – аналіз та узагальнення літературних джерел; емпіричні – опитування: 1) Модифікована анкета за шкалою Хомса і Раге. Модифікація полягала в тому, що список запропонованих подій необхідно було не проранжувати, а оцінити за шкалою (-2 – абсолютно не важливо; -1 – не важливо; 0 – байдуже; 1 – важливо; 2 – надзвичайно важливо), щоб виявити найстресовіші події; 2) Дослідження рівня суб'єктивного контролю (УСК) (варіант шкали локусу контролю Дж. Роттера); 3) методика «Виявлення рівня тривожності» (Ч.Д. Спілберг, Ю.Л. Ханін); 4) Опитувальник для виявлення вираженості самоконтролю в емоційній сфері, діяльності і поведінці Г. С. Нікіфорова, В. К. Васильєва, С.В. Фірсова; статистично-математичні – кореляційний аналіз за Спірменом.

Вибіркову сукупність склали 55 осіб (n=55) віком від 18 до 69 років, тобто, в дослідженні брали участь люди від юнацького віку до старшого. Для дослідження саме вікових розбіжностей ми розділили нашу вибірку сукупність на три підгрупи, а саме перша – 18-24 роки (n=24), друга – 25-33

роки (n=17) і третя – 34-69 років (n=14).

Ми зробили загальний аналіз вибіркової сукупності за віком. В нашому дослідженні це відіграє значну роль, тому що ми маємо визначити, як саме вік впливає на рівень стресостійкості. Середовище, що супроводжує досліджуваних щодня, створює різного роду мікро- та макростресори, проте ми маємо на меті за допомогою нашого дослідження виявити, яке місце займає саме вікова зумовленість сприймання стресових ситуацій.

Опишемо рівень суб'єктивного впливу стресу для кожної із груп вибірок.

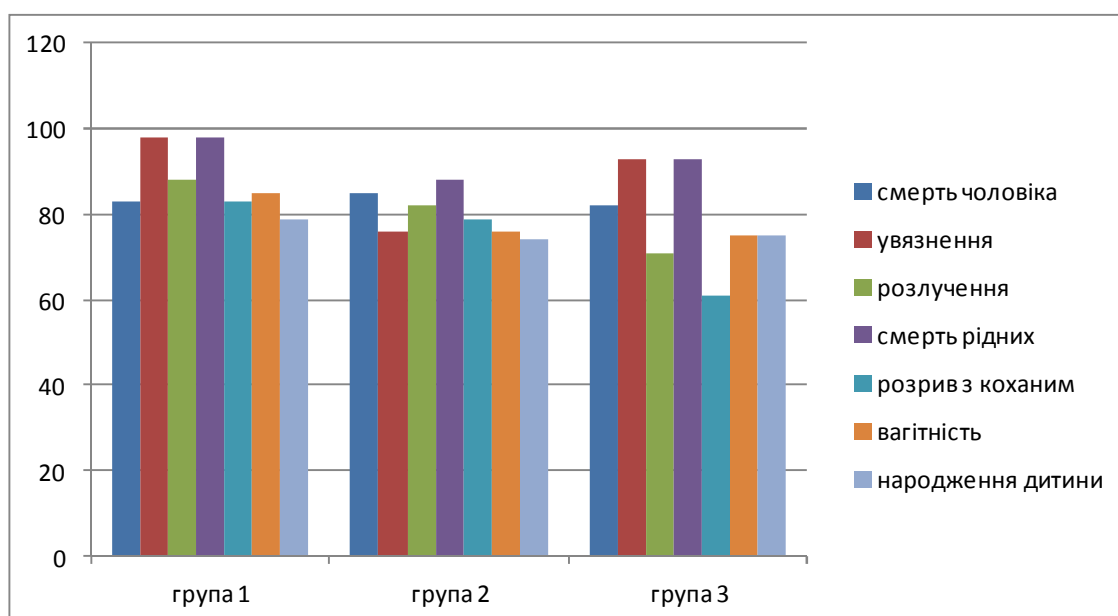


Рис.1.1. Найбільш значущі події для досліджуваних різних вибірок

Проаналізувавши найбільш значущі події у нашій вибірковій сукупності, можна виділити ті, що найбільш значущі. До них відносяться: смерть чоловіка, ув'язнення, розлучення, смерть рідних, розрив з коханим, вагітність та народження дитини. Можемо припустити, що не зважаючи на вік, ці ситуації є важливими для всіх. Охарактеризуємо кожну із них.

Смерть чоловіка є важливою та такою, що може викликати сильні стресові переживання у осіб різного віку, оскільки людина втрачає значущий для себе об'єкт, з яким пов'язані не лише сильні емоційні переживання, а й матеріальний та загальний стан благополуччя іншого із подружжя та родини.

Ув'язнення – входить до числа найбільш значущих ситуацій, які можливою своєю появою викличуть сильні стресові переживання. Ув'язнення є соціальним тавром, яке залишається з людиною на все життя. При ув'язненні у людини занижується самооцінка, виникають проблеми з

рідними та знайомими. Різка абсолютна зміна стилю життя та соціальної ролі вимушує психіку людини переживати сильний стрес [7].

Розлучення є значущою стресовою подією, оскільки людина відчуває себе покинутою, при цьому змінюються звички та стиль життя, що призводять до стресу.

Смерть рідних входить до одних із найважливіших подій. При втраті значущої особи людина починає змінювати свої звичні справи, втрачається емоційна близькість, підтримка та надійність. У будь-якому віці втрата рідної людини є значущою та такою, що у будь-якому випадку призведе до стресу.

Розрив з коханим – ця подія є стресовою, оскільки розрив з коханою людиною змушує відчувати себе самотньою та розриває емоційні зв'язки. У частих випадках це знижує самооцінку та змушує задумуватися над вчинками власними та значущих людей.

Вагітність є досить стресовою подією, оскільки змінює стиль життя, відповідальність, соціальну роль та становище.

Народження дитини є певного роду похідним від вагітності, оскільки змінює стиль життя кожного із близьких новонародженого. Це важлива подія для кожної вікової категорії, оскільки це поява нової значущої особи.

У ході емпіричного дослідження за результатами статистичного і порівняльного аналізу нами виявлено особливості суб'єктивного сприймання стресових подій людьми різного віку.

За результатами дослідження найбільш стресовими подіями для всіх вікових груп досліджуваних є смерть чоловіка, ув'язнення, розлучення, смерть рідних, розрив з коханим, вагітність та народження дитини. [6]

На основі кореляційного аналізу виявлено, що для досліджуваних першої групи (молодь 18-24 років) з віком складніше переживати такі стресові події, як розрив з партнером, зміна посади (підвищення), позика на велику покупку, оскільки вони вимагають певної відповідальності, та дещо легше справляться з такими ситуаціями, як смерть партнера, вагітність, сексуальні проблеми, реорганізація на роботі, зміни стереотипів поведінки та місця проживання через набуття досвіду та зміцнення нервової системи.

Для другої групи (старша молодь – 25-35 років) з віком більш тавмуючими стають такі події, як народження дитини та підвищення конфліктності з партнером через зміну усталеного стилю життя та дещо знижується переживання таких подій як звільнення з роботи, зміна фінансового стану, зміна професійної орієнтації, позика на велику покупку,

зростаючі борги, проблеми з рідними, зміна соціальної активності, зміна кількості людей, що живуть разом, дієта, відсутність апетиту, відпустка та, особливо, позика на невелику суму, зміна здоров'я рідних, порушення сну, оскільки з віком людина стає більш адаптованою до соціального життя та впевненою в своїх можливостях.

Для третьої групи досліджуваних (зрілість 35-69) з віком характерне утруднення переживання таких подій життя: смерть партнера, близьких друзів; погіршення здоров'я рідних, тюремне ув'язнення, зміна професійної орієнтації, зміна стереотипів поведінки, весілля та особливо розлучення, оскільки адаптивні можливості організму вже слабшають та життєві ресурси знижуються. Поряд з тим, з віком в цій групі втрачають актуальність переживань такі події, як розрив з партнером, конфлікти з чоловіком, чоловік кидає чи починає роботу, звільнення, початок чи закінчення навчання, зміна умов життя та роботи, проблеми з керівництвом, зміна звичок, пов'язаних з вірою та заклопотаність дієтою або відсутність апетиту, оскільки аспекти взаємодії з партнером та професійна діяльність є досить актуальними для більш молодших досліджуваних цієї вибірки [4].

На підставі отриманих даних ми запропонували когнітивну терапію як метод підвищення стресостійкості, а також зменшення впливу стресу на психіку особистості. Когнітивна терапія – це активний, директивний, обмежений за часом, структурований підхід, який використовується при лікуванні різних психіатричних розладів (наприклад, депресії, тривоги, фобій, стресу, больових відчуттів та ін.) В основі даного підходу лежить теоретична посилка, згідно з якою емоції і поведінка людини в значній мірі детерміновані тим, як вона структурує світ. Уявлення людини (вербальні чи образні «події», присутні в її свідомості) визначаються її установками і умовиводами (схемами), сформованими в результаті минулого досвіду.

В цілому стратегія когнітивної терапії, що відрізняє її від всіх інших терапевтичних шкіл і напрямів, полягає в емпіричному дослідженні «машинальних» думок, висновків і припущень пацієнта. Формулюючи дисфункціональні переконання й уявлення особистості про саму себе, власний досвід і власне майбутнє у вигляді гіпотез, ми потім пропонуємо особі за допомогою певних процедур перевірити достовірність цих гіпотез. Практично будь-який внутрішній досвід може стати відправною точкою експерименту з перевірки негативних уявлень або переконань особистості. Приміром, якщо особа вважає, що оточення відвертаються від неї з відразу,

терапія допомагає виробити систему критеріїв для оцінки людських реакцій і потім спонукає об'єктивно оцінити жести й міміку людей.

Саме поняття схем і переконання особистості є основним у когнітивній теорії А. Бека. Тут існує п'ять основних категорій схем:

- когнітивні схеми, що стосуються таких дій, як абстрагування, інтерпретація, спогади, оцінка себе та оточуючих;
- емоційні схеми, що відповідають за генерацію почуттів;
- мотиваційні схеми, спрямовані на бажання та устремління;
- інструментальні схеми, які готують людину до дій;
- контрольні схеми включають в себе самоконтроль і зміну та управління подіями.

Відповідно до цього, порушення нормального функціонування індивіда пов'язані з «когнітивною вразливістю». Кожна людина характеризується унікальною вразливістю і чуттєвістю в співвідношенні з її схемами. У зв'язку з цим кожен індивід в різній мірі пристосовується до стресового стану. За Беком, кожне порушення особистості характеризується відповідним базовим переконанням. За допомогою когнітивних схем особистості можна побудувати когнітивний профіль причини кожного з імовірних стресорів [2].

Нами теоретично проаналізовано особливості переживання стресових подій та систематизовано чинники суб'єктивного оцінювання стресових подій. Зокрема, виникнення і переживання стресу залежить не стільки від об'єктивних, скільки від суб'єктивних чинників, від особливостей самої людини: оцінки нею ситуації, зіставлення своїх сил і особливостей з тим, що вимагається, та іншим. Будь-яка несподіванка, що порушує звичний перебіг життя, може стати причиною стресу або стресором. При цьому не мають значення зміст самої ситуації та ступінь її об'єктивної загрози. Важливим є саме суб'єктивне ставлення до неї.

Отже, було встановлено такі закономірності: з віком зростає вікова зумовленість суб'єктивної оцінки стресових подій (кількість подій зростає); особливо гостро переживаються події, що змінюють плин звичного життя в кожний віковий період; легше суб'єктивно сприймаються та переживаються події, в яких є досвід подолання при проходженні вікових етапів становлення особистості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бурлачук Л. Ф. Психология жизненных ситуаций / Бурлачук Л.Ф., Коржова Е. Ю. – М.,1998. – 34-50 с.
2. Василюк Ф. Е. Психология переживания / Василюк Ф. Е. – СПб., 1984. – 135-140 с.
3. Китаєв-Смик Л.А. Психологія стресу / Л.А. Китаєв-Смик, - М.: Наука, 1983. - 341 с.
4. Малкіна-Пих І.Г. Стратегії поведінки при стресі / І.Г. Малкіна-Пих, // Московський психологічний журнал, № 12 – 2005 – 20 с.
5. Лазарус Р. С. Эмоция как процесс защиты. Хрестоматия по психологии эмоций / Автор-составитель В. Вилюнас. – 35- 69с.
6. Лебідь Н.К. Структура стрессового епізоду у хворих з функціональними порушеннями ритму серця. – дис. канд. психол. наук: 19.00.04 / Лебідь Неля Костянтинівна; Київський національний університет імені Тараса Шевченка. – К., 2010 – 173с.
7. Сельє Г. Стресс без дистресса / Ганс Сельє – М.: Прогрес, 1979. – 123 с.

ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ СТУДЕНТІВ З РІЗНИМИ СОЦІАЛЬНО-РОЛЬОВИМИ РЕПЕРТУАРАМИ

Вакуліч Тетяна Михайлівна,

кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології
Київського університету імені Бориса Грінченка

Рафіков Олександр Римович,

магістр психології

Існування людського суспільства базується на взаємодії між його членами, що підкреслює взаємозалежну значущість індивідуальності кожної людини та всієї сукупної популяції. Громадянське суспільство, яке вибудовується, повсякчасно потребує залучення якомога більшої кількості членів суспільства. В усі часи молодь виступає чи не найголовнішим потенціалом, ресурсом тієї чи іншої держави. При цьому студентський період є найбільш активним періодом включення людини в соціальне життя. Молода людина, опановуючи свою професію, разом з тим, активно встановлює зв'язки з зовнішнім світом. Майбутній спеціаліст має змогу спробувати себе в різних ролях, починаючи від ролі сина або дочки, закінчуючи посадою в студентській молодіжній організації або місцем в науковому гуртку. За рахунок цього відбувається використання і формування різноманітних соціальних ролей.

Науковий напрямок досліджень соціальних ролей у межах рольової теорії особистості базується на концепціях рольових теорій Дж. Міда, Я. Морено, Е. Берна, Дж. Келлі. В Україні цю проблему розробляють П.П. Горностай та З. Мірошник.

Ціннісні орієнтації, які продовжують своє формування в процесі виховання у вищому навчальному закладі, відіграють ключову роль у розвитку особистості. Уособлюючи в собі основні потреби, вони розкривають стратегії і життєві цінності, настанови та зміст для розвитку та саморозвитку індивіда, що і реалізує він у своїй діяльності. Вчинки особи внутрішньо детерміновані потребами, які виражені в цінностях. Самі ж ролі складаються з цих вчинків. Тому дослідження ціннісних орієнтацій дозволяє більш глибоко побачити зміст соціально-рольових репертуарів, які демонструють студенти, зрозуміти глибинні мотивації їх діяльності, способи знаходження ними свого місця в житті, їх вміння самовизначитися та

реалізувати себе, а також визначитися у накопиченні духовного потенціалу молоді людини, чії цінності багато в чому є відображенням цінностей суспільства.

О.Б. Клименко визначає ціннісні орієнтації як складний соціально-психологічний феномен, що визначають значний підхід людини до світу, до себе, що додає сенс і напрямок особистісним позиціям, поведінці, вчинкам. Формування та розвиток системи ціннісних орієнтацій носить взаємопов'язаний і взаємодетермінований характер [8]. Н.О. Антонова надає таку характеристику ціннісним орієнтаціям – це вираження ставлення людини до різних аспектів матеріального і духовного світу, які посідають істотне місце у структурі особистості, відображають рівень її розвитку, здійснюють регуляцію діяльності та поведінки [1].

До вищого навчального закладу вступають уже практично сформовані особистості, які протягом навчання завершують перехід від дитинства до дорослості [3]. Студентський період є сензитивний, дуже сприятливий для утворення ціннісно-сміслових орієнтацій як стійкої властивості особистості, що сприяє становленню світогляду, відношенню до навколишньої дійсності [11]. Вироблення і трансформація ціннісних орієнтацій, а також прийняття та закріплення соціальних ролей у студентському віці відбувається за рахунок соціалізації, яка протиставлена ідентифікації. У виші за допомогою виховної роботи формується науковий світогляд; громадянська та патріотична позиція; виховується моральне та художньо-естетичне бачення світу [10].

Формування ціннісних орієнтацій у процесі навчання визначається, з одного боку, особистісними особливостями, розвитком і усвідомленням своїх інтересів і цінностей, з іншого боку – соціальними факторами: цінностями значущого іншого, стилем спілкування з ним. При цьому в основі загального механізму формування цінностей лежить, перш за все, діалоговий стиль спілкування і розвиток рефлексивних особливостей студентів [14].

У ході рефлексії формується усвідомлення свого соціального місця і ролі. Сучасний студент має різноманітний соціальний досвід міжособистісного спілкування: досвід дитини в батьківській сім'ї, учня в школі, друга серед товаришів, партнера з представниками протилежної статі, учасника різних проектів та інший.

Цей широкий спектр життєвої історії особистості можна вивчати з позиції рольової теорії особистості. Перевагою такого підходу є

інтегративність різних теорій особистості: те, що за допомогою аналізу поєднання різних ролей досягається більш цілісне уявлення про особистість та її стосунки з соціумом. Для рольової теорії особистості характерний розгляд особистості з позиції соціальних ролей, ставлячи на перше місце соціальне оточення як вирішальний фактор розвитку особистості [5].

Соціальну роль визначають як соціально нормовану поведінку людини, яка займає певне положення у групі, має права та обов'язки. Роль несе в собі поведінку, яка очікується в залежності від ситуації і приналежності індивіда до певної групи [3].

Життєві ролі – це ролі, які пов'язані з вищевказаними характеристиками життя людини, головним чином – зі стилем життя, смыслом життя, життєвим сценарієм. Зазвичай людина грає життєві ролі все життя, або, принаймні, протягом значного життєвого періоду чи стадії. Життєві ролі, як правило, пов'язані не з однією соціально-психологічною чи життєвою ситуацією, а переходять від ситуації до ситуації, поширюючись часом на всі сфери життя індивіда. Тому життєві ролі тісно зв'язані з феноменом ідентичності, про який ми вже згадували в контексті ситуації, в якій перебуває студент в університеті [4; 5; 6].

Репертуар життєвих ролей всебічно характеризує індивідуальність людини, найбільш істотні властивості особистості. З одного боку, вони пов'язані з соціальними ролями. З іншого боку, їх не можна зводити лише до соціальних очікувань, які формує рольова поведінка, оскільки в них втілюється «Я» людини, що не існують в чистому вигляді без рольового компонента [4].

Наводимо результати емпіричного дослідження взаємозв'язку ціннісних орієнтацій та репертуарів життєвих ролей у студентському віці, яке проводилось протягом 2013 року на базі Київського університету імені Бориса Грінченка. У вибірку за рандомізованим принципом було відібрано 80 студентів віком 18-21 років.

Для діагностики соціально-рольових репертуарів використовувався опитувальник П.П. Горностая для діагностики «рольових репертуарів» [4]. Для визначення цінностей особистості – методики Ш. Шварца «Профіль особистості» та «Огляд цінностей» [7]. Для описової математичної статистики, кількісного і якісного аналізу були використані: кластерний аналіз, факторний аналіз, кореляційний аналіз Пірсона (SPS Statistics-17), а також методи розрахунків необхідної кількості одиниць для знаходження

статистичних зв'язків. Статистичні розрахунки виконано з використанням пакета прикладних комп'ютерних програм універсальної обробки табличних даних Microsoft Excel XP та SPS Statistics-17. У дослідженні також були використана інтерпретація якісних та логічних даних.

Результати виявлення домінуючої цінності для кожного з респондентів за опитувальником Ш. Шварца «Огляд цінностей», представленні в табл. 1.

Таблиця 1.

Частотний розподіл показників домінуючих цінностей на рівні нормативних ідеалів

Цінності на рівні нормативних ідеалів	Кількість осіб, для яких ця цінність є домінуючою	%
Комфортність	14	16
Традиція	5	6
Доброта	24	28
Універсалізм	13	15
Самостійність	15	17
Стимуляція	7	8
Гедонізм	10	12
Досягнення	8	9
Влада	3	3
Безпека	13	15

За результатами, наведеними в таблиці 1., визначаємо, що на рівні нормативних ідеалів, переконань і поведінки найбільш домінуюча для студентів цінність – доброта, яка забезпечує підтримку і підвищення благополуччя людей, з якими постійно підтримується контакт і міжособистісні відносини. Ця цінність є похідною від потреби в позитивній взаємодії, афірмації та забезпечення процвітання групи.

На другому місці за рівнем нормативних ідеалів у студентів опинився такий показник, як самостійність – потреба в незалежному мисленні і діяльності, для отримання автономії та незалежності. Самостійність як цінність виходить з потреби організму в самоконтролі і самоуправлінні, це проявляється в прагненні до свободи мислення та діяльності в мистецтві і дослідницькій активності.

На третьому місці на рівні нормативних ідеалів у студентів є конформність як бажання обмежувати свої дії і мотиви, які наносять шкоду або порушують соціальні норми і очікування. Цінність конформності підкреслюється в обмеженнях особистості при взаємовідносинах з іншими індивідами. Конформність, виходить з потреби стримувати дії, які несуть негативні соціальні наслідки.

На останньому місці на рівні нормативних ідеалів у студентів опинився такий показник як влада. Цінність влада, як потреба в соціальному статусі, престижі і домінуванні/володарюванні над людьми фокусується на соціальній повазі, підкреслюючи досягнення чи соціально-домінантну позицію в межах цілої соціальної системи.

На противагу цим результатам, при обробці опитувальника Ш. Шварца «Профіль особистості», було виявлено (табл. 2), що на рівні індивідуальних пріоритетів найбільш домінуючою у студентів цінністю є гедонізм. Цінність гедонізму виражає необхідність задоволення біологічних потреб і отримання при цьому задоволення.

Таблиця 2.

Частотний розподіл показників домінуючих цінностей на рівні індивідуальних пріоритетів

Ціннісні на рівні індивідуальних пріоритетів	Кількість осіб, для яких ця цінність є домінуючою	%
Комфортність	3	3%
Традиція	0	0%
Доброта	11	12%
Універсалізм	10	11%
Самостійність	16	18%
Стимуляція	9	10%
Гедонізм	21	23%
Досягнення	11	12%
Влада	2	2%
Безпека	6	8%

На другому місці за рівнем індивідуальних пріоритетів у студентів опинився такий показник, як самостійність. Самостійність як цінність виходить з потреби організму в самоконтролі й самоуправлінні, що виявляється в прагненні до свободи мислення та діяльності, в мистецтві і дослідницькій активності.

На третьому місці – досягнення та доброта. Цінність доброти забезпечує підтримку і підвищення благополуччя людей, з якими постійно підтримується контакт і міжособистісні відносини. Ця цінність є похідною від потреби в позитивній взаємодії, афірмації та забезпеченні процвітання групи. Цінність досягнення – необхідність досягнення особистістю успіху за рахунок одного з прийнятих культурних стандартів, тим самим отримуючи соціальне схвалення.

На останньому місці на рівні індивідуальних пріоритетів студентів такий показник, як традиції. Цінність традиція, як повага та збереження

традицій, прийняття ідей, які існують в певній культурі або релігії, тим самим забезпечуючи солідарність групи, підкреслюючи її унікальність.

Отже, серед нормативних ідеалів більше цінується позитивна взаємодія, афірмація та забезпечення процвітання групи, а також суперечливі прагнення до самостійності та автономії, разом з тим зі збереженням стримування соціально небажаних дій. На рівні індивідуальних пріоритетів спостерігається акцентуація на задоволення своїх біологічних потреб за умови отриманням насолоди при цьому. Можна зробити висновок про домінування на індивідуальному рівні потреб, які мають особистісне спрямування, в той час як на нормативному рівні домінують цінності, спрямовані на соціальне життя індивіда.

На основі зроблених нами обрахунків для подальшого аналізу були виділені такі ролі: Художник, Комік, Спостерігач, Переможець, Переможений, Експлуататор, Цілитель, Бог/богиня, Всезнайко та Страждалець. За даними, отриманими після застосування опитувальника П.П. Горностая «Репертуари життєвих ролей особистості», було проаналізовано частоту проявів виділених життєвих ролей особистості для даної вибірки. Частота проявів життєвих ролей особистості за опитувальником П.П. Горностая «Репертуари життєвих ролей» для даної вибірки подано у таблиці 3.

Таблиця 3.

Частотність проявів життєвих ролей особистості

Життєва роль особистості	Частий прояв		Прояв час від часу		Рідкий або поодинокий прояв		Прояв відсутній	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Художник	9	11%	56	70%	9	11%	6	8%
Комік	19	24%	54	68%	7	9%	0	0
Спостерігач	8	10%	52	65%	10	13%	1	1%
Переможець	13	15%	61	76%	5	6%	0	0
Переможений	2	3%	47	59%	27	34%	4	5%
Експлуататор	1	1%	47	59%	22	28%	10	13%
Цілитель	2	3%	53	66%	18	23%	7	9%
Бог/богиня	4	5%	38	48%	21	26%	17	21%
Всезнайко	6	8%	55	69%	13	16%	6	8%
Страждалець	0	0	39	49%	29	36%	12	15%

За результатами аналізу частоти проявів життєвих ролей особистості, більшість респондентів в своєму житті частіше використовують ролі Коміка та Переможця. Наступними за частотою проявів ідуть життєві ролі

особистості Художник та Спостерігач. Рідше за всіх спостерігається прояви життєвої ролі особистості Страждалець. Життєва роль особистості Страждалець, не має частих проявів і проявляється час від часу у 49% респондентів, або в поодиноких випадках у 36 респондентів. На передостанньому місці за частотою застосувань слідує Переможений, Експлуататор та Цілитель.

Завершальним етапом емпіричного дослідження став аналіз кореляційних зв'язків між цінностями та життєвими ролями респондентів. За допомогою коефіцієнту кореляції Пірсона встановлювалися зв'язки між нормативними цінностями (опитувальник Ш. Шварца «Огляд цінностей») і репертуарами життєвих ролей особистості (опитувальник П.П. Горностаєва «Репертуари життєвих ролей особистості») – таблиця 4.

Таблиця 4.

Кореляційні зв'язки між нормативними цінностями та життєвими ролями особистості студентів

Життєва роль особистості / Нормативні цінності	Гедонізм	Досягнення	Влада
Бог/богиня		0,466**	0,466**
Експлуататор	0,368**		
Переможець	0,307**		0,399**
Страждалець	0,323**		

** Кореляція значуща на рівні 0,01 (2-критерій). *Кореляція значуща на рівні 0,05 (2-критерій).

Існує статистично значущий слабкий зв'язок між такою життєвою роллю як Бог/богиня та нормативними цінностями досягнення та влада. Такі ж зв'язки існують між життєвою роллю Експлуататор та гедонізмом; Переможець та гедонізмом і владою; Страждалець та гедонізмом.

При порівняльному аналізі цінностей на рівні індивідуальних пріоритетів та життєвих ролей особистості був знайдений слабкий статистичний зв'язок між такою життєвою роллю, як Бог/богиня та нормативними цінностями досягнення (0,306 при $p \leq 0,01$) та влада (0,413 при $p \leq 0,01$).

Виходячи з отриманих результатів можемо зробити висновок, що життєві ролі мають зв'язок з цінностями, які безпосередньо пов'язані з особистісними потребами суб'єкта. Зокрема слід відмітити, що для такої потреби, як досягнення певного соціального статусу, яка відповідає цінності досягнення, використовується життєва роль Бог/богиня. Використання цієї

ролі відбувається одночасно на рівні уявлень про те як потрібно діяти, та на рівні індивідуальних пріоритетів особистості. Схожа модель взаємодії простежується між життєвою роллю Бог/богиня та цінністю влади, яка задовольняє потребу в контролі над людьми.

За результатами емпіричного дослідження було встановлено, що серед життєвих ролей найбільша кількість респондентів частіше використовують життєві ролі Комік та Переможець, час від часу роль Художник, а найрідше Страждалець. На рівні нормативних ідеалів більше цінується позитивна взаємодія, афірмація та забезпечення процвітання групи та комфортного перебування себе в ній (цінність доброта), а також суперечливі прагнення до самостійності та автономії (цінність самостійності), разом з тим, зі збереженням стримування соціально небажаних дій (цінність конформності). На рівні індивідуальних пріоритетів у досліджуваних спостерігається акцентуація на задоволенні своїх біологічних потреб за умови отримання насолоди при цьому (цінність гедонізму) і прагнення до самостійності та автономії (цінність самостійності). Але, разом з тим, залишається позитивна взаємодія, афірмація та забезпечення процвітання групи та комфортного перебування себе в ній (цінність доброти). Можемо зробити висновок про домінування на індивідуальному рівні потреб, які мають особистісне спрямування, в той час, як на нормативному рівні домінують цінності, спрямовані на соціальне життя індивіда.

За результатами кореляційного аналізу було встановлено статистичний зв'язок між тими ролями життєвими ролями, які використовує індивід, та цінностями, які йому притаманні. Деякі з життєвих ролей пов'язані з цінностями лише на нормативному або індивідуальному рівні, проте така роль як Бог/богиня має зв'язок з цінностями як на нормативному, так і на індивідуальному рівні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антонова Н. О. Ціннісні орієнтації у системі особистісних якостей студентів, вищого педагогічного навчального закладу: автореф. дис. На здобуття наук ступеня кандидата психологічних наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна і вікова психологія» / Н. О. Антонова – Київ, 2003. – 20с.

2. Большой психологический словарь [Електронний ресурс] / Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко // Большой психологический словарь. - Режим доступу: <http://bookap.info/genpsy/bigdic/gl25.shtml>

3. Буравлева Н. А. Ценностные ориентации студентов / Буравлева Н. А. // Весник ТГПУ. – Вып. 6. – 2011. – С. 124–129.
4. Горностай П. П. Личность и роль: Ролевой подход к социальной психологии личности / П. П. Горностай. – К.: Интерпресс ЛТД, 2007. – 312 с.
5. Горностай П. П. Рольова теорія особистості: теоретичні аспекти та практичні апікації / Горностай П. П. // Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К.: Главник, 2005. - Вип. 26, в 4-х т., т. 1. - С. 391-395.
6. Горностай П. П. Життєві ролі та життєтворчість / Горностай П. П. // Наукові студії з соціальної та політичної психології. – Вип. 5. (8). – К., 2002. – С. 81–91.
7. Карандашев В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство / В. Н. Карандашев – СПб.: Речь, 2004. – 70 с.
8. Келли Дж. Теория личности: психология личностных конструктов: [пер. с англ.] / Джордж А. Келли. – С-Пб.: Речь, 2000. – 249 с.
9. Клименко О. Б. Гендерная дифференциация индивидуальных ценностей современной молодежи / О. Б. Клименко // Проблемы современной психологии: Сборник научных работ Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. – Вип. 21. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2013. – С. 214 – 224.
10. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи / В. Л. Ортинський – Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.
11. Мухина В. С. Возрастная психология / Мухина В. С. – [4-е изд.]. - М., 1999. - 456 с.
12. Психология личности: Словарь справочник / за ред. П. П. Горностая и Т. М. Титаренко. – Киев: Рута, 2001. – 320 с.
13. Сергієвна В. Проблеми виховання студеньської молоді / В. Сергієвна, В. Косін // Вища школа – Вип. 7-8. – 2010. – С. 75-80.
14. Серый А.В. Ценностно-смысловая сфера личности: учебное пособие/ А.В. Серый, М.С. Яницкий – Кемерово: Кемеровский государственный университет, 1999. – 92 с.

САМОАКТУАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА У ЗВ'ЯЗКУ З ПРОЯВАМИ ЗАХИСНИХ МЕХАНІЗМІВ ПСИХІКИ

Тохтамиш Олександр Михайлович,

кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології
Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка,

Конопля Ольга Андріївна,
магістр психології

Особистість у психології є багатограним та багаторівневим поняттям. Серед феноменів, які описують цю багатогранність, своє місце посідають самоактуалізація та захисні механізми психіки. І хоча перший з них досліджувався здебільшого в парадигмі гуманістичної психології, а другий – в психоаналітичній традиції, вивчення їх взаємозв'язку і взаємовпливу може бути корисним для подальшого висвітлення та використання ресурсів і можливостей, що сприяють розвитку особистості.

Поняття самоактуалізації вперше ввів в психологію К. Гольдштейн. Він вважав самоактуалізацію найсильнішою потребою організму, яка на певний час може відвести на другий план голод, спрагу та інші потреби організму. А. Маслоу розвинув поняття самоактуалізації особистості. Відповідно його концепції, самоактуалізація є людською потребою найвищого рівня.

Поняття захисних механізмів були введені в психологічний тезаурус З. Фройдом. У наступних працях авторів переважно психоаналітичного напрямку було проведено аналіз та концептуальний осмислення різноманітних аспектів функціонування захисних механізмів психіки.

Метою нашого дослідження є вивчення особливостей самоактуалізації у студентів в залежності від прояву їх захисних психологічних механізмів.

Як психологічне явище, самоактуалізація привертає увагу значної кількості дослідників. У великій мірі погляди філософів і психологів різних напрямів на природу явища самоактуалізації співпадають. Самоактуалізацію досліджували такі вчені, як А. Маслоу, К. Гольдштейн, К. Роджерс, Г. Олпорт, В. Франкль та інші.

Теорія самоактуалізації є основним системотвірним елементом гуманістичного напрямку в психології. Уперше термін «самоактуалізація» як наукову категорію запропонував Курт Гольдштейн у 1939 році. Він вважав, що «самоактуалізація – це здатність перебудови організму під дією

травмуючої ситуації» [18]. Самоактуалізація – це ряд дій, які спрямовані на задоволення потреб. Він стверджував, що самоактуалізація є головним мотивом організму, який служитиме передумовою для розвитку всього організму, творчої самореалізації, самовдосконалення. Те, що може на перший погляд здаватися діями, лише прояв головної сили життя – самоактуалізації. Вчений вважає, що людський організм може на певний час відтіснити базові потреби (їжа, сон, сексуальні потреби), якщо інші, більш сильні мотиви, такі, наприклад, як зацікавленість, домінують. При зіткненні з зовнішнім світом у людини завжди виникатиме реакція певної невпевненості і шоку. Здорова людина, яка самоактуалізується, може навмисно ініціювати подібні ситуації з метою реалізації власних можливостей.

К. Гольдштейн вважає, що здоровим є лише той організм, у якому тенденція до самоактуалізації діє зсередини і який долає труднощі, які виникають при взаємодії з зовнішнім світом не на основі тривоги, а заради радості перемоги. Рушійною силою організму є прагнення повністю реалізувати закладені в ньому здібності та можливості. Головна причина душевних хвороб, на його думку, полягає в тому, що людина не може самоактуалізуватися. Для хворого організму мета звільнення від напруги є провідною. А для здорового, навпаки, полягає у створенні певного рівня напруги для забезпечення подальшої активності організму [22].

Згідно з теорією Г. Олпорта, особистість являє собою систему, яка постійно розвивається. Особливістю цієї системи є прагнення особистості до реалізації свого життєвого потенціалу, до самоактуалізації. Також він вважав, що особистість у своїх проявах більше керується соціальними мотивами, аніж біологічним «Я» [10].

Важливою для Г. Олпорта була ідея про становлення людського індивіда. Дослідник дотримується «антинатуралістичного» підходу до аналізу перших років життя та ідеї перебудови психофізичної єдності, що утворює людську особистість. Він доходить висновку, що вихідні біологічні диспозиції трансформуються у мотиваційні установки, останні, у свою чергу, виступають домінантами поведінки.

Мотиви до самореалізації та самоактуалізації є первинно закладеними в людині потребами. Мотиви розвитку утворюють спрямовану в майбутнє систему цілей, реалізація яких забезпечує формування нових можливостей людини. Для того, щоб зрозуміти особистість, треба звертатися до того, чим вона може опинитися у майбутньому, тому що кожний стан особистості

орієнтований у напрямі майбутніх можливостей [22].

Іншим психологом, який зробив свій внесок у розвиток теорії самоактуалізації, був К. Роджерс, в ідеях якого було багато спільного з ідеями К. Гольдштейна. К. Роджерс висунув гіпотезу про те, що вся людська поведінка надихається й регулюється певним мотивом, який він назвав тенденцією актуалізації. У контексті теорії К. Роджерса тенденція до самоактуалізації – це процес реалізації свого потенціалу людиною, метою якого є становлення повноцінно функціонуючої особистості. Цей процес є безперервним і відбувається протягом усього життя. Людина намагається досягнути самоактуалізації і тому живе життям, яке сповнене нових пошуків, хвилюваннями, життям, яке має певний сенс.

К. Роджерс, як і Г. Олпорт, прагнув, щоб людина звертала увагу на те, чим вона може бути. Організму властива тенденція «розвивати свої здібності, щоб не тільки зберігати, але й розвивати особистість» [12, 45]. К. Роджерс вважав, що людина ніколи не самоактуалізується до такої міри, коли відкидаються всі мотиви. Завжди залишаються таланти для розвитку, навички для відшліфовки, нові шляхи вирішення проблем та задоволення потреб. Орієнтація на майбутнє означає, що особистість живе насичено та повноцінно сприймає людське буття.

Згідно з К. Роджерсом, людина не потребує особливих специфічних потягів (мотиваційних конструктів), мотиви й потяги не пояснюють цілеспрямованої діяльності організму. Людство за своєю природою є активним, а з цього випливає, що самоактуалізація цілком пояснюється природою людини. При цьому можна говорити, що деякі люди мають вищий рівень самоактуалізації, ніж інші, вони ближче підійшли до повноцінного функціонування – творчого й автономного.

К. Роджерс підкреслює необхідність позитивної уваги, маючи під цим на увазі не відсутність обмежень, а наявність атмосфери поваги та любові. Я-концепція дитини, що виховується в такій атмосфері, ширша і глибша, включає набагато більше думок та дій, які виражають її вроджені потенційні можливості, а також більш гнучка (і тому легше піддається корекції). Стан, за якого Я-концепція охоплює всі потенційні можливості, і називається конгруентним. Це означає, що дитина відкрита до нових переживань і не замикається лише на тому, чим вона є або може стати [12].

Самоактуалізація як явище досліджувалась радянськими та російськими психологами, її розробкою займалися психологи декількох

напрямків психологічних досліджень – діяльнісного, системного та акмеологічного. До першого відносять П. Гальперіна, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, до інших – Б. Ананьєва, А. Деркача, М. Мясичева.

С. Рубінштейн вважав, що людина прагне досягнути найвищого рівня свого розвитку, і основними ознаками суб'єкта називає здатність до саморозвитку, самовизначення. Поняття самоактуалізації розглядається як характеристика особистості, в якій поєднані динамічний, змістовий, відображувальний та емоціональний аспекти. Так, на новому рівні розкриваються вольові якості особистості, які показують, наскільки змогла особистість «надати єдності бажанням, потягам і застосовувати свою волю для їх реалізації в особистісно-ціннісних і суспільно-значущих формах» [14, с. 43]

У концепції С. Рубінштейна поняття самоактуалізації співвідноситься з категорією спрямованості. Він вважає спрямованість «активністю особистості, яка в кінцевому підсумку здійснює опредмечування, оптимізацію самої особистості, а не лише її певних мотивів та прагнень. Тому спрямованість – це тенденція особистості до самореалізації» [14, с. 68].

В акмеології (Б. Ананьєв, А. Деркач, Н. Кузьміна та ін.) розглядаються закономірності, умови й чинники, які впливають на самореалізацію людиною свого творчого потенціалу у процесі творчої діяльності. Акме – це вершинна, пікова точка у творчому саморозвитку, в якій найбільше виявляється зрілість людини як особистості. В акмеології під самоактуалізацією людини розуміється процес переходу потенційних характеристик індивіда в актуальні. При цьому це стосується як професійної діяльності, так і періоду підготовки до неї – у тому числі й шкільного навчання. В цьому аспекті самоактуалізація розглядається в якості необхідної форми руху людини до вершин особистісної зрілості, а також до вершин професіоналізму [1, с. 29].

А. Маслоу [7] виділив кілька рівнів потреб людини в порядку їх домінування або необхідності: 1) фізіологічні потреби; 2) безпека і захист; 3) приналежність і любов; 4) самоповага; 5) самоактуалізація. Пізніше до цієї ієрархії були добавлені пізнавальні потреби (знати, досліджувати, вміти) та естетичні потреби (гармонія, порядок, краса), які розташовуються між потребами у повазі та самоактуалізації.

А. Маслоу [8] допускав наявність винятків з ієрархії потреб та відповідних їм мотивів. Він вважав, що є люди, які скоріше будуть готові виносити спрагу чи голод, аніж відмовитися від певних ідеалів, а також

творчі люди, які розвиватимуть свій талант, навіть не зважаючи на соціальні проблеми або інші труднощі. В цілому він вважав, що чим нижче знаходиться потреба у ієрархії, тим більш вона сильна та пріоритетна. Також він допускав створення власної ієрархії потреб певними людьми (наприклад, надавати більше значення кар'єрі, престижу, ніж інтимним стосункам або сім'ї) залежно від біографії конкретної людини.

Ключовим у концепції ієрархії потреб А. Маслоу є те, що потреби не завжди бувають повністю задоволеними або незадоволеними. Потреби можуть співпадати, або ж людина може мотивуватися одночасно потребами кількох рівнів.

А. Маслоу висловив припущення, що середньостатистична людина по-різному задовольняє різні потреби. Орієнтовний рівень розподілу представлений на рис. 2.

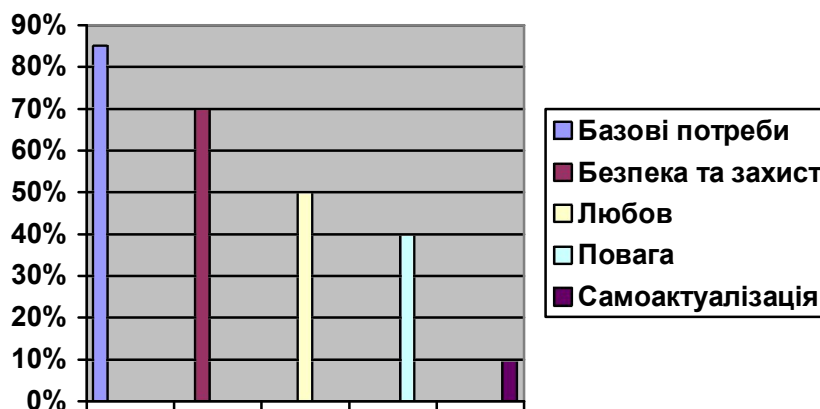


Рис. 1. Розподіл задоволення потреб людиною

А. Маслоу вивчав життя, цінності і стосунки людей, які здавалися йому найбільш здоровими й творчими, тобто у більшій мірі самоактуалізованими (тих, хто досягнув більш оптимального рівня функціонування, ніж середня людина). Він вважав, що більш доцільно вивчати кращих представників людства для визначення меж людських можливостей. До вибірки А. Маслоу включив людей, які у більшій мірі використали свої можливості, а також вільних від неврозів. В результаті вибірка склала 18 осіб – 9 історичних особистостей (А. Енштейн, А. Лінкольн, Т. Джеферсон, О. Хакслі, Б. Спіноза, Т. Рузвельт, А. Швейцер, Дж. Адамс, В. Джеймс) і 9 сучасників А. Маслоу. При цьому вчений зауважував, що люди, яких він досліджував, не були вільними від помилок, не були досконалыми. Вони також відчували тривожність, печаль, внутрішні конфлікти тощо. Він наголошував, що не

буває досконалих людей, можна знайти хороших, великих, які при цьому вони «можуть відчувати роздратованість, бути егоцентричними, злими, переживати депресію. Щоб уникнути розчарувань у людській природі, треба спочатку відмовитися від ілюзій стосовно неї» [6, 176].

Самоактуалізацію А. Маслоу визначає як «повне використання талантів, здібностей та можливостей. Середня людина – це істота з заглушеними та пригніченими здібностями та обдарованістю. Самоактуалізація – це не відсутність проблем, а рух від нереальних проблем до реальних» [6, 150].

А. Маслоу описав також вісім шляхів до самоактуалізації (8 типів поведінки). Їх не можна назвати зразком логічно ясного мислення, але вони є кульмінацією усіх його досліджень щодо самоактуалізації [6]:

– Переживання самоактуалізуючих моментів. Передусім, самоактуалізація означає повне переживання, з повною концентрацією та поглиненістю [6, 45]. Зазвичай ми мало усвідомлюємо, що відбувається всередині і навколо нас, тому самоактуалізуючі переживання (моменти підвищеного інтересу та усвідомлення) є особливо важливими.

– Актуалізуватися означає ставати реальним (тобто існувати фактично, а не лише потенційно), це включає в себе унікальні характеристики – темперамент, цінності, смаки тощо (А. Маслоу називає це самістю – серцевиною індивідуума). Це здатність перебувати у гармонії зі своєю внутрішньою природою і самостійно робити власні висновки (які не залежать від думок або тиску оточуючих).

– Суттєві моменти самоактуалізації – це чесність і прийняття відповідальності за свої вчинки. Людина не повинна направляти свої відповіді на пошуки схвалення у інших, старатися добре виглядати в їхніх очах, вона має шукати ці відповіді всередині самої себе. А. Маслоу підкреслює, що кожний раз, шукаючи відповіді, ми зазираємо у себе і контактуємо зі своєю самістю.

– Кожний вибір людини має бути націлений на зростання, відкриття себе новому. Людина часто стикається з вибором між безпечним та новим і самоактуалізація означає вибирати нове. Вибирати нове означає відкритість себе новому досвіду та переживанням, але також можливість у результаті залишитися розчарованим і опинитися у невідомому. Вибираючи безпечно, людина ризикує стати застарілою, регресувати, але при цьому залишитися у знайомому середовищі. Тобто, в кожному виборі можна знайти

як позитивні, так і негативні сторони. Людина, яка самоактуалізується, обирає прогрес.

– Самоактуалізація є постійним процесом розвитку власної потенціальності. Сам талант або високий інтелект не є самоактуалізацією, потрібна безперервна робота над собою. Тому часто люди без особливих здібностей наполегливою працею досягають більше, ніж талановиті люди, які не прикладають особливих зусиль і не розвивають свій талант. «Треба працювати, щоб робити те, що ти хочеш робити» [6, 48]. Самоактуалізація – це спосіб життя, а не річ, яку людина просто має, або не має.

– Людина має довіряти власним судженням (здатність кращого життєвого вибору). Це призводить до правильного вибору конкретним індивідом як великих значущих речей (професії, місця роботи, партнера), так і віддання переваги певному виду мистецтва, музики, їжі.

– Переживання пікових моментів самоактуалізації. Це – «перехідні моменти самоактуалізації» [6, 47]. В такі моменти людина більш яскраво і точно відчуває й діє, більш вільна від внутрішніх конфліктів, тривожності, більш точно розуміє інших людей та оточуючий світ.

– Подальша робота, спрямована на самоактуалізацію – знаходження власних «захистів» та боротьба з ними. Дуже часто ми спотворюємо образи себе та зовнішнього світу механізмами захисту.

Пікові переживання (peak-experiences) – це найбільш радісні і хвилюючі моменти, які відбуваються у житті кожного індивіда. «Термін пікові переживання – це узагальнення найкращих моментів людського життя, досвід блаженства, екстазу, найбільшої радості» [6, 105]. А. Маслоу відзначає, що найчастіше пікові переживання викликаються сильними почуттями любові, переживанням визначної краси природи або творів мистецтва. Пікові переживання – це у певному значенні кульмінація, перехідний момент у новий, якісний стан. Це моменти щастя у людини, знаючи про наявність яких, психотерапевти можуть застосовувати їх для стимулювання саморозвитку та самореалізації. Люди, які у певній мірі відчули пікові переживання, є ідеалом для інших людей. Вони виявляють особливу чутливість, творчі здібності, справжню любов, концентрацію своїх зусиль для допомоги та підтримки близьких їм людей.

Більшість людей не надає значення своїм піковим переживанням, хоча вони відбуваються з усіма. Більша половина життя заповнена не яскравими моментами, людина відчуває нудьгу, страждає від недостатку залученості,

неуважності. І навпаки, пікові переживання викликаються захоплюючими, екстраординарними подіями, інтенсивними, надихаючими. На противагу звичайним переживанням, пікові викликають посилення зв'язку людини зі світом, її залученості. Люди, які мають відношення до служіння релігії, описують їх як глибокі містичні переживання.

Справжні пікові переживання виникають достатньо рідко и тривають не довго – від декількох хвилин до декількох годин. Людина має бути націленою на розвиток, покращення самої себе, тому що «здібності наполегливо вимагають застосування і ці вимоги закінчуються лише тоді, коли їх достатньо і повноцінно застосовують» [6, 152].

Плато-переживання – поняття, яке має багато спільного з піковим переживанням. Основна відмінність в тому, що воно є більш тривалим. А. Маслоу описує його як більш стійке й тривале переживання, яке являє собою новий, більш глибокий спосіб бачення, сприймання і переживання світу. Воно включає в себе змінення фундаментального ставлення до світу, яке змінює точку зору, створює нові оцінки й посилює сприйняття світу.

Існують перешкоди, які заважають виникненню пікових і плато переживань. Саме вони створюють контраст, який показує можливість оцінити ступінь необхідності певної цілі. Завдяки цим перепонам, людина вчиться свідомо обирати цілі, оцінювати власні ресурси, відкидати непотрібні цілі, капризи. Людина також вчиться переживати періоди рутини, відмежовувати їх від яскравих переживань. Оскільки цей процес постійний, то людина поступово набуває здатності до довготривалої, наполегливої праці. Зрілою є лише та особистість, яка працює на кращу перспективу, а не намагається працювати для миттєвого задоволення.

А. Маслоу також розрізняв дві великі категорії мотивів людини: дефіцитарні мотиви й мотиви зростання. Він зазначає, що більшість психологів досліджують лише поведінку, яка орієнтована на задоволення певної потреби і яку він пов'язує з дефіцитарною мотивацією. До такого типу мотивації він відносить біль, страх, голод. Але коли організм не відчуває нічого з трьох зазначених реакцій, з'являються інші мотивації, вони належать до буттєвих. Буттєва мотивація відноситься до пошуку задоволення у теперішньому, а також бажанню шукати позитивні ціннісні цілі.

А. Маслоу перерахував декілька метапотреб (наприклад, істина, краса і справедливість), за допомогою яких описав людей, що самоактуалізуються, й запропонував теорію, що ці потреби біологічно закладені в людях так само,

як і дефіцитарні потреби. Незадоволення метапотреб за А. Маслоу викликає метапатології. Апатія, цинізм і відчуження є окремими прикладами з великої кількості симптомів, що вказують на метапатології, які спостерігаються у тих, чий метапотреби не були задоволені.

На відміну від дефіцитарних мотивів, мотиви зростання, які автор називав буттєвими, або Б-мотивами, мають віддалені цілі, пов'язані з прагненням актуалізувати свій потенціал. Об'єктивні мотиви зростання мають збагатити й розширити життєвий досвід, збільшити напругу за допомогою нового, хвилюючого і різноманітного досвіду. Мотивація зростання передбачає не стільки відшкодування дефіцитарних станів (тобто зменшення напруги), скільки розширення кругозору (тобто збільшення напруги).

Людина не усвідомлює, що ігноруються її метапотреби, як це буває у випадку з дефіцитарними потребами. Чи переживає безпосередньо людина свої метапотреби чи ні, це не має впливу на той факт, що їх незадоволення пригнічує функціонування здорової особистості та її зростання.

А. Маслоу вважав, що зовсім інший стиль життя супроводжує метаобраз життя, або Б-життя. Б-життя можна визначити як зусилля або ривок, коли людина використовує всі свої здібності в повну силу. Автор зазначав, що під час цих епізодів метаобраз життя людини буває більш зібраним, безпосереднім, творчим і відкритим для переживань. Цей спосіб життя включає в себе найбільш щасливі та хвилюючі моменти людського існування, а також моменти найбільшої зрілості, індивідуальності й наповненості.

Іншими словами, буттєвий спосіб життя в порівнянні з дефіцитарним характеризується відсутністю спонукань, цілей, зусиль, як стан завершення і досягнення мети. Людина більше нічого не робить, ні щоб уникнути болю чи дискомфорту, ні щоб просуватися до майбутньої мети. Вона лише є [18].

Одним з чинників, який перешкоджає розвитку особистості, А. Маслоу вважає саме внутрішні механізми захисту. Окрім класичних механізмів захисту, описаних в психопсихологічній парадигмі, він розглядає ще два типи захисту – комплекс Іони та десакралізацію.

Комплекс Іони – це відмова від спроб реалізації повноти власних здібностей. Такі люди надають перевагу безпеці, задовольняються середнім рівнем розвитку і використання власних здібностей. Насправді такі люди бояться використовувати власні здібності у повній мірі, тому

задовольняються цілями, які не вимагають багато досягнень. Цілі, які вимагають повноти власного розвитку, залучення усіх свої можливостей, вони вважають небезпечними і відмовляються від них.

Десакралізація – це відмова ставитися до чогось з високим рівнем залученості та глибини. Від цього відбувається збіднення життя індивіда. Зокрема, певні символи (культурні, релігійні і т.п.) перестали мати таку значущість, яка була в них для попередніх поколінь, тому втратили свою надихаючу, мотивуючу силу [6].

Захисні механізми психіки стосуються будь-яких реакцій, яким людина навчилася і вдається до їх використання несвідомо, для того щоб захистити свої внутрішні психічні структури, своє «Я», наприклад, від почуттів тривоги, сорому, провини, гніву. Також вони можуть використовуватись як спосіб захисту від конфлікту, фрустрації та інших ситуацій, які людина сприймає як небезпечні.

Першим, хто ввів в психологію поняття механізмів психологічного захисту, був З. Фройд [20]. Ним було детально описано функціональне призначення захисту, його мета. Вона полягає в ослабленні інтрапсихічного конфлікту (напруги, занепокоєння), зумовленого протиріччям між інстинктивними імпульсами несвідомого й інтеріоризованими вимогами зовнішнього середовища, що виникають в результаті соціальної взаємодії [13]. З. Фройд та його послідовники виділяли дві обов'язкові характеристики захисних механізмів:

- вони є несвідомими (людина ніколи не усвідомлює, що це – її захисний стиль поведінки щодо певного об'єкту);
- у будь-якому випадку захисні механізми спотворюють реальність і вона сприймається перекрученою.

Вже в перших своїх роботах, присвячених захисним механізмам, З. Фройд зазначав, що існує два основних способи справлятися з тривогою. Першим, більш здоровим, способом він вважав спосіб взаємодії з явищем, яке породжує тривогу: це може бути подолання перешкоди чи усвідомлення мотивів своєї поведінки. Другим, менш надійним і більш пасивним способом, є спосіб впоратися з тривогою за рахунок несвідомої деформації реальності (вона може бути зовнішньої або внутрішньої), тобто спосіб формування якогось захисного механізму [13].

А. Фройд запропонувала орієнтовну хронологію механізмів психологічного захисту [21], згідно з якою вік до одного року є передстадією

захисту. У подальшому (1-2 роки) небезпека долається дитиною за допомогою заперечення (у його незрілих формах пасивного та активного протесту – відмови й опозиції), а також у вигляді тенденції до приєднання – проекції та імітації. Проекція й імітація пов'язані з виділенням дитиною себе з навколишнього середовища, з приписуванням середовищу всього неприємного і з прийняттям у себе всього приємного. Далі починає переважати тенденція до відокремлення. До трирічного віку мають місце витіснення, заміщення та інтелектуалізація. Такі захисні механізми, як регресія, звернення проти власної особистості й заміщення не залежать від етапів розвитку «Я». Вони є модифікацією активності спонукань і функціонують з тих пір, як функціонують і самі спонукання, тобто з моменту, коли починається конфлікт між поривами «Воно» і якою-небудь перешкодою на шляху їх задоволення. Важливо, що заміщення проявляється при активізації потреби в автономії й свободі в формі емансипації. Пізніше, вже в молодшому шкільному віці, у зв'язку з розвитком мовлення і логічного мислення посилюється тенденція до приєднання і починає розвиватися й компенсація як незріла форма раціоналізації.

Поступово «Я» зміцнює свою владу над «Воно» і абстрактно-логічне мислення стає основною характеристикою «Я». При цьому все більше актуалізується свідомість і засвоюються поняття забороненого й дозволеного, забезпечуючи забуття небажаного досвіду. Відповідно, формується «хороша» і «погана» поведінка. Після 5-річного віку, внаслідок формування статевої ідентичності і потреби в самоприйнятті, з'являється сублімація, яка невід'ємно пов'язана із засвоєнням моральних цінностей [21].

Ф.Б. Бассін, аналізуючи погляди З. Фрейда, зазначав, що «основною метою існування захисних механізмів є зменшення рівня тривожності, яка викликана інтрапсихічним конфліктом» [2]. Згідно з Ф.В. Бассінім, психологічний захист є нормальним, повсякденно працюючим механізмом людської свідомості. Цей автор підкреслює величезне значення захисту для зняття різноманітних напружень в душевному житті. На його думку, захист здатен запобігти дезорганізації поведінки людини, яка настає не тільки при зіткненні свідомого і несвідомого, а й у разі протиборства між цілком усвідомлюваними установками. Він вважає, що основним у психологічному захисті є перебудова системи установок, спрямована на усунення надмірної емоційної напруги і запобігання дезорганізації поведінки. Ф.Б. Бассін вважає захисні механізми найважливішою формою реагування свідомості на

психічну травму [2]. В концепції цього автора проглядається глобальна ідеологічна установка радянської психології на неприйняття та критику «буржуазного» психоаналітичного напрямку.

Б. Карвасарський розглядає захисні механізми як адаптаційні реакції, спрямовані на зміну дезадаптивних компонентів відносин [5].

Ф.Б. Березін [3] виділив 4 типи захисту за їх дією. Вони є такими, що:

- перешкоджають усвідомленню факторів, що викликають тривогу, або самої тривоги (заперечення, витіснення);
- дозволяють фіксувати тривогу на певних стимулах;
- знижують рівень спонукань (знецінення вихідних потреб);
- усувають тривогу або модифікують її інтерпретацію за рахунок формування стійких концепцій.

С.Р. Пантілеєв [11] поділяє захисні механізми на:

- *захисні механізми самооцінки*, які створюють внутрішню позитивну оцінку, що здатна нівелювати неприємну для суб'єкта оцінку інших. Функціонування захисного механізму супроводжується впливом на партнера у спілкуванні через програмування його на завчасно очікувану та підготовлену реакцію схвалення, позитивної оцінки або згоди. Ця функція захисту реалізується у разі неадекватної самооцінки і застосовується для збереження завищеної самооцінки чи для підвищення (або навіть для приховування) заниженої. Отже, самооцінка може бути просто засобом самоствердження, створення в інших приємного враження про себе;

- *захисні механізми ставлення до себе*; захист себе від антипатії відбувається через можливість підтримки глобального ставлення до себе на високому рівні, за умови принесення суб'єктом у жертву своєї самоповаги або істинності свого Я-образу. Підтримка стабільного ставлення до себе забезпечує можливість постійної стратегії у ставленні до самого себе, що виявляється як у зовнішній, соціально-предметній діяльності, так і у внутрішній активності особистості.

- *захисні механізми Я-концепції*, до яких входять ідентифікація, раціоналізація, проєкція, інтроекція, агресія, зворотна реакція та їх комплекси. Наприклад, переживання почуття сорому може бути сильним фрустратором особистості. У таких ситуаціях часто використовується механізм формування зворотної реакції, що дозволяє фрустрованій особистості демонструвати штучну самовпевненість, яка внаслідок систематичного використання може стати адаптивною стратегією.

- захисні механізми Я-образів, які функціонують таким чином:

а) якщо особистість піддається фрустраційному впливу, тоді, коли вона має чіткий актуалізований Я-образ, залучення в активність інших структур особистості відбувається швидко і захисні механізми негайно активізуються;

б) фрустрація особистості, як правило, зумовлює формування чіткого Я-образу, оскільки особистість перебуває у проблемній ситуації;

в) психологічний захист частково відбувається під контролем Я-образу, тобто усвідомлюється.

Р. Плутчик [23] вважав, що механізми психологічного захисту є продуктами онтогенетичного розвитку. Захисти починають діяти у випадку, коли переживання та/або вираз деякої емоції може мати для індивіда негативні наслідки. Концепція Плутчика базується на його психоеволюційній теорії емоцій, в якій постулюється наявність дериватів восьми базових емоцій: страху, гніву, радості, печалі, прийняття, відрази, очікування й подиву. Базовим емоціям відповідають вісім захисних механізмів: заперечення, проекція, регресія, заміщення, витіснення, інтелектуалізація, реактивне утворення та компенсація.

Одним з положень теорії Р. Плутчика є те, що формування механізмів психологічного захисту відбувається поступово і на різних етапах онтогенезу з'являються різні захисти. Звідси виводиться відмінність між так званими «примітивними» захистами, які формуються на більш ранніх етапах розвитку, і більш «зрілими», що стосуються більш пізніх етапів. До найбільш примітивних захисних механізмів в теорії Р. Плутчика належать регресія, проекція та заперечення. Такі ж механізми, як інтелектуалізація, компенсація, реактивне утворення з'являються на більш пізніх етапах розвитку і відповідають більш високим рівням розвитку особистості [13].

Емпіричне дослідження взаємозв'язку самоактуалізації особистості студента з проявами захисних механізмів психіки. Мета емпіричного дослідження полягала у виявленні та інтерпретації взаємозв'язків між рівнем самоактуалізованості особистості та домінуючим типом її психологічного захисту. Для дослідження були обрані методика діагностики самоактуалізації особистості А.В. Лазукіна в адаптації Н.Ф. Каліної, опитувальник особистісної орієнтації А.А. Рукавішнікова, методика діагностики типологій психологічного захисту (опитувальник Р. Плутчика в адаптації Л. Вассермана) та опитувальник домінуючої стратегії психологічного захисту В.В. Бойко [4; 9; 15; 19].

У наведеному в рамках даного дослідження опитуванні взяло участь 49 респондентів. З них – 38 осіб жіночої статі та 12 осіб чоловічої статі. Серед них – 39 студентів Київського університету імені Бориса Грінченка (18 опитаних 4 курсу, 10 опитаних 5 курсу, 11 опитаних з 6 курсу) та 11 студентів Київського славистичного університету. В математико-статистичному аналізі використовувався кореляційний аналіз рангових кореляцій за Ч. Спірменом.

У таблиці 1 наведені результати математико-статистичної обробки даних («Методика діагностики провідних стратегій психологічного захисту у спілкуванні» В.В. Бойко та «Діагностика самоактуалізації особистості» А.В. Лазукіна).

Таблиця 1

Показники кореляційного зв'язку між деякими параметрами провідних стратегій психологічного захисту та самоактуалізації особистості

	Мироловність	Уникання
Спонтанність		-0,380**
Гнучкість у спілкуванні	0,352*	

Примітка: ** $p \leq 0,01$; * $p \leq 0,05$

За даними таблиці 1 виявлена статистично значуща пряма кореляція між типом психологічного захисту «миролюбність» та параметром гнучкості у спілкуванні. Можна прогнозувати, що рівень мироловності має досить суттєвий зв'язок з рівнем гнучкості у спілкуванні. З іншого боку, захисна стратегія уникання має зворотний зв'язок зі спонтанністю. Чим менше людина використовує захисний механізм уникання, тим більше вона має можливість проявляти таку особистісну якість, як спонтанність.

З іншого боку, не встановлено статистично значущого зв'язку між агресією як механізмом психологічного захисту у спілкуванні та параметрами, які характеризують рівень самоактуалізованості особистості.

Результати математико-статистичного аналізу результатів, отриманих за допомогою методик «Діагностика типологій психологічного захисту», «Опитувальник особистісної орієнтації» А.А. Рукавішнікова та «Діагностика самоактуалізації особистості» А.В. Лазукіна, представлені у таблиці 2.

Таблиця 2.

Значущі кореляційні зв'язки між показниками методик «Діагностика типологій психологічного захисту», «Опитувальник

особистісної орієнтації» та «Діагностика самоактуалізації особистості»

	Заперечення	Регресія	Компенсація	Проекція	Заміщення	Інтелектуалізація	Реактивне утворення
Опора на інших			0,439**				0,456**
Опора на себе						-0,296*	
Часова компетентність			-0,346*		-0,292*		-0,451**
Часова некомпетентність						0,376**	
Самоприйняття	-0,300*		-0,400**				
Самоповага		-0,352*	-0,347*		-0,527**		
Спонтанність						-0,417**	-0,325*
Реактивна чутливість				0,287*			
Прийняття агресії		0,355*				-0,285*	
Екзистенційність			-0,349*				
Орієнтація у часі			-0,346*				
Автономність			-0,380**			-0,389**	-0,285*
Саморозуміння			-0,435**				
Аутосимпатія					-0,400**		
Контактність			-0,308*				

Примітка: ** $p \leq 0,01$; * $p \leq 0,05$

За даними, представленими в таблиці 2, статистично значуща кореляція виявлена між захисним психологічним механізмом заперечення та параметром самоприйняття. Згідно з нею, підвищення параметрів заперечення призводить до зниження параметру самоприйняття, і навпаки. Ця обернена залежність є цілком природною та могла бути прогнозованою, оскільки схильність до заперечення є характеристикою, в достатній мірі протилежною до категорії прийняття, в тому числі – прийняття себе.

Математико-статистичний аналіз показав, що не існує статистично значущого кореляційного зв'язку між таким механізмом психологічного захисту, як витіснення, та параметрами, що характеризують рівень самоактуалізованості особистості. Відсутність значущих зв'язків в цьому випадку можна частково пояснити тим, що у вибірці досліджуваних захисний психологічний механізм витіснення був домінуючим лише в одній особи (2% вибірки).

Для захисного психологічного механізму регресії, згідно з даними таблиці 2, встановлено значущу обернену кореляцію за параметром самоповаги, а також значущу обернену кореляцію за параметром прийняття агресії. При зниженні показників за шкалою регресії, параметри самоповаги та прийняття агресії збільшуються, і навпаки – при їх збільшенні зменшуються показники самоповаги та прийняття агресії. Обернений зв'язок між показниками регресії та самоповаги співвідноситься з результатами іншого дослідження [17], в якому було встановлено пряму значущу залежність між рівнем прояву захисного механізму регресії з негативною оцінкою людиною себе.

Для захисного психологічного механізму компенсації виявлено значущу пряму кореляцію з показником опори на інших, а також значущі обернені кореляції з показниками часової компетентності, самоприйняття, екзистенційності (як гнучкості щодо життєвих цінностей та принципів), орієнтації у часі, автономності, саморозуміння та контактності. Перший взаємозв'язок можна пояснити близькістю механізму компенсації до психологічної ідентифікації із «присвоєнням» собі якостей іншої людини. Відсутність інтегрованості цих якостей в структуру особистості, в певній мірі, відображується в оберненій залежності з показниками самоприйняття, екзистенційності, автономності й саморозуміння.

За даними таблиці 2, для механізму заміщення було встановлено обернену кореляцію ($p \leq 0,01$) з сильним зв'язком (-0,527) за параметром самоповаги та обернену кореляцію ($p \leq 0,01$) з середнім зв'язком (-0,400) за параметром аутосимпатії. Оскільки наслідки прояву механізму заміщення досить часто викликають у людини відчуття провини та самозвинувачення, це, вірогідно, впливає на зниження у неї поваги до себе та аутосимпатії.

Для захисного психологічного механізму інтелектуалізації, було встановлено 5 значущих кореляцій, дві з яких зі слабким, і три – з середнім зв'язком. Було виявлено пряму кореляцію ($p \leq 0,01$) з середнім зв'язком (0,376) за параметром некомпетентності у часі, обернену кореляцію ($p \leq 0,01$) з середнім зв'язком (-0,417) за параметром спонтанності та обернену кореляцію ($p \leq 0,01$) з середнім зв'язком (-0,389) за параметром автономності. Два перших показника свідчать про негативний вплив інтелектуалізації як захисного механізму, зокрема, щодо реалізації життєвого принципу «тут і тепер». Інтелектуалізація, таким чином, залишається поза сприйманням «психологічності» часу та імпровізаційності людського «чуттєвого» буття. З

іншого боку, людина з вираженими проявами дії захисного механізму інтелектуалізації не відзначається високою автономністю із притаманними їй «життєвістю», невідчуженістю й прагненням до особистісної свободи.

Для захисного психологічного механізму реактивного утворення була встановлена пряма значуща кореляція з показником опори на інших та обернені значущі кореляції за параметрами некомпетентності у часі, спонтанності та автономності. Прямий зв'язок з показником опори на інших у людини з високим показником прояву дії механізму реактивного утворення, в певній мірі, співвідноситься з думкою про гіперкоменсаторний характер сприймання нею себе як суб'єкта з розвинутою комунікативністю, що має достатньо велику кількість дружніх стосунків [16]. З іншого боку, ця гіперкоменсация зазвичай гальмує прояв такої якості, як спонтанність та в певній мірі пов'язана з невисокою автономністю.

Таким чином, студентам з більш високими показниками рівня самоактуалізації властиві менш виражені показники прояву дії захисних психологічних механізмів. При цьому захисний психологічний механізм компенсації є найбільш «гальмуючим» щодо розвитку якостей особистості, яка самоактуалізується. Проте важливо розрізняти несвідомі прояви дії захисного психологічного механізму компенсації, з одного боку, та компенсаторність і надкомпенсацію як один з провідних принципів в реабілітаційної психології – з іншого. Одне від іншого тут відрізняє як усвідомлення, так і соціальна реалізація й визнання, разом з інтегрованістю нових «компенсуючих» якостей в структурі особистості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г.Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
2. Бассин Ф.В. Проблема психологической защиты / Бассин Ф. В., Бурлакова М. К., Волков В. Н. // Психол. журнал. – 1998. – № 3. – С. 79-86.
3. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека / Ф.Б. Березин – Л.: Наука, 1988. – 260 с.
4. Вассерман Л. И. Психологическая диагностика индекса жизненного стиля: пособие для врачей и психологов / Вассерман Л. И., Ерышев О. Ф., Клубова Е. Б., Беспалько И. Г., Аристова Т. А. и соавт. – СПб.: НИПНИ им. В.М.Бехтерева, 1998. – 48 с.

5. Карвасарский Б.Д. Психотерапия / Б.Д. Карвасарский – М.: Медицина, 1985. – 304 с.
6. Маслоу А.Г. Дальние пределы человеческой психики / А.Г. Маслоу – СПб.: Евразия, 1999. – 432 с.
7. Маслоу А.Г. Мотивация и личность / А.Г. Маслоу – СПб.: Евразия, 1999. – 478 с.
8. Маслоу А.Г. На подступах к психологии бытия / А.Г. Маслоу – М.: Рефл-бук; К.: Ваклер, М: Смысл, 1997. – 410 с.
9. Методика диагностики доминирующей стратегии психологической защиты в общении В.В. Бойко // Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. Ред. и сост. Райгородский Д.Я. – Самара, 2001. – С. 281-287.
10. Олпорт Г. Становление личности: Избранные труды / Г. Олпорт. – М.: Смысл, 2002 – 286 с.
11. Пантилеев С.Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система / С.Р. Пантилеев – М.: МГУ, 1989. – 322 с.
12. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс – М.: Прогресс, 1998. – 480 с.
13. Романова Е.С. Механизмы психологической защиты: генезис, функционирование, диагностика / Е.С. Романова, Л.Г. Гребенников – Мытищи: Талант, 1996. – 144 с.
14. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн – СПб.: Питер, 2004. – 720 с.
15. Рукавишников А.А. Опросник личностной ориентации (ЛиО). Руководство. Второе издание / А.А. Рукавишников. – Ярославль: НПЦ Психодиагностика, 1996 – 14 с.
16. Тохтамиш О.М. Психологічний механізм реактивного утворення та його зв'язок з самосприйняттям особистості / О.М. Тохтамиш // Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка / За ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої.– Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2013. – Вип. 19. – С. 697-705.
17. Тохтамиш О.М. Психологічний механізм регресії та його зв'язок із самосприйняттям особистості / О.М. Тохтамиш // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С.Костюка. – К.: ДП Інформаційно-аналітичне агенство, 2012. – Том.Х. – Психологія

навчання. Генетична психологія. Медична психологія. – Вип. 23. – С. 647-657.

18. Фейдимен Д. Личность и личностный рост. Выпуск 2 / Фейдимен Д., Фрейгер Р. – М.: Издательство РОУ, 1992. – 136 с.

19. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов – М.: Институт Психотерапии, 2002. – 490 с.

20. Фрейд З. Избранное /З. Фрейд.– М.: Внешторгиздат, 1990.– 448 с.

21. Фрейд А. Психология «Я» и защитные механизмы / А. Фрейд. – М., 1999. – 140 с.

22. Фрейджер Р. Личность. Теории, упражнения, эксперименты / Фрейджер Р., Фейдимен Д. – 2004. – 608 с.

23. Allport G. Becoming: Basic Considerations for a Psychology of Personality. – New Haven: Yale University Press, 1959 – 118 p.

24. Plutchik R. Emotions and Life: Perspectives from Psychology, Biology, and Evolution. – Washington, DC: American Psychological Association, 2002. – 382 p.

ДОДАТКИ

Додаток 1.

Матриця значущих кореляційних зв'язків індикаторів СД серед абітурієнтів, що здобуватимуть першу вищу освіту²

Індикатори СД	Вік респондента	Мягкий – Твердий	Противный – Приятный	Большой – Маленький	Простой – Сложный	Расслабленный – Напряженный	Важный – Неважный	Бесцветный – Красочный	Ложный – Правдивый	Угловатый – Округлый	Новый – Старый	Активный – Пассивный	Быстрый – Медленный	Мужской – Женский
Безопасный – Опасный	-	,503**	-,467*					,450*			,737**			-,396*
Мягкий - Твердый														-,445*
Противный – Приятный	-	455*					-,402*	,435*			,536**	-,046		
Радостный – Печальный	-			,476*								,637**	,420*	
Плохой - Хороший					,420*	,614**	-,442*						-,427*	
Большой - Маленький					-,389*							,394*		
Хаотичный – Упорядоченный	-													,405*
Простой - Сложный						,660**	-,397*		-,423*				-,482*	
Расслабленный – Напряженный	-												-,427*	
Сдержанный – Эмоциональный	-									,393*				

² Назви індикаторів семантичного диференціала подано мовою, запропонованою в опитувальнику

Додаток 2.

Матриця значущих кореляційних зв'язків індикаторів СД серед абітурієнтів, що здобуватимуть другу вищу освіту³

Індикатори СД	Мягкий – Твердий	Радостний – Печальний	Плохой – Хороший	Расслабленный – Напряженный	Важный – Неважный	Сдержанный – Эмоциональный	Бесцветный – Красочный	Ложный – Правдивый	Угловатый – Округлый	Быстрый – Медленный
Безопасный – Опасный	,480*									
Мягкий – Твердый				,429*						
Противный – Приятный		-,696**	,721**				,625**	,576**	,481*	
Радостный – Печальный			-,593**				-,526**	-,552**		
Плохой – Хороший							,436*	,791**		
Большой – Маленький							-,495*			
Хаотичный – Упорядоченный					-,544**					
Простой – Сложный				,657**						
Расслабленный – Напряженный										
Важный – Неважный						-,517*			-,510*	
Сдержанный – Эмоциональный							,433*			
Бесцветный – Красочный								,416*		-,469*
Ложный – Правдивый										
Активный – Пассивный										,451*
** - статистична похибка $p \leq 0,01$ * - статистична похибка $p \leq 0,05$										

Додаток 3.

Таблиця до вправи «Розподіл уваги»

8	IX	24	XX	15	6	19
4	V	12	1	XXIV	XIII	23
XIV	18	XVII	XXII	II	11	VI
22	XI	7	21	VIII	3	9
2	III	16	XXIII	XIX	XVI	VII
13	I	XXI	5	X	25	17
XV	10	XVIII	20	IV	14	XII

Додаток 4.

Текст для нервово-м'язової релаксації

Інструкція до вправи.

Основні вправи:

«Розслаблення м'язів рук». Сидячи з закритими очима, слід подати тулуб вперед, зробити вдих і, затримавши дихання, витягнути руки перед собою. Зжавши кисті рук в кулаки, одночасно напружити впівсили м'язи обох рук від плечей до кистей на 15–20 секунд.

Увага спрямована на відчуття, що виходять від напружених м'язів обох рук, на відчуття вібрації м'язів рук.

На видиху м'язи рук розслаблюються і вільно звішуються донизу.

Необхідно злегка струснути розслаблені руки і намагатись усвідомити ті відчуття, що виникають при розслабленні.

«Розслаблення м'язів ніг». Сидячи з закритими очима, зробити вдих, після якого дихання затримати і впівсили напружити м'язи обох ніг на 15–20 секунд. Аби краще відчутти напругу м'язів ніг, уявіть, що ступні з силою давлять на підлогу.

Увага спрямована на відчуття напружених м'язів обох ніг, відчуття вібрації.

На видиху м'язи ніг розслаблюються. Добре відчути це розслаблення

допоможе струшування м'язів. Вся увага спрямована на відчуття, які виникають при розслаблення м'язів ніг.

«Розслаблення м'язів тулуба». Сидячи з закритими очима, тулуб трохи нахилити вперед, руки зігнути в ліктях і притулити до тулуба, зробити вдих, дихання затримати на 15–20 секунд. М'язи живота і спини напружити на півсили, а лікті з силою притиснути до тулуба. Вся увага спрямована на те, як напружені м'язи тулуба, як вони злегка вібрують.

На видиху м'язи живота та спини розслаблюються, руки розслаблено опускаються вниз. Вся увага спрямовується на відчуття, що пов'язані з розслабленням м'язів тулуба.

«Розслаблення м'язів шиї». Для напруги м'язів шиї слід зробити вдих, затримати дихання на 15–20 секунд, втягти голову в плечі, немов намагаючись доторкнутися ними до вух. Руки при цьому спираються долонями на стегна. Вся увага скеровується на відчуття та легку вібрацію напружених м'язів шиї.

На видиху необхідно розслабити м'язи шиї. Плечі опускаються, руки розслаблено повисають уздовж тулуба, підборіддя опущене на груди. Треба звернути увагу на відчуття, пов'язані з розслабленням м'язів шиї.

«Розслаблення м'язів обличчя». Для напруги м'язів обличчя слід зробити вдих, затримати дихання на 15–20 секунд та стиснути в півсили губи та зуби, замружити очі. Необхідно кілька разів підняти та опустити повіки, аби переконатись, що вони без найменшої напруги прикривають очі. Рот трохи відкритий. Губи наче стають ледь товстішими. Щоки тяжчають. Можна кілька разів покрутити головою, відчувши розслаблення м'язів обличчя. Вся увага спрямована на відчуття, що з'являються при розслабленні м'язів обличчя.

Текст релаксації.

Влаштуйтесь зручніше. Розслабтесь, наскільки зможете. При повному загальному розслабленні стисніть кулак правої руки, при цьому контролюйте ступінь напруги, відчуйте напругу м'язів кисті, передпліччя. Розіжміть кулак і відчуйте розслаблення. Порівняйте ваші відчуття в стані напруги і розслаблення.

Ще раз стисніть кулак, тримайте сильніше. Розтисніть кулак, спробуйте досягти більш глибокого стану розслабленості. Порівняйте ваші відчуття. Зробіть те ж саме лівою рукою, при цьому все ваше тіло залишається цілком розслабленим.

Стисніть пальці обох рук в кулаки сильніше і сильніше. Відчуйте напругу пальців, передпліччя. Розтисніть пальці, розслабтесь. Порівняйте ваші відчуття. Продовжуйте розслаблятися більше і більше.

Зігніть праву руку в лікті і напружте біцепс. Напружуйте більше, більше і більше, контролюйте напругу біцепса. Розігніть лікоть, розслабте біцепс і відчуйте різницю у відчуттях. Спробуйте максимально відчутти розслаблення біцепса. Ще раз напружте біцепс, підтримуйте напругу, відчуйте ступінь напруги.

Розслабтесь ще більше. Порівняйте ваші відчуття. Постійно зосереджуйте вашу увагу на відчуттях напруги та розслаблення. Повторіть те ж саме лівою рукою, потім – одночасно обома руками.

Варіюйте ступінь і тривалість напруги м'язів перед розслабленням, порівняйте ваші відчуття. Витягніть руки вперед і відчуйте напругу трицепса. Поверніть руки у вихідне положення, розслабтесь, відчуйте різницю у відчуттях. Повторіть ще раз. Ще раз порівняйте ваші відчуття.

Тепер спробуйте цілком розслабити м'язи рук без попередньої напруги. Продовжуйте розслаблюватися більше і більше, досягайте більш глибокого розслаблення.

Зазначте відчуття тепла і важкості в руках під час розслаблення. Руки розслаблені і важкі.

Напружте чоло, підніміть брови. Напружте чоло сильніше. Розслабте його. Зведіть брови і зазначте напругу. Розслабте і розгладьте брови. Сильно замружте очі, відчувайте напругу. Розслабтесь, не відкриваючи очі. Відчуйте розслаблення м'язів чола, очей.

Міцно стисніть зуби, напружте щелепи. Відчуйте напруження щелеп.

Розслабте і трохи відкрийте рота. Міцно притисніть язик до верхнього неба. Відчуйте напругу язика. Розслабтесь, опустивши язик. Округліть губи, неначе хочете вимовити звук «о», розслабтесь. Відзначте різницю у відчуттях.

Відчуйте розслаблення всіх м'язів вашого обличчя: чола, очей, щелеп, язика. Розслаблення все глибше і глибше. Відчуйте тепло і важкість всіх м'язів обличчя.

Сконцентруйте всю увагу на м'язах шиї. Нахиліть голову назад, відчуйте напругу м'язів шиї.

Максимально поверніть голову ліворуч. Зазначте напругу.

Поверніть голову праворуч, відчуйте напругу. Поверніть голову у

вихідне положення. Розслабтесь. Порівняйте ваші відчуття.

Нахиліть голову вперед, торкніться підборіддям грудей. Відчуйте напругу шиї. Поверніть голову у вихідне положення. Розслабтеся, відчуйте тепло і розслаблення. Глибше...

Підніміть плечі до вух, зведіть лопатки, не напружуючи при цьому рук. Зробіть круговий рух плечима з максимальною амплітудою. Поверніть плечі у вихідне положення. Відчуйте приємний контраст між напругою і розслабленням.

Вигніть хребет дугою і відчуйте напругу уздовж хребта. Поверніться у вихідне положення. Відчуйте розслаблення, воно розливається по всій спині. Спина важка і тепла. Відчуйте приємне тепло.

Після відпрацювання даних вправ студентам дається декілька хвилин на повернення до стану оптимальної мобілізації. Важливо надати можливість кожному члену групи висловити свої відчуття при виконанні вправ. Увага акцентується на важливості засвоєння навичок напруження та розслаблення тих м'язів, які задіяні під час виникнення негативної емоції.

Після засвоєння основних вправ студенти навчаються напружувати та розслаблювати м'язи, виконуючи певні дії. Наприклад, під час читання, письма.

Додаток 5.

Правила аутогенного тренування

1. Займатися аутогенним тренуванням слід систематично. Тільки так можна досягти максимального успіху.

2. Краще тренуватися вранці, після пробудження, і ввечері, перед сном. Якщо є можливість, можна робити вправи і вдень.

3. Всі вправи аутогенного тренування повинні підкорятися самоконтролю. Виконувати їх потрібно завжди так само ретельно, як і в перший день занять.

4. Аутогенне тренування слід розглядати як особливу психічну гімнастику. У зв'язку з цим не можна переривати тренування.

5. Всі формули аутогенного тренування слід вимовляти подумки, максимально концентруючи увагу на змісті.

6. Не забувайте, що будь-яка вправа аутогенного тренування спрямована на вдосконалення особистості, а не на окремі зміни в організмі.