

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
МИКОЛАЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
імені В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО

---

# НАУКОВИЙ ВІСНИК

*МИКОЛАЇВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ  
імені В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО*

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ

№ 1 (17)  
квітень 2017

Внесено до Переліку фахових видань України  
(наказ МОН України від 12.05.2015 № 528)

Миколаїв  
МНУ імені В. О. Сухомлинського  
2017

УДК 159.9  
ББК 88  
Н 34

Рекомендовано до друку рішенням наукової ради  
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського  
(протокол № 6 від 27 квітня 2017 року)

#### РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

**Валерій БУДАК** академік НАПН України, доктор технічних наук, професор, голова редакційної колегії;  
**Ірина САВЕНКОВА** доктор психологічних наук, доцент, головний редактор.

#### ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ:

**Тамара ГОВОРУН** доктор психологічних наук, професор, головний науковий співробітник лабораторії соціальної психології Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України;  
**Ольга ПЕТРУНЬКО** доктор психологічних наук, доцент кафедри соціальної роботи Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського;  
**Михайло ТОМЧУК** доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології та розвитку особистості Вінницького обласного інституту післядипломної освіти педагогічних працівників;  
**Людмила СЕРДЮК** доктор психологічних наук, доцент, завідувач лабораторії психології особистості імені П. Р. Чамати Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України;  
**Юрій ШВАЛЬ** доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної роботи Київського національного університету імені Тараса Шевченка;  
**Микола ДІДУХ** доктор психологічних наук, доцент кафедри психології Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського;  
**Яків КОЛОМІНСЬКИЙ** доктор психологічних наук, професор кафедри вікової і педагогічної психології Закладу освіти «Білоруський державний педагогічний університет імені Максима Танка» (Республіка Білорусь);  
**Ольга АЙМАГАНБЕТОВА** доктор психологічних наук, професор кафедри загальної й етнічної психології Казахського національного університету імені аль-Фарабі (Казахстан);  
**Надія САРАЄВА** доктор психологічних наук, професор кафедри теоретичної і прикладної психології Забайкальського державного гуманітарно-педагогічного університету (Російська Федерація);  
**Віктор ПАНОВ** доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент РАО, завідувач лабораторії егопсихології розвитку Федерального державного бюджетного наукового закладу «Психологічний інститут Російської академії освіти» (Російська Федерація);  
**БЕАТА АННА ЗЕМБА** доктор гуманітарних наук у галузі опікунської та соціальної педагогіки, ад'юнкт кафедри соціальної педагогіки Жешувського університету (Республіка Польща);  
**УРСУЛА ГРУЦА-МОНСІК** доктор педагогічних наук, професор Інституту Педагогіки Жешувського університету (Республіка Польща).

#### РЕЦЕНЗЕНТИ:

**Валентина СЕМИЧЕНКО** доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології та педагогіки Університету сучасних знань;  
**Олександр ТІМЧЕНКО** доктор психологічних наук, професор, головний науковий співробітник науково-дослідної лабораторії екстремальної та кризової психології Національного університету цивільного захисту України.

**Науковий вісник** Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Психологічні науки : збірник наукових праць / за ред. Ірини Савенкової. — № 1 (17), квітень 2017. — Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2017. — 246 с.

ISSN 2078-2128

У збірнику наукових праць опубліковано статті з актуальних проблем психологічної науки. Зокрема, акцентовано увагу на професійному зростанні майбутніх практичних психологів, психічному стані особистості в умовах надзвичайних ситуацій, історичній психології, психології дітей тощо.

Видання адресоване науковцям, практичним психологам, викладачам, студентам вищих навчальних закладів, а також тим, хто цікавиться розвитком психологічної науки.

УДК 159.9  
ББК 88

ISSN 2078-2128

© Миколаївський національний університет  
імені В. О. Сухомлинського, 2017

# ЗМІСТ

Алла АВЕР'ЯНОВА	Професійний успіх як основа самореалізації особистості .....	7
Ганна АФУЗОВА	Розвиток дитини як суб'єкта гендерної соціалізації в умовах дизонтогенезу .....	12
Костянтин БАБАК	Взаємозв'язок і динаміка особистісного та професійного розвитку студентів педагогічного ВНЗ I-II рівня акредитації .....	17
Олена БЛЮК	Особистісні трансформації майбутніх психологів у навчальному процесі ВНЗ .....	23
Віктор БОШТАН	Диференціація соціальної тривожності та окреслення її основних маркерів.....	28
Жанна ВІРНА	Психологічні координати конструктивного самозбереження особистості .....	35
Галина ГАНДЗІЛЕВСЬКА, Вікторія ПОЛІЩУК	Роль сценарних установок у процесі соціокультурної адаптації українських емігрантів .....	41
Мирослава ГАСЮК, Марія ДЗЮБИНСЬКА	Оцінка якості життя батьків дітей, хворих на епілепсію .....	47
Анна ГІЛЬМАН	Емоційно-вольова саморегуляція у формуванні санагенного мислення студентської молоді .....	51
Світлана ГРАБІЩУК, Олег БЕЗВЕРХИЙ	Моделі самоактуалізації в сучасній психології .....	56
Ольга ГРІНЬОВА	Екзистенційно-суб'єктний підхід до вивчення проектування життєвого шляху особистістю юнацького віку .....	62
Наталія ІВАНОВА	Психологічний погляд на проблему мазохізму .....	67
Ігуна KALYUZHNА	The problem of professional self-identification of high-school pupil: theoretical aspect .....	74
Костянтин КИСЕЛЬОВ, Микола САВРАСОВ, Юлія ФОМІЧОВА	Теоретичні аспекти творчого розвитку особистості майбутнього вчителя початкової школи .....	78
Оксана КІКІНЕЖДІ	Становлення гендерної ідентичності у старшому дошкільному віці: суб'єктний вимір .....	82
Наталія КОРЧАКОВА	Розвиток основ просоціальної поведінки у ранньому дитинстві .....	90
Ірина КУЧМАНИЧ, Ася ЛИСОГОР	Значущість розвитку особистісної зрілості в процесі професійної підготовки студентів-психологів .....	96
Ірина ЛИТВИНЕНКО	Професійна підготовка студентів-психологів до роботи з підлітками схильними до бродяжництва .....	101
Ірина ЛИТВИНЕНКО, Ігор ХОТЕНОВ	Синдром емоційного вигорання у медичних працівників хірургічної спеціалізації .....	109
Леся ЛИТВИНЧУК	Застосування музичних зразків у психологічній роботі з залежними від опіодів та співвіднесення їх з об'єктивними показниками функціонального стану організму .....	115

Ганна НАЙДЬОНОВА	Проблема психосексуального розвитку дітей із інтелектуальною недостатністю .....	122
Елліна ПАНАСЕНКО	Експеримент як провідний еміричний метод наукового дослідження в психології: теоретичний аспект .....	127
Ольга ПЕТРУНЬКО, Катерина ВЕРЛАН	Емоційні стани жінок під час вагітності як чинник впливу на здоров'я майбутньої дитини .....	134
Дмитро ПРАСОЛ	Практична реалізація алгоритму-схеми у підготовці педагогів-психологів до роботи з дітьми молодшого шкільного віку в ситуації смерті одного з батьків .....	138
Олена ПРОСКУРНЯК	Психолого-педагогічні технології формування адекватної комунікативної поведінки учнів з інтелектуальними порушеннями .....	146
Наталя РОЖАНСЬКА	Вибір спеціальності споживачами освітніх послуг ВНЗ: соціально-психологічний аналіз у контексті вчення Г. Сковороди про споріднену працю .....	150
Каріна САНЬКО	Особливості емоційного інтелекту в осіб, які знаходяться у складних життєвих обставинах .....	157
Оксана СЕРГЄЄНKOBA	Життєвий успіх як когнітивна категорія студентів .....	163
Наталія СЕРДЮК	Чинники становлення фізичного «образу Я» у підлітковому віці .....	169
Юлія СІДЕНКО	Перинатальний період розвитку психіки суб'єкта у світлі психодинамічної парадигми .....	173
Олеся СТОЛЯРЧУК	Динаміка пріоритетів професійної діяльності сучасних студентів .....	179
Олександр ТІМЧЕНКО, Катерина КРАВЧЕНКО	Реакції бойового стресу у військовослужбовців – учасників антитерористичної операції .....	185
Ігор УЛИЧНИЙ	Психологічна підтримка особистості учня в процесі професійної орієнтації в сучасній загальноосвітній школі .....	192
Юлія ЧИСТОВСЬКА	Психофізіологічні детермінанти рис особистості .....	198
Володимир ШЕВЧЕНКО, Дарія ДЖОГАН	Мотивація професійної діяльності майбутнього психолога .....	203
Володимир ШЕВЧЕНКО, Світлана МАКУШЕВА	Криза професійного становлення студента-психолога .....	207
Володимир ШЕВЧЕНКО, Наталя ПОЛЄШКО	Феномен психічного вигорання у студентів психологів .....	211
Олена ШЕВЧУК	Інноваційні технології формування професійної суб'єктності майбутніх психологів: результати дослідження .....	216
Олексій ШЕВЯКОВ, Павло ЛУКОЯНОВ, Ігор ШРАМКО	Ціннісні орієнтації в контексті якості життя людини .....	222
Юрій ШИРОБОКОВ	Психологічні характеристики різноманітних видів військового полону .....	227
Оксана ШПОРТУН	Гумористичні методики в психотерапії та консультуванні .....	234

## РЕЦЕНЗІЇ

Ольга КРАСНИЦЬКА	Символічна регуляція дій і вчинків особистості у психологічному вимірі .....	241
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	.....	243

# CONTENTS

---

Alla AVERIANOVA	Professional success as a basis for personal fulfillment.....	7
Ganna AFUZOVA	Development of the child as a subject gender socialization under dysontogenesis.....	12
Kostiantyn BABAK	Interconnection and dynamics of students' and professional development at the i-ii accreditation level pedagogical university .....	17
Olena BILIUК	Personal transformations of future psychologists in educational process of higher education institution.....	23
Viktor BOSHTAN	Differentiation of social anxiety and outlining its main markers.....	28
Zhanna VIRNA	Psychological coordinates of constructive self-preservation of a personality .....	35
Halyna HANDZILEVSKA, Viktoriia POLISHCHUK	Role of the script mindsets in the process of sociocultural adaptation of ukrainian emigrants.....	41
Miroslava GASIUK, Mariia DZIUBYNSKA	Evaluation quality of life of parents having children with epilepsy .....	47
Anna HILMAN	Emotional and volitional self-regulation in formation of the students' sanohenic thinking .....	51
Svitlana GRABISHCHUK, Oleg BEZVERKHY	The models of self-actualization in modern psychological science .....	56
Olga GRINOVA	Existential and subject approach in research of personality life way self design in youth.....	62
Nataliya IVANOVA	Psychological look at the problem of masochism.....	67
Iryna KALYUZHNA	The problem of professional self-identification of high-school pupil: theoretical aspect.....	74
Kostiantyn KISEL'OV, Mykola SAVRASOV, Yuliya FOMICHOVA	Theoretical aspects of the creative development of personality of future elementary school teachers .....	78
Oksana KIKINEZHDI	The formation of gender identity in, senior pre-school age, subject dimension.....	82
Natalia KORCHAKOVA	Development of frameworks of prosocial behavior in early childhood .....	90
Iryna KUCHMANYCH, Asia LYSOHOR	The significance of the development of personal maturity during the professional training of students-psychologists .....	96
Iryna LYTVYNENKO	Vocational preparation of the students-psychologists for work with teenagers prone to vagrancy .....	101
Iryna LYTVYNENKO, Igor KHOTENOV	Syndrome of emotional burnout in health professionals surgical specialization .....	109
Lesya LYTVYNCHUK	The use of musics sample in psychological work with addicted to opioids and their correlation with objective indicators of the functional state of the organism.....	115
Ganna NAYDONOVA	The problem of psychosexual development in children with intellectual disability.....	122
Ellina PANASENKO	Experiment as the leading empirical method of scientific research in psychology: the theoretical aspect .....	127

Olga PETRUNKO, Kateryna VERLAN	Emotional States of Women during Pregnancy as Influence on Health of the Unborn Baby .....	134
Dmitry PRASOL	Practical implementation of the algorithm schema in the preparation of teachers-psychologists to work with children of primary school age in situations of death of one of the parents.....	138
Olena PROSKURNYAK	Psychology and pedagogical technologies of formation of adequate communicative behaviour at pupils with intellectual violations.....	146
Natalia ROZHANSKA	Choice of specialty by consumers of educational services: social-psychological analysis in the context of a doctrine G. Skovoroda about suitable work.....	150
Karina SANKO	Features of emotional intelligence of persons who have been in complex lifeen circumstances .....	157
Oxana SERHIEIENKOVA	Life success as students' cognitive category .....	163
Natalia SERDYUK	Formation of physical factors «image I» in their teens .....	169
Julia SIDENKO	Perinatal period of development of psyche according to the psychodynamic paradigm .....	173
Olesia STOLIARCHUK	Dynamics of students' priorities of professional activity.....	179
Oleksandr TIMCHENKO, Katerina KRAVCHENKO	Combat stress reactions of military personnel – participants of the anti-terrorist operation .....	185
Igor ULYCHNYI	Psychological support of personality of student in the process of professional orientation at modern general school .....	192
Julia CHYSTOVSKA	Psychophysiological determinants of personality traits.....	198
Volodymyr SHEVCHENKO, Dariia DZXOGAN	Motivation of professional future psychologists.....	203
Volodymyr SHEVCHENKO, Svitlana MAKUSHEVA	Crisis of professional standing of student-psychologist .....	207
Volodymyr SHEVCHENKO, Nataliia POLIESHKO	Phenomenon of mental burnout in students psychologist.....	211
Olena SHEVCHUK	Innovative technologies for forming professional subjectivity of future psychologists: results of research .....	216
Oleksii SHEVYAKOV, Pavlo LUKOYANOV, Igor SHRAMKO	Valued orientations are in context of quality of life of man .....	222
Yurii SHYROBOKOV	The various types of military captivity psychological characteristics.....	227
Oksana SHPORTUN	Humorous techniques in psychotherapy and consulting.....	234
<b>REVIEW</b>		
Olha KRASNYTCKA	Symbolical regulation of children's health and psychology.....	241
INFORMATION ABOUT AUTHORS .....		243

УДК 159.923.3

**АЛЛА АВЕР'ЯНОВА**

м. Ніжин

Averianova.77@mail.ru

## ПРОФЕСІЙНИЙ УСПІХ ЯК ОСНОВА САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

*У статті розкрито суть самореалізації, самоактуалізації та самоефективності особистості як переконання людини у здатності демонструвати поведінкову компетентність. Висвітлено особливості професійного успіху як чинника самореалізації особистості в сучасних умовах та описано успішність як властивість особистості. Виявлено закономірності професійної самореалізації, показано взаємозв'язок між особистісними рисами та успішністю професійної самореалізації особистості. Окреслено особистісні риси успішної людини: активна життєва позиція, оптимізм, прагнення до творчості, відкриттів, до самопізнання, самовираження, працьовитість, гнучкість, критичність, далекоглядність та ін.*

*Ключові слова: успіх, успішність, професійне становлення особистості, самореалізація, самоактуалізація, самоефективність особистості.*

Сьогодні особлива актуальність проблеми самореалізації індивіда зумовлена усвідомленням того, що особистісна самореалізація є специфічним визначальним критерієм у формуванні особистості. Зазвичай виокремлюють дві найбільш значимі сфери самореалізації: професійну діяльність і реалізацію у сімейному житті. Для нинішнього суспільства питання реалізації у професійній сфері стає ключовим. Вимоги сучасності до прогресивної і процвітаючої людини досить високі. Велике суперництво на ринку праці, важкі соціально-економічні умови життя створюють умови для саморозвитку і самореалізації. А становлення людини як професіонала та її самореалізація вимагає формування і розвитку у неї таких психологічних якостей як цілеспрямованість, упевненість, наполегливість та організованість, передбачливість та гнучкість, конкурентоспроможність та оптимізм. Ці якості пов'язані, у першу чергу, з мотиваційною та емоційно-вольовою сферою особистості і становлять ядро успішності у виконанні будь-якої діяльності, у тому числі і професійної. На разі тема успіху та життєвих досягнень стала чи не найважливішою цінністю сучасної особистості.

Дослідженню самореалізації особистості на її життєвому шляху присвячено чимало наукових праць. Зокрема свій внесок у розробку зазначеної проблеми зробили К. О. Абульханова-Славська, Л. І. Анциферова, Г. С. Баті-

щев, О. Ф. Бондаренко, Є. І. Головаха, Г. С. Костюк, О. О. Кроник, О. М. Леонт'єв, В. Г. Панок, В. А. Роменець, С. Л. Рубінштейн, Л. В. Сохань, Т. М. Титаренко та ін. Вони розглядали самореалізацію як переважно свідомий, цілеспрямований процес розкриття й опредметнення сутнісних сил особистості в її різноманітній практичній діяльності. Найважливішою ж умовою розвитку і самореалізації особистості є її життєва перспектива як образ бажаного та усвідомлюваного як можливого майбутнього життя. На думку, зокрема, К. О. Абульханової-Славської, така перспектива дає людині можливість організувати власне життя, планувати та реалізувати його [1].

С. Д. Максименко, М. І. Пірен, Т. В. Говорун, Л. М. Деміна схилилися до думки про те, що становлення суспільно активної та гармонійно розвиненої особистості великою мірою залежить від особистих зусиль самої людини, орієнтованих на самовдосконалення та самореалізацію як неодмінну умову досягнення успіху у житті.

З-поміж зарубіжних дослідників представники гуманістичної психології, зокрема А. Маслоу, К. Роджерс, Е. Фромм, К. Г. Юнг, Е. Еріксон, Г. Олпорт, одними з перших звернули увагу на проблему самореалізації та самоактуалізації особистості. Так, на думку Г. Олпорта, людині, що самоактуалізується, властиве прагнення до досконалості, вона робить найкращим чином те, на що вона

здатна. Вчений вважає самоактуалізацію основною умовою повноцінного розвитку особистості, збереження її здоров'я й досягнення зрілості. Він розглядає самоактуалізацію як процес «становлення», у якому індивід приймає на себе відповідальність за планування ходу свого життя, й відзначає, що будь-яка перешкода самоактуалізації збільшує ризик девіацій [5].

Висвітлити особливості професійного успіху як чинника самореалізації особистості в сучасних умовах; виявити закономірності професійної самореалізації, показати взаємозв'язок між особистісними рисами та успішністю професійної самореалізації особистості.

Саморозвиток і самореалізація зумовлені самовизначенням і самоактуалізацією особистості. Самовизначення забезпечує власне визначення, оцінювання себе, здібність до співставлення поставлених завдань, вибраних засобів досягнення і ситуації дії. Самоактуалізація є певним чином пусковим механізмом вибудовування самореалізації. Тому під професійною самореалізацією можна розуміти постійний різночасовий процес формування потенцій індивіда у творчій діяльності упродовж усього життєвого шляху.

Дослідженнями психологів встановлено, що переважна кількість людей має необхідний для досягнення успіху та самореалізації потенціал духовної, моральної, емоційно-вольової, фізичної й інтелектуальної енергії. Так, С. Д. Максименко наголошує, що самореалізація особистості (а отже, і її мотивація) є «природною» і тотально-всезагальною якістю (ознакою) будь-якої особистості і питання про її додаткове формування стояти не може. Більше того, виявляються відомими й основні механізми цього процесу. Тож проблема полягає в тому, що люди далеко не завжди розкривають (а отже і формують) усі свої сутнісні сили – якості, залишаючись навіть неосвіченими щодо власного потенціалу. Автор підкреслює, що аналіз основних положень вітчизняної філософсько-психологічної традиції дає змогу встановити: самореалізація особистості є, насправді, органічно притаманною будь-якій людині (і зовсім недоречними є тези щодо того, що нібито дуже невелика кількість людей самореалізується, оскільки це

«роблять» усі). Але соціальні обставини можуть бути такими, що сприятимуть більш активному і глибокозмстовному становленню особистості [4].

Величину ресурсів і можливостей людини підкреслює приклад окремих особистостей, що досягли видатних результатів. Підтвердженням цьому служать імена багатьох відомих учених, чий досягнення на цілі десятиліття визначили розвиток науки і техніки, поліглотів, що володіють десятками мов, успішних бізнесменів, що чесно домагаються своїм розумом і заповзятливістю багатомільярдних статків, великих полководців, що успішно перемагали значно переважаючі сили супротивника. Історія людської цивілізації наводить десятки прикладів цьому.

Аналіз причин надзвичайного вияву здібностей та здатності досягати життєвого успіху, реалізації своїх планів і прагнень дозволив ученим зробити висновки про те, що потенціал кожної людини величезний, здібності її безмежні, однак без належного виявлення і цілеспрямованого розвитку вони швидко вгасають. Видатних же людей від більшості відрізняють такі якості, як надзвичайно висока життєва активність, прагнення до особистого росту, непохитна воля, інтуїція й уява, а також віра у власні сили. Ці й інші якості лежать в основі всіх успіхів і досягнень, тому що допомагають правильно формулювати свою мету, бачити шляхи й засоби мобілізації свого особистого потенціалу, сили й енергії безлічі інших людей для безумовного досягнення цих цілей.

Загалом поняття успіху носить комплексний характер і за своєю суттю є міждисциплінарним. Його вивченню присвячена значна кількість робіт з психології, філософії, соціології, педагогіки, управлінської діяльності.

Так у межах психологічного підходу досліджується особистісне переживання досягнення успіху, а сам успіх розглядається як основа самореалізації, особистості, тенденція до самоактуалізації та особистісного росту. Вчені-психологи зосереджують свою увагу на дослідженні чинників, які є передумовами успішної діяльності особистості. Успіх з психологічної точки зору – це переживання стану радості, задоволення від того, що результат, до яко-



го прагнула особистість, збігається з її очікуваннями або перевищує їх. Успіх передбачає оптимальне співвідношення між очікуваннями особистості та результатами її діяльності. Успішність розглядається як характерологічна особливість особистості, що показує наскільки цей індивід результативний у досягненні поставлених цілей.

У психологічній літературі поняття успіху розкривається через його зв'язок з рівнем домагань особистості, мотивацією досягнення (потребою індивіда досягати успіхів і уникати невдач). Цей підхід до вивчення успішності особистості реалізований в роботах засновників концепції мотивації досягнення (Дж. Аткинсон, В. У. Майер, Х. Хекхаузен, Ф. Мак-Клелланд).

Психологи – представники біологічно орієнтованої теорії обдарованості (Д. Гольман) досліджують особистісні детермінанти успішної поведінки особистості, а саме: особливості органічної конституції особистості, інтелект, здібності, навички, самооцінка, особливості ціннісних орієнтацій, локус контролю. Поряд з цими чинниками, передумовою успішної діяльності вважається наявність певного набору психологічних характеристик та рис характеру особистості, які сприяють досягненню успіху.

Філософське бачення поняття «успіх» пов'язане з проблемою самовизначення особистості, реалізації її життєвого призначення. Успіх розглядається як вирішення проблеми сенсу життя, а сенс життя, – як вираження уявлень про успіх. Вчені-філософи роблять акцент на дослідженні сутнісної природи успіху, його буттєвих проявів, залежності сутнісного наповнення успіху від особливостей життєвої філософії людини, місця успіху у світоглядній картині особистості. Успіх пов'язують як із зовнішніми чинниками й обставинами, корисністю та практичною доцільністю (Н. Макіавелі, Ж. Кальвін, У. Цвінглі, Ч. Пірс, У. Джеймс, Д. Дьюї), так із внутрішнім станом рівноваги, гармонії і спокою, відсутністю хвилювань і страждань, співвідносячи його з поняттям щастя (Епікур, Лао Цзи, Чжуан Цзи, Б. Спіноза, Л. Толстой).

У літературі з управлінської діяльності, психології бізнесу поняття «успіх» є одним із

найчастіше використовуваних. У теорії управління успіх розглядається як отримання максимального результату при найменших затратах енергії, часу і зусиль. Акцент робиться на досягненні поставлених цілей при мінімальних затратах матеріальних, соціальних і психологічних ресурсів. Успіх у цьому контексті є метою діяльності суб'єкта економічних відносин, а управління – необхідною умовою її досягнення. Тому основним фокусом дослідницьких інтересів є формування стратегій успішної діяльності, розробка методів, прийомів і технологій досягнення успіху, практичних схем підвищення ефективності діяльності та саморегулювання поведінки, технологій самоменеджменту. Значна кількість досліджень присвячена вивченню рис успішного управлінця, виділенню чинників та складових успіху суб'єкта економічної діяльності, а також показників успішності, серед яких основними є результативність, ефективність, продуктивність, практична реалізація.

Категорія успіху в соціології характеризує суспільне буття соціального суб'єкта, описує й структурує життєвий простір, а також є показником ефективності соціальної системи загалом. Специфікою предметного поля соціології в дослідженні успіху є зосередження на аналізі існуючих в суспільстві уявлень про успіх та успішних людей, ціннісних орієнтацій, символів та ідеалів, пов'язаних з успіхом, критеріїв та чинників досягнення успіху, факторів, що впливають на формування успішності людини, стратегій та практик успішної діяльності соціальних агентів [7].

В українській мові поняття «успіх» трактується у двох значеннях: перше визначається як позитивний наслідок роботи, справи; значні досягнення, друге – громадське визнання, схвалення чого-небудь, чийось досягнень. Поняття успішності в тлумачному словнику означає наявність успіхів у чомусь [6]. Таким чином, можна стверджувати, що успіх і успішність відносяться між собою як одиничне і загальне, випадкове і системне. Успішність варто розглядати у певному виді діяльності, супроводжуваному наявністю певних успіхів, тобто досягнень, здобутків, перемог і т.д. Отже, досліджуючи успішність людини слід пов'язувати її з конкретним видом діяльності.

Професійна самореалізація особистості розглядається як характеристика всього її життєвого шляху в контексті професійної сфери від етапу початкового професійного становлення до передвиходу на пенсію. Професійна самореалізація як спосіб функціонування й розвитку особистості може одночасно виступати у трьох іпостасях: як процес, стан (зріз на певному етапі) і властивість суб'єкта.

Самореалізація як процес включає усвідомлення, вибір і реалізацію тих аспектів особистості, які сприяють її самовираженню, реалізації потенцій, формуванню власної системи смислів, цінностей, мотивів, уявлень про себе, постановку цілей і визначення способів їх досягнення, у т.ч. й перетворенню себе. Головним психологічним процесом самореалізації є пошук суб'єктом свого способу життєдіяльності, який часто розуміється як складний комплекс дій, які мають місце у внутрішньому світі індивіда і спрямовані на формування, конструювання свого способу, шляху власного життя.

Важливою складовою самореалізації є самоздійснення як реалізація потреби у втіленні своїх сутнісних сил, потреби у творчості, в особистісному спілкуванні, у соціально-перетворюючій діяльності тощо. Особистість не тільки цілеспрямована, але й самоорганізуюча система. Об'єктом її діяльності й уваги є не лише зовнішній світ, але й вона сама, що виявляється у почутті «Я», що є уявленням про себе, самооцінкою, програмою самовдосконалення, здатністю до самоспостереження, самоаналізу й саморегуляції. Тобто людина, проживаючи своє життя, під впливом ставлення до образу «Я» конструює власну історію.

Уявлення про життєві цілі, цінності й ідеали, мотиви й інтереси виступають значимою детермінантою життєдіяльності суб'єкта. При цьому слід відзначити, що властивості особистості є властивостями індивідуального суб'єкта і саме рівень розвитку (вираженості) зазначених вище характеристик і ознак можуть здійснювати вплив на характер і успішність самореалізації суб'єкта.

Поряд з поняттями «самореалізації» та «самоактуалізації» варто також розглядати в поняття «самоефективності» особистості. Віра в ефективність власних дій і очікування

успіху від їх реалізації – одне з ключових понять соціально-когнітивної теорії Альберта Бандури. Самоефективність означає переконання людини в тому, що в складній ситуації вона зможе продемонструвати вдалу поведінку. Тобто віра в ефективність означає оцінку власної дуже конкретно визначеної поведінкової компетентності. Те, чи зможе конкретна особистість в заданій ситуації досягти успіху, залежить не тільки від її власної компетентності. Для успішності діяльності важливі не стільки об'єктивні результати самі по собі, скільки їх інтерпретація конкретною людиною і очікування успіху та позитивних результатів власних дій. Самоефективність розуміється Бандурою не як стабільна і статична характеристика, а як змінна, яка по своїй силі, узагальненості і ступеню знаходиться в реципрокній залежності від актуальної ситуації і попереднього досвіду індивіда. Вплив наслідків поведінки на самоефективність істотно залежить від того, яким чином людина сприймає і оцінює ці наслідки. Якщо у минулому досвід діяльності в певному колі ситуацій був переважно негативним, то самоефективність в цій сфері буде низька, увага сфокусується на негативних результатах діяльності, ці наслідки будуть індивідуально проінтерпретовані, що понизить у свою чергу самоефективність в майбутньому. Відсутність самоефективності може бути істотним гальмом формування компетентності, активності людини, а отже і її успішності в конкретних видах діяльності [2].

Український психотерапевт-практик, доктор психологічних наук О. Бондаренко помітив, що ті, хто досягає у житті значно більшого, ніж інші, живуть не за типовим проектом, а за індивідуальним. Він виокремив такі базові умови реалізації персоналізованого «сценарію»: успішні люди не бояться проблем і труднощів; їм цікаво жити; усвідомивши свої справжні бажання, вони здатні зважитися на кардинальні зміни як в особистому, так і в професійному житті; такі люди перебувають у постійному розвитку, що апріорі вимагає значних вольових зусиль; їм не важливо, що думають інші й чи співвідноситься їхнє самовідчуття із суспільними стереотипами успішності й престижу, – вони здатні створювати

власний світ і світ навколо себе, тобто те, що нині називають «високою якістю життя».

Таким чином, з психологічної точки зору успішність – це переживання стану радості, задоволення від того, що результат, до якого особистість прагнула у своїй діяльності, або збігся з її очікуваннями (із рівнем домагань), або перевершив їх. На основі цього стану формується стійке відчуття задоволення, а також більш сильні мотиви діяльності, змінюється рівень самооцінки, самоповаги. У тому разі, коли успіх стає стійким, постійним, часто розпочинається свого роду ланцюгова реакція, що визволяє величезні, приховані можливості особистості, несе невичерпний заряд духовної енергії.

Отже, показниками життєвого успіху особистості є ступінь реалізації особистісного потенціалу, мрій, надій і прагнень особистості, її самоактуалізації, задоволеності досягненнями в значимій сфері діяльності, ступенем, способом, результатами своєї самореалізації, тим, як склалося життя, а також самооцінка життєвого успіху.

Суб'єктивна оцінка особистістю власної життєдіяльності проявляється в емоційно-оцінному ставленні до життя, основними компонентами якого є щастя (як безпосереднє емоційне ставлення до процесу життя), задоволеність (опосередковане свідомими когнітивними оцінками ставлення до життя як до цілісного процесу) і смисл життя (ставлення до життя як до виправданого, обґрунтованого, зрозумілого та цілісного) [3].

Успіх у професійній діяльності виявляється насамперед у досягненні працівником значущої мети і подоланні або перетворенні умов, що перешкоджають досягненню цієї мети.

Оскільки найбільш повне розкриття задатків індивіда відбувається лише у суспільно корисній діяльності, саме у професійній діяльності відкриваються особливо широкі

перспективи для самореалізації. Професійна діяльність у житті індивідів займає практично центральне місце. Люди у процесі життя віддають професійній діяльності практично увесь основний час, увесь потенціал і сили. У межах вибраної професії формуються здібності, відбувається кар'єрний підйом і особистісний ріст, забезпечуються матеріальні основи життєдіяльності, досягається певний соціальний статус. Слідування обраній професії, застосування професійних умінь – це один із найбільш значимих критеріїв досягнення певного рівня життєвого успіху.

Серед найбільш значимих особистісних факторів, що сприяють професійній реалізації є: самоефективність особистості, гнучкість її поведінки і незадоволеність персональною діяльністю. Безпосередньо самоефективність виражається у здібності організувати свою професійну діяльність і досягати успіху при взаємодії з соціумом. Гнучкість поведінки відповідає за ефективні міжособистісні комунікації і професійну взаємодію і стимулює вироблення потреби до подальшого росту у професії.

#### Список використаних джерел

1. Альбуханова-Славская К. А. Жизненные перспективы личности / К. А. Альбуханова-Славская // Психология личности и образ жизни / отв. ред. Е. В. Шорохова. — М.: Наука, 1987.
2. Бандура А. Теория социального научения / пер. з англ. под ред. Н. Н. Чубарь. — СПб.: Евразия, 2000. — 318 с.
3. Життєва компетентність особистості: науково-методичний посібник / за ред. Л. В. Сохань, І. Г. Єрмакова, Г. М. Несен. — К.: Богдана, 2003. — 520 с.
4. Максименко С. Д. Психология особистості: підручн. для студ. вищ. навч. закл. / С. Д. Максименко, К. С. Максименко, М. В. Папуча. — К.: ТОВ КММ, 2007. — 296 с.
5. Олпорт Г. Становление личности / Г. Олпорт. — М.: Смысл, 2002. — 461 с.
6. Словник іншомовних слів / за ред. О. С. Мельничука. — К., 1974. — 776 с.
7. Ярема А. І. Феномен успіху в соціологічному вимірі / А. І. Ярема // Вісник Львів. ун-ту. — Серія Соціологія. — 2010. — Вип. 4. — С. 92 — 99.
8. <http://vocabulary.ru/>.

ALLA AVERIANOVA  
Nizhyn

#### PROFESSIONAL SUCCESS AS A BASIS FOR PERSONAL FULFILLMENT

*The article reveals the essence of self-fulfillment, self-actualization and self-efficacy beliefs of human personality as the ability to display behavioral competence. It appears that for the successful activity important not so much objective results in itself as well as their interpretation by the particular person and the expectation of success and the positive results of their own actions.*

*The peculiarities of professional success as a factor of personal fulfillment in modern life and the success as a property of the individual.*

*Found out that success is seen as the state experiences the joy, the pleasure of the result to which the person sought in the activities either coincided with her expectations or exceeded its. On the basis of this state formed a strong feeling of pleasure, also a strong motivation activities, levels of self-esteem, self-respect are changing. In the case when the success becomes stable, permanent, often begins a chain reaction that liberates enormous, hidden possibilities of the individual, carries inexhaustible spiritual energy.*

*The relationship between personal features and success of professional self-identity are shown. Outlined personal traits of a successful person such as active life, optimism, commitment to creativity, discovery, self-expression, diligence, flexibility, criticality, foresight.*

*Key words: success, successful progress, professional development of the individual, self-realization, self-actualization, self-effectiveness of individual.*

**АЛЛА АВЕРЬЯНОВА**

г. Нежин

### **ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ УСПЕХ КАК ОСНОВА САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ**

*В статье раскрыта суть самореализации, самоактуализации и самоэффективности личности как убеждения человека в способности демонстрировать поведенческую компетентность. Освещены особенности профессионального успеха как фактора самореализации личности в современных условиях и описана успешность как свойство личности. Выявлены закономерности профессиональной самореализации, показана взаимосвязь между личностными особенностями и успешностью профессиональной самореализации личности. Обозначены личностные черты успешного человека: активная жизненная позиция, оптимизм, стремление к творчеству, открытиям, самопознанию, самовыражению, трудолюбию, гибкость, критичность, дальновидность и др.*

*Ключевые слова: успех, успешность, профессиональное становление личности, самореализация, самоактуализация, самоэффективность личности.*

Стаття надійшла до редколегії 07.04.2017

УДК 159.97/922.1-053.2

**ГАННА АФУЗОВА**

м. Київ

afuzova@mail.ru

## **РОЗВИТОК ДИТИНИ ЯК СУБ'ЄКТА ГЕНДЕРНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ В УМОВАХ ДИЗОНТОГЕНЕЗУ**

*У статті поданий теоретичний аналіз наявних наукових досліджень з проблеми становлення дитини з психофізичними порушеннями як суб'єкта гендерної соціалізації. Висвітлено поняття гендерної соціалізації, її основні джерела та механізми на ранніх етапах онтогенезу, визначено важливість гендерної соціалізації для всебічного гармонійного розвитку особистості. Відзначено психологічні особливості, які ускладнюють процес гендерної соціалізації на ранніх етапах розвитку в умовах дизонтогенезу, а також особливості впливу сім'ї на процес гендерної соціалізації дитини з психофізичними порушеннями.*

*Ключові слова: соціалізація, гендерна ідентичність, статевая приналежність, дизонтогенез, дитина з психофізичними порушеннями.*

Поняття «соціалізація», яке передбачає сукупність усіх соціальних процесів, завдяки яким індивід засвоює соціальний досвід і у результаті спілкування та діяльності засвоює певні норми і цінності, що дозволяють йому функціонувати як члену суспільства, є одним

з центральних у таких галузях гуманітарної науки як соціологія, психологія, політологія. Разом з цим, це поняття тісно пов'язане з категоріями «статус» та «диференціація», які віддзеркалюють нерівність людей по відношенню до розподілу благ та влади, існуючу у

всіх відомих суспільствах. Таким чином, соціалізація стає процесом набуття того чи іншого суспільного статусу, перелік яких у житті окремого індивіда зазвичай обмежений. Більшість статусів можуть змінюватися протягом життя, однак та «частина» статусу людини, яка визначається її приналежністю до певної статі, найчастіше буває незмінною. Розподіл у суспільстві статусів, пов'язаних із статтю людини, та їх ієрархія у соціальному просторі і отримали назву гендерної стратифікації [1].

Гендерна соціалізація – проблемне поле гендерної психології, яке сформувалося на основі психології розвитку. Основні зусилля дослідників сфокусовані на аналізі процесу формування гендерної ідентичності особистості, тобто на з'ясуванні того, яким чином хлопчики і дівчата перетворюються у дорослих людей, які демонструють типову для своєї статі поведінку. Для пояснення процесу формування гендерної ідентичності особистості та засвоєння гендерної ролі використовуються як добре відомі психологічні теорії (психоаналітична, теорія соціального наочіння, теорія когнітивного розвитку), так і спеціалізовані гендерно-орієнтовані теорії: теорію соціального конструювання гендера (Дж. Лобер, С. Фаррел, К. Уест, Д. Зіммерман) та теорію гендерної схеми (С. Бем). Аналіз впливу різних інститутів соціалізації (сім'ї, школи, суспільства, однолітків, ЗМІ) на процес формування гендерної ідентичності особистості (С. Голомбок, Р. Фівуш) свідчать про те, що чоловіки та жінки зростають у диференційованих за статевою ознакою психологічних контекстах, що не сприяє їх повноцінному особистісному розвитку (недостатність самореалізації жінок у професійній сфері, а чоловіків – у сімейній) [3, 533–534].

Психологи Н. Радіна та О. Терешенкова звертають увагу на те, що зміст гендерної соціалізації може бути розглянутий з допомогою біполярного конструкта, на одному полюсі якого знаходиться «традиційна (патріархальна) соціалізація», а на іншому – «сучасна (альтернативна) соціалізація». Традиційна соціалізація передбачає жорстку гендерну диференціацію чоловічого та жіночого, ієрархічно вибудовані статуси чоловіків та жінок. Ця модель соціалізації має давню історію, що

частково і дозволяє їй бути достатньо розповсюдженою і у наш час. Сучасна соціалізація, навпаки, передбачає відсутність гендерної диференціації та поляризації за статевою ознакою. Полярні варіанти соціалізації зустрічаються рідко, однак в цілому у суспільстві існує тягіння до традиційної соціалізації [4].

На сучасному етапі розвитку українського суспільства проблема гендерних особливостей здебільшого розглядається в межах філологічних і філософських досліджень, а також в контексті державного управління та юриспруденції. У педагогіці та психології акцент робиться на гендерних особливостях виховання та професійного становлення (І. Бідюк, С. Вихор, М. Зубілевич, О. Літвінова, О. Логвінова, Н. Павлуценко, А. Шевченко та інші). Разом з тим, саме в межах гендерного підходу набувають новий ракурс розгляду питання соціокультурного розвитку особистості, в тому числі і в умовах раннього дизонтогенезу. Однак на сьогоднішній день проблема гендерного становлення дитини в спеціальній психології ще практично не висвітлена і поки вичерпується одиничними роботами, предметом вивчення яких є особливості окремих аспектів особистісного розвитку дітей і підлітків з порушеннями розвитку різного генезу з урахуванням їх статевої приналежності (Ю. Бистрова, Н. Заїраєва, Д. Ісаєв, І. Коробейніков, В. Левицький, Л. Семенова, Т. Павленко тощо). При цьому доводиться констатувати факт відсутності в сучасній спеціальній психології комплексних теоретико-експериментальних розробок, які розкривають суть і специфіку процесу гендерного становлення дітей з порушеннями психофізичного розвитку, які виявлятимуть загальні та специфічні закономірності цього процесу в порівнянні з їх однолітками, розвиток яких відповідає віковим нормам.

Гендерна соціалізація як процес засвоєння норм, правил поведінки, соціальних установок відповідно до культурних уявлень про роль, статус та призначенні чоловіка та жінки у суспільстві здійснюється з допомогою механізмів соціалізації, до основних з яких відносять наслідування, навіювання, переконання, конформність та ідентифікація [2]. Основним інститутом соціалізації в цілому та гендерної

соціалізації зокрема на ранніх етапах онтогенезу залишається сім'я, а основними її джерелами – батьки. У ході ранньої гендерної соціалізації найбільш сильними механізмами є наслідування та ідентифікація з батьком своєї статі, у процесі яких діти засвоюють соціальні норми поведінки, ціннісні орієнтації, беручи приклад з дорослого, прагнучи стати такими як він. При цьому наслідування супроводжується певними очевидними діями, тоді як ідентифікація передбачає ототожнення дитини з дорослим на основі сильного емоційного зв'язку з ним.

Навіювання та переконання часто використовуються батьками як способи впливу на дитину. Так, навіювання – вплив на емоційному рівні, батьки часто нав'язують дитині гендерно-типіві моделі поведінки, не апелюючи до логіки («будь охайною, ти ж дівчинка», «не скигли, ти ж хлопчик» тощо). Переконання, навпаки, передбачає апеляцію до логіки, коли як даність подається судження про традиційні суто жіночі/чоловічі обов'язки, ролі тощо, і дитину переконують у тому, що вона має вчитися бути справжнім чоловіком або справжньою жінкою (наприклад, «допоможи мамі, ти маєш вчитися готувати/прибирати, аби бути хорошою господинею, коли у тебе буде власна сім'я») [2].

У дослідженні Л. Семенової було визначено, що, незалежно від рівня психічного розвитку дитини, переважна більшість батьків і матерів в цілому орієнтовані на традиційний гендерно-диференційований підхід у вихованні дівчат і хлопців, хоча, разом з тим, на відміну від педагогів, вони дещо частіше демонструють варіативність поглядів і можливих перспектив щодо своєї дитини. У той же час було виявлено і деяку специфіку гендерних орієнтирів батьків, обумовлену статевою приналежністю дитини і самих батьків, характером психічного розвитку дочки/сина, а також фактором наявності сиблінгів і їх статевою приналежністю [5].

На нашу думку, важливо розуміти, в який спосіб формується гендерна ідентичність дитини з психофізичними порушеннями, щоб розробити більш ефективні шляхи її соціальної адаптації з урахуванням всіх аспектів її життєдіяльності, в тому числі пов'язаних із статевою приналежністю. Центральне місце у

соціальному середовищі дитини займають процеси безпосередньої взаємодії її з найближчим оточенням. Саме вони певною мірою породжують процеси розвитку, причому варіативність процесів взаємодії виявляється обумовленою особливостями самої особистості та соціального контексту. Таким чином, середовище виступає не просто як зовнішня умова життя, а як джерело розвитку, тоді як ставлення оточуючих до образу життя та дій конкретної дитини або окремих груп дітей, а також їх зворотня реакція на це ставлення має для формування особистості не менш важливе значення, ніж образ мислення та поведінка окремих людей [6]. Складна система взаємин особистості, середовища в цілому та окремих його груп безумовно впливає на становлення особистості та реалізацію її у системі соціальних відносин, в тому числі і гендерних.

З одного боку, формування психологічної реальності дитини з психофізичними порушеннями обумовлене специфічними закономірностями дизонтогенезу, такими як сповільнення швидкості прийому та опрацювання інформації; загальне зниження психічної активності та, як наслідок, звуження запасу знань і уявлень про навколишній світ і про себе; диспропорційність між спрямованою і мимовільною сторонами розвитку в бік переважання спрямованої та виразної недостатності мимовільної через труднощі самонавчання шляхом наслідування; порушення мовленнєвої діяльності, труднощі спілкування; недостатність словесного опосередкування діяльності; асинхронія психічного розвитку, яка полягає у поєднанні нерівномірності з невчасністю; висока вірогідність появи дисгармонії розвитку особистості у формі акцентуацій характеру (невпевненість у собі, невиправдана залежність від оточуючих, низька комунікабельність, егоїзм, невіра у свої можливості, неадекватна самооцінка, невміння керувати власною поведінкою); деформація соціальної ситуації розвитку тощо. Всі зазначені характеристики негативно відображаються на процесі засвоєння суспільних норм і правил поведінки, в тому числі і соціальних установок відповідно до культурних уявлень про роль, статус та призначення чоловіка/жінки у суспільстві.

З іншого боку, психологічна реальність дитини в умовах дизонтогенезу опосередко-

вано (через батьків та малі соціальні групи) структурується суспільством, закріплюючись як узагальнена колективна думка та формуючи способи реагування суспільства у стихійній або цілеспрямованій формі. Опосередковано психологічна реальність такої дитини виявляється залежною від особливостей сприймання її окремими людьми і суспільством в цілому, що, у свою чергу, залежить від загальних закономірностей соціальної перцепції. Дослідження у галузі спеціальної психології (Н. Школьнікова, Л. Шипіцина, В. Сорокін та ін.) доводять, що у сприйманні дорослими дитини з відхиленнями розвитку значною мірою переважають складові негативного порядку, які ускладнюють одночасне сприймання її позитивних характеристик та продукують тривожність за неї та сумніви стосовно її майбутнього. Водночас негативні соціальні стереотипи щодо дітей даної категорії посилюються прогнозуванням соціально неприйнятних або небажаних форм поведінки дитини, що, на думку більшості, має обов'язково несприятливо відобразитися у ситуації взаємодії із однолітками, які також виступають джерелом гендерної соціалізації [6].

Разом з тим, суттєвими складовими, що впливають на характер психологічної реальності дитини з психофізичними порушеннями, є специфічні зміни у сфері її спілкування та взаємодії: часткове її звуження; розширення переважно дорослого кола осіб, які допомагають їй; обмеження вільного вибору у середовищі однолітків. З точки зору розвитку самосвідомості та побудови Я-концепції, яка передбачає і гендерну складову, можна говорити про те, що дистанція «Я» – «Інший» при відхиленнях розвитку може скорочуватися до мінімуму, призводячи до залежності від іншої людини, інфантильної довірливості, навіюваності, інертності у поведінці, що жодним чином не сприятиме успішній соціалізації.

Таким чином, психологічна реальність дитини з відхиленнями розвитку від самого початку принципово відрізняється тим, що «Я» такої дитини та її дистанція з психологічним простором іншої людини формується у залежності від прийняття дитини: починаючи з батьків – у ранньому віці, і закінчуючи суспільством – у більш пізньому. Неадекватне

сприймання дитини з порушеннями психофізичного розвитку обумовлює неправильні способи взаємодії з нею, коли дорослі (в першу чергу, батьки), з одного боку, інфантилізуючи та інвалідизуючи таких дітей, розуміючи, що вони особистісно і соціально неспроможні, вимагають від них успіхів і досягнень, а з іншого боку, – виявляючи м'якість і толерантність, спрямовану на дітей, дорослі дратуються з приводу їх неумілості та неуспішності [6]. В умовах дизонтогенезу для дитини організовується своя система дозволів і заборон, яка впливає на ступінь активності і свободи поведінки, що не може не вплинути на процес її соціальної адаптації в цілому та гендерної соціалізації зокрема.

Можна зробити висновок, що, за умови формування погляду на дитину з порушеннями психофізичного розвитку як на «проблемну», «інакшу», всі інші ознаки, які її характеризують і обумовлюють подібність з іншими дітьми, стають менш важливими для сприймання і менш інформативними для стратегії корекційно-розвивального впливу, ніж вікові нормативи розвитку і відхилення від них. На нашу думку, в контексті парадигми педагогіки підтримки та ідей толерантності до особистісного різноманіття вимагають свого наукового осмислення питання входження дітей з відхиленнями розвитку до гендерної культури суспільства, особливостей конструювання і прояву їх гендерної суб'єктності, а також поширеності в сучасній практиці виховання альтернативної гендерної соціалізації.

#### Список використаних джерел

1. Введение в гендерные исследования: [под ред. Костиковой И. В.]. — М. : Аспект Пресс, 2005. — 255 с.
2. Гендерная психология: [под ред. И. С. Клециной]. — 2-е изд. — СПб. : Питер, 2009. — 496 с.: ил. — (Серия «Практикум»).
3. Клецина И. С. Гендерная психология // Большая Российская энциклопедия: в 30 т. / Отв. ред. С. Л. Кравец. — Т. 6. — М.: БРЭ, 2006. — С. 533—534.
4. Радина Н. К., Терешенкова Е. Ю. Возрастные и социокультурные аспекты гендерной социализации подростков / Н. К. Радина, Е. Ю. Терешенкова // Вопросы психологии. — 2006. — № 5. — С. 49—59.
5. Семенова Л. Э. К проблеме специфики процесса гендерной социализации личности в период детства в условиях онто- и дизонтогенеза / Л. Э. Семенова // Психолог в детском саду. — 2010. — № 3. — С. 75—86.
6. Усанова О. Н. Специальная психология : учеб. пособие для студ. вузов / О. Н. Усанова. — СПб. : Питер, 2006. — 400 с.

**GANNA AFUZOVA**  
Kyiv

### **DEVELOPMENT OF THE CHILD AS A SUBJECT GENDER SOCIALIZATION UNDER DYSONTOGENESIS**

*The article presents a theoretical analysis of the available scientific studies on the formation of a child with mental and physical impairments as a subject of gender socialization. It defined the concept of gender socialization, its main sources and mechanisms in the early stages of ontogeny, indicated the importance of gender socialization for an overall harmonious development of personality. It noted the psychological characteristics that complicate the process of gender socialization in the early stages of development in the context of dysontogenesis and especially family influence on the process of gender socialization of a child with mental and physical disabilities.*

*Key words: socialization, gender identity, sexual identity, dysontogenesis, a child with mental and physical disabilities.*

**АННА АФУЗОВА**  
г. Киев

### **РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА КАК СУБЪЕКТА ГЕНДЕРНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ В УСЛОВИЯХ ДИЗОНТОГЕНЕЗА**

*В статье представлен теоретический анализ имеющихся научных исследований по проблеме становления ребенка с психофизическими нарушениями как субъекта гендерной социализации. Определены понятие гендерной социализации, ее основные источники и механизмы на ранних этапах онтогенеза, указана важность гендерной социализации для всестороннего гармоничного развития личности. Отмечено психологические особенности, которые затрудняют процесс гендерной социализации на ранних этапах развития в условиях дизонтогенеза, а также особенности влияния семьи на процесс гендерной социализации ребенка с психофизическими нарушениями.*

*Ключевые слова: социализация, гендерная идентичность, половая принадлежность, дизонтогенез, ребенок с психофизическими нарушениями.*

Стаття надійшла до редколегії 06.10.2016



УДК 378:37.015

**КОСТЯНТИН БАБАК**

м. Рівне

babakkv@gmail.com

## **ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК І ДИНАМІКА ОСОБИСТІСНОГО ТА ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ВНЗ I-II РІВНЯ АКРЕДИТАЦІЇ**

*У статті розглядаються особливості психологічного дослідження особливостей професійного розвитку студентів педагогічного коледжу. Досліджується взаємозв'язок і динаміка особистісного і професійного розвитку студентів. Описується діагностичний комплекс використаних методик та представлені результати дослідження. На основі індивідуально-особистісних характеристик за результатами діагностичного комплексу описаний узагальнений психологічний портрет особистості типового студента педагогічного коледжу. Встановлюються можливі напрямки емпіричного дослідження проблеми.*

*Ключові слова: професійний розвиток, психологічний супровід, психологічна служба, діагностичний комплекс.*

Одним з провідних завдань діяльності психологічної служби ВНЗ є підвищення психологічної культури студентів та їх професійного розвитку, тому пріоритетним напрямком роботи повинна стати розробка і впровадження у практику комплексних психолого-педагогічних засобів особистісного і професійного розвитку студентів. Серед таких ефективних засобів визначено психологічний супровід професійного розвитку студентів.

З метою з'ясування особливостей професійного розвитку студентів педагогічного коледжу нами було започатковано експериментальне дослідження, яке проводилось зі студентами 1–4-х курсів Дубенського педагогічного коледжу Рівненського державного гуманітарного університету. Загальна кількість досліджуваних студентів становила 176 осіб. Серед них – 57 студентів першого, 44 – другого, 24 – третього, та 51 – четвертого курсів спеціальностей: дошкільна освіта, початкова освіта, соціальна педагогіка. Гендерний аспект виборки представлено такими показниками: хлопці – 6,25%, дівчата – 93,75%. З метою дотримання принципу репрезентативності виборки, серед загального числа студентів коледжу було відібрано групи респондентів, які представляли пропоновані коледжом спеціальності з врахуванням вікових та організаційних особливостей процесу навчання (освіта на базі 9 або 11 класів).

Метою дослідження є виявлення взаємозв'язку і динаміки особистісного і професійного розвитку студентів 1–4-х курсів;

Був розроблений діагностичний комплекс методик, який охоплював два взаємопов'язаних між собою компоненти – особистісний та професійний:

- 1) діагностування індивідуально-особистісних характеристик, які, згідно припущення, є системоутворювальними з позицій подальшого формування професійно важливих якостей педагога;
- 2) оцінювання уявлень респондентів про різноманітні особливості майбутньої професії та професійної діяльності.

Основні завдання діагностичного комплексу полягали у вивченні:

- 1) індивідуально-особистісних характеристик студентів, визначенні їх динаміки протягом 1–4-х курсів навчання;
- 2) уявлень першокурсників про завдання і труднощі майбутньої професії і ПВЯ майбутнього педагога; визначенні динаміки цих уявлень в процесі навчання на 1–4-х курсах педколеджу.

З метою змістовного наповнення діагностичного комплексу нами був проведений пошуковий експеримент щодо визначення методичного інструментарію, релевантного змісту процесу первинної професіоналізації в умовах педагогічного коледжу. За даними різних дослідників, успішність процесу професіоналізації забезпечується такими особистісними параметрами: загальна інтернальність,

самоприйняття, сенсожиттєві орієнтації, упевненість у собі, мотивація саморозвитку, рефлексія, самосвідомість, ціннісні орієнтації, комунікативна компетентність, активність як генералізований критерій суб'єктності. І лише на цьому підґрунті стає можливим формування професійної самосвідомості, ідентичності, спрямованості, психологічної готовності до здійснення професійної діяльності, професійної компетентності, успішності та професійної самореалізації.

Отже, на етапі первинної професіоналізації перед студентами коледжу як провідне постає завдання завершення формування особистості, набуття статусу суб'єктності власного життя, життєвого проектування, самовизначення, і на цій підставі – професійного становлення. Вочевидь, окрім анонсованих вище параметрів особистості особливої актуальності набувають показники соціально-психологічної адаптації та творчого саморозвитку.

Проведений аналіз дозволяє окреслити провідні особистісні якості, розвитком яких забезпечується процес професійного становлення особистості, перетворення на суб'єкта професіоналізації та життєвої активності. В цілому за даними дослідників ці якості можна представити у вигляді такого континууму: загальна інтернальність, самоприйняття, упевненість у собі, мотивація саморозвитку, рефлексія, самосвідомість, ціннісні орієнтації, активність як генералізований критерій суб'єктності, соціально-психологічна адаптованість та творчий саморозвиток.

Зважаючи на результати пошукового експерименту, до складу особистісного блоку діагностичного комплексу ввійшли такі методики: особистісний опитувальник Кеттела (16 PF), СПА К. Роджерса–Р. Даймонда, Рівень самоактуалізації (Н. Ф. Каліна), «Визначення рівня комунікативності» В. Ф. Ряховського, «Полікомунікативна емпатія І. М. Юсупова», Рівень онтогенетичної рефлексії.

До професійного блоку ввійшли: модифікація опитувальника Ф. Ліпмана, «Мотиви навчальної діяльності студентів» А. А. Реана та В. А. Якунина в адаптації Н. Ц. Бадмаєвої, адаптація анкети Ю. В. Суховершиної «Психологічна задоволеність набутою спеціальністю та визначеність у професійному майбутньому».

Опишемо обрані методики й показники.

1. Методика діагностування соціально-психологічної адаптації (К. Роджерс і Р. Даймонд) [3]. Показники: адаптивність, прийняття себе, інших, емоційний комфорт, інтернальність-екстернальність, домінування-підкорюваність, ескапізм (втеча від проблем).
2. Рівень самоактуалізації (Н. Каліна) [1]. Показники: прагнення до самоактуалізації, орієнтування в часі, цінності, погляд на природу людини, потреба в пізнанні, креативність, автономність, спонтанність, саморозуміння, аутосимпатія, контактність, гнучкість у спілкуванні.
3. Рівень онтогенетичної рефлексії [5]. Показники: (+), (-) рефлексія попереднього досвіду.
4. Визначення рівня комунікативності В. Ф. Ряховського [2]. Показники: рівні комунікативності особистості.
5. Полікомунікативна емпатія І. М. Юсупова [2]. Показники: рівні емпатійності особистості.
6. Особистісний опитувальник Кеттела (16 PF) [3]. Показники: 16 біполярних факторів.
7. Опитувальник Ф. Ліпмана [5]. Показники: ПВЯ спеціаліста-педагога.
8. «Мотиви навчальної діяльності студентів» А. А. Реана та В. А. Якунина в адаптації Н. Ц. Бадмаєвої [5]. Показники: спрямованість мотивації – комунікативна, уникнення, престижу, творчої самореалізації, професійна, навчально-пізнавальна, соціальна.
9. «Психологічна задоволеність набутою спеціальністю та визначеність у професійному майбутньому» Ю. В. Суховершиної [4]. Показники: задоволеність набутою спеціальністю, визначеність у професійному майбутньому.

Результатом добору комплексу діагностичних методик виступив континуум таких психологічних показників особистості:

- 1) інтегральні: адаптивність, прийняття себе, інших, емоційний комфорт, інтернальність-екстернальність, домінування-підкорюваність, ескапізм;
- 2) інтегральний показник самоактуалізації, орієнтування в часі, цінності, погляд на природу людини, потреба в пізнанні, креативність, автономність, спонтанність, саморозуміння, аутосимпатія, контактність, гнучкість у спілкуванні;
- 3) рівень рефлексії попереднього досвіду;
- 4) рівні комунікативності особистості;
- 5) рівні емпатійності особистості;

- 6) 16 особистісних біполярних факторів: замкненість-відкритість; високий-низький інтелект; емоційна стійкість-нестійкість; конформність-домінантність; стриманість-експресивність; низька-висока нормативність; рішучість-нерішучість; висока-низька чутливість; довірливість-підозрілість; практичність-ідеалістичність; прямолінійність-дипломатичність; впевненість-невпевненість; консерватизм-радикалізм; залежність-самодостатність; низька-висока оцінка себе; низька-висока его-напруженість; низька-висока тривожність; інтроверсія-екстраверсія; сензитивність-реактивна рівноваженість; конформність-незалежність.
- 7) ПВЯ спеціаліста-педагога (експертна оцінка);
- 8) спрямованість мотивації – комунікативна, уникнення, престижу, творчої самореалізації, професійна, навчально-пізнавальна, соціальна.

До кожної використаної методики були визначені критерії оцінювання параметрів професійного розвитку студентів відносно рівнів вираженості психологічних показників, представлених у діагностичному комплексі (табл. 1) та розкрито психологічний зміст відносних рівнів професійного розвитку студентів (табл. 2).

Застосування діагностичного комплексу методик дозволило отримати результати, характеристики яких представлено нижче.

I блок – особистісний

*Методика СПА К. Роджерса-Р. Даймонда.*

За результатами методики можна стверджувати, що рівень СПА респондентів характеризується середніми значеннями в межах норми на тлі високих значень показників самоприйняття.

*Рівень самоактуалізації (Н. Ф. Каліна).*

Значення інтегрального показника самоактуалізації в цілому по виборці коливаються в межах середніх значень, що вказує на недостатній рівень репрезентації цієї якості по групах. Максимальні значення зареєстровано за показниками цінностей, контактності та креативності, мінімальні – відповідно за показниками автономності та спонтанності, близькими до них є значення показників аутосимпатії та гнучкості у спілкуванні.

*Рівень онтогенетичної рефлексії*

Згідно інтерпретаційної шкали методики, всі результати знаходяться в інтервалі середніх значень рефлексії (50-99 балів), що вказує в цілому на недостатній розвиток цієї якості.

Таблиця 1

**Критерії оцінювання рівня сформованості компонентів професійного розвитку**

Параметр	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
<b>Особистісний компонент</b>			
Соціально-психологічна адаптація	67–100 балів	33–67 балів	0–33 балів
Самоактуалізація	67–100%	33–67%	0–33%
Онтогенетична рефлексія	0–49 балів – позитивна рефлексія	50–99 балів – негативна рефлексія	100–150 балів – відсутність рефлексії
Комунікативність	3–13 балів	14–24 балів	24–31 балів
Емпатія	63–90 балів	37–62 балів	11–36 балів
<b>Професійний компонент</b>			
Мотиви навчальної діяльності	Соціальні, творчої самореалізації, професійні	Навчально-пізнавальні, комунікативні	Уникнення, престижу
Уявлення про ПВЯ педагога	Адекватність уявлень	Часткова адекватність	Неадекватність уявлень
Задоволеність спеціальністю	4–5 балів	3–4 бали	2–3 бали
Визначеність у професійному майбутньому	2,5–3 бали	2–2,5 бали	1–2 бали

Таблиця 2

**Психологічний зміст відносних рівнів професійного розвитку студентів педагогічного колледжу**

Професійний розвиток	Особистісний компонент	Професійний компонент
Низький рівень	Соціально-психологічна дезадаптованість, втеча від проблем, екстернальність, шаблонність мислення та дій, відсутність рефлексії попереднього досвіду, некоммунікбельність або гіперкоммунікбельність, відсутність емпатії	Домінування мотивів уникнення та престижу, неадекватні уявлення про ПВЯ педагога, незадоволеність обраною спеціальністю, невпевненість у професійному майбутньому
Середній рівень	Ситуативна соціально-психологічна адаптованість, прагнення до самоактуалізації за окремими параметрами, негативна рефлексія власного досвіду, середня коммуніктивність та здатність до емпатії	Домінування навчально-пізнавальних та коммуніктивних мотивів, частково адекватні уявлення про ПВЯ педагога, сумніви щодо обраної спеціальності та впевненості у професійному майбутньому
Високий рівень	Соціально-психологічна адаптованість, емоційний комфорт, прийняття себе та інших, інтернальність, саморозуміння, прагнення до самоактуалізації, потреба у пізнанні, креативність, контактність, відповідальність, гуманістичні цінності, саморозуміння, рефлексія попереднього досвіду, гнучкість у спілкуванні, розвинена емпатія	Домінування мотивів соціальної та професійної спрямованості, творчої самореалізації, адекватні уявлення про ПВЯ педагога, задоволеність обраною спеціальністю, впевненість у професійному майбутньому, психологічна готовність до професійної діяльності, професійна ідентичність, професійні переконання

При цьому найбільші числові значення рівня вираженості відзначаються в респондентів групи 4 курсу, мінімальні – в групі 2 курсу.

*Рівень коммуніктивності В. Ф. Ряховського.*

Згідно інтерпретаційних даних методики, отримані результати засвідчують, що більша частина виборки, 73,3% – володіють «досить розвиненою» коммуніктивністю, з певною нестачею терплячості, послідовності, а 26,7% групи 1 курсу та 4 курсу – «нормальною» коммуніктивністю, що характеризується так: людина допитлива, охоче слухає співбесідника, достатньо терпляча у спілкуванні з іншими, відстоює свою точку зору без запальності. Без неприємних переживань йде на зустріч з новими людьми. В той же час не любить галасливих компаній; екстравагантні виходки, багатослівність викликає роздратування.

*Полікоммуніктивна емпатія І. М. Юсупова.*

Згідно інтерпретації даних ПЕ відповідає середньому нормальному рівню розвитку, що притаманний для більшості людей (характеризується не досить розвиненою чутливістю до інших, проявами самоконтролю у міжособистісних стосунках, орієнтацією на поведінку,

а не почуття, відсутністю спонтанності почуттів, що обмежує повноцінне сприйняття людей).

*Особистісний опитувальник Кеттела (16 PF)*

Згідно з умовами методики, на особливу увагу заслуговують здебільшого ті фактори, що мають максимальне відхилення від осі середніх значень і знаходяться в інтервалах відповідно 1–3 та 8–10 стенив (зони на графіку позначені пунктирною лінією). Значущою репрезентацією по виборці володіють значення факторів E, G, і F2, дещо нижчими є значення факторів A, L. Інші значення коливаються в зоні невизначеності.

Вочевидь, описані особливості факторного розподілу узгоджуються з результатами попередніх методик: психологічний зміст фактору L+Протенсія співвідноситься з невисокими результатами за показниками соціально-психологічної адаптації, рефлексії, самоактуалізації; психологічний зміст факторів E- *Конформність* та G+ *Високе супер-его* відповідають низьким значенням показників прагнення до домінування, автономності та спон-

Таблиця 3

**Психологічна задоволеність набутою спеціальністю та визначеність у професійному майбутньому (середній бал)**

Спеціальність	Початкова освіта	Дошкільна освіта	Соціальна педагогіка
Задоволеність набутою спеціальністю	3,62	3,84	3,89
Визначеність у професійному майбутньому	2,23	2,29	2,18

танності, гнучкості у спілкуванні; зміст факторів F2+, A+ співвіднесений високим значенням показників контактності, цінностей, самоприйняття, емпатії.

II блок – професійний

*Опитувальник ПВЯ педагога (Ф. Ліпмана)*

Найвищі ранги отримали професійно-педагогічні, інтелектуальні, комунікативні, спостережливість якості. Відповідно найнижчі ранги отримали: сенсорні якості, пам'ять, мнемічні, моторні та імагінативні. Інші якості знаходяться в зоні середніх значень.

*«Мотиви навчальної діяльності студентів» А. А. Реана та В. А. Якунина в адаптації Н. Ц. Бадмаєвої.*

Максимальні числові значення зафіксовано за шкалами престижу, навчально-пізнавальних та професійних мотивів. Мінімальні значення відповідають мотивам уникнення.

*«Психологічна задоволеність набутою спеціальністю та визначеність у професійному майбутньому» (адаптація анкети Суховершиної Ю. В.).* Для студентів випускних курсів було проведено анкетування, результати якого представлено у таблиці.

Як впливає з таблиці, випускники всіх спеціальностей показали результати, що вказують на середній рівень вираженості показників психологічної задоволеності та впевненості у професійному майбутньому. Згідно інтерпретаційної шкали, такі результати належать до зони невизначеності і характеризуються сумнівами, коливаннями щодо правильності здійсненого вибору та подальшого продовження професійного навчання. При цьому достовірних відмінностей між результатами не зафіксовано.

Описані результати засвідчують належність респондентів виборки до середнього рівня сформованості компонентів професійного розвитку.

Отримана сукупність характерних особливостей виборки на рівні індивідуально-особистісних характеристик за результатами діагностичного комплексу дозволяє описати узагальнений психологічний портрет особистості типового студента педагогічного коледжу: це досить активна, екстравертована, комунікабельна молода людина, що прагне до довірчо-відвертої соціальної взаємодії з ото-

чучими, здатна виявляти при цьому емпатію до дітей, батьків, незнайомих людей. Орієнтована на загальнолюдські та гуманістичні цінності, притримується суспільних моральних норм та правил поведінки. Наполеглива, сумлінна, врівноважена, стійка, емоційно дисциплінована, товариська, найкраще реалізує власні потенціали в умовах групи або колективу, конформна. При цьому характеризується недостатнім рівнем розвитку рефлексії, середнім рівнем адаптації, інтернальності та самоактуалізації, що відображається в обережності у вчинках, егоцентрованості, «захистах» та внутрішній напрузі. Внутрішні конфлікти намагається розв'язувати засобами спілкування, ініціюючи для цього активну комунікацію. Має достатній рівень мотивації навчальної діяльності, провідними мотивами професійного розвитку виступають мотиви престижу, навчально-пізнавальні та професійні (орієнтація на безпосередню винагороду, задоволення потреб, особистих інтересів).

Відзначимо також зафіксовані тенденції до зниження рівня мотивації навчальної діяльності студентів від молодших до старших курсів, та перерозподілу з тенденцією до зниження числових значень уявлень про провідні ПВЯ педагога. Ми вважаємо, що у сукупності з практичною відсутністю значимих відмінностей індивідуально-особистісних характеристик респондентів, означені факти характеризують традиційну систему професійного навчання в педагогічному коледжі, яка створює недостатньо сприятливі умови для особистісно-професійного розвитку та ставить питання про необхідність запровадження психологічного супроводу.

### **Список використаних джерел**

1. Иващенко А. В. Методики изучения стратегии жизненного успеха личности / А. В. Иващенко, Л. Н. Щербакова. — М., 2001. — 158 с.
2. Карелин А. Большая энциклопедия психологических тестов / А. Карелин. — М.: Эксмо, 2007. — 416 с.
3. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учеб. пособ. — Самара : Бахрах, 1998. — 672 с.
4. Суховершина Ю. В. Психологическое сопровождение личностно-профессионального развития студента службой практической психологии вуза : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Ю. В. Суховершина. — Курск, 2006. — 155 с.
5. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. — М.: Изд-во Ин-та Психотерапии, 2002. — 490 с.

**KOSTIANTYN BABAK**  
Rivne

### **INTERCONNECTION AND DYNAMICS OF STUDENTS' AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT AT THE I-II ACCREDITATION LEVEL PEDAGOGICAL UNIVERSITY**

*The article deals with the psychological research on the peculiarities of pedagogical college student professional development. We study interrelation and dynamics of student personal and professional development. The diagnostic complex of used methods and the results of research are described. Generalized psychological profile of the typical pedagogical college student individuality is presented on the basis of individual and personal characteristics according to the results of the diagnostic complex. Possible directions of empirical research on the problem are established.*

*Key words: professional development, psychological support, psychiatric services, diagnostic complex.*

**КОНСТАНТИН БАБАК**  
г. Ровно

### **ВЗАИМОСВЯЗЬ И ДИНАМИКА ЛИЧНОСТНОГО И ПРОФФЕСИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ I-II УРОВНЯ АКРЕДИТАЦИИ**

*В статье рассматриваются особенности психологического исследования особенностей профессионального развития студентов педагогического колледжа. Исследуется взаимосвязь и динамика личностного и профессионального развития студентов. Описывается диагностический комплекс использованных методик и представлены результаты исследования. На основе индивидуально-личностных характеристик по результатам диагностического комплекса описан обобщенный психологический портрет личности типичного студента педагогического колледжа. Устанавливаются возможные направления эмпирического исследования проблемы.*

*Ключевые слова: Профессиональное развитие, психологическое сопровождение, психологическая служба, диагностический комплекс.*

Стаття надійшла до редколегії 06.10.2016

УДК 159.923

**ОЛЕНА БІЛЮК**

м. Миколаїв

bilole@mail.ru

## ОСОБИСТІСНІ ТРАНСФОРМАЦІЇ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ВНЗ

*Статтю присвячено актуальним проблемам педагогічної психології. Численні емпіричні дані свідчать, що великій кількості студентів бракує впевненості у навчальному процесі. Знання чинників особистісної трансформації є вирішальним в управлінні навчальною діяльністю, тому публікація в систематичній послідовності розглядає і вирішує завдання комплексного аналізу: за яких умов особистісні прояви трансформуються у професійні якості особистості, які при цьому з'являються когнітивно-емоційні утворення, що втілюються в особистості, суспільних стосунках, якостях, що породжені приналежністю студента до певної соціальної групи; інтенсивність формування спеціальних здібностей у зв'язку з професіоналізацією і як все це відбивається на поведінці.*

*Ключові слова: студент, студентський вік, соціальні ролі, особистісні трансформації, професійні якості, майбутні психологи, період становлення.*

Студентський вік 17–20 років розглядається науковцями, як період найбільш активного розвитку моральних та етичних почуттів, становлення і стабілізації характеру, оволодіння комплексом соціальних ролей дорослої людини: громадянських, трудових тощо. З цим періодом пов'язаний початок включення людини в самостійну виробничу діяльність, початок трудової біографії, створення власної родини. Реформування мотивації усієї системи ціннісних орієнтацій, з одного боку, інтенсивне формування спеціальних здібностей у зв'язку з професіоналізацією – з іншого, виділяють цей вік як центральний період становлення характеру та інтелекту.

У реальному житті час студентства – центральний період становлення особистості в цілому. У цей віковий період – 16–22 роки – виникають стійкі зв'язки з оточуючими, що коливаються між позитивним полюсом ідентифікації «Я» і негативним полюсом плутанини соціальних ролей (перед юнаками і дівчатами постає мета об'єднати все, що вони знають про себе, в єдине ціле, осмислити його, пов'язати з минулим та спроектувати майбутнє).

Такі висновки під різними кутами зору прослідковуються у наукових дослідженнях І. Булах [5], Л. Долинської [8].

Формування професійних якостей особистості у навчальному процесі висвітлено в дослідженнях Є. Голобородько [7], Л. Терлецької [12] та ін.

Психологи і педагоги розглядають різні підходи стосовно визначення особливостей студентського віку.

Згідно з дослідженнями Б. Ананьєва [3], студенти відносяться до категорії дорослих. Л. Божович [4], І. Кон [9], Р. Немов [10] відносять студентів до другого юнацького віку, для якого характерні становлення особистості, вияв самостійності, оволодіння професією.

Сучасні вчені О. Дубасенюк, А. Мудрик, В. Ортинський, І. Серєда розглядають студентство, як особливу соціальну групу, що сформована з різних соціальних утворень суспільства і характеризується особливими умовами життя, праці та побуту, особливою соціальною поведінкою, для якої підготовка до майбутньої праці у виробництві, науці, культурі є головним і переважно єдиним заняттям.

Л. Столяренко [11] характеризує студента, як людину певного віку і, як особистість з різних позицій: з біологічної (включає тип вищої нервової діяльності, будову тіла, риси обличчя); соціальної (в особистості втілюються суспільні стосунки, якості, що породжені приналежністю студента до певної соціальної групи, національності) та психологічної (особистість представляє собою єдність психологічних процесів, станів і властивостей).

Б. Ананьєвим студентський вік визначається низкою суттєвих протиріч. Так, сучасним студентам притаманні прагнення до творчого самовираження та самоствердження,

широка наукова та загальнокультурна інформованість, інтерес до всього прогресивного, але вияв скептицизму, як наслідок поверховості світорозуміння, заважає формуванню особистості [2, 192].

І. Бех [3], виділяє три групи протиріч: між великою кількістю різноманітної інформації та браком часу, а інколи і бажання її переосмислення, що може призвести до певної поверховості у знаннях та мисленні; між прагненням до самостійності у відборі знань та фіксованими формами і методами підготовки спеціаліста певного профілю; між розквітом інтелектуальних і фізичних сил студента та лімітом часу, економічних можливостей для їх реалізації. Це вимагає певної роботи викладачів університету в поглибленні знань, умінь, інтересів студентів, у допомозі, супроводі та виконанні інших функцій: фасилітатора, психолога, менеджера тощо.

За кредитною системою організації навчального процесу вищого навчального закладу зникає постійна публічність стосунків викладача і студента. Публічне спілкування тільки на аудиторних годинах відбувається відповідно до прийнятих норм, але не всі студенти вміють себе поводити гідно, виховано в тій, чи іншій ситуації.

За переконаннями І. Бека [3], студентам необхідно узгоджувати свої інтереси, цінності, моральні норми й інтереси викладачів, академічної групи і, таким чином, сприяти власній адаптації у навчанні. Викладач постійно здійснює функцію керівництва, але організація взаємодії, співпраці студентів не завжди ефективна для засвоєння змісту підготовки майбутніх фахівців та їх виховання. Збільшується потреба у спілкуванні всіх учасників навчального процесу, оскільки є необхідною умовою формування, існування і розвитку людини. Тільки у спілкуванні, у людських стосунках здійснюється обмін думками, почуттями, співчуттями, дружбою; відбувається утворення співпраці, її початок і розвиток.

В. Ортинський доводить, що вступ до вищого навчального закладу вимагає від студента-першокурсника умінь самостійної пізнавальної діяльності. Проблема багатьох студентів полягає у тому, що вони не можуть швидко адаптуватися до нових умов у вищому на-

вчальному закладі та з першого курсу взяти потрібний темп у своїй самостійній роботі, тому поступово відстають. Для успішної адаптації важливого значення набуває формування у студента наукової організації праці, готовності до різних видів діяльності, самостійність та відповідальність.

Види діяльності, що становлять програму формування особистості майбутнього психолога, мають виражений практично-орієнтований характер (розвиток умінь і навичок у сфері спілкування, взаємин, пізнання й т. ін.). Особистість формується у процесі взаємодії з іншими людьми. Спочатку мати, батько та інші члени родини, потім дитячий садок, однокласники по іграх, однокласники, учителі школи, колеги або члени студентської групи, друзі, усі, з ким особистість має справу, постійно або тимчасово впливають на формування її «Я». Причому цей вплив тим більший, ніж цінніші ті чи інші люди. Значима, компетентна людина може впливати на поведінку, ситуацію тощо. Відтак у реалізації програми формування особистості майбутнього психолога викладач має виняткове значення. Саме він може зробити найбільш діючий вплив на студентів. Моральна підтримка оточення, сприятливе відношення навколишніх допомагає здійснювати навчальний процес ефективно та раціонально.

У дослідженнях І. Середи доведено, що зміна соціального середовища (сім'я, школа), відсутність постійного контролю і недостатня розвиненість самоконтролю може привести до асоціальних учинків та поведінки. Але особливостями досліджуваного віку є: посилення усвідомлених мотивів поведінки, цілеспрямованості, рішучості, самостійності, уміння володіти собою, наполегливості, ініціативи тощо. Створюються передумови для формування особистості майбутнього психолога, що стане протидією цих негативних проявів.

Як стверджує Н. Бондар, у період студентства більшість юнаків і дівчат зосереджують увагу на життєвих перспективах. Виникають конфлікти у ціннісній сфері між індивідуальними та об'єктивними цінностями. Серед домінуючих цінностей у студентів переважають: «цікава робота», «дружба», «щасливе сімейне життя», «любов». Однією з головних



соціально значущих рис студентства є пошук сенсу життя, прагнення до прогресивних перетворень у суспільстві.

Психологічні дослідження І. Кона стверджують, що юнацький вік (до якого можна віднести студентство за віковими характеристиками) відзначається підвищенням активності у всіх сферах діяльності. У цьому віці спостерігається оптимальна чутливість аналізаторів, найвища швидкість оперативної пам'яті, перенесення уваги та розв'язання вербально-логічних завдань [9, 58].

Л. Виготський вважає, що головним результатом студентського віку є формування самосвідомості. У цей період великий вплив на формування стосунків мають особливості фізичного зростання.

На думку Р. Бернса, шлях юнацького розвитку – це шлях соціалізації та засвоєння нових соціальних ролей. Юнацькому вікові властиве розмите «Я», активні, інколи хаотичні пошуки ідентичності, що супроводжуються невпевненістю, конфліктами та іншими труднощами рольового вибору. Науковець зазначає, що основним компонентом у формуванні особистості дівчат стають міжособистісні стосунки, в яких повною мірою може виявитися їх фізична привабливість. У юнаків, навпаки, особистість формується на основі власної індивідуальності. На рольову поведінку впливає особливість юнацького віку, що суттєво виявляється у процесі формування особистості майбутнього психолога [2, 179].

Рольова поведінка, як стверджує І. Бех, формує життєвий план, що є, з одного боку, результатом узагальнених цілей, які ставить перед собою особистість, з іншого – результатом конкретизації цілей і мотивів. При цьому безпосередній вплив на життєві цінності особистості мають цілі та інтереси суспільства, ідеологічні установки, моральні та правові норми, соціальні цінності. Формування життєвих цілей є однією з важливих ознак юності [3].

В. Лісовський класифікує життєві цілі діяльності молоді, за яких формуються стосунки на: професійно-освітні (отримати вищу освіту, цікаву роботу тощо); суспільно-політичні (розширити свій політичний світогляд, брати участь у суспільному житті); романтико-

пізнавальні (відвідати й ознайомитися з іншими містами, країнами); особистісно-сімейні (знайти вірних друзів, створити щасливу сім'ю); матеріально-побутові (досягти високого матеріального становища, створити хороші житлові умови).

Відтак, загальними особливостями студентства як соціальної групи є: включення у самостійну навчальну і трудову діяльність; посилення самоконтролю, відповідальності, розширення кола емоційно-значущих особистості майбутнього психолога; розвиток моральних та естетичних почуттів: оптимізм та песимізм, життєрадісність та інфантильність, ідеалізм та практицизм; розвиток самосвідомості, самостійності, пошук сенсу життя та формування власної системи соціально-значущих стосунків.

Але сучасній молоді важко адаптуватися після шкільних умов у надзвичайно складному та динамічному соціумі. Серйозні соціальні зміни, економічна нестабільність, знецінення престижних у минулому професій – усе це приводить до змін у системі людських цінностей і стосунків, ускладнює життєвий та професійний вибір молоді.

На думку Н. Кузьминої, до певної міри втрачають значущість такі цінності, як реалізація власних здібностей, творчість, бажання бути корисним людям. Відсутність перспектив у юнацькому віці – це перший крок до формування девіантної поведінки, пошуку стосунків для реалізації власних ідей, активності тощо. За відсутності морально-ціннісних зразків поведінки у стосунках характерними рисами сучасної молоді стає бездуховність, практицизм, розмитість соціальних ідеалів, що знаходить відображення в динаміці негативних проявів суспільства – зростанні злочинності, алкоголізму та наркоманії, захворюваності на СНІД.

Ще однією характерною рисою сучасного студентства є високий рівень володіння інформаційними технологіями, зокрема, користування комп'ютером та світовою інформаційною мережею Інтернет, оскільки саме комп'ютер перетворюється на своєрідну сферу спілкування. Широкі можливості використання сучасних комп'ютерних програм для знаходження інформації, її обробки, оформлення

навчальних та дослідницьких проектів дозволяють молоді здійснювати власну діяльність за вільним вибором, самостійно. У групі, максимально використовуючи свої можливості, молодь навчається. Це діяльність, що дозволяє виявити себе, випробувати свої сили, докласти свої знання, принести користь і показати публічно результат-досягнення (наукова стаття, газета, документ, Web-сторінка, відеофільм, звукозапис, спектакль, програма дій, проект закону, довідковий матеріал, збірник студентських наукових робіт та ін.).

Однак незбалансоване віртуальне спілкування розвиває в особистості опосередковане сприйняття світу, руйнує інтуїцію, формує ситуацію відчуження від етичного коріння. Цілком зрозуміло, що такий стан речей зовсім не сприяє формуванню особистості майбутнього психолога у навчально-виховному процесі, не допомагає виробленню активної життєвої стратегії та її реалізації.

Студенти не завжди бувають задоволені станом спілкування. Критичному аналізу вони піддають усе, що їх оточує: зовнішній вигляд, дії та вчинки, поведінку, діяльність. Уже на перших заняттях студенти визначають успіх міжособистісного спілкування, вміння контактувати з аудиторією, реагувати на всі її прояви упродовж двох академічних годин.

Для проведення мікроаналізу елементів та чинників особистісних трансформацій студентів, розглянемо їх особливості прояву на різних ступенях навчання в університеті. На I-му та IV-му курсах Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

У цілому, серед першокурсників, простежується тенденція до саморозвитку, самовпевненості у своїх знаннях, профорієнтаційній спрямованості з високим рівнем мотивації до навчання. Однак з IV-м курсом можна відзначити таку закономірність: якщо самостійність, відповідальність, упевненість у своїх знаннях присутня у студентів з високою мотивацією до навчання (20%) на I-му курсі, то на IV-му цей відсоток зберігається. Якщо мотивація до навчання у студентів на I-му курсі була низькою (60%), то на IV-му курсі простежується послаблення мотивації до професійної діяльності взагалі.

Узагальнені дані по студентах демонструють, що серед більшості студентів IV-го курсу

(70%) виявляють: песимізм, інфантильність, практицизм; розвиток самосвідомості, самостійності, пошук сенсу життя.

Можна констатувати наступне: всі аспекти аналізу демонструють зменшення мотивації до отримання професії разом із зниженням рівня навчальних досягнень у всіх напрямках діяльності студента.

Відтак, особливо в сучасних умовах навчального процесу досить важливо, сприяти створенню у молодих людей реальних особистісних трансформацій та перспектив їх створювати, таких, як-от: комунікативна компетентність – розуміння сутності морально-ціннісних вчинків, усвідомлення необхідності їх вияву; знання історичного досвіду, культурних зразків із досвіду людства, народних традицій, звичаїв, обрядів, мови українського народу; знання атрибутів авторитетів та ідеалів, складових навчально-виховної діяльності у взаємодії з викладачами; перцептивна компетентність – спрямованість, сила і стійкість моральних цінностей, характер емоцій, почуттів, принципів, наявність емоційно-позитивного ставлення до себе, ровесників, свого народу, нації. Батьківщини, людства; сформованість стосунків із викладачами; розвинута емпатія; емоційна саморегуляція, позитивна мотивація; інтерактивна компетентність – ступінь розвитку вмінь формувати стосунки у власній діяльності, їх стійкість, свідомо регульована активна діяльність у навчально-виховному процесі, що спрямована на засвоєння моральних цінностей; вміння самостійно відстоювати свої ідеали, принципи, самостійність і відповідальність.

### Список використаних джерел

1. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды [Текст] / Б. Г. Ананьев. — М., 1980. — Т. 2. — С. 128—162.
2. Бернс Р. Развитие «Я»-концепции и воспитание [Текст] / Р. Бернс. — М., 1986. — 420 с. — С. 179.
3. Бех І. Д. Виховання особистості [Текст] : у 2-х кн. / І. Д. Бех. — К. : Либідь, 2003. — Кн. 2 : Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. — 2003. — 344 с. — С. 246.
4. Божович Л. И. Проблемы формирования личности: избр. психол. тр. [Текст] / Лидия Ильинична Божович; Акад. пед. и соц. наук. Московский психол. соц. ин-т. — М. : Воронеж, 1995. — 249 с. — (Психологи отечества).
5. Бондар Н. Є. Формування особистісної репрезентації в юнацькому віці [Текст] : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Н. Є. Бондар. — К., 1998. — 207 с.

6. Булах І. Викладач-студент: психологія міжособистісних взаємодій [Текст] : навч.-метод. посіб. / І. Булах, Л. Долинська. — Київ, 2005. — С. 18, С. 75.
7. Волкова С. В. Формування морально-ціннісних орієнтацій учнів 8-9 класів засобами українського та англійського фольклору [Текст] : моногр. / С. В. Волкова. — Херсон : Айлант, 2006. — 129 с.
8. Голобородько Є. Окремі сучасні складові професіоналізму викладача вищої школи [Текст] // Професіоналізм викладача вищої школи: освітні технології: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції. — Миколаїв. ІЛІОН, 2004. — 274 с.
9. Долинська Л. В. Психолого-педагогічні умови ефективної взаємодії викладачів і студентів в умовах традиційної освіти [Текст] // Наук. зап. ін-ту психології імені Г. С. Костюка АПН України / за ред. академіка С. Д. Максименка. — К., 2005. Вип. 26. Т. 2. — С. 8-11.
10. Кон І. С. Психология юношеского возраста [Текст] / И. С. Кон. — М., 1979. — 175 с. — С. 58.
11. Немов Р. С. Психология [Текст] : учебник для студентов высших педагогических учебных заведений / Р. С. Немов. — М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. — Кн. 1 Общие основы психологии. — 688 с. — С. 503.
12. Столяренко Л. Д. Основы психологии. [Текст] / Л. Д. Столяренко. — Ростов-на Дону : Феникс, 1999. — 566 с.
13. Терлецька Л. Г. Основи психодіагностики. [Текст] : навч. посіб. / Л. Г. Терлецька. — К. : Главник, 2006. — 144 с. — (серія «Психол. Інструментарій»). — С. 24-25.

**OLENA BILIUK**  
Mykolaiv

### PERSONAL TRANSFORMATIONS OF FUTURE PSYCHOLOGISTS IN EDUCATIONAL PROCESS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION

*Article considers urgent problems of pedagogical psychology. Numerous empirical researches give the chance to claim that the big number of students lacks confidence in own informative processes in university. Knowledge of elements of personal transformations will be decisive at management of educational activity therefore the publication in the systematic sequence considers and solves the problems of the complex analysis: under what conditions professional qualities of the personality what, at the same time, appear cognitive emotional educations which are shown in personal qualities, the public relations, qualitative characteristics which are generated by the student's belonging to a certain social group are formed; intensity of formation of special abilities in connection with professionalizing and as all this is displayed in the behavioral environment.*

*Keywords: student, student's age, social roles, personal transformations, professional qualities, future psychologists, formation period.*

**ЕЛЕНА БИЛЮК**  
г. Николаев

### ЛИЧНОСТНЫЕ ТРАНСФОРМАЦИИ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

*Статья рассматривает актуальные проблемы педагогической психологии. Многочисленные эмпирические исследования дают возможность утверждать, что большому количеству студентов не хватает уверенности в собственных познавательных процессах в университете. Знания элементов личностных трансформаций будут решающими при управлении учебной деятельностью, поэтому публикация в систематической последовательности рассматривает и решает задачи комплексного анализа: при каких условиях формируются профессиональные качества личности, какие, при этом, появляются когнитивно-эмоциональные образования, которые проявляются в личностных качествах, общественных отношениях, качественных характеристиках, которые порождаются принадлежностью студента к определённой социальной группе; интенсивность формирования специальных способностей в связи с профессионализацией и как всё это отображается в поведенческой среде.*

*Ключевые слова: студент, студенчески возраст, социальные роли, личностные трансформации, профессиональные качества, будущие психологи, период становления.*

Стаття надійшла до редколегії 24.04.20174

УДК 316.6:159.923:616.891.6

**ВІКТОР БОШТАН**

м. Івано-Франківськ  
viktorbosh@rambler.ru

## ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ СОЦІАЛЬНОЇ ТРИВОЖНОСТІ ТА ОКРЕСЛЕННЯ ЇЇ ОСНОВНИХ МАРКЕРІВ

*Розглядається феномен соціальної тривожності та методи роботи з особами схильними до неї. Окреслюються основні маркери, які висвітлюють сутність явища, та диференціюють соціальну тривожність від інших типів тривоги й тривожності. Акцентується увага на значимості самопрезентаційних аспектів у формуванні соціальної тривожності. Розглядаються багатопланові детермінанти формування й підтримання тривожних станів, а також стратегії подолання, які представлені у роботах сучасних дослідників у галузі, зокрема, Джилліана Батлера та Оксфордського Центру Когнітивної терапії, а також Едмунда Боурна. У процесі дослідження феномену, одним із найпоширеніших виявів соціальної тривожності виявляється страх перед публічними виступами, самопрезентаційна парадигма якого полягає у фокусуванні уваги в середину себе. З іншого боку, такий стан пов'язаний з невпевненістю й низькою самооцінкою, які призводять до загострення конфлікту між бажаним і потенційно можливим, а також переживання з приводу негативної оцінки навколишніх. На підставі аналізу маркерів, які притаманні соціальному типу тривоги і тривожності, виводиться гіпотеза щодо фрустрації самопрезентації, як однієї з основних її детермінант.*

*Ключові слова: тривога, тривожність, сором'язливість, маркери соціальної тривожності, фрустрація самопрезентації.*

Кожного разу коли людина зустрічається з ситуацією яка для неї є чимось новим і невідомим, її наповнює певного рівня хвилювання. Представниця неофрейдизму К. Горні дала визначення такому хвилюванню «корінна тривога». Подібне хвилювання виникає тоді, коли особа зустрічається з ситуацією у якій є можливість оцінки ззовні, коли вона у оточенні соціуму і відчуває на собі пильну увагу навколишніх. До певної межі, хвилювання мобілізує та стимулює людину і є позитивною, або адаптативною тривоگوю. Кожній особистості характерна своя межа рівня тривоги як реакції на стресогенні соціальні ситуації. Натомість, надто високий рівень переживання з приводу негативної оцінки навколишніх, може не тільки мобілізувати але і навпаки, паралізувати діяльність, викликати збентеження і навіть паніку. Стан коли особа переживає від того, що відчуває на собі інтенсивну увагу інших, називається соціальною тривоگوю. Якщо ж цей стан виникає часто і у різних соціальних ситуаціях – це особистісна соціальна тривожність, яка є не просто станом тривоги, але стійкою характеристикою особистості, що відображає потенційну схильність розцінювати різного роду ситуації як загрозливі. Така

риса істотно впливає на якість життя тривожної особи, заважає соціальній адаптації, професійному та особистісному розвитку, стає патологічним стимулом діяльності особистості.

На думку Р. Мея, причиною соціальної тривоги є відчуження від навколишніх, «розділення». Таке відчуження, згідно з дослідженнями К. Роджерса, виникає у наслідок відсутності конгруенції, тобто нещирості. Відповідно, нещирість є наслідком конфлікту у самооцінці, коли одночасно актуалізуються і стикаються між собою дві протилежні тенденції – бажання особи бути оціненою високо, з однієї сторони, і невпевненість у результаті, з іншої. Таким чином відбувається фрустрація самопрезентації, яка яскраво спостерігається саме при соціальній тривожності. Така фрустрація сприяє тому, що у стосунках з оточуючими людина мало відкрита і захищена за ширмою видуманого образу та боїться, що ця ширма впаде і вона опиниться оголеною, відкритою. Це заважає особі бути щирою і будувати довірливі стосунки з іншими, а також провокує розвиток соціальної тривожності.

На сучасному етапі розвитку соціальної психології, поняття соціальної тривожності ще не є достатньо дослідженим і тільки

вводиться у науковий апарат, хоча багато психологів, вивчаючи проблему тривоги і тривожності, звертали увагу на її соціальну складову. Тривожність, як реакція на вплив соціуму розглядалася такими дослідниками (Г. Андреєва, Г. Айзенк, В. Кисловська, М. Ландерс, Н. Левітов, Н. Лисенко, М. Махоні, Р. Мей, В. Мерлін, К. Роджерс, Е. Фром, та ін.). Окрім того, А. Бандура, у світлі соціально-когнітивної теорії, причиною тривожності, як і інших емоційно навантажених реакцій, бачить соціальне наслідування, – те чого людина навчається від оточуючих [2, 43].

У соціологічних дослідженнях пострадянського періоду, теж приділялася увага дослідженню соціальної тривожності. Є. Головаха, який вивчав соціальні феномени і типологізував їх за критеріями, виділив окремо універсальні соціальні феномени, що існують незалежно від конкретно-історичних умов та форм організації суспільства. До цих універсальних феноменів він відніс і соціальні страхи, які існували весь час, лише змінювали форму відповідно до соціально-культурних умов [4, 15–16].

Серед сучасних досягнень, варто звернути увагу на великий вклад А. Прихожан, до сфери досліджень якої належать: вікові особливості формування тривожності, вплив стосунків у сім'ї на розвиток тривожності, проблеми діагностики причин тривожності, корекція тривожності, види і «маски» тривожності. Виникнення і закріплення тривожності у дитячому віці, на її думку пов'язані з незадоволенням основних вікових потреб дитини [9].

Поділ на адекватну та неадекватну тривожність здійснила Л. Божович. Дослідниця розглядає якості особистості як систему, що включає стійкий мотив і закріплені, звичні форми його реалізації у поведінці та діяльності. Таким же чином може формуватися і тривожність: стаючи поряд з основними утвореннями особистості, її новоутворення починає виконувати функцію стійкого мотиву [5].

Над вирішенням проблеми тривожності у дитячому віці працювали і сучасні українські дослідники Я. Омельченко та З. Кісарчук. Зокрема Я. Омельченко, досліджуючи особливості тривожності у дитячому віці, приходять до висновку, що внутрішні характеристики три-

вожних станів проявляються через глибинний зміст тривожних переживань, який змінюється відповідно до актуальних прагнень дитини, згідно з віковими завданнями її розвитку. Також вона розділяє тривожність на адаптивну та дезадаптивну форми [7].

Проблему тривожності у руслі соціальної психології досліджували: Г. Андреєва, С. Кіріліна, С. Серазон, Ю. Ханін. С. Серазон виділяє новий вид – передекзаменаційну тривожність. Зазначається, що індивіди з високим рівнем передекзаменаційної тривожності схильні до прояву персоналізованих егоцентричних реакцій, які створюють перешкоди для адекватної поведінки [10, 96]. Ю. Ханін досліджував тривогу в умовах спільної діяльності. Дослідник вводить дві нові категорії ситуативної тривоги: міжособистісну ситуативну тривогу і внутрішньогрупову ситуативну тривогу [11]. Сфера досліджень Г. Андреєвої – презентації ідентичності у міжособистісній взаємодії [1]. На підставі результатів дослідження С. Кіріліної показано, що до ситуацій міжособистісної взаємодії, що викликає тривогу у підлітків, відносяться, перш за все, ситуації, пов'язані з соціальною оцінкою підлітка однокласниками і дорослими [6].

Актуальність проблеми соціальної тривожності пов'язана з досить обмеженим колом досліджень, які присвячені феномену у вітчизняній науці – з одного боку, а також з тією значимістю, яку має соціальна складова у розвитку тривоги і тривожності – з іншого. Оскільки численні дослідження вказують на те, що проблема тривожності має соціальну зумовленість, це дає нам підґрунтя не тільки вважати соціальну тривожність складовою багатьох видів тривожності незалежно від класифікації, але і пріоритетним завданням дослідження сучасної науки. Зокрема, виокремлення соціальної тривожності від інших її типів, та розгляд основних її індикаторів. Зважаючи на те, що дослідження соціальної тривожності вказують на наступні причини її виникнення – відсутність конгруенції (нещирість), відчуження або «розділення», загострення конфлікту між бажаним і потенційно можливим, переживання з приводу негативної оцінки навколишніх – це дає нам підставу вважати фрустрацію самопрезентації

загальною детермінантою, яка об'єднує різні маркери соціального типу тривожності.

Тому **метою** статті є проведення аналізу основних маркерів соціальної тривожності для визначення їхнього зв'язку з фрустрацією самопрезентації. Для цього необхідно здійснити ряд **завдань**: провести аналіз праць присвячених соціальній тривожності та роботі з нею; окреслити поняття соціальної тривожності та дати йому визначення; виявити індикатори, які характерні цьому типу тривожності та визначити їх зв'язок з фрустрацією самопрезентації.

Відповідно до сучасних поглядів, зокрема у руслі когнітивно-поведінкової терапії, притаманно розглядати соціальну тривогу як **замкнуті кола**, які підтримуються реакціями на проблему і цим не дозволяють її вирішити. Перелічуються чотири типи підтримуючих кіл:

- 1) способи мислення;
- 2) способи поведінки (захисна поведінка, уникання);
- 3) кола сором'язливості;
- 4) невпевненість та приховані переконання [3, 15–19].

Соціальна тривожність, як й інші види тривожних станів, на фізичному рівні виявляється у активації вегетативної системи, поверхневому диханні (задуха), почервонінні, сильному потовиділенні, запамороченні та частому серцебитті, нудоті [8, 14].

Індикаторами соціальної тривожності виділяють три види когнітивних спотворень:

- 1) надмірне зосередження на тривожних симптомах, і на тому, якими вони можуть здаватися для інших;
- 2) спотворення в Я-концепції стосовно соціальної привабливості особистості яка переживає тривогу;
- 3) тенденція переоцінювати ймовірність негативної оцінки.

Підтримують існування і розвиток соціальної тривоги, як зазначають фахівці оксфордського центру когнітивної терапії, так звані «підтримуючі кола»:

**1) Способи мислення** утворюють замкнене коло з тим, як тривожна особа почувається. Думки підтримують дискомфортні відчуття, а дискомфортні відчуття породжують безпідставні негативні думки, які пов'язані з неоправданим відчуттям ризику. Так виникає замкнене коло [3, 15].

## 2) Способи поведінки

– **Захисна поведінка** характерна для людей соціально тривожних, корелятами якої є: відведення погляду униз, щоб ніхто не міг подивитися в очі; закривання руками, волоссям; намагання не привертати до себе уваги, або навпаки, розповідати анекдоти, щоб не здаватися нудним; поспішно покидати приміщення відразу після закінчення зустрічі; готувати шлях для відступу; намагання не розповідати про себе нічого особистого – **щоб справжнє Я залишилося прихованим**. Коло замикається по тій причині, що намагання перебувати у безпеці підтримує думку про те, що ситуація є ризикованою [3, 17, 41].

**Уникання** ситуацій чи людей, які викликають соціальну тривогу. Таке уникнення підтримує переконання, що ситуації є небезпечними, що наймовірніше є помилковим судженням [3, 18].

**3) Кола сором'язливості**. Сором'язливість – це **фокусування уваги всередину себе**, на своїх почуттях і думках. Вона забирає весь ресурс мозку, тому особа не може думати про те, що важливо і це її паралізує [3, 57].

**4) Невпевненість та приховані переконання, що виникають пізніше**. Впевненість ґрунтується на досвіді успіху у справах, які робить особа, тоді як соціальна тривога ускладнює виконання завдань і підточує віру у себе. Впевненість будується на уявленнях про себе – соціальна тривога ж пов'язана з неадекватними уявленнями про себе [3, 22].

Підтримуючі кола у реальному житті тісно переплітаються між собою і утворюють інші кола, які також підсилюють соціальну тривожність.

Як зазначає Е. Боурн, соціальна тривожність у більш складній формі має назву – соціально-тривожний розлад, або соціальна фобія і є однією з найбільш поширених форм тривожності. Вона включає в себе страх бути збентеженим або приниженим в ситуаціях, коли на особу схильну до тривожності, пильно дивляться інші, або у випадках, коли є потреба у публічному виступі. Тривога у таких випадках може бути настільки сильною, що буде змушувати людину уникати загрозливих ситуацій взагалі, хоча зазвичай людина якій притаманна схильність до соціальної тривожності

все-таки змушена їх витримувати. Як правило, особа схильна до соціальної тривожності, переживає що скаже або зробить щось таке, що викличе в інших підозру того, що вона тривожна, слабка, «неповна розуму», або «тупа», стверджує Е. Боурн [13, 20]. Таке занепокоєння, як правило, не пропорційне з ситуацією, і людина визнає, що воно надмірне. Причинами розвитку таких хибних переконань і припущень є:

- неприємні події у дитячому та підлітковому віці;
- насмішки чи відкинення у школі;
- критика або приниження від значимих людей [3, 68].

Найбільш поширеною соціальною тривогою є страх перед публічними виступами. Цей страх впливає на виконавців, спікерів, людей, робота яких вимагає від них робити презентації, студентів, які мають виступити перед своїм класом, загалом, стосується будь яких ситуацій і будь яких професій, де необхідно виступати перед публікою. Окрім публічних виступів, **специфічні** вияви соціальної тривожності спостерігаються у таких випадках: страх червоніння на публіці, страх задухи або розлиття їжі під час їди в громадських місцях, страх стеження під час роботи, страх громадських туалетів, страх писання або підписання документів у присутності інших, страх натовпу, страх складання іспитів тощо. Ці страхи є **індикаторами** специфічних виявів тривожності, яку можна вважати соціальною, оскільки особа занепокоєна саме через присутність оцінки ззовні.

Та зазвичай соціальна тривожність менш специфічна і включає в себе загальний страх будь-якої соціальної чи групової ситуації, коли особа відчуває, що її оцінюють. Якщо її страх перед широким діапазоном соціальних ситуацій (наприклад, виступ перед публікою, ініціювання розмови, участь у малих групах, виступ перед авторитетною постаттю, знайомства, участь у вечірках тощо), стан називається загальною (генералізованою) соціальною тривогою (або, у складніших випадках – фобією). Багато людей, які не знають що у них соціальна фобія, вживають алкоголь, щоб зменшити ці симптоми, що навіть може призвести до алкоголізму. Для того, щоб розрізня-

ти стан тривожності і стан фобії, діагноз соціофобії можуть ставити тільки у тому випадку, коли уникнення ситуацій вже не дає людині змогу повноцінно виконувати свою роботу, громадську діяльність або заважає її важливим відносинам, а також якщо вона викликає у людини значні страждання. Як і в інших фобіях, соціальну фобію можуть супроводжувати панічні атаки, але паніка більше пов'язана зі збентеженням або приниженням ніж з обмеженням або безвихіддю. Крім того, паніка виникає тільки у зв'язку з певним типом соціальної ситуації [13, 21].

На підставі аналізу основних індикаторів соціальної тривожності, для її подолання Е. Боурн пропонує використовувати наступні **стратегії**:

**Навчання релаксації.** Практикуються методи глибокого діафрагмального дихання і глибокої релаксації для пом'якшення симптомів тривоги.

**Когнітивна терапія.** Страхітливі думки, що підтримують соціальну тривожність визначаються, відхиляються і замінюються більш реалістичними думками. Наприклад, думка «я пошиюся в дурні якщо заговорю» будуть замінені ідеєю «Нічого страшного, якщо я трохи зніяковію спочатку, коли говоритиму, більшість людей це не буде турбувати».

**Експозиція.** Експозиція включає в себе поступове і послідовне зіткнення з соціальною ситуацією. Особа схильна до тривоги в даній ситуації, може спершу зробити це в уяві, а потім і в реальному житті. Наприклад, якщо у особи фобія публічних виступів, можна почати, давши одну хвилину поговорити другові, колезі, а потім поступово збільшувати, через багато кроків, як тривалість особистого виступу, так і кількість людей до яких тривожна особа промовлятиме. Після кожної експозиції розглядається і відхиляється будь-яка нереальна думка, що викликала тривогу. Ідеальним форматом лікування є групова терапія. Це дозволяє прямо впливати на ситуацію і подразники, які викликали тривогу вперше.

**Зосередження на завданні.** Люди з соціальною фобією мають тенденцію надто зосереджуватися на тому **як** вони роблять, або намагаються оцінити реакцію інших людей, виступаючи в соціальній ситуації. Тому

вирішення проблеми включає в себе навчання зосередження тільки на поставленому завданні, незалежно від того, чи людина розмовляє з босом, виступає в класі, або подає інформацію в групі (13, 21–22). Ефективність цього методу пов'язана з тим, що людина не може зосередитися на двох завданнях одночасно. Вона або думає про свої симптоми і цим збільшує їхній вплив, думає про те, як може бути посоромленою перед оточуючими, або зосереджується на дійсно важливих речах – на тому, що хоче донести!

#### Стратегії, які пропонує Д. Батлер:

1. Зміна мисленневих паттернів (розпізнати і переглянути спосіб мислення).
2. Зміна поведінки (припинити спроби захищати себе, тільки так можна зрозуміти, що потреби у такому захисті немає).
3. Зниження сором'язливості (замість того, щоби зосереджуватися на собі, зосередитися на тому, що відбувається навколо, на людях).
4. Вибудовування впевненості (навіть незважаючи на повільніший ніж очікувався прогрес; важливість відстеження та фіксування прогресу) [3, 72].

Загальна характеристика роботи з тривожністю відповідає тим принципам, на які звернув увагу ще А. Адлер, а саме, потрібно прагнути і прикладати всі зусилля для того, щоб невротик надавав менше уваги своїм симптомам. А. Адлер вважав тривогу симптомом невроту, а невроз – логічним розвитком неактивної особистості, яка егоцентрично прагне до домінування, а тому має затримку у розвитку соціального інтересу. Життя невротика пов'язане з постійним почуттям загрози самооцінці, підвищеною чутливістю та невпевненості [12, 192].

Отже, проблеми тривожності, викликані різноманітними причинами, що функціонують на безлічі різних рівнів: спадковість, біологія, сімейний фон і виховання, умови, стрес фактори, внутрішній діалог і особиста система переконань, нездатність висловлювати свої почуття, тощо. Не можливо визначити якусь одну причину тривожності, оскільки їй характерна поліморфність і багатозаровість. Однак, є надзвичайно важливий чинник, який властивий соціальній тривожності і об'єднує всі її маркери – це **фрустрація самопрезентації**, яка, через приховування свого справжньо-

го «Я», провокує відсутність близьких і щирих стосунків, відчуження, розділення. Проблема фрустрації самопрезентації забезпечує зв'язок з різними напрямками психології, зокрема з психоаналізом, де тривога пов'язується з витісненим досвідом минулого, з гуманістичною психологією і проблемою самоактуалізації, і особливо з сучасним уявленням про соціальну тривожність, яке пов'язане з поняттям самопрезентації та нарративом. Те, що людина приховала у собі від усіх, в тому числі і від себе, насправді продовжує своє існування і вносить дискомфорт у життя. Воно заставляє людину ходити за дуже щільною ширмою – а її втрата, навіть потенційна, заставляє людину переживати. Важливим моментом є те, що приховувати свою проблему від інших і від себе, тривожна особа може навіть завдяки тим ж симптомам, які, як вона хоче донести і є причиною її невдач.

Соціальна тривожність завжди супроводжується заниженою самооцінкою та компенсаторною поведінкою. Така поведінка має багато масок, від гордоців і зарозумілості, до перфекціоністичних прагнень у поєднанні зі страхом невдачі. Також, причиною можна вважати Егоцентричну конструкцію поведінки людини, при якій власне «Я», вважається вершиною у системі цінностей щодо уваги навколишніх до неї.

Отже, соціальна тривожність – це страх соціальних ситуацій, або почуття сором'язливості, незручності у соціальному оточенні. Люди відчують цей страх тоді, коли сумніваються у власній здатності створити бажане враження. Цей страх безпосередньо пов'язаний з самопрезентаційними аспектами. Сором'язливість, соціальна тривога і соціальна фобія (соціальний тривожний розлад) є різними ступенями одного явища, які, до того ж важко чітко розмежувати. Дослідивши основні погляди на формування, причини та подолання соціальної тривожності, серед основних її індикаторів можна виділити наступні:

- 1) сором'язливість – фокусування уваги усередину себе;
- 2) невпевненість та занижена самооцінка;
- 3) способи мислення – переживання сказати або зробити щось таке, що викличе в інших підозру того, що особа тривожна, сором'



м'язлива, слабка, «неповна розуму», «тупа», «незграбна»... **Страх фокусується на тому, що інші подумують про вас; на тому, що вас «викриють»;**

4) надмірне зосередження на тривожних симптомах і якими вони можуть здаватися для інших;

5) спотворення в Я-концепції стосовно соціальної привабливості особистості яка переживає тривогу;

6) тенденція переоцінювати ймовірність негативної оцінки;

7) маски гордоців, зарозумілості, іноді перфекціонізм;

8) виправдання своєї бездіяльності і переведення відповідальності за це на інших, на обставини, на симптоми;

9) захист, та у більш складних випадках уникання ситуацій пов'язаних з можливою оцінкою компетентності, що призводить до унеможливлення виконувати професійну, чи навіть буденну діяльність у присутності інших;

10) може спостерігатися інтенсивний неспокій протягом тривалого часу, від декількох днів, до декількох місяців до запланованої події. Якщо ж страх, тривога чи уникання є постійними і тривають шість місяців або більше, можна говорити про соціальну фобію.

Аналізуючи перераховані вище індикатори, ми приходимо до висновку що усі вони мають безпосередній зв'язок з **фрустрацією самопрезентації** і зовнішньою оцінкою, з бажанням створити гарне враження – з одного боку, та з сумнівами у тому, що це вийде – з іншого. Тому вбачаємо потребу у подальшому дослідженні зв'язку самопрезентаційних аспектів, комунікаційної компетентності, а також чіткого бачення життєвих перспектив з формуванням та підтримкою соціальної тривожності.

**ВИКТОР БОШТАН**

г. Ивано-Франковск

## ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ И ОБОЗНАЧЕНИЕ ЕЕ ОСНОВНЫХ МАРКЕРОВ

*Рассматривается феномен социальной тревожности и методы работы с лицами склонными к ней. Определяются основные маркеры, которые освещают сущность явления, и дифференцируют социальную тревожность от других типов тревоги и тревожности. Акцентируется внимание на значимости самопрезентационных аспектов в формировании социальной тревожности. Рассматриваются многослойные детерминанты формирования и поддержания тревожных*

## Список використаних джерел

1. Андреева Г. М. Презентации идентичности в контексте взаимодействия / Г. М. Андреева // Психологические исследования. — 2012. — Т 5, № 26 — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://psystudy.ru/index.php/num/2012v5n26/772-andreeva26.html>.
2. Бандура А. Теория социального научения / А. Бандура. — СПб.: Евразия, 2000. — 320 с.
3. Батлер Д. Подолати соціальну тривогу / Д. Батлер; пер. З англ. Д. Бусько; наук.ред. К. Явна. (Серія «Сам собі психотерапевт»). Львів: Вид-во УКУ: Свічадо, 2014. — 96 с.
4. Головаха Е. И. Исследование социальных феноменов эпохи постсоветизма: Методология, теория, типология / Е. И. Головаха // Проблемы развития социологической теории. — К., 2001. — С. 13—19.
5. Гринченко А. / Типологія проявів тривожності в онтогенезі особистості / Андрій Гринченко // Український науковий журнал освіта регіону. політологія психологія комунікації — 2011. — № 2. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://social-science.com.ua/article/478>.
6. Кириллина С. А. Социально-психологический анализ детерминанты переживания тревоги у подростков / С. А. Кириллина // Национальный психологический журнал. — 2013. — № 4 (12). — С. 36—43.
7. Омельченко Я. М. Корекція тривожних станів молодших школярів засобами кататимно-імагінативної психотерапії: дис.... канд. психол. наук: 19.00.07 / Омельченко Яніна Миколаївна; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. — К., 2006. — 247 с. — Бібліогр. С. 194—209.
8. Перлз Ф. Понимание тревоги в гештальтерапии. Превращение тревожности в возбуждение / Ф. Перлз // Общая психология / под ред. В. В. Петухова. — М.: УМК «Психология»; Генезис, 2002. — Т. 2, кн. 1. — С. 548—560.
9. Прихожан А. М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст / А. М. Прихожан — 2-е изд.- СПб.: Питер, 2009. — 192 с.
10. Психология. — М., 1990. — 494 с.
11. Ханин Ю. Л. Межличностная и внутри-групповая тревога в условиях значимой межличностной деятельности / Ю. Л. Ханин // Вопросы психологии. — 1993. — № 5. — С. 56—64.
12. Хьелл Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. — СПб.: Питер Ком, 1998. — 608 с.
13. Bourne E. The anxiety and phobia workbook / Edmund J. Bourne. — 5th ed. Distributed in Canada by Raincoast Books Copyright, 2010. — 496 p.

*состояний, а также стратегии преодоления, которые представлены в работах современных исследователей в области, в частности, Джиллиана Батлера и Оксфордского Центра Когнитивной Терапии, а также Эдмунда Боурна. В процессе исследования феномена, одним из самых распространенных проявлений социальной тревожности оказывается страх перед публичными выступлениями, самопрезентационная парадигма которого заключается в фокусировке внимания внутрь себя. С другой стороны, такое положение связано с неуверенностью и низкой самооценкой, которые приводят к обострению конфликта между желаемым и потенциально возможным, а также переживанию по поводу негативной оценки окружающих. На основании анализа маркеров, которые присущи социальному типу тревоги и тревожности, выводится гипотеза о фрустрации самопрезентации, как одной из основных ее детерминант.*

*Ключевые слова: тревога, тревожность, застенчивость, маркеры социальной тревожности, фрустрация самопрезентации.*

**VIKTOR BOSHTAN**  
Ivano-Frankivsk

### **DIFFERENTIATION OF SOCIAL ANXIETY AND OUTLINING ITS MAIN MARKERS**

*The phenomenon of social anxiety and methods of work with people who are prone to it is considered in this article. Key markers, that highlight the essence of the phenomenon of social anxiety and differentiate it from other types of worry and anxiety, are outlined. Attention is focused on the importance of self-presentation aspects in the formation of social anxiety. Multi determinants are considered not only in the formation but also in the maintenance of anxiety that are represented in the works of contemporary researchers in the field, such as cognitive therapy strategies of Gillian Butler and the Oxford Cognitive Therapy Centre, and strategy of Edmond Bourne, american self-help author, psychologist and researcher. The study of the phenomenon manifested one of the most widespread manifestations of social anxiety, which is fear of public speaking, and its self-presentation paradigm, which is the focus of attention inside yourself. On the other hand, this condition is associated with uncertainty and low self-esteem, leading to an exacerbation of the conflict between the desirable and potential, and feelings about the negative evaluation of others. Based on the analysis of markers that are inherent in such social worry and anxiety, the hypothesis of frustration of self-presentation, as one of its main determinants, is displayed.*

*Key words: anxiety, worry, shyness, social anxiety markers, frustration of self-presentation.*

Стаття надійшла до редколегії 10.04.2017

УДК 159.923.2

**ЖАННА ВІРНА**

м. Луцьк

annavirna@mail.ru

## ПСИХОЛОГІЧНІ КООРДИНАТИ КОНСТРУКТИВНОГО САМОЗБЕРЕЖЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

*Обґрунтування психологічних координат конструктивного самозбереження особистості торкається розгляду базових характеристик безпеки особистості. Запропоновано концептуальну модель конструктивного самозбереження особистості та конкретизовано такі її складові як забезпечення особистісної безпеки та міри реалізованості повноцінного функціонування особистості, виокремлено вектори функціонального прояву структурних компонентів (безпека стосовно себе, безпека стосовно інших і навколишньої дійсності, безпека психологічної компетентності; самореалізація у буттєвому існуванні, самореалізація у соціальних зв'язках та самореалізація в особистісному зростанні; зазначено психологічні параметри забезпечення особистісного і соціального здоров'я людини та оформлення здорової особистості.*

*Ключові слова: конструктивне самозбереження, особистісна безпека, особистісне здоров'я, соціальне здоров'я, здорова особистість.*

У сучасному світі під впливом економічної кризи, високої захворюваності, негативними соціальними факторами, гостро постало питання щодо виокремлення аспектів конструктивного самозбереження особистості, що визначає реальний стан благополучного психічного існування людини.

Логіка наукового пошуку торкається аспектів психології безпеки особистості, яка водночас є як однією із актуальних і складних галузей, так й галуззю, яка останнім часом отримує усе ширший прикладний попит в межах психологічного усунення погроз порушення психологічного благополуччя людини та забезпечення емоційної комфорту, рівноваженості і впевненості.

Щодо особистісної безпеки, то в психологічні науці дане поняття переважно розглядають як стан, викликаний відсутністю загроз і небезпеки [2]. У реальному житті людина вирішує такі базові задачі – задовольняє власні потреби та уникає загроз, – успішне вирішення яких гарантує високу якість життя, позбавлену фрустраційних переживань, прояву різноманітних психологічних захистів та копінг-поведінки. Тому у нас є усі підстави вважати, що стан захищеності є тотожним стану самозбереження, адже за усіма характеристиками цей стан є індикатором психологічного благополуччя.

У роботі Л. Акімової, виокремлено центральні положення, які визначають зміст психологічної безпеки, а саме:

1. Безпека є однією з базових цінностей в житті людини. Ця цінність є потенційною і актуалізується при переживанні загрози або інших можливих порушень безпеки.

2. Безпека – це багатовимірний феномен, відображає тілесний, психологічний і соціальний модули людського буття, так як суб'єктивна оцінка загроз в свідомості людини диференціюється на загрози його фізичного існування, загрози психологічного благополуччя і загрози соціальної ізоляції.

3. Безпека – це одночасно і стан і переживання, що супроводжує динамічний процес дорослішання і особистісного становлення в результаті якого, особистість досягає стану зрілості. Зрілість передбачає оволодіння способами досягнення безпеки з залученням як внутрішніх, так і зовнішніх ресурсів і формування (контитурування) таких способів.

4. Категорія «безпеки» є подвійною за своєю природою, так як передбачає об'єктивну (колективну) і суб'єктивну (індивідуальну) оцінку можливих і реальних її порушень. Стан безпеки персоніфіковано і в кожному окремому випадку вимагає конкретного розгляду.

5. Людина може відчувати себе в безпеці за певних умов життєдіяльності. Обстановка,

що оцінюється однією людиною як безпечна, іншим, може оцінюватися як небезпечна та такою, що несе загрозу. Виявлення факторів і принципів формування суб'єктивних оцінок ризиків і загроз власної безпеки дає змогу розпізнавати стан безпорадності і травмизації, адекватно застосовувати технології надання психологічної допомоги.

6. Безпека-небезпека відносяться до числа діалектично взаємопов'язаних понять. Їх вивчення передбачає осмислення природи і сутності людини.

7. Динаміка станів безпеки – небезпека залежить від поєднання зовнішніх і внутрішніх факторів, що забезпечують безпеку, які в свою чергу обумовлені віком. До зовнішніх факторів слід віднести навички та вміння в залученні зовнішніх засобів захисту і їх застосування, а також дотримання правил і вимог щодо забезпечення безпеки. Соціальні, інтелектуальні, особистісні та фізичні ресурси суб'єкта становлять внутрішні умови безпеки. Поєднання внутрішніх і зовнішніх факторів забезпечує контроль особистої безпеки суб'єкта.

8. Для оцінки стану безпеки людини необхідні, з одного боку, еталонний зразок стану захищеності і благополуччя, з іншого – розуміння закономірностей виникнення і динаміки почуття небезпеки, процесу розпізнавання загроз і оцінки ризиків [1].

Перелік запропонованих положень про психологічну безпеку актуалізує питання включення її базових характеристик в модель конструктивного самозбереження особистості, що на нашу думку, дасть змогу полегшити розуміння особливостей особистісної вразливості суб'єкта у переживання небезпек і загроз, які виникають на шляху його життєвої самореалізації. Також дефіцитарність ознак психологічної безпеки тягне за собою різноманітні дефекти функцій самозбереження, що зумовлює зниження адаптаційних соціальних здібностей особистості. У цьому контексті є нагодою навести запропоновані Н. Харламенковою типи загроз, які порушують психологічну безпеку людини: 1) фізичні погрози, загрози життю; 2) загрози, пов'язані з професією; 3) обмеження (свободи, творчості); 4) соціальна самотність; 5) загроза збережен-

ня психічного благополуччя (аутоагресія, невдоволення собою, страхи, докори сумління, депресія); 6) випадковість, несподіванка, непередбачені обставини; 7) нове, невідоме [8].

Варто сказати, що окрім факторів, які порушують особистісну безпеку, важливими складовими є прагнення людини до стану безпеки; властивості цього стану, умови (ресурси) виникнення і способи його досягнення, які у загальній динаміці визначають потенціал самореалізації людини [7]. Конкретизуючи їх зміст, зазначимо, що прагнення людини до безпеки зумовлено необхідністю позначити, зафіксувати та відстояти власні межі «Я», забезпечуючи так звану особистісну недоторканість і свободу вибору. Безпека як стан характеризується переживаннями: спокою, рівноваги, комфорту; радості, щастя; захищеності. До умов, які забезпечують безпеку Н. Харламенкова відносить різні види ресурсів суб'єкта: надійне оточення становить соціальний ресурс; розум, компетентність, знання – інтелектуальний; відповідальність і життєвий досвід – особистісний; сила, здоров'я і особистісна територія – фізичний ресурс особистості. Контроль за ситуацією, дотримання правил і залучення зовнішніх засобів, включаючи звернення за допомогою є основними способами досягнення безпеки. У своїй сукупності вони представляють достатню систему заходів щодо запобігання і подолання небезпек і збереженню суверенності особистості [8].

Проведений аналіз проблеми дає усі підстави для побудови *концептуальної моделі конструктивного самозбереження особистості*, яка забезпечувала б її особистісну безпеку (рис. 1).

В основу такої концепції покладено такі принципи: 1 – особистість як цілісне утворення включає в себе велику кількість взаємопов'язаних характеристик і елементів; 2 – ієрархічність упорядкування цих компонентів залежить від рівня представленості в них біологічних та соціальних ознак; 3 – в ході соціалізації особистість набуває особливі якості і риси, які полегшують вироблення оптимальних способів і прийомів життєздійснення.

На нашу думку, конструктивне самозбереження особистості складається з двох складових – *забезпечення особистісної безпеки та*

міри реалізованості повноцінного функціонування особистості, кожен з яких вміщує по три вектори, а саме, у забезпеченні особистісної безпеки виокремлюємо спрямування на забезпечення безпеки стосовно себе, безпеки стосовно інших і навколишньої дійсності та безпеки психологічної компетентності; а в складовій міри реалізованості повноцінного функціонування відповідно самореалізацію у буттєвому існуванні, самореалізацію у соціальних зв'язках та самореалізацію в особистісному зростанні.

Деталізуємо зміст кожного з виокремлених векторів та їх структурно-функціональні зв'язки один з одним.

Вектор забезпечення безпеки «Я» визначається мірою впізнавання та усвідомлення різноманітних складових власної особистості, її структури, якостей, властивостей, здібностей, цілей та істинної мотивації; це інтенціональна визначеність особистості у вигляді поєднання особистісно-поведінкових властивостей, які забезпечують здатність людини зберегти стійкість (стабільність) до певних па-

раметрів середовища та психотравмуючих впливів, резистентність деструктивним внутрішнім і зовнішнім впливам, а також проявляти емоційну експресивність, інтелектуальну, поведінкову варіативність, і тим самим, визначати оптимальну позицію суб'єкта в даних умовах середовища.

Тому зрозуміло, що у такій складовій конструктивного самозбереження особистості як міра реалізованості повноцінного функціонування, ми знаходимо тісний зв'язок забезпечення безпеки «Я» із вектором самореалізації у буттєвому існуванні, якому властива орієнтація на задоволення власних потреб існування, які за висловлюванням К. Левіна відносяться до «центрального прошарку психічного» [3]. При цьому слід пам'ятати, що система потреб, які задовольняє людина є ієрархічною і динамічною системою, яка не є лінійною, а є своєрідною індивідуальною особливістю людини, що зумовлена змінливими умовами життя і діяльності.

Таким чином забезпечення безпеки власного «Я» і дієвої самореалізації у буттєвому

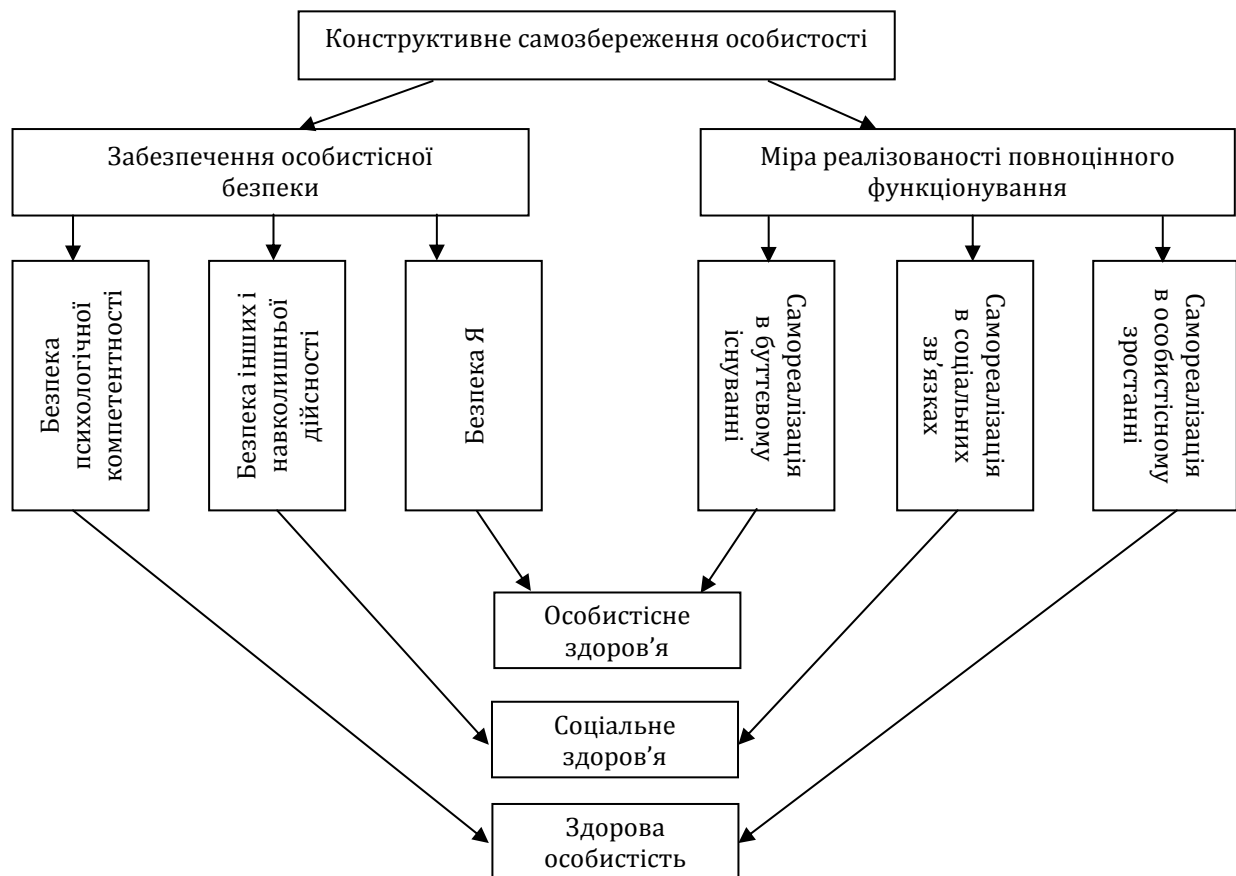


Рис. 1. Концептуальна модель конструктивного самозбереження особистості

існуванні складає основу *особистісного* здоров'я людини, яке розглядається як стан благополуччя, при якому людина може реалізувати свій власний потенціал, справлятися зі звичайними життєвими стресами, продуктивно працювати, а також вносити вклад в життя свого суспільства [4].

*Вектор забезпечення безпеки інших і навколишньої дійсності* визначається особливостями соціального включення людини у міжособистісну взаємодію; це специфічна ознака потенціального розкриття людини у різноманітних варіантах соціальних взаємовідносин, групового функціонування і ототожнення себе з фрагментами соціального Я, який припускає свідоме й активне сприйняття навколишнього світу, а також активне внутрішнє відтворення особистістю прийнятих норм і цінностей у своїй діяльності. В цьому випадку можна говорити про так зване переживання почуття «Ми» через відчуття повної безпеки і комфортності, реалізованому у груповому просторі. Крім того, саме цей компонент припускає прийняття на себе відповідальності, інтерпретацію значущих подій як результату власної життєдіяльності.

В першу чергу це стосується активного обрання людиною своєї позиції щодо суспільно виробленої системи ціннісних орієнтацій й окресленню на цьому ґрунті змісту свого існування, що у найбільш узагальненій формі виявляється у ціннісно-смісловій природі особистісного самовизначення. З цього стає зрозумілим зв'язок забезпечення безпеки інших і навколишньої дійсності із *вектором самореалізації у соціальних зв'язках*, якому властива орієнтація на соціальні контакти в мікро- і макросередовищі, які за словами С. Максименка конституюють особистісний простір, який по-перше, чітко визначає, що є Я і що є не-Я, тобто це є своєрідним народженням суб'єктивності, по-друге, окреслює соціальну ідентичність людини, за допомогою якої особистість самовизначається та отримує можливість активно обирати способи самовираження і самоствердження, які не порушують особистої свободи, по-третє, встановлюючи межу, суб'єкт створює можливість та інструмент рівноправної взаємодії у соціальному середовищі, і по-четверте, створює можли-

вість селекції зовнішніх впливів, а також захист від його руйнівних впливів та формує особистісну відповідальність, яка сприяє конструктивній взаємодії з соціумом та вступає умовою її інтеграції в суспільство [5].

Тому є зрозумілим, що забезпечення безпеки інших і навколишньої дійсності і дієвої самореалізації у соціальних зв'язках складає основу *соціального* здоров'я людини, яке знаходить відображення в таких характеристиках як адекватне сприйняття соціальної дійсності, адаптація до фізичного й соціального середовища; спрямованість на суспільну справу, культура споживання, альтруїзм, емпатія, відповідальність перед іншими, безкорисливість, демократизм у поведінці [4].

*Вектор забезпечення психологічної компетентності* особистості визначається системою предметних знань, які забезпечують високий рівень виконання діяльності, вміння керувати психічними станами, поведінкою і приймати ефективні рішення; це суб'єктна характеристика, яка породжує активність, спрямовану на пошук найкращого способу самореалізації особистості, запускає в дію механізми самовизначення, які відповідальні за планування, рефлексію і самореалізацію.

Тому у такій складовій конструктивного самозбереження особистості як міра реалізованості повноцінного функціонування, ми знаходимо тісний зв'язок забезпечення безпеки психологічної компетентності із *вектором самореалізації в особистісному зростанні*, якому притаманна орієнтація на задоволення та розвиток вищих потенційних можливостей суб'єкта, які відповідальні за розкриття творчих сил особистості, вищих психічних станів свідомості та екзистенціальних смислів існування. Особистісне зростання передбачає вироблення поведінкової позиції у погляді на самого себе, усвідомлення своїх норм, вихідних абстракцій, категорій мислення на експлікацію еталонів оцінки і контролю дій, виділення орієнтирів та інваріантів пошуку переживання рефлексивних станів, завдяки чому людина може реорганізувати наявний досвід, який є реальним життєвим матеріалом для вияву ціннісно-сміслових можливостей й змістовно забезпечує рефлексивний процес осмислення, переосмислення і дієвого перетворення найближчого оточення.

Отже, забезпечення безпеки психологічної компетентності і дієвої самореалізації в особистісному зростанні, складає основу оформлення *здорової особистості*, яку можна трактувати як «розвиток і рух у бік самоактуалізації» [4], зумовлений екзистенціальною спрямованістю людини усвідомити сенс свого життя і своє місце в житті.

Стрижень здорової особистості складають соціально-моральні якості особистості, такі як прийняття себе та інших, спонтанність, вміння концентруватися на проблемі, автономія, скромність і повага до оточуючих, самостійність дій, незалежність суджень, відповідальність за зроблений вибір, інтелектуальна розвиненість, здатність до творчості та саморозвитку. І, саме важливе, що незмінним критерієм здорової (зрілої, гармонійної, повноцінної) особистості є особистісна зрілість, яка вміщує такі характеристики: широкі межі «Я», активна участь у трудових сімейних і соціальних взаєминах; здатність до теплих і відвертих соціальних контактів (дружня інтимність і співчуття); емоційна стійкість і сприйняття; реалістичне сприйняття людей, об'єктів, ситуацій; вибудовування реальних цілей, досвід і рівень домагань; здатність до самопізнання і наявність почуття гумору; цілісна життєва філософія, яка об'єднує основу життя [6].

З огляду на презентований зміст структурних складових конструктивного самозбереження особистості, можна стверджувати, що *конструктивне самозбереження особистості* є інтегративним утворенням особистості, яке забезпечує особистісну безпеку стосовно «Я», інших і навколишньої дійсності, психологічної компетентності та складає міру реалізованості повноцінного функціонування особистості через самореалізацію в буттєвому існуванні, соціальних зв'язках та особистісному зростанні.

Слід додати, що процес конструктивного самозбереження тісно переплітається з процесом соціалізації, виступаючи часом передумовою, а часом – результатом останньої. У цьому контексті конструктивне самозбереження починає діяти як механізм саморегуляції соціальної поведінки особистості таким чином: конструктивне самозбереження формується та усвідомлюється як специфічна система цін-

нісних орієнтацій, що визначають характер змісту та засобів досягнення провідних життєвих цілей особистості, і тому складають основу саморегуляції її соціальної поведінки; у ході конструктивного самозбереження розвивається соціально-конструктивна життєва позиція, що передбачає усвідомлення необхідності творчої взаємодії із соціальним середовищем на основі прийняття особистістю відповідальності за побудову власного життя, ставлення до оточуючих як до суб'єктів життя, а не як засобів досягнення власних цілей, чи то інших цінностей.

Таким чином, конструктивне самозбереження є ознакою суб'єктивно та об'єктивно узгодженого, такого, що суб'єктивно вдовольняє певну особистість, стилю життя – індивідуально обраної системи засобів взаємодії з соціальним середовищем. Конструктивне самозбереження є результатом вибіркового засвоєння індивідом суспільних потреб як стимулів власної поведінки. Вибірковість та дієвість їх досягається завдяки врахуванню індивідуальних інтересів, адже кожна особистість керується своєю специфічною системою ціннісних орієнтацій, яка має загальнокультурне походження. Саме ця обставина дає змогу робити певні узагальнення.

Конструктивне самозбереження поєднує ціннісні орієнтири, що визначають її життєву компетентність та самореалізацію. Передусім, це орієнтири ставлення до себе та інших як до цінності, мети, а не засобу досягнення чужих цілей; чесності, що проявляється у відкритості досвіду та щирості у почуттях; свободи як спонтанність, відсутність постійного контролю та сліпого дотримання належного, відповідальність; довіри до людської природи; та творчої спрямованості людини.

Конструктивне самозбереження можна розглядати як вершину розвитку мотиваційної структури особистості, адже максимальній самозбережувальній рівновазі сприяє відповідний розвиток та задоволення потреби в соціальній оцінці і визнанні. Ось чому становлення соціальної зрілості неможливо без етапу конструктивної взаємодії з соціумом через співробітництво та продуктивну діяльність. Лише така взаємодія є джерелом суспільного визнання, з одного боку, й засобом розкриття

власних можливостей – з другого. Таким чином, усвідомлення необхідності конструктивної взаємодії з соціумом є умовою самореалізаційної інтеграції в суспільство, відповідно й фактором становлення конструктивного самозбереження.

Запропонована концептуальна модель конструктивного самозбереження особистості вміщує ознаки її адекватності поведінки, збереження та зміцнення її особистісного здоров'я, які у своїй сукупності визначають готовність до забезпечення безпеки людини.

#### Список використаних джерел

1. Акімова Л. Н. Стратегии формирования личностной защищенности при оказании психологической помощи / Л. Н. Акімова / Психологія професійної безпеки: технології конструктивного самозбереження особистості : кол. моногр. / О. Лазорко, Ж. Вірна, Л. Акімова [та ін.] ; за заг. ред. Ж. Вірної. — Луцьк : Вежа-Друк, 2015. — С. 50—72.
2. Безпека життєдіяльності : підручник для студентів вищих навчальних закладів / кол. авторів; за ред. І. Я. Коцана. — Харків : Фолио, 2014. — 462 с.
3. Левин К. Теория поля в социальных науках / К. Левин. ; [пер. с англ.]. — СПб. : Сенсор, 2000. — 368 с.
4. Ложкин Г. В. Психология здоровья человека : учебное пособие / Г. В. Ложкин, М. И. Мушкевич, Ю. А. Боханкова ; под ред. проф. Г. В. Ложкина. — Луганськ : Изд-во Ноулидж, 2012. — 288 с.
5. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості / С. Д. Максименко. — К. : Видавництво ТОВ КММ, 2006. — 240 с.
6. Маслоу А. Мотивация и личность / Абраам Маслоу. — СПб. : Евразия, 1999. — 370 с.
7. Нартова-Бочавер С. К. Человек суверенный: опыт психологического исследования субъекта в его бытии / С. К. Нартова-Бочавер. — СПб. : Питер, 2008. — 400 с.
8. Харламенкова Н. Е. Представление о психологической безопасности: возрастной и личностный компоненты / Н. Е. Харламенкова // Современная личность: Психологические исследования / отв. ред. М. И. Воловикова, Н. Е. Харламенкова. — М. : Институт психологии РАН, 2012. — С. 141—160.

**ZHANNA VIRNA**  
Lutsk

### PSYCHOLOGICAL COORDINATES OF CONSTRUCTIVE SELF-PRESERVATION OF A PERSONALITY

*The grounding of psychological coordinates of constructive self-preservation of a personality concerns the review of basic characteristics of personality's safety. The conceptual model of constructive self-preservation of a personality is suggested and its components such as personality safety ensuring and realizability degree of full functioning of a personality are concretized, vectors of functional manifestation of structural components are singled out (oneself safety, safety regarding other and surrounding reality, psychological competence safety; self-realization in existential being, self-realization in social relations and self-realization in personality growth; psychological parameters of ensuring a personality and social health of human and formation of healthy personality are defined.*

*Key words: constructive self-preservation, personality safety, personality health, social health, healthy personality.*

**ЖАННА ВІРНА**  
г. Луцьк

### ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ КООРДИНАТЫ КОНСТРУКТИВНОГО САМОСОХРАНЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

*Обоснование психологических координат конструктивного самосохранения личности касается рассмотрения базовых характеристик безопасности личности. Предложена концептуальная модель конструктивного самосохранения личности и конкретизированы такие ее составляющие как обеспечение личной безопасности и мера реализации полноценного функционирования личности, выделены векторы функционального проявления структурных компонентов (безопасность по отношению к себе, безопасность по отношению к другим и окружающей действительности, безопасность психологической компетентности; самореализация в повседневном существовании, самореализация в социальных связях и самореализация в личностном росте; указаны психологические параметры обеспечения личностного и социального здоровья человека и оформления здоровой личности.*

*Ключевые слова: конструктивное самосохранение, личностная безопасность, личностное здоровье, социальное здоровье, здоровая личность.*

Стаття надійшла до редколегії 09.10.2016



УДК 316.66:159.922.4

**ГАЛИНА ГАНДЗІЛЕВСЬКА, ВІКТОРІЯ ПОЛІЩУК**

м. Острого

handzilevskahalyna@gmail.com

pvo28@ukr.net

## **РОЛЬ СЦЕНАРНИХ УСТАНОВОК У ПРОЦЕСІ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ АДАПТАЦІЇ УКРАЇНСЬКИХ ЕМІГРАНТІВ**

*У статті досліджується проблема соціокультурної адаптації українських емігрантів крізь призму формування та розгортання їхніх життєвих сценаріїв. У зв'язку з цим охарактеризовано роль дитячих сценарних рішень (установок) у цьому процесі. З'ясовано, що раціональні установки сценарію слугують його ресурсом, тоді як ірраціональні сценарні рішення формують деструктивні орієнтири у контексті соціокультурної адаптації. За допомогою кореляційного аналізу підтверджено зв'язок між типом соціокультурної адаптації та ірраціональними сценарними установками. Результати дослідження розширюють межі розуміння причин дезадаптації до нового культурного середовища та спрямовують подальші розвідки у контексті корекції деструктивних чинників цього процесу.*

*Ключові слова: соціокультурна адаптація, міграція, українські емігранти, життєвий сценарій, сценарне рішення (установка), приписи та заборони батьків.*

Актуальність дослідження питань, пов'язаних із пошуком адаптаційного ресурсу особистості, підсилюються у зв'язку із кризовою ситуацією України, що провокує міграційні процеси, а отже і проблему соціокультурної адаптації емігрантів. У контексті вивчення проблеми адаптації як складного стресогенного процесу заслуговує уваги такий феномен як «життєвий сценарій», який схильний «включатися» в стресових ситуаціях. Основною структурною складовою життєвого сценарію (несвідомого плану, відповідно до якого індивід конструє своє життя (Е. Берн [4])) є ранні дитячі сценарні рішення. Ці рішення є реакцією на загрози навколишнього середовища та слугують стратегією виживання на момент його прийняття (Й. Стюарт, В. Джойнс [19]), однак «консервують» певні поведінкові моделі особистості, впливаючи на подальше розгортання її життєвого сценарію. Деструктивні рішення сценарію сучасні науковці часто називають ірраціональними віруваннями, ірраціональними установками, психологічними бар'єрами та ін. Ймовірно, що цей феномен виконує певну роль і у соціокультурній адаптації, що і скерувало мету цього дослідження.

Проблема соціальної адаптації до середовища та шляхи її вирішення є предметом дос-

лідження різних напрямків соціології та соціальної психології, де процес пристосування індивіда до визначених суспільних норм розглядається крізь призму теорії соціальних ролей (Д. Мід [2], Я. Морено [16], Т. Парсонс [18] та ін.). У цьому дослідженні вагоме значення у вивченні процесу адаптації до нового культурного та етнічного середовища, як кризового періоду особистості, мають праці Ф. Василюка [6], Н. Лебедевої [14], Л. Орбан-Лембрик [17], Т. Титаренко [20] та ін. Їхні роботи стали основою для подальших досліджень, зокрема у контексті збереження ідентичності під час цього процесу та інтеграції у новому середовищі. Так, узагальнюючи теоретичні постулати щодо соціокультурної адаптації (з урахуванням стресу та його подолання, з погляду культурного навчання та з погляду соціальної ідентифікації) найбільш вдалою стратегією та водночас метою соціально-психологічної адаптації вимушених мігрантів О. Блинова [5] визначає інтеграцію. Із запропонованих моделей соціокультурної адаптації В. Володько, О. Ровенчак [8], ефективним чинником, який протидіє інтеграції іммігрантів, або ж навпаки, слугує інструментом їхньої інтеграції до суспільства, є «творення діаспор». Підтвердження цієї думки пропонуємо у своїх попередніх дослідженнях [9], вивчаючи роль української

Діаспори Австралії у контексті збереження національної ідентичності.

Водночас, осмислюючи проблему цього дослідження варто відзначити праці С. Максимової [15], які демонструють обумовленість дисбалансу адаптивних і неадаптивних проявів творчої активності ранніми дитячими рішеннями, прийнятими у відповідь на приписи батьків. Варто наголосити і на дослідженнях учасників наукового гуртка «Життєві сценарії: теорія і практика» Національного університету «Острозька академія», де було виявлено та статистично підтверджено зв'язок готовності до змін та психологічних бар'єрів (ранніх дитячих рішень) осіб юнацького віку [13]. Психологічна готовність до змін має місце і у процесі соціокультурної адаптації мігрантів, а тому спробуємо емпірично довести гіпотезу про зв'язок цього процесу з дитячими сценарними установками. *Мета дослідження* – охарактеризувати роль сценарних установок у процесі соціокультурної адаптації українських емігрантів. Відповідно *завдання дослідження* – теоретично проаналізувати роль і місце сценарних рішень у процесі соціокультурної адаптації; емпірично дослідити особливості соціокультурної адаптації українських емігрантів залежно від сценарних установок.

Життєвий сценарій у сучасній психології розглядають не лише як несвідомий план життя, уявлення про його розгортання, а і як певні моделі поведінки, згідно з яким і реалізовується життєвий шлях. Це зумовлено тим, що життєвий сценарій виробився як стратегія адаптації (виживання) у ситуації, до якої дитина була психологічно не готова. Повторюючи свою поведінкову модель, людина ніби «намагається знову і знову програти одну і ту саму сцену, щоб довести щось собі або іншим

людям» [11, 148], тобто задовольнити незадоволену дитячу потребу. Спостереження за переселенцями О. Блинової дозволило їй відмітити їх різне ставлення до труднощів, а також те, що деякі з них порівняно легко долають кризові ситуації, тоді коли для інших – це важке випробування [5]. У зв'язку з цим дослідники зазвичай концентрують свою увагу на вивченні особистісних характеристик, які впливають на процес адаптації, зокрема локус контролю, екстраверсія/інтроверсія, культурна гнучкість, вміння вирішувати конфліктні ситуації та ін. Послугуючись спостереженнями психотерапевтів Боба і Мері Гулдінгів [12], які зауважили, що основою ранніх дитячих рішень, а отже і уявлень про життя, є певні заборонені теми, однією із причин неефективної соціокультурної адаптації є індивідуальні особливості формування життєвого сценарію особистості. Теоретично підтверджуємо свою гіпотезу характеристикою одного із можливих сценарних рішень, спровокованого заборонаю «Не належ» («Я ніколи не буду нікому належати» або «до жодної групи», або «до жодної країни»), відповідно до якого індивід завжди почуватиметься чужим серед інших [12]. Своєю чергою така установка блокуватиме особистісне зростання у контексті набуття нового досвіду, цінностей нової культури, нових навичок. Очевидно, що в такому випадку інтеграція з іншим культурним середовищем відбуватиметься не просто. А тому емпіричне дослідження окресленої проблеми розширить межі розуміння причин дезадаптації до нового культурного середовища та спрямує подальші розвідки у контексті корекції деструктивних чинників цього процесу.

Вибірку емпіричного дослідження склали 44 емігранта (11 чоловіків і 33 жінки) з України, середній вік досліджуваних становив

Таблиця 1

**Переважаючий тип та рівень соціокультурної адаптації українських емігрантів**

Переважаючий тип соціокультурної адаптації	Низький (%)	Середній (%)	Високий (%)
Адаптивність	2	71	27
Комфортність	23	77	-
Інтерактивність	9	68	23
Депресивність	30	70	-
Ностальгія	27	64	9
Відчуженість	23	77	-

31,02, тривалість перебування – від шести місяців. Серед них 14 учасників – представники українців Німеччини, 8 – Бельгії, 6 – Португалії, 4 – Польщі, 3 – Нідерландів, по два представника з Фінляндії та США, по одному з Австрії, Великобританії, Канади, Мозамбік, Чехії. На першому етапі дослідження нами був застосований опитувальник адаптації особистості до нового соціокультурного середовища (за Л. Янковським), який дозволяє виявити рівень і тип адаптації емігрантів до нового соціокультурного середовища, враховуючи специфіку їх минулого досвіду (таблиця 1).

Так, таблиця 1 демонструє перевагу середнього рівня соціокультурної адаптації українських емігрантів (Адаптивність (71%), Комфортність (77%), Інтерактивність (68%), Депресивність (70%), Ностальгія (64%), Відчуженість (77%). Відмітимо, що четверта хвиля еміграції, пов'язана швидше з кризою самореалізації у порівнянні з третьою хвилею, представники якої емігрували, насамперед, із метою збереження життя. Водночас високі оцінки шкали «Адаптивність», які б свідчили про особистісну задоволеність і прагнення до самореалізації, характерні лише 27% особам, шкали «Інтерактивність», яка демонструє бажання реалізувати себе шляхом досягнення матеріальної незалежності – 23%. Однією із причин таких результатів вважаємо наявність ірраціональних сценарних рішень (установок), сформованих під впливом батьківських заборон та деструктивних приписів (драйверів) у дитячому віці. Для перевірки цієї гіпотези нами був застосований опитувальник ранніх дитячих рішень С. Максимової,

яка до заборон, які мають вплив на розгортання життєвого сценарію особистості, виділених Б. і М. Гулдінгами, запропонувала ще один припис – «Не твори». Так, найбільш вираженими заборонами у досліджуваних є «Не роби» та «Не будь маленьким», які провокують такі рішення як «Я ніколи нічого не зроблю правильно» та «Я більше ніколи не зроблю нічого дитячого» відповідно. Своєю чергою, такі установки блокують спонтанність індивіда, яка характерна його дитячому Его-стану, та відповідає за адекватне пристосування до змінених обставин.

Услід за Е. Берном, який стверджував, що сценарій може програватися в нетривалих проміжках часу, Т. Кейлер [1] описав п'ять драйверів (характерний набір поведінкових реакцій) та встановив зв'язок їх зі сценарним процесом. За Т. Кейлером, ці п'ять директив відображають деструктивну сторону сценарію. Так, найбільш вираженим драйвером у досліджуваних є «Подобайся, звеселяй інших» («Pleasureothers») та «Щосили намагайся (старайся)» («Tryhard»). Відповідно цим драйверам поведінка обумовлена пошуком підтримки (сценарій «Після») та схвалення з боку інших, а здійснювана діяльність вимагає значних енергетичних затрат (сценарій «Завжди»). Характерним міфом, який зазвичай виділяють для аналізу сценарію «Після», є міф про Дамокла, який жив у постійному страхі, а для сценарію «Після» – міф про Арахну, як демонстрація блокування незадоволених потреб, зокрема потребу змінити щось на краще.

Для виявлення зв'язку соціокультурної адаптації та ранніх сценарних рішень було

Таблиця 2

**Результати кореляційного аналізу між показниками соціокультурної адаптації та сценарних установок**

Дитячі рішення \ Адаптація	Не живи	Не будь успішним	Не будь першим	Не зближуйся	Не будь здоровим	Не будь значущим	Поспішай	Не будь собою
Адаптивність	-,349* ,020	-,302* ,046	-,134 ,385	-,308* ,042	-,139 ,367	-,069 ,656	-,098 ,525	-,212 ,168
Депресивність	,305* ,044	,398** ,007	,326* ,031	,365* ,015	,437** ,003	,320* ,034	,387** ,009	,380* ,011
Ностальгія	,367* ,014	,248 ,104	,183 ,235	,433** ,003	,332* ,028	,257 ,093	,388** ,009	,269 ,077
Відчуженість	,192 ,213	,103 ,506	,181 ,240	,285 ,060	,044 ,776	,367* ,014	,262 ,086	,110 ,477

використано Коефіцієнт кореляції Пірсона (таблиця 2).

Так, таблиця 2 ілюструє, що найбільш виражений прямий кореляційний зв'язок простежується між таким типом соціокультурної адаптації як Депресивність та такими сценарними заборонами: «Не живи» ( $0,305, p < 0,05$ ), «Не будь успішним» ( $0,398, p < 0,01$ ), «Не будь першим» ( $0,326, p < 0,05$ ), «Не зближуйся» ( $0,365, p < 0,05$ ), «Не будь здоровим» ( $0,437, p < 0,01$ ), «Не будь значущим» ( $0,320, p < 0,05$ ), «Не будь собою» ( $0,380, p < 0,05$ ) та драйвером «Поспішай» ( $0,387, p < 0,01$ ); тип адаптації Ностальгія має прямий зв'язок із заборонами «Не живи» ( $0,367, p < 0,05$ ), «Не зближуйся» ( $0,433, p < 0,01$ ), «Не будь здоровим» ( $0,332, p < 0,05$ ), та драйвером «Поспішай» ( $0,387, p < 0,01$ ); тип адаптації Відчуженість корелює лише із заборонами «Не будь значущим» ( $0,367, p < 0,05$ ). Водночас, простежується обернений зв'язок між шкалою «Адаптивність» та заборонами «Не живи» ( $-0,349, p < 0,05$ ), «Не будь успішним» ( $-0,302, p < 0,05$ ), «Не зближуйся» ( $-0,308, p < 0,05$ ). Таким чином, серед 14 заборон нами виокремлено сім, які мають місце у контексті соціокультурної адаптації, та серед п'яти драйверів – один («Поспішай»), який відповідно до теоретичного аналізу літератури є у кожному життєвому сценарію та деструктивно впливає на його розгортання.

Також для кожного типу адаптації було здійснено множинний регресійний аналіз для виявлення тісноти зв'язку залежної змінної (різних типів адаптації) з сукупністю дитячих заборон. Критерій F-Фішера підтверджує достовірність регресійного аналізу між таким типом соціокультурної адаптації, як Адаптивність і дитячими заборонами ( $F = 4,793, p \leq 0,001$ ) та Депресивність ( $F = 10,233, p \leq 0,001$ ). Щодо таких типів адаптації як Ностальгія та Відчуженість статистично значимих показників не виявлено. Встановлено, що на Адаптивність впливатимуть сукупність таких дитячих заборон: «Не живи» ( $\beta = -0,12$ ), «Не будь значущим» ( $\beta = 0,25$ ) та драйвер «Поспішай» ( $\beta = 0,22$ ). Коефіцієнт множинної детермінації показує, що 53% дисперсії залежної змінної (Адаптивності) обумовлена впливом цих дитячих заборон. На Депресив-

ність матимуть вплив такий драйвер як Поспішай ( $\beta = 0,18$ ) та дитяче рішення «Не будь здоровим» ( $\beta = 0,19$ ). Коефіцієнт множинної детермінації показує, що 70,7% дисперсії залежної змінної (Депресивність) обумовлена впливом незалежних змінних.

Таким чином, можемо стверджувати, що дитячі сценарні рішення обумовлюють подальшу соціокультурну адаптацію українських емігрантів. Варто зазначити, що сценарні рішення, прийняті як відгук на заборони батьків, першопочатково виконують функцію подібну до механізму психологічного захисту, адже у ситуації психологічної неготовності дитини до неї сприйняття реалістичної картини є спотвореним. Розвиваючи підвищену чутливість до подібних ситуацій, у перспективі такі ірраціональні установки заважатимуть у випадках неіснуючої загрози. Відповідно до досліджень С. Васьківської [7] механізми психологічного захисту опосередковано впливають на формування психологічного імунітету – показника адаптаційного ресурсу особистості. Однак у цьому контексті відмітимо праці Р. Ахмерова [3], який виділяє соціальну адаптацію, як результат реалізації лише зовнішньої життєвої програми. Внутрішня ж програма, спрямована на самореалізацію, критерієм якої є задоволеність життям, блокується. Ці та інші праці свідчать про вагомий розширення меж дослідження соціокультурної адаптації українських емігрантів крізь призму формування та розгортання їхнього життєвого сценарію.

На завершення варто наголосити і на раціональних установках життєвого сценарію, що є його ресурсом у процесі адаптації до життя. Психологічна реконструкція життя українських письменників-емігрантів другої та третьої хвилі еміграції, здійснена нами у попередніх дослідженнях [10], свідчить про збереження цілісності ідентичності письменників, зокрема національної, завдяки таким сценарним установкам як «Пізнавай», «Твори», «Люби», «Не здавайся», «Борись», «Живи», «Передбачай наслідки», «Відповідай за свої вчинки» та ін. Своєю чергою аналіз творчого доробку письменників-емігрантів дає підстави стверджувати, що сценарне дитяче рішення щодо самопрезентації у худож-

ній творчості та визначеність у майбутньому професійному сценарії, прийняте у дитинстві майбутніми письменниками, «корелює» з відповідальністю за свої життя, прийняттям його реальності. Тобто адекватні переконання особистості щодо своїх можливостей та світу в цілому вважаємо ресурсом її життєвого сценарію.

Отже, сценарні рішення, прийняті як відгук на заборони та приписи батьків, формують орієнтири життєвого сценарію та відповідну поведінкову модель особистості. Своєю чергою зафіксовані в дитинстві ірраціональні установки створюють перешкоди і в дорослому житті, зокрема у процесі соціокультурної адаптації. Розуміння перешкод адаптації дає можливість переосмислити ірраціональність дитячих рішень з метою корекції деструктивного впливу батьківських приписів. Отримані результати нашого дослідження, які свідчать про прямий кореляційний зв'язок сценарних рішень з такими типами адаптації, як Депресивність, Ностальгія та обернений зв'язок з шкалою Адаптивність, застосований множинний регресійний аналіз для виявлення тісноти зв'язку залежної змінної (різних типів адаптації) з сукупністю дитячих заборон, згідно якого виявлено вплив сценарних рішень на такі типи, як Депресивність та Адаптивність, підтверджують вагомість розробки корекційної програми для українських емігрантів з метою корегування деструктивних сценарних установок, що є перспективою подальших наших розвідок. Водночас слід враховувати, що власні переконання – сформована адекватна життєва позиція щодо власних резервів і навколишнього середовища – можуть слугувати ресурсом для адаптації в новому соціокультурному середовищі. Таким чином, з однієї сторони життєвий сценарій є певним обмеженням або надлишком життєвої активності людини відповідно до ірраціональних сценарних установок, а з іншої – опора, ресурс, що уособлює досвід цілого роду і відповідно оберігає від загроз та забезпечує пристосування до життєвих ситуацій.

#### Список використаних джерел

1. Kahler T., Capers H. The Miniscript / T. Kahler, H. Capers // TAJ. 1974. Vol. 4, 1. P. 26–42.
2. Mead G. H. Mind, self, and society. From the standpoint of a social behaviorist / G. H. Mead. — Chic. : Univ. Press, 1946. — 401 p.

3. Ахмеров Р. А. Жизненные программы личности / Р. Ахмеров // Наука и практика. Диалоги нового века: материалы международной научно-практической конференции. Ч. 1. — Набережные Челны : Изд-во Камского гос. политех. института, 2003. — С. 3—4.
4. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений. Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы / Э. Берн ; [пер. с англ.]. — Екатеринбург : Литур, 2001. — 576 с.
5. Блинова О. Є. Соціально-психологічна адаптація вимушених мігрантів: підходи і проблеми вивчення феномену акультурації / О. Є. Блинова // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки. — Херсон : Гельветика, 2016. — Вип. 3. — Т. 1. — С. 111—117.
6. Василюк Ф. Е. Психология переживания / Ф. Е. Василюк. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. — 200 с.
7. Васьківська С. Психологічний імунітет як показник адаптаційних ресурсів особистості / С. Васьківська // Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Педагогіка. Психологія. Філософія : Збірник наукових праць / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Переяслав-Хмельн. держ. пед. унт ім. Г. Сковороди. Переяслав-Хмельницький, 2012. — Вип. 25. — С. 241—246.
8. Володько В. Моделі соціокультурної адаптації іммігрантів / В. Володько, О. Ровенчак // Вісник Львівського університету. Серія соціологічна. — Л. : ЛНУ ім. І. Франка. — 2008. — Вип. 2. — С. 182—211.
9. Гандзілевська Г. Б. Збереження національної ідентичності творчою діаспорою українців Австралії / Г. Б. Гандзілевська // Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». — Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2013. — Вип. 25. — С. 21—25.
10. Гандзілевська Г. Б. Ресурс життєвих сценаріїв українських письменників-емігрантів / Г. Б. Гандзілевська // Українська діаспора: проблеми дослідження: тези доповідей Міжнародної наукової конференції, 27—28 вересня 2016 р., м. Острог / Міністерство освіти і науки України, Національний університет «Острозька академія», Українське історичне товариство. — Острог, 2016. — С. 262—264.
11. Годэн Ж. Новый гипноз: глоссарий, принципы и метод. Введение в эриксоновскую гипнотерапию / пер. с франц. С. К. Чернетского / Ж. Годэн. — М., 2003. — 298 с.
12. Гулдинг М. Психотерапия нового решения. Теория и практика / М. Гулдинг, Р. Гулдинг ; [пер. с англ. В. М. Саринной]. — М. : Независимая фирма «Класс», 1997. — 288 с. — (Библиотека психологии и психотерапии).
13. Костюшко І. В. Готовність особистості до змін залежно від її психологічних бар'єрів // Актуальні питання соціально-політичних наук: політологія, психологія, документознавство та інформаційна діяльність : (матеріали VI Міждисциплінарної науково-практичної конференції студентів та молодих учених). — Острог, 2017. — С. 79—82.
14. Лебедева Н. М. Социально-психологические факторы этнической толерантности и стратегии межгруппового взаимодействия в поликультурных регионах России / Н. М. Лебедева, А. Н. Татарко //

- Психологический журнал. — 2003. — Т. 24. — № 5. — С. 31—44.
15. Максимова С. В. Творчество: созидание или деструкция : монография / С. В. Максимова. — М. : Академический проект, 2006. — 222 с.
16. Морено Якоб Леви. Психодрама / Я. Морено ; пер. с англ. Г. Пимочкиной, Е. Рачковой. — 2-ое изд., испр. — М. : Психотерапия, 2008. — 496 с.
17. Орбан-Лембрик Л. Е. Психологічні засади спілкування : [Монографія] / Л. Е. Орбан-Лембрик, Ю. Подгурецькі. — Івано-Франківськ : Нова Зоря, 2008. — 416 с.
18. Парсонс Т. Соціальна структура і особистість / Т. Парсонс. — К. : ДУХ І ЛІТЕРА, 2011. — 338 с.
19. Стюарт Й. Основи ТА: Транзакційний аналіз / Й. Стюарт, В. Джойнс. — К. : ФАДА, ЛТД, 2002. — 393 с.
20. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Т. М. Титаренко. — К. : Либідь, 2003. — 367 с.

**HALYNA HANDZILEVSKA, VIKTORIYA POLISHCHUK**  
Ostroh

### **ROLE OF THE SCRIPT MINDSETS IN THE PROCESS OF SOCIOCULTURAL ADAPTATION OF UKRAINIAN EMIGRANTS**

*The article presents the problem of sociocultural adaptation of Ukrainian emigrants through the prism of the formation and discovery of their life scripts. In this regard, the role of children's script decisions (mindsets) is described in this process. It is ascertained that rational mindsets of the script are its resource, while the irrational script decisions form the deconstructive orientations in the context of sociocultural adaptation. The relation between the type of sociocultural adaptation and the irrational script mindsets was affirmed by means of correlation analysis. Research results expand the boundaries of understanding of the maladjustment causes to a new culture and direct further explorations in the context of the correction of the deconstructive factors of this process.*

*Key words: sociocultural adaptation, migration, Ukrainiane migrants, thelifescrypt, thescriptdecision (mindset), parent'sdo'sanddon'ts.*

**ГАЛИНА ГАНДЗИЛЕВСКАЯ, ВИКТОРИЯ ПОЛИЩУК**  
г. Острог

### **РОЛЬ СЦЕНАРНЫХ УСТАНОВОК В ПРОЦЕССЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ УКРАИНСКИХ ЭМИГРАНТОВ**

*В статье исследуется проблема социокультурной адаптации украинских эмигрантов через призму формирования и развитие их жизненных сценариев. В связи с этим охарактеризована роль детских сценарных решений (установок) в этом процессе. Выяснено, что рациональные установки сценария служат его ресурсом, тогда как иррациональные сценарные решения формируют деструктивные ориентиры в контексте социокультурной адаптации. С помощью корреляционного анализа подтверждено связь между типом социокультурной адаптации и иррациональными сценарными установками. Результаты исследования расширяют границы понимания причин дезадаптации к новой культурной среде и направляют дальнейшие разведки в контексте коррекции деструктивных факторов этого процесса.*

*Ключевые слова: социокультурная адаптация, миграция, украинские эмигранты, жизненный сценарий, сценарноерешение (установка), предписания и запреты родителей.*

Стаття надійшла до редколегії 20.04.2017

УДК 128:376.37-055.52

**МИРОСЛАВА ГАСЮК, МАРІЯ ДЗЮБИНСЬКА**

м. Івано-Франківськ

mariczka13@ukr.net

## ОЦІНКА ЯКОСТІ ЖИТТЯ БАТЬКІВ ДІТЕЙ, ХВОРИХ НА ЕПІЛЕПСІЮ

*У статті представлено дослідження якості життя батьків дітей, які страждають на епілепсію та проаналізовано отримані результати. Показано, що у сім'ях, де є дитина з епілепсією відбувається зниження показників якості життя у порівнянні із батьками здорових дітей. Визначено комплекс клінічних, соціальних та психологічних факторів, пов'язаних із хворобою дитини, який здійснює негативний вплив на якість життя їхніх батьків. За допомогою даних емпіричного дослідження доведено необхідність психологічного супроводу батьків дітей, які страждають на епілепсію.*

*Ключові слова: епілепсія, якість життя, показники якості життя, здоров'я.*

Актуальність дослідження соціально-психологічних проблем у сім'ях дітей, які страждають епілепсією, зумовлена поширеністю епілепсії в дитячому та підлітковому віці. За оцінками авторів, поширеність епілепсії у дитинстві становить 0,5–1% [7, 9].

Важливим завданням для ефективного комплексного лікування дітей хворих на епілепсію є покращення якості життя їх сімей. Епілепсія, як одне із найбільш стигматизуючих захворювань, робить негативний вплив на всі сторони життя хворого: здобуття освіти, взаємодію з оточуючими, і в майбутньому працевлаштування, рівень соціального функціонування та створення сім'ї, тобто на якість життя в цілому [3, 52].

Багатьма авторами підкреслюється важлива роль внутрішньо сімейного функціонування пацієнтів у їхньому реабілітаційному процесі [2, 58]. Низький рівень інформованості родичів про епілепсію, побоювання, пов'язані з непередбачуваністю приступів, соціальні обмеження та економічні витрати впливають на процеси адаптації та якість життя як дитини, так і членів її сім'ї. За даними зарубіжних авторів, значний вплив на якість життя дітей здійснюють: наявність супутніх захворювань, тривога батьків, контроль над нападами, число препаратів, які приймає дитина. Як вважає вчений M. Beassart, хворі на епілепсію відчують складнощі не стільки у зв'язку зі своєю хворобою, скільки у зв'язку з низьким рівнем обізнаності про неї у суспільстві [10].

Емоційні чинники, обмеження в соціальній сфері, залежність від особливостей зовнішнього середовища дитини, хворої на епілепсію, з перших років життя, можуть виявитися для неї і її батьків важливішими ніж симптоми захворювання. Тому комбінація даних «якості життя» і клінічних показників може дати більш повну картину впливу епілепсії та її лікування на загальне самопочуття пацієнта.

У загальному, «якість життя» можна охарактеризувати як здатність кожного індивіда повноцінно функціонувати у суспільстві у відповідності з своїм соціальним становищем та можливість отримувати задоволення від життя [8].

Дослідження якості життя за допомогою опитувальника RAND SF-36 є високоінформаційним, надійним та економним методом інтегральної оцінки фізичного, психологічного, емоційного функціонування особистості, заснованого на її суб'єктивному сприйнятті. Вважається, що на показники якості життя потрібно орієнтуватися при оцінці ефективності допомоги пацієнтам [6].

Важливим фактором, який обумовив розвиток методології дослідження якості життя, стало розуміння того, що ефективний контроль стану здоров'я дітей та підлітків з епілепсією і успішне їх лікування не можливе тільки на основі даних клінічного та лабораторного досліджень. Важливі суб'єктивні переживання пацієнта, його відношення до здоров'я, хвороби, а також до сім'ї, школи, життя в цілому [4, 8].

У зарубіжній літературі вивченню якості життя хворих на епілепсію присвячено велика кількість робіт (GA Baker, A. Jacoby, JACramer, та ін.). У вітчизняній епілептології в останні роки цій темі також приділяється велика увага і проведений ряд досліджень (Н. Г. Незнанов, С. А. Громов, В. А. Михайлов, В. А. Карлов, Е. И. Гусев, А. Б. Гехт, та ін.). Поряд із цим, на нашу думку, достатньо мало уваги приділяється оцінці якості життя батьків дітей, які страждають на епілепсію.

Думка батьків стосовно показників якості життя є надзвичайно важливою, оскільки саме батьки зазвичай оцінюють здоров'я дитини і визначають, потрібне їй лікування чи ні. Батьки також можуть дати цінну інформацію про вплив захворювання і лікування дитини на сімейні відносини. У зв'язку з цим було здійснено дослідження, яке показало, що батьки дітей з епілепсією часто більш точно оцінюють тяжкість нападів, ніж неврологи [5, 346].

У медицині широко використовується поняття «якості життя, пов'язаного зі здоров'ям» (від англ. Health-related quality of life), яке включає в себе лише 3 сфери: фізичне, психічне і соціальне здоров'я. Хоча епілепсія істотно взаємопов'язана з економічними аспектами та факторами навколишнього середовища, однак їх не прийнято включати в поняття «якості життя, пов'язаного зі здоров'ям» [8].

Отже, якість життя дитини, яка страждає епілепсією відображають такі аспекти її життєдіяльності:

- фізичний (фізична активність, рухливість, відчуття самостійності у побуті);
- психологічний (емоційний фон, психологічні проблеми, когнітивні властивості);
- соціальний (взаємини з однолітками та батьками, самооцінка) [1].

Метою нашого дослідження є комплексна оцінка особливостей якості життя батьків, діти яких страждають на епілепсію.

Відповідно до вказаної мети нами були сформульовані наступні завдання:

- 1) визначити показники якості життя батьків пов'язаних із хворобою дитини;
- 2) з'ясувати вплив клінічних, психологічних та соціальних чинників епілепсії дітей на якість життя їхніх батьків;
- 3) вивчити психоемоційний статус батьків, які виховують дітей з епілепсією.

Емпіричне дослідження здійснювалося протягом серпня-вересня 2016 р. на базі неврологічного відділення Івано-Франківської обласної дитячої клінічної лікарні. У дослідженні взяли участь 20 батьків дітей, хворих на епілепсію. До контрольної групи були включені 20 батьків практично здорових дітей, які на момент проведення дослідження не мали соматичних і психічних захворювань.

В якості основного інструменту дослідження був використаний опитувальник RAND SF-36, Додатковими методами виступили бесіда та спостереження.

Опитувальник RAND SF-36 дозволяє оцінити загальні критерії якості життя. В оригінальній версії він складається з 8 основних доменів, що відносяться до: фізичної функції, обмеженням через фізичне здоров'я, обмеженням через емоційне здоров'я, стомлюваності, емоційного благополуччя, соціальної активності, відчуття болю і загального здоров'я. Поширенню опитувальника SF-36 сприяли його широка міжнародна адаптація та валідність.

У зв'язку з специфікою вибірки та необхідністю отримання результатів саме у ситуації оцінки якості життя сім'ї батьками епілептиків було адаптовано питання у опитувальнику.

Результати представляються у вигляді оцінок по 7 шкалам, складених таким чином, що більш висока оцінка вказує на кращу якість життя.

1. Role-Physical (RP) – вплив фізичного стану дитини на рольове функціонування (роботу, виконання буденної діяльності).
2. Bodily Pain (BP) – інтенсивність болю дитини та її вплив на здатність батьків займатися повсякденною діяльністю, включаючи роботу по дому і поза домом.
3. General Health (GH) – загальний стан здоров'я дитини, який показує оцінку батьками стану здоров'я дитини зараз і перспективу лікування.
4. Vitality (VT) – життєва активність, яка передбачає відчуття себе повним сил і енергії або, навпаки, знесиленим.
5. Social Functioning (SF) – соціальне функціонування, визначається ступенем, в якій фізичний або емоційний стан обмежує соціальну активність (спілкування).



6. Role-Emotional (RE) – вплив емоційного стану на рольове функціонування, передбачає оцінку ступеня, в якій емоційний стан заважає виконанню роботи або іншої повсякденної діяльності (включаючи збільшення витрат часу, зменшення обсягу виконаної роботи, зниження якості її виконання і т. п.).
7. Mental Health (MH) – самооцінка психічного здоров'я, що характеризує настрій (наявність депресії, тривоги, загальний показник позитивних емоцій) [9].

Результати якості життя у батьків дітей хворих на епілепсію, у порівнянні з показниками контрольної групи батьків, були нижчими по всіх показниках.

Фізичний стан дітей, які страждають на епілепсію значно впливає на рольове функціонування їх батьків, про що свідчить різниця на майже 20% нижчого показника чим у контрольній групі.

Також варто зазначити, що на думку батьків зниження рольового функціонування більшою мірою обумовлене фізичними проблемами дітей ніж їх емоційним станом. Оскільки, як вони вважають, емоційний стан майже не впливає на виконання у повному обсязі своєї звичної роботи. Це може свідчити про ігнорування власних емоційних потреб та знецінення свого життя, жертвність.

При цьому на соціальну активність та спілкування емоційний стан батьків має більший вплив. Отримані низькі показники свідчать про значне обмеження соціальних контактів, зниження рівня спілкування у зв'язку із хворобою дитини. Що можна пояснити існуючими у суспільстві спотвореними стереотипами стосовно епілепсії.

Наявність захворювання дитини не тільки впливає на рольове та соціальне функціонування батьків, а й погіршує їх життєвий тонус. Що пояснюється низькими суб'єктивними оцінками відчуття повноти сил та енергії. Показники життєздатності на 10% вищі у контрольної групи ніж у батьків дітей, які страждають на епілепсію. Отримані низькі бали можна пояснити постійною втомою, відчуттям невизначеності та тривоги, пов'язаних із непередбачуваністю епілептичного приступу та доглядом за хворою дитиною.

Подібне значення, трохи більше ніж 10%, мав показник самооцінки психічного здоров'я

батьків. Що свідчить про наявність депресивних, тривожних хвилювань та психологічного неблагополуччя у сім'ях, де є дитина з діагнозом епілепсія.

Показник суб'єктивної оцінки болю дитини та її впливу на здатність займатися повсякденною діяльністю у батьків дітей, які страждають на епілепсію у 3 рази нижчий ніж у батьків здорових дітей. Оскільки епілептичні приступи за своєю природою є яскраво вираженими батьки хворих дітей гіперболізують больові відчуття своєї дитини.

Зрозуміло, що стан здоров'я своєї дитини батьки епілептиків оцінили нижче, ніж батьки здорових дітей. Варто відмітити, що у обох груп цей показник був вище середнього, тобто становив більше 50%. Такий результат показує позитивне ставлення до здоров'я дитини у поточний момент та віру в перспективи лікування у майбутньому.

Проведене нами дослідження показало, що епілепсія у дітей негативно впливає на якість життя, психоемоційний стан та соціальну активність їхніх батьків. Наявність захворювання змінює взаємостосунки як всередині сім'ї так і за її межами. Також нами було виявлено, що батьки гостро сприймають біль своєї дитини, пов'язаний із хворобою.

Таким чином епілепсія у дітей є соціально-фруструючим та психогенним фактором для їхніх батьків, що призводить до зниження якості їхнього життя.

Як показує практика, батьки епілептиків беруть активну участь у психосоціальній реабілітації та адаптації свої дітей. Тому ми вважаємо, що важливого значення на перебіг і прогноз епілепсії у дітей та підлітків має комплексна психологічна робота як з пацієнтами так і з їх родичами.

Слід зазначити, що питання якості життя особливо важливі у випадку з хронічними захворюваннями, зокрема епілепсією, при якій психічні та соціальні проблеми виступають далеко за межі звичайного спектру симптомів захворювання.

Отже, аналіз результатів оцінки рівня якості життя батьків дітей, які страждають на епілепсію дозволяє нам зробити наступні висновки:

1. Повсякденна діяльність та соціальна активність батьків дітей, які страждають на епілепсію значно обмежена

через наявність захворювання. Якість життя таких батьків погіршується у зв'язку із зменшенням соціальних контактів, погіршенням емоційного стану, наявністю депресивних та тривожних переживань, психічним неблагополуччям.

2. У структурі якості життя найбільш низькі показники зустрічаються в тих сферах, що асоціюються із хворобою дитини. Фізична біль, яку відчуває дитина спричиняє дискомфорт та заважає здійснювати повсякденну діяльність батькам. Зниження життєвого тонусу у членів сім'ї дитини, яка страждає на епілепсію позначається на її лікувально-реабілітаційному потенціалі.
3. Епілепсія дітей може розглядатися як стресогенний фактор, що негативно впливає на психоемоційний стан їхніх батьків. Психокорекційні заходи та психологічний супровід батьків хворих дітей допоможе оптимізувати реабілітаційний процес та підвищити якість життя у цих сім'ях.

Перспективу подальших досліджень ми вбачаємо у поєднанні оцінки якості життя як батьками так і самими дітьми хворими на епілепсію, що дасть змогу виявити повнішу картину впливу хвороби і її лікування на життя дитини та її сім'ї. Такі дослідження допоможуть вибудувати ефективні стратегії та підходи до роботи психолога.

**MIROSLAVA GASIUK, MARIIA DZIUBYNska**  
Ivano-Frankivsk

## EVALUATION QUALITY OF LIFE OF PARENTS HAVING CHILDREN WITH EPILEPSY

*The article presents the research of quality of life parents having children with epilepsy and analyzed the results. It is shown that in families where a child with epilepsy, is a decrease quality of life compared with parents of healthy children. Determined the program of clinical, social and psychological factors associated with the disease of the child, which has a negative impact on the quality of life of their parents. With the help of empirical research data proved the need for psychological support of parents of children with epilepsy.*

*Key words: epilepsy, quality of life, indicators quality of life, health.*

**МИРОСЛАВА ГАСЮК, МАРИЯ ДЗЮБИНСКАЯ**  
г. Ивано-Франковск

## ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ЖИЗНИ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С ЭПИЛЕПСИЕЙ

*В статье представлено исследование качества жизни родителей детей, страдающих эпилепсией и проанализированы полученные результаты. Показано, что в семьях, где есть ребенок с эпилепсией происходит снижение показателей качества жизни по сравнению с родителями здоровых детей. Определен комплекс клинических, социальных и психологических факторов, связанных с болезнью ребенка, который оказывает негативное влияние на качество жизни их родителей. С помощью данных эмпирического исследования доказана необходимость психологического сопровождения родителей детей, страдающих эпилепсией.*

*Ключевые слова: эпилепсия, качество жизни, показатели качества жизни, здоровья.*

## Список використаних джерел

1. Дьяченко В. Г. Руководство по социальной педиатрии / В. Г. Дьяченко, М. Ф. Рзянкина, Л. В. Солохина. — Хабаровск, 2010.
2. Кабанов М. М. Охрана психического здоровья и проблема стигматизации и комплаенса // Социальная и клиническая психиатрия. — 1998. — Т. 8, № 2.
3. Михайлов В. А. Качество жизни, стигматизация и восстановительная терапия больных эпилепсией. Автореф. дисс.: д-ра. мед. наук. — Санкт-Петербург. — 2008.
4. Новик А. А. Изучение качества жизни в медицине и педиатрии / А. А. Баранов, В. Ю. Альбицкий, И. В. Винярская // Вопросы современной педиатрии. — 2005. — Т. 4, № 2.
5. Carpay H. A., Vermeulen J., Stroink H., et al. Seizure severity in children with epilepsy: a parent-completed scale compared with clinical data // Epilepsia. — 1996. — Vol. 38, № 3.
6. Dodrill C. B., Batzel L. W. Issues in quality of life assessment. In: Engel J., Pedley Jr T. A., ed. Epilepsy: a comprehensive textbook. Philadelphia (PA): Lippincott-Raven Publishers. — 1997.
7. Ekinici O. Depression and anxiety in children and adolescents with epilepsy: Prevalence, risk factors, and treatment / O. Ekinici, J. B. Titus, A. A. Rodopman et al. Epilepsy and Behavior. 2009; 14: P. 8—18.
8. Grimm RH Jr, Grandits GA, Cutler JA et al. // Arch Intern Med. 1997 Mar 24. Vol. 157. № 6. — P. 638—648.
9. Ware JE, Sherbourne CD. Med Care 1992;30: P. 473—483.
10. Williams J., Steel C., Sharp G. B, Delos Reyes E., Phillips T., Bates S., Lange B., Griebel M. L. Parental anxiety and quality of life in children with epilepsy // Epilepsy and Behavior. — 2003. — Vol. 4 (5). — P. 483—486.

Стаття надійшла до редколегії 06.10.2016

УДК 159.955

**АННА ГІЛЬМАН**

м. Острог

anna.hilman@oa.edu.ua

## ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВА САМОРЕГУЛЯЦІЯ У ФОРМУВАННІ САНОГЕННОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

*У статті розглядається проблема формування саногенного мислення та особливості прояву емоційно-вольової регуляції студентів. Автором зосереджено увагу на таких властивостях характеру студентів як наполегливість та самовладання, локус контролю-Я та на вольовій діяльності молоді особи зокрема. Проаналізовано роль емоційно-вольової саморегуляції у формуванні саногенного мислення студентської молоді, що сприяє підвищенню психічного та соматичного здоров'я студентської молоді.*

*Ключові слова: саногенне мислення, патогенне мислення, стрес, емоції, воля, вольова саморегуляція, наполегливість, самовладання, локус контролю.*

Процес соціалізації студентської молоді є динамічним явищем входження молоді людини в соціальну сферу, тому для того, щоб студенти могли успішно адаптуватися до нових умов життя, потрібно, щоб вони набули відповідних адаптивних форм мислення і поведінки та були здатні зберігати своє здоров'я.

Період навчання у студентів часто супроводжується напруженням, стресами, що пов'язані з високою інтенсивністю навчального процесу, необхідністю слідувати правилам та виконувати зобов'язання, долати перешкоди в ході вирішення різного роду завдань, а також особливостями взаємодії студента у навчальній групі та ін. Студент зустрічається із обставинами, що вимагають від нього вміння володіти собою, швидко оцінювати складні ситуації та приймати найбільш адекватні рішення, що буде сприяти більш ефективному виконанню поставлених завдань і зменшенню нервових зривів. У сучасних умовах діяльності студентів успіх виконуваної ними роботи, ефективність їх спільної праці, психологічний клімат у групі значною мірою залежать від уміння регулювати свою поведінку, контролювати свій психічний стан, попри вимоги ситуації й оточуючих. Невміння студента регулювати психічний стан та керувати своєю поведінкою є перешкодою в реалізації життєвого потенціалу студента.

У процесі навчальної діяльності студентам необхідні чіткий самоконтроль, високий

рівень самовладання, здатність приймати оперативні рішення, керувати поведінкою та емоціями. Емоційно-вольова стійкість може розглядатися як один з найважливіших показників психологічної підготовленості студентської молоді до професійної діяльності. Під нею розуміється здатність зберігати в складних умовах сприятливий для успішної роботи психічний стан.

Проблема саморегуляції емоційно-вольового стану, особливо серед студентської молоді, є досить актуальною. Саморегуляція емоцій та волі є однією з важливих функцій психіки людини. Під час здобуття вищої освіти студенти повинні докладати певні вольові зусилля. Прояв певних емоцій є показником сформованості особистості. Тому вміння регулювати та контролювати свій емоційно-вольовий стан значно полегшує процес навчання та досягнення поставлених цілей. Завершаючою ланкою цілісного процесу самосвідомості є саморегуляція особистістю складних психічних актів, власної поведінки. Під саморегуляцією в структурі самосвідомості у вузькому значенні мається на увазі така форма саморегуляції поведінки, яка передбачає момент включеності в неї результатів самопізнання і емоційно-ціннісного ставлення до себе, причому ця включеність актуалізована на всіх етапах здійснення поведінкового акту, починаючи від мотивуючих компонентів і закінчуючи власною оцінкою досягнутого ефекту поведінки.

Саногенне мислення має на меті навчити студента осмислювати власні переживання, усвідомлювати причини виникнення емоційних станів, усувати звички прояву патогенних думок.

Дослідження саногенного мислення викладені у роботах зарубіжних (Р. Бернс, К. Бютнер, Д. Джампольські, М. Джеймс, Д. Джонгвард, Е. Ле Шан, М. Раттер, З. Фрейд, К. Хорні та ін.) та вітчизняних науковців (Е. Олександровська, А. Добровіч, І. Дубровіна, А. Захаров, Н. Козлов, В. Леві, В. Семке, М. Тишкова та ін.).

В нашій статті ми акцентуємо увагу на розвитку емоційно-вольової саморегуляції як однієї з умов формування саногенного мислення студента. У психології волю визначають як психічний процес свідомої цілеспрямованості регуляції людиною своєї діяльності та поведінки з метою досягнення поставлених цілей [12]. Це свідомо спрямована активність особистості, яка є внутрішньою активністю психіки, пов'язаною з вибором мотивів, цілепокладанням, прагненням до досягнення мети, зусиллям до подолання перешкод, мобілізацією внутрішньої напруженості, здатністю регулювати спонукання, можливістю приймати рішення, гальмуванням поведінкових реакцій.

За В. Іванниковим, під волею слід розуміти довільну форму мотивації зі створенням додаткового спонукання (чи гальмування) до суспільно-необхідної чи соціально-контрольованої дії [8]. Воля – це остання стадія в оволодінні людиною власними процесами, а саме в опануванні власним мотиваційним процесом; це довільне створення спонукання до дії через суб'єктивний мотив.

Емоції – це психічне відображення у формі переживання життєвого смислу явищ і ситуацій [7]. В емоційних переживаннях відбивається життєва значущість інформації. Якщо предмети чи явища задовольняють потреби людини чи полегшують задоволення їх, то у неї виникають позитивні емоції, якщо ні – негативні [9]. Психічна саморегуляція здійснюється у поєднанні її енергетичних, динамічних і соціально-змістових аспектів. Людина не автоматично переключається з однієї діяльності на іншу, а свідомо, з урахуванням соціальної ситуації, важливості виконуваних

операцій, можливих результатів своїх учинків тощо. На думку С. Л. Рубінштейна, становлення волі – це становлення суб'єкта, здатного до самовизначення [8]. Йдеться про дотримання міри між власним впливом людини на свої вчинки і впливом інших сил. Джерелом такої детермінації є не якийсь загальний «закон мотивації», а сутність людини, її неповторне «Я».

Загалом *вольова діяльність* особистості охоплює: 1) вольові процеси, які мають місце у будь-якому вольовому вчинку, зусиллі; 2) вольову діяльність, яка виражається у здійсненні довільних і мимовільних дій; 3) вольові стани – це тимчасові психічні стани, які оптимізують, мобілізують психіку людини на подолання внутрішніх і зовнішніх перешкод. Часто такі стани виявляються у вольовому зусиллі, яке відображає силу нервово-психічного напруження, що мобілізує фізичні, інтелектуальні й моральні сили людини; 4) вольові якості – відносно стійкі, незалежні від конкретної ситуації психічні утворення людини [7].

Вольова регуляція завжди починається з інтелектуального акту, з усвідомлення проблемної ситуації. Рефлексія й аналіз проблемної ситуації вимагають «вмикання» вольових актів – це «моменти руху» діяльності. У моменти «пуску» і «зупинки» вольового регулювання роль інтелекту найбільш виражена. У саногенному мисленні регуляція емоційним станом полягає, насамперед, в усвідомленні причини виникнення емоції та контролем над формою її прояву. Розвиток саногенного мислення передбачає розгортання процесу рефлексії у важких життєвих ситуаціях, усвідомлення патогенних компонентів, що беруть участь в породженні негативних емоційних переживань, їх довільна заміна і далі – згортання процесу до автоматичного стану. Довільна регуляція емоцій і зміна стану людини пов'язана з формуванням особливих розумових схем, що запобігають виникненню негативних емоцій або сприяють цьому [6].

Не викликає сумніву, що вміння шляхом саморегуляції зняти емоційну напругу, осилити почуття страху і невпевненості, сконцентрувати увагу і мобілізувати всі сили для виконання поставленого завдання є надзвичайно важливою якістю студента в процесі навчання.

Формування саногенного мислення у студентів передбачає створення умов для досягнення цілей самовдосконалення, гармонії та згоди із самим собою й оточенням, позбавлення негативних звичок, керування своїми психічними станами. Саногенне мислення сприяє подоланню негативних емоцій, психічному оздоровленню людини; дозволяє особистості долати кризові стани, викликані різними життєвими обставинами, благополучно переживати травмуючі події [173].

На думку М. М. Даніної, саногенне мислення є необхідною умовою збереження психологічного здоров'я особистості. Вона розуміє саногенне мислення як психічний процес, метою якого є вирішення важких життєвих ситуацій і перетворення власного емоційного стану, що сприяє підтримці психічного та соматичного здоров'я. Основним засобом розвитку саногенного мислення є навчання розпізнаванню його проявів в процесі спостереження людиною за зовнішніми об'єктивними подіями і внутрішніми психологічними процесами.

Г. С. Абрамова даючи визначення саногенного мислення, вказує на особливу роль у ньому вольових характеристик: «Саногенне мислення – це мислення, в якому предмет мислення і Я-зусилля можуть і повинні бути з'єднані, тому що людина через Я-зусилля здатний з'єднатися з предметом у всій його цілісності або ж віддалитися від предмета в своєму психологічному просторі» [5]. Аналіз психологічної літератури дає змогу стверджувати, що існує два способи управління емоціями: контроль інтенсивності емоцій і управління їх екстенсивної складової – емоціогенними ситуаціями. В обох випадках задіяні вольові характеристики. Усвідомлення неадекватності своїх вчинків може стати основою формування нових форм поведінки. У психотерапевтичному аспекті продуктом саногенного мислення є відкриті людиною нові способи поведінки та реагування в проблемній ситуації.

Ю. М. Орлов вважає, що основна роль саногенного мислення полягає у створенні умов для самовдосконалення: гармонія рис, згода з самим собою і навколишнім, усунення поганих звичок, управління своїми емоціями, контроль своїх потреб [6]. Саногенне мислення

сприяє оздоровленню психіки, зняттю внутрішньої напруженості, усуненні комплексів, образ чи почуття вини тощо. Студент, що має саногенне мислення, усвідомлює будову власних психічних станів, для нього є характерним динамізм, гнучкість, рефлексія мислення, інтроспекція, спокійне міркування над своїм станом та контроль над проявом емоцій.

Необхідність у вольовій дії виникає тоді, коли на шляху здійснення вмотивованої діяльності з'явилися перешкоди. Вольовий акт пов'язаний з її подоланням [9]. Вольова дія завжди пов'язана з усвідомленням мети діяльності, її значущості, з підпорядкуванням цієї мети виконуваних дій. Іноді виникає необхідність надати будь-якої мети особливого сенсу, і в цьому випадку участь волі в регуляції діяльності зводиться до того, щоб відшукати відповідний сенс, підвищену цінність даної діяльності. В іншому випадку буває необхідно знайти додаткові стимули для виконання, доведення до кінця вже розпочатої діяльності, і тоді вольова функція зв'язується з процесом виконання діяльності. У третьому випадку метою може з'явитися наuczіння чогонебудь, і вольовий характер набувають дії, пов'язані з навчанням.

Як відомо, воля виконує дві взаємопов'язаних функції – спонукальну та гальмівну [8]. Спонукальна функція забезпечує активність людини в подоланні труднощів і перешкод на шляху до оволодіння саногенним мисленням. Гальмівна функція виявляється у стримуванні небажаних виявів активності, в даному випадку це є стримування у прояві неадаптивних когніцій, думок патогенного характеру.

Опираючись на проведені нами емпіричне дослідження саногенного мислення студентської молоді (вибірка 185 осіб; студенти – жителі Хмельницької, Рівненської, Житомирської та Львівської областей; усереднений вік вибірки складає 20 років), ми побудували психологічні профілі студентів із саногенним та патогенним мисленням відповідно. В результаті аналізу побудованих профілів однією із психологічних умов формування саногенного мислення у студентів на основі статистичного аналізу ми виокремили розвиток емоційно-вольової саморегуляції. Зокрема, було досліджено найбільш сильні кореляційні

зв'язки саногенного мислення із наполегливістю (0,79), самовладанням (0,76), локус-контролю Я (0,87) тощо. Ми акцентуємо увагу саме на цих характеристиках, оскільки рівень розвитку вольової саморегуляції може бути пояснено за такими властивостями характеру, як наполегливість та самовладання; а локус контролю характеризує вольову якість особистості студента [8; 9].

Наполегливість характеризує силу намірів студента – його прагнення до здійснення розпочатої справи. Такі студенти, зазвичай, діяльні, працездатні молоді особи, які активно прагнуть до виконання запланованого, їх мобілізують перешкоди на шляху до мети, головна їхня цінність – розпочата справа. Таким студентам притаманна повага до соціальних норм, прагнення повністю підпорядковувати свою поведінку цим нормам.

Самовладання відображає рівень довільного контролю емоційних реакцій і станів. Студенти, що мають високий рівень самовладання, є емоційно стійкими, добре володіють собою в різних ситуаціях. Для них характерний внутрішній спокій, впевненість у собі, готовність до сприймання нового, непередбаченого і, як правило, поєднуються із свободою поглядів, з тенденцією до новаторства і радикалізму. Для студентів, яким характерний локус контролю-Я, властиво приписувати відповідальність за результати своєї діяльності власним зусиллям і здібностям, що спрямовані на досягнення саногенного мислення. Вони беруть відповідальність на себе, пов'язуючи свої успіхи з характером, здібностями, прикладеними зусиллями (щодо прояву саногенного мислення з аналізу самозвітів студентів, то це наступні приклади висловлювань: «це моя заслуга», «я зможу це зробити», «це моя відповідальність», «я усвідомлю, що..»).

Схильність студента до усвідомлення своїх переживань, домінування адекватних когнітивних інтерпретацій та позитивних емоцій є запорукою у досягненні саногенного мислення. До речі, побудова психологічного профілю студента із домінуючим саногенним мисленням дала змогу статистично підтвердити, що такому студенту також характерне емоційне переживання радості на рівні значущості (0,76).

Робота над власним емоційним станом важка і потребує багато вольових зусиль, оскільки потрібно, насамперед, переключитись з глибокого емоційного переживання, болю, занурення у себе на детальний аналіз своїх дій, способу реакцій на різного роду подій. Процес зміни мислення є переломним періодом у студентів, котрі звикли реагувати виключно єдиним способом (нагадаємо, що патогенне мислення зведене до автоматизму). Саногенне мислення відіграє вирішальну роль у формуванні психологічного стану особистості студента. Він свідомо може керувати своїми емоційними станами, контролювати власні емоції, жити «тут і тепер», такий тип мислення сприяє розв'язанню внутрішніх проблем і формує рефлексивну здорову особистість [2].

Таким чином, для формування саногенного мислення студент має розвивати емоційно-вольову саморегуляцію. Знаючи особливості контролю та регуляції емоційно-вольового стану, студенти можуть значно покращити та полегшити навчальний процес. Це дасть їм змогу бути врівноваженими та не піддаватись стресогенним впливам. Використовуючи навіть найпростіші методи саморегуляції емоційно-вольового стану, вправи й техніки для формування саногенного мислення, студент зможе спрямувати свою діяльність у необхідне русло, що покращить результативність та продуктивність навчального процесу.

### Список використаних джерел

1. Васильева Т. Н. Формирование саногенного мышления младшего школьника : учеб.пособие / Т. Н. Васильева. — Калининград. — 1997.
2. Гільман А. Ю. Проблема саногенного мислення в зарубіжній науці / А. Ю. Гільман // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Психологія». — Харків, 2015. — Вип. 57. — С. 64—69.
3. Гільман А. Ю. Практичні рекомендації щодо формування саногенного мислення у студентів ВНЗ / А. Ю. Гільман // Збірник наукових праць. Теоретичні і прикладні проблеми психології. — Севродонецьк. — 2015. — № 2 (37). Т. 2. — С. 81—90.
4. Григорьев Н. Р. Поведение как основной фактор, определяющий здоровье // Н. Р. Григорьев, Г. Е. Чербикова, Ю. Б. Темпер // Научно-практическая конференция Дальнего Востока. Проблемы физического воспитания и здоровья. Благовещенск. — 1994. — С. 196—198.
5. Крайнова Ю. Н. Саногенное мышление против негативных переживаний [Текст] / Ю. Н. Крайнова // Психология здоровья и личностного роста. — 2010. — № 4. — С. 58—74.

6. Орлов Ю. М. Оздоровляющее (саногенное) мышление / Составитель А. В. Ребенок. Серия: Управление поведением, кн. 1. — 2-е изд. исправленное. — М. : Слайдинг, 2006.
7. Изард К. Е. Эмоции человека / К. Е. Изард. — М. : Изд-во МГУ, 1980. — 450 с.
8. Максименко С. Д. Общая психология / С. Д. Максименко. — М. : Рефл-бук, К. : Ваклер, 2001. — 460 с.
9. Прохоров А. О. Саморегуляция психических состояний в учебной и педагогической деятельности / А. О. Прохоров // Вопр. психологии. — 1991. — № 4. — С. 112—116.
10. Селиванов В. П. Воля и ее воспитание / В. П. Селиванов. — М. : Знание, 2006. — 370 с.
11. Словарь практического психолога. — Минск, 2002. — 800 с.

**ANNA HILMAN**

Ostroh

### **EMOTIONAL AND VOLITIONAL SELF-REGULATION IN FORMATION OF THE STUDENTS' SANOHENIC THINKING**

*The article deals with the problem of sanohenic thinking formation and peculiarities of students' emotional and volitional regulation. The author focuses on character properties such as students' perseverance and self-control, locus of control, and volitional activity of young people in particular. It is determined that the emotional and volitional self-regulation is one of the conditions of formation of sanohenic thinking that promotes mental and physical health of students.*

*Keywords: sanohenic thinking, pathogenic thinking, stress, emotions, will, volitional self-regulation, perseverance, self-control, locus of control.*

**АННА ГИЛЬМАН**

г. Острог

### **ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВАЯ САМОРЕГУЛЯЦИЯ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ САНОГЕННОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ**

*В статье рассматривается проблема формирования саногенного мышления и особенности проявления эмоционально-волевой регуляции студентов. Автором сосредоточено внимание на таких свойствах характера студентов как настойчивость и самообладание, локус контроля-Я и на волевой деятельности молодого человека в частности. Определено, что эмоционально-волевая саморегуляция является одним из условий формирования саногенного мышления, которое способствует повышению психического и соматического здоровья студенческой молодежи.*

*Ключевые слова: саногенное мышление, патогенное мышление, стресс, эмоции, воля, волевая саморегуляция, настойчивость, самообладание, локус контроля.*

Стаття надійшла до редколегії 15.04.2017

УДК 159.94

**СВІТЛАНА ГРАБІЩУК**

grabsv0309@ gmail.com

**ОЛЕГ БЕЗВЕРХИЙ**

iava4@yandex.ru

м. Вінниця

## МОДЕЛІ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ В СУЧАСНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

*У статті представлено моделі самоактуалізації особистості в сучасній зарубіжній та вітчизняній психологічній літературі. Розкрито зміст основних моделей самоактуалізації. Здійснено системний опис та аналіз особливостей цих моделей. Подано умови досягнення самоактуалізації та охарактеризовано взаємозв'язки між її структурними елементами в кожній з моделей. Здійснено порівняльну характеристику моделей за розробленою авторами системою критеріїв. Визначено модель, яка з позицій сучасної психології найповніше відображає процес самоактуалізації особистості у будь-якій сфері її життєдіяльності.*

*Ключові слова: самоактуалізація, самореалізація, модель самоактуалізації, структура самоактуалізації.*

У сучасному світі в умовах глобалізації та посилення міжнародних обмінів відбувається прискорення змін, що пов'язані з усіма сферами життєдіяльності особистості. Для досягнення особистісного успіху за цих умов необхідно стає довготривала та напружена навчально-професійна підготовка, що потребує великих затрат сил та енергії, а також докладавання постійних зусиль до власного саморозвитку та самовдосконалення. У зв'язку з цим у психологічній науці протягом останніх років невпинно зростає інтерес до пошуку еталонної моделі як особистісного, так і професійного зростання та самоактуалізації особистості.

У сучасній психологічній науці проблема самоактуалізації посідає одне з чільних місць та першочергово пов'язана з гуманістичним напрямком (К. Гольдштейн, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс та ін.). У вітчизняній психології проблема розвитку особистості в аспекті самоактуалізації представлена працями Б. Г. Ананьєва, К. А. Абульханової-Славської, Г. С. Костюка, О. М. Леонтьєва, С. Д. Максименка, С. Л. Рубінштейна, В. А. Татенко, Т. М. Титаренко та ін. У зарубіжній психології останніми роками активно проводяться дослідження вікових, гендерних, культурних, соціальних аспектів самоактуалізації (І. Бернард, Х. Гарднер, І. Івтзан, М. Купер, та ін.), впливу на цей феномен релігійності та духовності (Дж. Голд, Т. Ломас та

ін.), а також умов досягнення самоактуалізації (Е. Джонсон, І. Івтзан, Р. Конеллі та ін.).

Проведений нами аналіз зарубіжної та вітчизняної психолого-педагогічної літератури засвідчує, що останніми роками запропоновано низку моделей самоактуалізації особистості. Ці моделі можна розділити на дві групи: універсальні та «секторальні».

Універсальні моделі спрямовані на розкриття загальних механізмів особистісної самоактуалізації, яка глобально проявляється в усіх секторах життєдіяльності особистості. Авторські універсальні моделі самоактуалізації запропонували американський науковець Е. Шостром (Everett Leo Shostrom), українські вчені П. П. Горностай та В. А. Гупаловська, росіянка Л. О. Коростилева.

«Секторальні» моделі описують самоактуалізацію у навчальній або професійній діяльності, які хоча і не охоплюють всієї життєдіяльності особистості, але відіграють в ній значну, часто головну роль. При цьому «секторальні» моделі часто детально розкривають специфічний механізм самоактуалізації у навчанні за однією спеціальністю або у одній професії, який не може бути поширений за їхні межі. Моделі самоактуалізації майбутніх фахівців різної професійної спрямованості створені для студентів таких спеціальностей: музикантів-виконавців (В. В. Зеленін), психологів (О. В. Овчарова, О. В. Самаль, Л. В. Цурикова), фахівців-аграріїв



(Т. М. Соломка), економістів, юристів, педагогів, студентів технічних спеціальностей (Л. В. Цурикова, О. Ф. Яценко). Розроблено моделі самоактуалізації у професійній діяльності для окремих професій: менеджерів комерційних організацій (М. Г. Ткалич), молодих вчителів (Л. Р. Шафігуліна). Ще одним видом «секторальних» моделей є моделі самоактуалізації для осіб різних вікових груп (А. Й. Капська, І. В. Садилов, М. С. Сидорчук).

Водночас відсутні дослідження, присвячені порівняльному аналізу та систематизації представлених моделей самоактуалізації, що є важливим для експериментальних досліджень явища самоактуалізації та розробки і впровадження практичних технологій формування та сприяння самоактуалізації особистості.

Метою статті є систематизація та порівняльна характеристика універсальних моделей самоактуалізації особистості.

На сьогоднішній день у психологічній науковій літературі можна виокремити такі основні моделі самоактуалізації: структурна модель самоактуалізації Е. Шострома; структурно-функціональна модель самореалізації Л. О. Коростилевої; структурно-функціональна модель процесу самореалізації В. А. Гупаловської; модель психологічної готовності особистості до самореалізації через успішну самоактуалізацію П. П. Горностая.

Зазначимо, що Л. О. Коростилева, В. А. Гупаловська та П. П. Горностай називають досліджуване ними особистісне утворення «самореалізацією», ототожнюючи його з самоактуалізацією.

Першу спробу розробки моделі самоактуалізації здійснив учень А. Маслоу (Abraham Harold Maslow), американський психолог і психотерапевт Еверетт Шостром. Метою створення моделі стало прагнення дослідника сприяти у покращенні психічного здоров'я пацієнтів під час психотерапевтичного процесу шляхом діагностики їхнього рівня самоактуалізації. Науковець розумів, що феномен самоактуалізації є складним та багатограним, тому його неможливо вирахувати як одновимірну величину. Виходячи з цього, Е. Шостромом була розроблена структура самоактуалізації як багатовимірної величини,

яка дозволяла визначити загальний рівень самоактуалізації, а також рівень її складових. Ця структура представлена в 1964 р. у науковій праці, де Е. Шостром представив авторський «Опитувальник особистісної орієнтації» (Personal Orientation Inventory – POI) [12], старшим консультантом у розробці якого виступив один з авторів теорії самоактуалізації А. Маслоу.

В основу структури самоактуалізації Е. Шострома був покладений теоретичний конструкт, який базується на постулатах екзистенціально-гуманістичної психології (А. Анг'яла, А. Воттса, Г. Елленбергера, А. Елліса, А. Маслоу, Р. Мей, К. Роджерса, Е. Фромма та ін.), а також досвід практичної психотерапевтичної роботи (питання методики були визначені за результатами опитування практикуючих психологів і психотерапевтів гуманістичного напрямку). Складові елементи структури самоактуалізації були розроблені на основі таких концепцій: концепції орієнтації особистості Девіда Рісмана (David Riesman) [11]; теорії самоактуалізації А. Маслоу [7, 8]; концепції орієнтованості в часі Ролло Мея (Rollo Reece May) [9] та Фріца Перлза (Friedrich Salomon Perls) [10].

Структура опитувальника відображає положення екзистенціально-гуманістичної теорії особистості та основні сфери особистості, на які спрямована психотерапія. Факторний аналіз виявив реальну емпіричну структуру взаємозв'язків простору опитувальника та його пунктів [6, 31].

Структура самоактуалізації Е. Шострома містить два базових і десять додаткових складових елементів, які характеризують основні життєві сфери особистості та призначені для кількісної оцінки рівня її самоактуалізації. До базових елементів належать компетентність у часі та підтримка. Компетентність у часі, за описом науковця, дозволяє виміряти здатність особи жити в «тут і тепер», тобто, переживати кожний момент свого існування у всій його повноті; відчувати нерозривність минулого, теперішнього і майбутнього та пов'язати минуле і майбутнє з теперішнім у значимій цілісності. Натомість підтримка, або опора визначає, наскільки спосіб реагування індивіда характеризується орієнтацією на себе або

на інших. Як пояснює Е. Шостром, направлені на себе, або внутрішньо орієнтовані індивіди керуються, головним чином, власними принципами і мотивами, у той час як особи, направлені на інших, більшою мірою вважають себе залежними від оточення або зовнішніх сил.

До додаткових елементів структури Е. Шостром включив такі: цінності самоактуалізації – здатність індивіда розділяти цінності, характерні для самоактуалізованої особи (істина, краса, справедливість тощо); екзистенціальність – здатність особи ситуаційно реагувати без ригідних слідувань своїм принципам; реактивна чутливість – сензитивність або чуйність до почуттів і потреб інших людей; спонтанність – означає спонтанність реагування або здатність бути собою; самоповага – здатність особи стверджувати себе завдяки власній силі та значимості; прийняття себе – здатність стверджувати або приймати себе, незважаючи на свої слабкі сторони та недоліки; погляд на природу людини – ступінь конструктивності поглядів на природу людини, природу маскуліності та фемінності; синергія – здатність особи бути синергічною, вийти за межі дихотомій; прийняття агресії – здатність особи приймати природну агресивність на відміну від проявлення захисної поведінки, заперечення і подавлення агресії; здатність до близьких контактів – здатність особи формувати близькі взаємовідносини з іншими людьми, не обтяжуючи себе очікуваннями і зобов'язаннями [1, 162–163; 12, 209–212].

Варіанти універсальної моделі самоактуалізації розроблені також українськими науковцями та науковцями країн СНД, ними феномен самоактуалізації часто позначається терміном «самореалізація», який є вживанішим у пострадянській психології. Наприклад, російська дослідниця Л. О. Коростилева розглядає самоактуалізацію як поняття, близьке до самореалізації та вважає, що сутністю їх обох є реалізація свого справжнього Я [5, 37]. Нею розроблено структурно-функціональну мо-

дель самореалізації особистості, яка включає в себе такі блоки [5, 59]:

- блок «хочу» містить інтереси, бажання та захоплення, які спонукають до активності, нібито задає вищу планку можливостей самореалізації, автентичних особистості;
- блок «можу» включає самопізнання своїх можливостей, самовідношення та самооцінку; уявлення про свої можливості, як наголошує Л. О. Коростилева, може бути адекватним лише в тому випадку, якщо особа усвідомлено оцінює свої здібності та особистісні якості, орієнтуючись при цьому на свої сильні сторони;
- блок «потрібно» сприяє самоорганізації та включає в себе саморегуляцію з використанням особою особливостей своєї конативної сфери, а також уявлення про соціальний запит до особистості; цей блок охоплює поняття свободи та контролю – важливих складових концепції самореалізації; тут встановлюється компроміс між самоконтролем і соціальним контролем;
- блок «прийняття рішення»; на прийняття рішення, здійснення вибору і формування плану значний вплив має антиципація та апперцепція; передбачення подій (антиципація) значною мірою обумовлене залежністю від попереднього досвіду людини, від особливостей її психічної діяльності (аперцепції);
- блок «реалізація» інтегрує в себе вплив всіх блоків структурно-функціональної моделі, в той же час, в залежності від протікання процесу самореалізації та одержаних результатів, здійснює зворотний зв'язок у вигляді корекційного впливу.

Вітчизняна дослідниця В. А. Гупаловська вважає синонімічними поняття самореалізації та самоактуалізації особистості, розглядаючи останнє як процес усвідомлення і кристалізації особистістю власної сутності та розгортання її у вигляді реалізації потенціалу.

У результаті емпіричного дослідження В. А. Гупаловською розроблено структурно-

Особистісна сторона	Функціональна сторона	
Ставлення до себе	Спрямованість особистості	Оціночна сторона
Якості індивідуальності	Досвід особистості	Змістова сторона

Рис. 1. Модель готовності особистості до самореалізації

функціональну модель процесу самореалізації особистості з виокремленням трьох етапів. Перший етап автор розглядає як процес кристалізації особистісної сутності індивіда, а саме: вирішення наявних внутрішньоособистісних суперечностей, самовизначення; актуалізацію сутнісних потреб; самопізнання, формування самосвідомості; актуалізацію потенціалу особистості. Другий етап, на думку дослідниці – це розгортання внутрішньої сутності особистості: формування мотивації та стратегії саморозвитку, самовдосконалення; самоуправління, саморегуляція у процесі діяльності. До третього етапу В. А. Гупаловською віднесено опредметнення сутнісних сил особистості: самоздійснення, реалізацію особистісного потенціалу, формування предметно значущого внеску – досягнення результату; подальшу творчу діяльність, досягнення свободи та автономії [3, 8].

При цьому дослідниця зауважує, що самореалізація особистості як в особистому житті, так і в професійній діяльності, відбувається за одними і тими ж закономірностями, тому що ці дві основні сфери людського життя просто неможливо відокремити один від одної ні в часовому, ні в сутнісному вимірі.

П. П. Горностаєм [2] розроблено модель психологічної готовності особистості до самореалізації через успішну самоактуалізацію (рис. 1).

Ця модель подана автором у вигляді таких чотирьох блоків, що відображають взаємозв'язок особистісної, функціональної, змістової та оціночної сторони.

Перший блок: «ставлення до себе», є елементом самосвідомості особистості; він включає у себе образ ідеального Я, а також оцінку своїх можливостей, яка може виражатися в усвідомленні свого покликання, місії; ставлення до

Таблиця 1

**Основні моделі самоактуалізації особистості у психологічній науковій літературі**

Автор і назва моделі	Складові елементи (блоки) моделі	Взаємозв'язки між елементами	Умови досягнення самоактуалізації згідно моделі
Структурна модель самоактуалізації (Е. Шостром)	<i>Основні елементи:</i> 1. Компетентність у часі. 2. Підтримка. <i>Додаткові елементи:</i> цінності самоактуалізації; екзистенціальність; реактивна чутливість; спонтанність; самоповага; прийняття себе; погляд на природу людини; синергія; прийняття агресії; здатність до близьких контактів	Додаткові елементи структури є складовими основних, деталізують їх	Почуття автономії; синергетичні стосунки з іншими; ефективне сприйняття
Структурно-функціональна модель самореалізації (Л. О. Коростилева)	1. Блок «хочу». 2. Блок «можу». 3. Блок «потрібно». 4. Блок «прийняття рішення». 5. Блок «реалізація»	Усі блоки моделі взаємозв'язані між собою. Блок «реалізація» інтегрує в себе вплив всіх інших блоків	Стійкий баланс та гармонія блоків «хочу», «можу» і «потрібно»
Структурно-функціональна модель процесу самореалізації особистості (В. А. Гупаловська)	1. Процес кристалізації особистісної сутності. 2. Розгортання внутрішньої сутності особистості. 3. Опредметнення сутнісних сил	Процеси самоактуалізації не завжди проходять у вказаній послідовності, відбуваються часто паралельно	Внутрішня активність особистості, усвідомлення нею своїх життєвих цілей, як елемент самовизначення
Модель психологічної готовності особистості до самореалізації через успішну самоактуалізацію (П. П. Горностаєв)	1. Ставлення до себе. 2. Спрямованість. 3. Якості індивідуальності. 4. Досвід особистості	Блоки моделі відображають взаємозв'язок особистісної, функціональної, змістової та оціночної сторін	Висока самоактивність особистості навіть у несприятливих соціальних умовах

себе часто може бути неусвідомленим або недостатньо усвідомленим – у цьому випадку воно опирається на інтуїцію.

Другий блок: «спрямованість», об'єднує мотиви і потреби творчості (мотиви самоактуалізації) та ціннісні орієнтації особистості. Потреби і ціннісні орієнтації проявляються у схильностях, інтересах, бажанні творити та самовиражатися у творчості.

Третій блок: «якості індивідуальності» – творчі здібності особистості, які є важливим фактором самоактуалізації. Розвиток здібностей безпосередньо пов'язаний з розвитком творчого ставлення до себе та спрямованістю особистості.

Четвертий блок: «досвід особистості» – це операційна система, що включає безпосередній досвід, а також фіксовані настановлення, диспозиції особистості. При цьому поняття «настановлення» розглядається автором як готовність до певних способів діяльності. Насстановлення на самореалізацію визначає спрямованість активності особи та сприяє включенню відповідних механізмів за сприятливих обставин.

Виокремлені науковцем блоки є різними формами прояву готовності до самоактуалізації, що зустрічаються у реальній життєдіяльності суб'єкта. Одним з найважливіших факторів самоактуалізації П. П. Горнастай вважав розкриття творчого потенціалу особи.

Описані моделі з їх короткою характеристикою за трьома показниками представлена у таблиці 1.

З таблиці видно, що всі моделі можна розділити на дві групи: «психотерапевтична» або «екзистенціальна» (Е. Шостром) з одного боку, та моделі українських і російського авторів – з іншого. Друга група практично зводиться до тріади «самосвідомість–мотивація–реалізація» і сформульована в термінах діяльнісної теорії особистості. Модель Е. Шострома сформульована в термінах гуманістичної психотерапії та розкриває стійкі суб'єктивні особливості самоактуалізованої особистості. Ця модель характеризує самоактуалізацію не як кількісне наростання універсальних показників особистості, а як якісно своєрідний рівень суб'єкта, який є носієм унікальних ознак самоактуалізації як особистісного утворення.

Модель Е. Шострома презентує самоактуалізацію як якісно своєрідне психологічне новоутворення особистості, на відміну від продукту зворотного лінійного розвитку в інших моделях.

Отже, у науковій психологічній літературі пропонуються різні варіанти моделювання процесу самоактуалізації особистості в різних вікових та професійних групах, майбутніх фахівців різної професійної спрямованості. Серед наявних моделей можна виявити універсальні та секторальні моделі, останні розкривають самовиявлення особистості у одному з секторів життєдіяльності. Нами було розглянуто універсальні моделі. Найефективнішою для експериментального дослідження самоактуалізації ми вважаємо модель Е. Шострома. Інші моделі не дозволяють переконливо відокремити самоактуалізовану особистість від несамоактуалізованої. Ми припускаємо можливість використання інших універсальних моделей як допоміжних. Подальшою перспективою наших досліджень вважаємо розробку моделі соціально-психологічної детермінації самоактуалізації.

#### Список використаних джерел

1. Бурлачук Л. Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. — СПб. : Питер, 2001. — 519 с.
2. Горнастай П. П. Готовность личности к саморазвитию как психологическая проблема / П. П. Горнастай // Проблемы саморазвития личности: методология и практика. — Сб. науч. трудов. — М., 2001. — С. 126—138.
3. Гупаловська В. А. Професійна самореалізація як чинник становлення особистості жінки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня к. психол. н.: спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / В. А. Гупаловська — К., 2005. — 26 с.
4. Коростылева Л. А. Психология реализации личности: основные сферы жизнедеятельности: дисс. д. психол. н.: спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / Л. А. Коростылева. — СПб., 2001. — 398 с.
5. Коростылева Л. А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере / Л. А. Коростылева. — СПб. : Речь, 2005. — 222 с.
6. Психолого-педагогичні основи процесу самотворення особистості: монографія / Л. З. Сердюк, Т. М. Яблонська, І. В. Данилюк, О. І. Пенькова, Н. Д. Володарська [та ін.] ; за ред. Л. З. Сердюк. — К. : Педагогічна думка, 2015. — 197 с.
7. Maslow A. Motivation and Personality. 2<sup>nd</sup> ed. — N. Y. : Harper and Row, 1970. — 370 p.
8. Maslow A. Toward a psychology of Being. 2<sup>nd</sup> ed. — N. Y. : Van Nostrand, 1968. — 240 p.
9. May R., Angel E., Ellenberger H. Existence. — N. Y. : Basic Books, 1958. — 455 p.

10. Perls F., Hefferline R., Goodman P. Gestalt Therapy: Excitement and growth in the human personality. — N. Y. : Julian, 1951. — 284 p.
11. Riesman D., Glazer N., Denney R. The Lonely Crowd. — N. Y. : Doubleday, 1950. — 386 p.

12. Shostrom E. An inventory for the measurement of self-actualization // Educational and psychological measurement. — 1964. — V. 24. — № 2. — P. 207—218.

**SVITLANA GRABISHCHUK, OLEG BEZVERKHUY**  
Vinnytsia

### **THE MODELS OF SELF-ACTUALIZATION IN MODERN PSYCHOLOGICAL SCIENCE**

*The models of self-actualization of personality in modern foreign and Ukrainian psychological literature were presented in the article. The table of contents of the main models of self-actualization was revealed. A system description and analysis of features of these models was carried out. The conditions of achievement of self-actualization were reported and interrelations between its structural elements in every model were described. A comparative description of models over designed of authors a system of criterions was carried out. The model which the most in details represents the process of self-actualization of personality in any sphere of her life activity was determined.*

*Key words: self-actualization, self-realization, the model of self-actualization, the structure of self-actualization.*

**СВЕТЛАНА ГРАБИЩУК, ОЛЕГ БЕЗВЕРХИЙ**  
г. Винница

### **МОДЕЛИ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ**

*В статье представлены модели самоактуализации личности в современной зарубежной и отечественной психологической литературе. Раскрыто содержание основных моделей самоактуализации. Осуществлено системное описание и анализ особенностей этих моделей. Поданы условия для достижения самоактуализации и охарактеризованы взаимосвязи между ее структурными элементами в каждой из моделей. Осуществлено сравнительную характеристику моделей за разработанной авторами системой критериев. Определено модель, которая с позиций современной психологии наиболее полно отображает процесс самоактуализации личности в любой сфере ее жизнедеятельности.*

*Ключевые слова: самоактуализация, самореализация, модель самоактуализации, структура самоактуализации.*

Стаття надійшла до редколегії 18.04.2017

УДК 159.923.2

**ОЛЬГА ГРІНЬОВА**

м. Київ

grineva\_olga@ukr.net

## ЕКЗИСТЕНЦІЙНО-СУБ'ЄКТНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ ПРОЕКТУВАННЯ ЖИТТЄВОГО ШЛЯХУ ОСОБИСТІСТЮ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ

*У статті представлено зміст екзистенційно-суб'єктних стратегій дослідження проектування життєвого шляху особистості юнацького віку в роботах сучасних вчених. Проаналізовано феномен буттєвого способу життя людини в екзистенційній психології. Представлено екзистенційні й суб'єктні основи конструювання особистістю свого життя в роботах представників діяльнісно-особистісного, особистісного, духовно-антропологічного та інших підходів. Виявлено, що в сучасній психології екзистенційні та суб'єктні засади організації людиною свого життя розглядаються в нерозривній єдності. Презентовано основні положення авторського, екзистенційно-суб'єктного підходу до вивчення феномена проектування життєвого шляху людини в юнацькому віці.*

*Ключові слова: екзистенційна психологія, суб'єктний підхід, особистість, проектування життєвого шляху, юнацький вік.*

На сучасному етапі розбудови Української держави, через складну політичну ситуацію, соціальну нестабільність й загострення економічної кризи, проблема створення людиною власних, особистісних орієнтирів ефективно організації й планування свого життєвого шляху набуває все більшої актуальності й соціальної значущості. Основою проектування життєвого шляху особистості є її ціннісно-сміслові, зокрема смисложиттєві, конструкти. Питання пошуку індивідуумом смислу й цілей свого життя найбільш гостро постають перед людиною в юності – адже саме в ювенальному періоді життя молода людина має здійснити ряд ключових життєвих виборів, які визначають вектори її подальшої траєкторії життєвого шляху на тривалий час. У процесі осмислення змісту й особливостей культурно-історичної ситуації свого буття, особистість вибудовує власні ментальні репрезентації всезагальних духовних смислів і цінностей, які прагне втілити у своєму майбутньому. Конструюючи авторські життєві цілі й плани, розробляючи інтегровану стратегію реалізації власного екзистенційно-духовного потенціалу, молода людина виробляє здатність до управління своїм життям, стає його суб'єктом. Таким чином, розгортання екзистенційних та суб'єктних конструктів особистості, що забезпечують управління нею траєкторією свого

буття, відбувається у нерозривній єдності. Усе це визначає високу актуальність дослідження екзистенційно-суб'єктних основ проектування життєвого шляху особистістю юнацького віку.

Дослідження особливостей становлення екзистенцій особистості та їх реалізації у вимірах її соціальних взаємин є одним із ключових питань гуманістичної та, особливо, екзистенційної психології. У *dasein*-аналізі Л. Бінсвангера, дослідженнях Р. Мея, В. Франкла, І. Ялома розглядається особливий, екзистенційний спосіб буття індивідуума. Розгортання особистісних, зокрема екзистенційних, структур свідомості людини актуалізує її здатність до осмислення соціальних стереотипів «успішної людини» та їх впливу на її життя. У пошуках власного, авторського способу буття індивідуум переорієнтовується з переважно соціальних на особистісні детермінанти організації своєї життєдіяльності. Індивідуум вибудовує власний життєвий шлях, спрямований на реалізацію його авторських смислів і цінностей життя у соціумі, але при цьому зберігає гармонійні взаємини з соціумом, не вдаючись до значних протестів, конфліктів з ним.

У роботах представників особистісно-діяльнісного, особистісного підходів питання організації індивідуумом свого життя, проектування свого майбутнього також розгляда-

ються з екзистенційних та суб'єктних позицій. У процесі саморозвитку, згідно з науковою позицією С. Л. Рубінштейна, особистість виходить за межі безпосереднього «родинового» життя й досягає його буттєвого рівня. Смыслом і водночас метою буття людини є її альтруїстичне служіння іншим [6].

У межах особистісного підходу К. О. Абульханова-Славська розглянула вироблення індивідумом стратегічного способу свого буття як засіб інтеграції «життя для інших» і «життя для себе», що дає можливість поєднати інтереси особистості й суспільства у концептуальному сценарії її буття. У дослідженнях вченої презентовано феномен стратегії життя людини. Вибудовуючи таку стратегію, особистість постійно узгоджує свої особистісні конструкти й життєві обставини, а також виробляє авторські способи такого узгодження. При цьому стратегія життя виникає як його смисл і задум. Саме стратегія життя особистості поєднує її розрізнені справи і види активності у цілісний задум життєвого шляху, що інтенціюється смислами й цілями життя [1]. А. В. Брушлінський слушно зазначив, особистість, яка стає суб'єктом свого життя, набуває здатності до управління своїми почуттями, мотивами, іншими психічними конструктами й спрямовує їх на реалізацію своєї стратегії життя [2]. Л. І. Анциферова розглянула найвищий рівень особистісного зростання людини як становлення суб'єктом власного життєвого шляху. На цьому рівні вона набуває ознак загальнолюдської неповторності власного «Я». Особистість виявляє й вирішує наявні у сучасному їй соціумі протиріччя [5].

У духовно-антропологічному підході В. І. Слободчикова постулюється антропологічний принцип дослідження психології людини. Згідно з цим принципом, суб'єктивність або суб'єктивна реальність особистості є ключовим феноменом її свідомості, оскільки саме суб'єктивна реальність людини забезпечує її самоспричинення, самообумовлення, здатності до суб'єктивного управління своїм життям [7]. Особистість здатна до перетворення, тобто саморозвитку й самовизначення, свого життєвого вектору, значних змін соціальної ситуації розвитку в відповідності зі своїми смисловими й ціннісними конструктами. У процесі

розгортання екзистенційних утворень, на думку вченого, людина набуває високої чутливості до вирішення екзистенційних питань свого буття в відповідні вікові періоди, а саме питання смисложиттєвого пошуку вона вирішує «на порозі» дорослості, а саме – в юнацькому віці [8].

Вищезазначені наукові положення набувають високої актуальності у дослідженні життєвого шляху особистості юнацького віку, оскільки саме в юності, як ні в якому іншому віковому періоді, людина замислюється над смыслом і задумом свого життя (В. Франкл), набуває здатності до здійснення реального життєвого вибору (Л. І. Божович).

Метою цієї статті є дослідження екзистенційно-суб'єктних стратегій дослідження проектування життєвого шляху особистості юнацького віку в роботах сучасних вчених та презентація основних положень авторського, екзистенційно-суб'єктивного підходу до вивчення цієї проблеми.

Нужда у виробленні «системи координат» творення людиною свого життя особливо виникає в юнацькому віці. На цьому віковому етапі особистість вперше приступає до реалізації свого життєвого проекту, однак ще не має вироблених способів його реалізації. «Перевірка життям» спричинює значну динаміку екзистенційних основ життєпроекування юнака. Питання вироблення власних екзистенцій, пошуку можливостей їх реалізації у мінливому світі, конструювання власних взаємин зі світом й створення власних способів суб'єктивного управління своєю життєвою історією постають особливо гостро під час літчих і, особливо, критичних, етапів життя.

В. М. Поліщук, з позицій генетичного підходу до вивчення вікових криз, розглянув проектування симптомокомплексів вікових криз людини як розробку основних характеристик її переживань, оскільки саме переживання є комплексним показником змісту критичних періодів у житті людини. Зміст навіть позитивного симптомокомплексу особистості в умовах кризи 17-ти років включає ряд неоднозначних динамічних змін особистісних конструктів екзистенційного та суб'єктивного змісту. До таких конструктів належить перебільшення прагнення презентувати у соціумі

власні думки й переконання («гра на публіку»), що супроводжується ігноруванням думок інших людей; переосмислення попереднього особистісного й професійного життєвого вибору, що може спричинити руйнування попередніх планів самореалізації й «установку на невдачу»; розчарування у ініціативності й самостійності власних життєвих виборів через необхідність брати на себе відповідальність за помилкові вибори тощо [4].

У системному дослідженні духовної самосвідомості юнацтва, здійсненому С. О. Ставицькою, підкреслюється думка про те, що розгортання духовної самосвідомості особистості здійснюється на індивідуально-суб'єктних засадах. Створення смисложиттєвих когніцій вчена і розглядає як основу життєвої концепції молоді людини, яка буде реалізована упродовж її індивідуального буття. Смисложиттєві орієнтації людини проектуються у її суб'єкторієнтованій картині світу (авторській моделі світу), що поєднує психологічну реальність та об'єктивну дійсність. Набуття молоддю людиною властивості суб'єктності інтенціє її життєву активність. Особистість стає суб'єктом свого життя через розгортання інтенціонального «Я», що дистанціє інстанцію «Я» від власних особистісних, емоційних конструктів і таким чином здійснює управління юнаком своєю внутрішньою й зовнішньою психічною реальністю [9].

Екзистенційна детермінація авторського проектування молодю людиною людиною свого життєвого шляху неможлива без свободи, звільнення від соціальних стереотипів. Особистісна свобода може бути «негативною», у розумінні свавілля, або «позитивною», тобто саме свободою вільного вибору людиною свого життєвого шляху (за В. О. Татенком). Феномен особистісної свободи як «свободи від...» та «свободи для...» розглядається і у концептуальному дослідженні, здійсненому В. А. Чернобровкіною. Розгортання «свободи від...» найбільш яскраво відбувається у підлітковому віці, що пов'язано з прагненням психологічного відокремлення від дорослих, самоствердження, самопозиціонування. Така «бунтуюча свобода» може набувати особливо гострих або, навіть, руйнівних форм. В юнацькому віці відбувається перео-

рієнтація особистості з «свободи від...» на «свободу для...». Саме позитивна свобода відображає вільне і усвідомлене прийняття людиною на себе відповідальності за своє життя, свободу здійснювати все, що необхідно для реалізації її життєвого задуму. Феномен особистісної свободи має смислову будову. «Систему смислових координат», у яких молода людина реалізує конструювання свого життя, складають саме її екзистенціальні переконання та екзистенціальний світогляд [10].

Юність є віковим періодом стратегічних життєвих виборів людини, самовизначення. Пізній юнацький вік хронологічно співпадає з періодом студентства. Одним із ключових життєвих виборів юності – є вибір майбутньої професії. Ціннісно-смислові й суб'єктні засади особистісного саморозвитку юнака в умовах професійної підготовки презентовані у ціннісно-особистісному підході, розробленому В. В. Волошиною.

Згідно з науковою позицією вченої, цінності є особистісно значущими смислами юнаків, які проектуються як у виміри власного «Я», так і в буття інших людей. В юнацькому віці інтеграція особистісних, професійних, соціальних цінностей в умовах професійної підготовки юнаків утворює їх «інтеграл професійної цінності». Становлення цього інтегралу підсилює суб'єктність життєпроекування особистості, оскільки актуалізує її життєву спрямованість на реалізацію обраної лінії професійного шляху навіть всупереч соціальним труднощам, зберегти власне «Я» в іпостасі фахівця, а також ціннісність у відносинах з іншими людьми. Розгортання інтегралу професійної цінності сприяє професійній самореалізації молоді, вільному самовираженню, прояву власного «Я» у соціумі й встановленню гармонійних відносин зі світом [3].

У дослідженнях сучасних вчених з проблем організації людиною свого життя й конструювання майбутнього в юності досліджується новий феномен – проектування життєвого шляху (самопроектування, особистісне проектування). Здійснений аналіз наукових позицій вчених (Н. В. Белової, С. Ю. Гуцол, Т. А. Єріної, О. В. Зазимко, Д. В. Криніцина, Н. В. Чепелевої та ін.) дав можливість сформулювати авторське визначення зазначеного



психічного утворення: проектування життєвого шляху особистістю юнацького віку екзистенційно детерміноване й суб'єктно організоване розгортання смисложиттєвого пошуку у життєвих лініях, спрямоване на творення нею перспективного проекту (метапроекту) свого життя.

У презентованих наукових підходах вечних проблеми творіння особистістю юнацького віку свого життєвого шляху розглядаються на екзистенційно-суб'єктних засадах. Визначаючи унікальність кожного проаналізованого підходу, зазначимо, що наведені точки зору щодо ролі й місця екзистенційних та суб'єктних конструктів у життєпроекуванні молоді людини тісно переплітаються, є взаємодоповнючими, але не тотожними. Здійснений аналіз психологічної літератури з проблем екзистенційної та суб'єктної детермінації самотворення людини, зокрема у ювенальному періоді життя, дав можливість сформулювати наступні положення авторського екзистенційно-суб'єктного підходу до вивчення проектування життєвого шляху особистістю юнацького віку.

Розгортання екзистенційних структур свідомості, зокрема смисложиттєвого пошуку як найвищої інтегративної екзистенції юнацького віку, сприяє усвідомленню молодою людиною унікальності й неповторності власного «Я». Проектування нею власної індивідуальності у виміри життєвого світу проявляється у прагненні вибудувати унікальний та неповторний життєвий шлях.

Специфіка саме екзистенційної детермінації індивідуального життєпроекування людини проявляється у тому, що вона приймає й цінує інших людей і світ у цілому не менше, ніж власне «Я». Тому її життєпроекування спрямоване не на бунт чи протест проти соціуму, а на прокладання у ньому власного життєвого шляху з встановленням гармонійних взаємин з ним.

У процесах життєпроекування особистість осмислює унікальність і неповторність власної самості, неможливість повністю злитись з іншою людиною, екзистенційну порожнечу (за І. Яломом). Тому екзистенційне зростання супроводжується не лише позитивними, але й негативними переживаннями, така

диференціація може протікати кризово, гостро. Перебудови інстанції «Я» неодмінно спричиняють і динамічні зміни взаємин молоді людини з соціумом. Ці взаємини не є статичними. У процесах таких самозмін особистість здійснює власну активність з виявлення та вирішення протиріч між власним «Я» і соціумом. Нуджа в екзистенційному зростанні визначає здатність людини до подолання труднощів з перебудови себе, своїх взаємин зі світом, негативних симптомокомплексів переживань таких протиріч.

Успішне життєпроекування, засноване на екзистенційних конструктах, не означає абсолютного альтруїзму, «розчинення» людини у інтересах соціальної спільноти (за К. О. Абульхановою-Славською). Особистість поєднує «життя для себе» та «життя для інших» через вироблення авторських шляхів, способів, стратегій саморозвитку для реалізації алоцентричних смисложиттєвих конструктів; пошук можливостей реалізації потреб, інтересів, прагнень власного «Я» (у пізнанні, духовному зростанні, самореалізації) у життєтворчій активності, спрямованій на благо людства.

Розгортання екзистенційної детермінації життєпроекування людини та її проникнення у різні модуси життєвого світу, становлення смислових основ життєпроекування актуалізує інтеграцію різних видів життєвої активності людини, їх реалізацію на основі власних екзистенційних принципів, переконань.

Екзистенційне осмислення молодою людиною себе як єдиного автора і носія унікального життєвого проекту втілюється у суб'єктному управлінні його подальшим творенням та реалізацією. Суб'єктне управління юнаком проектуванням свого життя передбачає вільний вибір себе єдиного можливого автора свого життєвого проекту, переживання нужди у його реалізації та прийняття на себе перед собою і людством відповідальності за успішність процесу й результатів свого життєпроекування.

Суб'єктні конструкти «втілюють у життя» ідеальну, екзистенційно детерміновану модель життєвого проекту особистості. Проектування суб'єктних процесів відбувається не лише у її соціальному, але й у особистісному

світах. Стаючи суб'єктом свого життя, індивідуум постійно переосмислює, динамічно змінює і власні екзистенційні конструкти, вдосконалюючи власну концепцію життя, змінюючи «особистісний міф» по мірі розгортання власної духовності, набуття життєвого досвіду.

Зазначені положення екзистенційно-суб'єктного підходу до вивчення проектування життєвого шляху особистістю юнацького віку знайшли своє відображення та визначили специфіку конструювання нами його принципів, а також концептуальної моделі, механізмів та типології досліджуваного системного психічного утворення.

У дослідженнях представників різних підходів зарубіжної та вітчизняної психології значна увага приділяється вивченню екзистенційно-суб'єктних засад конструювання й організації людиною свого життєвого шляху. Проблеми осмислення, конструювання авторських смисложиттєвих, ціннісних конструктивів свідомості набувають високої актуальності саме в юнацькому віці. В юності молода людина вперше, з набуттям громадянської соціальної зрілості, реалізує авторські екзистенціали життя у своїх життєвих виборах та процесах їх реалізації; приступає до суб'єктного конструювання свого життя. У дослідженнях сучасних вчених представлено розробки нового інтегрального феномена особистісного розвитку людини в юнацькому віці – проектування життєвого шляху особистості. Однак вивченню цього психічного утворення присвячені лише окремі роботи. Подальше концептуальне дослідження зазначеного складного систем-

ного психічного утворення, на засадах авторського екзистенційно-суб'єктного підходу передбачає теоретичну розробку основних принципів, моделі, механізмів проектування юнаками свого життєвого шляху, а також емпіричне вивчення психологічних особливостей та визначення закономірностей цього феномена.

### Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. — М. : Мысль, 1991. — 299 с.
2. Брушлинский А. В. Проблемы психологии субъекта / А. В. Брушлинский. — М. : Институт психологии РАН, 1994. — 109 с.
3. Волошина В. В. Аксиопсихология профессиональной подготовки майбутнього психолога у вищих педагогічних закладах освіти / В. В. Волошина. — Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2014. — 274 с.
4. Поліщук В. М. Вікові кризи в підлітковому і юнацькому віці: базові симптомокомплекси / В. М. Поліщук. — Суми : Університетська книга, 2013. — 477 с.
5. Психология формирования и развития личности / под ред. Л. И. Анцыферовой. — М. : Наука, 1981. — 366 с.
6. Рубинштейн С. Л. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. — СПб. : Питер, 2012. — 224 с.
7. Слободчиков В. И. Антропологический принцип в психологии человека / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев // Вопросы психологии. — 1998. — № 6. — С. 3—17.
8. Слободчиков В. И. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. — М. : Школьная пресса, 2000. — 416 с.
9. Ставицька С. О. Духовна самосвідомість особистості: становлення і розвиток в юнацькому віці : монографія. — К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. — 727 с.
10. Чернобровкіна В. А. Психология особистісної свободи : монографія / Чернобровкіна В. А. — Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛУ імені Тараса Шевченка», 2012. — 458 с.

**OLGA GRINOVA**

Kyiv

### EXISTENTIAL AND SUBJECT APPROACH IN RESEARCH OF PERSONALITY LIFE WAY SELF DESIGN IN YOUTH

*Content of existential and subjective strategies of life way personality self design in youth age at works of modern scientists is represented in the article. Phenomenon of spiritual mode of life in existential psychology is analyzed. Existential and subjective bases of personality life design at works of representatives of activity and personal, personal spiritual and anthropologic and other approaches are represented. It is educed, that existential and subjective bases of human living way organization are considered side by side in modern psychology. Main thesis of authors, existential and subjective approach in research of personality living way design phenomenon in youth are presented.*

*Key words: existential psychology, subjective approach, personality, life way self design, youth age.*

**ОЛЬГА ГРИНЁВА**  
г. Киев

## **ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНО-СУБЪЕКТНЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ЖИЗНЕННОГО ПУТИ ЛИЧНОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ**

*В статье представлено содержание экзистенциально-субъектных стратегий исследования проектирования жизненного пути личности юношеского возраста в работах современных ученых. Проанализирован феномен бытийного способа жизни в экзистенциальной психологии. Представлены экзистенциальные и субъектные основы конструирования личностью своей жизни в работах представителей деятельностно-личностного, личностного, духовно-антропологического и других подходов. Выявлено, что в современной психологии экзистенциальные и субъектные основы организации человеком своей жизни рассматриваются в неразрывном единстве. Презентованы основные положения авторского, экзистенциально-субъектного подхода к изучению феномена проектирования жизненного пути личности в юношеском возрасте.*

*Ключевые слова: экзистенциальная психология, субъектный подход, личность, проектирование жизненного пути, юношеский возраст.*

Стаття надійшла до редколегії 16.04.2017

УДК 159.964

**НАТАЛІЯ ІВАНОВА**

м. Черкаси

natalivanova92@gmail.com

## **ПСИХОЛОГІЧНИЙ ПОГЛЯД НА ПРОБЛЕМУ МАЗОХІЗМУ**

*У статті дано загальний аналіз феномену мазохізму як предмету психологічних досліджень, розкрито основні підходи до його класифікації; представлено основні характеристики проблеми мазохізму з позицій психодинамічної теорії. Акцент ставиться на дослідженні внутрішніх детермінант (неусвідомлюваних), які обумовлюють виникнення мазохістичних нахилів, пов'язаних з едіпальним періодом розвитку суб'єкта. Особливістю даного феномену є поєднання діаметрально протилежних тенденцій: здатність підкорятися та бути підкореним, що знаходить також свій вияв у релігійних аспектах проявів мазохізму. Представлено взаємозв'язки мазохізму із садизмом та альтруїзмом. Поставлено акцент на психодинамічному баченні заявленої проблеми у форматі наслідкових явищ едіпальних залежностей суб'єкта.*

*Ключові слова: активне соціально-психологічне пізнання (АСПП), альтруїзм, глибинне пізнання, едіпальна залежність, мазохізм, почуття провини, психодинамічна теорія, релігійний мазохізм, самопокарання.*

На сучасному етапі розвитку українського суспільства особлива увага приділяється розв'язанню актуальних завдань психологічної науки, до яких відноситься пізнання психічного в його цілісності, що потребує вдосконалення методів діагностико-корекційного процесу глибинного пізнання психіки суб'єкта. Набуває науково-практичного обґрунтування та впровадження в практику психодинамічна парадигма, розроблена академіком НАПН України Т. С. Яценко, яка ставить акцент на цілісному пізнанні психіки суб'єкта в свідомих і несвідомих виявах, з урахуванням внутрішніх (неусвідомлюваних) передумов виникнення особистісної проблеми. Особистісна проблема суб'єкта (в даному контексті) полягає в тому, що в його життєвій активності починає домінувати мортідно-руйнівна тенденція «до психологічної смерті», що імпотує психіку та має вияв у мазохізмі, який супроводжується самопокаранням.

Мета дослідження є узагальнення наукових досліджень феномену мазохізму у психологічній літературі.

В науковий обіг поняття «мазохізм» введено віденським психіатром Р. фон Крафт-Ебінгом [13] згідно імені австрійського письменника Л. фон Захер-Мазоха, який представив даний феномен в романі «Венера в хутрі» [3]. У своїх дослідженнях вчений мазохізм переважно представляв як «сексуальне порушення, при якому пацієнт відчуває статеве збудження і задоволення, коли партнер заподіює йому фізичні та моральні страждання» [13, 190]. Це обумовило соціальну стандартизацію поняття «мазохізм»: статеве (сексуальне) порушення, розлад (перверсія, збочення, девіація), при якому сексуальне збудження і задоволення пов'язується з фізичними чи психічними стражданнями (насильство, фізичний біль, образа, приниження, психологічний дискомфорт) [1, 6, 8, 9, 12, 21]. У психіатрії виділяють мазохізм як якість або склад особистості «схильної направляти деструктивну, хворобливу або образливу поведінку проти себе самого, заподіювати собі біль, страждання і при цьому відчувати безпосереднє почуття задоволення, полегшення, морального задоволення» [1, 203].

В психологічному словнику мазохізм описується як вид статевого збочення, при якому статеве задоволення виникає лише за умови заподіяння іншою людиною (партнером) фізичних чи моральних страждань. Однією з причин даного феномену є фіксація в процесі психосексуального розвитку сильної емоційної реакції на відчуття власної слабкості і беззахисності [9].

Дещо в іншу площину переводиться сутність мазохізму, введенням в науковий обіг категорії «моральний мазохізм» як потреби у фізичному або душевному стражданні з метою свідомого чи несвідомого досягнення сексуального збудження, що характеризується бажанням пережити біль, підкорятися насильству [2, 7, 8, 11]. Моральний мазохізм розвивається внаслідок непереборного потягу «до смерті»: суб'єкт, пригнічуючи агресивні потяги, що спрямовані зовні, повертає їх усередину себе і тим самим обумовлює саморуйнування. До останнього відносять також депресивні настрої і схильність скаржитися на недоброзичливців і своє становище «жертви долі». Патогенез цих форм заснований на несвідомій ре-

гресивній сексуалізації почуття провини: у чоловіків спостерігається центрація на несвідомих пасивно-гомосексуальних бажаннях, що виходять з едіпового конфлікту [2].

У межах психодинамічного підходу вихідною є позиція пізнання глибинного ракурсу особистісних проблем, що переживає людина, з врахуванням суперечливої сутності психічного у зв'язку з функціональними особливостями свідомого і несвідомого. Т. С. Яценко зазначає, що «психодинамічний підхід – це цілісне бачення психіки в її свідомих і несвідомих виявах, а не орієнтація на дискретні характеристики» [82, 24]. В даній парадигмі глибинне пізнання психіки базується на виявленні викривлень соціально-перцептивної реальності суб'єкта, для яких характерна фіксованість та індивідуалізованість, у безпосередній взаємодії психолога та протагоніста в ситуації «тут і зараз». Усвідомлення соціально-перцептивних викривлень, ілюзорних аспектів функціонування психіки сприяє розширенню самосвідомості суб'єкта, позитивній дезінтеграції та вторинній інтеграції на більш високому рівні розвитку психіки, що має вияв у внутрішньому переструктуруванні психічного та інтеграції на більш реалістичних основах [22].

Аналіз наукової літератури показує, що проблема мазохізму привертала увагу багатьох дослідників з різних галузей науки і практики, що засвідчують праці Ф. Александра, Р. Бака, Р. Баумейстера, Э. Берглера, М. Бренмана, Р. Гліка, Х. Дойч, А. Кац, А. Л. Кучинський, П. Каплана, Р. Левенштейна, Е. Менакера, Д. Маерса, С. Нахт, Р. С. Немова, Ш. Панкен, В. Райха, А. С. Ребера, Т. Рейка, А. Фрейд, З. Фрейда, Э. Фромма, К. Хорни, Д. Шапіро, С. Шпільрейна, Т. С. Яценко та ін. Разом з тим, недостатньо приділялась увага глибинним (неусвідомлюваним) чинникам у виникненні мазохістських нахилів.

Витоки мазохізму в психоаналізі пов'язують з дитячим періодом життя, що знаходить своє відображення у несвідомому пошуку страждань задоволення, основою яких є інцестуозний потяг до батьків, який пов'язують з поняттям едіпового комплексу (кровозмішення), уведеному науковий обіг З. Фрейдом [14–16]. У психоаналітичній літературі едіпів комплекс трактується як «іманентний

несвідомий еротичний потяг дитини до одного з батьків протилежної статі в поєднанні з агресивним почуттям до особи своєї статі» [21, 231]. Навідміну від психоаналітичної теорії, частиною концептуального апарата якої є поняття едіпового комплексу, у психодинамічній теорії розробленій академіком НАПН України, Т. С. Яценко, описується феномен едіпової залежності. Сутність феномену едіпової залежності полягає у прагненні суб'єкта до чуттєвого єднання в дитинстві (від 2 до 5 років) з первинними лібідними об'єктами (батьками) та породжує в нього виникнення амбівалентних почуттів. Однією з найбільш виражених збитків (витрат), що наносить едіпальна залежність психіці є інтроектування суб'єктом тих рис первинних лібідних об'єктів (батьків), які обумовили його емотивний дискомфорт – маніпуляцію, авторитаризм почуття самотності і т. п., що пов'язано з відчуженням та блокуванням лібідної енергії. Неможливість єднання з первинними лібідними об'єктами породжує у суб'єкта почуття неповноцінності, провини, що супроводжується тенденцією до самопокарання, що знаходить вияв у мазохізмі [23].

3. Фрейд виводить мазохізм за рамки перверсії (досягнення сексуального задоволення), виділяючи три його форми: 1) ерогенний – пов'язаний з отриманням сексуального задоволенням та болем; 2) жіночий – включає в себе жіночу установку, відповідно до якої людина відчуває себе неповноцінною, кастрованою істотою; 3) моральний мазохізм ґрунтується на неусвідомлюваному почутті провини або потреби в покаранні. Останнє передбачає той факт, що значущим є само по собі страждання [14–16].

В ортодоксальному психоаналізі вказують на наявність інфантильного компоненту мазохізму – бажання мазохістів знаходитися у ролі безпорадних примхливих дітей по відношенню до оточуючих, що є формою регресивної поведінки. У психоаналітичному словнику термін регресія визначається як «форма і механізм психічного захисту, який породжує відступ від реальності, за допомогою чого суб'єкт намагається уникнути почуття тривоги» [7, 214].

Регресивним проявам мазохізму характерні відступу від реальності, неадекватність,

ригідність, почуття неповноцінності та ін. У науковій літературі стверджується, що регресивні поведінкові прояви можуть актуалізуватися в інфантильно-емоційних травмуючих ситуаціях переживань невдач, поразок, розчарувань, що обумовлюють порушення адаптивності до соціуму.

Позиція психодинамічного підходу полягає в ствердженні факту нездатності лібідо подолати бар'єри, що може його ослаблювати та підміняти енергією мортідо. Останнє породжує деструктивні тенденції поведінки, супутньою яким є базальна тривожність. Мазохізм – спосіб поведінки, що відноситься до більш ранніх інфантильних і фіксованих фаз психічного розвитку особистості. В процесі мазохізму вивільняється накопичена мортідна енергія. За таких обставин мазохізм є парадоксальним способом адаптації. У суб'єкта виникає парадоксальна ілюзія прийнятності дій, які інтегрують самопокарання і принцип задоволення [11]. Наукове дослідження мазохізму враховує той факт, що інстинкти (потяги) можуть: змінювати ціль; переноситись на інші об'єкти та їх заміщення; підмінювати один одного, що базується на взаємообміні енергії. В даному випадку йдеться про енергію «лібідо» та «мортідо». Разом з тим важливо враховувати той факт, що дієвість того чи іншого інстинкту можна узріти лише у випадку його вияву назовні. Це можна спостерігати і в численних побутових ситуаціях, коли із-за любові (лібідо) людина може накоїти собі лиха (прийняття пігулки, рвати на собі одяг, волосся, кричати та ін.). Наше дослідження зорієнтовано на пізнання глибинних чинників тих поведінкових проявів суб'єкта, які суперечать природному інстинкту самозбереження, коли парадоксально вирішується проблема отримання задоволення шляхом актуалізації енергії мортідо, що призводить до саморуйнації.

На думку С. Нахта, сутність мазохізму полягає в переорієнтації агресивності суб'єкта на самого себе, інверсії, що виникає зі страху піддатися нападу з боку інших. Виникнення даного феномену дослідник пов'язує з перинатальним розвитком (доедіпальна стадія або домовний етап розвитку) та вводить поняття «органічний мазохізм». Сутність теорії

С. Нахта полягала в тому, що він розглядав агресивність не як складову частину потягу до смерті (руйнівної енергії), а як наслідок страху, фрустрації і агресії ззовні, вибудовуючи причинно-наслідковий зв'язок: фрустрація – агресивність – страх – мазохізм. В контексті цього агресивність розглядається як життєвий рефлекс (реакція), а мазохізм – як форма захисту [8].

Австрійський психолог Е. Берглері вводить категорію «псевдомазохістського» рішення, яка виступає фундаментом будь-якої невротичної структури і є наслідком доєдпальної нарцистичної образи, що «виникає з конфлікту між активними устремліннями новонародженого і його пасивністю; між почуттям своєї всемогутності і реальною залежністю від матері; конфлікту, що викликає агресивні реакції» [8, 156]. Ці реакції породжують в дитині очікування покарання (докорів) і як наслідок виникнення почуття провини, яке обумовлює здійснення акту насильства дитиною, перетворюючи погане поводження, побоювання і докори совісті в задоволення [там само].

У наукових дослідженнях В. Райха та О. Феніхля мазохізм розглядається як захисна реакція проти страху кастрації. Причиною мазохізму є вивільнення агресії із-за відмови в отриманні задоволення. В. Райх у контексті даного підходу виділив основні складові мазохізму:

- мрії, в яких садистські фантазії викликають сцени покарання і призводять до фантазій протилежної статі;
- фактор очікування – мазохіст що є сили відтягує досягнення задоволення через сполученого з ним страху;
- «демонстративний жест» – виставляння напоказ поганого поводження, приниження і шрамів, які дозволяє наносити собі мазохіст [21].

Поняття мазохізм є головним у типології соціальних характерів, запропонованій Е. Фроммом. Дана деформація виявляє себе не тільки в інтимній близькості, але і в людських вчинках, в мотивах і цілях, людських взаєминах та поведінці, в соціальних задатках. Зокрема, на думку вченого досягнення задоволення через занурення в горе висловлює загальний принцип знаходження задоволення шляхом втрати власного Я [12–13]. У своїх

роботах Е. Фромм вказує, що мазохістські витоки мають глибинну природу, перш за все, це почуття неповноцінності; немічності і відчуття приниженості. Вчений зазначає: «Ці почуття – не просто усвідомлення своїх дійсних недоліків і слабкостей (хоча звичайна їх раціоналізація полягає саме в цьому); такі люди виявляють тенденцію принижувати себе, відмовлятися від можливостей... не здатні відчувати почуття «я хочу», почуття власного «Я» [13, 135].

Подібна позиція була заявлена в роботах К. Хорні, зокрема «...задоволення, до якого прагне людина – це відмова від власного Я» [20, 137]; як і гіпотеза про те, що «всі мазохістські нахили спрямовані на отримання задоволення, а саме – звільнення від власного Я з усіма його конфліктами» [20, 138]. Дослідниця зазначає, що мазохістські риси характеру мають дві основні схильності це: тенденція до самознищення, при якій суб'єкт відчуває себе непривабливим, малозначущим, нікчемним; тенденція до особистої залежності – нездатність жити без прихильності, любові, дружби іншої людини [19–20]. «Ці базальні мазохістські нахили виникають внаслідок поєднання несприятливих впливів... деформується спонтанне твердження дитиною своєї особистої ініціативи, почуттів, бажань, думок, і він сприймає світ навколо себе як потенційно ворожий; за таких несприятливих умов він повинен вишукувати можливості благополучно справлятися з життєвими труднощами» [20, 231].

Представник трансперсональної психології С. Гроф вважає, що формування мазохістських нахилів пов'язано з травмою народження. На думку вченого мазохістські тенденції суб'єкта відображають суміш агресії, якій піддається плід з боку жіночої репродуктивної системи, і його біологічної реакції на задуху, біль і тривогу під час пологів. Тому для таких людей є характерним чергування ролей жертви і жорстокого мучителя, потреба у фізичній затислості і відчутті болю, наявність екстазу, тобто суміші агонії та інтенсивної сексуальної насолоди [4].

У психоаналітичній концепції розкривається взаємозв'язок мазохізму з садизмом. Зокрема, З. Фрейд припускав, що індивід

є носієм і садистських і мазохістських рис: «мазохізм з'являється в ранньому дитинстві, зазвичай у поєднанні з садизмом» [14, 122]. Психологік виділяв первинний і вторинний мазохізм. Первинним мазохізмом вчений називав «залишок змішаного існування потягів «до життя» і «до смерті» після часткової проєкції на об'єкти зовнішнього світу (власне садизм). У деяких випадках спроектований садизм інтроєктуються і породжує вторинний мазохізм» [14, 123].

Особливістю феномену мазохізму є поєднання діаметрально протилежних тенденцій, які є характерними для кожної людини: здатність підкорятися та бути підкореним. Останнє вказує на те, що даний феномен пов'язаний з садизмом, як згадувалось вище, та альтруїзмом. Альтруїзм в крайніх формах, що обумовлює повну дезадаптованість безпорадність людини, стає для неї потужним засобом отримання любові і розташування, але в той же самий час дає їй можливість уникати вимог, що пред'являються до неї іншими людьми. Дана форма альтруїзму подібна мазохізму. Людина прагне до того, щоб зробити себе слабкішою, а не сильнішою і в кінцевому підсумку, прагне до мазохістичної відмови від свого «Я».

В рамках мазохістичного ставлення до самого себе людина переводить інтерсуб'єктивну взаємодію в інтрасуб'єктивну і робить себе об'єктом власної ненависті. Поведінка альтруїста, навпаки, стає наслідком розгортання внутрішньопсихічних процесів у зовнішньому плані. При цьому структура цих процесів збережена: людина передає ресурс собі ж, але в іншій особистості – об'єкті, на який спроектовані його заборонені бажання [5]. Таким чином, мазохізм є наслідком роз'єднаності між суб'єктом і зовнішнім світом, яку «Я» має прийняти і подолати, намагаючись зробити з неї засіб для задоволення своїх (активних) тенденцій і по можливості обмежити ризик фрустрації та агресивності. Однією з форм такої поведінки є релігійний або психологічний мазохізм, який характеризується спокутою через наслідування Ісусу Христу. Це проявляється в особливих символічних позах: колінопреклоніння; в молитовному складенні рук; в зігнутий спині під вагою хреста, під час розп'яття; в розпростертому прицьвяхованому тілі підда-

ному смерті та спокуті. Широко розповсюдженим і універсальним явищем в релігійних течіях є фрустрація та заперечення фізичних і емоційних потреб, а також дійсне заподіяння болю собі (обрізання, самобічування, жертвоприношення та ін.).

Середньовічна церква бачила в таїнстві покарання частину своєї основної функції: зцілення і спасіння душі. Грішник вважався людиною аморальною та душевно хворою і його лікування полягало в покаранні, до якого ставилися як до етичного зцілення. З релігійної точки зору бажання отримати покарання або покарати когось самому розглядалося як засіб досягти сексуального задоволення або духовної насолоди [12]. Отже, можна припустити, що релігійні страждання мають схожість з збоченням: каяття – з надмірним і марним почуттям провини; спокута – шлях заперечення справжнього страждання; розп'яття – з мучеництвом; а жертвоприношення – із самокатуванням (заподіянням фізичного болю і кривавими зусиллями, спрямованими на власну спокуту). В даному контексті на окрему увагу заслуговує образ Ісуса Христа, що використовується як архетипний символ страждань в малюнковому матеріалі, як і вираження прояву мазохізму в релігійних течіях, що заслуговує на окрему увагу.

З огляду на те, що дане дослідження виконується в психодинамічній парадигмі [22–26], підсумуємо виклад матеріалу, виходячи з її основних позицій. Мазохізм пов'язаний з особистісною проблемою суб'єкта (внутрішня нерозв'язана (неусвідомлювана) суперечність), за якою стоїть боротьба енергій «мортідо» та лібідо. Зв'язок мазохізму з сексуальним задоволенням не є однозначним. Ми згодні з З. Фрейдом, який вказував, що «в організмі не відбувається нічого скільки-небудь значного, щоб не віддавало своїх компонентів для актуалізації сексуального потягу» (див. [23, 50]). Автор констатував, що тенденція «до смерті» може трактуватися як форма першосадизму і тому її можна ототожнювати із мазохізмом. «Садизм, руйнівний потяг, який було спроектовано назовні, може бути знову інтроєктований, спрямований всередину, що обумовлює регрес психіки на більш ранній щабель розвитку» (див. [23, 49]).

З позицій психодинамічної теорії (Т. С. Яценко) мазохізм є значущим сам по собі як страждання, при цьому стусовується його джерело, яке може і не мати відношення до лібідно-еротичних аспектів життєдіяльності. Це руйнівний потяг, що стимулюється мортідною енергією задається безособовою (безадресною) силою. Разом з тим, психодинамічна парадигма стверджує, що за будь-яким латентно-детермінованим явищем наявний критичний смисл, а значить наявна також підпорядкованість внутрішньому імплікативному порядку психіки. Такого типу порядок передбачає причетність до нього як сфери свідомого, так і несвідомого. Звідси висновок: мазохізму характерний неусвідомлюваний суб'єктом аспект, що й складає предмет глибинного пізнання.

Узагальнимо основні характеристики мазохізму: придушення інстинкту самозбереження; домінування принципу задоволення над принципом реальності; пріоритет внутрішніх чинників над зовнішніми, що пояснює віднесення мазохізму до регресивних, неадаптивних форм поведінки. Феномену мазохізму характерне пригнічення деяких потягів та прагнення до задоволення, що єднається з невдоволенням. Збільшення невдоволення може задаватися ззовні або зсередини, чим створюється ризик, небезпека неадекватної поведінки, до якої можна віднести мазохізм, що породжує дезадаптацію.

Аналіз концепцій та підходів до вивчення проблеми мазохізму дозволяє стверджувати, що впродовж тривалого часу даний феномен розглядали з перевагою статевих інтересу, при якому сексуальне задоволення виникає внаслідок отримання фізичних чи моральних страждань. Погляд на сутність мазохізму змінювалось з введенням категорії моральний мазохізм, який пов'язаний з едіпальною залежністю суб'єкта. Прийняття психікою едіпальних обмежень (табу на інцест), породжує виникнення неусвідомлюваного почуття провини, яке пов'язане з тенденцією до самопокарання. Нанесення фізичних чи психічних страждань самому собі обумовлюється тенденцією до самопокарання, навіть за умов чуттєвого тяжіння до первинних лібідних об'єктів (батьків), що знаходить синтезоване вира-

ження у феномені мазохізм, який об'єднує покарання із задоволенням.

Перспективи наукових досліджень вбачаються в подальшому вивченні представленості мазохізму в художніх творах, суспільних та релігійних течіях, архетипних можливостей візуалізації латентних рівнів психіки в малюнках.

### Список використаних джерел

1. Блейхер В. М. Толковый словарь психиатрических терминов / В. М. Блейхер, И. В. Крук. — Воронеж : НПО МОДЭК, 1995. — 640 с.
2. Борнесс Э. Психоаналитические термины и понятия / Э. Борнесс. — М. : Класс, 2000. — 637 с.
3. Венера в мехах. Л. фон Захер-Мазох. Венера в мехах. Ж. Делёз. Представление Захер-Мазоха. Фрейд. З. Работы о мазохизме / Сост., пер. с нем. и франц. и комментарии А. В. Гараджи. — М. : РИК Культура, 1992. — 380 с.
4. Гроф С. За предела мимозга / С. Гроф. — 2-е изд. — М. : Изд-во Трансперсонального ин-та, 1993. — 504 с.
5. Дорожкин В. Р. Альтруизм: так называемое добро / В. Р. Дорожкин. — Симферополь : Таврия, 2010. — 291 с.
6. Катыльмов Л. Л. Словарь по сексологии / Л. Л. Катыльмов. — М. : Дрофа, 2007. — 112 с.
7. Лапланш Ж., Понталис Ж. Б. Словарь по психоанализу / Ж. Лапланш, Ж. Б. Понталис. — 2-е изд. — СПб. : Центр гуманитарных инициатив, 2010. — 751 с.
8. Лейбин В. М. Словарь-справочник по психоанализу / В. М. Лейбин. — М. : Питер, 2010. — 642 с.
9. Мещеряков Б. Г. Большой психологический словарь / Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. — 4-е изд. — М. : АСТ МОСКВА; СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2009. — 811 с.
10. Нойман Э. Глубинная психология и новая этика. Человек мистический / Э. Нойман. — СПб. : Азбука-классика, 2009. — 223 с.
11. Райкрофт Ч. Критический словарь психоанализа / пер. с англ. Л. В. Топоровой, С. В. Воронина и И. Н. Гвоздева. — СПб. : Восточно-Европейский Институт психоанализа, 1995. — 288 с.
12. Ранкур-Лаферрьер Д. Рабская душа России. Проблемы нравственного мазохизма и культ страдания / Д. Ранкур-Лаферрьер. — М. : Арт-Бизнес-Центр, 1996. — 325 с.
13. Рихард фон Крафт-Эбинг Половая психопатия / Р. фон Крафт-Эбинг. — М. : Книжный Клуб Книговек, 2013. — 624 с.
14. Фрейд З. Введение в психоанализ. Лекции / З. Фрейд. — СПб. : Питер, 2002. — 384 с.
15. Фрейд З. Влечения и их судьба / З. Фрейд. — М. : ЭКСМО-ПРЕСС, 1999. — 432 с.
16. Фрейд З. Экономическая проблема мазохизма / З. Фрейд // Психоанализ. — К. : Міжнародний інститут глибинної психології, 2011. — № 1 (15). — С. 8—19.
17. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности / Э. Фромм. — Минск : ООО Попурри, 1999. — 624 с.
18. Фромм Э. Бегство от свободы / Э. Фромм. — М. : АСТ, 2009. — 300 с.
19. Хорни К. Женская психология / К. Хорни. — СПб. : Восточно-Европейский институт психоанализа, 1993. — 222 с.



20. Хорни К. Невротическая личность нашего времени / К. Хорни. — М. : Прогресс-Универс, 1993. — 480 с.
21. Шапар В. Психологічний тлумачний словник. Близько 2500 термінів / В. Шапар. — Харків : Прапор, 2004. — 460 с.
22. Яценко Т. С. Методология глубинно-коррекционной подготовки психолога / Т. С. Яценко, А. В. Глузман. — Днепропетровск : Инновация, 2015. — 394 с.
23. Яценко Т. С. Самодепривация психіки та дезадаптація суб'єкта : монографія / Т. С. Яценко, В. І. Бондар, І. В. Євтушенко, М. М. Кононова, О. Г. Максименко. — К. : Вид-во НПУ імені М. Драгоманова, 2015. — 280 с.
24. Яценко Т. С. Основи глибинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика : навч. посіб. / Т. Яценко. — К. : Вицашк., 2006. — 382 с.
25. Яценко Т. С. Психоаналитическая интерпретация комплекса тематических психорисунков (глубинно-психологический аспект) / Т. Яценко, Я. Кмит, Л. Мошенская. — М. : СИП РИА, 2000. — 192 с.
26. Яценко Т. С. Теорія і практика групової психокорекції: активне соціально-психологічне навчання : навч. посіб. / Т. С. Яценко. — К. : Вища шк., 2004. — 679 с.

**NATALIYA IVANOVA**  
Cherkassy

### PSYCHOLOGICAL LOOK AT THE PROBLEM OF MAZochISM

*The article gives a general analysis of the phenomenon of masochism as a subject of psychological research; disclosed the main approaches to its classification; the main characteristics of the problem of masochism from the point of psychodynamic theory. The emphasis is on the study of the internal determinants (unconscious) that are responsible for the emergence of masochistic tendencies associated with oedipal period of development of the subject. A special feature of this phenomenon is the combination of opposite trends: the ability to comply with and be conquered, which also finds expression in the religious aspects of the manifestations of masochism. Presented relationship with sadism masochism and altruism. It puts an emphasis on psychodynamic vision of the stated problems in the format of trace efekta oedipal subject dependencies.*

*Key words: active social and psychological cognition (ASPC), altruism, deep cognition, oedipal dependence, masochism, psychodynamic theory, religious masochism, self-punishment, guilt.*

**НАТАЛИЯ ИВАНОВА**  
г. Черкассы

### ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ВЗГЛЯД НА ПРОБЛЕМУ МАЗОХИЗМА

*В статье дан общий анализ феномена мазохизм как предмета психологических исследований; раскрыты основные подходы к его классификации; представлены основные характеристики проблемы мазохизма с позиций психодинамической теории. Акцент ставится на исследовании внутренних детерминант (неосознаваемых), которые обуславливают возникновение мазохистичных склонностей, связанных с эдипальным периодом развития субъекта. Особенностью данного феномена является сочетание диаметрально противоположных тенденций: способность подчиняться и быть покоренным, что находит также свое выражение в религиозных аспектах проявлений мазохизма. Представлены взаимосвязи мазохизма с садизмом и альтруизмом. Поставлен акцент на психодинамическом видении заявленной проблемы в формате следовых эффектов эдипальных зависимостей субъекта.*

*Ключевые слова: активное социально-психологическое познание (АСПП), альтруизм, глубинное познание, эдипальная зависимость, мазохизм, психодинамическая теория, религиозный мазохизм, самонаказание, чувство вины.*

Стаття надійшла до редколегії 04.04.2017

UDC 373.5.091

**IRYNA KALYUZHNA**

Kyiv

irasecret@yandex.ua

## **THE PROBLEM OF PROFESSIONAL SELF-IDENTIFICATION OF HIGH-SCHOOL PUPIL: THEORETICAL ASPECT**

*This article is dedicated to analysis of the concept of the person's professional self-identification, and approaches are specified to understanding of professional self-identification. It shows the main external and internal factors of the conscious choosing a profession.*

*Key words: professional self-identification, external factors of choosing a profession, internal factors of choosing a profession, high school students, motivation behind choice of profession, complete picture of the future, a conscious choice of profession.*

Long time the problem of professional self-identification was not considered and it had not a status of separate approach in science; it was reviewed within the scope of social demand in specific areas of professional training. And this fact limited the scope of professional self-identity. Nowadays the issue of profession choice of pupils becomes more important, because of social demand for purposeful professionals in the modern environment of emerging market economy. That is why there is a need to implement an effective school program of professional self-identification of high-school pupils.

The variety of different approaches to address the problem of professional self-identification was caused by the complexity of this issue, its cultural and historical conditioning. The problem of professional self-identification was reviewed by psychologists, sociologists, and teachers. Some of them were: N. Berdiaiev, E. Hinzberh, A. Holomshtok, M. Zapopadlyvyi, E. Klimov, S. Kriahzhde, D. Leontiev, F. Parsons, N. Pobirchenko, V. Poliakov, N. Priazhnykov, S. Rubinshtein, O. Serhieienkova, D. Kholand, S. Chystiakova. Scientists consider professional self-identification as an integral feature of personality that promotes awareness and implementation of strategies for independent professional choice, which is manifested in the moral, physiological and practical readiness to develop and implement professional intentions and aspirations. In independent Ukraine the problem of professional self-identification has been actively explored by scientists, mostly psychologists. The

main attention was paid to the problems of vocational guidance of students (E. Neverkovych, N. Samoukina, V. Noskov) professionography (B. Fedoryshyn), professional orientation (O. Dubaseniuk, T. Hryshenkova, V. Paramzin) professional socialization (L. Mitina), self-knowledge (V. Orlov, E. Bobrova), consciousness (S. Vaskovska, L. Mitina, V. Slastonin, A. Shutenko), self-development (O. Anisimov, R. Aiazbekova, O. Romanovskiy), self-fulfillment (I. Krasnoshchok, T. Rozova), self-accomplishment (V. Semychenko). But psychological factors of professional self-identification are not fully described still.

Therefore, **the purpose** of the article is to analyze domestic and foreign scientific studies on the issue of professional self-identification factors and choice of profession.

Professional self-identification is the process of making individual decisions about the choice of future employment: what profession to choose, to what social group to belong to, with whom to work. Professional self-identification means to be aware of yourself as the subject of a specific future professional activity; to make self-assessment and to match own capabilities to the psychological demands of profession; to be aware of own role and responsibility for the successful implementation and realization of own abilities; to do self-regulation of purposeful behavior [5].

The deep research of the profession choice greatly enriched the theory and practice in the field. Professional self-identification is considered as one of the most important manifestations

of mental development of man which helps to join some professional community and more broadly – to join the social community.

Recent years, more and more domestic psychology studies associated the choice of professional self-identification with personal life-style choice, and personal self-identification. When person chooses a profession, he shapes his life-style, he connects his future professional status to his life values. This approach developed K. Abulkhanova-Slavskaya, M. Hinzberh, E. Holovakha and others. More consistent and versatile were works on this subject by E. Zeer, E. Klymov, N. Priazhnikov.

Methodological foundations of the psychological approach to the study of self-identification were made by S. Rubinshtein. The problem of professional self-identification was examined in the context of the determination, and the principle that states that external causes refracts through the internal conditions [8].

S. Chystiakova studied professional self-identification as readiness to choose profession, she defined it as a stable integrated system of professionally important qualities of the individual.

According to N. Priazhnykov, the essence of professional self-identification for person is finding his own meaning of the chosen profession in a particular socio-economic situation; it is also finding the meaning in the process of self-identification [6].

E. Zeier considered the problem of professional self-identification in the context of a new field of applied psychology – the psychology of profession. Professional self-identification is characterized by:

1. Selective attitude to the world of professions.
2. Individual characteristics of the person, the demands of the profession and socio-economic conditions influence the choice of profession.
3. A person makes self-identification throughout his life.
4. External events have impact on self-identification (graduation, change of residence, etc.).
5. Self-identification is closely connected to the actualization, and social maturity of a person. E. F. Zeier noted that professional identity is an important factor of self-identity in a particular profession and culture in general.

P. Shavir showed the internal contradictions of the process of professional self-identification. He considered the choice of profession as a process of personal development driven by internal personal conflict. P. Shavir stated that to do professional self-identification one should have: a certain level of abstract thinking; the adequacy of self-evaluation; strong-will; good working ability; some work and life experience; a sufficient level of maturity; well-defined professional orientation [10].

In his scientific works of E. Hinzberh pointed out that making the choice of profession is a process that does not happen instantaneously, but takes a long period. This process includes series of “intermediate solutions” that eventually lead to the final choice. Each intermediate solution is important because it restricts freedom of choice further and decreases the opportunity to achieve new goals. E. Hinzberh stated that the process of selection has three stages:

1. Stage of fancy (takes the child up to 11 years).
2. Hypothetical stage (from 11 to 17 years).
3. Realistic stage (17 years and above).

According to the author, the essence of professional self-identification is the search and finding personal meaning in chosen profession, and in the process of this selection itself. [4]

D. Zakatnov thought that giving the students assistants in exploring their own creative intellectual, moral and aesthetic potential would solve the problem of professional self-identification. In his works the scientist emphasized that vocational guidance does not end after the profession is chosen, it is relevant throughout life [2].

Choosing a profession is inextricably linked with the essential characteristic of adolescence such as orientation to the future; awareness of himself as a member of society, the need to solve the problems of his own future. That's why E. Holovakha studied holistic picture of the future in the mind of young people who are in a situation of profession choice. The professional self-identification for young man has less to do with his life experience, than with his ideas about future. This picture has promising character and contains life values, plans, guidance and vital purpose that determinate professional self-identification. The prospect of the future, which

is formed in one's mind and influences the process of professional self-identification is characterized by a certain level of mental and social development of the individual. [1]. An important indicator of professional perspective is realistic connection of life and professional expectations, values and life goals with professional plans, the ability to link them to the actual situation. On the basis of his research E. Holovakha concluded that when guiding high school pupils to the choice of future profession, special attention should be paid to personal and subjective factors. Personal life orientation and purpose, vision of the future and of himself, the level of mental development and emotional features play a primary role in professional self-identification; and the role of matching abilities with the requirements of a particular profession is much less [1].

Professional self-identification manifestoes in emotive attitude of the individual to his place in the world of professions. It is determined by socio-economic conditions, interpersonal relationships in a group, age and professional crises, but the leading role belongs to the individual's activity, his responsibility for own development. Professional self-identification is an important factor of personal fulfillment in a particular profession and in culture.

Take a look at factors of professional self. The essential factors of career choices include: age, personality awareness (self-knowledge, knowing the requirements of the profession and of the labor market) and the level of aspirations. High school pupils face the need of making professional self-identification, and own life way choice. The choice of profession is the center of psychological situation of older pupils.

An important factor in profession choice of high school pupils is the motivation of the choice. The most often the dominant motivation factor is the level of income. However, there are other important factors such as: interest to work, good staff, convenient location, presence of other additional benefits. Therefore a pupil has to determine which motive is the most important for him when choosing a profession. E. Pavliutenkov listed some reasons for choosing the profession:

1. Social – to be useful for society.
2. Moral – to be in the team, to participate in team work, to improve own spiritual world.

3. Aesthetic – to feel joy at work, to realize the beauty of work.
4. Cognitive – to use all his skills, and constantly improve himself.
5. Creative – to have the opportunity for creative growth, be original at work.
6. Related with the content of the profession – to have a great mental or physical burden.
7. Material – to get a good wage, to have a sustainable future.
8. Prestige – to be valued among friends and comrades, rapid educational and career growth.
9. Utilitarian – to work in the city, in the community, to be provided with study in high educational institution [4].

It is believed that a person consciously chooses a profession if he is taking into account the social, moral, educational and material motives. Along with it there are internal and external, positive and negative reasons. Internal motives of choice is the social and personal significance of the profession, the pleasure that brings the work due to its creative nature, the possibility of communication, leadership above another person, etc. Internal motivation arises from the needs of the person, therefore the person works with pleasure, without external pressure. External motivation includes earning, the pursuit of high social status, fear of condemnation, failure, etc. External motivation can be divided into positive and negative. Positive includes: financial security, career opportunities, approval of team, prestige – i. e. incentives that drive person to make efforts. Negative reason includes personal pressure by punishment, criticism, condemnation, etc. The advantage of internal reasons is most effective in terms of job satisfaction and productivity [4].

E. Klymov named such factors of profession choices:

1. Analysis of one's interests and aptitudes.
2. 2 Skills.
3. Prestige of chosen profession.
4. Knowledge about it.
5. Taking into account the opinion of parents.
6. Taking into account the opinion of classmates, friends and peers.
7. Taking into account the market needs.
8. Presence of a program of action in choosing and achieving professional goals [3].

According to F. Parsons, there are three main factors of a successful career choices:

1. Proper self-assessment of own abilities, interests, aspirations, opportunities and constraints.
2. The knowledge of what is necessary for successful activity in the chosen profession.
3. The ability to match the results of self-assessment with requirements of the profession [7].

V. Safin identified the following factors of career choices:

1. Definition of own goals and values, taking into account the requirements of the group, collective, society and own possibilities, environmental conditions.
2. Conscious activity aimed at realization of the individually selected values and self-actualization [9].

In our future studies we will allocate the external and internal factors of profession choice. Professional self-identification of high school pupils is due to the ability of a teenager to match the knowledge about themselves with information about professions. The core of professional self-identification is a conscious choice of profession according to own characteristics and capacity, requirements of professional activity and socio-economic conditions of the environment. Making the decision about profession, one should manage certain processes of emotional, intellectual spheres and be able to evaluate available options based on their difficulty, occupation, and expected results.

For professional self-identification pupils should intensify their individual characteristics; make self-assessment when comparing himself with knowledge about the necessary level of professionally important qualities desired in chosen profession; develop the desire for self-deve-

lopment. In addition, it is important to teach pupils to analyze the situation during the career choices and to identify conditions that can change.

When doing professional self-identification pupil moves from being an object influenced by society, government and NGOs to becoming a subject of own activity, he also ceases to be an object of programming from outside. This means that at different stages of professional development (career choices, vocational training, and independent activity) there is a psychological restructuring of the individual through qualitative changes that lead to a new level of integrity.

### List of references

1. E. I. Golovakha Zhyznennaya perspective and Professional samoopredelenye young people / E. I. Golovakha. — K. : Naukova Dumka, 1988. — 144 p.
2. Zakatnov D. A professional education of future skilled workers: The manual / D. A. Zakatnov. — K., 2012. — 581 p.
3. Klimov E. A. How to Select profession. — M., 1990. — 159 s.
4. The Y. M. Pavlyutenkov Professional orientation of students. — K. : Soviets. School, 1983. — 152 p.
5. Prihodko Y. A., Yurchenko V. Psychological Dictionary Directory: Teach. guidances. — K. : Caravel, 2012. — 328 p.
6. Pryazhnykov M. S. Psychology of work and human dignity: Textbook. manual / M. S. Pryazhnykov, E. Y. Pryazhnykova. — M. : Academy, 2003. — 480 p.
7. Psyholohycheskaya diagnostics. Uchebnoe posobyе / Ed. K. M. Gurevich and E. M. Borysovoy. M. : URAO, 1997.
8. Rubinstein S. L. General Principles of Psychology : In 2 t. — M. : Pedagogika, 1989. — 328 p.
9. V. V. Sinyavsky, Marshavin Y. M., Avdeev L. G., M. A. Miropolska Vocational guidance in public employment services: Training. Ref. / Pod Society. Ed O. V. Kyrychuka. — K. : NCI DSZU, 2009. — 230 p. — C. 12.
10. Shavyr P. A. Psychology professional samoopredelenyya in early adolescence. — M., 1981. — 95 pp.

**ІРИНА КАЛЮЖНА**

м. Київ

### ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКА: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

*У статті проаналізовано поняття професійного самовизначення особистості, виділено підходи до розуміння професійного самовизначення. Розглянуто основні зовнішні та внутрішні чинники усвідомленого вибору професії.*

*Ключові слова: професійне самовизначення, зовнішні чинники вибору професії, внутрішні чинники вибору професії, старшокласники, мотиви вибору професії, цілісна картина майбутнього, усвідомлений вибір професії.*

**ИРИНА КАЛЮЖНАЯ**  
г. Киев

## **ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

*Проанализировано понятие профессионального самоопределения личности, выделены подходы к пониманию профессионального самоопределения. Рассмотрены основные внешние и внутренние факторы осознанного выбора профессии.*

*Ключевые слова: профессиональное самоопределение, внешние факторы выбора профессии, внутренние факторы выбора профессии, старшеклассники, мотивы выбора профессии, целостная картина будущего, осознанный выбор профессии.*

Стаття надійшла до редколегії 30.04.2017

УДК 159.923+159.928 (043)

**КОСТЯНТИН КИСЕЛЬОВ, МИКОЛА САВРАСОВ,  
ЮЛІЯ ФОМІЧОВА**

м. Слов'янськ

\_gerald\_@mail.ru, savnick85@mail.ru, ulia\_zdebska@mail.ru

## **ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

*Проаналізовано основні теоретичні підстави психологічного дослідження творчої активності педагога у процесі професійної підготовки. Закладаються передумови подальшого емпіричного вивчення педагогічної креативності у структурі особистості майбутнього вчителя початкової школи. Стверджується, що психологічна структура та зміст творчої активності студента педагогічного ВНЗ в значній мірі обумовлені особливостями його методичної підготовки; видами та формами його комунікації з викладачем, досвідченими вчителями, іншими студентами; інформатизацією та глобалізацією процесу професійної підготовки тощо. Проте головними чинниками творчого розвитку особистості майбутнього вчителя початкової школи виступають активність педагогічного пошуку, гнучкість, варіативність рішень та сензитивність до інновацій у ході професійної педагогічної взаємодії.*

*Ключові слова: творчість, особистість, вчитель, студент, початкова школа, структура, чинник, характеристика, рівень, компонент.*

Головними якостями для сучасного вчителя виступає творчість та ефективність прийняття педагогічних рішень. Підготовка спеціалістів, спроможних до ініціативної, самостійної професійної діяльності у динамічних соціально-економічних умовах, формування у них творчого мислення є завданнями вищої школи. Проте, на сьогоднішній день у доступних нам наукових джерелах відкритим залишилося питання системного розгляду конкретних процесів та механізмів творчого розвитку особистості майбутнього вчителя початкової школи, що власне і обумовлює актуальність та доцільність нашого дослідження.

Якщо торкатися термінологічного та феноменологічного аспектів досліджуваного явища, то на теперішній час у вітчизняній психології творчість розуміється переважно як «...високосвідома діяльність людини, спрямована на створення нових продуктів матеріальної та духовної культури, які мають суспільно-історичну цінність» [6, 352]. Навіть на перший погляд зрозуміло, що саме до такої категорії психологічних явищ варто відносити професійну педагогічну діяльність у окремих аспектах її прояву. Водночас, особистісний аспект творчості, як найбільш представлений у науковому психологічному просторі,

передбачає «...наявність у людини певних знань і вмінь, розвинених здібностей, високої мотивації діяльності, які поєднані з уявою, добре розвинутою інтуїцією і прагненням до реалізації своїх можливостей» [6, 353]. Розуміємо, що ефективна професійна педагогічна діяльність в принципі не можлива без високо-розвинених творчих якостей особистості вчителя, особливо в умовах роботи із дітьми, що переходять до принципово нових умов діяльності – навчальної діяльності, після перебування в умовах дошкільного закладу. Саме тому займатися творчим розвитком особистості вчителя необхідно на превентивних засадах, бажано вже на етапі його професійної підготовки в умовах сучасного педагогічного вишу.

Метою нашого дослідження є здійснення психологічного аналізу теоретичних основ вивчення процесів, механізмів та закономірностей творчого розвитку особистості майбутнього вчителя початкової школи в процесі їх професійної підготовки. Для цього вважаємо за доцільне розв'язати наступні завдання дослідження: 1) здійснити теоретико-методологічний аналіз психологічного явища творчого розвитку студента педагогічного ВНЗ на матеріалах сучасних психолого-педагогічних досліджень; 2) виділити та описати характеристики творчого розвитку особистості майбутніх вчителів початкової школи та змістові психологічні особливості формування творчої особистості студента у ході професійної підготовки; 3) намітити перспективні напрямки подальших прикладних досліджень психологічних особливостей, закономірностей та механізмів креативності студентів педагогічного ВНЗ.

На думку Л. В. Кекух, «...одним з оптимальних шляхів підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів є використання можливостей змісту навчальних предметів щодо формування у студентів знань і вмінь з основ педагогічної творчості, готовності до творчої педагогічної діяльності». Компонентами педагогічної творчості як психолого-педагогічної системи авторка вбачає: зміст, форми, методи, засоби професійної підготовки, характер комунікативних зв'язків між суб'єктами навчального процесу [2].

А. М. Коломієць зазначає, що серед компонентів формування в індивіда потреби у неперервній освіті на сучасному етапі найбільш істотним є розвиток його творчих можливостей. Дослідниця також вважає, що «... найважливішими напрямками розвитку системи підготовки творчого вчителя початкових класів в умовах глобальної інформатизації суспільства є: інформатизація освіти, інтеграція змісту освіти, гуманізація, забезпечення наступності і неперервності, розвивальний, діяльнісний характер освіти, активізація навчальної і педагогічної діяльності, надання їй характеру творчого пошуку» [3].

К. Б. Авраменко, розглядаючи історичні аспекти методичної підготовки майбутніх вчителів початкових класів, зазначає, що методична підготовка виступає певним системоутворюючим компонентом у структурі професійної підготовки вчителів початкових класів і у якості самостійної динамічної системи, що складається з теоретичного, практичного та аутометодичного компонентів [1].

Авторка висуває наступні завдання педагогічних ВНЗ: підготовка вчителів на основі навчання інноваційного типу; активна професійно-особистісна позиція майбутніх учителів; побудова навчальної діяльності студентів в режимі інноваційного розроблення; оновлення орієнтирів професійної діяльності; створення інноваційно-творчого середовища для інформаційної діяльності майбутнього вчителя.

В. В. Морозом у процесі дослідження підготовки майбутнього вчителя початкових класів до розвитку творчого потенціалу молодших школярів на уроках музики визначено наступні критерії рівня готовності майбутнього вчителя до цього процесу: когнітивний, сенситивний, креативний. Важливість даних критеріїв, на думку автора, полягає в урахуванні емоційно-почуттєвого, музично-інтелектуального, креативного, практично-діялісного розвитку майбутнього вчителя, виявленні рівня володіння студентами набутими знаннями, вміннями та навичками в музично-творчому професійному зростанні.

Дослідник стверджує, що підвищення рівня ефективності підготовки майбутнього вчителя до розвитку творчого потенціалу молодших

школярів на уроках музики може в подальшому стати можливим в тому числі завдяки всебічному, доцільному та обґрунтованому використанні у практиці професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи новітніх технологій навчання, інноваційних методів, прийомів і форм організації навчально-виховної діяльності [4].

О. А. Остряньська науково обґрунтовує й експериментально перевіряє процес формування комплексних педагогічних умінь майбутніх учителів початкових класів та виділяє наступні його компоненти: мотиваційно-пізнавальний, тренувально-виконавчий і рефлексивно-творчий. На думку автора, саме останній компонент (рефлексивно-творчий) педагогічних умінь майбутнього вчителя початкової школи сприяє самоактивізації студентів у процесі формування комплексних педагогічних умінь.

Дослідниця виділяє наступні чинники самоактивізації майбутнього вчителя початкової школи: морально-естетичні суб'єкт-суб'єктні відносини у сферах викладач-майбутній вчитель та майбутній вчитель-учень; раціональне поєднання колективних, групових та індивідуальних форм організації навчально-виховного процесу ВНЗ; відповідність інноваційного змісту засобам навчання; використання позитивного досвіду майстрів педагогічної праці; самоаналіз, самооцінка і самовдосконалення майбутніми вчителями початкової школи комплексних педагогічних умінь; актуалізація самостійних індивідуально-особистісних пошуків тощо [5].

Ж. Є. Сироткіна, досліджуючи процеси та механізми формування професійних вмінь майбутніх учителів початкової школи засобами мистецтва, стверджує, що кожне професійне вміння доцільно розглядати у вигляді певної сукупності цілеспрямованих і взаємопов'язаних інтелектуальних і практичних дій, котрі виконуються в певній послідовності. Дослідниця додає, що кожне професійне вміння майбутнього вчителя початкової школи має творчий характер та можливість свідомого творчого використання професійних вмінь вчителя у мінливих умовах навчально-виховного процесу дає змогу розглядати їх як «...особистісно зумовлену здатність до педа-

гогічної діяльності, яка визначається обсягом та змістом загальноінтелектуальних, психолого-педагогічних, методичних та спеціальних знань, сформованістю відповідних навичок» [7].

Досліджуючи особливості підготовки майбутнього вчителя початкової школи до інтегративного використання образотворчого мистецтва в початковій школі, О. В. Сорока намагається довести, що «...творча особистість учителя є найважливішою передумовою результативного виявлення і розвитку творчих можливостей учнів. Принципового значення набуває наявність необхідного і достатнього творчого потенціалу в майбутнього вчителя початкової школи» [8]. Авторка розглядає творчість у діяльності вчителя початкової школи як процес пошуку, пов'язаний з нестандартними ситуаціями, спрямований на реалізацію певного комплексу індивідуальних особливостей і можливостей як вчителя, так і учнів, причому професійна творчість особистості характеризується нею як потреба в новизні, готовності до перетворюючої діяльності.

О. В. Чепка, висуваючи структурно-функціональну модель професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів у навчальному комплексі «педагогічний коледж-педагогічний університет», виділяє в її структурі три підструктури – нормативно-цільову, змістово-критеріальну та організаційно-результативну. Творчий компонент професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів розглядається нею як системне сполучення теоретичних знань і практичних умінь, оцінки готовності майбутніх учителів до професійної діяльності в початковій школі, всебічне залучення майбутніх учителів початкових класів до активного творчого навчально-виховного процесу, вміння здійснювати самостійний аналіз процесів навколишньої дійсності і самостійно приймати рішення, що в майбутньому має забезпечити гнучкість, варіативність та нетрадиційності поведінки та діяльності у професійній взаємодії з молодшими школярами [9].

За результатами проведеного дослідження можемо зробити наступні висновки: 1) встановлено, що сучасні психологічні дослі-



дження творчого розвитку особистості студента-педагога спрямовані переважно на з'ясування питання про вплив конкретних методів, конкретних змістових складових та форм навчання та позанавчальної діяльності у ВНЗ на творчі якості його особистості; 2) серед конкретних психологічних характеристик та параметрів творчого розвитку особистості майбутнього вчителя початкової школи можемо виділити аналітичні педагогічні вміння; самостійність прийняття педагогічних рішень; ефективність професійної комунікації; гнучкість, варіативність поведінки та сензитивність до іновацій у професійній педагогічній взаємодії; 3) як перспективні напрямки подальших емпіричних досліджень у даній площині відзначимо створення системи оптимального психолого-педагогічного впливу на творчий розвиток особистості студента в умовах сучасного педагогічного вишу та з'ясування її ефективності для різних напрямів та етапів професійного підготовки.

#### Список використаних джерел

1. Авраменко К. Б. Методична підготовка вчителів початкових класів у педагогічних навчальних закладах України: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Авраменко Квітослава Богданівна. — К., 2002. — 21 с.
2. Кекух Л. В. Формування стимулів до педагогічної творчості у майбутніх учителів початкових класів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Кекух Лариса Володимирівна. — К., 2001. — 23 с.
3. Коломієць А. М. Теоретичні та методичні основи формування інформаційної культури майбутнього вчителя початкових класів: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04 / Коломієць Алла Миколаївна. — К., 2008. — 46 с.
4. Мороз В. В. Підготовка майбутнього вчителя до розвитку творчого потенціалу молодших школярів на уроках музики: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Кекух Лариса Володимирівна. — К., 2009. — 22 с.
5. Остряньська О. О. Формування комплексних педагогічних умінь у майбутніх учителів початкових класів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Остряньська Олена Анатоліївна. — Харків, 2002. — 21 с.
6. Психологічна енциклопедія / авт.-упоряд. О. М. Степанов. — К.: Академвидав, 2006. — 424 с. (Серія «Енциклопедія ерудита»).
7. Сироткіна Ж. Є. Формування професійних умінь майбутніх учителів початкових класів засобом взаємодії різних видів мистецтва: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Сироткіна Жанна Єрофіївна. — К., 2006. — 26 с.
8. Сорока О. В. Підготовка майбутнього вчителя до інтегративного використання образотворчого мистецтва в початковій школі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Сорока Ольга Вікторівна. — Одеса, 2001. — 21 с.
9. Чепка О. В. Професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів в умовах навчального комплексу «педагогічний коледж — педагогічний університет»: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Чепка Ольга Володимирівна. — Черкаси, 2010. — 21 с.

**KOSTIANTYN KISEL'OV, MYKOLA SAVRASOV, YULIYA FOMICHOVA**  
Slavyansk

### THEORETICAL ASPECTS OF THE CREATIVE DEVELOPMENT OF PERSONALITY OF FUTURE ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS

*We analyzed the main theoretical foundation of creative activity studies teacher in the course of training. Lays the conditions for further empirical study of pedagogical creativity in the personality structure of the future elementary school teacher. It is alleged that the psychological structure and content of the pedagogical university student creative activity is largely due to the peculiarities of his methodical preparation; types and forms of his communication with the teacher, experienced teachers, other students; informatization and globalization of the training process as well. But the main factors of the creative development of the person of the future teacher of primary school teachers perform search activity, flexibility, variability and making senzitivnost to innovate in the professional pedagogical interaction.*

*Keywords: creativity, personality, teacher, student, elementary school, structure, factor, characteristic, level, component.*

**КОНСТАНТИН КИСЕЛЁВ, НИКОЛАЙ САВРАСОВ, ЮЛИЯ ФОМИЧЁВА**  
г. Славянск

### ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

*Проанализированы основные теоретические основания исследования творческой активности педагога в процессе профессиональной подготовки. Закладываются условия дальнейшего эмпирического изучения педагогической креативности в структуре личности будущего учителя начальной*

школы. Утверждается, что психологическая структура и содержание творческой активности студента педагогического ВУЗа в значительной степени обусловлены особенностями его методической подготовки; видами и формами его коммуникации с преподавателем, опытными учителями, другими студентами; информатизацией и глобализацией процесса профессиональной подготовки в том числе. Но главными факторами творческого развития личности будущего учителя начальной школы выступают активность педагогического поиска, гибкость, вариативность решений и сензитивность к инновациям в ходе профессионального педагогического взаимодействия.

Ключевые слова: творчество, личность, учитель, студент, начальная школа, структура, фактор, характеристика, уровень, компонент.

Стаття надійшла до редколегії 05.10.2016

УДК 159.922.7 + 37.015.3

**ОКСАНА КІКІНЕЖДІ**

м. Тернопіль

okiki77777@gmail.com

## СТАНОВЛЕННЯ ГЕНДЕРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ У СТАРШОМУ ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ: СУБ'ЄКТНИЙ ВИМІР

У статті представлено результати експериментального вивчення психологічних механізмів і особливостей розвитку гендерної ідентифікації у старшому дошкільному віці. У суб'єктній парадигмі розглянуто зміст первинних гендерних уявлень старших дошкільнят та умови набуття ними статевої ідентичності, а також чинники подальшого поглиблення та диференціації статевої свідомості та самосвідомості в контексті традиційних чи егалітарних координат.

Ключові слова: гендерна ідентичність, старший дошкільний вік, статева свідомість і само-свідомість, статево-рольова диференціація, гендерна поляризація.

Актуальність проблеми зумовлена дослідженням соціокультурної ситуації становлення статевої самосвідомості дитини старшого дошкільного віку, оскільки саме цей віковий період вважається важливим періодом «зав'язування найбільш значущих вузлів» зростаючої особистості, всередині якого відбувається формування чіткого і незворотного уявлення «Я-дівчинка/Я-хлопчик».

Аналіз вітчизняної та зарубіжної психологічної літератури з цієї проблеми свідчить про різноманітність та неоднозначність тлумачень механізмів впливу на становлення статевої свідомості та самосвідомості дитини, зокрема: ідентифікації з батьками і ровесниками (З. Фройд), системи заохочень та покарань з боку дорослих (А. Бандура), адресування дитині приписів та підкріплення типової для статі поведінки (Е. Маккобі, К. Джеклін), активність самої дитини в освоєнні гендерних ролей та самокатегоризації статі (Л. Кольберг, Д. Улліан, Й. Плек), причому роз-

виток гендерної ідентичності є тотожним етапам когнітивного розвитку дитини за Ж. Піаже. Оцінка з боку дорослих, а пізніше однолітків, поведінки дитини з приводу відповідності чи не відповідності гендерним нормам, суттєво впливає на самооцінку себе як представника статі (І. Кон, Я. Коломінський). Остаточне усвідомлення незворотності статевої належності дітьми старшого дошкільного віку співпадає з бурхливим посиленням статевої диференціації у поведінці та сферах діяльності, різних інтересах, вибору за власною ініціативою дихотомічних ігор та іграшок, статево-відповідних ролей у сюжетно-рольових іграх тощо (С. Бем, Е. Маккобі та К. Джеклін, В. Котирло, Р. Павелків, Т. Піроженко, Т. Поніманська, Ю. Приходько та ін. учені).

В основу концепції нашого дослідження покладено розуміння гендерної ідентичності як важливого особистісного утворення у структурі статевої самосвідомості, що знаходить свій прояв у різних взаємодіях та

ставленнях. Маскулінність і фемінність як особистісні характеристики виступають базовими категоріями в аналізі становлення статевої ідентичності. При цьому гендерні орієнтації (традиційні чи егалітарні) є важливим індикатором особистісного самовизначення. На нашу думку, статево-рольова ідентичність постає як багаторівнева складноорганізована цілісність, що охоплює основний (базовий) і периферичні комплекси характеристик статевої самосвідомості. У процесі онтогенезу вона представлена триєдиною структурою динамічного цілого: «Я як хлопчик/дівчинка», «Ми як хлопчики/дівчатка», «Вони – чоловіки/жінки». Це дає можливість розглядати гендерну ідентичність як систему поглядів, цінностей, уявлень про «чоловіче»/»жіноче» та «загальнолюдське» і, відповідно, виокремлювати, описувати і оперувати всіма складовими статево-рольовим образом сутнісного Я, розкривати внутрішні і міжсистемні взаємозв'язки понять і значень.

Все вищесказане і зумовило мету статті – вивчення особливостей набуття статево-рольової ідентичності дітьми старшого дошкільного віку.

Ми зробили припущення: у дошкільному віці набуття статевої свідомості і самосвідомості дітей характеризується передовсім неусвідомленим наслідуванням та відтворенням гендерних моделей найближчого соціального оточення (статево-рольової поведінки батьківської сім'ї та дитячих освітніх закладів). До основних емпіричних завдань віднесено: дослідження змісту уявлень дітей про властивості людини як жінки/чоловіка, сімейні обов'язки та професії, з'ясування особливостей самооцінних та взаємооцінних ставлень у статево-рольовому реальному та ідеальному образі Я, визначення специфіки впливу батьківських і педагогічних очікувань та настановлень ЗМІ на гендерну поведінку дошкільника.

Мета емпіричного дослідження полягала у вивченні особливостей набуття статево-рольової ідентичності дітьми старшого дошкільного віку. Ми зробили припущення: у дошкільному віці набуття статевої свідомості і самосвідомості дітей характеризується передовсім неусвідомленим наслідуванням та від-

творенням гендерних моделей найближчого соціального оточення (статево-рольової поведінки батьківської сім'ї та дитячих освітніх закладів). До основних емпіричних завдань віднесено: дослідження змісту уявлень дітей про властивості людини як жінки/чоловіка, сімейні обов'язки та професії, з'ясування особливостей самооцінних та взаємооцінних ставлень у статево-рольовому реальному та ідеальному образі Я, визначення специфіки впливу батьківських і педагогічних очікувань та настановлень ЗМІ на гендерну поведінку дошкільника.

Для реалізації цих завдань був використаний комплекс діагностичних методик. Зокрема, за допомогою модифікованих нами методик «Бесіда з дитиною» Н. Плисенко, Н. Белопольської, «Сортування якостей» М. Гінзбурга, шкали Дембо-Рубінштейн та авторських методик, було виявлено уявлення дітей про чоловічість-жіночість, які наповнюють образи «справжнього чоловіка/справжньої жінки», «справжнього хлопчика/справжньої дівчинки»; уявлення дітей про себе в сьогоденні та у майбутньому.

Дослідження стосувалось з'ясування змісту нормативів про статево-рольові якості людини (чоловіка і жінки), сімейні обов'язки та професії за параметром сталість – гнучкість. Якщо перша серія методик орієнтувала дітей на вибір якостей, специфічних тільки для чоловіка чи тільки для жінки, то друга серія дозволила відбирати «андрогінні» якості, які характеризують одночасно дві статі, а також якості, які не властиві представникам як чоловічої, так і жіночої статі. Визначались також особливості самооцінки хлопчиків і дівчаток в маскулінно-фемінному конструкті, які доповнювались очікуваною оцінкою від батьків як «значущих інших» в її ідентифікації: «моя мама (тато) думає, що я... дитина».

Спостереження за дітьми в умовах вільного спілкування застосовувалось нами з метою вивчення особливостей міжстатевого спілкування дітей в умовах реальної диспозиції «статево-рольованих ігор та іграшок». Ми опиралися на ідеї, сформульовані в працях В. Котирло, О. Кузьменко, Ю. Приходько, Т. Піроженко, Р. Павелківа та інших вчених щодо вивчення психології дошкільнят, ціннісних

ставлень дитини, потенційних можливостей дошкільника в розумінні моральних норм, які регулюють міжстатеві взаємини, а також на принципи експериментально-генетичного методу С. Максименка, що дало змогу провести їх відтворення та моделювання «в особливих (нестереотипізованих) умовах». Об'єктом більш детального вивчення стали 86 дітей 5–7 віку (44 хлопчика та 42 дівчинки) з дошкільних навчально-виховних закладів № 36, 25, 27 м. Тернополя.

Методичні підходи до емпіричного вивчення розвитку гендерної ідентичності дітей дошкільного віку ґрунтувались на розроблених нами положеннях психологічної моделі в контексті традиційної (статеводиференційованої) та особистісно-розвивальної (еґалітарної) парадигми.

Особливості гендерної ідентифікації можна трактувати двояко: як набуття ідентичності, так і поведінки. Вибір об'єкта ідентифікації відбувається на підставі знакових атрибутів статі, словесного означення – хлопчик/дівчинка, мама/тато, тітка/дядько, де останні означають для дитини не міру родинності, а статеву належність.

За змістом гендерних уявлень дошкільників було виокремлено три групи дітей, умовно названих: «статевотипізована», «амбівалентна» та «андроґінна». Першу групу склали фемінні дівчатка та маскулінні хлопчики (близько 64%), з дихотомією знань про «жіноче» та «чоловіче» (інтереси, поведінку, риси характеру, уміння та навички, ігри, іграшки, заняття, знаряддя праці, види діяльності, професії тощо), запереченням «статевонетипових» ігор («машинки для хлопчиків», а «ляльки для дівчаток», «хлопчики поламають ляльку»; «це не їхні ігри, бо вони не дівчатка»; «не гарно, бо всі з них будуть сміятися» і т.п.) та домінуванням категоричних, стереотипізованих суджень, на зразок: «не хочу бути дівчинкою — вони плакати, їх всі ображають», «хлопчики – всі забіяки і неряхи». Полярними виявились уявлення хлопчиків та дівчаток про «ідеальних» дітей, а також ідентифікація з особами тотожної статі та відокремлення від однолітків іншої статі у взаємодіях (в іграх, спілкуванні, взаєминах). Значно меншою виявилася кількість дітей з амбівалентними

уявленнями (21%). Ця група характеризувалася поміркованими судженнями про статеві ролі, маскулінно-фемінні риси, невизначеність у майбутніх сімейних та соціальних сферах активності чоловіків та жінок. Діти демонстрували різну міру готовності до емоційного співпереживання іншій статі в спільній діяльності, виявляючи нерозуміння та розгубленість у виборі статевої поведінки в фіксованих ситуаціях, «заміні» іграшок та ігор.

Група з «виразними еґалітарними поглядами» (15%) відзначалася високою мірою андроґінної поведінки, незначною стереотипізацією суджень щодо статевих ролей, властивостей, занять, обов'язків тощо. Ці діти виявляли психологічну готовність до взаємодії з однолітками як своєї, так і іншої статі, емоційного співпереживання в статевозмішаній взаємодії, охоче займалися як «статевотиповими», так і «нетиповими» для статі різновидами занять: «Чоловіки мають машини, і я теж хочу мати...»; «мама і сестра роблять маленькі вареники, а я, як хлопчик, великі...»; «дівчатка теж грають у футбол». У створених ситуаціях дефіциту «хлопчачих» іграшок хлопчики освоювали «дівчачі» заняття, хоча великого бажання гратися у ляльки не мали. Такі хлопчики і дівчатка більшою мірою ідентифікуються з нетиповими для власної статі сімейними та соціальними ролями ( $t = 0,30$  при  $p < 0,01$ ), що, в першу чергу, зумовлено впливом батьківських сімей, які побудовані на взаємозамінності подружніх обов'язків, умінь та навичок. Включене спостереження та оцінки експертів засвідчили однаковість поведінки та психологічних властивостей хлопчиків і дівчаток цієї групи, меншу їх конфліктність. І хоча хлопчики надають перевагу іграм-змаганням, суперництву, ініціативі, а дівчатка – іграм опікувального та обслуговувального характеру, їх міжстатеві стосунки були більш емоційнотеплішими, щирішими, насиченими різноманітними спільними заняттями.

Загалом, у старших дошкільників обох статей домінує поляризація гендерних уявлень, переважає орієнтація на «статевотипові» та моральні якості в ідеальному образі «чоловіка» та «жінки»: турботливість виявляли

53% дівчаток і 42% хлопчиків, допомогу і підтримку – 47% і 44% відповідно, рішучість і сміливість – 46% дівчаток і 54% хлопчиків. Зміст *когнітивної складової* (психологічного портрета «справжніх» чоловіка/жінки, хлопчика/дівчинки) як еталонів-взірців виявилася подібною в обох статей. При цьому дещо вища стереотипізація чоловічого гендерного образу більш характерна для хлопчиків, тоді як «жіночий» та «чоловічий» світи були однаково цікавими для дівчаток ( $t=0,40$  при  $p < 0,01$ ). Як хлопчики, так і дівчатка більшою мірою ідентифікуються з нетиповими для власної статі сімейними та соціальними ролями ( $t = 0,30$  при  $p < 0,01$ ), що зумовлено впливом батьківської сім'ї, яка побудована на взаємозамінності подружніх обов'язків, вмінь та навичок.

В уявленнях хлопчиків перших п'ять якостей чоловічого образу є типово маскулінними: сила, сміливість, грубість і злість, рішучість, розум. Далі – гендерно-нейтральні риси (ввічливість, чемність, працелюбність, лінивість, турботливість, стриманість). Образ жінки у поглядах хлопчиків, теж виявився традиційним (у рейтингу якостей увійшли фемінні характеристик: ніжність, плаксивість, слабкість, лякливість і боягузливість, доброта). Гендерно-нейтральними виявились такі риси жінки як акуратність, краса, слухняність, турботливість, стриманість.

В уявленнях дівчаток п'ять перших характеристик в чоловічому образі (сила, сміливість, лінивість, грубість і злість, розум) є маскулінними, тоді як у жіночому образі – фемінні (акуратність, плаксивість, краса, слухняність, турботливість). Третина дівчаток заперечує маскулінні якості в жіночих образах.

Загалом, у старших дошкільників домінує поляризація уявлень про психологічні властивості статей: переважають «статевотипові» якості в образі «чоловіка» та «жінки»: Обопільними якостями для жінок та чоловіків хлопчики та дівчатка вважають доброту (відповідно 47% : 44%), турботливість (53% : 42%) і сміливість (46% : 54%). Ці діти продемонстрували також високий рівень стереотипізованості поглядів щодо чоловічих та жіночих професій, причому диференціюють професії за ознакою статі – більшість хлопчиків (72,7%) у порівнянні з дівчатками (70,2%).

Діти дошкільного віку продемонстрували також високий рівень стереотипізованості поглядів щодо чоловічих та жіночих професій (типово жіночими вважаються професії вихователя (64%), перукаря (54%), прибиральниці (50%), няні (64%), бібліотекаря (50%). У рейтингу типово чоловічих 80% дошкільнят вказали на професію: електрика, столяра, пожежника, футболіста, будівельника, священника, льотчика, військового, міліціонера, бізнесмена, президента, космонавта, банкіра, шофера тощо. Обопільними якостями для жінок та чоловіків виявились професії лікаря (82%), артиста (70%), кухаря (62%), для половини опитуваних (54%) професія бармена і директора. Серед тих, хто диференціює професії за ознакою статі – більшість хлопчиків (72,7%) у порівнянні з дівчатками (70,2%).

З'ясовано, що ідентифікація з дорослим з найближчого соціального оточення є провідним психологічним механізмом (87% хлопчиків і 88% дівчаток хочуть бути подібними на статевоповідного дорослого, в першу чергу, батьків), значно менша їх кількість (біля 13% хлопчиків і 12% дівчаток) ототожнюється з батьком іншої статі ( $p < 0,05$ ), що можна пояснити емоційно-значущою близькістю хлопчиків до мами, участю тата у вихованні дівчинки.

З'ясовано, що ідентифікація із гендерними ролями батьків (їх сімейними та професійними обов'язками) стає мотиваційним механізмом як умови статеворольового уподібнення з батьками своєї чи іншої статі, що значно розширює діапазон уявлень про соціальний статус статей. Вищий рівень самототожності з матір'ю, порівняно з татом, виявлений у дівчаток (36,1%). Відповіді хлопчиків рівномірно розподілились між двома варіантами: «з мамою» і «з татом». 17% дівчаток і 3% хлопчиків вказало на рівноцінну участь обох батьків у взаємодії з ними.

Дитина старшого дошкільного віку звертає увагу переважно на особливості поведінки, яка «відповідає» її статі і не виявляє зацікавленості до статевонетипової поведінки. Діти у цьому віці починають оцінювати свою особистість на відповідність гендерній схемі (так їх дисциплінують батьки та «значущі інші»), протиставляючи іншій статі власні переваги,

ставлення, поведінку, властивості, взаємини. Таким чином, гендерна схема стає приписом, що диктує стандарт статевої поведінки для хлопчиків і дівчат. Саме інтеріоризація як найважливіший соціально-психологічний механізм ідентифікації в процесі розвитку гендерного образу Я старшого дошкільника, слугує «точкою відліку» оформлення «внутрішнього», мотиваційного бачення «жіночого» і «чоловічого». З дорослішанням дитини уявлення про гендерні ролі наповнюються моральним змістом, який послаблює поляризацію поведінки хлопчиків та дівчаток.

Нами підтверджено висновки Я. Коломінського, В. Мухіної, Ю. Приходько, Т. Репіної, Л. Семенової та ін. учених про домінування стевостереотипізованих уявлень дошкільників про мужність та жіночність, початки дихотомії вибору друзів, занять, іграшок та ігор, видів активності, інтересів, уподобань, професій тощо. Механізм такого репродуктивного відтворення дітьми засвоєних у процесі імітації та наслідування соціокультурних норм фемінності-маскулінності є передумовою майбутнього протиставлення і протистояння статей у традиційних гендерних орієнтаціях. Загалом у 53,2% дівчаток та 36,2% хлопчиків переважає ціннісно-позитивне ставлення до себе як носія своєї статі. Більшість хлопчиків (80,6%) оцінює поведінку дівчаток як більш позитивну, ніж свою.

У ідеальному Я чоловічий (татів) дорослий світ виявився більш толерантним, значущим, привабливим та референтним для обох статей, а у хлопчиків він прирівнюється до ідеалу ( $p < 0,05$ ), тоді як для дівчаток – взірцем для наслідування є обоє батьків ( $p < 0,05$ ). Вища стереотипізація чоловічого гендерного образу є більш характерною для хлопчиків, тоді як жіночий та чоловічий світи є однаково привабливими для дівчаток. ( $r=0,40$  при  $p < 0,01$ ). Збіг самота взаємооцінних ставлень до моральних якостей свідчить про домінування орієнтації на гендерно-нейтральну поведінку, яка є важливою передумовою актуалізації андрогінних начал. Інтеграція як «зчеплення» «чоловічого» і «жіночого» в статевій свідомості виступає ідентифікаційною серцевиною гендерної поведінки, що можна інтерпретувати як егалітарним ціннісним орієнтиром.

Оскільки основним способом засвоєння статевої ролі є ототожнення себе з родичем аналогічної статі, то *імітація та наслідування* стають провідними його психологічними механізмами. Значно менше дітей (13% хлопчиків і 12% дівчаток) ідентифікуються з батьком іншої статі ( $p < 0,05$ ), що можна пояснити як емоційно-значущою близькістю хлопчиків до матері, так і участю батька у вихованні дівчинки. Ідентифікація дітей з гендерними ролями батьків, передусім їх сімейними та професійними обов'язками, є наслідком категоризації та самокатегоризації, репродуктивного відтворення. Вищий рівень самоототожнення з матір'ю, порівняно з батьком, виявлений у 36,1% дівчаток. Андрогінна ідентифікація характеризується рівномірним розподілом між двома ідеалами: «бути, як мама» та «бути, як тато».

Результати дослідження підтвердили висновки вчених щодо сформованості первинної гендерної ідентичності у більшості дітей до кінця дошкільного віку, а також про взаємозв'язок уподібнення родичу тотожної статі та емоційного ставлення до нього в процесі взаємодії з ним. Уявлення про гендерні ролі наповнюються все більшим моральним змістом, який послаблює поляризацію поведінки хлопчиків та дівчаток. Загалом у хлопчиків дошкільного віку виявлена більша стереотипізованість уявлень порівняно з дівчатками.

З'ясовано, що у старшому дошкільному віці особливості гендерної ідентифікації залежать від об'єкта ідентифікації та визначаються суб'єктом самототожності у процесі його наслідування внаслідок двох механізмів *простого відтворення (імітації)* та різною мірою *усвідомленого моделювання (прийняття)* знакових атрибутів статі, і в першу чергу, зовнішніх (фізичних) і характерологічних (психологічних та поведінкових) ознак «чоловічого» та «жіночого», вербальної презентації та самопрезентації, категоризації та самокатегоризації. *Емоційно-оцінна складова* розвитку гендерної ідентичності характеризується подібністю змісту ціннісних позитивних само- і взаємоставлень у хлопчиків і дівчаток із незначними відмінностями в оцінці переважно фізичної властивості: хлопчики вважають себе фізично сильнішими, а дівчатка – активнішими. З'ясовано, що посилення стевотипізованих

орієнтацій у хлопчиків і дівчаток відбувається внаслідок меншого залучення перших та більшого – других до виконання домашніх обов'язків (відповідно 36,4% : 51,1%).

*Поведінкова складова* статевої свідомості характеризується тим, що хлопчики надають перевагу іграм-змаганням, суперництву, домінуванню, дівчатка – іграм опікувального та обслуговувального характеру. Так, згідно нашого дослідження, 54,5% хлопчиків і 44,7% дівчаток надають перевагу іграм з особами тотожної статі; 39,4% і 45% відповідно полюбують спільні, статовозмішані ігри. Якщо серед дівчаток 10,6% надає перевагу іграм з хлопчиками, то лише 6,1% хлопчиків – обирає дівчаток для спільних ігор, що може бути свідченням більшої товариськості та егалітарності поведінки дівчаток.

У процесі ідентифікації дитини зі «статевотиповими» атрибутами – іграшками, заняттями, поведінкою казкових персонажів тощо – в результаті реальних уявних дій із ними «набуваються» ті чи інші бажані риси «статевовідповідної» поведінки, відповідно збагачується образ «Я», наповнюючись новим гендерним змістом. Ідентичність дівчаток і хлопчиків у традиційній гендерній соціалізації наповнюється поляризованим змістом, тоді як за альтернативної, егалітарної – варіативністю та різноманітністю.

У старшому дошкільному віці відбувається подальше поглиблення диференціації когнітивних уявлень шестирічок про психологічні відмінності статей, з'являються початки міркувань про перспективи власного майбутнього професійного, освітнього та сімейного життя, що проявляється у виборі та змісті сюжетно-рольових ігор. Виявлено, що переважній більшості дівчаток (89,4%) і хлопчиків (84,9%) подобається разом гратись у ігри, готуватись до свят, змагань тощо. Більшість дівчаток (55,3%) і хлопчиків (63,6%) зауважили, що набагато краще і цікавіше гратись з дітьми іншої статі у спільні іграшки, забави. Проте 42,6% дівчаток і 36,4% хлопчиків надають перевагу іграм своєї статі. В уявній ситуації, зокрема «Якби Буратіно був дівчинкою, то які б іграшки він вибрав би» – дівчатка надали перевагу лялькам (дерев'яним, великим), пірамідкам, кубикам, мозаїці, машинкам. Хлоп-

чики – машинкам, конструктору, пірамідкам, ведмедикам, кубикам, мозаїці, лялькам, дерев'яним солдатикам. Отже, діти обох статей в (уявній), нетиповій для своєї статі ситуації, допускають більшу різноманітність вибору іграшок для казкового персонажу (тобто приписують як суто дівочі, так і суто хлопчачі іграшки), ніж у реальній взаємодії зі однолітками своєї та іншої статей.

У процесі ідентифікації дитини зі статевотиповими предметами, іграшками, казковими персонажами тощо, в результаті уявної дії нею «набуваються» ті чи інші бажані риси об'єктів статоворольової поведінки, образ «Я» збагачується його гендерним змістом. Згідно результатів модифікованої нами методики Гудінаф «*Цей подарунок — дівчачий чи хлопчачий?*», переважна більшість дітей (84%) вибрала традиційні стереотипізовані іграшки та ігри. Хлопчики – техніку, зброю, конструктор, а дівчатка – ляльки, м'які іграшки. Вибрані ігрові ролі відображають соціальні прагнення дітей різної статі. Інтереси хлопчиків зосереджені на техніці, змагальних іграх, в яких можна реалізувати свої домагання на перемогу, лідерство. Інтереси дівчаток більшою мірою зосереджені на міжособистісних стосунках. Така велика роль «гендеризації» в повсякденному житті дитини обумовлює появу «зародків упередженості», що призводить пізніше до статевої поляризації.

У гомогенній групі, більшість дівчаток (53,2%), як правило, надає перевагу статевотиповим, сюжетно-рольовим іграм фемінного характеру («дочки-матері», «магазин», у «лікарню», «у перукарні»), а 21,2% дівчаток граються ляльками. Для 7% дівчаток улюбленими іграми є рухливі ігри («Хованки», «Лови»), та спортивні (футбол) – 4,2%. Більшість хлопчиків віддають перевагу стереотипним іграм «маскулінного» характеру: 27,2% хлопчиків граються конструктором, машинками; 24,3% – у спортивні та рухливі ігри (футбол, велоперегони, «Піжмурки», «Котик і Мишка»); 15,2% хлопчиків полюбують сюжетно-рольові ігри, проте з «чоловічими» головними ролями (роль солдата на війні, водія, пілота) тощо.

Проте у статовозмішаних групах дівчатка (38,3%), надають перевагу «маскулінному»

змісту занять – складанню конструктора, гри машинками, комп'ютерним іграм. Лише 3% хлопчиків зазначило, що люблять гратись з дівчатками у «їхні дівчачі ігри з ляльками». Більшість хлопчиків (42,5%), під час спільних ігор виконують традиційно чоловічі і сімейні ролі – тата у «дочки-матері»; лікаря – у «лікарні», солдата, командира – у «війні», «козаків-розбійників». Незначній і приблизно однакової кількості дівчаток (2,1%) і хлопчиків (3%) подобається разом грати у футбол.

Виявлено, що обом статям (89,4% дівчаткам і 84,9% хлопчикам) подобається разом гратись у ігри, готуватись до свят, змагань тощо. У процесі ідентифікації дитини зі статево-типичними предметами, іграшками, казковими персонажами тощо, в результаті уявної дії з нею «набуваються» ті чи інші бажані риси об'єктів статево-відповідної поведінки, образ «Я» збагачується власне новим гендерним (моральним) змістом.

Про завершення первинної статевої соціалізації свідчить той факт, що всі хлопчики і переважна більшість дівчаток (93,6%) зазначили, що не хотіли б народитись особами іншої статі. Остаточне усвідомлення незворотності статевої належності і орієнтації на «статево-відповідну» поведінку дітьми старшого дошкільного віку співпадає з бурхливим посиленням статевої диференціації у інтересах, поведінці та сферах діяльності, підвищенням самоініціативи дитини у виборі дихотомічних ігор та іграшок, статевопоширених ролей у сюжетно-рольових іграх тощо (Додаток Б). Дитина дошкільного віку звертає увагу переважно на особливості поведінки, яка «відповідає» її статі і не виявляє зацікавленості до нетипової для її статі поведінки. Старші дошкільники починають оцінювати свою особистість на відповідність гендерній схемі (так їх дисциплінують батьки та «значущі інші»), протиставляючи іншій статі власні переваги, ставлення, поведінку, властивості. Таким чином, гендерна схема стає приписом, що диктує стандарт статево-рольової поведінки для обох статей. Саме інтеріоризація, як найважливіший соціально-психологічний механізм ідентифікації в процесі розвитку гендерного образу Я старшого дошкільника, слугує «точкою відліку» оформлення

«внутрішнього», мотиваційного бачення «жіночого» і «чоловічого». З дорослішання дитини уявлення про гендерні ролі можуть наповнюватися моральним змістом, який послаблює поляризацію поведінки хлопчиків та дівчаток.

Можна констатувати факт досить раннього засвоєння дітьми гендерних стереотипів, що пояснюється психологічними закономірностями більшої орієнтації дітей на свою стать. Проведений кількісний та якісний аналіз змісту уявлень дітей про мужність-жіночість та сімейні ролі засвідчив, що вони відображають соціально схвалювані еталони фемінності-маскулінності, поширені в найближчому соціальному докільді. Водночас слід визнати, що ці уявлення є бідними, схематичними, фрагментарними. Ролі дошкільників в сюжетних іграх є відображенням традиційних очікувань дорослих: інтереси хлопчиків здебільшого зосереджені на техніці, змагальних, спортивних, рухливих іграх, домаганнями на перемогу, лідерство. Інтереси дівчаток більшою мірою зосереджені на міжособистісних стосунках, опікувально-емоційній сфері діяльності. Вищезначене вказує на важливу роль феномену «гендеризації» повсякденного життя дитини, як чинника «зародків статевої упередженості», що призводить в подальшому до статевої диференціації ролей та обов'язків.

Специфічним новоутворенням старшого дошкільного віку є набуття статево-рольової ідентичності як фрагментарного і мозаїчного гендерного образу Я-бажаного (особистісного конструкту «справжньої» дівчинки/» справжнього» хлопчика), що активізує репрезентацію дитиною фемінно-маскулінних та моральних якостей як на номінативному рівні, так і на рівні усвідомлення себе суб'єктом гендерної поведінки – дихотомічної, амбівалентної чи андрогінної.

#### Список використаних джерел

1. Бем С. Линзы гендера: Трансформация взглядов на проблему неравенства полов / С. Бем ; пер. с англ. — М. : «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2004. — 336 с.
2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. — М. : Просвещение, 1968. — 464 с.
3. Виховання гуманних почуттів у дітей / [С. Ладивір, О. Долинна, В. Котирло, С. Кулачківська, О. Вовчик-Блакитна, Ю. Приходько] ; за наук. ред.



- Т. Піроженко, С. Ладивір, Ю. Манилюк. — Тернопіль : Мандрівець, 2010. — 164 с.
4. Вікова та педагогічна психологія : навчальний посібник / [О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін.; 2-ге вид.]. — К. : Каравела, 2007. — 400 с.
  5. Кікінежді О. М. Гендерна ідентичність в онтогенезі особистості : монографія / О. М. Кікінежді. — Тернопіль : Навчальна книга — Богдан, 2011. — 400 с.
  6. Кікінежді О. М. Гендерне виховання дошкільнят : навч-метод. посібник / О. М. Кікінежді, Т. В. Говорун, І. М. Шульга. — Тернопіль : Навчальна книга — Богдан, 2015. — 192 с.
  7. Коломинский Я. Л. Ролевая дифференциация пола у дошкольников / Я. Л. Коломинский, М. Х. Мелтсас // Вопросы психологии. — 1985. — № 3. — С. 165—171.
  8. Кузьменко В. Развитие индивидуальности дитини 3-7 років : монографія / В. Кузьменко. — К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. — 354 с.
  9. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості / С. Д. Максименко. — К. : Вид-во ТОВ «КММ», 2006. — 240 с.
  10. Павелків Р. В. Дитяча психологія : навчальний посібник / Р. В. Павелків, О. П. Цигипало. — К. : Академвидав, 2010. — 432 с.
  11. Піроженко Т. Особистість дошкільника: перспективи розвитку / Т. Піроженко. — Тернопіль : Мандрівець, 2010. — 136 с.
  12. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : навчальний посіб. / Т. І. Поніманська — К. : Академвидав, 2008. — 456 с.
  13. Приходько Ю. О. Нариси становлення та розвитку дитячої психології: навч. посіб. [для вищих навч. закладів] / Ю. О. Приходько. — К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 1999. — 205 с.
  14. Maccoby E. E. The Psychology of Sex Differences / E. E. Maccoby, C. N. Jaclin. — Stanford, CA: Stanford University Press, 1974. — P. 391.

**OKSANA KIKINEZHDI**

Ternopil

### THE FORMATION OF GENDER IDENTITY IN, SENIOR PRE-SCHOOL AGE, SUBJECT DIMENSION

*The article deals with the results of the experimental study of psychological mechanisms and peculiarities of gender identity in senior pre-school children. The content of girls' and boys' primary gender conceptions at this age stage and conditions of contraction their sex-role identity has been found out. Factors of following intensification and differentiation of sex consciousness and self-consciousness in a context of traditional or egalitarian coordinates have been defined.*

*Key worlds: gender identity, senior pre-school age, sex consciousness and self-consciousness, sex-role differentiation, gender polarization.*

**ОКСАНА КИКИНЕЖДИ**

г. Тернополь

### СТАНОВЛЕНИЕ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ: СУБЪЕКТНОЕ ИЗМЕРЕНИЕ

*В статье представлены результаты экспериментального изучения психологических механизмов и особенностей развития гендерной идентификации в старшем дошкольном возрасте. В субъектной парадигме рассмотрено содержание первичных гендерных представлений старших дошкольников и условия становления полоролевой идентичности, а также факторы дальнейшего углубления и дифференциации полового сознания и самосознания в контексте традиционных или эгалитарных координат.*

*Ключевые слова: гендерная идентичность, старший дошкольный возраст, половое сознание и самосознание, полоролевая дифференциация, гендерная поляризация.*

Стаття надійшла до редколегії 05.10.2016

УДК 159.922.736:316.627

**НАТАЛІЯ КОРЧАКОВА**

м. Київ

k.natalyviktor@gmail.com

## РОЗВИТОК ОСНОВ ПРОСОЦІАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ У РАНЬОМУ ДИТИНСТВІ

*Висвітлюються результати емпіричного дослідження ранніх форм просоціальності дітей раннього віку. Увага зосереджується на здатності дітей надавати практичну допомогу дорослому та виявляти співчуття до іграшкового персонажу, що переживає біль. На підставі аналізу поведінки 255 дітей трьох вікових підгруп раннього віку зазначається, що у період раннього дитинства можна спостерігати як стимульовані, так і спонтанні дії просоціального характеру. Протягом періоду відбувається підвищення кількісних показників допомоги і емпатійних реакцій. У емпатогенних ситуаціях із трьох типів реагування (емпатійне хвилювання, вербальна підтримка, дія) до кінця періоду найчастіше зустрічаються дії допомоги.*

*Ключові слова: просоціальна поведінка, емпатія, ранній вік, допомога, розвиток, витоки.*

Проблема просоціального розвитку особистості належить до нових ліній психологічного аналізу. Не зважаючи на нетривалу історію становлення, у її розробці виокремилося декілька відносно самостійних ліній аналізу проблеми: простеження траєкторії розвитку соціальної стратегії упродовж онтогенезу, вивчення закономірностей становлення соціально-ціннісної поведінки на кожному із етапів вікового розвитку, обговорення особливостей різних форм підтримки партнерів. Одним із продуктивних напрямків є вивчення витоків просоціальності та аналіз її первинних поведінкових проявів (Liszkowski U. et al., 2006 [2]; Warneken F., Tomasello M., 2009 [7]; Warneken F., 2015, Tomasello M., 2013 [6], Svetlova M., Nichols S. R., Brownell C. A., 2010 [6]). Дослідження цього спрямування з'явилися у зарубіжній психології у останні роки і викликали гарячі дискусії. Їх результати фактично змінюють усталені позиції щодо часу виникнення просоціальних тенденцій та особливостей процесу. Зокрема останні дослідження переконливо доводять, що дії допомоги є онтогенетично первинною формою просоціальної поведінки. Зіставлення трьох основних типів просоціальних виявів (емоційна підтримка, допомога, альтруїстичний розподіл ресурсу) вказує на те, що саме допомога має найбільш ранні корені. Вона є найлегшою для дитячого розуміння [5]. Встановлено, що починаючи з півторарічного віку просоціальні

реакції мають ознаки вибіркової селективності. На думку Kuhlmeier V. A., 2014, значна кількість прикладів ранньої просоціальної поведінки відповідають моделям взаємного вибору, атрибуції просоціальності реципієнта. Поряд з цим встановлено, що рання інструментальна допомога не залежить від соціального стимулювання [6].

Цінність розробки наукової лінії зумовлена декількома причинами: можливістю простежувати становлення програм просоціальної поведінки у динаміці; розкривати закономірності зрілих форм із опорою на більш прості програми, вибудовувати програми виховного супроводу у відповідності до вікових можливостей. Аналіз ранніх форм допомоги у ракурсі теорії Ж. Піаже дозволяє розглядати їх як різновид моральної практики, яка неминуче передує розвитку моральної свідомості (Hammond S. I., 2014 [1]). Оскільки у вітчизняній психологічній науці питання ранніх форм просоціальності не виступало предметом самостійного аналізу ми виконали емпіричне дослідження.

Стаття присвячена вивченню ранніх форм надання інструментальної допомоги дітям раннього віку дорослій людині та їх емпатійного занепокоєння. Дослідження проводилося на базі дошкільних установ м Рівне. У роботі брали участь діти раннього віку трьох вікових підгруп: перша підгрупа –  $M_c = 2$  р.; друга підгрупа –  $M_c = 2,5$  р. і третя підгрупа –

$M_c = 3,2$  р. Наймолодшим учасникам експерименту виповнилося 1,7 років, найстаршим – 3,4 роки. Загальний обсяг вибірки 255 дітей.

Для аналізу первинних поведінкових проявів просоціальності нами були використані експериментальні методи. Розробка їх сценаріїв здійснювалася у відповідності із сучасними технологіями, що використовуються для аналізу ранніх форм сприяючої поведінки (Warneken F., Tomasello M., 2009; Warneken F. 2013). У дослідженні використовувалися дві моделі експериментів: споглядання дитиною утруднень дорослого у зв'язку із раптовою втратою предмету (його падінням) та інсценування взаємодії двох іграшкових персонажів, один із яких переживає біль у зв'язку із травмуванням. При використанні першого сюжету дітям пропонувався перегляд ігрової взаємодії дорослого із іграшковим персонажем. Після встановлення візуального контакту з дитиною і досягнення зосередженості, моделювалася ситуація втрати експериментатором предмету. Іграшка падала зі столу у бік дитини, тим самим моделювалася ситуація необхідності дорослого у інструментальній допомозі. Оскільки перевірялися спонтанні реакції дитини, стимулюючих дій із боку дорослого не надходило. Стурбованість втратою предмету позначалася лише мімікою та незначними змінами пози. Під час спостереження фіксувалися дії дітей, мовленнєві прояви, особливості емоційних реакцій, місце розміщення піднятого предмету.

Як показали спостереження, більшість дітей усіх вікових підгруп активно відреагували на ситуацію. Байдуже ставлення до події було зафіксовано лише у п'ятій частини учасників експерименту (20,2 відсотків) (див табл.). Ці діти не продемонстрували активних

спроб втрутитися у перебіг подій. Найчастіше цей тип реакції зустрічався у двох перших вікових підгрупах. До кінця вікового періоду обсяг цієї підгрупи скоротився до 16,3 відсотків (див. табл. 1). Це вказує на підвищення як загальної, так і соціальної активності дітей, їх здатності простежувати контекст ситуації.

Усе розмаїття активних дитячих реакцій було віднесено нами до трьох категорій: дії привласнення, дії спрямовані на відновлення порядку та дії просоціального типу. Усі дії включали активну реакцію дитини на падіння предмету. До першого типу були віднесені поведінкові прояви, які виявлялися у привласненні предмету та подальших іграх із ним. Діти піднімали іграшку, роздивлялися її, не звертаючи при цьому уваги на дорослого. Допитливість та увага до предметного світу завуальовувала для дитини соціальний контекст ситуації. Дитина повністю переключалася із взаємодії з дорослим на гру із новим предметом. За цих умов погляд дитини від самого початку був спрямований на предмет, без урахування ситуації. У поведінці цих дітей не простежено емпатійного реагування на утруднення дорослого. У цілому повне ігнорування потреб партнера було зафіксовано у 19,7 відсотків дітей. Протягом вікового періоду обсяг цієї підгрупи поступово зменшився. Аналіз гендерного аспекту засвідчує, що цей тип реакцій більш характерний для хлопців. Цікавість до предмету, з повним ігноруванням потреб дорослого, у наймолодшій підгрупі була зафіксована у кожного третього хлопчика (33,3 відсотки) (див рис. 1). До кінця вікового періоду схильність до цього типу реагування у чоловічій вибірці зменшилася майже удвоє, наблизившись до показників жіночої вибірки початку періоду. Варто підкреслити, що у

Таблиця 1

**Представленість різних типів реагування дітей раннього віку у ситуаціях із потенційним просоціальним контекстом (N = 255)**

Основні різновиди дій дитини	Показники основних типів реагування дітей різних вікових підгруп (у%)			
	Перша підгрупа ( $M_c = 2$ р.)	Друга підгрупа ( $M_c = 2,5$ р.)	Третя підгрупа ( $M_c = 3,2$ р.)	Середні показники
Дії ігнорування	22,5	21,7	16,3	20,2
Дії привласнення	25,4	18,5	15,2	19,7
Просоціальні дії	25,4	31,5	37,0	31,3
Дії відновлення порядку	26,8	28,3	31,5	28,8

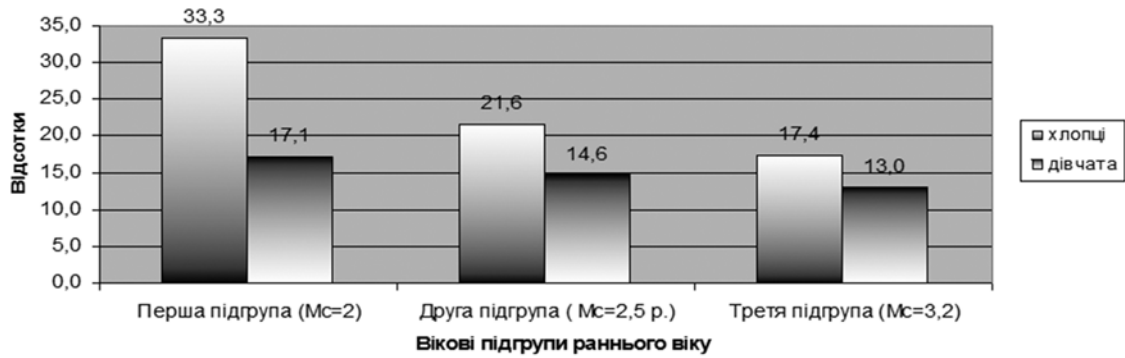


Рис. 1. Представленість у чоловічій і жіночій вибірці дітей, що зігнорували потребу дорослого у допомозі

цьому випадку мова не йде про вияв дитячої жадібності. Вся поведінка малюків засвідчує зацікавленість предметом, а не усвідомлене прагнення заволодіти ним.

Другу групу дитячих реакцій ми віднесли до категорії просоціальних. Помітивши падіння іграшки, дитина зосереджено дивилася на дорослого, після чого її погляд декілька раз переключався з предмету на дорослого і назад. У загальній системі емоційних реакцій дитини простежується не лише подив, але і хвилювання та емоційна стурбованість. Усі ці показники засвідчують розуміння дітьми просоціального контексту ситуації, збереження уваги до дорослого і його проблеми, наявність бажання повернути втрачений предмет. Дії такого плану були зафіксовані у третини учасників експерименту (31,3 відсотки). Вікова динаміка тенденції висхідна. Якщо у підгрупі двохрічних дітей спроба підняти предмет і передати його дорослому була зафіксована у кожній четвертій дитини (25,4 відсотки вибі-

рки), то у третій віковій підгрупі такі реакції простежувалися більше ніж у третини учасників експерименту (37,0 відсотків) (див. табл. 1).

Аналіз гендерного аспекту проблеми засвідчує, що значних розбіжностей у частоті просоціальних реакцій у жіночій і чоловічій вибірці не простежується. Лише у підгрупі 2-річних дітей просоціальна активність хлопчиків була дещо вищою, ніж активність дівчат (відповідно 27,8 відсотків та 22,9 відсотки) (див. рис. 2). Можливою причиною є більш висока рухова активність хлопчиків та їх увага до динамічних аспектів ситуації.

У сфері емоційних і мовленнєвих реакцій першість у всіх вікових підгрупах належить дівчаткам. Цікавим є той факт, що у двох перших підгрупах просоціальні дії доповнювалися лише висловлюваннями констатуючого характеру: «бух», «упав», «хіх», «ведмедик пав» чи емоційними вигуками: «ой», «ап», «ух». У третій підгрупі з'явилися слова просо-

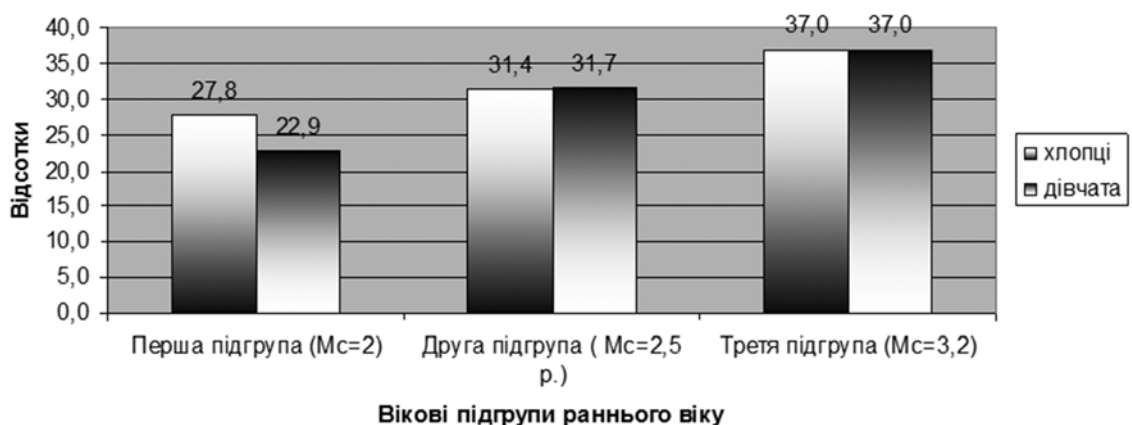


Рис. 2. Показники представленості просоціальних реакцій у чоловічій і жіночою вибірці у групах раннього віку

ціального, супроводжуючого плану: «на», «тимай», «твое, бели» та слово-обіцянки: «дам», «цекай», «я подам». У цілому, аналіз присутності у реакціях дітей трьох основних різновидів словесного супроводу засвідчує, що майже половина усіх висловлювань (45,7 відсотків) належать до констатуючих конструкцій, друге місце посідають слова, що супроводять емоційне збудження (40,3 відсотки). Обсяг висловлювань просоціального типу незначний (14,0 відсотків). Протягом вікового періоду їх кількість поступово підвищується (із 6,5 відсотків у першій віковій підгрупі до 19,6 відсотків у третій віковій підгрупі (див. рис. 3).

Просоціальний контекст поведінки у деяких дітей був адресований також іграшковому персонажу. Перш ніж передати іграшку дорослому дитина погладжувала її, робила спробу пошкодувати. Аналіз часового аспекту виконання завдання засвідчує, що у всіх вікових підгрупах діти досить швидко прочитують ситуацію і реагують на неї. У більшості дітей поведінкові реакції виникали уже у перші 10–15 секунд. Відтермінованість реакцій у межах 1–1,5 хвилин зустрічалася лише у окремих дітей.

Третю групу дій склали поведінкові прояви, які займають проміжне положення між діями допомоги і цікавістю до предметного

світу. Це спроби по відновленню порядку. Помітивши падіння предмету, діти піднімали його з підлоги та клали на стіл поблизу дорослого. При цьому за характером погляду дітей і ознаками праксичної поведінки частину із цих дій також можна було б віднести до дій просоціального типу.

Для аналізу здатності дітей емпатійно реагувати на проблеми партнерів була використана модель інсценування взаємодії двох персонажів, один із яких переживав емоційний дистрес.

«Два зайчики весело бавилися на зеленій травичці. Один зачепився за гілочку і впав. Боляче зайчику. Ой, ой, ой. Зайчик плаче».

Після перегляду інсценування, фігурку зайчика-спостерігача наближали до дитини, фіксуючи реакції, які вказували на розуміння ситуації та наявність ознак просоціальності. Усі типи дитячих реакцій були віднесені нами до трьох категорій: емоційний відгук, практичні дії, вербальні висловлювання. Найчастіше у дитячій поведінці простежувалися реакції емоційного відгуку (18,2 відсотка) та практичної допомоги (17,3 відсотка) (див. табл. 2).

Про наявність емоційного зараження свідчила зміна міміки обличчя дитини, поява ознак розгубленості, імпульсивності, настороженості. Практичні дії полягали у спробах

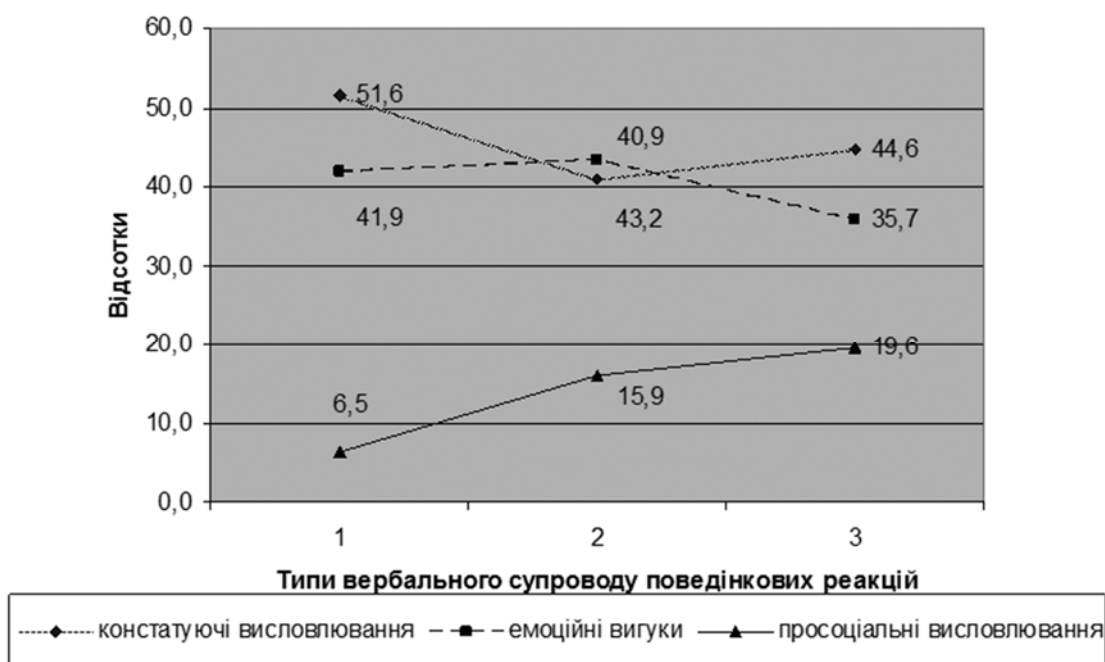


Рис. 3. Представленість основних типів словесного супроводу поведінкових реакцій у підгрупах раннього віку

підняти постраждалого зайчика, доторкнутися до нього, погладити. У наймолодшій підгрупі ці дії виконувалися дитиною без залучення персонажа-спостерігача. Якщо ж увага дитини спрямовувалася на нього, то просоціальні реакції взагалі не фіксувалися. Дитина починала розглядати іграшку та гратися з нею.

Аналіз вікових аспектів реагування дітей на ситуації просоціального типу вказує на те, що соціально-бажані стратегії у наймолодшій підгрупі зустрічаються досить рідко. Діти уважно спостерігають за інсценуванням, із задоволенням розглядають іграшки, у той час як емпатійне реагування спостерігалось лише у десятої частини учасників (11,3 відсотків), практичні та вербальні дії лише у окремих дітей. У другій віковій підгрупі ( $M_c = 2,5$  р.) емоційний відгук простежувався у реакціях кожної п'ятої дитини. Почастішали і практичні дії, але як і у попередній підгрупі вони надавалися дітьми від себе, а не від персонажу-спостерігача. Спроби висловити словесну підтримку постраждалому («не плач», «вава», «встань») у порівнянні із попередньою підгрупою частішали (10,9 відсотки), але ще не стали типовими.

Найяскравіші зміни були зафіксовані нами у третій віковій підгрупі, яка об'єднує дітей кінця третього початку четвертого року життя. Особливо чітко це простежується у вербальній та діяльнісно-поведінковій складовій. У цій підгрупі спроби надати практичну допомогу простежувалися більше ніж у третини дітей. Аналіз лінії вікової динаміки поведінкової стратегії висхідний (із 2,8 у першій підгрупі до 40,2 відсотків у третій) ( $\varphi^* = 0,13$  ( $p \leq 0,01$ )). Спроби висловити вербальну підтримку спостерігалися у поведінці кожного четвертого учасника найстаршої підгрупи.

Вікова динаміка протягом періоду висхідна (із 1,4 до 27,2 відсотків) ( $\varphi^* = 0,14$  ( $p \leq 0,01$ )). Зростання кількості емпатійних реакцій найчіткіше простежується у першій половині третього року життя (із 11,3 відсотків у підгрупі  $M_c = 2$  р. до 19,6 відсотків у підгрупі  $M_c = 2,5$  роки). Із вступом дитини у період дошкільного дитинства інтенсивність цього процесу дещо послаблюється (з 19,6 до 23,9 відсотків).

Отже, на підставі аналізу теоретичних джерел і виконаного емпіричного дослідження можна робити висновок про наявність у дітей раннього віку первинних форм просоціальної поведінки. Це дозволяє класифікувати період як етап розвитку елементарної просоціальності. З цього періоду можна говорити як про виникнення просоціальних дій у відповідь на звертання за допомогою, так і дії так званої «ініціативної», «випереджаючої» просоціальності. Проведений експеримент засвідчує, що діти здатні помічати утруднення дорослого та надавати йому інструментальну підтримку. До кінця другого року життя у дітей виникає здатність робити висновок про необхідність втручання у перебіг ситуації із її загального контексту. Рівень психологічної готовності до просоціальних форм поведінки протягом вікового періоду підвищується. Зростає і кількість вербальних висловлювань про соціального характеру.

Суттєвих відмінностей у просоціальній активності дівчаток і хлопчиків у цей період не виявлено. Хоча з точки зору вербального супроводу просоціальних дій та емоційності реагувань перевага жіночої статі присутня. У емпатогенних ситуаціях у дітей другого-третього року життя найчастіше простежуються реакції емоційного відгуку на ситуацію. З кінця третього року життя на перші позиції

Таблиця 2

**Основні типи реагувань дітей у ситуаціях із потенційним просоціальним контекстом**

Вікові підгрупи ( $M_c$ у роках)	Обсяг вибірки	Кількісне представлення типів реагувань дітей на змодельовані ситуації (у%)		
		емпатійні реакції	практичні дії	вербальні висловлювання
2,0	71	11,3	2,8	1,4
2,5	92	19,6	10,9	6,5
3,2	92	23,9	40,2	27,2
Показники по віку	255	18,2	17,3	11,7

до них додаються дії практичного характеру. Як засвідчують результати спостережень, серед трьох основних типів реагування: емпатійна реакція, вербальна підтримка та дії допомоги першість належить діяльній складовій. У цьому результаті нашого дослідження узгоджуються із висновками зарубіжних авторів.

Раннє виникнення просоціального типу реагування та висока пластичність дитячого сприйняття і поведінки вказує на доречність проведення подальших досліджень вікових особливостей раннього просоціального розвитку та шляхів його стимулювання.

#### Список використаних джерел

1. Hammond S. I. Children's early helping in action: Piagetian developmental theory and early prosocial behaviour / S. I. Hammond // *Front. Psychol.* — 2014. — Vol. 5. — P. 759.

2. Liskowski U. Twelve- and 18-month-olds point to provide information for others / U. Liskowski, M. Carpenter, T. Striano, M. Tomasello // *Journal of Cognition and Development.* — 2006. — Vol. 7(2). — P. 173—187.
3. Moll H. Fourteen-month-olds know what others experience only in joint engagement / H. Moll, M. Carpenter, M. Tomasello // *Developmental Science.* — 2007. — Vol. 10(6). — P. 826—835.
4. Hepach R. The fulfillment of others' needs elevates children's body posture / R. Hepach, A. Vaish, M. Tomasello // *Developmental Psychology.* — 2017, vol. 53(1), P. 100—113.
5. Svetlova M. Toddlers' Prosocial Behavior: From Instrumental to Empathic to Altruistic Helping / M. Svetlova, S. R. Nichols, and C. A. Brownell // *Child Dev.* 2010. — Vol. 81(6). — P. 1814—1827.
6. Tomasello M. Origins of human cooperation and morality / M. Tomasello, A. Vaish // *Annual review of psychology.* — 2013. — Vol. 64. — P. 231—55.
7. Warneken F. The roots of human altruism / F. Warneken, M. Tomasello // *British Journal of Psychology.* — 2009. — Vol. 100. — P. 455—471.

**NATALIA KORCHAKOVA**  
Kyiv

### DEVELOPMENT OF FRAMEWORKS OF PROSOCIAL BEHAVIOR IN EARLY CHILDHOOD

*The paper presents the results of empirical study of elementary forms of prosociality among toddlers. Attention is focused on the children's ability to provide real help to adult and express sympathy for a toy character which is experiencing pain. 255 children of three age subgroups participated in 2 experimental procedures. Analysis of their behavior shows that in early childhood as stimulated as spontaneous prosocial behaviours can be observed. Findings indicate an increase of number of empathical reactions and helping behaviors during the period. We distinguished three types of children's responses in prosocial situations (empathical excitement, verbal support and helping behaviour). Our results show that at the end of this period, real assistance, as a response for adults' difficulties, was observed in some 40 percent of children. They were able to notice the difficulties of other people and give them an instrumental support without explicit cues for help. It's consistent with the results of previous researches that proactive helping behaviors as reactive ones can be observed at this age. In conclusion, obtained findings give a reason for considering this period as a stage of elementary prosociality.*

*Key words: prosocial behavior, empathy, early childhood, toddlers, helping behavior, development.*

**НАТАЛЬЯ КОРЧАКОВА**  
г. Киев

### РАЗВИТИЕ ОСНОВ ПРОСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ В РАННЕМ ДЕТСТВЕ

*Освещаются результаты эмпирического исследования первичных форм просоциальности детей раннего возраста. Анализируется способность детей оказывать практическую помощь взрослому и проявлять сострадание к игрушечному персонажу, переживающему боль. На основании проведенного исследования поведения 255 детей трех возрастных подгрупп раннего возраста отмечается, что в период раннего детства можно наблюдать как стимулированные, так и спонтанные действия просоциального характера. В течение периода происходит повышение количественных показателей помощи и эмпатийных реакций. В эмпатогенных ситуациях из трех типов реагирования (эмпатийное волнение, вербальная поддержка, практическое действие) к концу периода чаще всего встречаются действия помощи.*

*Ключевые слова: просоциальное поведение, эмпатия, ранний возраст, помощь, развитие.*

Стаття надійшла до редколегії 12.04.2017

УДК 378.14

**ІРИНА КУЧМАНИЧ**

irina\_kychmanich@mail.ru

**АСЯ ЛИСОГОР**

asyalysogor@gmail.com

м. Миколаїв

## ЗНАЧУЩІСТЬ РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНОЇ ЗРІЛОСТІ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

*У статті висвітлено теоретичні підходи щодо феномена особистісної зрілості. Охарактеризовано основні компоненти (критерії) особистісної зрілості. Визначено, що складові особистісної зрілості можуть бути умовно поділені на декілька груп: прийняття себе та інших; здатність до рефлексії та самопізнання; саморозвиток і самоактуалізація; здатність до емпатії й емоційна стійкість; мотивація досягнення; відповідальність і здатність приймати рішення; здатність до творчості, креативність. Доведено важливість розвитку особистісної зрілості в студентів-психологів у процесі їх навчання. Обґрунтовано причину поєднання професійної підготовки психологів із розвитком їх особистісної зрілості. Встановлено, що особистісна незрілість психологів унеможливить їх подальшу ефективну діяльність.*

*Ключові слова: особистість, особистісна зрілість, професійна підготовка, психолог, самоактуалізація, розвиток.*

У сучасній Україні дедалі частіше постають питання підготовки конкурентоспроможного фахівця. Дослідження й практика свідчать про те, що конкурентоспроможність особистості визначається не лише її професійними якостями, але й особистісною зрілістю. Відповідно на сучасному етапі розвитку системи вищої освіти актуальною є проблема поєднання навчання та професійного супроводу із розвитком особистісної зрілості майбутніх фахівців. Такий підхід забезпечуватиме підготовку гармонійно розвинених спеціалістів, здатних до постійного пошуку нових знань, професійної мобільності та швидкої адаптації до змін в умовах сучасного життя.

У науковому обігу поняття «особистісна зрілість» є одним із найбільш вживаних для позначення характеристик людини. Аналіз наукових джерел дозволяє виявити значну кількість словосполучень зі словом «зрілість», як-от: психологічна зрілість, соціальна зрілість, психосоціальна зрілість, особистісна зрілість, акмеологічна зрілість, мотиваційна зрілість тощо. Водночас існують певні розбіжності в розумінні сутності, критеріїв, способів і механізмів розвитку особистісної зрілості. Різномічне тлумачення феномена, його склад-

ність і суперечливість ускладнюють проведення наукових досліджень.

Водночас виокремлення певних компонентів (критеріїв) особистісної зрілості уможливило б їх діагностику й шляхи розвитку в процесі професійної підготовки майбутніх психологів.

Мета статті: проаналізувати основні підходи щодо визначення сутності та компонентів особистісної зрілості; висвітлити значущість розвитку особистісної зрілості в процесі професійної підготовки студентів-психологів.

Дослідження феномена особистісної зрілості представлено в роботах Б. Г. Ананьєва, Л. І. Анциферової, М. Й. Боришевського, Ю. З. Гільбуха, Г. Олпорт, Ф. Перлза, А. О. Реана, К. Роджерса, Т. М. Титаренко, Д. Й. Фельдштейна, О. С. Штепи та ін. Численні дослідження вчених-психологів розкривають різні аспекти феномена особистісної зрілості. Вважаємо, що у загальному розумінні поняття «особистісна зрілість» можна визначити як вищий рівень розвитку людини, пов'язаний із формуванням і стабілізацією у неї певних якостей [12; 13].

У наукових джерелах зрілість розглядається в двох аспектах: як вікова характеристика й як якість особистості. З огляду на це,



важливо розділяти поняття «дорослість» й «зрілість». О. О. Бодальов зазначає, що дорослість і зрілість це не тотожні поняття [3]. К. О. Абульханова й Т. М. Березіна вказують на те, що зрілість не даність віку, а досягнення певного способу життя, відповідно до типу особистості [1]. Г. Олпорт відзначає, що не всі дорослі досягають повної зрілості. Індивід, який не досяг дорослості впродовж онтогенезу, може бути особистісно зрілим. Водночас часто спостерігаються випадки, коли з віком особистість не набуває рис особистісної зрілості [10]. Е. Еріксон також описує низький рівень взаємозв'язку дорослості (як вікового етапу) й зрілості (як якості особистості). Вчений зауважує, що не завжди з досягненням фізичної дорослості може спостерігатись моральна зрілість особистості.

Дорослість особистості можна тлумачити як період онтогенезу. Разом із тим, психологічний бік поняття дорослості до певної міри є спорідненим до поняття «особистісна зрілість». Зміст психологічної категорії феномена дорослості (разом із соціальною та юридичною категоріями) передбачає сукупність характеристик, які зумовлюють особливості функціонування особистості в соціумі та формування власного стилю життя. Таким чином, хронологічний вік не є вагомим критерієм досягнення особистісної зрілості особистості.

А. Маслоу, представник гуманістичної психології, стверджує, що зрілість особистості проявляється в самоактуалізації. На думку вченого, самоактуалізація особистості полягає в максимальній реалізації власних задатків, здібностей і талантів. На основі аналізу біографій видатних людей, А. Маслоу виокремив наступні характеристики самоактуалізованих особистостей: прийняття себе, інших, природи; неупередженість оцінок; незалежність від культури й оточення; спонтанність; зосередженість на проблемі; відстороненість; ефективно сприйняття реальності; демократичний характер; стійкі моральні переконання; почуття гумору; креативність; глибокі переживання, соціальні почуття; вибірковість у взаєминах, дружні стосунки з іншими самоактуалізованими особистостями тощо [9].

Г. Олпорт виділив шість критеріїв зрілості особистості: доброзичливість у ставленні до

інших; реалістичність сприйняття; емоційна безпека (прийняття себе); розширене відчуття власного Я; самооб'єктивація: розуміння й почуття гумору; єдина філософія життя [10]. К. Роджерс, характеризуючи здорову зрілу особистість, застосовує поняття «повноцінно функціонуюча особистість». Тим самим вчений підкреслює важливість певних якостей особистості в процесі побудови ефективної стратегії життя [11].

С. Л. Братченко і М. Р. Миронова виокремлюють такі характеристики зрілої особистості: самостійність, конструктивність, динамічність, цілеспрямованість, цілісність й індивідуальність тощо. Вчені сформулювали основний закон особистісного росту. В основі цього закону домінантою є те, процес саморозвитку актуалізується за необхідних умов. У подальшому результатом саморозвитку будуть зміни в напрямку зростання особистісної зрілості особистості. Критерії особистісного росту, які є свідченням ефективності процесу, умовно можна поділити на дві категорії: інтраперсональні й інтерперсональні. До інтраперсональних критеріїв належать: прийняття й розуміння себе; відповідальна свобода; відкритість внутрішньому досвіду переживань; цілісність; динамічність. До інтерперсональних критеріїв уключені: прийняття й розуміння інших; творча адаптивність; соціалізованість. Вчені зазначають, що зростання одного з критеріїв сприяє зростанню й інших. Таким чином, важливим є сам факт руху в цих напрямках, включення в процес відкриття й знаходження себе. Це дає можливість людині відчувати себе вільною і відповідальною, автентичною і неповторною, дружелюбною і відкритою, сильною і творчою. Врешті-решт, квінтесенцією поєднання таких характеристик є зрілість особистості [5].

О. С. Штепою виокремлено десять рис зрілої особистості: синергічність, автономність, контактність, самоприйняття, креативність, толерантність, відповідальність, глибинність переживань, децентрація, життєва філософія [12].

Н. В. Бордовська й А. О. Реан виділяють певні компоненти особистісної зрілості, як-от: відповідальність, саморозвиток, у поєднанні з терпимістю. Крім того, автори виділяється інтегративний компонент, який охоплює всі попередні й одночасно є присутнім у кожному з

них. Цим компонентом є позитивне мислення та позитивне ставлення до світу [4].

Н. М. Дідик виявила, що особистісна зрілість характеризується такими рисами: самоприйняття; суб'єктність, здатність до вчинку; відповідальність, інтернальний локус контролю; саморегуляція; трансценденція; креативність; самостійність; самоактуалізація; філософське почуття гумору; інтелектуальність; автентичність; нонконформізм; моральність; психічне здоров'я [6].

Аналіз наукових джерел дозволяє зробити висновки, що феномен особистісної зрілості є складним. Залежно від напряму вчені виокремлюють різні компоненти особистісної зрілості. Саме тому в сучасній психології не існує єдиного формулювання окресленого поняття й немає єдиного визначення компонентів особистісної зрілості. З огляду на поставлену мету дослідження, розглянемо компоненти особистісної зрілості, які водночас можуть виступати й критеріями її сформованості.

Як видно з рис. 1, риси зрілої особистості об'єднано в декілька підгруп:

- Прийняття себе та інших. Цей компонент на думку багатьох дослідників є необхідною умовою зрілості особистості та процесу самоактуалізації (В. О. Ананьєв, С. Л. Братченко, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, О. С. Штепа). Сутність цієї характеристики полягає в доброзичливому ставленні до оточуючих, поваги до їх цінностей, захоплень і поглядів. Ва-

гомою складовою особистісної зрілості є усвідомлення власних сильних й слабких сторін та їх прийняття.

- Здатність до рефлексії та самопізнання. На важливість цього компонента вказували С. Л. Братченко, М. Р. Миронова, Г. Олпорт та ін. Цей компонент передбачає наявність адекватної й гнучкої «Я-концепції», осмисленість життя, здатність до відстеження процесу виконання власних дій та їх результатів, навички саморефлексії. Аналіз власних дій, надання сенсу власному існуванню сприяє більш ґрунтовному осмисленню себе й інших, побудові ефективної життєвої філософії.

- Саморозвиток і самоактуалізація. Вагомість цього компоненту в структурі особистісної зрілості підкреслювали Н. В. Бордовська, Н. М. Дідик, А. Маслоу, А. О. Реан. На думку вчених, саме цей компонент пов'язаний із актуалізацією здатності до особистісного зростання, спрямованістю на самоактуалізацію.

- Здатність до емпатії й емоційна стійкість. Емоційний компонент у структурі феномена особистісної зрілості передбачає здатність встановлювати емоційну близькість, вибудовувати стосунки з іншими; наявність емпатії, емоційно-адекватної реакції на різні ситуації, емоційну зрілість (С. Л. Братченко, М. Р. Миронова, Г. Олпорт, О. С. Штепа та ін.).

- Відповідальність і здатність приймати рішення. Саме цей компонент передбачає здатність особистості нести відповідальність за свої дії й рішення в різних сферах діяльності,

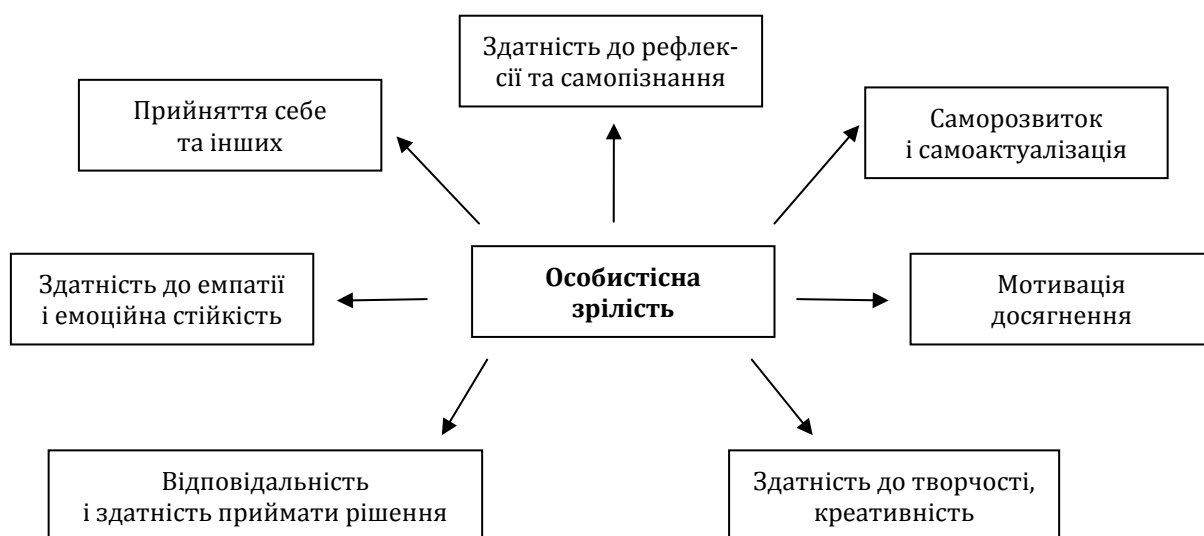


Рис. 1. Компоненти особистісної зрілості

інтернальний локус контролю. Особистість із такою характеристикою має власну думку, здатна її відстоювати й самостійно приймати рішення (Н. В. Бордовська, Н. М. Дідик, А. О. Реан, В. Франкл, О. С. Штепа).

– Здатність до творчості, креативність. Виявляється в адаптивності до мінливих умов навколишнього середовища, спроможності діяти незалежно від умов, гнучкій Я-концепції, можливості швидше навчатися й засвоювати інформацію (Л. В. Божович, А. Маслоу, К. Роджерс, О. С. Штепа).

– Мотивація досягнення (Л. В. Долинська). Людина з переважанням мотивації досягнення ставить перед собою реальні конструктивні цілі й налаштовується на їх реалізацію. Зазвичай особистість із мотивацією досягнення впевнена в собі, відповідальна й ініціативна.

Визначені критерії особистісної зрілості є свідченням процесу особистісного зростання, руху в напрямку самоактуалізації та самотрансценденції. Найбільш повно цей процес розгортається в період навчання й здобуття професії.

Професійна діяльність є важливим та невід'ємним компонентом взаємодії особистості з суспільством. Завдяки реалізації себе в професійному напрямку особистість має можливість реалізувати свій внутрішній потенціал в зовнішньому суспільному середовищі. Саме це допомагає їй відчути власну цінність і значущість. Молода людина, яка здобуває професію і прагне досягти високого професійного рівня, повинна постійно розвиватися, удосконалювати здобуті вміння й навички, реалізувати творчий потенціал. У процесі здобуття будь-якої професії вкрай важливим є усвідомлення важливості особистого розвитку. Втім в професіях соціономічного спрямування це набуває найбільшої значущості.

Аналіз сучасних досліджень, спрямованих на вивчення психологів як представників професій соціономічного спрямування, дозволяє стверджувати, що для професії психолога вкрай важливим є поєднання професійної підготовки з розвитком особистісної зрілості майбутніх фахівців. Особливістю професійної діяльності практичного психолога є те, що він працює з індивідуальністю людини за допомогою власної індивідуальності. Професія психолога передбачає постійний контакт із

іншими людьми. Відповідно особистість психолога є інструментом впливу на іншу людину. Саме тому професійна підготовка психолога має включати два важливі аспекти. По-перше, оволодіння певними знаннями, вміннями, навичками, компетенціями. По-друге, не менш важливою складовою комплексної підготовки майбутніх фахівців має бути розвиток особистості самого психолога. У випадку особистісної незрілості психолога надання ефективної психологічної допомоги буде ускладнено або неможливо. Варто наголосити, що в деяких випадках така «допомога» може навіть посилити проблему й нанести шкоду психічному здоров'ю клієнта.

Сучасні дослідження засвідчують, що спостерігається зворотній вплив професійної діяльності на його особистість психолога. Так, згідно з А. А. Лебедевою в процесі навчання на психолога зростає ступінь виразності таких якостей особистості, як-от: відповідальність, спостережливість, емпатія, креативність і комунікативні здібності тощо [8]. У студентів спеціальності Психологія (в порівнянні зі студентами інших напрямів) у процесі навчання виявляється позитивна динаміка становлення особистісної зрілості. Насамперед це пов'язано з тим, що студенти-психологи вивчають матеріал, який сприяє особистісному розвитку, беруть участь у тренінгових заняттях та майстер-класах з різних тем, активно долучаються до проведення подібних занять. Водночас кількість таких занять є обмеженою і проводиться несистематично.

Перспектива подальших досліджень полягає в розробці та впровадженні нових методів роботи зі студентами-психологами в умовах навчання у ВНЗ щодо розвитку їх особистісної зрілості; пошуку альтернативних форм проведення занять, які б актуалізували прагнення студентів до саморозвитку та самоактуалізації.

### Список використаних джерел

1. Абульханова К. А. Время личности и время жизни / К. А. Абульханова, Т. Н. Березина. — СПб. : Алетей, 2001. — 304 с.
2. Архипова С. П. Творческая зрелость личности и уровне достижения «акме» человека в процессе его профессионального становления / С. П. Архипова // Социальная педагогика. — 2005. — № 4. — С. 84—90.
3. Бодалев А. А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения /

- А. А. Бодалев. — М. : Флинта: Наука, 1998. — 168 с.
4. Бордовская Н. В. Педагогика / Бордовская Н. В., Реан А. А. — СПб. : Питер, 2000. — 304 с.
  5. Братченко С. Л., Миронова М. Р. Личностный рост и его критерии / С. Л. Братченко, М. Р. Миронова // Психологические проблемы самореализации личности [Под ред. А. А. Крылова, Л. А. Коростылевой]. — СПб. : Изд-во С.-Петербур. ун-та, 1997. — С. 38—46.
  6. Дідик Н. М. Професійно значущі характеристики особистісної зрілості майбутніх психологів / Н. М. Дідик // Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. — Вип. 7. — Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2010. — С. 190—206.
  7. Дмитриенко Е. В. Социально-профессиональная идентичность психолога-консультанта на разных этапах профессионализации: Дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2010. — 224 с.
  8. Лебедева А. А. Развитие профессионально важных качеств психолога-консультанта: дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.03 / Лебедева Анна Андреевна. — СПб., 2007. — 173 с.
  9. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. — СПб. : Евразия, 1999. — 478 с.
  10. Олпорт Г. Становление личности: избранные труды / Г. Олпорт. — М. : Смысл, 2002. — 462 с.
  11. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. — М. : Прогресс-Универс, 1994. — 480 с.
  12. Штепа О. С. Дефініція особистісної зрілості / О. С. Штепа // Наукові студії із соціальної та політичної психології: Збірник статей / АПН України, Ін-т соціальної та політичної психології. — К. : Міленіум, 2007. — Вип. 16 (19). — С. 149—157.
  13. Штепа О. С. Особистісна зрілість як передумова становлення психологічної ресурсності людини / О. С. Штепа // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка. — К., 2013. — Т. 11. — Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. — Вип. 8. — Ч. 2. — С. 576—584.

**IRYNA KUCHMANYCH, ASIA LYSOHOR**

Mykolaiv

### THE SIGNIFICANCE OF THE DEVELOPMENT OF PERSONAL MATURITY DURING THE PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS-PSYCHOLOGISTS

*The article contains theoretical approaches about the phenomenon of personal maturity. It was described the major components (criteria) of personal maturity and determined that they can be conditionally divided into several groups: acceptance of yourself and others, ability to reflect and self-knowledge, self-development and self-realization, capacity for empathy and emotional resilience, motivation achievement, responsibility and ability to make decisions, creativity. It was proved the importance of personal maturity development of the students-psychologists during their studying. The reason for combining psychologists professional training with the development of their personal maturity was justified. Also, it was established that personal psychologists immaturity makes their further effective activities impossible.*

*Keywords: personal, personal maturity, professional training, psychologist, self-actualization, development.*

**ИРИНА КУЧМАНИЧ, АСЯ ЛИСОГОР**

г. Николаев

### ЗНАЧИМОСТЬ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНОЙ ЗРЕЛОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

*В статье освещены теоретические подходы относительно феномена личностной зрелости. Охарактеризованы основные компоненты (критерии) личностной зрелости. Определено, что составляющие личностной зрелости могут быть условно разделены на несколько групп: принятие себя и других; способность к рефлексии и самопознанию; саморазвитие и самореализация; способность к эмпатии и эмоциональная устойчивость; мотивация достижения; ответственность и способность принимать решения; способность к творчеству, креативность. Доказана важность развития личностной зрелости у студентов-психологов в процессе их обучения. Обоснованно причину сочетания профессиональной подготовки психологов с развитием их личностной зрелости. Установлено, что личностная незрелость психологов способствует неэффективности их дальнейшей деятельности.*

*Ключевые слова: личность, личностная зрелость, профессиональная подготовка, психолог, самоактуализация, развитие.*

Стаття надійшла до редколегії 14.04.2017

УДК 159.923.2

**ІРИНА ЛИТВИНЕНКО**

м. Миколаїв

lis2806@mail.ru

## ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ ДО РОБОТИ З ПІДЛІТКАМИ СХИЛЬНИМИ ДО БРОДЯЖНИЦТВА

*У статті висвітлені особливості сучасного світу, які суттєво впливають на якість життя людини, її найближче оточення – сім'ю, на підростаюче покоління. Наголошено на дефіциті позитивного впливу на підлітків з боку батьків та соціуму. Розкрито чинники провокуючі девіантну поведінку підлітків – бродяжництво та підкреслена провідна роль практикуючого психолога школи у наданні психологічної допомоги цим підліткам. Виявлені «слабкі» місця в професійній підготовці студентів-психологів та представлені практичні кроки, які сприяють формуванню готовності майбутніх психологів до роботи з підлітками означеної групи, спираючись на когнітивний, мотиваційно-оціннісний, діяльнісно-компетентнісний компоненти.*

*Ключові слова: професійна підготовка, підлітки, бродяжництво, девіантна поведінка, сім'я, практикуючі психологи, нова соціальна ситуація розвитку, освіта, методи навчання, компоненти готовності.*

Сьогодні топ-темою для обговорення на вищому рівні всіх провідних країн світу – сучасний світ – мінливий, новий, стрімкий, непередбачуваний (Швейцарія, Давос, 19.01.2017 р.), в якому людині необхідно навчитися ефективно функціонувати, бути успішною, здійсненою, виховувати нове покоління з урахуванням нових умов існування.

Однак, сучасний світ, характер усіх його процесів не лише активізують творчий, духовний потенціал людей, а й викликають певну дезорієнтацію, яка виливається у масовий соціально-психологічний стрес.

Нині кожна людина «шкірою» відчуває змінність, швидкоплинність життя, яке перенасичене складними, психотравмуючими ситуаціями, які породжують низку негативних явищ: «занурення» у віртуальний світ, що розцінюється як «втеча» від реального життя, вирішення проблем, фрустрацію, відчуття самотності, безпорадності перед шаленими змінами, темпом життя, знецінення свого «Я», втрати впевненості у завтрашньому дні, життєвого сенсу, зміцнення моральних, ціннісних, соціальних детермінант, деформацію особистості тощо. Все це свідчить про те, що психічний стан суспільства досить далекий від благополуччя, психологічного комфорту, а значить суттєво впливає на якість життя людини, відбивається на її найближчому середовищі –

сім'ї і, в першу чергу, на наймолодших її членах – дітях, на розвитку їхньої особистості, здоров'ї (усіх складових), сприйнятті дійсності, життя в цілому, тобто на якості проживання дитиною свого Дитинства. Саме діти – «наймолодші пагони людства» (А. М. Богуш), сьогодні знаходяться, так би мовити, під подвійним психологічним тягарем.

Так, з одного боку, дитина бачить батьків, психологічно пригнічених своєю безпорадністю перед «важким» життям, обтяжених своїми проблемами, неспроможних їх розв'язати, розгублених, які своєю зайнятістю, поведінкою, обмовками дають їй зрозуміти, що їм не до її проблем, радощів, хвилювань. Значна кількість батьків, ще й примудряється перекласти свої проблеми на дітей, звинувачуючи їх «у всіх гріхах», демонструє свою дезорієнтацію в житті, інфантильні форми поведінки, самоосувається від їхнього виховання, «сидить» в соціальних мережах і не задовольняє базову потребу дитини у «живому спілкуванні». Підростаюче покоління майже не має позитивних зразків поведінки дорослих. Це вказує на різку зміну системи взаємостосунків батьків і дітей, але, якщо говорити у більш широкому сенсі – між Дорослим світом і Дитинством. Це виявляється у психологічному відстороненні батьків від психологічного, емоційного життя своїх дітей, відсутності

діалогу між ними. Зростаюча особистість таку поведінку батьків розцінює як байдужість, що є страшним нищівним ударом по дитячому егоцентризму. Байдужість батьків для дитини – психологічна провокація, яка штовхає її шукати розуміння, спілкування, вихід із складної ситуації поза рідною домівкою – на вулиці, віртуальному світі тощо. Батьківську байдужість діти часто сприймають як покарання, непотрібність. Сьогодні дуже часто можна почути від батьків: «Ми не знаємо, що робити з нашою дитиною, вона нас не слухає», що красномовно вказує на батьківську кричущу неефективність. На сьогодні ми можемо сміливо констатувати – у багатьох сім'ях відсутній міцний емоційний зв'язок між батьками та їхньою дитиною, відбувається збіднення змісту спілкування, зникнення спільних форм сімейного дозвілля, діяльності, які об'єднують усіх членів сім'ї, спостерігається низький рівень психологічної культури, психологічної освіченості батьків.

Іншими словами, більшість батьків емоційно, психологічно відірвані від дитинства, його цілісного всебічного розуміння. За словами Д. І. Фельдштейна у батьків «відсутня ефективно діюча система взаємодії з дитиною, як носієм Дитинства» [8, 10], тому що, цей дивовижний, особливий світ на «ім'я» Дитинство, нерідко «закритий для більшої частини дорослого суспільства» [2, 27].

У результаті ми бачимо, що сучасна дитина «перебуває поруч, але не всередині дорослого світу» [8, 14]. Така ситуація є загрозливою не тільки для гармонійного розвитку підростаючого покоління – кожної дитини, а й для всього суспільства – маємо шалений «вибух» деструктивної поведінки дітей, підлітків, знецінення дітьми батьківського авторитету тощо. На жаль, останні десятиліття, ми – доросла спільнота, приділяли більше уваги когнітивному розвитку особистості дитини, її активності в соціальному плані і вкрай рідко – формуванню теплих стосунків, взаємодії батьків і дітей. Платнею за свою неувагу до внутрішнього світу дитини з боку суспільства і, в першу чергу, з боку найрідніших людей – батьків, є та моральна криза, яка охопила майже всі сторони нашого соціального буття, величезна духовна прірва між дорослими і дітьми.

З іншого боку сучасна дитина вже з малечку знаходиться у принципово новій ситуації – розгорнутому соціальному, знаннєвому просторі. Завдяки науково-технічному прогресу, світ дуже рано максимально відверто розкривається перед дитиною і вона максимально відкрита перед ним, оскільки батьки, своїми ж руками, майже з пелюшок, «віддають» її екрану. Саме він супроводжує малечу, навіть у такі важливі для неї, в цьому віці, режимні моменти, як прийом їжі, засинання, привчання до горщика, одягання тощо. Молоде підростаюче покоління називають «екранним», тому що воно зростає, дорослішає перед бездушним холодним екраном телевізора, комп'ютера і з якого безконтрольно, з боку дорослих, безкінечним потоком летіть на дитину інформація, яку, в силу свого віку, вона ще не може фільтрувати, критично сприймати все, що бачить, чує. Цінності, які часто пропагують засоби масової інформації можуть провокувати агресію, бездуховність, «свободу» моралі. Маленька особистість починає сприймати побачене як норму. За статистикою 40% молодих людей скоюють злочин під впливом побаченого з екрану. Нині спостерігається стійка тенденція до негативної зміни ціннісних орієнтацій дітей, підлітків, які майже втрачають традиційні уявлення про норму соціально схваленої поведінки. Розпуста, вседозволеність, сприймаються як свобода особистості, пияцтво, наркоманія, бійки, лихослів'я, відверта сексуальність тощо, часто втрачають своє традиційно негативне значення. Інформація з екрану впливає на дитячу свідомість, змінює потреби, систему цінностей, нав'язує сумнівні стандарти, моделі поведінки.

Відсутність близьких емоційних зв'язків між батьками та дитиною, відсутність позитивних ранніх переживань дитиною в сім'ї, сприйняття агресивної, спокусливої інформації з екрану часто призводять до вибуху агресії у молоді, про що свідчать жажливі повідомлення з телепрограм «Новини», «Надзвичайні новини», «Стосується кожного», «Говорить Україна» тощо. Втечі з дому, жорстокі бійки дітей, прилюдне цинічне знущання над тим, хто слабкіший і т. п. – спосіб розв'язання конфлікту, який, для певної групи дітей, є дієвим, правильним. Більше того, діти фільмують ці

сцени і хизуючись викладають їх у соціальні мережі (кібер-булінг).

Як бачимо, у сучасних умовах, які характеризуються інформаційною глобалізацією природна соціалізація підростаючого покоління підмінюється телеекранною.

Сьогодні, на жаль, констатуємо: сучасні діти відчувають серйозний дефіцит позитивного впливу, як з боку оточуючого світу, соціуму, який є динамічним, комп'ютеризованим, прагматичним, непередбачуваним, який лякає своєю надто відвертою відкритістю, величезною кількістю спокус, перед якими важко встояти, перенасичений психотравмуючими подіями так і з боку багатьох соціальних інститутів, серед яких найбільш значущим, найближчим для них є сім'я і яка, для певної групи дітей не стала тим «теменосом» – священним місцем, в межах якого, за стародавніми греками, дитя відчуває та переживає присутність божественного, захищеність, душевний комфорт. Для цих дітей, їхня сім'я – арена для виживання.

Як бачимо, турбота, любов до дитини декларується дорослими лише на папері або проголошується гучними гаслами, а насправді, ніхто, ані сім'я, ані інші соціальні інституції (у своїй більшості) не несуть відповідальність за якість життя дитини, не захищають її дитинство, не забезпечують, належні із свого боку, психологічно комфортні умови для її розвитку. Образно кажучи, діти – одна з найнезахищеніших категорій, вже із свого ніжного, «золотого часу життя» (В. В. Зеньковський) – з дитинства, відкриті «семи вітрам», які у більшості випадків, є холодними, пронизливими. Це означає, що діти не відчувають себе психологічно захищеними, потрібними, психологічно комфортно, навіть у своїй сім'ї. Такий внутрішній стан виливається зовні – і це лише верхівка айсберга: шалена агресія, недовіра, небажання дорослішати, протидія дорослим, бродяжництво, вибивання силою із «сідла» своїх суперників, егоцентризм тощо. Все це потворна маска дитини нам – дорослим, яка приховує її внутрішні переживання, тривоги: самотність, непотрібність, нерозуміння на які цінності необхідно орієнтуватися, як конструктивно пізнавати, взаємодіяти, «дружити» з величезним світом і головне –

відсутність надійного плеча в особі старшого, мудрого, розуміючого дорослого, який має «багатий життєвий досвід, який узяв би на себе не тільки відповідальність за неї, не тільки турботу про її благо, а й про радощі і хвилювання» [7].

З огляду на сказане, виходить, що дитина з дитинства змушена йти по життю, як по канатній доріжці, без страховки, наодинці із своїми питаннями, страхами, переживаннями, тривогами, без підтримки дорослих, чітких орієнтирів на соціальні норми, що призводить до формування соціальної дезорієнтації. Такий стан призводить до певних негативних наслідків, реакції на всіх рівнях психіки: на когнітивному, емоційному, поведінковому, до появи складного внутрішнього конфлікту, до деструктивних змін емоційно-оцінного компоненту «Я-концепції» особистості.

Сьогодні, на нашу думку, така освітня інституція, як загальноосвітня школа, може стати для багатьох школярів, тим оазисом, де вони відчувають себе психологічно захищеними, отримують психологічну підтримку, відповіді на свої «пожежні» запитання, знайдуть взаєморозуміння, «живе» спілкування, увагу до свого «Я».

І в цьому процесі «перша скрипка» належить практикуючому психологу школи (представник психологічної служби), який і виступить для кожної дитини в ролі старшого, мудрого друга, який буде для неї «надійним плечем» і який на практиці забезпечить психологічно комфортні умови розвитку. Педагоги, соціальні працівники, практикуючі психологи середньої школи наголошують – тривожним симптомом є зростання кількості підлітків з девіантною поведінкою, яка проявляється в асоціальних конфліктах, агресивних учинках, деструктивних та аутодеструктивних діях, відсутності інтересу до навчання, втечі від батьків тощо. Все це відбувається, як ми зазначали, під впливом негативних чинників: різка зміна умов, соціальної ситуації життя, розвитку дитини, сімейне неблагополуччя, негативний вплив соціального середовища, що викривляє хід соціального розвитку зростаючої особистості.

З огляду на сказане, стає зрозумілим, які високі вимоги висуває сучасна загальноосвітня

школа до професійної підготовки практикуючих психологів. Саме тому нагальним та актуальним стає питання якості підготовки майбутніх психологів до роботи з такою категорією підлітків, які характеризуються девіантною поведінкою, одним з видів якої є бродяжництво.

Мета статті: висвітлити практичні кроки формування готовності студентів-психологів до роботи з підлітками схильними до девіантної поведінки – бродяжництва.

Поняття «девіація», «дезадаптація», «безпритульність», «бездоглядність», «адикція» і пов'язане з ними поняття «втеча» міцно увійшли в психологію, педагогіку, соціологію, юриспруденцію. Проблеми, які пов'язані з бездоглядністю, безпритульністю, бродяжництвом стоять достатньо гостро в сучасному українському суспільстві. За статистикою більше ніж 50 тис. дітей та підлітків щороку йдуть з дому, від батьків, про що, додатково свідчать популярні телепередачі: «Говорить Україна», «Стосується кожного» та ін., поповнюючи «дитяче соціальне дно» [1, 17]. Більшість вчених Л. О. Грищенко, О. О. Реан, А. М. Нечаєва, S. Morich, P. Peterich та ін. розглядають проблему бродяжництва неповнолітніх як один з варіантів компенсаторної поведінки в конфліктній ситуації, неадекватної реакції на неблагополучні обставини виховання в сім'ї, в рамках якої формується особистість підлітка та його поведінка. Сьогодні не викликає жодного сумніву той факт, що «практично немає жодного соціального або психологічного аспекту поведінки підлітків..., який не залежав би від сімейних умов у теперішньому або минулому» [4, 29].

Дисфункціональна, неблагополучна сім'я, байдужість батьків до дитини провокують її піти з дому, що є своєрідним викликом для батьків, щоб привернути їхню увагу до себе. Для неї це єдиний вихід змінити ставлення батьків до себе, адже дитині не під силу змінити умови в сім'ї, характер взаємодії між батьками, систему ставлень до себе – вона «в змозі змінити тільки себе, свою поведінку і у більшості випадків вона самовільно йде з дому» [1, 18], зі школи тощо. Коли дитина йде – це вчинок, дія, яка викликана попередніми соціальними діями і одночасно є причиною

наступних дій. Поведінка цієї категорії дітей – це демонстрація психологічного дискомфорту, незадоволення своїм життям, умовами, взаємодією з батьками в сім'ї, конкретною ситуацією, а тому вони мотивовані до її зміни. Як зазначає А. В. Гоголева, коли дитина самовільно йде з дому, тобто обирає такий спосіб розв'язання конкретної проблеми, так вона висловлює свій протест дорослим і дуже часто, такий спосіб закріплюється в стратегію і набуває активного характеру. Варто наголосити, аналіз сімейних взаємостосунків показав, що для формування девіантної поведінки у підлітків мають значення не тільки формальні показники структури сім'ї, але і якісна характеристика. Так, наприклад, учені наголошують, що у підлітків, які схильні до бродяжництва і які вживають токсичні речовини, виявлено «блокування потреби в матері» [5]. У психодинамічних теоріях порушення міжособистісних стосунків батьків і дітей вважається однією з основних причин того, що дитина йде з дому та формування алкоголізму і наркоманії. Так, наприклад, австрійський психоаналітик В. Буріан зазначає, що у підлітків-вулиці виявлена алекситимія – труднощі з вербалізацією почуттів, а Г. Клауд, Дж. Таунсенд підкреслюють, щоб нормально функціонувати в дорослому житті, впевнено йти по життю, оптимістично дивитися в майбутнє, зростати з довірою до свого «Я», оточуючого світу, людині необхідно мати «впевненість у стосунках з матір'ю» [3].

У розумінні девіантної поведінки, зокрема, підлітків, головним є те, що в розвитку особистості відбувається викривлення, яке і проявляється через її поведінку. Варто наголосити, що бродяжництво обумовлено ще і уявленням підлітків про життя, про майбутнє, про те, як вони не хочуть жити, потребою «пережити новий емоційний насичений досвід, який якісно відрізняється від того, який вони пережили в основних інститутах соціалізації» [1, 18], зокрема в своїй сім'ї. Задоволення цих потреб часто відбувається через те, що дитина обирає бродяжництво (діти, які в силу різних обставин живуть на вулиці більше одного місяця) [1, 157].

Зазначимо, що підлітковий вік як кризовий період розвитку людини, навіть в нормі,



характеризується низкою обставин, які ускладнюють процес соціалізації, тому він розглядається і в якості додаткового чинника девіантної поведінки. Бродяжництво має декілька етапів формування. Так, перший етап є, як правило, короткочасним (реакція на зовнішній подразник). Неповнолітній йде з дому під час сварки батьків, сварки з батьками, покарання за якийсь вчинок – він тиняється по вулицям. На його думку, такий вчинок – уникнення неприємностей, це «втеча» у безпеку.

Другий етап характеризується вже звичною, фіксованою поведінкою – навіть незначні зауваження, погано підготовлене домашнє завдання – привід втекти.

Нині привертає до себе увагу схильність до бродяжництва дітей, підлітків у соціально благополучних, повних сім'ях. Однією з причин, на думку, Е. Еріксона є те, що для дитини важливий теплий емоційний зв'язок з матір'ю, а не кількість їжі та лише демонстрація любові. Дефіцит емоційної близькості у дитини з батьками трансформується у відчуження або повну емоційну ізоляцію. Згодом, дитина свої потреби у теплому «живому» спілкуванні з батьками починає шукати та задовольняти в неформальному спілкуванні з однолітками, що і створює умови для «процвітання» асоціальної поведінки.

Серед найбільш розповсюджених поведінкових відхилень, які поєднуються з шкільною дезадаптацією (за К. Роджерсом, дезадаптація – це стан внутрішнього дисонансу, який полягає в потенційному конфлікті між установками «Я» та досвідом людини, тобто це внутрішньоособистісний конфлікт самої особистості. Результатом дезадаптації є порушення рівноваги у стосунках з соціумом, викривлення змісту цілей, мотивів, ціннісних орієнтацій, дифузія соціальних ролей) є: порушення дисципліни, прогули уроків, гіперповедінка, агресивна поведінка, опозиційна поведінка, шкідливі звички, брехня тощо.

До більш масштабної соціальної дезадаптації у шкільному віці, вчені відносять: регулярне вживання психоактивних речовин, сексуальні девіації, проституцію, скоєння злочинів та бродяжництво.

Враховуючи сучасні умови розвитку, надбання науково-технічного прогресу, вчені від-

мічають появу залежностей у зростаючої особистості – це залежить від комп'ютерних ігор, відеофільмів тощо.

Отже, кожна дитина, яка опиняється на вулиці, йде з дому з різних причин, маючи свою внутрішню мотивацію, свою індивідуальну життєву історію, але однією з головних причин є та, на яку красномовно вказав Н. де Ротшильд і на яку усі дорослі повинні звернути увагу, адже від цього залежить якість зростаючої особистості. Він писав: «Якщо дитина не відчуватиме, що Ваш дім належить їй теж, вона зробить своїм домом вулицю». Як бачимо, характер дитячо-батьківських взаємин, емоційний зв'язок, психологічний клімат в сім'ї, у більшості випадків, виступає головною причиною того, чому дитина надає перевагу – блуканню по вулицях, бродяжництву. Аналізуючи роль сім'ї, батьків у набутті первинного асоціального досвіду, А. В. Гоголева зазначає, що з усіх дефектів соціалізації особистості найбільш небезпечними є дефекти первинної соціалізації в сім'ї [1, 244]. З цієї тези випливає, що практикуючий психолог школи є необхідним професіоналом і для самих батьків. Саме цей професіонал зможе надати кваліфіковану психологічну допомогу як підліткам з девіантною поведінкою, зокрема, бродяжництвом так і їхнім батькам, застосовуючи індивідуальний підхід (гуманістично-спрямований).

З вищезазначеного стає зрозумілим, чому питання формування готовності майбутніх практикуючих психологів до роботи з підлітками даної категорії стає сьогодні надзвичайно актуальним.

Готовність студентів-психологів до роботи з такою складною категорією підлітків – схильних до бродяжництва, ми представляємо як нерозривну єдність таких компонентів: когнітивного, мотиваційно-оціннісного, діяльнісно-компетентнісного.

Когнітивний компонент передбачає володіння студентами-психологами знаннями про: психологічні особливості розвитку особистості в підлітковому віці; особливості провідної діяльності дітей підліткового віку; особливості особистісного розвитку підлітка в умовах соціально-економічної кризи, дитинство як соціально-психологічний феномен,

його проблеми та шляхи розв'язання; особливості існування нужди в підлітковому віці; соціальну та шкільну дезадаптацію, психологічні механізми її виникнення, ознаки, характеристики; рівні соціальної дезорієнтації (стоїть поряд з соціальною та шкільною дезадаптацією, більше того, «соціальна дезорієнтація представляє собою складову частину соціальної та шкільної дезадаптації») [6, 60]; норму та відхилення у фізичному, психічному, соціальному, інтелектуальному розвитку. Когнітивний компонент готовності також обов'язково включає знання щодо надання психологічної допомоги підліткам цієї категорії, уміння аналізувати систему, особливості взаємодії між підлітком та його батьками, між підлітком та соціумом.

Мотиваційно-оціннісний компонент включає перш за все, глибоку віру майбутнього психолога в людину, в її найкращі якості, особливо, коли вона тільки-но «стає на крило» в своєму житті; уміння прийняти і пропустити через своє серце слова з клятви психолога про обов'язок «допомагати їй у важкі хвилини її поступового дорослішання, уміння прийняти, цінувати і берегти загадку її неповторної індивідуальності»; зацікавленість в роботі з підлітками схильними до бродяжництва, сформованість міцних установок на взаємодію з батьками цих підлітків; стресостійкість, рефлексію, емпатію.

Діяльнісно-компетентнісний компонент включає: уміння проводити психологічну діагностику, психокорекційні заходи, використовувати технології, які спрямовані на розвиток творчого потенціалу підлітків, їхніх сильних позитивних рис характеру, мінімізацію проявів негативної поведінки. Також цей компонент включає уміння майбутніх психологів вибудовувати «інтимно-глибинний діалог» (І. Д. Бех), як з підлітками, так і з їхніми батьками, формуючи у останніх батьківську психологічну компетентність, конструктивну взаємодію з соціальним оточенням цих школярів, застосовувати у конкретних життєвих ситуаціях теоретичні знання (компетентність набувається і проявляється у діяльності).

Ми виділили три рівня готовності майбутніх практикуючих психологів до роботи з підлітками з девіантною поведінкою, зокрема, схильних до бродяжництва.

Високий рівень. У студентів-психологів є високий інтерес до роботи з цією категорією підлітків, наявні глибинні, міцні теоретичні знання, практичні вміння, є певний досвід спілкування з ними (проходження усіх видів практик, участь у волонтерській діяльності спільно з викладачами), усвідомлення відповідальності за результати своєї роботи, високий рівень компетентності, як досвідченості, володіння психологічними особливостями сучасних підлітків, розуміння нової соціальної ситуації в якій живе, розвивається підростаюча особистість, володіння методиками психодіагностики та уміння аналізувати, інтерпретувати отримані результати прогнозувати «індивідуальну зону найближчого розвитку» (С. Д. Максименко), організувати та проводити корекційну, інтегративно-просвітницьку роботу як з підлітками, так і з членами їх родин (враховуючи «обличчя», сімейний устрій кожної сім'ї).

Середній рівень. Студенти-психологи вміють застосовувати комплекс психодіагностичних методик в дослідженні проблеми бродяжництва (девіантна поведінка), можуть конструктивно спілкуватися в рамках діалогу з цією категорією підлітків, хоча виявляють труднощі у роботі з батьками цих школярів. Морально виявляють готовність до роботи з цією категорією підлітків.

Низький рівень. Теоретичні знання з означеної проблеми поверхові, мають утруднення у відборі та застосуванні психодіагностичного інструментарію, не мають бажання, внутрішньої мотивації надавати психологічну допомогу таким підліткам. Цей факт є досить тривожним, оскільки, якщо ці студенти-психологи оберуть своїм місцем роботи школу, в якій є і такий контингент підлітків (бродяжництво, як один з видів девіантної поведінки), що вони не зможуть надати кваліфіковану психологічну допомогу цим дітям, їхнім батькам, що є порушенням клятви психолога та показником незадовільної професійної підготовки.

Працюючи із студентами-психологами факультету педагогіки та психології Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського, які самовизначилися з майбутнім робочим місцем – обрали загально-

освітню школу, ми провели експериментальну роботу. Нами було обстежено 300 школярів-підлітків загальноосвітніх шкіл, шкіл-інтернатів м. Миколаєва та Миколаївської області і виявлено, що 20% від загальної кількості обстежених складають ті, які схильні до бродяжництва (увійшли підлітки, як з благополучних сімей так і з неблагополучних). Це говорить про те, що середня школа очікує практикуючих психологів, які здатні ефективно працювати з різним контингентом учнів, у тому числі і з підлітками з девіантною поведінкою, яка виявляється в одному з таких видів, як бродяжництво.

Для підготовки студентів-психологів до роботи з вищезазначеною категорією підлітків, нами була спланована, організована та проведена наступна робота, яка органічно поєднувала аудиторний час навчання та позаурочний. Для нас таке поєднання означає максимально повно використовувати поза аудиторний час, який ми розглядаємо як могутній додатковий ресурс професійної підготовки, враховуючи недостатню кількість аудиторних годин, які відводяться на вивчення відповідних навчальних дисциплін.

Так, наприклад, на заняттях з «Вікової та педагогічної психології» студенти додатково вивчали та обговорювали теоретично висвітлені в періодичних виданнях, працях сучасних учених як вітчизняних так і зарубіжних, проблеми розвитку сучасних підлітків, вплив особливостей сучасного світу на їхній розвиток, світосприйняття, особливості такого соціально-психологічного феномену як Дитинство, взаємостосунки між батьками та сучасними дітьми, зокрема, підлітками. Зазначимо, що в жодному підручнику з «Вікової та педагогічної психології» питання про вікові особливості сучасних підлітків, вплив сучасного соціуму (його характеристики на них не висвітлено). На занятті з усвідомленого батьківства детально обговорювалися питання які стосуються особливостей сучасної сім'ї, особливостей взаємостосунків сучасних батьків з дітьми, психології жінки третього тисячоліття, яка суттєво впливає на психологію материнства, ставлення матері до дитини, що особливо є важливо для сучасних жінок-матерів, які є соціально спрямованими і для яких робота, кар'єра

посідають перше місце. Особлива увага приділяється темі «Усвідомлене татківство» – роль батька у вихованні сучасного підлітка.

Під час вивчення навчальної дисципліни «Психологія девіантної поведінки» детально висвітлювалися проблеми соціальної дезорієнтації, аналізувалися поняття «бездоглядність», «безпритульність», бродяжництво та пов'язане з ними поняття «втеча», питання самовільного уходу з дому тощо, причини цього явища. Особлива увага приділялася тлумаченню таких понять, як «втеча», «йде самовільно», «утікання», оскільки ці поняття в психолого-педагогічній літературі змішані і не чітко розмежовуються між собою. Визначення цих понять, чітке їх розуміння дозволять зовсім по-іншому подивитися на ці явища.

У позанавчальний час в рамках роботи психологічного гуртка «Психея», дискусійного клубу «На перехресті думок» (організатор І. С. Литвиненко) студенти проводили практичні завдання, вправи, працювали з психодіагностичним інструментарієм, обговорювали главу з книги С. Д. Максименка «Психологія особистості» – особливості існування нужди в підлітковому віці. Особливо цікаво і жваво відбувалися обговорення в форматі дискусій: «Підліток – ХХ-ХХІ століття». Застосовувалися різні методи навчання: лекція-бесіда, лекція-провокація, лекція-«прес-конференція», лекція-ситуація, аналіз конкретних ситуацій, рольові ігри, психологічні тренінги, круглий стіл, самостійна робота студентів з наступним обговоренням. Особлива увага приділялась обговоренню Концепції превентивного виховання дітей і молоді.

Під час підготовки майбутніх психологів до роботи з підлітками схильними до бродяжництва ми використовували індивідуальний підхід, який у єдності з іншими засобами навчання сприяє професійному зростанню майбутніх практикуючих психологів. Індивідуальна робота проводилася у формі індивідуальних міні-бесід, індивідуальних консультацій, обговорення результатів їхньої психодіагностичної роботи, яка проводилася на базах загальноосвітніх шкіл міста та області з метою виявлення «групи ризику» – підлітків схильних до девіантної поведінки, бродяжництву, розглядалися детально питання роботи

із сім'єю таких підлітків, вибудови конструктивного діалогу, ролі психолога в житті школи, створення ним позитивного іміджу школи тощо. В рамках індивідуальної роботи відбувалося обговорення проходження студентами практики в школах, де майбутні психологи закріплюють і розвивають навички роботи з девіантними підлітками, вчилися виявляти таких школярів, встановлювати з ними, батьками контакт, визначати програму психологічної допомоги підліткам цієї групи, розробляти поради для батьків, щоб покращити процес взаємодії з дітьми, психологічний клімат в сім'ї.

Активну участь брали студенти разом з викладачами кафедри психології (І. С. Литвиненко, І. Є. Чугуєва, О. Г. Білюк, С. В. Кузнецова, Д. В. Прасол) у батьківських зборах (ЗНЗ № 50, 39, 41), де обговорювалися «пожежні» питання виховання підлітків. Студенти-психологи, викладачі кафедри психології брали участь у батьківських зборах, на яких були присутні і школярі-підлітки (ЗНЗ № 39 м. Миколаєва), де відбулося цікаве обговорення на тему: «Сучасні батьки – сучасні підлітки».

Також були організовані виїзні заходи із студентами-психологами в Арбузинський, Доманівський райони, де на базах шкіл відбувалися практичні семінари присвячені проблемам виховання сучасної молоді (студенти готували цікаві виступи, ділові, рольові ігри тощо).

В рамках волонтерської діяльності (волонтерський центр «Тепло поколінь», організатор, керівник І. С. Литвиненко) студенти розробляли для підлітків шкіл-інтернатів, ЗНЗ соціальної реабілітації низку заходів (наприклад, тиждень психології «Я + Він + Вони = Ми»), фізкультурні змагання, спільні перегляди кінофільмів, культпоходи до театру, моделювання життєвих ситуацій та їх розв'язання тощо.

Використання аудиторного та позааудиторного часу в рамках професійної підготовки майбутніх практикуючих психологів для та-

кої соціальної практики, як освіта різних форм, методів навчання сприяє цілісності і системності процесу підготовки цих спеціалістів до роботи з девіантними підлітками, які схильні до бродяжництва.

Висвітлена робота показала позитивну динаміку розвитку всіх компонентів готовності майбутніх психологів до роботи з вищезазначеною «групою ризику» підлітків. Подальші кроки будуть спрямовані в сторону підготовки студентів-психологів до роботи з батьками підлітків, схильних до бродяжництва (благополучні – неблагополучні сім'ї), оскільки практика показала, що майбутніх психологів під час навчання у ВНЗ недостатньо орієнтують на співпрацю з сім'єю, мало враховуються зміни, які відбуваються в сучасній сім'ї і які впливають на зростаючу особистість, зокрема підлітка.

#### Список використаних джерел

1. Гоголева А. В. Беспризорность. Социально-психологические и педагогические аспекты / А. В. Гоголева. — М. : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2004. — 464 с.
2. Діти і соціум: Особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку : монографія / А. М. Богуш, Л. О. Варяниця, Н. В. Гавриш та ін.; наук. ред. А. М. Богуш; За заг. ред. Н. В. Гавриш. — Луганськ : Альма-матер, 2006. — 368 с.
3. Клауд Г., Таунсенд Дж. Фактор матери / Г. Клауд, Дж. Таунсенд / пер. с англ. Л. Сумм. — М. : Трида. 2002. — 336 с.
4. Муньягисеньи Э. Влияние неблагоприятных факторов микросреды на формирование аддиктивного поведения у подростков / Э. Муньягисеньи // Психологическая наука и образование. — 2001, № 4. — С. 28–40.
5. Психологические особенности наркоманов периода взросления / Под ред. С. В. Березина, К. С. Лисецкого. — Самара, 1998. — 148 с.
6. Рышкова Л. Подготовка студентов к работе с социально дезориентированными школьниками / Л. Рышкова // Практична психологія та соціальна робота, 2011. — № 5. — С. 59–62.
7. Сухомлинский В. А. О воспитании / В. А. Сухомлинский. — Изд. 2-е. — М., 1979. — 85 с.
8. Фельдштейн Д. И. Феномен Детства и его место в развитии современного общества / Д. И. Фельдштейн // Мир психологи. — 2002. — № 1 (29). — С. 9–20.

**IRYNA LITVYVENKO**

Mykolaiv

#### VOCATIONAL PREPARATION OF THE STUDENTS-PSYCHOLOGISTS FOR WORK WITH TEENAGERS PRONE TO VAGRANCY

*The article highlights the features of the modern world significantly affecting the quality of life of a human being, his/her immediate environment – family, the younger generation. It makes an accent on the*

*shortage of the positive impact upon teenagers by parents and society. The article reveals the factors provoking the deviant behavior of teenagers – the vagrancy and underlines the leading role of the school practicing psychologist in providing these teenagers with psychological assistance. The «weak» places in the training of the students-psychologists are revealed and the practical steps assisting in formation of the readiness of the future psychologists for work with teenagers of the designated group based on the cognitive, motivational-evaluation, activities-competency based components are represented.*

*Keywords: vocational preparation, teenagers, vagrancy, deviant behavior, family, practicing psychologists, a new social situation of development, education, teaching methods, components of readiness.*

**ІРИНА ЛИТВИНЕНКО**

г. Николаев

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ К РАБОТЕ С ПОДРОСТКАМИ СКЛОННЫМИ К БРОДЯЖНИЧЕСТВУ**

*В статье освещены особенности современного мира, которые существенно влияют на качество жизни человека, его ближайшее окружение – семью, на подрастающее поколение. Сделано ударение на дефиците положительного влияния на подростков со стороны родителей и социума. Раскрыты факторы, которые провоцируют девиантное поведение подростков – бродяжничество, подчеркнута ведущая роль практического психолога школы в оказании психологической помощи этим подросткам. Выявлены «слабые» места в профессиональной подготовке студентов-психологов, представлены практические шаги, которые способствуют формированию готовности будущих психологов к работе с подростками указанной группы, опираясь на когнитивный, мотивационно-оценочный, деятельностно-компетентностный компоненты.*

*Ключевые слова: профессиональная подготовка, подростки, бродяжничество, девиантное поведение, семья, практические психологи, новая социальная ситуация развития, образование, методы обучения, компоненты готовности.*

Стаття надійшла до редколегії 04.04.2017

УДК 159.923

**ІРИНА ЛИТВИНЕНКО, ІГОР ХОТЄНОВ**

м. Миколаїв

lis2806@mail.ru

## **СИНДРОМ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ В МЕДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ХІРУРГІЧНОЇ СПЕЦІАЛІЗАЦІЇ**

*У статті розкрито визначення синдрому емоційного вигорання. Представлені погляди вітчизняних, зарубіжних вчених на цей феномен. Підкреслена його актуальність, значущість, яка впливає на якість професійної діяльності лікаря, його особистість. Висвітлені основні причини, які провокують професійний стрес, синдром вигорання, які виявляються у лікарів, і зокрема, у лікарів щелепно-лицевого відділення. Викладені результати експериментального дослідження – встановлено низку специфічних особливостей, проблем, які породжують, супроводжують розвиток емоційного вигорання особистості лікаря-хірурга щелепно-лищевої спеціалізації.*

*Ключові слова: спеціалізація, щелепно-лицеве відділення, лікар-хірург, синдром, емоційне вигорання, пацієнт, професійна діяльність, здоров'я, особистість.*

Сьогодні, враховуючи надскладні реалії в яких живе український народ, дуже гостро стоїть питання надання якісної медичної допомоги. Це, в свою чергу, привертає увагу до лікарського корпусу, який є беззаперечно найціннішим ресурсом закладів охорони здо-

ров'я. Саме медперсонал – лікарі, медсестри є «обличчям» лікарні, які забезпечують її репутацію, конкурентоздатність, створюють її імідж. Для багатьох пацієнтів важливим є не тільки професійні уміння, навички лікаря, а й його особистість, яка, у певному розумінні, є

його інструментом, яка впливає на психологічний стан людини. Для кожного, хто звертається по медичну допомогу до лікаря, дуже важливі його особистісні якості: емпатія, як він зустрічає, вислуховує, вибудовує «інтимно-глибинний діалог» (І. Д. Бех) на засадах довіри, поваги, як виявляє зацікавленість, проймається проблемою, співпереживає, підтримує словом, заспокоює. Іншими словами, пацієнт прагне побачити в особі лікаря ще й гарного життєвого психолога. Особливо ці якості так важливі для людини, яка звертається до лікаря-хірурга щелепно-лицевого відділення, адже результат його роботи, часто у прямому сенсі слова, знаходяться на її обличчі. Людина довіряє йому своє життя в операційній залі, своє обличчя, яке є її «візитною картою». Для пацієнта це вже додаткові переживання, величезна психотравмуюча ситуація, стрес. Саме тому йому так необхідна психологічна підтримка лікаря, бажання бачити перед собою життєрадісну, впевнену особистість професіонала, небайдужого до себе.

Однак, на жаль, практика показує, що пацієнти часто стикаються з мовчанням, байдужістю лікаря (це стосується не тільки лікарів щелепно-лицевого відділення), його закритістю, цинізмом, неуважністю, яка тягне за собою професійні помилки, приховану роздратованість, але яку відчувають пацієнти, бачать його психологічний дискомфорт, відстороненість. Логічно виникає запитання – чи зможе такий лікар бути ефективним, на всі сто відсотків, на своєму робочому місці, надати якісну медичну допомогу, своєю особистістю підтримати пацієнта, дати йому заряд позитиву, своєю «любов'ю доторкнутися до висохлої душі» (М. І. Пірогов), яка страждає, хвилюється.

На жаль, відповідь очевидна – ні, адже, як стверджує представник гуманістичної психології Е. Фромм – щоб «дати, треба мати!». Якщо подивитися зі сторони на цих суб'єктів взаємодії, то складається враження, що обидва потребують допомоги, зокрема, лікар – психологічної.

Однією із причин такого психологічного портрета лікаря є синдром емоційного вигорання, який проявляється у лікарів і особливо яскраво у лікарів-хірургів, враховуючи специ-

фічність їхньої роботи, яка є більш стресогенною у порівнянні, наприклад з роботою лікарів-терапевтів.

Ця проблема потребує більш ґрунтовного вивчення як у теоретичній так й у практичній площині, оскільки синдром емоційного вигорання впливає не тільки на якість виконання лікарем своїх професійних обов'язків, порушує відчуття психологічного комфорту, негативно впливає на особистість в цілому, а й на психологічний стан пацієнта.

Мета дослідження – виявлення синдрому емоційного вигорання у практикуючих лікарів-хірургів щелепно-лицьового відділення з подальшим пошуком методів його профілактики.

Професія лікаря відноситься до соціальної групи, в рамках якої відбувається взаємодія в діаді «людина-людина», що вказує на її важливий аспект – комунікативний. У кожен хвилину свого робочого часу, лікар знаходиться в інтенсивному, тісному спілкуванні з пацієнтами, які йдуть один за одним, майже, безперервним потоком, які до того ж є різними за своїм соціальним статусом, рівнем інтелекту, вихованості, психічної врівноваженості (один з головних критеріїв психічного здоров'я людини), що суттєво впливає на його особистість. Перебуваючи в емоційно, інтелектуально насиченій атмосфері під час надання професійної допомоги, напрузі, лікар, до того ж, знаходиться, так би мовити, під подвійним тягарем відповідальності – моральної та юридичної, що додатково обтяжує його і так напружений психологічний стан. Як бачимо, ця професія висуває досить високі вимоги до його особистості, оскільки від його стресостійкості, психічної рівноваги залежить здоров'я людини (фізичне, психологічне – складові феномену «здоров'я»).

Зазначимо, що професія лікаря належить до групи «вищого типу» (А. С. Шафранова) за ознакою необхідності постійної рефлексії на зміст предмета своєї діяльності. Саме у представників «комунікативних» професій (В. В. Бойко, Н. Є. Водоп'янова, О. Н. Гнездилова, Л. М. Карамушка, С. Д. Максименко, М. Leiter, С. Maslach та ін.), які відчувають на собі значні перенавантаження під час роботи, з'являється синдром емоційного вигорання,

який в дебюті проявляється почуттям байдужості до хворих, підвищеною втомлюваністю, порушенням пізнавальних процесів, невпевненістю в собі. Надалі може виявитися відчуження, ригідність у мисленні. Поступово такий лікар зменшує або уникає колег, пацієнтів, фізично, духовно дистанціюючись від них. Він відчуває внутрішню потребу встановити емоційну відстань між собою та іншими. Більш того, свідомо або несвідомо він дозволяє утягувати себе в емоційний зв'язок з іншими і тому окреслює навколо себе «чарівне коло, яке ніхто не має права перетинати» [67, 7]. На думку В. Бойко [2] синдром емоційного вигорання – це вироблений особистістю механізм психологічного захисту у формі повного або часткового виключення емоцій у відповідь на вплив певних психотравмуючих чинників трудової діяльності. Вигорання є своєрідним функціональним стереотипом, оскільки дозволяє людині дозувати й ощадливо витратити енергетичні ресурси.

У соціально-психологічних дослідженнях зазначеної проблематики, один з провідних фахівців з дослідження емоційного вигорання С. Maslach, зазначає, що діяльність представників «комунікативних» професій (медики, вчителі, юристи, психологи, поліцейські, тюремний персонал, політики, менеджери всіх рівнів) вельми різна, проте всіх їх об'єднує близький контакт з людьми, який, з емоційної точки зору, часто дуже важко підтримувати тривалий час. Вона пропонує своє тлумачення поняття «емоційне вигорання», як синдром фізичного і емоційного виснаження, і який складається з негативної самооцінки, несприятливого ставлення до роботи, втрати співчуття до клієнтів [9]. С. Maslach дала досить влучне та одночасно «жорстке» формулювання цьому синдрому: «Виснаження – плата за співчуття». Термін «емоційне вигорання» було введено американським психіатром Х. Дж. Фрейнденбергом у 1974 р. для характеристики психологічного стану здорових людей, які знаходяться в інтенсивному і тісному спілкуванні з клієнтами, пацієнтами в емоційно насиченій атмосфері під час надання професійної допомоги. Спочатку цей термін визначався як стан занепокоєння, виснаження з відчуттям власної непотрібності [8].

Якщо звернутися до ВООЗ, то цей синдром розглядається, як фізичне, емоційне, мотиваційне виснаження, що характеризується порушенням продуктивності в роботі, втому, безсонням, вживанням алкоголю (інших психоактивних речовин) для зняття напруги та отримання тимчасового полегшення. Враховуючи його «інфекційність» (швидко розповсюджується серед співробітників), його «популярність» сьогодні означений синдром входить до Міжнародної класифікації хвороб (МКХ-10). У класифікаційному розділі «Проблеми, пов'язані з труднощами подолання життєвих ускладнень» він має номер Z73.0.

С. Maslach виділяє три основні складові цього синдрому: емоційне виснаженість, деперсоналізація (цинізм), редукція професійних досягнень. Дамо коротку характеристику кожній складовій.

Емоційне виснаження – відчуття емоційної спустошеності, втоми, викликане власною роботою.

Деперсоналізація – цинічне ставлення до праці, об'єктів своєї праці. У соціальній сфері деперсоналізація припускає бездушне, негуманне ставлення до клієнтів, що приходять для лікування, консультацій (одна з причин – невдоволення пацієнтів якістю надання медичної допомоги). Контакти лікаря з пацієнтом стають формальними, знеособленими.

Третя складова синдрому емоційного вигорання – редукція професійних досягнень – виникнення відчуття некомпетентності у своїй професійній сфері, усвідомлення неуспіху в ній. Звернемо увагу, що сьогодні поняття деперсоналізації трактується ширше й означає негативне ставлення не тільки до клієнтів, пацієнтів, але й до праці та її предмета в цілому. З огляду на викладене, логічно виникає питання про чинники, що сприяють розвитку синдрому емоційного вигорання. Вчені об'єднують їх у блоки:

- індивідуальні особливості (характерологічні, самооцінка, освіта та ін.);
- організаційні (зміст праці, робочі перевантаження, умови роботи);
- особливості професійної діяльності [5].

Цей синдром діє по всіх «фронтах» – він відбивається як в професійній площині лікаря так і в особистому житті – на членах його

родини. Загрозою цього синдрому є те, що він часто стає причиною незворотної деформації особистості, професіонала, є яскравим показником порушення здоров'я, психологічного комфорту. У Статуті Всесвітньої Організації охорони здоров'я (ВООЗ) записано: «Здоров'я – це не лише відсутність хвороб або фізичних дефектів, а й повне фізичне, духовне та соціальне благополуччя». Таке уявлення про здоров'я свідчить про тісний психосоматичний зв'язок стану людини з безліччю внутрішніх і зовнішніх факторів. Життєрадісність людини як складної живої системи забезпечується на різних, але взаємопов'язаних рівнях функціонування. Вчені виділяють біологічний, психологічний, соціальний рівні, на кожному з яких здоров'я людини має особливості свого прояву. Чим більше гармонійно поєднані всі суттєві властивості, що складають особистість, тим вона більш стійка, врівноважена та здатна протидіяти впливам, що намагаються порушити її цілісність. (С. С. Корсаков), а значить здоров'я, адже А. Маслоу стверджував: «Хто цілісний – той здоровий».

Психічне здоров'я співвідноситься з такими словосполученнями як «психологічний комфорт» та «психологічний дискомфорт». Комфортність в словниках тлумачиться досить у вузькому значенні цього слова, а саме – це зручність, затишок, сукупність побутових і соціальних умов, вигод. Це, як бачимо, побутова сторона. Якщо ж йдеться про психологічну сторону цього терміну, то його зміст має бути таким, що підкреслює емоційне насичення, позитивно забарвлене життя (професійне у тому числі) особистості. Антонім психологічного комфорту – психологічний дискомфорт, який все більше відслідковується у лікарів і на якому наголошують пацієнти. Саме тому, дослідники стверджують, що емоційне вигорання медичних працівників та питання їхнього психічного здоров'я є актуальною проблемою професійного здоров'я [6], психології безпеки [1]. Сьогодні є всі підстави вважати, що «вигорання» має пряме відношення до збереження здоров'я, психічної стійкості, професійного довголіття спеціалістів, які мають тривалі міжособистісні комунікації. У роботах вітчизняних, зарубіжних учених простежується певна єдність у розумінні чинників ризику

синдрому «вигорання» для представників різних професій. Професійна специфіка виявляється лише на визначені ступеня стресогенності деяких чинників.

Отже, лікарі, як представники групи професій «вищого типу», де провідним аспектом є комунікативність характеризується високим рівнем емоційного вигорання. Проте для нас є цінним питання конкретизації особливостей емоційного вигорання у лікарів-хірургів щелепно-лицевого відділення, виявлення потреб, незадоволення, які, у більшій мірі, впливають на формування аналізованого синдрому.

Нами використовувалися психодіагностичні методики: діагностика емоційного вигорання особистості (В. В. Бойко), опитувальник «професійне вигорання» (С. Maslach, адаптація Н. Є. Водоп'янової), методика «Рівень суб'єктивного контролю» (Дж. Роттер), методика диференціальної діагностики депресивних станів (В. Зунге), тест на стресостійкість (Т. Холмс і Р. Прає).

Наше дослідження проводилося на вибірці 25 осіб Миколаївської обласної лікарні щелепно-лицевого відділення, серед яких – 21 жінка та 4 чоловіка. Середній вік цих спеціалістів – 38 років, загальний стаж роботи – п'ятнадцять років. Дослідження включало використання психодіагностичних методів та індивідуальні бесіди. Додатково для виявлення особливостей організації діяльності лікарів зазначеного відділення аналізувалися: правила внутрішнього розпорядку, трудовий договір, статут лікарні, посадові обов'язки, кваліфікаційні характеристики, положення про преміювання, журнал нагороджень, розклад робочого дня, чергувань тощо.

На першому етапі відбулося оцінювання стану соціально-психологічного клімату колективу відділення, організаційні умови праці лікарів. Аналіз документації дозволив дати об'єктивну характеристику особливостей організації праці відділення.

На другому етапі проводилося психодіагностичне дослідження лікарів означеного відділення. Для виявлення рівня емоційного вигорання, індивідуально-психологічних особливостей лікарів застосовувалося вищезазначені методичний комплекс. Додатково



використовувалася методика «Ціннісні орієнтації» (М. Рокіча). Дотримувалися усі загальні правила, які необхідні для створення відповідної атмосфери, принцип добровільності.

У лікарів-хірургів щелепно-лицевого відділення було виявлено досить високий рівень емоційного вигорання. Привертає увагу і те, що майже 70% лікарів таку цінність як «здоров'я» не вважають найголовнішим. Так, наприклад, за ранжуванням (методика «Ціннісні орієнтації» М. Рокіча) «здоров'я» посіло 8 місце, за результатами методики «Рівень суб'єктивного контролю» (Дж. Роттер) спостерігався низький рівень за шкалою інтернальності по відношенню до цього феномену. Така невтішна картина, по відношенню до здоров'я лікарів, які покликані культивувати його, зберігати, виникає занепокоєння, адже вони самі до цієї цінності ставляться байдуже або зневажливо – що вказує на певний дисонанс в їхньої особистості.

У ході індивідуальних бесід було з'ясовано, що 60% лікарів відчувають постійне напруження, роздратованість під час взаємостосунків з пацієнтами, які відчувають біль, бояться лікарського втручання, панікують, тремтять, часто виявляють агресію (вербальну) від больових відчуттів, ставляться з недовірою. Лікарі часто говорили: «Я ж допомагаю та ще й повинен умовляти...».

80% лікарів декілька разів наголошували на підвищену відповідальність за результати своєї роботи – результат їхньої роботи, у прямому сенсі, на обличчі пацієнта. Майже 95% лікарів зазначили, що їм бракує естетичних вражень – вони щодня бачать понівечені, зображені обличчя. 55% відповіли, що на них суттєво впливають психологічні, фізичні перевантаження, пов'язані з особливостями режиму роботи.

Виходячи з отриманих результатів, можна говорити про те, що емоційне вигорання у лікарів щелепно-лицевого відділення обумовлено індивідуально-особистісними характеристиками та особливостями праці. Привертає увагу неузгодженість по відношенню до такого феномену як «здоров'я», емоційна нестійкість особистості як психодинамічна характеристика, недостатня гнучкість саморегуляції, брак естетичних вражень.

Також було з'ясовано, що істотно впливає на розвиток синдрому емоційного вигорання лікарів відділення його фемінізація (21 – жінка-лікар, 4 чоловіка-лікаря). Підвищена емоційна реакція жінок на психотравмуючі ситуації та ряд інших гендерних аспектів часто спричиняють специфічні для переважно жіночого колективу конфліктні ситуації та додаткові стреси. Невтішний результат стосується і того, що майже 75% лікарів вважають нормою знімати напругу після важкого трудового дня (зміни) за допомогою алкоголю, що також підтверджує результати методик «Ціннісні орієнтації», «Рівень суб'єктивного контролю» в яких відбивається байдуже ставлення до свого здоров'я, знецінення.

Отриманні результати вказують на необхідність привернути увагу до проблеми емоційного вигорання лікарів конкретної спеціалізації – хірургів щелепно-лицевого відділення, підійти диференційовано, враховуючи її особливості, психолого-індивідуальні особливості лікаря. Психологічна допомога має носити комплексний характер, органічно об'єднувати як групову так і індивідуальну форму роботи, спрямовану на корекцію психічного стану, покращення психологічного клімату в колективі. Для цього ми розробили психокорекційну програму «Сам собі життєвий психолог», яка складається з психологічного тренінгу, занять, індивідуальних програм подолання синдрому емоційного вигорання.

В основу нашої психокорекційної роботи покладено визначення особистості за С. Д. Максименко: «Особистість – це форма існування психіки людини, яка являє собою цілісність, здатну до саморозвитку, самовизначення, свідомої предметної діяльності, саморегуляції та має свій унікальний і неповторний внутрішній світ» [40, 4]. Виходячи з визначення, ми поставили психологічний акцент на відповідальності самої особистості за якість свого здоров'я (психологічна складова), що, великою мірою, впливає на того, хто звернувся по медичну допомогу до лікаря. Також в ході планування, організації та проведення психокорекційної роботи з лікарями щелепно-лицевого відділення ми дотримувалися тези І. Д. Беґа про те, що груповій роботі повинна передувати індивідуальна.

Розроблена нами програма «Сам собі життєвий психолог» мала на меті:

- усвідомлення необхідності процесу самопізнання (сильний, стійкий, довготривалий мотив), самоаналізу, саморозвитку, самоствердження;
- активізацію природного ресурсу, творчих здібностей;
- розвиток потенційних можливостей;
- розуміння необхідності об'єктивного погляду на себе, свої проблеми, їх причини.

Ми вважаємо, що це є одним з ефективних інструментів самокорекції і самовдосконалення особистості лікаря у якого є синдром емоційного вигорання.

Висновки:

У більшості лікарів-хірургів щелепно-лицевого відділення спостерігається значний рівень «емоційного вигорання».

Не перше місце у синдромі емоційного вигорання виходять суб'єктивні переживання.

Психологічна допомога лікарям, у яких виявлено «емоційне вигорання» повинне носити особистісно-орієнтований характер.

Одним з найбільш високих показників, який впливає на розвиток синдрому «емоційне вигорання» є стикання з болем, недовірою пацієнтів та брак естетичних переживань у лікарів щелепно-лицевого відділення.

Впливає на розвиток емоційного вигорання фемінізація колективу відділення.

Лікарі такий феномен як здоров'я не вважають цінністю, що суперечить суті професійної діяльності.

IRINA LYTUVYENKO, IGOR KHOTENOV  
Mykolayiv

Перспективи подальшого дослідження полягає у вивченні порівняльних характеристик прояву синдрому емоційного вигорання між лікарями терапевтами та лікарями хірургами (спеціалізація щелепно-лицева хірургія). Розробка профілактичних заходів, індивідуальних програм з метою подолання «емоційного вигорання».

#### Список використаних джерел

1. Баева И. А. Психология безопасности как направление психологической науки и практики / И. А. Баева // Национальный психологический журнал. — 2010. — Вып. 11 (ноябр.). — С. 66—69.
2. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других / В. В. Бойко. — М. : Изд. Дом «Филин», 1996. — 472 с.
3. Вежновець Т. А. Синдром емоційного вигорання в медичних працівників хірургічного відділення із позиції кадрового менеджмента / Т. А. Вежновець // Україна. Здоров'я нації. — 2016. — № 1—2. — С. 10—15.
4. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості / С. Д. Максименко. — К. : Видавництво ТОВ «КММ», 2006. — 240 с.
5. Пряжников Н. С. Стратегии преодоления синдрома «эмоционального выгорания» в работе педагога / Н. С. Пряжников, Е. Г. Ожогова // Психологическая наука и образование. — 2008. — № 2. — С. 87—95.
6. Психология здоровья : учебник для вузов / под ред. Г. С. Никифорова. — СПб. : Питер, 2003. — 607 с.
7. Хорни К. Наши внутренние конфликты / К. Хорни. — СПб. : Лань, 1997. — 240 с.
8. Frendenderg H. G. Staff burn-out / Helbert G. Frendenderg // Journal of Social Issues. — 1974. — Vol. 30. — P. 159—165.
9. Maslach C. Prevention of burnout: New perspectives / C. Maslach, J. Goldberg // Applied and Preventive Psychology. — 1998. — V. 7. — P. 63—75.

#### SYNDROME OF EMOTIONAL BURNOUT IN HEALTH PROFESSIONALS SURGICAL SPECIALIZATION

*The article deals with the definition of the syndrome of emotional burnout. Represent the views of domestic and foreign scientists to this phenomenon. The underlined its relevance, significance, affecting the quality of the doctor's practice, his personality. The basic causes that provoke professional stress, burnout syndrome who are doctors, and in particular doctors maxillofacial department. The results of the pilot study – set a number of specific features, problems that give rise to accompany the development of emotional burnout individual surgeon Maxillofacial specialization.*

*Keywords: specialization, maxillofacial department, surgeon, syndrome, emotional burnout, patient, professional work, health, personality.*

**ИРИНА ЛИТВИНЕНКО, ИГОРЬ ХОТЕНОВ**  
г. Николаев

## **СИНДРОМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ ХИРУРГИЧЕСКОЙ СПЕЦИАЛИЗАЦИИ**

*В статье раскрыто определение синдрома эмоционального выгорания. Представлены взгляды отечественных, зарубежных ученых на этот феномен. Подчеркнута его актуальность, значимость, которая влияет на качество профессиональной деятельности врача, его личность. Освещены основные причины, которые провоцируют профессиональный стресс, синдром выгорания, которые оказываются у врачей, и в частности, у врачей челюстно-лицевого отделения. Изложены результаты экспериментального исследования – установлен ряд специфических особенностей, проблем, которые порождают, сопровождают развитие эмоционального выгорания личности врача-хирурга челюстно-лицевой специализации.*

*Ключевые слова: специализация, челюстно-лицевое отделение, врач-хирург, синдром, эмоциональное выгорание, пациент, профессиональная деятельность, здоровье, личность.*

Стаття надійшла до редколегії 20.04.2017

УДК 159.923:616.89-008.441.3

**ЛЕСЯ ЛИТВИНЧУК**  
lutol@ukr.net  
м. Київ

## **ЗАСТОСУВАННЯ МУЗИЧНИХ ЗРАЗКІВ У ПСИХОЛОГІЧНІЙ РОБОТІ З ЗАЛЕЖНИМИ ВІД ОПІОЇДІВ ТА СПІВВІДНЕСЕННЯ ЇХ З ОБ'ЄКТИВНИМИ ПОКАЗНИКАМИ ФУНКЦІОНАЛЬНОГО СТАНУ ОРГАНІЗМУ**

*Стаття продовжує розкривати результати нашого емпіричного дослідження. Розкривається суть застосування музичних зразків у психологічній роботі з залежними від опіоїдів та співвіднесення їх з об'єктивними показниками функціонального стану організму. З метою оптимального застосування музичного комплексу, який би співвідносився з об'єктивними показниками функціонального стану досліджуваних ми застосовували апарат «Nexus-10 Mark II». Апарат «Nexus-10 Mark II» дозволяє здійснювати не тільки повну функціональну діагностику організму, але і комп'ютерну біорегуляцію різних функціональних систем організму на основі візуального та звукового біологічного зворотного зв'язку за стандартними параметрами ЕЕГ, ЕМГ, ЕКГ, СПГ, пульсового кровонаповнення судин, термометрії шкіри і шкіряного опору.*

*Ключові слова: музичні зразки, біорегуляція, функціональний стан, мультипараметричні дані, психофізіологічне вимірювання, психічний стан, ритміка.*

Підібрані музичні зразки у межах психологічної моделі реабілітації осіб, залежних від опіоїдів потребують відстеження об'єктивних психофізіологічних та медичних показників для того, щоб вони могли бути усвідомлено використані як досліджуваними нашого експериментального дослідження, так й іншими практиками, що працюють з залежними від опіоїдів. Застосування спеціально підібраних музичних зразків, заснованого на викорис-

танні клініко-психологічної діагностики, дозволяє організувати процес психологічної реабілітації не тільки на підставі виявлених порушень, але і з урахуванням збережених сфер психічної діяльності особи та її ресурсів, зокрема природного розвитку емоційно-вольової саморегуляції.

Основою для створення методу Біологічного зворотнього зв'язку ( далі БЗЗ) стали фундаментальні дослідження механізмів

регуляції фізіологічних та розвитку паталогічних процесів, а також результати прикладного вивчення раціональних способів активації адаптивних систем мозку здорової та хворої людини. В зв'язку з цим слід згадати наукові результати фізіологів І. М. Сеченова та І. П. Павлова. В ХХ столітті ідейними продовжувачема досліджень даних вчених стали праці К. М. Бикова, П. К. Анохіна, Н. П. Бехтерева. Активне вивчення методу почалося в кінці 50-х років ХХ століття. [3]. Приблизно з середини ХХ століття стали розроблятися і використовуватися методи, в яких встановлювався біологічно зворотний зв'язок з організмом на основі зміни різних параметрів (пульсової хвилі, м'язової сили, артеріального тиску). Найбільший внесок в його розвиток внесли дослідження N. E. Miller, L. V. DiCara (1968), M. B. Serman (1980), відкриття J. Kamiya (1968) здатності довільно змінювати параметри своєї електроенцефалограми (ЕЕГ) при наявності зворотного зв'язку про їх поточні значення [3]. У 1970-ті роки значна увага приділялася вивченню так званого альфа-навчання і альфа-станів, обумовлених посиленням альфа-ритмів в ЕЕГ людини. В кінці 1980-х – початку 1990-х свої експерименти провели Peniston і Kulkosky [6] з вивчення можливості лікування хворих на алкоголізм за допомогою технології біологічного зворотного зв'язку. Вони створили протокол проведення сесії, який став зараз класичним: спочатку проводиться температурний тренінг (претерапія), а потім альфа-тета тренінг з ЕЕГ.

Метою спеціально підібраних нами музичних зразків є досягнення стану м'язової релаксації, психічного заспокоєння та активації за допомогою комп'ютерної біорегуляції різних функціональних систем організму на основі візуального та звукового біологічного зворотного зв'язку за стандартними параметрами ЕЕГ, ЕМГ, ЕКГ, СПГ, пульсового кровонаповнення судин, термометрії шкіри і шкіряного опору. В якості звукового сигналу-стимулу ми використовуємо спеціально відібрані музичні зразки.

Кінцевою метою розробленої технології застосування музичних зразків у поєднанні з комп'ютерним «online» біоуправлінням, шляхом оцінювання фізіологічного та психологічного стану клієнта є формування навичок са-

морегуляції та самоконтролю, зокрема здатністю керувати своїми емоційними реакціями, що виникають в період відмови від вживання наркотиків.

Експертною групою Клініки активної терапії особливих станів за нашою участю проведено психофізіологічне обстеження наркозалежних осіб. Ми представляємо декілька усереднених значень отриманих результатів. (Всі результати достовірні).

*Виділемо низку засобів музичного впливу, які ми враховувати при доборі музичного твору:*

**1. Звуковий елемент.** Мелодія є основним засобом впливу через свою незвичність, своєрідність інтонаційної виразності. Мелодія, як і словесне вираження складу переживань особи, є сприймаючою формою висловлювання. Гармонія – послідовна закономірність побудови акордів, (формула класичної гармонії на мові музикантів така: T-S-D-T), що супроводжують мелодію і допомагають ясно виділити смисл і контекст музичного висловлювання. Одна і та ж мелодія, наприклад, в мажорній і мінорній тональності може викликати різне враження.

**А)** Встановлено, що існує стійкий зв'язок між тональністю виконання музичного твору і темами переживань. Наприклад, D-Dur частіше за все асоціюється з радістю, піднесеними почуттями (« Ода к радості» Баха), а Des – Dur – з емоціями закоханості («Утешение» Ліста). [4].

**Б)** Сонорика – психоакустичні властивості тембрів. Так, звучання струнних інструментів стійко асоціюється в особи з «серцевою прив'язаністю» та іншими темами інтимно-особистісного характеру, звучання кларнету – з темами духовної спорідненості, миролюбства, братства.

**В)** Діапазон частот. В нашому кандидатському дослідженні за допомогою психофізіологічного апаратурного комплексу «Хист», сумісної розробки Інституту психології імені Г. С. Костюка, Академії педагогічних наук України, кафедри акустики і акустоелектроніки Національного технічного університету «КПІ» і ДП «Телеком-пневматік» ми довели, що особистісні особливості людини виявляються в швидкості сприймання акустичних сигналів різних частотних діапазонів. Експе-

риментальним шляхом нами підтверджено, що акустичні сигнали з частотою 3–6 кГц справляють стимулюючий вплив на людину.

**Г) Сила звуку.** Менше 40 дБ.

**2. Динаміка.** В нашому випадку, при здійсненні відбору музичного твору «динаміка» означає не скільки технічні аспекти виконання, такі як, *pianno*, *forte* і т. д., а більш паралельний, що розходиться, бореться і т. д. рух тем, мотивів, драматургію мелодії.

Якщо відштовхуватися від формули М. Бахтіна, що в музичному творі «людина або більше своєї долі або менше своєї людяності» [1].

Нездійсненне, наприклад, відчуття щастя, звільнення від гніту залежності, може бути певною особливою і цінною реальністю. Звідси – особистість, що стає більше своєї долі, потенціал її втілюється в музичному переживанні як особливий вид втілення. Психодинаміка музичного переживання – це неприливно суміш реальності з можливостями.

**3. Форма.** Принцип розміщення, всередині якого розвиваються за певними законами ритм, звучання і динаміка музичного твору. Використовуватимемо Остінато – прості, повторюючи методії.

**4. Часовий елемент** – ритм і темп, як вираження руху. В нашому випадку, у дослідженні з наркозалежними особами від опіатів цікавими представляються синкопальні ритми, які ще в більшій мірі допомагають звільнитися від стереотипії в мисленні, емоціях, в прийнятті рішення. Використовуватимемо ритм постійний, без різких переходів і без твердого позначення.

З метою здійснення релаксації та розслаблення зажатої м'язової системи ми плануємо використовувати ритмічні структури, які б відповідали біоритмам конкретного наркозалежного.

Співвіднесення біоритму мозку з ритмічною пульсацією в музиці дає нам можливість підібрати відповідні музичні зразки відповідно до чотирьох основних біоритмів, які реєструються в корі головного мозку людини (число коливань в секунду).

Враховуючи сукупність означених вище даних музичного ритму, темпу, звукового елементу, динаміки та форми, під керівництвом доцента Національної музичної академії

України ім. П.І. Чайковського ми підібрали наступні музичні зразки:

### **1. Дельта-ритм 2–3.**

- Соната для фортепіано № 14 до-діез-мінор, оп. 27, № 2 («Лунная») Людвіг ван Бетховен.
- Ноктюрн Op. 9 b-moll, Es-dur, H-dur (1829—1830) Фредерік Франсуа Шопен.
- Олександр Василенко «Я тим щасливий, що живу».
- Олександр Василенко «Рідна мати моя».
- Юлія Славянская «Часовенка».

### **Тета-ритм 4–8.**

- Концерт для фортепіано з оркестром № 3 c-moll Людвіг ван Бетховен.

### **2. Альфа-ритм 8–12.**

- Німецькийвоєнний марш С. С. Люфтваффе Was Wollen Wir Trinken (гімн Luftwaffe).
- «Військовий марш» з музичних ілюстрацій до повісті А. Пушкіна «Метелиця» Г. Свірідов.
- Миколай Гнатюк «Ой, смереко».
- Анатолій Гнатюк та Валентина Степова «Качечка».

### **3. Бета-ритм 13–30.**

- Етюд Op. 25 a-moll, Фредерік Франсуа Шопен.
- Паганіні-Лист «Кампанелла» – Grandes Etudes de Paganini, No. 3, La Campanella – Транскрипція Ф. Бузона.
- Етюд Op. 10 № 12 c-moll «Революційний етюд» Фредерік Франсуа Шопен.

Отже, з огляду на вимоги до модифікації апарату біоуправління «Nexus-10 Mark II» було розроблено та апробовано курс корекції біоуправління зі спеціально підібраними музичними зразками.

Особи, які в дорослому віці на якомусь із життєвих етапів не витримують вимог життя, ускладнення повсякдення, особливо у переживаннях важких станів самотності, нерозуміння і відчуженості від оточуючих, найчастіше вдаються до пошуків доступних сурогатів недоотриманих емоцій, відчуттів і станів. Функціональна діагностика організму досліджуваних, реєструвалася на базі клініки «АТОС» апаратом «Nexus-10 Mark II» (Голандія).

Результати медично-психофізіологічного обстеження на апараті «НЕКСУС-10» («НЕКСУС-10» Mark-II виробництва Королівства Нідерланди) представлено в мультипараметричній таблиці (табл. 1).

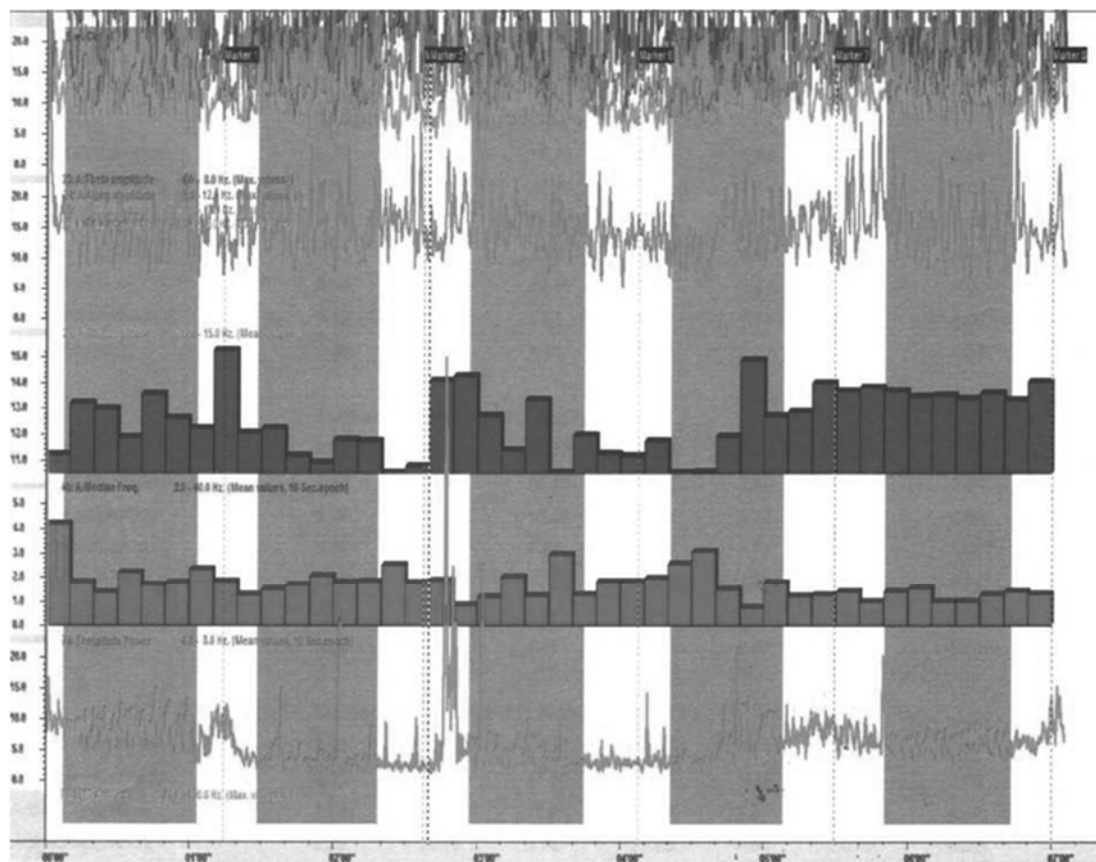
Дане обстеження висвітлює п'ять лабораторно створених психічних станів, послідовно позначених на зображенні сірим кольором. Загальний консультативний висновок про психофізіологічний стан досліджуваних свідчить про помірний рівень відновлювального потенціалу – «HF» = 567 мс<sup>2</sup>; помірний рівень мобілізуючого потенціалу, «LF» = 326 мс<sup>2</sup>; помірний рівень гормональної модуляції регуляторних механізмів – «VLF» = 189 мс<sup>2</sup>; індекс стресу – 75 одиниць – в межах норми; адаптаційні можливості організму вище середнього рівня – «TR» = 1239 мс<sup>2</sup>; частота серцевих скорочень (ЧСС) = 78 на хвилину – норма; частота дихальних рухів (ЧДР) = 17,2; на хвилину – норма; дихальна аритмія серця при діафрагмальному диханні (ДАС) = 10 – нижче вікової норми, що свідчить про низький рівень міжсистемних взаємовідношень дихальної та серцево-судинної системи; шкірна провідність

(SC) = 3,9 мкСм (мікросіменси, тобто мільйонні частки сіменс) – помірно підвищена, що свідчить про переважання тону симпатичної нервової системи; температура пальців рук (Т) = 27,71 °С, що відповідає нормі; амплітуда Альфа-ритму – 23,8 н/В (нановольт, тобто мільярдних часток вольту); Бета-ритму – 10,97 н/В, Тета-ритму – 23,07,5 н/В, домінантна частота – 12,2 Герц; проба із заплющеними очима негативна. У будь-якому разі об'єктивне обстеження на апараті «NEXUS – 10» виявило переважання тону симпатичної нервової системи, неможливість релаксації та хронічної напруги ЦНС.

У процесі психофізіологічного обстеження досліджуваних на апараті «НЕКСУС – 10» в клініці було проведено моделювання трьох лабораторно створених психічних станів:

- 1) стан спокою, який розслаблено сидить без пред'явлення будь-яких пізнавальних завдань;

Таблиця 1  
Мультипараметрична таблиця показників медико-психологічного обстеження досліджуваних\*



\*Тут і далі показники подаються згідно з технічним описом голландського апарату Nexus-10 Mark-II виробництва Mind Media BV (м. Хертен, Королівство Нідерланди) [5].

Таблиця 2

**Психічний настрій досліджуваних у розслабленому стані**

№ з/п	Канал	Значення статистичних показників				
		мінімальне	максимальне	середнє	варіабельність	стандартне відхилення
1	Тета-ритм (Thetaamplitude)	3,72	42,25	20,88	84,21	7,63
2	Альфа-ритм (Alphaamplitude)	3,26	70,72	24,24	173,98	13,06
3	Сенсомоторний ритм (SMR amplitude)	1,0	32,75	12,12	37,12	6,01
4	Бета-ритм (Betaamplitude)	0,28	45,07	7,64	18,98	5,82
5	Переважаюча мозкова частота (MedianFreq.)	4,00	18,00	11,52	2,46	2,66
6	М'язові артефакти (EMG Artifakt)	1,12	19,08	7,38	2,66	2,61

2) розв'язування пізнавальної задачі, яка становить собою розрізнення і класифікацію семи зображень за кольором і формою (стрес-тест);

3) спів пісенного куплету з позитивним візуальним й акустичним супроводом.

Результати медично-психофізіологічного обстеження подано у табл. 2.

Так, психічний настрій досліджуваних, які перебувають у стані розслабленого спокою без пред'явлення будь-яких пізнавальних завдань, подано у табл. 2. Очевидно, що найвищі серед усіх трьох проб показники варіабельності Тета- та Альфа-ритму – відповідно 84,21 і 173,98, що свідчить про надмірну внутрішню напруженість, нездатність до розслаблення, переходу в проміжний стан між бадьорістю і сном, який уповільнюється в діапазоні мозкових хвиль від 4 до 8 Гц.

Переносючи цей індивідуальний стан з клінічної лабораторії до умов соціального оточення, можна з упевненістю прогнозувати,

що апаратурно зафіксоване внутрішнє напруження досліджуваних закономірно виявиться назовні надмірним збудженням. Дана поведінка призведе до виникнення непорозуміння, конфліктів та формування неадекватного образу соціального оточення та свого місця в сформованій системі відносин.

Уявлення про певну специфіку образного і логічного мислення, у психофізіологічному вимірюванні не мають значущих відмінностей. В даному разі перехід до логічного способу мислення не підвищує, а навпаки знижує внутрішню ситуативну напруженість.

Показники психічного стану досліджуваних у процесі розв'язування пізнавальної задачі подано у табл. 3.

Отримані показники свідчать про те, що розв'язування пізнавальної задачі призвело до подальшого зниження варіабельності мозкового функціонування як процесу гармонізації стану психофізіологічного функціонування.

Таблиця 3

**Показники психічного стану досліджуваних у процесі розв'язування пізнавальної задачі**

№ з/п	Канал	Значення статистичних показників				
		мінімальне	максимальне	середнє	варіабельність	стандартне відхилення
1	Тета-ритм (Thetaamplitude)	2,32	42,46	16,88	60,08	6,93
2	Альфа-ритм (Alphaamplitude)	2,97	72,77	20,53	119,76	10,47
3	Сенсомоторний ритм (SMR amplitude)	1,08	50,97	11,89	45,42	6,87
4	Бета-ритм (Betaamplitude)	1,05	28,69	7,71	18,28	4,27
5	Переважаюча мозкова частота (MedianFreq.)	6,05	24,00	12,03	6,01	2,44
7	М'язові артефакти (EMG Artifakt)	0,75	36,35	3,10	5,33	2,31

Таблиця 4

**Психічний стан досліджуваних під час співу**

№	Канал	Значення статистичних показників				
		мінімальне	максимальне	середнє	варіабельність	стандартне відхилення
1	Тета-ритм (Thetaamplitude)	2,49	41,22	16,52	62,78	7,27
2	Альфа-ритм (Alphaamplitude)	2,45	57,71	19,29	98,06	9,86
3	Сенсомоторний ритм (SMR amplitude)	1,29	27,84	10,86	29,40	5,32
4	Бета-ритм (Betaamplitude)	0,56	21,99	7,54	14,04	3,73
5	Переважаюча мозкова частота (MedianFreq.)	7,00	22,00	12,13	7,12	2,69
7	М'язові артефакти (EMG Artifakt)	0,62	21,56	4,46	8,87	2,98

Так, варіабельність Тета-ритму (Theta amplitude) зменшилась, порівняно з табл. 2 з 84,21 до 60,08, або на 21%, Альфа-ритму (Alpha amplitude) – з 173,98 до 119,76, або на 11% при природному підвищенні потрібного для виконання мисленевих дій сенсомоторного ритму (SMR amplitude) з 37,12 до 45,42, або на 16% та переважної мозкової частоти – з 2,76 до 6,01, або на 55%. Решта показників не зазнали суттєвих змін.

На первинному діагностичному етапі психологічного втручання – виконання пізнавального стрес-тесту отримало корекційне значення, оскільки сприяло виявленню здатності досліджуваних до зосередження.

Результати вимірювання психофізіологічного стану досліджуваних у процесі співу подано в табл. 4.

Із даних таблиці слідує, що показником гармонізації досліджуваного стану функціонування є зменшення варіабельності більшо-

сті ритмів головного мозку під час співу. Підвищення Тета-ритму (Thetaamplitude) з 60,08 до 62,78, свідчить про тенденцію до спокійної бадьорості, який співмірно змінює переважну мозкову частота (MedianFreq.) – з 6,01 до 7,12. Водночас зменшуються показники Альфа-ритму (Alphaamplitude) з 119,76 до 98,06, або сенсомоторного ритму (SMR amplitude) з 45,42 до 29,40, Бета-ритму. (Betaamplitude) – найшвидших хвиль, частота яких варіюється від 14 до 42 Гц, пов'язаних з бадьорістю, – з 18,28 до 14,04. Така співмірність у поліпшенні психофізіологічного функціонування викликана співом, має виражене саморегуляційне значення, хоча й значні резерви в досягненні свого оптимуму.

Наводимо результати психофізіологічного обстеження досліджуваних, які співали з позитивним зоровим (візуальним) і звуковим (акустичним) супроводом.

Результати обстеження подані у табл. 5.

Таблиця 5

**Спів досліджуваних із з позитивним візуальним та акустичним супроводом**

№ з/п	Канал	Значення статистичних показників				
		мінімальне	максимальне	середнє	варіабельність	стандартне відхилення
1	Тета-ритм (Thetaamplitude)	2,26	41,45	15,96	51,24	6,41
2	Альфа-ритм (Alphaamplitude)	2,01	54,67	17,98	88,10	9,34
3	Сенсомоторний ритм (SMR amplitude)	1,88	37,32	11,69	32,36	5,87
4	Бета-ритм (Betaamplitude)	0,39	26,13	9,19	20,39	4,64
5	Переважаюча мозкова частота (MedianFreq.)	7,00	22,00	13,46	6,07	2,27
7	М'язові артефакти (EMG Artifakt)	1,41	11,20	5,10	1,99	1,41



Отримані показники вказують на оптимальну траєкторію гармонізації психофізіологічного стану досліджуваних, оскільки відзначаються найменшою варіабельністю показників, тому відчуття комфорту є найбільш стабільним. Так, найменший рівень Тета-ритму (Theta amplitude), зокрема, зниження з 62,78 до 51,44, свідчить про його перехід у ритм спокійного обдумування, зосередження.

Розвиток емоційного відгуку і музичного слуху допомагають активізувати розумову діяльність. Музика може уповільнити і врівноважити хвилі мозку біологічного зворотного зв'язку. Музика, ритм якої становить близько 60 ударів у хвилину, може зрушити нашу свідомість від бета-хвиль у напрямку альфа-діапазону, підвищуючи таким чином загальне самопочуття й уважність.

Застосування методу музичного впливу у психологічній реабілітації осіб, залежних від опіоїдів сприяє гармонізації Вищої нервової діяльності. Використання музичного впливу в психологічній роботі з наркозалежними може стати ключем до вирішення багатьох соціальних, психологічних та медичних проблем, адже дозволяє одночасно навчати, розвивати творчі здібності і духовний світ. Унікальність застосування музичного впливу полягає у комфортному психофізіологічному навчанні, що бере свій початок з власних ресурсів особи, активізує і гармонізує діяльність мозку, покращує увагу і пам'ять. Творчий режим навчання, гармоніза-

ція особистості і міжособистісних стосунків є складовими найефективніших сучасних протинаркотичних підходів. Отримані показники в ході емпіричного дослідження застосування музики свідчать про оптимальну траєкторію гармонізації психофізіологічного стану досліджуваних, що свідчить про формування цілісного світосприйняття, сприяє особистісному розвитку та кращому розумінню власного «Я». Розвинена особистість має розвинену самосвідомість. Співвіднесення образу-Я з реальними обставинами життя дозволяє залежній особі від опіоїдів змінювати свою поведінку.

#### Список використаних джерел

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. — Рипол Классик, 1979. — 252 с.
2. Литвинчук Л. М. Застосування методів музикотерапії як метод підвищення адаптаційної здатності організму осіб, хворих на наркоманію / Л. М. Литвинчук // Актуальні проблеми психології. — 2015. — Т. 13. — № 11. — С. 79—88.
3. Budzynski T. H. From EEG to neurofeedback / T. H. Budzynski // In: Introduction to quantitative EEG and Neurofeedback. Eds.: Evans J. R. & Abarbanel A., 1999, Academic Press, ISBN 978-0-12-243790-8, p. 65—79.
4. Guetin S. Effect of music therapy on anxiety and depression in patients with Alzheimer's type dementia: randomised, controlled study / Guetin S. et al. // Dementia and geriatric cognitive disorders. — 2009. — Т. 28. — № 1. — С. 36—46.
5. Nexus-10 Mark-II виробництва «MindMediaBV», HertenTheNetherlands [Електронний ресурс]. — Режим доступу: [http://www.mindmedia.info/CMS2014/index.php?option=com\\_rtitle&id=4](http://www.mindmedia.info/CMS2014/index.php?option=com_rtitle&id=4).
6. Peniston E. G. Alcoholic personality and alpha-theta brainwave training / E. G. Peniston, P. J. Kulkosky // Medical Psychotherapy. — 1990. — Vol. 3. — P. 37—55.

LESYA LITVINCHUK

Kyiv

### THE USE OF MUSICS SAMPLE IN PSYCHOLOGICAL WORK WITH ADDICTED TO OPIOIDS AND THEIR CORRELATION WITH OBJECTIVE INDICATORS OF THE FUNCTIONAL STATE OF THE ORGANISM

*The article goes on to disclose set heresults of our empirical research. It reveals the essence of the use of music sample in psychological work with addicted to opioids and their correlation with objective indicators of the functional state of the organism. Order to better use complex music that would be correlated with objective indicators we studied the functional state apparatus used «Nexus-10 Mark II». Apparatus «Nexus-10 Mark II» allows not only fully functional diagnosis of the body, buy computer Bioregulation different functional systems based on visual and auditory biofeedback de fault settings for EEG, EMG, ECG, LNG pulse blood filling vessels, skin and leather thermometry distance.*

*Keywords: music samples Bioregulation, functional state, multi parametrychnidata, physiological measurement, mental health, rhythm.*

**ЛЕСЯ ЛИТВИНЧУК**  
г. Киев

## **ПРИМЕНЕНИЕ МУЗЫКАЛЬНЫХ ОБРАЗЦОВ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ЗАВИСИМЫМИ ОТ ОПИОИДОВ И СООТНЕСЕНИЕ ИХ С ОБЪЕКТИВНЫМИ ПОКАЗАТЕЛЯМИ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ОРГАНИЗМА**

*Данная статья продолжает раскрывать результаты нашего эмпирического исследования. Раскрывается суть применения музыкальных образцов в психологической работе с зависимыми от опиоидов и соотносении их с объективными показателями функционального состояния организма. С целью оптимального применения музыкального комплекса, который бы соотносился с объективными показателями функционального состояния исследуемых мы применяли аппарат «Nexus-10 Mark II». Аппарат «Nexus-10 Mark II» позволяет осуществлять не только пассивную функциональную диагностику организма, но и компьютерную биорегуляцию различных функциональных систем организма на основе визуального и звукового биологической обратной связи по стандартным параметрам ЭЭГ, ЭМГ, ЭКГ, СПГ, пульсового кровенаполнения сосудов, термометри кожи и кожаной сопротивляемости.*

*Ключевые слова: музыкальные образцы, биорегуляция, функциональное состояние, мультипараметрические данные, психофизиологические измерения, психическое состояние, ритмика.*

Стаття надійшла до редколегії 18.04.2017

УДК 159.973:159.922.1

**ГАННА НАЙДЬОНОВА**

м. Київ

g.o.naidenova@npu.edu.ua

## **ПРОБЛЕМА ПСИХОСЕКСУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ІЗ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЮ НЕДОСТАТНІСТЮ**

*У статті розглядаються різні аспекти проблеми психосексуального розвитку дітей із психофізичними порушеннями, в тому числі і з інтелектуальною недостатністю. Аналізуються такі сторони психосексуального розвитку дітей із інтелектуальною недостатністю як особливості статеворольової поведінки, статевої ідентифікації, чинники її становлення тощо. Вказується, що особливості психосексуального розвитку дітей із інтелектуальною недостатністю зумовлюють необхідність індивідуалізованого підходу для розвитку відповідної соціосексуальної поведінки, що, передусім, має втілюватися у процесі сексуального виховання, одним із завдань якого, є гендерна соціалізація.*

*Ключові слова: психосексуальний розвиток, сексуальність, статеворольова поведінка, статева ідентифікація, інтелектуальна недостатність, розумова відсталість, синдром Дауна.*

В Україні триває процес реформування галузі освіти, системи соціального захисту, охорони психічного здоров'я. Цей процес передбачає також поступову гуманізацію сучасного українського суспільства, трансформацію стигматизуючого ставлення до людей із психофізичними особливостями, врахування освітніх потреб та життєвих запитів таких осіб у навчально-виховному та реабілітаційному процесах. На жаль, сучасна спеціальна та клінічна психологія приділяє недостатню увагу вивченню різних аспектів психосексуального розвитку

осіб із психофізичними порушеннями, розповсюдженню наукових знань з даної проблематики серед населення, в тому числі і серед батьків та опікунів таких осіб. Наслідком цього виступає не лише виникнення у людей викривлених уявлень про «сексуальність людини з психофізичними порушеннями», а й відсутність у такої молоді елементарних сексологічних знань, що може призвести як до ризикованих сексуальних стосунків, небажаної вагітності, так і до перешкод у реалізації власної сексуальності в силу соціальних обмежень тощо.

Сьогодні в Україні на державному рівні реалізується «Концепція соціальної адаптації осіб з розумовою відсталістю», але, на жаль, проблеми, пов'язані з психосексуальним розвитком та вихованням, в ній майже не представлені.

ВГО «Коаліція захисту прав осіб із інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень» неодноразово піднімала питання про гостру потребу у навчанні молодих людей із інтелектуальними порушеннями щодо задоволення сексуальних та репродуктивних потреб. Після ратифікації Конвенції ООН про права інвалідів у 2010 році фокус уваги зосередився на правових аспектах даної проблеми. Сьогодні ж ВГО «Коаліція захисту прав осіб із інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень» почала процес втілення у життя курсу з питань сексуальних та репродуктивних прав для молоді з інтелектуальними порушеннями.

Ця проблема є особливо актуальною для дітей та підлітків із інтелектуальною недостатністю, які дуже часто через соціальну стигматизованість ізольовані від суспільного життя, що призводить до порушення механізмів засвоєння моделей соціальної поведінки (в тому числі й статеворольової). За таких умов проблема вивчення психосексуального розвитку, статевої соціалізації дітей та підлітків із інтелектуальною недостатністю набуває все більшого значення.

Сучасні дослідження приділяють недостатньо уваги вивченню проблеми психосексуального розвитку дітей та підлітків із інтелектуальною недостатністю.

Особливості проявів сексуальності та психосексуального розвитку осіб із різними психофізичними порушеннями, в тому числі і з розумовою відсталістю розглядали такі зарубіжні дослідники як Н. Л. Белопольська, Г. С. Васильченко, А. І. Веселкова, Д. М. Ісаєв, І. С. Кон, В. Є. Каган, О. Г. Нагаєва, Л. М. Шипіцина, Г. Келлі, Дж. Ольсен, Б. Стронг. Особливості психосексуального розвитку осіб із аутизмом вивчали Дж. Ріалмуто, Л. Рубл, М. Далрімпл, Дж. Даллдорф, Л. Вінг. Різні аспекти психосексуального розвитку дітей та підлітків із синдромом Дауна розглядали Д. ван Дайк, Д. Мак Браєн, А. Шербонді. Питання психосексуального розвитку дітей з порушення-

ми опорно-рухового апарату досліджували Г. Берман, Д. Харіс, Р. Енрайт, М. Гілпін, Т. Карсерс, Г. Буковий. Г. Келлі зазначає, що поступово в усіх без винятку людей розвиваються індивідуальні способи сприймання та розуміння сексуальності, а також особисті уподобання, пов'язані з сексуальною орієнтацією та поведінкою [5].

Однак проблемі психосексуального розвитку дітей та підлітків з різним ступенем інтелектуальної недостатності, незважаючи на її актуальність, у вітчизняній психології та педагогіці не приділялося достатньої уваги. Залишаються нерозв'язаними питання щодо існування відмінностей у психосексуальному розвитку дітей підлітків із різним рівнем інтелектуального розвитку.

Серед вітчизняних дослідників вивчення деяких аспектів цієї проблеми у різних категорій осіб із психофізичними порушеннями займалися Н. А. Бастун, С. О. Лукомська, М. О. Дубовик, В. Е. Левицький, Г. О. Найдьонова, Т. О. Пахолок тощо.

Мета статті полягає у аналізі праць вітчизняних і зарубіжних дослідників із проблеми психосексуального розвитку дітей та підлітків із інтелектуальною недостатністю.

Українська дослідниця С. О. Лукомська займалася вивченням особливостей статевої поведінки, чинників її становлення, впливу на міжособистісні стосунки та ставлення до себе підлітків із легкою розумовою відсталістю [7]. Вона з'ясувала, що дівчата зі зниженим інтелектом характеризуються переважно фемінною, гіперфемінною та андрогенною статевою поведінкою, тоді як хлопцям здебільшого властиві андрогінно-фемінна, гіпермаскулінна, андрогінна і маскулінна поведінка. Рівень інтелектуального розвитку опосередковує зв'язок між статевою поведінкою та Я-концепцією підлітків. У дівчат з інтелектуальною недостатністю негативне ставлення до себе, схильність до самозвинувачень, незадоволеність афіліативних потреб нерідко призводять до формування гіперфемінної поведінки. У хлопців зі зниженим інтелектом висока внутрішня конфліктність, низький рівень самоприйняття, ригідність Я-концепції, незадоволеність потреби в домінуванні часто стають причиною

гіпермаскулінної статевої поведінки [7].

В.Е. Левицький виявив, що 95,56% молодших школярів з нормальним інтелектом та 88,89% з порушеним інтелектом сприймають свою стать позитивно. У дітей з вадами інтелектуального розвитку спостерігається значне відставання в сфері механізмів реалізації статевої ідентифікації. Також рівень знань у них про гендерні взірці та моделі гендерної поведінки значно нижчий, ніж у дітей з нормальним інтелектом. Вони мають збідені уявлення про гендерні ролі дорослих, про сім'ю та особливості її функціонування, материнство тощо. Для дітей з порушеним інтелектом характерним є негативне та ситуативно вибіркове (залежно від присутності дорослого) ставлення до норм статево-рольової взаємодії та їх виконання, нестійкість поведінки, невідповідність нормам гендерної взаємодії [6].

У працях російських психологів О. Г. Нугаєвої, С. Н. Каштанової, А. Н. Ніколаєвої висвітлено особливості формування та проявів статевої ідентичності у підлітків із інтелектуальною недостатністю. О. Г. Нугаєва виявила, що такі підлітки мають низький рівень усвідомлення та, як наслідок, недостатньо повне відображення у вербальній формі ознак людини, яка зараховує себе до певної статі, що проявляється у: слабкій фіксації статевої приналежності, її недостатній диференційованості; приписуванні собі як представнику певної статі загальних ознак, що не залежать від статі; недостатньому співвіднесенні своїх властивостей, якостей і дій із подібними властивостями, якостями, діями людей однієї із ними статі; нерівномірному та менш диференційованому характері перебігу статевої ідентичності (це особливо яскраво проявляється у хлопчиків) [8].

С. Н. Каштанова, А. Н. Ніколаєва вважають, що перебіг процесу статевої ідентифікації у розумово відсталих підлітків має пряму залежність від рівня розвитку інтелекту: чим вищий рівень розумового розвитку, тим більше різних ознак статевої приналежності виділяє підліток. Інформованість про представників своєї статі значно вища, ніж про протилежної статі, що не залежить від рівня розумового розвитку. Дівчата відзначаються

більшою поінформованістю про обидві статі. Розумово відсталі хлопчики робили значний акцент на виділенні жіночих статевоїх ознак (відсоток позначення ознак своєї статі вдвічі нижчий, ніж при відображенні аналогічних ознак у малюнку жінки). Крім того, основні уявлення про статевої ознаки у них ґрунтуються переважно на деталях зовнішнього вигляду людини (одяг, зачіска) [4].

Польські дослідники Е. Барг, М. Барі, Т. Марцик та ін. на основі вивчення психосексуальної проблеми у підлітків із синдромом Дауна дійшли висновку, що психосексуальний розвиток таких дітей характеризується такими ж проблемами, як і статево дозрівання дітей із нормативним розвитком. Вони підкреслюють важливість сексуальної просвіти та підтримки таких підлітків, яка дозволить попередити як сексуальне насильство, так і асексуальне поводження з ними [9].

В той же час, існує протилежна думка, що психосексуальний розвиток дитини із синдромом Дауна відзначається значною своєрідністю та специфічністю. Зокрема, Т. М. Данілова, А. В. Мізінова вважають, що перебіг психосексуального розвитку людини із синдромом Дауна є специфічним, а сам психосексуальний розвиток у зрілому віці є своєрідним. Існують певні труднощі у досягненні такою людиною стадії зрілої сексуальності, ознакою якої є здатність до отримання зрілого сексуального задоволення в межах емоційно-глибоких стосунків із іншою людиною. Це зумовлюється особливостями тілесного, когнітивного та емоційного досвіду людини з синдромом Дауна. Крім того, автори зазначають, що ступінь розвитку сексуальності, якого досягла дитина з синдромом Дауна, залежить як від зазначених чинників, так і від уміння батьків стимулювати її психосексуальний розвиток у правильному напрямі, відповідному нормі [3]. Тобто як і у попередньому дослідженні, підкреслюється важлива роль батьків, їх активності, особливостей їх ставлення та взаємодії у становленні сексуальності дитини із синдромом Дауна.

Д. ван Дайк, Д. МакБраєн, А. Шербонді також акцентують увагу на тому, що люди з синдромом Дауна потребують індивідуалізованого навчання та інформування для розвитку

відповідної соціосексуальної поведінки. Консультування та навчання щодо задоволення сексуальних та репродуктивних потреб має бути частиною медико-педагогічного супроводу молоді з інтелектуальними порушеннями. Це дозволить попередити незаплановані вагітності, насильство та захворювання, що передаються статевим шляхом. Всі особи із синдромом Дауна мають право розвивати та виражати сексуальність різними шляхами, що приносять емоційне задоволення та у соціально відповідний спосіб [10].

Крім того, Т. М. Данилова, А. В. Мизинова розглядають психологічне пристосування до статевої зрілості як усвідомлення підлітком смислу фізичних змін, які відбуваються із ним, та включення їх до образу свого тіла. Вони відзначають розузгодження між статевим дозріванням, яке відбувається приблизно в тих же часових межах, що і в нормі, та інтелектуальним розвитком дітей із синдромом Дауна. Обмеження розумового розвитку такого підлітка поєднується з нездатністю батьків прийняти наявність сексуальних потреб у своєї дитини та перешкоджає адекватному пристосуванню дитини. На думку дослідників, важливою психологічною причиною, яка ускладнює перебіг пубертатного періоду у дітей з синдромом Дауна, є сильний симбіотичний зв'язок дитини та матері, який перешкоджає сприймати підлітка як автономну особистість. Отже, батькам важко прийняти факт існування у дитини індивідуальних, в тому числі й сексуальних, потреб. У більшості випадків такий стан речей обтяжується фактичною або ментальною відсутністю третьої особи (найчастіше батька) в житті дитини. Це призводить до труднощів у формуванні статевої ідентичності та ускладнює процеси сепарації-індивідуації дитини. Можливо, розумова відсталість може гальмувати процес відділення підлітка з синдромом Дауна від батьків, впливаючи також на процес деідеалізації батьківських фігур [2].

Таким чином, можна стверджувати, що особливості психосексуального та психічного розвитку дітей із інтелектуальною недостатністю зумовлюють необхідність особливого, індивідуалізованого підходу до супроводу процесу сексуального розвитку такої дитини.

Це, передусім, має втілюватися у процесі сексуального виховання. На думку, Н.А. Бастун, С. О. Лукомської, одним із його важливих завдань, є гендерна соціалізація [1].

У якості підсумку, слід зазначити, що інтелектуальна недостатність може різним чином впливати на психосексуальний розвиток та сексуальність дитини. Вона визначає не лише її уявлення та ставлення до себе, сексуальні та суспільні відносини, але і її соціальне становище. Усвідомлення того, що особи з інтелектуальною недостатністю мають власні потреби (сексуальні в тому числі) та права на їх задоволення, є кроком уперед у процесі інтеграції таких осіб у суспільство.

В цілому, психосексуальний розвиток дітей із інтелектуальною недостатністю відбувається із деяким запізненням, тому статеве виховання необхідно здійснювати відповідно до рівня інтелектуального розвитку, використовуючи доступні зрозумілі його форми та види.

Подальшого вивчення вимагають як теоретичні, так і практичні питання, пов'язані із проблемою психосексуального розвитку дітей із інтелектуальною недостатністю: психосексуальний розвиток як один із аспектів психічного розвитку дітей з інтелектуальною недостатністю, етапність та послідовність психосексуального розвитку, співвідношення біологічних, психологічних та соціальних чинників на різних його етапах, особливості формування та реалізації статевого потягу, сексуальної поведінки, статевої ролі, сексуальних установок та мотивів, питання статевого виховання дітей та підлітків із інтелектуальною недостатністю.

### Список використаних джерел

1. Бастун Н. А. Сексуальне виховання підлітків та молоді зі зниженим інтелектом / Н. Бастун, С. Лукомська. — К. : Благодійний фонд «Паростки», 2006. — 116 с.
2. Данилова Т. Н., Мизинова А. В. Особенности взросления детей с синдромом Дауна // Материалы Международной научно-практической конференции «Социально-психологические проблемы современной семьи и воспитания», Москва, 1-2 октября 2011 г.
3. Данилова Т. Н., Мизинова А. В. Чувствую – значит существую: особенности психосексуального развития человека с синдромом Дауна // Синдром Дауна XXI век. — 2011. — № 2. — С. 22—27.
4. Каштанова С. Н., Николаева А. Н. Исследование полоролевой идентичности у подростков с умственной отсталостью // Современные проблемы науки и образования. — 2014. — № 6. — С. 15—44.

5. Келли Г. Основы современной сексологии. — Спб.: Питер, 2000. — 896 с.
6. Левицкий В. Е. Статеве виховання учнів молодших класів (гендерний підхід) : навчально-методичний посібник. — Кам'янець-Подільський : ПП Мошинський В. С., 2007. — 108 с.
7. Лукомська С. О. Психологічні особливості статево-рольової поведінки підлітків з різним рівнем інтелектуального розвитку / Автореф. дис. ... канд. психол. наук:19.00.07 — педагогічна та вікова психологія. — К. : Ін-т психології ім. Г. С. Костюка, 2009. — 25 с.
8. Нугаева О. Г. Особенности половой идентичности у подростков с интеллектуальной недостаточностью / Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.10 – коррекционная психология. — Нижний Новгород : Уральск. гос. пед. ун-т, 2003. — 22 с.
9. Barg E, Bury M, Marczyk T, Pałac K, Wirth M. Psychosexual problem in young people with Down syndrome in parents' opinions – personal experience // *Pediatr. Endocrinol. Diabetes Metab.* — 2008. — № 14 (4). — P. 225—230.
10. Van Dyke D. C, McBrien D.M, Sherbondy A. Issues of sexuality in Down syndrome // *Down Syndrome Research and Practice.* — 1995. — № 3(2). — P. 65—69.

**GANNA NAYDONOVA**  
Kyiv

### **THE PROBLEM OF PSYCHOSEXUAL DEVELOPMENT IN CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITY**

*The article presents an analysis of different aspects of the problem of psychosexual development in children with intellectual disability. There are examined such phases of psychosexual development in children with intellectual disability as gender identity, sociosexual behaviors etc.*

*Key words: psychosexual development, sexuality, gender identity, sociosexual behaviors, intellectual disability, Down`s syndrome.*

**АННА НАЙДЬОНОВА**  
г. Киев

### **ПРОБЛЕМА ПСИХОСЕКСУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ**

*В статье рассматриваются разные аспекты проблемы психосексуального развития детей с психофизическими нарушениями, в том числе и с интеллектуальной недостаточностью. Анализируются такие стороны психосексуального развития детей с интеллектуальной недостаточностью как особенности половой идентификации, полоролевого поведения и т.д.*

*Ключевые слова: психосексуальное развитие, сексуальность, полоролевое поведение, половая идентификация, интеллектуальная недостаточность, умственная отсталость, синдром Дауна.*

Стаття надійшла до редколегії 04.10.2016

УДК 159.9.07

**ЕЛЛІНА ПАНАСЕНКО**

м. Слов'янськ

ellinapanasenko@mail.ru

## ЕКСПЕРИМЕНТ ЯК ПРОВІДНИЙ ЕМІРИЧНИЙ МЕТОД НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ В ПСИХОЛОГІЇ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

*У статті представлено теоретичні засади розроблення проблеми експерименту як емпіричного методу наукового дослідження в психології. Проаналізовано науковий доробок вітчизняних психологів, зокрема Б. Ананьєва, Л. Божович, Л. Виготського, П. Гальперіна, О. Леонтєєва, Б. Ломова, С. Максименка, В. Нікандрова, С. Рубінштейн, С. Рубінштейна. Спираючись на матеріали психологічних джерел, автор надає визначення поняттям «експеримент», «психологічний експеримент», «формульовальний експеримент». Зазначено, що експеримент є головним методом психологічного дослідження, оскільки передбачає активне втручання дослідника в діяльність досліджуваного з метою створення умов, в яких виявиться психологічний факт. Підкреслено перевагу експерименту, яка полягає у тому, що цей метод дозволяє найнадійніше вивчати психічні явища. Також у статті виокремлено головні особливості психологічного експерименту: ініціатива в появі певних психологічних фактів належить експериментаторові; можливість варіювання експериментатором умов виникнення і розвитку психічних явищ; строгий контроль і фіксація умов та процесу їх перебігу; ізоляція одних та акцентування інших чинників, які зумовлюють досліджувані феномени; можливість повторення умов експерименту, що підвищує надійність експерименту; варіювання умов експерименту.*

*Ключові слова: експеримент; психологічний експеримент; формульовальний експеримент; умови експерименту; надійність експерименту; типи експерименту.*

Експеримент цілком справеливо вважається провідним методом науково-психологічного дослідження. Його специфіка якого полягає в тому, що в ньому продумано створюється штучна ситуація, у якій досліджувана властивість виявляється найкраще і її можна точніше і легше оцінити. Це головний метод психологічних досліджень, який передбачає активне втручання дослідника в діяльність досліджуваного з метою створення умов, в яких виявиться психологічний факт. Основна перевага експерименту полягає в тому, що він дозволяє надійніше, ніж всі інші методи, досліджувати певні психічні явища. Однак організувати і провести експерименти, що досліджують психіку, буває не так легко. Крім того, проведення психологічних експериментів потребує суворого дотримання етичних норм, щоб не зашкодити досліджуваному.

Різноманітним аспектам експерименту як наукового методу дослідження присвячено праці зарубіжних дослідників – Дж. Гласса, Р. Готтсданкера, Д. Кемпбелла, У. Кокрена, Дж. Стенлі та ін. Історичні традиції станов-

лення експерименту як емпіричного методу дослідження розкрито в роботах В. Бехтерева, О. Лазурського, М. Ланге, О. Нечаєва, І. Сікорського та ін. Основи теорії й практики психологічного експерименту розробляли Б. Ананьєв, Л. Божович, Л. Виготський, П. Гальперін, О. Леонтєєв, Б. Ломов, Т. Корнилова, С. Максименко, В. Нікандров, К. Рамуль, С. Рубінштейн та ін.

Метою статті є дослідження теоретичних аспектів проблеми психологічного експерименту як провідного емпіричного методу психологічного дослідження.

Здійснення експериментів у психології було започатковане ще в XVIII столітті. Як науковий напрям психології експериментальна психологія сформувалася в другій половині XIX століття. Вона ґрунтувалася на теоретичних засадах емпіричної психології та фактичних даних досліджень психофізіології органів чуття.

Представники експериментальної психології здебільшого вдавалися до емпіризму з його необізнаністю в питаннях філософії.

З розвитком психології відпала потреба виокремлювати експериментальну психологію як самостійний напрям психологічної науки, оскільки експериментальний метод став загально визнаним методом психологічного дослідження.

Ґрунтовне розроблення метод експерименту отримав у психології. У психологічній науці представлена багатозначність терміна «експеримент» та різноманітність підходів до його визначення. У психологічному словнику (за ред. О. Петровського та М. Ярошевського) експеримент визначено як один з основних (разом із спостереженням) методів наукового пізнання взагалі та психологічного дослідження зокрема, що характеризується активним втручанням дослідника в експериментальну ситуацію. Експериментатор здійснює планомірне маніпулювання однією або декількома змінними (чинниками) та реєстрацію супутніх змін у поведінці досліджуваного об'єкта. Правильно проведений експеримент дає змогу перевіряти гіпотези про причинно-наслідкові зв'язки [8, 457–458].

У «Большом толковом психологическом словаре» експеримент трактується як створення умов або процедур з метою перевірки будь-якої гіпотези [3, 501].

Науковці-психологи називають експеримент найбільш складним методом дослідження, найбільш трудомістким, водночас найбільш точним і корисним у пізнавальному значенні. Психологи-експериментатори П. Фресс і Ж. Піаже в праці «Экспериментальная психология» зазначали, що експериментальний метод – це «форма підходу розуму зі своєю логікою та своїми технічними вимогами. Він не терпить поспіху, але замість повільності та навіть певної громіздкості дарує радість упевненості, часткової, можливо, але остаточної» [11, 153].

Психологічний експеримент має певні особливості. Психологічний експеримент відрізняється від експерименту в інших науках, по-перше, об'єктом дослідження, яким є людина, по-друге, експеримент «дає можливість внутрішньому психічному явищу адекватно та однозначно проявитись у зовнішній поведінці, що доступна об'єктивному спостереженню» [7, 39].

Розробляючи проблеми психологічного експерименту, видатний науковець ХХ ст. С. Рубінштейн писав: «Основне завдання психологічного експерименту полягає в тому, щоб зробити доступними для об'єктивного зовнішнього спостереження суттєві особливості внутрішнього психологічного процесу. Для цього потрібно, варіюючи умови перебігу зовнішньої діяльності, знайти ситуацію, за якої зовнішній перебіг акту адекватно відображав би його внутрішній психологічний зміст. Завдання експериментального варіювання умов під час психологічного експерименту полягає насамперед у тому, щоб розкрити правильність одної єдиної психологічної інтерпретації дії або вчинку, виключивши можливість усіх інших» [9, 37].

Учений виокремив такі найбільш загальні характеристики експерименту як методу отримання наукових психологічних знань, що відрізняють його від спостереження: 1) в експерименті дослідник викликає певне явище, а не чекає, доки воно спонтанно проявиться; 2) експериментатор варіює, тобто змінює умови, за яких спостерігається досліджуване явище; 3) ізолюючи окремі умови (незалежні змінні), експериментатор виявляє роль окремих умов або їх комбінацій для виникнення того чи іншого явища і встановлює закономірні зв'язки у досліджуваному процесі; 4) в експерименті варіюються кількісні співвідношення окремих умов і отримуються кількісні результати, які підлягають математичному обробленню [9].

Серед психологів, у дослідженнях яких були розроблені основи експерименту як наукового методу, особливе місце належить Б. Ананьєву. Проаналізувавши сучасний стан психологічної науки, вчений визначив основні напрями її розвитку. У роботі «Психология и проблемы человекознания» він писав: «Постановка і розв'язання методологічних проблем психології мають ураховувати ці суттєві зміни в структурі сучасної науки: насамперед зростаюче збільшення суміжних для психології наук...» [1, 284]. Учений вивчав процеси взаємопроникнення методів наукового дослідження у різних галузях знань. «Процес «міграції» методів з однієї науки в сферу інших, – підкреслював науковець, – все більше



стосується й психології, що пояснюється не тільки загальною закономірністю зростаючої інтеграції наук, а й (...) специфічною зміною становища психології в системі наук...» [1, 286].

Б. Ананьєв наголошував на особливому значенні розроблення класифікації методів наукового психологічного дослідження. Вчений писав: «...потрібно мати хоча б орієнтовну класифікацію методів дослідження, які вже наявні у психології і взаємодія яких визначає структуру її методів. Не можна не зазначити, що цією попередньою умовою ми практично не володіємо, оскільки з усієї структури методів сучасної психології методологічному аналізу в такому напрямі піддавалися переважно експериментальні і математичні методи, значно меншою мірою – генетичні; всі інші методи сучасної психології залишаються поза увагою сучасної методології» [1, 282]. Б. Ананьєв виділив такі групи методів наукового психологічного дослідження: 1) організаційні (порівняльний, лонгітюдний, комплексний); 2) емпіричні (обсерваційні, експериментальні, психодіагностичні методи, праксіметричні та біографічні методи); 3) оброблення даних (кількісні та якісні методи аналізу); 4) інтерпретаційні методи (різні варіанти генетичного і структурного методів).

Отже, розроблена Б. Ананьєвим класифікація дала змогу представити систему методів, що відповідала вимогам сучасної психології. Надзвичайно важливим є сформульоване Б. Ананьєвим положення, згідно з яким методи є не тільки інструментом пізнання, а й становлять «гносеологічні об'єкти» для психології. Учений наголошував на необхідності здійснення психологічних досліджень безпосередньо самих методів, їхньої структури, можливостей тощо.

Відомий психолог досліджуваного періоду Б. Ломов зазначав, що експеримент є найважливішим методом дослідження в психології. До того ж деякі вчені, підкреслював науковець, вважають психологію суто експериментальною наукою. У різних психологічних дисциплінах використовуються різні типи експериментів, але дослідники найбільш інтенсивно розробляли і використовували на той час лабораторний експеримент. Це Б. Ломов пояснював тим, що

саме в лабораторному експерименті найбільшою мірою забезпечувалося управління «умовами і факторами ситуації, які визначають характер роботи випробовуваного, реєстрацію та вимірювання його дій, їх математичне оброблення» [5, 38]. Учений зауважував, що досить часто методи лабораторного експерименту застосовувалися у дослідженнях, які проводилися в умовах реальної діяльності людини. Завдяки цьому психологія збагачувалася новими цінними знаннями, а все те, що нею вже було накопичено, переглядалося і переоцінювалося.

За допомогою лабораторних психологічних експериментів дослідник отримував найсерйозніші і найцінніші результати. Але лабораторний експеримент, зазначав Б. Ломов, не можна вважати універсальним і єдиним надійним засобом пізнання психічного, оскільки не всі проблеми психології можуть досліджуватися в лабораторних умовах. Чим складнішим є досліджуване явище, тим обмеженіші можливості лабораторного експерименту. Багато з досліджень потребували використання інших типів експериментів. Особливо важливим у таких випадках є проведення природного експерименту.

Б. Ломов писав, що на сучасному етапі розвитку психології одне з найважливіших завдань полягає у тому, щоб розглянути розмаїття типів експериментів як єдину систему, «розкрити «роздільну здатність» і обмеження кожного з них, а також умови і можливості взаємопереходів між ними залежно від логіки дослідження. Отже, виникає необхідність розроблення теорії психологічного дослідження, зокрема теорії психологічного експерименту» [5, 42].

У праці «Экспериментальные методики патопсихологии и опыт применения их в клинике» відома вчена-психолог ХХ ст. С. Рубінштейн вказувала на те, що експеримент у будь-якій науці відрізняється від спостереження тим, що «досліджуване явище спеціально створюється або викликається, а також тим, що воно багаторазово спостерігається і об'єктивно реєструється в умовах, котрі спеціально створюються та варіюються. Завдяки експерименту причина явища відділяється від умов, у яких воно розвивається, стають

відомими умови, що підсилюють, послаблюють або знищують це явище. Отже, стає можливим пізнання причин і закономірностей розвитку та зникнення явища, тобто його сутності. Завдяки експериментальному методу дослідник оволодіває явищем» [10, 16].

Вагомим внеском у розвиток теорії та практики психологічного експерименту є доробок В. Нікандрова. Учений розглядав експеримент як метод, при якому дослідник сам викликає явища, що цікавлять його, і змінює умови їх перебігу з метою встановлення причин виникнення цих явищ і закономірностей їх розвитку. На його думку, отримувані наукові факти можуть неодноразово відтворюватися завдяки керованості і суворому контролю умов, що дає змогу їх перевірити, а також накопичити кількісні дані, на основі яких можна робити висновок про типовість або випадковість явищ, що вивчаються.

Науковець виокремив такі головні особливості психологічного експерименту: ініціатива експериментатора в появі тих психологічних фактів, що його цікавлять; можливість варіювання умов виникнення і розвитку цих явищ; строгий контроль і фіксація умов та процесу їх перебігу; ізоляція одних та акцентування інших чинників, які зумовлюють досліджувані феномени, дає можливість виявити закономірності їх існування; можливість повторення умов експерименту забезпечує багаторазову перевірку отриманих даних та їх накопичення, що підвищує надійність експерименту; варіювання умов передбачає не лише наявність або відсутність будь-яких елементів експериментальної ситуації, але і їх кількісні зміни [7, 39–40].

У контексті нашого дослідження докладного аналізу потребують наукові розвідки психологів щодо формуального експерименту як методу дослідження зміни психіки дитини у процесі активного впливу дослідника на випробовуваного. Формувальний експеримент дає змогу не обмежуватися реєстрацією виявлених, а шляхом створення спеціальних ситуацій розкривати закономірності, механізми, динаміку, тенденції психічного розвитку, становлення особистості та визначати можливість оптимізації цього процесу. У психологічному словнику (за ред. О. Петровського та

М. Ярошевського) зазначено, що у психолого-педагогічних дослідженнях як синоніми формуального експерименту використовуються поняття: перетворювальний, творчий, виховуючий, генетико-моделюючий експеримент, метод активного формування психіки, психотерапевтичний експеримент тощо [8, 458].

Формувальний експеримент широко застосовується також у педагогіці, віковій та педагогічній психології. Значний внесок у його розроблення та використання зробили науковці-психологи Л. Божович, Л. Виготський, П. Гальперін, О. Леонт'єв, С. Максименко та ін.

Фундатором методу формуального експерименту у вітчизняній психології вважають Л. Виготського [4]. Формувальний (експериментально-генетичний, генетико-моделюючий, навчальний, перетворювальний тощо) експеримент учений розумів як штучне відтворення (моделювання) процесу психічного розвитку особистості. Його мета полягає у вивченні умов і закономірностей виникнення психічних новоутворень. Експериментатор ставить завдання формування нової для випробовуваного здібності. Дослідник теоретично визначає і емпірично добирає необхідні методи, засоби, форми досягнення запланованого результату, прагнучи досягти передбачуваних показників сформованості. Експериментальна модель формуального експерименту пояснює прогрес і розкриває механізми якісних стрибків у розвитку певних психічних здібностей випробовуваних.

Реалізація стратегії експериментального генезису психічних здібностей представлена у наукових доробках П. Гальперіна (формування уваги у молодших школярів як дії внутрішнього контролю), Ю. Гіппенрейтера, О. Леонт'єва, О. Овчинникової (формування звуковисотної чутливості як особливої сенсорної здібності людини) та ін.

Значну увагу проблемам формуального експерименту приділяла Л. Божович. У праці «Личность и ее формирование в детском возрасте» вчена визначила сутність формуального експерименту в контексті дитячої психології як метод «вивчення особистості дитини в процесі її активного і цілеспрямованого виховання» [2, 129]. Велике значення для розвитку психології особистості і виховання мало

здійснене Л. Божович комплексне дослідження особистості школяра в умовах реального життя і діяльності в учнівському колективі. У цьому дослідженні застосовувалася розроблена в лабораторії Л. Божович методика формувального експерименту, яка згодом стала широко впроваджуватися в практику психолого-педагогічних досліджень науковців усієї країни. Отже, Л. Божович як науковець-психолог, дослідник-експериментатор збагатила психологію радянських часів новими ідеями та методами психолого-педагогічного дослідження.

Відомий український психолог С. Максименко ґрунтовно і всебічно розробив теорію і практику психолого-педагогічного експерименту. Учений стверджував, що своїми досягненнями психологія, зокрема вікова та педагогічна, завдячує експериментальним методам дослідження. Науковий експеримент учений визначив як «об'єктивний інструмент пізнання об'єктивної дійсності. В експерименті здійснюється відтворення об'єктивних явищ у «чистому вигляді» і в потрібних досліднику умовах. У ході експерименту можливо також створювати нові штучні предмети вивчення, нові зв'язки та відношення, яких у природних умовах не існує» [6, 86].

Розвиваючи цю ідею, С. Максименко довів, що експеримент не є лише емпіричним дослідженням, оскільки в ньому особливу роль відіграють ідея, теорія, гіпотеза, наукове передбачення. «Експеримент, – писав учений, – виступає продовженням науково-теоретичної діяльності. Остання є органічною структурною одиницею здійснення експерименту. Результати експерименту стають дослідною основою загальнотеоретичних положень та формулювань. Експеримент є логічним продовженням теорії, без нього теорія не може одержати свого повноцінного наукового оформлення» [6, 87].

С. Максименко докладно обґрунтував відмінність експерименту від спостереження, зазначаючи, що основною функцією експерименту є створення нових предметів як зв'язків, співвідношень або відношення досліджуваного об'єкта та його перетворення за певних контрольованих умов.

Вчений глибоко конкретизував та розвинув метод формувального психолого-психо-

логічного експерименту. Формувальний експеримент, зазначав учений, – це «тип реального навчально-виховного процесу, експериментальність якого полягає у нетрадиційності... Формувальний експеримент як метод вивчення психічного розвитку в навчанні є своєрідною організацією учбової діяльності учнів, при якій експериментально-педагогічний вплив спрямований на її основні структурні компоненти» [6, 112–113].

Формувальний експеримент зумовлюється потребами шкільної практики та спрямований на вдосконалення і підвищення ефективності навчально-виховного процесу. Його логіка побудови формується такими етапами: 1) констатувальний експеримент, який свідчить, що до початку спеціального навчання у навчально-виховному процесі немає або представлений не повною мірою «предмет дослідження»; 2) формувальний експеримент, у ході якого дослідник здійснює функцію управління процесом формування виділених компонентів навчальної діяльності.

Значну увагу науковці-психологи приділяють проблемі типологізації психологічного експерименту. Залежно від завдань психологічного експерименту, характеру, напрямку дослідження та обсягу матеріалу, який охоплюється в ньому вчені виділяють різні типи експериментів: за умовами проведення – лабораторний, природний та комплексний; відповідно до мети дослідження – пошуковий, констатувальний, зондувальний, формувальний, контрольний; залежно від структури об'єктів та явищ, що досліджуються – простий та складний; відповідно до обізнаності випробовуваних – закритий та відкритий; за характером взаємодії експериментальних засобів з об'єктом дослідження – реальний та уявний; за способом організації – прямий, паралельний і перехресний; експеримент, побудований за методом єдиної схожості або єдиної відмінності, та експеримент за методом супутніх змін; за типом моделей, що досліджуються в експерименті – мисленнєвий, ідеальний, безкінечний, реальний; залежно від величин, що контролюються – пасивний та активний; відповідно до кількості змінних, що досліджуються – однофакторний та багатфакторний; за масштабом проведення –

масовий, локальний експерименти та мікроексперимент.

Підсумовуючи результати пошуків у галузі психології вітчизняних науковців, зазначимо, що у психологічній літературі існує значне розмаїття поглядів, тлумачень категорії «експеримент». Науковці-психологи розглядали експеримент як один з основних методів наукового пізнання взагалі та психологічного дослідження зокрема, під час якого відбуваються планомірне маніпулювання одним або декількома експериментальними чинниками і реєстрація змін у психічному розвитку та поведінці випробовуваних. Отже, експеримент є важливим засобом перевірки знань узагалі і наукових теорій зокрема. Експеримент у психології, з одного боку, є важливим джерелом збору фактичного матеріалу, а з іншого – головним засобом перевірки гіпотези, правильності висновків дослідника та стимулом розумової діяльності науковця.

#### Список використаних джерел

1. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания / Борис Герасимович Ананьев. — М. : Институт практической психологии; Воронеж : НПО МОДЭК, 1996. — 384 с.
2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Лидия Ильинична Божович. — М. : Просвещение, 1968. — 464 с.
3. Большой толковый психологический словарь : в 2 т. / сост. Ребер Артур (Penguin); пер. с англ. — М. : Вече, АСТ, 2000. — Т. 2 (П—Я) — 560 с.
4. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций / Лев Семенович Выготский. — М. : Изд-во АПН СССР, 1960. — 450 с.
5. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Борис Федорович Ломов / отв. ред. Ю. М. Забродин, Е. В. Шорохова. — М. : Наука, 1984. — 444 с.
6. Максименко С. Д. Теория і практика психологопедагогічного дослідження / С. Д. Максименко. — К. : НДІ психології, 1990. — 239 с.
7. Никандров В. В. Наблюдение и эксперимент в психологии : учеб. пособие / Виктор Викторович Никандров. — СПб. : Речь, 2002. — 103 с.
8. Психология : словарь / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского ; сост. Л. А. Карпенко. — М. : Политиздат, 1990. — 494 с.
9. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. — М. : Учпедгиз, 1946. — 704 с.
10. Рубинштейн С. Я. Экспериментальные методики патопсихологии и опыт применения их в клинике : (практическое руководство) / Сусанна Яковлевна Рубинштейн ; с предисл. проф. Д. Д. Федотова. — М. : Медицина, 1970. — 214 с.
11. Фресс П. Экспериментальная психология / П. Фресс, Ж. Пиаже. — М. : Прогресс, 1966. — Вып. 1—2. — 544 с.

ELLINA PANASENKO

Sloviansk

### EXPERIMENT AS THE LEADING EMPIRICAL METHOD OF SCIENTIFIC RESEARCH IN PSYCHOLOGY: THE THEORETICAL ASPECT

*The article presents theoretical bases of the development of the problem of experiment as an empirical method of scientific research in psychology. The scientific developments of psychologists have been analyzed, in particular, B. Ananiev, L. Bozhovich, L. Vygotsky, P. Galperin, A. Leontiev, B. Lomov, S. Maksimenko, V. Nikandrov, S. Rubinshtein. The author gives a definition of the concepts of «experiment», «psychological experiment», «formative experiment», based on the materials of psychological sources. It is noted that the experiment is the main method of psychological research, because it assumes active intervention of the researcher in the activity of the subject with the purpose of creating conditions in which the psychological fact turns out to be. The advantage of the experiment is emphasized, which consists in the fact that this method makes it possible to study more reliably mental phenomena. Also, the article highlights the main features of the psychological experiment: the initiative in the appearance of certain psychological facts belongs to the experimenter; the possibility of the experimenter varying the conditions for the emergence and development of psychic phenomena; strict control and fixation of conditions and the process of their flow; isolation of some and emphasis on other factors that determine the phenomena which was investigated; the possibility of repeating the experimental conditions, which increases the reliability of the experiment; variation of experimental conditions.*

*Particular attention is paid to the problem of formative experiment as a method of studying the changes in the child's mentality in the process of the researcher's active influence on the subject. The forming experiment allows us not to limit ourselves to recording psychic phenomena, but by creating special situations to reveal the patterns, mechanisms, dynamics, trends of mental development, the formation of the personality and determine the possibilities of optimizing this process. Its goal is to study the conditions and patterns of the emergence of mental neoplasms. The experimenter poses the task of forming a new ability. The researcher theoretically determines and empirically selects the necessary methods, means, forms of achieving*

*the planned result, trying to reach the expected indicators of formation. The experimental model of the forming experiment explains the progress and reveals the mechanisms of qualitative leaps in the development of certain mental abilities of the subjects.*

*Key words: experiment; psychological experiment; forming experiment; experimental conditions; reliability of the experiment; types of experiment.*

**ЭЛЛИНА ПАНАСЕНКО**

г. Словянск

### **ЭКСПЕРИМЕНТ КАК ВЕДУЩИЙ ЭМПИРИЧЕСКИЙ МЕТОД НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ В ПСИХОЛОГИИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

*В статье представлены теоретические основы разработки проблемы эксперимента как эмпирического метода научного исследования в психологии. Проанализированы научные разработки отечественных психологов, в частности Б. Ананьева, Л. Божович, Л. Выготского, П. Гальперина, А. Леонтьева, Б. Ломова, С. Максименко, В. Никандрова, С. Рубинштейн, С. Рубинштейна. Опираясь на материалы психологических источников, автор дает определение понятиям «эксперимент», «психологический эксперимент», «формирующий эксперимент». Отмечено, что эксперимент является главным методом психологических исследований, поскольку предполагает активное вмешательство исследователя в деятельность испытуемого с целью создания условий, в которых окажется психологический факт. Подчеркнуто преимущество эксперимента, которое заключается в том, что этот метод позволяет надежнее изучать психические явища. Также в статье выделены основные особенности психологического эксперимента: инициатива в появлении определенных психологических фактов принадлежит экспериментатору; возможность варьирования экспериментатором условий возникновения и развития психических явлений; строгий контроль и фиксация условий и процесса их течения; изоляция одних и акцентирование на других факторах, обуславливающих исследуемые феномены; возможность повторения условий эксперимента, что повышает надежность эксперимента; варьирование условий эксперимента.*

*Ключевые слова: эксперимент; психологический эксперимент; формирующий эксперимент; условия эксперимента; надежность эксперимента; типы эксперимента.*

Стаття надійшла до редколегії 20.04.2017

УДК 159.923

**ОЛЬГА ПЕТРУНЬКО, КАТЕРИНА ВЕРЛАН**

м. Миколаїв

katerinaverlan@mail.ru

## **ЕМОЦІЙНІ СТАНИ ЖІНОК ПІД ЧАС ВАГІТНОСТІ ЯК ЧИННИК ВПЛИВУ НА ЗДОРОВ'Я МАЙБУТНЬОЇ ДИТИНИ**

*У статті розкрито визначення емоційних станів жінок як чинника впливу на здоров'я майбутньої дитини. Висвітлені основні причини, які провокують тривожність та депресію у вагітних жінок. Викладені результати експериментального дослідження – встановлено залежність рівня тривожності та депресії від таких чинників, як освіта; задоволеність достатком у родині; сімейний стан вагітної жінки. Також оцінюється ефективність психокорекційного тренінгу щодо оптимізації емоційних станів у вагітних жінок.*

*Ключові слова: вагітність, депресія, тривожність, здоров'я, емоційний стан.*

Народження здорової дитини залишається метою, яку плекають майбутні батьки, їхні родини та спеціалісти, що супроводжують вагітну, а в подальшому матір ті її новонароджену дитину [4]. Як показують теоретичні, експериментальні й епідеміологічні дослідження, у жінок, які часто відчували страх під час очікування дитини, народжуються діти, вкрай чутливі до зовнішніх подразників. Вони багато плачуть і погано сплять, а також важко пристосовуються до навколишнього середовища і змін, які в ньому стаються [3]. Ці дослідження також доводять, що емоційне неблагополуччя, пренатальний стрес та тривога у вагітної жінки як майбутньої матері справляють актуальний і відтермінований вплив на здоров'я і розвиток дитини та збільшують ризик її захворювань у майбутньому [4].

Індукований або гострий хронічний стрес може затримати нормальний розвиток плода. У результаті створюються передумови для метаболічних розладів, серцево-судинної та іншої патології в дорослому житті, що підтверджено експериментальними та епідеміологічними дослідженнями. Якщо мати знаходиться в стресовому стані, має постійне джерело емоційної напруги і з жахом думає про народження дитини, то дитина відчуває хаос і агресію навколишнього світу [1]. Саме тому велика кількість конфліктів, амбівалентне ставлення та відхилення, яке мати демонструвала у відносинах з ненародженою дитиною, має значний вплив на дитину після народження.

А реакція ненародженої дитини на стрес майже не підлягає сумніву [5].

Мета і завдання статті:

1. Проаналізувати емоційний стан вагітної жінки за допомогою методик на виявлення тривожності Спілбергера-Ханіна та шкали депресії Бека, методики «Самооцінки емоційних станів» А. Уессмана і Д. Рікса.

2. Виявити залежність між соціальними факторами (освіта; задоволеність достатком у родині; сімейний стан вагітної жінки (zareєстрований шлюб, цивільний шлюб, не має партнера); наявність в анамнезі вагітності з несприятливим результатом) та емоційним станом вагітних жінок у різні періоди вагітності.

3. Оцінити ефективність проведеної програми психологічного супроводу вагітних жінок у вигляді тренінгу.

Проблема вивчення емоційного стану жінки під час вагітності є областю дослідження вікової, психофізіологічної, педагогічної, соціальної психології. При цьому надзвичайно важливо, що емоційний стан та емоційне самопочуття вагітної жінки має специфічні особливості в кожному триместрі вагітності: 1) самопочуття істотно знижується в першому триместрі, поліпшується у другому і знижується в третьому; 2) активність знижується на початку вагітності, підвищується в середині і знижується наприкінці; 3) настрій знижується у першому триместрі, покращується в другому і знижується в третьому; 4) напруга

дуже сильно зростає в першому триместрі, трохи знижується в другому і в деякій мірі підвищується в кінці вагітності; 5) тривожність дещо зростає на початку вагітності, знижується до вихідних значень в її середині і знову загострюється в кінці, перевищуючи значення першого триместру.

Визнаючи існування залежності між емоційним станом вагітної жінки і станом дитини (плоду), маємо погодитися, що тривалий негативний емоційний, стресовий стан матері, несприятливо впливає на плід (дитину). Тож варто розглянемо фактори, що детермінують тривогу майбутніх матерів.

1. Незапланована спонтанна вагітність: побачивши позитивні результати тесту, жінка починає судорожно згадувати, які алкогольні напої вона пила, скільки сигарет викурювала і які ліки приймала. Якщо результати підрахунків невтішні починається паніка.

2. Можливі ускладнення під час вагітності, які можуть вплинути на здоров'я майбутньої дитини. Спектр хвилювань тут досить об'ємний: від вважається шкідливою для здоров'я роботи за комп'ютером до незроблених колись щеплень і побоювання захворіти на грип чи краснуху.

3. Страх пологів: очікування болю, відчуття безпорадності, відсутність влади над власним тілом, у т. ч.: 1) страх народження генетично неповноцінної дитини внаслідок необоротних природних причин; 2) страх змін, які відбуваються внаслідок вагітності (з обличчям, фігурою); 3) страх щодо здоров'я майбутньої дитини; 4) страх бути поганою матір'ю, сумнів у власній здатності правильно доглядати за дитиною; 5) страх відповідальності за долю дитини; 6) страх за своє майбутнє і майбутнє дитини, пов'язаний із її народженням; 7) страх щодо відносин з чоловіком і професійної кар'єри [2].

Щойно сказане спонукало нас до експериментального дослідження з метою дальшого психологічного втручання в цю ситуацію.

Дослідження проводилося на базі жіночої консультації № 1 пологового будинку №1 м. Миколаєва. В експерименті взяли участь 60 вагітних жінок у віці від 19 до 38 років на різних термінах вагітності.

Велика частина жінок 45% (27 осіб) у віці 24–28 років. У віці 19–23 років прийняли участь

24 особи, що становить 40% від вибірки. У віці 29–33 років було 6 жінок, що становить 10%. Найменше, вагітних у віці 34–38 років всього 3 особи, тобто 5% від вибірки. Ця статистика, цілком виправдана, тому що після 30 років підвищується ризик народити дитину з вродженими дефектами. У дослідженні брали участь вагітні жінки на різних термінах вагітності: 55% (33) жінок у другому триместрі вагітності, 25% (15) жінок в першому триместрі, 20% (12) жінок в третьому триместрі вагітності.

Дослідження проходило в три етапи.

На першому етапі вагітним жінкам надавалася інформація про цілі та завдання дослідження, умови проведення. Потім, пропонувалося заповнити анкету і тести, спрямовані на визначення емоційного стану вагітної жінки.

На другому етапі шляхом рандомізації, але за бажанням самих жінок, вагітних було поділено на 2 групи: контрольну та експериментальну. Потім, в експериментальній групі був проведений тренінг, що складається з 5 занять, для зниження рівня тривожності поліпшення настрою, зниження емоційної напруженості.

На третьому етапі, для оцінки ефективності психокорекційних занять жінки повторно заповнювали тести в обох групах (час на заповнення становило від 25 до 35 хвилин). Була проведена загальна рефлексія, обговорення занять, оцінка ефективності методів і вправ.

В ході емпіричного дослідження було виявлено, що:

1. Рівень високої особистісної та ситуативної тривожності переважає у всіх триместрах вагітності. Особливо підвищується тривожність у III триместрі. Це може бути пов'язано з тим, що приближається час пологів і к факторам нестабільності емоційної сфери додається ще і очікування фізичної болі під час пологів.

2. У першому триместрі у 60% жінок спостерігається висока особистісна і ситуативна тривожність та легка і помірна депресія, лише у деяких депресія відсутня. Це може бути пов'язано з тим, що у першому триместрі вагітності жінка тільки починає усвідомлювати, що вона стає матір'ю.

3. У другому триместрі у 70% досліджуваних жінок депресія відсутня. Причиною цього може бути перші приємні відчуття матері,

такі як, наприклад, ворущіння плоду. Натомість показники високої тривожності спостерігаються у 64% вагітних.

4. У третьому триместрі, як і в першому, у більшій частині спостерігається депресія помірна або легка та самий більший відсоток (75%) високої тривожності. Депресія може виникати внаслідок погіршення фізичного стану.

5. На рівень тривожності, депресії та самооцінку емоційних станів у вагітних жінок впливають такі чинники, як: освіта; задоволеність достатком у родині; сімейний стан вагітної жінки (zareєстрований шлюб, цивільний шлюб, не має партнера); наявність в анамнезі вагітності з несприятливим результатом.

6. У різних триместрах вагітності спостерігається кореляція різних факторів. Так, у першому триместрі рівень освіти негативно корелює з особистісною тривожністю та депресією; рівень освіти позитивно корелює з самооцінкою емоційних станів; наявність задоволеності статком у родині негативно корелює з депресією; наявність несприятливої вагітності негативно корелює з депресією; наявність несприятливої вагітності позитивно корелює з самооцінкою емоційних станів. У другому триместрі: рівень освіти негативно корелює з ситуативною тривожністю; наявність несприятливої вагітності негативно корелює з депресією та тривожністю (і ситуативною, і особистісною); наявність несприятливої вагітності позитивно корелює з самооцінкою емоційних станів. У третьому триместрі: рівень негативно корелює з депресією; наявність несприятливої вагітності негативно корелює з ситуативною тривожністю; сімейний стан та задоволеність доходом у родині негативно корелюють з ситуативною тривожністю; самооцінка емоційних станів позитивно корелює із задоволеністю достатком у родині.

7. У всіх триместрах вагітності самооцінка емоційних станів негативно корелює з тривожністю, як особистісною, так і ситуативною, та депресією. Тобто чим вище самооцінка емоційного стану, тим нижче рівень тривожності та депресії у вагітної жінки.

На основі теоретичного аналізу та емпіричної діагностики був розроблений психокорекційний тренінг, який тривав 5 днів та включав різноманітні вправи з оптимізації емоцій-

них станів учасників (вагітних жінок). Залучені в структуру тренінгу вправи передбачали прослуховування музики, вправи з релаксації, оволодіння технікою дихання та ін.

Діагностика у контрольній та експериментальній групі з результатами тренінгу із застосуванням критерію Вілкоксона для оцінки статистичної значущості відмінностей довела, що рівень ситуаційної і особистісної тривожності та депресії знизився після проведення тренінгу, а самооцінка емоційних станів вагітних жінок значно підвищилась.

Висновки:

1. Існує багато факторів, що впливають на емоційний стан вагітної жінки: естетичні, генетичні, фізіологічні, психологічні та інші. Спричинені цими чинниками негативні емоційні стани матері негативно впливають на плід (дитину) як «тут і тепер», так і в відносно віддаленій перспективі.

2. Емпірично доведено, що в різних триместрах вагітності спостерігається взаємовплив неоднакових факторів. Існує кореляція між рівнем тривожності, депресії та самооцінки емоційних станів у вагітних жінок та такими чинниками, як: освіта; задоволеність достатком у родині; сімейний стан вагітної жінки (zareєстрований шлюб, цивільний шлюб, не має партнера); наявність в анамнезі вагітності з несприятливим результатом.

3. Психологічний супровід вагітної жінки в режимі соціально-психологічного тренінгу позитивно впливає на її емоційне самопочуття і стан плоду «тут і тепер», а також дає оптимістичні прогнози в перспективі перебігу вагітності, а також народження дитини та її подальшого розвитку.

### Список використаних джерел

1. Вдовиченко Ю. П. Поддержка беременности и родов в условиях социальных стрессов / Ю. П. Вдовиченко, С. И. Жук, О. Д. Щуревская. — К. : ЧП Принт Лайн, 2014. — 64 с.
2. Виткин Дж. Женщина и стресс / Джорджия Виткин. — СПб. : Питер, 1996. — 320 с.
3. Карл Б. Грамматика воспитания. Время ожидания и первый год жизни ребенка / Карл Бриш. — М. : Теревинф, 2013. — 210 с.
4. Сюсюка В. Оцінка впливу програми медико-психологічної корекції та санаторної реабілітації вагітних на стан новонароджених і перебіг їх раннього неонатального періоду // Современная педиатрия. — 2014. — № 8. — С. 31—34.
5. Янус Л. Устойчивый эффект пренатального опыта. Эхо из лона: пер. С англ. / Л. Янус. — К. : ЦП Комприт, 2013. — 290 с.



**OLGA PETRUNKO, KATERYNA VERLAN**  
Mykolayiv

### **EMOTIONAL STATES OF WOMEN DURING PREGNANCY AS INFLUENCE ON HEALTH OF THE UNBORN BABY**

*The article determines emotional states of women as the factor that influences on health of the unborn baby. It covers the main causes that provoke anxiety and depression of pregnant women. The stated research results determine the dependence of anxiety and depression levels on such factors as education, satisfaction in family income, marital status of the pregnant woman. Also the efficiency of the psychocorrectional training is evaluated as for the optimization of the emotional states of pregnant women.*

*Key words: pregnancy, depression, anxiety, health, emotional state.*

**ОЛЬГА ПЕТРУНЬКО, ЕКАТЕРИНА ВЕРЛАН**  
г. Николаев

### **ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ СОСТОЯНИЯ ЖЕНЩИН ВО ВРЕМЯ БЕРЕМЕННОСТИ КАК ФАКТОР ВЛИЯНИЯ НА ЗДОРОВЬЕ БУДУЩЕГО РЕБЕНКА**

*В статье раскрыто определение эмоциональных состояний женщин как фактора влияния на здоровье будущего ребенка. Освещены основные причины, которые провоцируют тревожность и депрессию у беременных женщин. Изложенные результаты экспериментального исследования – установлена зависимость уровня тревожности и депрессии от таких факторов, как образование; удовлетворенность достатком в семье; семейное положение беременной женщины. Также оценивается эффективность психокоррекционного тренинга по оптимизации эмоциональных состояний у беременных женщин.*

*Ключевые слова: беременность, депрессия, тревожность, здоровье, эмоциональное состояние.*

Стаття надійшла до редколегії 22.04.20147

УДК159.98

**ДМИТРО ПРАСОЛ**

м. Миколаїв

prasoldv@mail.ru

## **ПРАКТИЧНА РЕАЛІЗАЦІЯ АЛГОРИТМУ-СХЕМИ У ПІДГОТОВЦІ ПЕДАГОГІВ-ПСИХОЛОГІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В СИТУАЦІЇ СМЕРТІ ОДНОГО З БАТЬКІВ**

*У статті розкриваються особливості професійної підготовки майбутніх педагогів-психологів шляхом використання розробленого автором алгоритму-схеми роботи фахівця з дітьми, які переживають складні життєві ситуації. Зокрема, представлені особливості підготовки спеціаліста до надання психологічної допомоги дитині, яка переживає ситуацію смерті одного з батьків, із використанням зазначеного алгоритму-схеми, який виступає суттєвим компонентом успішної професійної підготовки майбутнього педагога-психолога.*

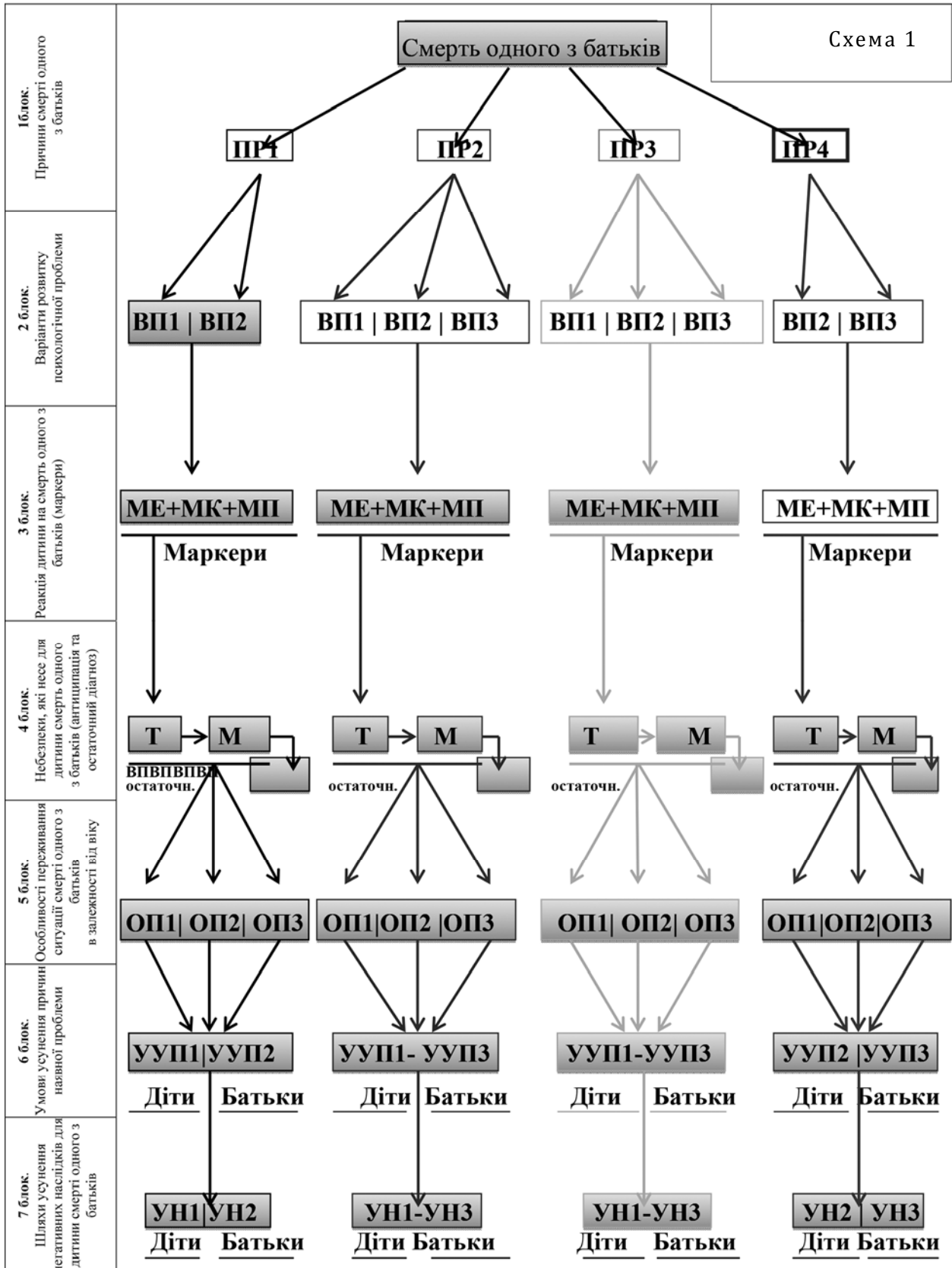
*Ключові слова: алгоритм-схема, підготовка професійна, складна життєва ситуація, ресурси внутрішні, фрустрація.*

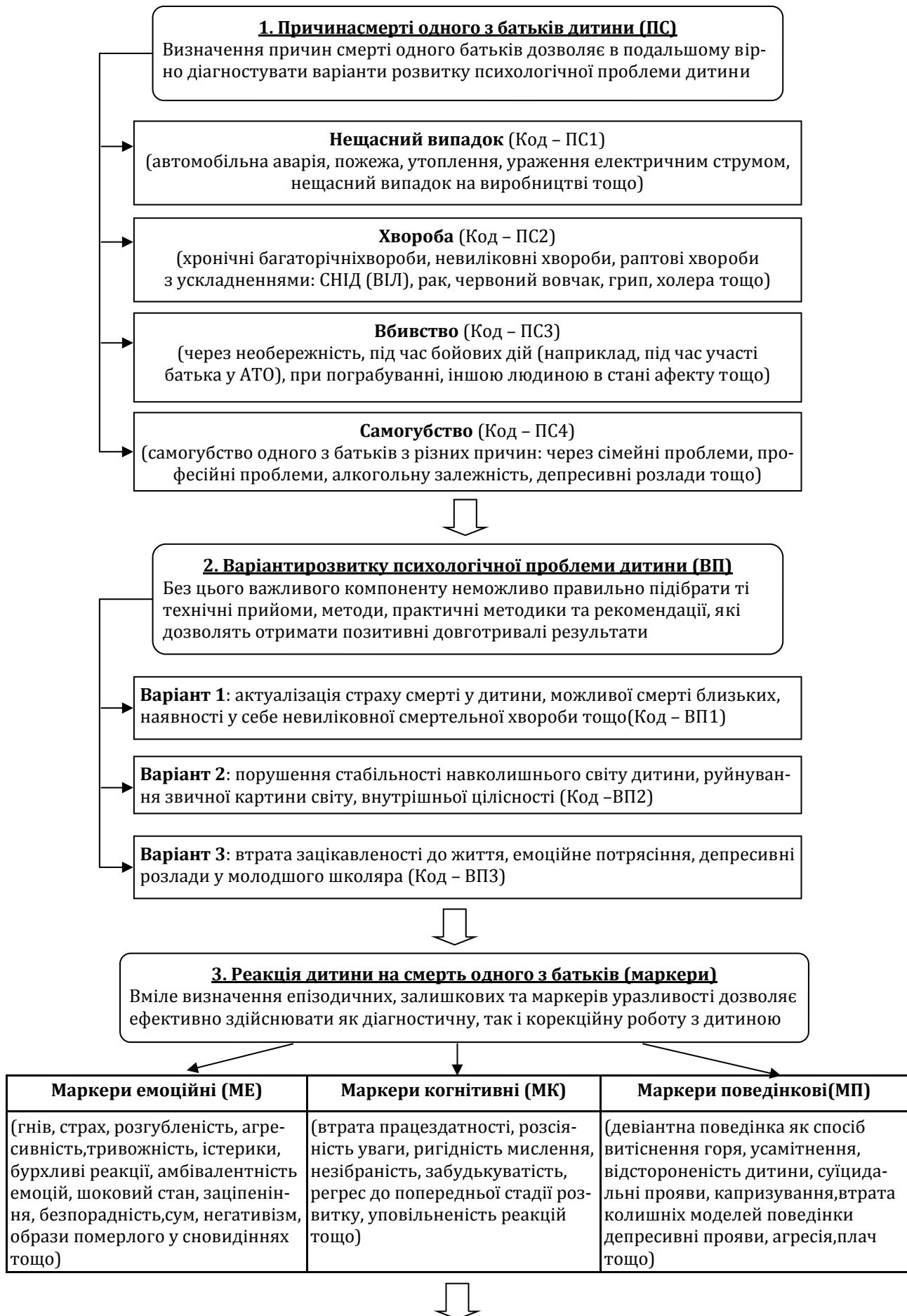
Сучасне українське суспільство живе у час значних суспільних потрясінь, збройних конфліктів, економічних криз та психологічних деформацій, що негативним чином впливає як на весь соціум в цілому, так і на кожную людину по окремоті, і, зокрема, дітей як найбільш тендітну категорію населення. Так, молодші школярі, які в сучасних умовах значно частіше переживають різноманітні складні життєві ситуації, часто потребують відповідної психологічної допомоги для відновлення душевної рівноваги, зниження фруструючих переживань, подальшої успішної соціалізації. У зв'язку з цим в умовах сьогодення **професійна підготовка** майбутніх педагогів-психологів вищих навчальних закладах має бути спрямована в першу чергу на вироблення у студентів як майбутніх спеціалістів практичних навичок роботи з дітьми, які пережили складні життєві ситуації. Таким чином, створення відповідних умов для успішної реалізації під час навчання студентів практичних елементів професійної підготовки через опанування відповідними алгоритмами-схемами роботи з дітьми та батьками є надзвичайно актуальним, оскільки сприятиме забезпеченню освітніх навчальних закладів ефективними професіоналами, здатними швидко надати психологічну допомогу дітям, які пережили складну життєву ситуацію.

Складна життєва ситуація ставить перед дитиною значні об'єктивні та психологічні труднощі, призводить до значної психологічної напруги та зміну психофізіологічному стані молодшого школяра. Однією з найбільш гостро переживаємих дитиною складних життєвих ситуацій є ситуація смерті одного з батьків дитини. Зіткнення дитини зі смертю призводить до переживання нею тих же психологічних стадій, що і у дорослі люди – це шок, заперечення, гнів, депресія і пов'язаний з нею відчай, почуття провини і на сам кінець поступове прийняття смерті рідної людини. І. Г. Малкіна-Пих зазначає, що головним завданням психолога є побудова у молодшого школяра нового ставлення до померлого і продовження життя: це не забуття людини, не відсутність емоцій, а саме їх перебудова: емоційне ставлення дитини до померлого має так змінитися, щоб у неї з'явилася можливість продовжувати жити, вступати в нові емоційно насичені відносини [6, 65]. Для успішного подолання негативних наслідків події смерті батьків дитина потребує належної психологічної підтримки. Саме тому в рамках реалізації дослідження прикладної теми наукового колективу на чолі з І. С. Литвиненко «Професійна підготовка майбутніх педагогів-психологів до роботи з дітьми, які знаходяться у складних життєвих ситуаціях» одним

з важливих елементів професійної підготовки студентів ми вважаємо опанування ними відповідними алгоритмами-схемами роботи з дитиною, що дозволяє майбутнім спеціаліс-

там оволодіти чітко структурованими знаннями, уміннями і навичками роботи зі школярем та його рідними. На даний час такий підхід до професійної підготовки студентів не







#### **4. Небезпеки, які несе для дитини смерть одного з батьків**

Реалізація антиципації впливу негативних наслідків ситуації розлучення на психіку і поведінку дитини без надання їй належної психологічної допомоги

**Теперішній час** – загальний перелік небезпек (Код – Т). Емоційна дестабілізація дитини, гострі емоційні спалахи, тривожність, занепокоєння, стан фрустрованості, агресивність, ворожі реакції, конфлікт, страх смерті, почуття провини, негативізм, безпорадність, шоківий стан, замкнутість, самоусунення дитини із ситуації, образа на померлого, фізичні страждання і психосоматичні розлади (спазми в горлі, напади задухи, постійна потреба вдихнути, втрата м'язової сили, знемога тощо), розлади сну та апетиту, регресія у розвитку, занепад сил, зниження успішності навчання молодшого школяра тощо

**Майбутній час** – загальний перелік потенційних небезпек (Код – М). Потенційний фактор десоціалізації дитини, виникнення шкідливих залежностей, уповільнення розвитку дитини, в окремих випадках фантазії про повернення померлих, образа на померлого та перенесення її на весь світ, незрілі психологічні механізми захисту, невпевненість у собі та майбутньому, песимістичність світогляду, негативізм, депресивні розлади, неврози, психосоматичні розлади, виниклі внаслідок травматичних переживань хронічні захворювання (бронхіальна астма, нейродерміт тощо)



#### **5. Особливості переживання дитиною ситуації смерті одного з батьків в залежності від віку (ОП)**

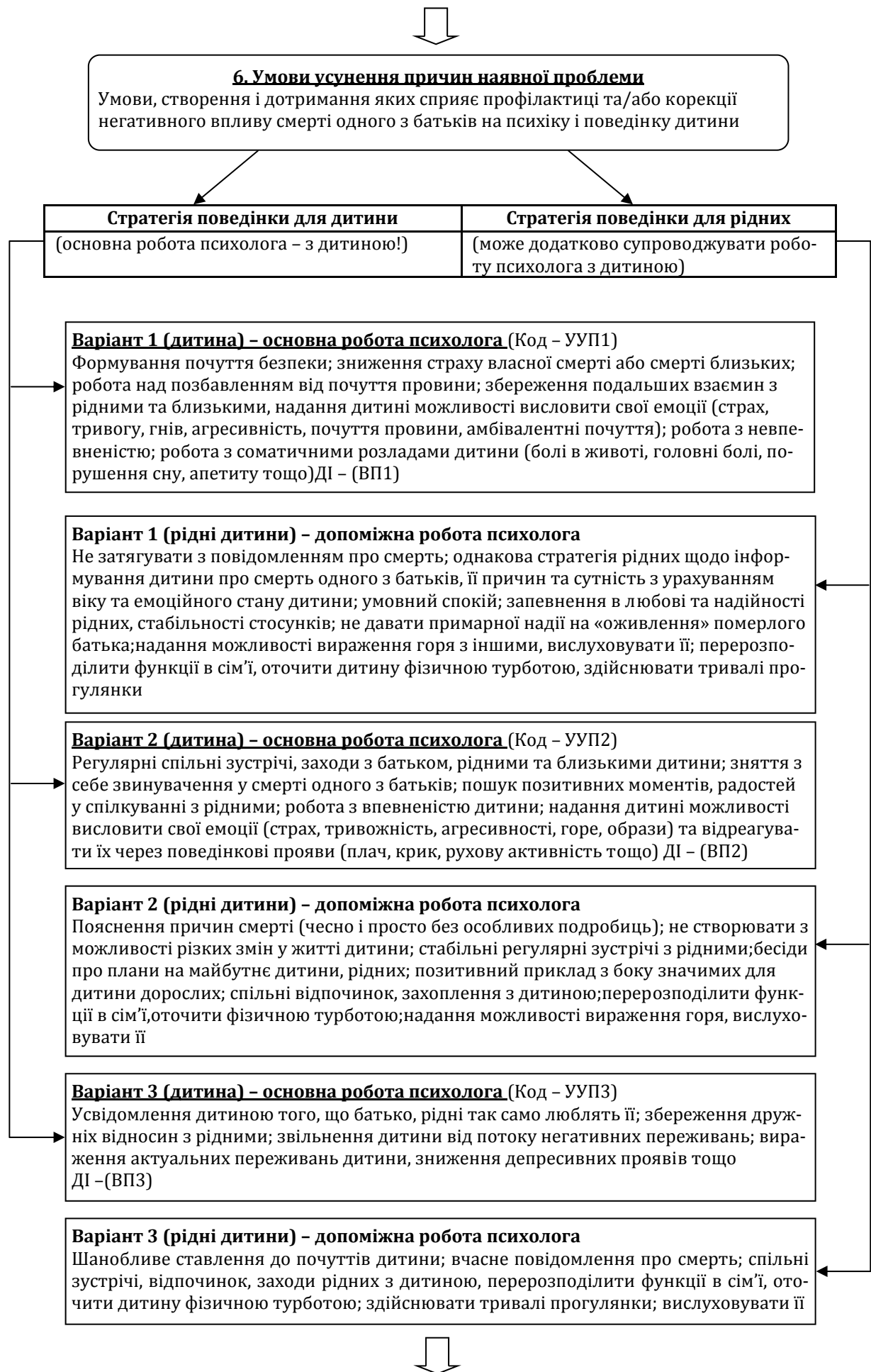
Вікові етапи значною мірою зумовлюють характер реакції дитини на смерть батька, переживаємі нею у зв'язку з цим почуття, і, як наслідок, напрямок подальшої корекційної роботи психолога з дитиною

**6–7 років** (ранній молодший шкільний вік) – переживання смерті одного з батьків зазвичай виявляється в тому, що дитина все ще думає, що її думки можуть впливати на оточуючий світ, вона ще живе в ілюзії своєї всемогутності, в деяких випадках дитина може очікувати повернення батьків, шукати батька (матір), начебто забуваючи про смерть. Згодом дитина остаточно розуміє, що померлий батько вже ніколи не повернеться. Концепція смерті ще остаточно не сформована в цей період: бути померлим розуміється як бути відсутнім. Проте вже може з'явитися страх смерті і, як наслідок, прагнення підтвердження власного безсмертя. Наявна фрагментованість поведінки учня (періоди туги за померлим можуть періодично змінюватися іграми та розвагами). (Код – ОП1)

**8–9 років** (середній молодший шкільний вік) – дитина розуміє, що смерть людини неминуча і остаточно. Неможливість змінити виниклі життєві обставини може викликати у дитини почуття суму, тривоги. Виникає страх смерті і прагнення до безсмертя («не хочу дорослішати, рости, аби не померти»). Це може бути наслідком прийнятого з боку батьків соціально санкціонованого міфу про безсмертя. Тривога за своє благополуччя і благополуччя рідних. Можлива фрагментованість поведінки молодшого школяра (час від часу періоди суму і туги змінюються розвагами, іграми і навпаки). (Код – ОП2)

**10–12 років** (передпідлітковий вік) – розуміння дитиною смерті стає більш абстрактним, молодший школяр вже задумується про її наслідки, як зміниться подальше життя зі смертю одного з батьків. Розуміння життя і смерті наближається до такого у дорослого. З'являються думки про несправедливість смерті. Діти, особливо хлопчики, часто можуть не хотіти говорити про смерть через болісні переживання з цього приводу. Можливе почуття провини, суїцидальні думки, складна поведінка як пошук покарання з боку дорослих. Все ще можлива фрагментованість поведінки (періоди суму і туги за померлим змінюються розвагами і навпаки). (Код – ОП3)







**7. Шляхи усунення негативних наслідків для дитини смерті одного з батьків**

Визначаємо подальші шляхи роботи з дитиною в залежності від варіанту коріння психологічної проблеми дитини

Дитина може самостійно впоратись з виниклою ситуацією (допомога психолога не потрібна)	Дитина не може самостійно вирішити виниклу ситуацію і потребує допомоги психолога
--	---

<b>Стратегія поведінки для дитини</b> (реалізація основної роботи психолога з дитиною у чотири етапи)	<b>Стратегія поведінки для рідних</b> (може додатково супроводжувати роботу з дитиною)
--	---

**Варіант 1 (дитина) – основна робота психолога** (Код – УН1) ДІ – (ВП1: ОП1)  
**Етап 1.** Робота з почуттями дитини (почуття провини, розпачу, горятощо).  
**Етап 2.** Виявлення фрустрованих потреб і страхів, які стоять за наявними почуттями, і знаходження засобів їхнього задоволення. Зниження фруструючих переживань дитини.  
**Етап 3.** Переосмислення дитиною складної життєвої ситуації.  
**Етап 4.** Пошук внутрішніх ресурсів і побудова планів на майбутнє

**Варіант 1 (рідні дитини) – допоміжна робота психолога**  
 Вчасне повідомлення про смерть, сумісне прийняття трауру родиною; проговорення школярем переживаємих страхів; оточення фізичною турботою, перерозподіл функцій в сім'ї, відповідна корекційна і терапевтична робота психолога з дитиною ДІ – (Т, М)

**Варіант 2 (дитина) – основна робота психолога** (Код – УН2) ДІ – (ВП2: ОП1-2)  
**Етап 1.** Робота з почуттями дитини (гніву, образи, розпачу, розгубленості тощо).  
**Етап 2.** Виявлення фрустрованих потреб і страхів, які стоять за наявними почуттями, і знаходження засобів їхнього задоволення. Зниження фруструючих переживань дитини.  
**Етап 3.** Переосмислення дитиною наявної складної життєвої ситуації.  
**Етап 4.** Пошук внутрішніх ресурсів і побудова планів на майбутнє

**Варіант 2 (рідні дитини) – допоміжна робота психолога**  
 Збереження звичного способу життя дитини; сумісне прийняття трауру родиною; обійми; відповідна корекційна і терапевтична робота психолога з дитиною (Т)

**Варіант 3 (дитина) – основна робота психолога** (Код – УН1) ДІ – (ВП3: ОП2-3)  
**Етап 1.** Робота з почуттями дитини (невпевненості, тривоги, розгубленості, депресії).  
**Етап 2.** Виявлення фрустрованих потреб і страхів, які стоять за наявними почуттями, і знаходження засобів їхнього задоволення. Зниження фруструючих переживань дитини.  
**Етап 3.** Переосмислення дитиною складної життєвої ситуації.  
**Етап 4.** Пошук внутрішніх ресурсів і побудова планів на майбутнє

**Варіант 3 (рідні дитини) – допоміжна робота психолога**  
 Пояснення, що смерть ще не кінець життя сім'ї; сумісне прийняття трауру; перерозподіл функцій в сім'ї, оточення фізичною турботою, але без гіперопіки ДІ – (Т, М)

є розповсюдженою практикою, а сама інформація в науковій літературі щодо побудови стратегії роботи педагога-психолога з дитиною в складній життєвій ситуації подається переважно в описовій формі без визначення загального алгоритму роботи. Тому реалізація окресленого автором варіанту підготовки майбутніх спеціалістів є вкрай актуальною і тому як приклад алгоритму роботи педагога-психолога з однією із найбільш складних життєвих ситуацій для дитини представлений алгоритм-схема роботи з молодшим школярем у випадку смерті одного з батьків.

Автором в рамках розглядаємої життєвої ситуації була розроблена чітко структурована стратегія побудови взаємодії педагога-психолога з дитиною та рідними у випадку смерті одного з батьків, яка представлена нижче спочатку у стислій формі із використанням умовних кодів (див. Схему 1) для загального розуміння алгоритму роботи з дитиною, а вся основна інформація представлена надалі у розгорнутій схемі-алгоритму, яка структурно складається з семи блоків, які поетапно реалізуються (див. Схему 2). Під час роботи зі студентами за алгоритмом-схемою автором використовуються умовні коди – це короткі позначення, які містять в собі посилання на один з блоків схеми роботи з ситуацією та його окремі елементи. Зокрема, **ДІ** – це додаткова інформація за іншими блоками алгоритму-схеми; **ПР1, ПР2, ПР3** – коди на позначення причин смерті одного з батьків дитини; **ВП1, ВП2, ВП3** – коди на позначення можливих варіантів виникаючих проблем внаслідок переживання школярем смерті одного з батьків; **МЕ, МК, МП** є кодами на позначення маркерів, які дозволяють діагностувати у дитини наявність психологічної проблеми; **Т** – код на позначення виникнення можливих негативних наслідків у психіці та поведінці дитини безпосередньо під час похорон (у теперішньому часі) або невдовзі після смерті одного з батьків дитини; **М** – позначення виникнення можливих негативних наслідків через тривалий час після завершення дії психотравмуючої ситуації (у майбутньому часі); **ОП1, ОП2, ОП3** – позначення особливостей переживання дитиною смерті в залежності від конкретного віку молодшого школяра (6–7, 8–9, 10–11 ро-

ків відповідно); **УУП1, УУП2, УУП3** – позначення умов усунення причин виникнення психологічних проблем у молодших школярів внаслідок переживання складної життєвої ситуації; **УН1, УН2, УН3** – позначення шляхів усунення негативних наслідків.

Вважаємо за необхідне зазначити, що хоча період гострого переживання горя в подібних ситуаціях у молодшого школяра зазвичай є коротшим, аніж у дорослої людини, проте при зіткненні дитини з новими подіями її горе може знову оживати (наприклад, під час проведення родинних свят в школі, святкування днів народження). Досить поширена у рідних та близьких дитини практика приховування факту смерті рідної людини та заборона на прояви істинних почуттів можуть призводити до появи залишкових маркерів у дитини (некерованої поведінки, гострої чутливості при розлуці, відсутності прояву почуттів тощо). Крім того, як зазначають І. А. Фурманов, А. А. Аладьїн, Н. В. Фурманова, навіть у реакціях 10–12-річних дітей (переддлітковий вік), які пережили втрату близької людини, можна спостерігати фрагментованість поведінки – періодичне чергування станів смутку та розваг, що є способом психологічного захисту дитини від стану тривоги і страждання [10, 61].

Звичайно, неможливе надання студентам як майбутнім фахівцям чіткого рецепту дій за кожним конкретним випадком, пов'язаним зі смертю одного з батьків дитини, а тому головне для педагога-психолога – це виходити з потреби дитини в конкретній ситуації, оскільки смерть батька і неможливість виявити своє горе є **фрустрацією**, яка призводить до зламу стійкої сімейної структури, звичних стосунків дитини з батьком та родичами, значні зміни у взаємовідносинах молодшого школяра з іншими людьми. Саме на це і спрямоване оволодіння студентами алгоритму-схеми роботи з дітьми. Завданням майбутніх фахівців під час професійної підготовки є вироблення вміння надавати дитині можливість висловити свої істинні почуття та переживання, дозволити виразити своє горе, що в кінцевому випадку сприятиме більш швидкому відновленню психологічної рівноваги молодшого школяра. Як зазначав К. Ізард, «горе ви-



конує біологічні та соціальні функції, що полегшують соціальні прихильності і групову згуртованість. Подібно до всіх емоцій або емоційних структур, горе заразливо, і ця заразливість викликає співчуття і посилює зв'язок між тими, хто поніс важку втрату» [8, 269]. Таким чином, відпрацьовування дитиною з педагогом-психологом горя виконує адаптивну функцію, забезпечуючи можливість для пристосування до втрати і налагодження подальшого життя. В рамках реалізації програми «Знаю і Розумію: практичний матеріал надання психологічної допомоги молодшим школярам, які знаходяться в складних життєвих ситуаціях або пережили психотравмуючі ситуації» під час практичної підготовки майбутніх педагогів-психологів значний акцент у роботі за алгоритмом-схемою здійснюється на виробленні діагностичних навичок, навичок визначення внутрішніх ресурсів особистісного потенціалу, що включає у себе відповідні якості, мотивацію та уміння, які допомагають молодшому школяру зсередини успішно відреагувати складну життєву ситуацію, а також основам взаємодії та психологічного просвітництва рідних дитини молодшого шкільного віку.

**DMITRY PRASOL**  
Mykolaiv

#### **PRACTICAL IMPLEMENTATION OF THE ALGORITHM SCHEMA IN THE PREPARATION OF TEACHERS-PSYCHOLOGISTS TO WORK WITH CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE IN SITUATIONS OF DEATH OF ONE OF THE PARENTS**

*In the article the features of professional training of future teachers-psychologists through the use of developed by the author of the algorithm-scheme of work with children experiencing difficult life situations. In particular, the peculiarities of training of specialists to provide psychological support to the child in a situation of death of one parent, using the specified algorithm scheme, which is an essential component of a successful vocational training of future teacher-psychologist.*

*Keywords: algorithm diagram, preparation of professional, difficult situation in life, inner resources, frustration.*

**ДМИТРИЙ ПРАСОЛ**  
г. Николаев

#### **ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ АЛГОРИТМА-СХЕМЫ В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СИТУАЦИИ СМЕРТИ ОДНОГО ИЗ РОДИТЕЛЕЙ**

*В статье раскрываются особенности профессиональной подготовки будущих педагогов-психологов путем использования разработанного автором алгоритма-схемы работы специалиста с детьми, которые переживают сложные жизненные ситуации. В частности, представлены*

#### **Список використаних джерел**

1. Волкан В. Жизнь после утраты. Психология горя / В. Волкан, Э. Зингл. — СПб. : Когито-Центр, 2007. — 160 с.
2. Захаров А. И. Дневные и ночные страхи у детей / А. И. Захаров. — Серия «Психология ребёнка». — СПб. : Питер, 2000. — 448 с.
3. Исаев Д. Н. Психопатологическая реакция детей на смерть родителя // Актуальные проблемы психиатрии. — Киров : 1996. — С. 34-37.
4. Кюблер-Росс Э. О смерти и умирании / Э. Кюблер-Росс. — Симферополь : София, 2001. — 142 с.
5. Литвиненко І. С. Основи екстремальної психології : навчально-методичний посібник / І. С. Литвиненко, Д. В. Прасол. — Миколаїв : Видво «Арнекс», 2011. — 292 с.
6. Малкина-Пых И. Г. Психологическая помощь близким / И. Г. Малкина-Пых. — СПб. : ЛитРес, 2009. — 240 с.
7. Психологическая поддержка детей со страхами // Школьный психолог. Приложение к газете «Первое сентября». — 2002. — № 6. — С. 4.
8. Сельченок К. В. Психология смерти и умирания / Под ред. К. В. Сельченок. — Минск : Харвест, 1998. — 656 с.
9. Фельдштейн Д. И. Глубинные изменения детства и актуализация психолого-педагогических проблем развития образования / Д. И. Фельдштейн. — СПб. : СПб ГУП, 2011. — 36 с.
10. Фурманов И. А. Психологическая работа с детьми, лишенными родительского попечительства. Книга для психологов / И. А. Фурманов, А. А. Аладьин, Н. В. Фурманова. — Минск : Тесей, 1999. — 224 с.
11. Энтони С. Открытие смерти в детстве и позднее / Перевод Т. С. Драбкина. — М. : Элиот, 2008. — 390 с.
12. Шефов С. А. Психология горя / С. А. Шефов. — СПб. : Речь, 2006. — 144 с.

*особенности подготовки специалиста к оказанию психологической помощи ребенку, переживающему ситуацию смерти одного из родителей, с использованием указанного алгоритма-схемы, который выступает существенным компонентом успешной профессиональной подготовки будущего педагога-психолога.*

*Ключевые слова: алгоритм-схема, подготовка профессиональная, сложная жизненная ситуация, ресурсы внутренние, фрустрация.*

Стаття надійшла до редколегії 18.04.2017

УДК 376.216

**ОЛЕНА ПРОСКУРНЯК**

м. Харків

ponolena\_2008@mail.ru

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ АДЕКВАТНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

*У статті обґрунтовується необхідність корекційного дія на формування адекватної комунікативної поведінки учнів підліткового віку з легкою мірою розумової відсталості, учнів спеціальних шкіл. Аналізуються особливості застосування психологічних технологій, таких як систематична десенсебілізація, емотивне уявлення, когнітивне переструктурування, позитивне підкріплення і інші. Даються рекомендації по їх використанню. Даються приклади зайняття з приведенням різних вправ, в яких визначені цілі, часові рамки проведення, форми здійснення (індивідуальні, групові). Визначені особливості поведінки психолога при проведенні подібного зайняття. Обкреслені перспективи подальших досліджень: розробка комплексних технологій для різних віків дітей і дорослих з розумовою відсталістю.*

*Ключові слова: технології, методика, підлітки, розумово відсталі учні, десенсебілізація, підкріплення, емотивні уявлення.*

Адекватність комунікативних реакцій, комунікативної поведінки дітей і підлітків з інтелектуальними порушеннями значною мірою визначають успішність соціальної адаптації й інтеграції їх в соціум, що визначає актуальність розробки відповідних психологічних технологій.

Проблемі розвитку, виховання, навчання дітей з різними формами інтелектуальних порушень приділяли увагу такі учені як В. Бондар, О. Дмитрієва, І. Дмитрієва, О. Інденбаум, М. Певзнер, В. Петрова, В. Печерський, Л. Шипицина та ін. Проте комплексних досліджень відносно комунікативної поведінки й її корекції в учнів з інтелектуальними порушеннями недостатньо, і ця проблема залишається невирішеною.

Мета статті – обґрунтування та аналіз технологій, спрямованих на формування адекватної комунікативної поведінки учнів підліткового віку з інтелектуальними порушеннями.

Розроблені під час експериментальних досліджень комунікативно-поведінкові технології, спрямовані на формування адекватної комунікативної поведінки, комунікативних реакцій, самоконтролю і саморегуляції в комунікативній діяльності, реалізовувалися під час екскурсійних заходів, рольових ігор, соціально-психологічного тренінгу, корекційних занять, які допомагали управляти емоційно-комунікативними реакціями підлітків з інтелектуальними порушеннями.

Психологічний аспект формування адекватної комунікативної поведінки реалізовувався в різних ситуаціях соціально-комунікативної взаємодії, ознайомленні педагогів й батьків з особливостями формування психологічної складової комунікативних реакцій розумово відсталих учнів, розвитку рефлексії учнів з інтелектуальними порушеннями, навчанні прогнозуванню комунікативної поведінки (своєї й оточуючих), розвитку таких особових якостей,

які сприятимуть самореалізації учня в комунікативній діяльності (стриманості, відвертості, доброзичливості тощо). Важливим психологічним аспектом є корекція агресивної і невпевненої поведінки в комунікативній діяльності.

Завдання комунікативно-поведінкових технологій повинні бути сприятливі:

- усвідомленню учнями важливості самоконтролю в комунікативній діяльності;
- формуванню позитивного ставлення до партнерів по комунікативній взаємодії;
- розвитку самоконтролю в ситуаціях комунікативної взаємодії;
- формуванню соціально дозволених комунікативних реакцій в різних ситуаціях взаємодії з оточенням;
- набуттю позитивного досвіду комунікативної поведінки;
- корекції негативізму, агресивності і невпевненості в комунікативній діяльності.

Особлива увага зосереджувалася на пошуках засобів корекційного впливу на підлітка з інтелектуальними порушеннями за допомогою довідки (соціального і природного); організації і корекційній спрямованості навчального процесу; адекватних культурно-масових й оздоровчих заходів; створенні спеціальних ситуацій, які стимулюють комунікативну взаємодію учнів, розвивають навички спілкування; коригують порушення в розвитку емоційно-особистісної сфери і поведінки.

Важливу роль в набутті навичок «контролю» емоцій в ситуаціях комунікативної взаємодії має фахівець (психолог, педагог), який ілюструє зразок конструктивної поведінки, спрямованої на зниження напруги. З метою досягнення оптимальних результатів, передбачалося застосування наступних прийомів:

- нереклексивне слухання (без аналізу рефлексії), яке надавало можливості висловлюватися;
- пауза, яка дозволяла підліткови заспокоїтися;
- навіювання спокою невербальними засобами;
- з'ясування ситуації за допомогою питань;
- визнання почуттів підлітка.

Діти й підлітки досить швидко переймають неагресивні моделі поведінки. Головна умова – відвертість психолога, відповідність його невербальних реакцій вербальним, доб-

розичливе ставлення до усіх учасників групи, індивідуальний підхід до кожного.

Психолого-педагогічний вплив на агресивні прояви в комунікативній діяльності був спрямований на:

- послаблення або усунення агресії в комунікативній діяльності;
- здатність усвідомлювати власні відчуття;
- зменшення емоційних реакцій (наприклад, тривожності), які сприяє виникненню ускладнень в комунікативній взаємодії;
- формування навичок адекватного реагування на гнів;
- розвиток здатності до релаксації;
- розвиток соціально-комунікативних навичок (наприклад, конструктивного рішення конфліктів).

З учнями, які виявляли агресію в ситуаціях комунікативної діяльності, проводилася індивідуальна корекційна робота, підкріплена різними організаційними формами: бесідами, рольовими іграми, дорученнями, тренінгами, заняття з тренуванням волі тощо. Такі заняття проводилися в індивідуальній формі.

Одним із завдань корекції такої поведінки є розвиток мотиваційної сфери дітей і підлітків з інтелектуальними порушеннями, що спонукає поводитися відповідно до прийнятих в соціумі моральних норм. Таким чином, корекційне виховання спрямоване на те, щоб зробити можливим виконання соціальних норм підлітком з інтелектуальними порушеннями, сприяти дотриманню норм поведінки.

Як відзначалося, агресія в ситуаціях комунікативної взаємодії у підлітків з інтелектуальними порушеннями, супроводжується негативними емоціями, особливо гнівом, тривогою, страхом [1]. Існують два засоби корекції негативних проявів в комунікативній діяльності: зменшення їх сили (наприклад, за допомогою методики систематичної або контактної десенсибілізації) та формування альтернативних реакцій (наприклад, у формі тренінгу релаксації або упевненості) [4].

Контактна десенсибілізація застосовувалася як основний метод в корекції поведінки підлітків з порушеннями інтелекту. В цьому випадку здійснювався облік ситуацій, які були неприємними, конфліктними, вони ранжувалися згідно значущості. Ситуації

моделювалися та опрацьовувалися фахівцем, а, згодом, сумісно з підлітком.

Для корекції комунікативної поведінки учнів з інтелектуальними порушеннями застосовувалася також технологія емотивного уявлення, яка може застосовуватися як індивідуально, так і з групою дітей, яким властиві агресивні прояви комунікативних реакцій. Ефективним виявилось використання образу улюбленого героя. У цьому образі дитина (підліток) поступово стикалася з різними ситуаціями і долала їх. Наведемо основні етапи цієї технології:

- складання ієрархії ситуацій і об'єктів, які викликають негативні відчуття;
- виявлення героя, з яким дитина (підліток) готова себе ідентифікувати;
- представлення складної життєвої ситуації (спільно з героєм);
- вирішення ситуації в образі героя.

Якщо підліток з інтелектуальним недорозвиненням демонстрував урівноважену, упевнену поведінку, починали опрацьовувати наступну, аналогічну першій, ситуацію, після чого дитину стимулювали до такої (доцільної) поведінки в реальному житті.

Важливе місце в корекції агресивних проявів в комунікативній діяльності мають саморегуляція й самоконтроль [3]. Учні з інтелектуальними порушеннями привчали спостерігати за власною комунікативною поведінкою, а також формулювати комунікативну мету, планувати поступові кроки до її досягнення. Самоспостереження підвищує рівень самоконтролю, яке, як відомо, відповідно до особливостей пізнавальної сфери розумово відсталих дітей і підлітків, розвивається із запізненням і має ряд особливостей.

Окрім емоційних проблем, несформованості саморегуляції, причинами агресивної поведінки можуть бути порушення в когнітивних процесах, таких як сприйняття, уявлення, інтерпретації тощо [2]. У разі зміни їх змісту можна чекати змін в емоційній, поведінковій сферах, таким чином нами був використаний метод когнітивного переструктурування.

У нашому випадку, при когнітивному переструктуруванні, ми використали акцентування уваги на протиріччях в судженнях підлітка. Наприклад, прояви агресивності в комунікативній поведінці часто супроводжувалися

негативними установками, такими як: «Я погана. Мене не можна любити. Усі мене ненавидять». При цьому факти й оцінки оточуючих були протилежними до думок підлітка про себе. Важливо, щоб підліток сам проаналізував власну поведінку і дійшов висновку відносно неадекватності «дезадаптивних думок».

Іншим важливим прийомом когнітивного переструктурування є позитивна інтерпретація. При цьому у дитини (підлітка) формувалися навички позитивної інтерпретації як подій, так і дій оточення.

При впровадженні технологій, спрямованих на формування адекватної комунікативної поведінки психологи, учителі, вихователі використали метод позитивного і негативного підкріплення. Підкріплення призводить до позитивних результатів, якщо воно індивідуальне значиме, застосовується систематично, відразу ж після прояву бажаної поведінки, має чіткий зв'язок між цією поведінкою і стимулом, який використовується [4]. Підкріплення можна здійснювати за допомогою реальних стимулів й опосередковано – за допомогою жестів. Позитивне і негативне підкріплення підвищують вірогідність виникнення реакцій. Позитивні стимули передбачають «виникнення», а негативні – «знищення» [4].

Метод підкріплення – цілеспрямоване застосування з метою посилення адаптованих видів поведінки та нейтралізації негативних. Підкріплюючі стимули співвідносяться з трьома важливими сферами: взаємодією (стосунками); хвилюванням; діями, які підвищують самооцінку за допомогою адекватності і компетентності (творчість, успіх, улюблене заняття і тому подібне) [4].

Однією з методик, які застосовувалися в процесі реалізації корекційно-розвиваючого блоку було «навчання на моделях» – методика формування нових навичок через копіювання доцільних зразків поведінки.

Не менш ефективною в роботі з розумово відсталими підлітками стала методика «незавершені історії». Педагог (чи психолог) розповідав історію, фінал якої повинен придумати підліток. Історії мали певний конфлікт, будувалися таким чином, що не було чітко визначеного вирішення ситуації, а можливий широкий діапазон реакцій. У разі потреби

ставили запитання, які допомагали підліткам з інтелектуальними порушеннями визначитися з рішенням. На наступному етапі навчали виявляти власні негативні емоції у формі адекватного «Я-висловлювання».

Сенс полягав в передачі опонентові свого ставлення до предмета суперечки без будь-яких звинувачень, але так, щоб він змінив власну позицію. В одному висловлюванні необхідно визначити: подію, яка є предметом суперечки (слід описати ситуацію, яка призвела до виникнення конфлікту); власну реакцію на цю подію; дитині (підліткові) слід пояснити, що вона може виявляти негативні почуття, але в допустимій формі; запропонувати оптимальний вихід із складної ситуації.

У певній послідовності елементи відмічених методик використовувалися в технологіях формування адекватної комунікативної поведінки розумово відсталих учнів.

Таким чином, метою технологій було відпрацювання адекватної комунікативної поведінки, комунікативних реакцій, самоконтролю і саморегуляції в комунікативній діяльності, сприяння розвитку управління своїми емоційно-комунікативними реакціями.

Підводячи підсумки вищевикладеному, відзначимо:

– Систематичні корекційно-розвивальні заняття сприяють формуванню у розумово відсталих школярів ціннісних орієнтацій, де ціннісною є комунікативна взаємодія з оточуючими. Запропоновані заходи розвивають самопізнання школярів з інтелектуальними порушеннями, їх можливості планувати та

управляти своїми емоціями в комунікативній діяльності, здатність розуміти емоційні стани співрозмовників, зважаючи на ситуації комунікативної взаємодії.

– Комунікативна діяльність розумово відсталих школярів – процес, який сприяє їх інтеграції в соціальне середовище. Недостатній її розвиток, обумовлений індивідуально-психологічними особливостями учнів з інтелектуальними порушеннями необхідно коригувати за допомогою застосування спеціальних технологій, метою яких є оптимізація формування адекватної комунікативної поведінки таких учнів.

Дослідження не вичерпує усіх аспектів формування комунікативної діяльності учнів, які мають порушення в розумовому розвитку. Перспективним є формування комунікативної діяльності розумово відсталих особистості з перших років життя в онтогенезі, дослідження комунікативної діяльності розумово відсталих юнаків і людей зрілого віку.

#### Список використаних джерел

1. Бреслав Г. М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве : норма и отклонения / Г. М. Бреслав. — М. : Педагогика, 1990. — 144 с.
2. Инденбаум Е. Л. Психосоциальное развитие подростков с легкими формами интеллектуальной недостаточности : дис. д-ра психол. наук : 19.00.10 / Е. Л. Инденбаум. — М., 2011. — 354 с.
3. Печерский В. Г. Способности подростков и юношей с легкой умственной отсталостью к продуктивному межличностному взаимодействию : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.10 / В. Г. Печерский. — М., 2009. — 331 с.
4. Ромек В. Г. Поведенческая психотерапия : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. Г. Ромек. — М. : Издательский центр «Академия», 2002. — 192 с.

**OLENA PROSKURNYAK**  
Kharkiv

#### PSYCHOLOGY AND PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES OF FORMATION OF ADEQUATE COMMUNICATIVE BEHAVIOUR AT PUPILS WITH INTELLECTUAL VIOLATIONS

*Need correctional impact on formation of adequate communicative behavior of pupils of teenage age with easy degree of intellectual backwardness, pupils of special schools locates in article. Features of application of psychological technologies, such as systematic desensitization, emotion representation, cognitive restructuring, a positive reinforcement and others are analyzed. Recommendations about their use are made. Examples of occupations with reduction of various exercises, in which definite purposes, time frames of carrying out, an implementation form are given (individual, group). Features of behavior of the psychologist when carrying out similar occupations are defined. Prospects of further researches are outlined: development of complex technologies for various age of children and mentally retarded adults.*

*Key words: technologies, techniques, teenagers, mentally retarded, studying, desensitization, a reinforcement, emotion representation.*

**ЕЛЕНА ПРОСКУРНЯК**  
г. Харків

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧЕСКІЕ ТЕХНОЛОГІИ ФОРМИРОВАНИЯ АДЕКВАТНОГО КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ В УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ**

*В статье обосновывается необходимость коррекционного воздействия на формирование адекватного коммуникативного поведения учащихся подросткового возраста с легкой степенью умственной отсталости, учеников специальных школ. Анализируются особенности применения психологических технологий, таких как систематическая десенсебилизация, эмотивное представление, когнитивного реструктурирование, позитивное подкрепление и другие. Даются рекомендации по их использованию. Даются примеры занятий с приведением различных упражнений, в которых определены цели, временные рамки проведения, формы осуществления (индивидуальные, групповые). Определены особенности поведения психолога при проведении подобных занятий. Очерчены перспективы дальнейших исследований: разработка комплексных технологий для различных возрастов детей и взрослых с умственной отсталостью.*

*Ключевые слова: технологии, методики, подростки, умственно отсталые, учащиеся, десенсебилизация, подкрепление, эмотивное представление.*

Стаття надійшла до редколегії 08.10.2016 Таблиця 1

УДК 159.923:316.6

**НАТАЛЯ РОЖАНСЬКА**  
м. Миколаїв  
rnv73@mail.ru

## **ВИБІР СПЕЦІАЛЬНОСТІ СПОЖИВАЧАМИ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ ВНЗ: СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ У КОНТЕКСТІ ВЧЕННЯ Г. СКОВОРОДИ ПРО СПОРІДНЕНУ ПРАЦЮ**

*Викладено вчення Г. Сковороди про споріднену працю. Здійснено соціально-психологічний аналіз процесу вибору спеціальності споживачами освітніх послуг ВНЗ в контексті вчення Г. Сковороди про споріднену працю. Наведено результати емпіричних досліджень процесу вибору майбутньої спеціальності споживачами освітніх послуг ВНЗ м. Миколаєва та задоволеності миколаївських студентів власним професійним вибором.*

*Ключові слова: професійний вибір, задоволеність споживачів, освітні послуги, споживачі освітніх послуг, Г. Сковорода, споріднена праця.*

В умовах ринкової економіки до функціонування українських навчальних закладів пред'являються високі вимоги як з боку споживачів освітніх послуг, так і з боку інших соціальних суб'єктів. Задоволеність споживачів освітніх послуг пов'язана передусім з якістю цих послуг. Навчальні заклади мають реагувати на потреби споживачів, повинні знати чи задоволені вони асортиментом освітніх послуг та їх якістю. Від цього залежить «виживання» навчального закладу в умовах

конкуренції, наявної на сучасному ринку освітніх послуг України.

Але задоволеність споживачів залежить не лише від якісних характеристик послуг, які надаються навчальними закладами. Адже освітні послуги мають свою специфіку; вони за своєю сутністю дуже відрізняються від інших видів послуг, що надаються населенню на сучасному етапі розвитку економіки. Особливо це стосується послуг з надання вищої професійної освіти: задоволеність студентів

ВНЗ як споживачів освітніх послуг дуже залежить від правильного вибору ними майбутньої спеціальності. Отже, соціально-психологічне дослідження поведінки споживачів освітніх послуг вищих навчальних закладів є актуальним передусім з практичної точки зору: на основі такого вивчення стає можливим формування ефективних маркетингових стратегій для ВНЗ.

Вивченням питань професійного вибору, професійної придатності, професійного відбору займалося багато дослідників: В. А. Бодров, О. М. Борисова, К. М. Гуревич, Є. О. Климов, І. М. Мітіна та ін. В сучасній психології проблемою вибору спеціальності навчання дослідники займаються в основному в контексті проблеми професійного самовизначення особистості. Наприклад, сучасні російські дослідники розглядають формування професійного самовизначення особистості не як одиничний акт вибору, а як тривалий процес її розвитку в межах майбутньої професійної діяльності (О. Г. Асмолов, І. С. Кон, Т. В. Кудрявцев, М. С. Пряжніков, С. М. Чистякова та ін.) Дані дослідження проводилися передусім в рамках психології праці.

Питання задоволеності студентів обраною спеціальністю вивчалися українськими дослідниками в контексті дослідження якості університетської освіти. Наприклад, з 2013 р. співробітниками Центру соціологічного аудиту Інституту гуманітарних проблем державного вищого навчального закладу «Національний гірничий університет» (м. Дніпропетровськ) проводиться щорічний моніторинг «Освітній процес в НГУ очима студентів». В межах даного моніторингу вивчалася мотивація вибору навчального закладу і майбутньої спеціальності, задоволеність студентів власним професійним вибором. Але у вказаному дослідженні вибірка охоплює лише студентів одного ВНЗ (державного), тому його результати не можуть бути розповсюджені на студентів інших українських ВНЗ, передусім тих, які належать до недержавної форми власності.

Метою даної статті є соціально-психологічний аналіз процесу вибору спеціальності споживачами освітніх послуг ВНЗ в контексті вчення Г. Сковороди про споріднену працю.

Задоволеність споживачів освітніх послуг ВНЗ (особливо довготермінових, таких як чотирьохрічна професійна підготовка для отримання ступеня бакалавра) дуже залежить від правильного вибору студентами майбутньої спеціальності. Передусім, дана спеціальність має відповідати особистісним якостям людини, яка її обирає: її інтересам, схильностям, здібностям і т. п. Думку про зв'язок між емоційним станом працюючої людини і вдалим професійним вибором висловив ще в XVIII столітті видатний український мислитель Григорій Сковорода.

В філософській системі Г. Сковороди важливе місце належить вченню про споріднену працю. «Споріднена праця» – це одна з найважливіших категорій в системі його соціально-філософських та психологічних поглядів. Г. Сковорода вважає, що внутрішня природа людини налічує дві основні складові. По-перше, людина народжується як би «запрограмованою» на певну діяльність, тобто з певними вродженими задатками, а по-друге, вона має божественну внутрішню сутність. Пізнати свою божественну сутність, адекватно оцінити свої природні задатки і реалізувати їх в відповідних формах діяльності – такий шлях людини до щастя.

Своя, вважає Г. Сковорода, «спорідненість» є у кожної людини. Вона має ряд зовнішніх проявів: вже в дитячому віці вона проявляється в улюблених іграх і заняттях дитини, вона голосно говорить про себе у вчинках і схильностях дорослої людини. Властива людині спорідненість є тією основою, на якій вона з найбільшою користю для себе і для інших людей здатна виявити свій життєвий потенціал. Споріднена людині праця є і найлегшою для неї, тому що в процесі трудової діяльності вона є успішною, продуктивною, і почуває себе щасливою.

Тема спорідненості з найбільшою повнотою розгорнута в діалозі «Розмова, названа алфавіт, чи буквар світу», який відноситься до фундаментальних робіт мислителя і містить не тільки онтологічне, гносеологічне і антропологічне вчення Сковороди, а й його соціальні погляди [1]. Одна з глав діалогу, названа автором «Прикмети деяких спорідненостей», являє собою детальний аналіз різних типів

людської професійної діяльності. У ній розглядаються «спорідненість до хліборобства», «спорідненість до воїнства», схильність до вчених занять, торгівлі, ремесел, мистецтва.

Споріднена праця, на думку Г. Сковороди, визначає міру реалізації людиною особистого покликання і суспільної користі. Філософ пише: «Мертва зовсім душа людська, що не залучена до природної своєї справи, подібна каламутній і смердючій воді, в тісноті ув'язненій. Навіював я це невпинно молодим людям, щоб відчували свою природу. Шкода, що завчасно отці не закарбовують цього на серцях синів своїх. Звідси буває, що військову роту веде той, хто повинен був сидіти в оркестрі» [4, 209]. Тобто «спорідненість» не просто задана людині, вона подібна до необробленого алмазу, який потребує відшліфовування. Отже, вона може залишитися в людині і не проявленою. Але і тоді вона буде їй давати знати про себе в почутті незадоволеності, невлаштованості. Крім того, діяльність, не відповідна природним задаткам людини, не лише мало корисна, але навіть і шкідлива для суспільства.

Отже, у свій час Г. Сковорода спостерігав за випадками, коли люди займаються трудовою діяльністю, яка не відповідає їх вродженим якостям та здібностям. На його думку, така ситуація пов'язана з тим, що не всі молоді люди займаються самопізнанням, до якого мають підштовхувати батьки в процесі сімейного виховання. Але окрім гносеологічних та педагогічних причин мислитель аналізував ще одну причину здійснення невідповідного професійного вибору молоддю: ідеологічну. У зв'язку з цим, Г. Сковорода критикує ідею так званої «рівної рівності».

У діалозі «Розмова, названа алфавіт, чи буквар світу» Г. Сковорода вимальовує образ досконалого світоустрою, ідеально гармонізованого соціуму, з усім багатством і різноманітністю його окремих «спорідненостей». Це образ фонтана, оточеного різної форми, краси та місткості посудинами. Сковорода пише: «Бог багатому подібний фонтану, що наповнює різні посудини відповідно до їх місткості. Над фонтаном напис цей: «Нерівна всім рівність». Ллються з різних трубок різні струмені в різні посудини, що навколо фонтану стоять. Менша посудина менше має, але в тому дорів-

нює більшій, що однаково є повною. І що є дурнішим, ніж рівна рівність, яку дурні в світ ввести даремно зазіхають?» [4, 223].

Вчення про споріднену працю, розроблене Г. Сковородою належить до перлин української філософської та психологічної думки XVIII століття. Сьогодні вивчення творчості цього видатного мислителя входить до шкільної програми, за якою навчаються українські діти. Окрім того, профорієнтаційна робота є однією з важливих напрямків діяльності, що реалізуються в системі середньої освіти України. Але яка ситуація спостерігається сьогодні стосовно професійного вибору молоді? Як він здійснюється? Чи всі молоді люди обирають спеціальність та професію відповідно до своїх вроджених здібностей та якостей? Наведемо деякі факти, які були отримані в ході наукових досліджень, які були проведені Миколаївським центром соціологічних досліджень Чорноморського національного університету імені Петра Могили на початку 2016 року (в цей час університет ще не отримав статусу національного і мав назву «Чорноморський державний університет імені Петра Могили»).

Емпіричне дослідження «Якість освіти у ЧДУ імені Петра Могили» було проведене в січні 2016 р. Програма та інструментарій даного дослідження був розроблений директором Центру Ляпіною Л. А., в якості інтерв'юєрів були залучені студенти спеціальності «Соціологія». В ході дослідження було застосовано метод анкетного опитування; за випадковою, репрезентативною вибіркою, учасниками якої стали студенти ЧДУ імені Петра Могили, було опитано 1226 осіб.

Анкета включала наступне питання: «Якби у Вас з'явилась можливість знову вступати до ВНЗ, чи обрали би Ви ту ж спеціаль-

Таблиця 1  
**Розподіл відповідей студентів на питання «Якби у Вас з'явилась можливість знову вступати до ВНЗ, чи обрали би Ви ту ж спеціальність?»**

Варіанти відповіді	N	% до усіх
Так, обов'язково	371	30,3
Скоріше так	395	32,2
Скоріше ні	250	20,4
Не обрав би	120	9,8
Не має відповіді	90	7,3
Загалом	1226	100,0



ність?» Розподіл відповідей респондентів наведено в таблиці 1. Як можна побачити, трохи менше третини студентів (30,2%) скоріше або точно не обрали б ту спеціальність, за якою вони зараз навчаються. Це каже про те, що ці студенти не задоволені власним професійним вибором.

Анкета включала також наступне питання: «Що для Вас означає отримання диплому про вищу освіту?». Розподіл відповідей респондентів наведено в таблиці 2. Як можна побачити, лише трохи більше третини студентів (36,5%) вважають отримання диплому запорукою майбутньої професійної кар'єри. Такий варіант відповіді свідчить про те, що дана група студентів вмотивована до навчальної діяльності потребами вищого рангу (згідно піраміди потреб А. Маслоу): зокрема потребою у професійній самореалізації. Більша ж частина студентів надають такої значущості своїй навчальній діяльності, яка не пов'язані з майбутнім працевлаштуванням за фахом. Значна частина студентів (22,7%) прагне отримати диплом щоб будь-де працевлаштуватися, інша частина (19,1%) прагне до здобуття більш високого статусу за допомогою отримання вищої освіти. В основі мотиву отримання вищої освіти в даних випадках закладені потреби нижчого рангу: потреби у повазі та соціальні потреби.

Емпіричне дослідження «ОМНІБУС – 2016» було проведене в січні-лютому 2016 року. Розробка програми та інструментарію досліджен-

Таблиця 2

**Розподіл відповідей студентів на питання «Що для Вас означає отримання диплому про вищу освіту?»**

Варіанти відповіді	N	% до усіх
Це запорука майбутньої успішної професійної кар'єри	448	36,5
Це престижно: диплом символізує високий статус та успішність людини	234	19,1
Це можливість будь-де працевлаштуватися	278	22,7
Це лише папірець, який нічого не вартий на ринку праці	147	12,0
Важко відповісти	85	6,9
Власний варіант відповіді	17	1,4
Не має відповіді	17	1,4
Загалом	1226	100,0

ня була здійснена викладачами кафедри соціології ЧДУ імені П.Могили (за участю автора); в якості інтерв'юерів були залучені студенти спеціальності «Соціологія». В ході дослідження було застосовано метод анкетного опитування; за випадковою репрезентативною вибіркою було опитано студентів ВНЗ м. Миколаєва (n = 396). Структура вибірки представлена в таблиці 3.

Анкета включала наступне питання: «Чи був пов'язаний вибір Вами спеціальності навчання із власним професійним самовизначенням, вподобаннями?». Розподіл відповідей респондентів представлений в таблиці 4. Як можна побачити, лише приблизно дві п'ятих студентів (38%) при виборі майбутньої спеціальності керувалися передусім власними вподобаннями. Більша ж частина респондентів керувалися при вступі до ВНЗ іншими мотивами.

Анкета також включала наступне питання: «Як Ви потрапили на навчання за спеціальністю, за якої Ви зараз навчаєтесь?». Розподіл відповідей респондентів представлений в

Таблиця 3

**Структура вибірки**

Назва ВНЗ	N	% до усіх
Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова	122	30,9
Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомилинського	88	22,5
Миколаївський національний аграрний університет	88	22,3
Чорноморський державний університет імені П. Могили	38	10,9
Приватний вищий навчальний заклад «Міжнародний класичний університет імені Пилипа Орлика», Вищий навчальний заклад «Міжнародний технологічний університет «Миколаївська політехніка», Миколаївська філія приватного вищого навчального закладу «Європейський університет»	23	9,1
Миколаївська філія Київського національного університету культури і мистецтв	22	5,3
Миколаївський інститут права національного університету «Одеська юридична академія»	15	3,8
Загалом	396	100,0

таблиці 5. Як можна побачити, лише трохи більше третини студентів вступили на ту спеціальність, яку вони визначили як пріоритетну для себе. Більша ж частина респондентів навчаються за іншою спеціальністю (нижчою за пріоритетом).

Дані про плани студентів після закінчення навчання представлені на малюнку 1. Як можна побачити, лише 39,3% опитаних респондентів планують працювати за обраною спеціальністю, інші студенти або не планують цього робити, або ще не визначилися стосовно цього питання.

Отримані у вищеописаних дослідженнях результати підтверджують той факт, що значна частина студентів, які навчаються у миколаївських ВНЗ, незадоволені власним професійним вибором. Відповідно, ті студенти, яким не подобається спеціальність, за якою вони навчаються, не планують працювати за фахом.

У червні 2011 року академік Національної академії наук України, ректор Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут» професор Михайло Захарович Згуровський дав інтерв'ю для радіо «Голос Києва». Передача називалася «Освіта і професія». Тисячі молодих людей після закінчення школи постають перед вибором своєї професії, а, отже, і вибором свого майбутнього. Ректору КПІ було поставлено питання: «Чи дійсно професія це майже поло-

вина щастя людини?» «Професія це більше ніж половина щастя, це найбільш цікава, плідна частина життя людини – відповів професор. – Якщо протягом цього продуктивного періоду людина з любов'ю ставиться до того, що вона творить, що вона віддає суспільству, то вона отримує величезне задоволення і стає більш щасливою [2].

Сучасних українських викладачів не може не турбувати той факт, що іноді вже дорослі люди працюють зовсім не за тим профілем, який вказаний в дипломі, тобто у них не збігаються освіта і професія. Чи існують ефективні орієнтири щоб запобігти цьому? Як зробити правильний вибір професійної освіти? Професор Згуровський дає наступні рекомендації. Поклик серця, любов до тієї чи іншої справи повинен бути головним орієнтиром при виборі профілю освіти. Якщо людина любить щось, якусь сферу діяльності, вона повинна не звертаючи уваги на обставини постаратися реалізувати себе в цій сфері. Ще один орієнтир – це попит на ринку праці, попит на професії. Але цей орієнтир має бути другим за пріоритетом, вважає ректор НТУУ «КПІ» [2]. Наведені висловлювання професора М. З. Згуровського дуже співзвучні тим ідеям, які висловлював в XVIII столітті Г. Сковорода.

В сучасній Україні вчення Г. Сковороди вивчається в середній школі і його ідея про споріднену працю відома більшості старшокласників. Чому ж вона не так часто реалізу-

Таблиця 4

**Розподіл відповідей студентів на питання «Чи був пов'язаний вибір Вами спеціальності навчання із власним професійним самовизначенням, вподобаннями?»**

Варіанти відповіді	N	% до усіх
Так, я орієнтувався саме на цю спеціальність	151	38,0
Ні, я обрав її з інших міркувань (престижність, поради близьких людей, кар'єрні можливості та ін.)	124	31,4
Мені все одно було, куди піти навчатися, аби тільки був диплом про вищу освіту	67	17,0
Важко відповісти	32	8,1
Не має відповіді	22	5,5
Загалом	396	100,0

Таблиця 5

**Розподіл відповідей студентів на питання «Як Ви потрапили на навчання за спеціальністю, за якою Ви зараз навчаєтесь?»**

Варіанти відповіді	N	% до усіх
Я обрав її свідомо, як пріоритетну для себе	139	35,2
Вона була у переліку спеціальностей, на які я подавав документи і які я свідомо для себе визначав	138	34,9
Я потрапив на неї тому, що не пройшов на спеціальність, за якою планував навчатися	83	20,8
Власний варіант відповіді	15	3,8
Не має відповіді	21	5,3
Загалом	396	100,0

ється, як цього б хотілося? Справа в тому, що протягом останніх двох з половиною десятиліть відбулися особливо великі зміни в ціннісних орієнтирах українців: ці зміни пов'язані з перетворенням українського суспільства на суспільство споживання. Одним з продуктів цього суспільства є споживча мораль, яка наказує, що людина повинна взяти якомога більше від суспільства і в цьому їй щастя і удача. Тому випускники школи досить часто обирають майбутню професію не за критерієм спорідненості, а за критерієм вигідності, матеріального достатку.

У зв'язку з цим варто згадати соціально-психологічне вчення Е. Фромма, в межах якого аналізуються типи людського характеру. Вчений виділяє плідотворні і неплідотворні орієнтації, завдяки яким індивід вступає у стосунки зі світом і які визначають суть його характеру [5]. Серед неплідотворних орієнтацій Е. Фромм виділяє ринкову орієнтацію, яка характерна для багатьох індивідів в сучасному капіталістичному суспільстві. Наслідком такої орієнтації є втрата смислу життя та автоматизація індивіда, які ведуть до все більше зростаючої незадоволеності і потреби шукати більш адекватний спосіб життя і норми, які могли б привести до цієї мети [4, 84].

У вищенаведеному інтерв'ю ректора НТУУ «КПІ» М. З. Згуровського запитали, як він ставиться до подібних установок сучасної молоді, на що він відповів наступним чином. «Це велика помилка, тому що в такому випадку людина не відчуває що вона затребувана, що вона віддає, тобто реалізує свою місію на Землі, віддає те що вона може зробити, те, для чого вона з'явилася в цьому світі. У такому випадку людина не може бути щасливою. Та-

ка споживацька мораль звичайно існує, але якщо людина на все життя вибере собі таку мораль, вона рано чи пізно зайде в глухий кут. Вона зрозуміє, що не є щасливою» [2].

З усього вищезазначеного можна зробити наступні висновки. Якщо людина вступає до навчання у ВНЗ керуючись іншою метою, ніж бажання працювати в обраній сфері професійної діяльності, то виникає висока вірогідність виникнення незадоволеності власним професійним вибором вже в процесі отримання освіти. Така ситуація може привести до різноманітних негативних наслідків: небажання студентів навчатися, їх поганой академічної успішності, відрахування студентів, що негативно впливатиме на економічне становище навчального закладу (особливо якщо даний ВНЗ належить до приватної форми власності).

Емпіричні дослідження, проведені у м. Миколаєві у 2016 році показали, що значна частина студентів, що навчаються у миколаївських ВНЗ, не задоволені обраною спеціальністю і не планують після закінчення навчання працювати за фахом. Незадоволеність студентів ВНЗ власним професійним вибором пов'язана з декількома причинами: 1) Низьким рівнем розвитку психологічної культури молоді, в тому числі недостатнім знанням своїх психологічних якостей. 2) Не сформованістю в молодих людей установки на самопізнання і відповідне професійне самовизначення в процесі сімейного та шкільного виховання. 3) Пануванням серед молоді ідеології суспільства споживання, установок на споживання, а не на віддачу та творчість.

Вчення Г. Сковороди про споріднену працю не є застарілим, воно набуває в сучасних умовах особливої актуальності. Професійне

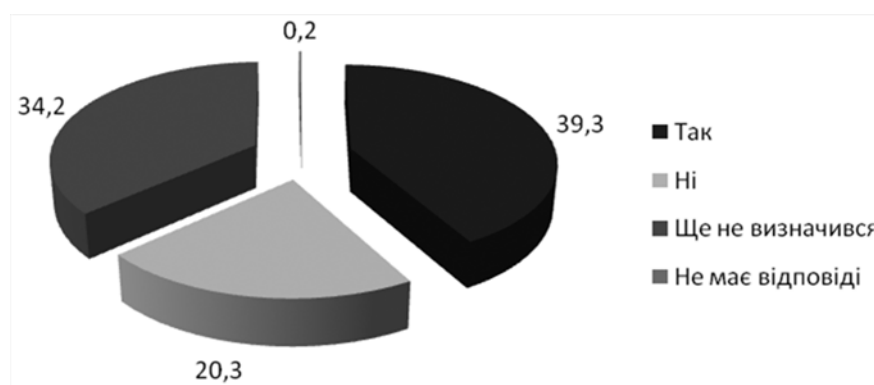


Рис. 1. Розподіл відповідей студентів на питання «Чи плануєте Ви працювати за фахом?»

самовизначення молодої людини, здійснене на основі принципу спорідненості, якій формулюється в роботах Г. Сковороди, дає можливість людині прожити щасливе життя, отримуючи задоволення в процесі виконання своїх трудових обов'язків. Але втілення в життя ідей великого українського мислителя залежить від багатьох факторів, аналізу яких можуть бути присвячені наступні наукові розвідки в даному напрямку.

#### Список використаних джерел

1. Лошиц Ю. М. Григорій Сковорода: Странствующий философ в жизни и преданиях. Биографическое повествование [Електронний ресурс]. / Ю. М. Лошиц // Избранное: В 3 т. — Т. 1. — М. :

**NATALIA ROZHANSKA**  
Mykolaiv

### CHOICE OF SPECIALTY BY CONSUMERS OF EDUCATIONAL SERVICES: SOCIAL-PSYCHOLOGICAL ANALYSIS IN THE CONTEXT OF A DOCTRINE G. SKOVORODA ABOUT SUITABLE WORK

*The doctrine of G. Skovoroda about suitable work is analyzed. Socio-psychological analysis of the choice of specialty by consumers of educational services in the context of teaching G. Skovoroda about suitable work is made. The results of empirical studies of the process of selecting future profession by consumers of educational services at universities of Mykolaiv are presented. Students' satisfaction with own professional choice is revealed.*

*Key words: professional choices, consumer satisfaction, educational services, consumers of educational services, G. Skovoroda, suitable work.*

**НАТАЛЬЯ РОЖАНСКАЯ**  
г. Николаев

### ВЫБОР СПЕЦИАЛЬНОСТИ ПОТРЕБИТЕЛЯМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ ВУЗОВ: СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ В КОНТЕКСТЕ УЧЕНИЯ СКОВОРОДЫ О СРОДНОМ ТРУДЕ

*Изложено учение Г. Сковороды о сродном труде. Осуществлен социально-психологический анализ процесса выбора специальности потребителями образовательных услуг вузов в контексте учения Г. Сковороды о сродном труде. Приведены результаты эмпирических исследований процесса выбора будущей специальности потребителями образовательных услуг ВУЗов города Николаева и удовлетворенности николаевских студентов собственным профессиональным выбором.*

*Ключевые слова: профессиональный выбор, удовлетворенность потребителей, образовательные услуги, потребители образовательных услуг, Г. Сковорода, сродный труд.*

Стаття надійшла до редколегії 09.10.2016

УДК 195.923.5

**КАРІНА САНЬКО**

м. Миколаїв

karina.sanko@yandex.ru

## ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ОСІБ, ЯКІ ЗНАХОДЯТЬСЯ У СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ ОБСТАВИНАХ

*Стаття присвячена визначенню особливостей емоційного інтелекту осіб, які знаходяться у складних життєвих обставинах. Розглядається актуальність дослідження емоційного інтелекту у складних життєвих обставинах. Висвітлено основні підходи до вивчення емоційного інтелекту. Розглянуто модель здібностей та моделі змішаного типу емоційного інтелекту. Представлено визначення емоційного інтелекту як здатності до обробки емоційної інформації та як риси особистості. Зазначено компоненти емоційного інтелекту. Проаналізовано поняття емоційного інтелекту. Запропоновано власне бачення сутності емоційного інтелекту. Визначено поняття складних життєвих обставин та їх підстав. Надано результати проведеного емпіричного дослідження рівня емоційного інтелекту осіб, які знаходяться у складних життєвих обставинах. Проаналізовано результати статистично значущих відмінностей між вибірками дослідження: тимчасово переміщеними особами та особами зі статусом сирітства.*

*Ключові слова: емоційний інтелект, розуміння емоцій, управління емоціями, внутрішньоособистісний емоційний інтелект, міжособистісний емоційний інтелект, контроль експресії, складні життєві обставини, тимчасово переселені особи, особи зі статусом сирітства.*

Сучасне українське суспільство усе частіше характеризується складним внутрішнім розвитком, обумовленим актуалізацією факторів, що призводять до негативних змін в емоційній сфері людини, таких як ігнорування емоційних переживань або неспроможність проявляти емоції та керувати ними, як наслідок спостерігається розвиток особистісної тривожності, психосоматичних захворювань та особистісних деструкцій. Варто зазначити, що усе частіше люди потрапляють у складні життєві ситуації до яких не завжди готові. Саме тому актуальним для психологічної науки у сьогоденні є дослідження проблематики знання і розуміння людиною своїх емоційних проявів та переживань, саморегулювання і регулювання взаємин з іншими людьми, відчуття психологічної захищеності та психологічного благополуччя. Обізнаність людини щодо власних емоційних проявів та оточуючих людей, можливість управління цими проявами забезпечує розвинутий емоційний інтелект особистості. У психології особистості останні роки усе більш активно розвиваються дослідження феноменології емоційного інтелекту. Про це свідчать ряд робіт у вітчизняній психології спрямованість і зміст

яких демонструє помітне зростання наукової актуальності та великої практичної значущості досліджень у даній області.

Проблема емоційного інтелекту досить активно досліджувалася та досліджується у даний час зарубіжними та вітчизняними вченими, проте до теперішнього часу в психологічній науці немає загально визнаного визначення поняття «емоційний інтелект». Серед вітчизняних і зарубіжних підходів до дослідження емоційного інтелекту можна визначити підходи І. Н. Андрєєвої, Е. Л. Носенко, Н. В. Ковриги, О. І. Власової, С. П. Дерев'янка, Л. Д. Камишнікова, Н. В. Люсіна, Е. А. Сергієнко, В. В. Зарицької, Р. Бар-Она, Д. Гоулмана, Дж. Мейєра, П. Селовея, Д. Карузо, Р. Робертса, Дж. Меттьюса, М. Зайднера, Г. Орме, Д. Слайтера, Р. Стернберга, К. В. Петрідеса та Е. Фернхема.

Сучасні психологічні дослідження спрямовані на вивчення різних сторін емоційного інтелекту: проблеми вимірювання та застосування на практиці, специфіці взаємозв'язку з когнітивними стилями, з лідерством та рішенням проблем, впливу на характеристики управлінської діяльності, успішності вирішення життєвих завдань та ін. Проте, дослідження

емоційного інтелекту особистості у контексті складних життєвих обставин залишається недостатньо опрацьованими в науковій психології, що на сьогодні є актуальним у сучасному суспільстві.

Тому, метою статті є дослідження емоційного інтелекту осіб, які знаходяться у складних життєвих обставинах.

Психологія емоційного інтелекту традиційно розглядається у контексті двох підходів (моделей): моделі здібностей (Дж. Мейєра, П. Селовея, Д. Карузо) і моделі змішаного типу (Р. Бар-Она, Д. Гоулмана). У першій з названих моделей емоційний інтелект інтерпретується, як здатність особистості розуміти власні емоції та емоції інших людей та керувати ними. Друга модель трактує емоційний інтелект як поєднання когнітивних здібностей та особистісних характеристик, емоційний інтелект розглядається як непізнавальні здібності, уміння і навички, котрі впливають на можливість людини успішно справлятися з вимогами і навантаженнями середовища.

Дещо інший підхід запропонували К. В. Петрідес і Е. Фернхем, які визначають емоційний інтелект як здатність до обробки емоційної інформації та як рису особистості – «емоційну самоефективності» [1].

Емоційна самоефективності визначається як «переконаність особистості в тому, що вона володіє емпатією та асертивністю ... а також елементами соціального інтелекту ... персонального інтелекту ... та емоційного інтелекту як здатності» [10, 427]. Іншими словами, емоційний інтелект як риса особистості є «сузір'я» взаємопов'язаних з емоційною сферою самоусвідомлених здібностей та диспозицій, розташованих на нижньому рівні ієрархії особистості [1]. Індивіди з високим рівнем оцінок емоційного інтелекту як риси впевнені, що вони знадяться в контакт з своїми емоціями та можуть ефективно регулювати їх [1].

У запропонованій моделі Д. В. Люсіна емоційний інтелект розуміється як здатність до розуміння своїх і чужих емоцій і до управління ними. Здатність до розуміння емоцій означає, що людина може розпізнати емоцію, тобто встановити факт наявності емоційного переживання у себе або іншої людини, ідентифікувати емоцію, тобто встановити, яку саме

емоцію відчуває вона сама або інша людина, і знайти для неї словесний вираз, розуміє причини, що викликали цю емоцію, і наслідки, до котрих вона може призвести. Здатність до управління емоціями надає можливість людині контролювати інтенсивність емоцій, перш за все приглушати досить сильні емоції, контролювати зовнішній прояв емоцій, при необхідності викликати ту чи іншу емоцію [3].

У своєму підході Е. Л. Носенко та Н. В. Коврига пропонують вважати компонентами емоційного інтелекту складові Великої П'ятірки: сумлінність, відкритість новому досвіду, емоційну стійкість, дружелюбність, екстраверсію. Основою для такого підходу є той факт, що ці якості, як і емоційний інтелект, необхідні для успішної життєдіяльності та відображають певні характеристики емоційності як стійкої риси індивідуальності [5]. У результаті проведеного емпіричного дослідження вченими були зроблені такі уточнення у характеристиці розглянутих компонентів: сумлінність є фактором внутрішньоособистісного емоційного інтелекту; дружелюбність – фактором міжособистісного емоційного інтелекту; емоційна стійкість та відкритість новому досвіду сприяють формуванню і виявленню як міжособистісного, так і внутрішньоособистісного емоційного інтелекту [1]. Під внутрішньоособистісним емоційним інтелектом Е. Л. Носенко та Н. В. Коврига розуміють здатність самоорганізовуватися на діяльність, досягаючи певної «екологічної майстерності», вміння упорядковувати, змінювати навколишнє середовище для досягнення власної користі; під міжособистісним – здатність людини взаємодіяти та встановлювати сприятливі взаємини з оточуючими [5].

Дещо відмінний від інших підходів пропонує І. М. Андреева – інтегративну модель емоційного інтелекту. Згідно з інтегративною моделлю, емоційний інтелект має ієрархічну структуру, яка включає інтелект індивіда (емоційний інтелект як «можливість»), «інтелект суб'єкта діяльності» (інтегративний емоційний інтелект як когнітивно-особистісне утворення) та «інтелект особистості» (інтегративний емоційний інтелект у взаємозв'язку з іншими особистісними властивостями) [8].

Аналізуючи наведені відомі підходи до вивчення емоційного інтелекту зазначимо, що спільною ознакою у визначенні емоційного інтелекту є розуміння цього конструкту як здатності до ідентифікації, розуміння емоцій і управління ними. Ми пропонуємо розуміти емоційний інтелект, перш за все як здатність до ідентифікування, розуміння, управління своїми емоціями та оточуючих людей на основі інтелектуального аналізу і синтезу, а також своєчасному вираженні своїх емоцій та їх адаптивної регуляції з метою ефективною, успішної життєдіяльності особистості.

На підставі вищезрозглянутої характеристики емоційного інтелекту можна з високою мірою ймовірності припустити, що наявність у людини такої властивості особистісної ідентичності сприяє збереженню її здоров'я як фізичного, так і психічного, досягненню нею статусу суб'єктивного, психологічного та соціального благополуччя [8]. Зазначимо, що збереження психологічного здоров'я та благополуччя людини у складних життєвих обставинах є важливим аспектом у її подальшій життєдіяльності.

З огляду на це нагальним є дослідження емоційного інтелекту у контексті складних життєвих обставин, як внутрішнього ресурсу особистості.

Згідно Закону України «Про соціальні послуги» складні життєві обставини визначаються як обставини, спричинені інвалідністю, віком, станом здоров'я, соціальним становищем, життєвими звичками і способом життя, внаслідок яких особа частково або повністю не має (не набула або втратила) здатності чи можливості самостійно піклуватися про особисте (сімейне) життя та брати участь у суспільному житті. Знаходження особи чи сім'ї в складних життєвих обставинах може бути визначено з наступних підстав: малозабезпеченість; сирітство; відсутність постійного місця проживання; безробіття; інвалідність; відсутність можливості до самообслуговування; насильство в сім'ї, жорстке поводження з дітьми; втрата сімейних зв'язків під час перебування в місцях позбавлення волі; народження одночасно трьох чи більше дітей; наявність в сім'ї дитини з особливостями психофізіологічного розвитку, у тому числі дитини-інваліда;

специфічні форми поведінки, що призводять до залежностей та підвищеного ризику захворювання інфекційними та соціально-небезпечними захворюваннями; невиліковні хвороби; хвороби, що потребують тривалого лікування; нанесення шкоди в результаті пожежі чи іншого стихійного лиха, техногенної катастрофи, бойових дій, актів тероризму; психофізичного насильства, торгівлі людьми, протиправних дій інших осіб; наявність інших обставин, наслідок яких особа чи сім'я не можуть подолати самостійно [2].

З огляду на вищесказане розглянемо результати проведеного нами емпіричного дослідження, у якому брали участь випускники загальноосвітніх шкіл, інтернатів м. Миколаєва та студенти перших курсів Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського у кількості 141 особа з рівномірним представленням у виборці досліджуваних чоловічої та жіночої статі, віком від 17 до 20 років. Першу групу вибірки складала 71 людина тимчасово переміщених осіб з окупованих територій України (далі у статті ми будемо користуватися аббревіатурою ТПО), до другої групи вибірки увійшли 70 осіб молоді зі статусом сирітства (ОСС). Обидві групи вибірки як зазначалося вище, відносяться до таких, що знаходяться у складних життєвих обставинах. Відповідно до визначеної мети поставлено наступні задачі: визначення рівня емоційного інтелекту осіб, що знаходяться у складних життєвих обставинах; проаналізувати особливості емоційного інтелекту ТПО та ОСС; визначення статистично значущих відмінностей між групами. З метою вирішення поставлених задач дослідження використовувався комплекс теоретичних, емпіричних методів і методи статистичної обробки даних. До теоретичних методів увійшли аналіз, синтез, узагальнення досліджуваних даних із теми дослідження. До комплексу емпіричних методів належать: опитувальник емоційного інтелекту «ЕмІн» Д. В. Люсіна та опитувальник емоційного інтелекту К. Барчарда (в адаптації Г. Г. Князева, Л. Г. Митрофанової, О. М. Разумникової) для вивчення рівня емоційного інтелекту. До комплексу методів статистичної обробки даних увійшли дескриптивний аналіз та порівняння середніх ( $t$ -критерій Ст'юдента

для незалежних вибірок). При обробці даних використовувалась комп'ютерна програма SPSS 22.0.

Розглянемо результати дослідження щодо рівня емоційного інтелекту та його особливостей у осіб, що знаходяться у складних життєвих обставинах, а також статистично значущі відмінності між групами ТПО та ОСС.

Дані, отримані в результаті дослідження середніх показників груп та статистично значущих відмінностей між групами, наведено у табл. 1.

Аналізуючи отримані дані емпіричного дослідження виявлено, що за опитувальником «ЕмІн» Д. В. Люсіна результати вибірки ТПО свідчать про середній рівень розвитку емоційного інтелекту, показники як загального рівня емоційного інтелекту, так і кожної шкали знаходяться у рамках середніх значень. У вибірці ОСС спостерігається низький рівень емоційного інтелекту за шкалами «Розуміння чужих емоцій» (21,2), «Розуміння своїх емоцій» (16,6), «Управління своїми емо-

ціями» (12,9), «Контроль експресії» (9,7) та «Розуміння емоцій» (37,8). Тобто у осіб даної вибірки виникають проблеми з розумінням емоційних переживань, а саме з умінням розпізнати емоцію, встановити сам факт наявності емоційного переживання у себе або у іншої людини, можливість ідентифікувати емоцію, тобто визначити, яку саме емоцію відчуває сама людина або оточуючі люди та знайти для неї словесний опис. Зауважимо, що відхилення від середніх значень перерахованих шкал різне. Найбільш низький показник спостерігається у розумінні емоцій. Причому, це відхилення обумовлено в першу чергу недостатнім розумінням чужих емоцій, яке істотно перевищує нерозуміння своїх. Далі йде контроль експресії та найменше зниження спостерігається з управління своїх емоцій.

Переходячи до розгляду результатів за методикою К. Барчарда, зазначимо, що результати двох груп знаходяться у рамках середніх значень, за такими змінними як позитивна та негативна експресивність,

Таблиця 1

**Усереднені показники емоційного інтелекту груп ТПО та ОСС, а також відмінності між даними групами за *t*-критерієм Стьюдента**

Шкала	Усереднені показники групи ТПО	Усереднені показники групи ОСС	Величина показника <i>t</i> -критерію Стьюдента (статистично значущі відмінності на рівні $p < 0,05$ )
MP (розуміння чужих емоцій)	24,5	21,2	3,457 *
MU (управління чужими емоціями)	18,5	20	-2,018
VP (розуміння своїх емоцій)	20,2	16,6	4,638*
VU (управління своїми емоціями)	14,8	12,9	3,534*
VE (контроль експресії)	11,9	9,7	3,769*
MEI (міжособистісний емоційний інтелект)	42,9	41,2	1,256
VEI (внутрішньоособистісний емоційний інтелект)	46,9	39,2	4,543*
PE (розуміння емоцій)	44,6	37,8	4,409*
UE (управління емоціями)	44,9	42,7	1,596
ZEI (загальний емоційний інтелект)	89,8	80,4	3,380*
Позитивна експресивність	4,6	4,7	-0,068
Негативна експресивність	4,4	4,8	1,548
Увага до емоцій	4,5	4,6	-0,345
Прийняття рішень на основі емоцій	3,4	3,7	-1,204
Співпереживання радості	5,3	4,9	1,153
Співпереживання нещастя	3,9	4,2	-1,421
Емпатія	4,3	5,3	-4,715*

Примітка: позначка \* свідчить про наявність статистично значущих відмінностей на рівні  $p < 0,05$ .



звернення уваги до емоційних переживань, а також співпереживання радості та емпатія. Проте, зауважимо, що показники прийняття рішень на основі емоцій у двох груп нижче середнього. За співпереживанням нещастя група ТПО має низький показник, щодо групи ОСС, то у них результат за даною шкалою у рамках середніх значень.

Аналізуючи отримані дані статистично значущих відмінностей *t*-критерія Стьюдента для незалежних вибірок за методикою «ЕМІН» Д. В. Люсіна, зазначимо, що найбільш значущими спостерігаються відмінності за показниками «розуміння своїх емоцій» ( $t$  Стюд. = 4,638; при  $p < 0,05$ ), потім за шкалами «внутрішньоособистісний емоційний інтелект» ( $t$  Стюд. = 4,543; при  $p < 0,05$ ), «розуміння емоцій» ( $t$  Стюд. = 4,409; при  $p < 0,05$ ), «контроль експресії» ( $t$  Стюд. = 3,769; при  $p < 0,05$ ), «управління своїми емоціями» ( $t$  Стюд. = 3,543; при  $p < 0,05$ ), «розуміння чужих емоцій» ( $t$  Стюд. = 3,457; при  $p < 0,05$ ). Треба зауважити, що середні показники за вказаними компонентами у ТПО є значно вищими, ніж у ОСС. Аналізуючи зазначені відмінності між групами, можна стверджувати, що тимчасово переміщені особи, більше звертають увагу на розуміння своїх емоційних переживань та управління ними, ніж особи зі статусом сирітства. Можна припустити, що особи зі статусом сирітства більш орієнтовані на взаємодію з оточуючими їх людьми, тому менш чуйні до розуміння емоційних проявів. Зауважимо, що найменш значущі відмінності на рівні  $p < 0,05$  між показниками загального рівня емоційного інтелекту у групі ТПО (середній показник 89,8) та ОСС (середній показник 80,4) ( $t$  Стюд. = 3,380; при  $p < 0,05$ ). Показник загального рівня емоційного інтелекту у групі ОСС нижчий, ніж у групі ТПО, це може свідчити про те, що складні життєві обставини, які переживали дані особи протягом дитинства та підліткового віку вплинули на рівень розвиненості емоційного інтелекту. Вищий показник у групі ТПО, може доводити те, що рівень сформованості емоційного інтелекту був досягнутий до моменту виникнення складних життєвих обставин. Це могло посприяти активізації набутого потенціалу компонентів емоційного інтелек-

ту саме у період раптового виникнення життєвих труднощів. Також можна зробити ще одне припущення, щодо розвитку емоційного інтелекту, що на вищий рівень показника емоційного інтелекту впливає зростання у родині, коли зростаючи особа бачить емоційні прояви значущих осіб, які можуть допомогти у визначенні та ідентифікації емоційних переживань.

Отримані дані з табл. 1 за методикою К. Барчарда демонструють статистично значущу відмінність двох вибірок лише за шкалою «Емпатія» ( $t$  Стюд. = -4,715; при  $p < 0,05$ ). У ОСС вищий показник (5,3), ніж у ТПО (4,3). Можна припустити, що тимчасово переміщені особи, опинилися у складній життєвій ситуації у певний період життя, котрий змушує мобілізувати свої сили та бути включеним лише у власні переживання, на відміну від осіб зі статусом сирітства, котрі знаходяться у складних життєвих обставинах протягом свого життя, що уможлиблює їх частоту співпереживань іншим особам зі статусом сирітства. Також можна припустити й те, що тимчасово переміщені особи проходили становлення особистості, до складних обставин, у родині, де навчалися співпереживати значущим особам, котрими, як правило, виступали лише батько й мати. Натомість особам зі статусом сирітства необхідно було навчатися співпереживати багатьом людям протягом років для налагодження контактів та лише потім виокремлення з цих контактів значущих, тобто необхідність у співпереживанні була частішою.

Таким чином, проаналізувавши отримані результати дослідження, можна стверджувати, що тимчасово переміщені особи мають середній рівень розвитку емоційного інтелекту як за загальним показником, так і за окремими шкалами. Особи зі статусом сирітства також мають середній рівень розвитку емоційного інтелекту за загальним показником, але спостерігається низький рівень емоційного інтелекту у першу чергу у розумінні емоцій, як особистих, так і емоцій інших людей, потім в управлінні своїми емоціями та контролю експресії.

Зазначимо, що показники позитивної та негативної експресивності, звернення уваги

до емоційних переживань, а також співпереживання радості та емпатії мають середнє значення у двох груп, показник прийняття рішень на основі емоцій у двох груп низький, показник співпереживання нещастя у групі тимчасово переміщених осіб низький, проте у групі осіб зі статусом сирітства у рамках середнього значення.

Узагальнюючи статистично значущі відмінності між групами, необхідно зауважити, що показники деяких компонентів емоційного інтелекту у осіб, які тимчасово переміщені та осіб зі статусом сирітства різняться. Так у осіб зі статусом сирітства у порівнянні з тимчасово переміщеними особами гірше розвинутий внутрішньоособистісний емоційний інтелект, насамперед розуміння своїх емоційних переживань, далі розуміння емоцій, контроль експресії, розуміння чужих емоцій та управління своїми емоціями. Натомість у тимчасово переміщених осіб емпатія менш розвинута у порівнянні з особами зі статусом сирітства. Перспективу нашого дослідження вбачаємо у детальному вивченні взаємозв'язку емоційного інтелекту та соціально-психологічної адаптації осіб, які опинилися у складних життєвих обставинах.

#### Список використаних джерел

1. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии / И. Н. Андреева. — Новополюцк : ПГУ, 2011. — 388 с.

2. Закон України «Про соціальні послуги»: за станом на 21 лютого 2016 р. / Верховна Рада України. — Офіц. вид. — К. : Парлам. вид-во, 2016.
3. Люсин Д. В. Структура эмоционального интеллекта и связь его компонентов с индивидуальными особенностями: эмпирический анализ / Д. В. Люсин, О. О. Марютина, А. С. Степанова // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования; под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. — М. : Ин-т психологии РАН, 2004. — С. 129—140.
4. Манойлова М. А. Акмеологическое развитие эмоционального интеллекта учителей и учащихся / М. А. Манойлова. — Псков : ПГПИ, 2004. — 140 с.
5. Носенко Е. Л. Эмоциональный интеллект: концептуализация феномену, основні функції : моногр. / Е. Л. Носенко, Н. В. Коврига. — К. : Вища школа, 2003. — 126 с.
6. Носенко Е. Л. «Эмоциональная разумность» как детерминанта успешной жизнедеятельности личности и шляхи її операционалізації / Е. Л. Носенко // Вісник Дніпропетровського ун-ту. Педагогіка і психологія. — 2000. — Вип. 6. — С. 3—7.
7. Орме Г. Эмоциональное мышление как инструмент достижения успеха / Орме Г. — М. : «КСП+», 2003. — 272 с.
8. Четверик-Бурчак А. Г. Механізми впливу емоційного інтелекту на успішність життєдіяльності особистості: дис. канд. психол. наук: 19.00.01 / Аліна Григорівна Четверик-Бурчак. — Одеса, 2015. — 187 с.
9. Mayer J. D. Emotional intelligence meet traditional standard for an intelligence / J. D. Mayer, P. Salovey, D. Caruso // Intelligence. — 1999. — 27. — P. 267—298.
10. Petrides K. V. Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established traits taxonomies / K. V. Petrides, A. Furnham // European Journal of Personality. — 2001. — 15. — P. 425—448.

KARINA SANKO  
Mykolaiv

### FEATURES OF EMOTIONAL INTELLIGENCE OF PERSONS WHO HAVE BEEN IN COMPLEX LIFEEN CIRCUMSTANCES

*The article considers the relevance of the study of emotional intelligence of person in difficult life circumstances. The main approaches to the study of emotional intelligence are covered. A model of abilities and models of a mixed type of emotional intelligence is considered. The definitions of emotional intelligence as the ability to process emotional information and as personality traits are presented. The components of emotional intelligence are indicated. The concept of emotional intelligence is analyzed. The author proposed his own vision of the essence of emotional intelligence. The concept of intrapersonal and interpersonal emotional intelligence is considered. It is analyzed the meaning of difficult life circumstances and their grounds. Data are given about the results of an empirical study of the level of emotional intelligence of individuals in difficult life circumstances. The results of statistically significant differences between study samples are analyzed.*

*Key words: emotional intelligence, understanding of emotions, emotion management, intrapersonal emotional intelligence, interpersonal emotional intelligence, expression control, complex life circumstances, temporarily relocated persons, persons with orphan status.*

**КАРИНА САНЬКО**  
г. Николаев

## **ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ЛИЦ, ОКАЗАВШИХСЯ В СЛОЖНЫХ ЖИЗНЕННЫХ ОБСТОЯТЕЛЬСТВАХ**

*В статье рассматривается актуальность исследования эмоционального интеллекта в сложных жизненных обстоятельствах. Освещены основные подходы к изучению эмоционального интеллекта. Рассмотрена модель способностей и модели смешанного типа эмоционального интеллекта. Представлены определения эмоционального интеллекта как способности к обработке эмоциональной информации и как черты личности. Указано компоненты эмоционального интеллекта. Проанализировано понятие эмоционального интеллекта. Предложено собственное видение сущности эмоционального интеллекта. Рассмотрены понятие внутриличностного и межличностного эмоционального интеллекта. Определено понятие сложных жизненных обстоятельствах и их оснований. Представлены результаты проведенного эмпирического исследования уровня эмоционального интеллекта лиц, находящихся в сложных жизненных обстоятельствах. Проанализированы результаты статистически значимых различий между выборками исследования.*

*Ключевые слова: эмоциональный интеллект, понимание эмоций, управление эмоциями, внутриличностный эмоциональный интеллект, межличностный эмоциональный интеллект, контроль экспрессии, сложные жизненные обстоятельства, временно переселенные лица, лица со статусом сиротства.*

Стаття надійшла до редколегії 16.04.2017

УДК 159.9.075

**ОКСАНА СЕРГЕЄНKOBA**

м. Київ

o.serhieienkova@kubg.edu.ua

## **ЖИТТЄВИЙ УСПІХ ЯК КОГНІТИВНА КАТЕГОРІЯ СТУДЕНТІВ**

*У роботі розкрито й охарактеризовано результати дослідження тлумачення студентами життєвого успіху, засобів і перешкод його досягнення. Якісний аналіз розуміння студентами життєвого успіху виявив наявність стійких настанов щодо тлумачення ними цього поняття. Встановлено, що більшість студентів пов'язує життєвий успіх з досягненнями, перемогами у сфері професійної діяльності, родинних взаємин та особистісної самореалізації загалом. Частина опитаних орієнтується на соціальне схвалення та визнання життєвих здобутків особистості. Домінуючими засобами досягнення життєвого успіху у баченні студентів виявлено потенціал самої особистості. Зафіксовано схильність опитаних диференціювати перешкоди досягнення життєвого успіху на зовнішні, соціальні та внутрішні особистісні з домінуванням останніх.*

*Ключові слова: життєвий успіх, когнітивна сфера, студенти, особистісні ресурси, особистісна самореалізація, зовнішні та внутрішні перешкоди досягнення життєвого успіху.*

У складних умовах вітчизняних суспільних реалій особливого значення для особистості набуває її самоповага та впевненість у собі. Ці риси є життєво необхідними для конструктивного сприймання та подолання суперечностей, труднощів, як зовнішнього, соціального, так і внутрішнього, психічного походження. Стрижень адекватно високої самооцінки та самоповаги створює у свідомості особистості налаштованість на перемогу, досяг-

нення успіху у значущій діяльності. В свою чергу успішність особистості дає їй насагу рухатись далі, розвиватись і прогресувати.

Студенти, як соціальна вибірка юнацтва, вже спроможні рефлексувати на теми життєвого успіху та моделювати його на майбутнє. Від змісту настанов молодих людей щодо життєвого успіху залежать їх перспективні цілі, ставлення до навчально-професійної діяльності як провідної, динаміка соціальної

взаємодії в цілому. Таким чином, у фокус нашого дослідження потрапило питання розуміння студентами поняття життєвого успіху.

Науковий поступ щодо проблем життєвого успіху був здійснений у роботах таких зарубіжних і вітчизняних вчених, як Ш. Айзенштат, Дж. Александер, М. Арчер, Д. Белл, А. Вишневський, Є. Головаха, Т. Заславська, С. Катаєв, О. Куценко, Ю. Левада, Н. Луман, П. Махонін, Е. Мокжицький, К. Полані, К. Поппер, Я. Станиськіс, Д. Старк, В. Танчер, Н. Тихонова, О. Тоффлер, А. Турен, Ф. Хайек, В. Ядов, О. Якуба та інш. Українські науковці також вивчають життєву компетентність як запоруку життєвого успіху (Р. Ануфрієва, Л. Бевзенко, І. Єрмакова, О. Злобіна, Л. Сохань, В. Тихонович) та життєві стратегії успіху (С. Бабенко, Є. Головаха, О. Злобіна, В. Тихонович).

Однак суттєві психологічні напрацювання щодо проблеми життєвого успіху не дають однозначного розуміння змісту, механізмів та критеріїв його досягнення. Розбіжності авторів простежуються вже на етапі тлумачення та диференціації понять «успіх», «успішність», «життєвий успіх» тощо. Зокрема, короткий тлумачний словник української мови пояснює успіх як позитивний результат будь-якої справи, досягнення у будь-чому, а успішний – такий, який дає позитивні результати, закінчується успіхом [4]. Доволі розгорнуте визначення наводиться в тлумачному словнику сучасної української мови, де успіх розглядається як позитивний наслідок роботи, справи і т. ін.; значні досягнення, удача, талан; громадське визнання, схвалення чого-небудь, чийось досягнень; визнання кимось чийх-небудь позитивних якостей, особливостей [3].

Великий тлумачний словник А. Ребера містить таке визначення поняття успіху: «... виконання, досягнення мети». У цьому ж словнику автор пов'язує успіх з рівнем домагань (рівень, якого людина прагне досягти) та рівнем досягнень (рівень, що досягнутий людиною) [2]. Більш вичерпні тлумачення поняття успіху знаходимо у конкретних науковців. Так, вітчизняний вчений О. Романовський розуміє успіх як постійне здійснення тих цілей, які людина ставить перед собою і які важливі для неї. Вищеозначений автор наголошує, що успіх – це не тільки результат, але і процес

руху на шляху його досягнення; це розвиток можливостей людини, розкриття її потенціалу [6, 39]. Натомість російський дослідник О. Белкін акцентує увагу на мотиваційних аспектах успіху, зазначаючи, що це відчуття стану радості, задоволення від того, що результат, якого прагнула особистість у своїй діяльності, або співпадає з її очікуваннями, надіями, або перевершує їх. На базі цього стану формуються більш сильні мотиви діяльності, змінюються рівні самооцінки, самоповаги. Коли успіх робиться стійким, постійним, може початись свого роду реакція, що вивільняє широкі, приховані до цього моменту можливості особистості [1, 14].

Якщо успіх здебільшого є втіленням результатів діяльності, то успішність розглядається як характерологічна особливість особистості, що показує наскільки цей індивід результативний у досягненні поставлених цілей. За даними тлумачного словника сучасної української мови, успішність – наявність успіхів у чомусь [3]. А. Федосєєва тлумачить поняття успішності як володіння способами, які забезпечують високий результат в досягненні поставлених цілей. Саме володіння способами діяльності, дозволяє людині перейти від одиничного успіху до постійного, забезпечуючи їй успішність в тій чи іншій справі [8, 437].

На тлі такого різноманіття тлумачень понять успіху та успішності актуальним залишається питання з'ясування змісту когнітивних настанов юнацтва, в тому числі студентів як його представників, щодо означеної проблематики, що і постало предметом нашого дослідження. Таким чином, **метою роботи** є аналіз когнітивних настанов студентів різних спеціальностей щодо питань життєвого успіху.

Юність – сприятливий період для розробки подальших життєвих планів та початку втілення їх у життя. Молода людина закладає майбутні паттерни самопрезентації та самореалізації. Юнацький вік також є вирішальним у контексті започаткування життєвої стратегії, втілення якої відбувається у подальшому дорослому періоді. Пусковим механізмом цієї стратегії є цілепокладання, підвалинами якого, в свою чергу, стають цінності, переконання та настанови молодої людини. Найбільш глобальним кінцевим результатом

дії життєвої стратегії є життєвий успіх, який оптимістично проектується ще в ранньому юнацькому віці. В даному періоді на перший план висувуються мотиви, пов'язані з життєвими планами молоді людини, її майбутніми намірами [7, 228].

Український психолог О. Є. Поліванова виявила, що уявлення про життєвий успіх у молоді ґрунтуються на особистісних домаганнях і планах на майбутнє. Категорія життєвого успіху включає такі складові: матеріальне благополуччя, якісні міжособистісні взаємини, емоційну насиченість, самореалізацію, соціальне становище, самовідчуття і самопочуття. Вищеозначеним науковцем встановлено певні гендерні аспекти: у групі дівчат життєвий успіх, перш за все, пов'язаний з міжособистісними взаєминами і емоційною насиченістю подій, у групі хлопців – зі сферою матеріального благополуччя та самореалізацією. При цьому дівчата вважають себе більш успішними, ніж юнаки. Встановлено, що тенденції до мотивації досягнення більш виражені у юнаків, ніж у дівчат; дівчата більш схильні до відкритого життєвого спілкування і оптимізму у поглядах на соціальні взаємини. Юнаки ж більш раціоналістичні; у них проявляється схильність до тверезого і серйозного сприйняття і ставлення до соціального середовища, а також вони більш стримані в контактах. Водночас, як дівчата, так і хлопці швидше покладаються на громадську думку, а не на свою. Вони готові йти проти правил і норм суспільства, емоційно переживати соціальні події. Зафіксовано, що у юнаків відчуття життєвого успіху пов'язано з відкритістю та легкістю спілкування, у дівчат – з оптимістичним ставленням до дійсності [5, 21].

Наше дослідження когнітивних настанов студентів відбувалось із застосуванням методів анкетування та якісного аналізу. Вибірка становила 128 осіб, студентів 3 курсу спеціальностей «Психологія», «Менеджмент» та «Філологія (англійська)».

*Розуміння поняття «життєвий успіх»* майбутніми менеджерами містить як загальновизнані тлумачення, на кшталт життєвих досягнень, перемог, так і індивідуальні інтерпретації, що не позбавлені екзистенціального сенсу, наприклад «... хороші і погані досягнен-

ня, бо досвід – це успіх». Загалом зміст тлумачень студентів, які здобувають професію менеджера, можна розподілити на дві групи. Ключовим поняттям першої є результативність зусиль особистості, як-то: зроблений внесок у цей світ; почуття достатку в прямому і переносному сенсі; сукупність життєвих перемог у роботі, сім'ї; результат роботи людини над собою, самовдосконалення; позитивні досягнення, здобуті у житті, котрі допомагають просуватись по ньому. Друга група концентрується навколо процесуального контексту життєвого успіху: самодостатньо і незалежно себе почувати; не жити заради праці, а працювати, щоб жити; бути першим у всьому.

Діапазон тлумачень майбутніми психологами поняття життєвого успіху дещо ширший. Прикметно, що у відповідях окремих студентів цього напряму підготовки фігурує вже орієнтація на оточення, наприклад, успішна – це людина, яку всі інші вважають такою, задоволення всіх або майже всіх потреб та прийняття суспільством; а також зустрічається гедоністичний зміст інтерпретації типу: можливість виконати своє бажання без перешкод, коли людина не задумується над своїми потребами, а просто їх задовольняє, думки про те, що все вдалося і нема розчарувань, життя, у якому майже нема проблем.

Частина опитаних студентів-психологів життєвий успіх асоціюють з гармонією: гармонійний розвиток людини як особистості і громадянина своєї держави; гармонійна комбінація основних характеристик щастя (здоров'я, сім'я, професійний успіх, особистий духовний розвиток, підтримка друзів і родичів); життя у гармонії з собою, жити в злагоді з оточуючим світом. Значний відсоток респондентів наполягає на самореалізації та саморозвитку, наприклад: реалізація себе як особистості; реалізація себе і своїх планів; якісно високий розвиток людини як в духовному, так і матеріальному плані; визнання самого себе як особистості з цілісною картиною світу. Інші студенти підкреслюють діяльнісний аспект досягнення життєвого успіху, в тому числі значущість мети, як-от: досягнута мета, від якої людина отримує задоволення і бажання рухатись далі; досягнення цілей, наявність власної позиції та вміння її відстоювати,

лідерство; досягнення одних цілей і пошук нових, наполеглива праця у будь-якій сфері. Окремі студенти акцентують увагу на збалансованості везіння та власних зусиль у досягненні людиною життєвого успіху: якщо людина там, де треба і рухається у потрібному саме їй напрямку; фатовість людини та вклад своїх сил у досягнення задуманого.

До вищевикладених тенденцій тлумачення життєвого успіху майбутніми менеджерами та психологами додався виявлений у майбутніх філологів когнітивний зв'язок цього феномену з позитивним світо- та само сприйманням особистості. Загальні тенденції інтерпретації майбутніми філологами життєвого успіху подані у табл. 1.

Заслуговують на увагу й окремі версії пояснень студентами, що здобувають філологічну кваліфікацію, феномену життєвого успіху, зокрема «...насамперед напружена робота над собою, в результаті якої життя нагадує мрію», «...набуття досвіду і його передача для покращення життя нащадків».

Розмірковуючи про *засоби досягнення життєвого успіху*, майбутні менеджери пріоритетами виокремлюють внутрішні особистісні ресурси, зокрема: мета, розстановка пріоритетів, воля, духовність, постійний саморозвиток; вміння довести, що ти справді чогось вартий; бажання йти вперед і ні кроку назад; досягнення життєвої мети та утримання свої

позиції у суспільстві; робота в першу чергу над собою. Фігурують також такі засоби, як гідне оточення та матеріальні ресурси. Заслуговує на увагу позначення провідного ресурсу досягнення особистістю життєвого успіху студентом як *працездатності духу*.

Серед майбутніх психологів простежується тенденція інтеграції зовнішніх і внутрішніх засобів досягнень особистістю життєвого успіху, як-от:

- індивідуальні особливості, соціальне оточення і удача;
- особистісні характеристики + випадок;
- бажання – мотив, можливості, зовнішня підтримка, стійка самооцінка, сила волі;
- амбіції, досвід, сприятливе становище у суспільстві.

При цьому опитані наполягають на домінуванні внутрішніх засобів – особистісних якостей, наприклад: вміння найбільш ефективно організувати та використати зовнішні умови для досягнення власних цілей; позитивне налаштування людини, вмотивованість на досягнення успіху, працьовитість, підтримка близьких; бажання + наполегливість; адекватно висока самооцінка, здатність до тяжкої праці, інноваційність.

У відповідях майбутніх філологів можна простежити своєрідний алгоритм використання внутрішніх ресурсів для досягнення життєвого успіху. Так, підґрунтям постають такі риси, як цілеспрямованість, вмотивова-

Таблиця 1

Тлумачення майбутніми філологами життєвого успіху

Ключова теза	Приклади тлумачень
Гармонія, баланс	– перебування у гармонії з собою та повага оточуючих; – гармонійне поєднання успіхів на роботі із домашнім затишком і родиною; – гармонія із самим собою, насолода життям; – коли все в рівновазі
Життєві досягнення	– досягнення всього запланованого; – досягнення стану «щаслива душа»; – коли досягаєш у житті всього, чого прагнув і від цього отримуєш задоволення; – досягнення поставлених цілей, безтурботне життя; – досягнення у житті всіх прагнень власними зусиллями; – досягнення мети і стабільності, бути кращим у певній сфері
Позитивне світо- та самосприймання	– наявність того, чим можна пишатись; – задоволення собою і заняття улюбленою справою; – сімейне щастя, улюблена робота та впевненість у завтрашньому дні
Самореалізація	– розвиток потенціалу, повна самореалізація з подальшим відчуттям морального і фізичного благополуччя; – вміння використати всі природні та набуті особистісні дані; – результат намагань реалізувати себе та досягти цілі

ність, наснага, впевненість у собі, висока самооцінка, знання із вміннями їх застосовувати, здоров'я, які забезпечують правильне формулювання мети і усвідомлення своїх можливостей. Далі фігурують терпіння, дисциплінованість, рішучість, моральна стійкість, жвавість, працездатність та вміння вправно доглядати за своїм внутрішнім і зовнішнім світом. У поєднанні з зовнішніми засобами – підтримкою близьких та грошима, ці ресурси гарантують життєвий успіх у баченні студентів, що опановують професію філолога. Прикметно, що студенти цієї спеціальності не згадують про везіння чи сприяння суспільства, держави як ресурси.

При тлумаченні *перешкод досягнення людиною життєвого успіху* показово, що майбутні менеджери акцентують увагу на зовнішніх перешкодах, на кшталт політичної нестабільності, соціальної кризи, занепаду моралі, поширення захворювань, нерівності класів, фінансових труднощів, криміногенної обстановки. Натомість, одна студентка наголосила на пріоритеті провідної внутрішньої перешкоди: «У будь-якому суспільстві завадити досягненню життєвого успіху може лише одне – сама людина».

Спільною рисою тлумачень майбутніми психологами та філологами перешкод досягнення людиною життєвого успіху є їх диференціація на зовнішні та внутрішні, що відображено у табл. 2.

Заслугує на схвалення зразок екзистенціального підходу в тлумаченні перешкод досягнення життєвого успіху: «Люди, що не мають вектору існування і не займаються само-розвитком».

Студенти, що здобувають фах філолога, схильні у тлумаченні перешкод досягнення людиною життєвого успіху поєднувати зовнішні перешкоди соціального характеру та внутрішні, психологічного змісту. Зокрема, фігурують такі відповіді респондентів: «відсутність сили волі, складне політичне і економічне становище суспільства», «моральна слабкість, бездіяльність та негативно налаштоване оточення». Серед типових зовнішніх перешкод фігурують:

- економічна нестабільність;
- культурні розбіжності;
- зіпсоване суспільство та некомпетентність влади (заздрість та жадоба до влади);
- негативні настрої суспільства.

Опитаними взято до уваги й вагомість внутрішніх бар'єрів особистості, як-от: лінощі, невпевненість в своїх силах та сором'язливість; стереотип, що все добре бути не може, який блокує впевненість у собі; стереотип, що успішність – це завжди погано; страх неприйняття зі сторони інших людей.

Таким чином, дослідження та якісний аналіз розуміння студентами життєвого успіху вказує на наявність стійких настанов щодо тлумачення ними цього поняття. Встановлено,

Таблиця 2

**Тлумачення майбутніми психологами та філологами перешкод для досягнення особистістю життєвого успіху**

Різновиди перешкод	Приклади тлумачень
Внутрішні	<ul style="list-style-type: none"> <li>– лінощі;</li> <li>– висока внутрішня моральність, життєві принципи;</li> <li>– спустошеність (неактивовані внутрішні ресурси);</li> <li>– недостатнє власне бажання людини;</li> <li>– правова неграмотність людини та низький рівень її домагань;</li> <li>– недостатня поінформованість;</li> <li>– брак ресурсів;</li> <li>– відсутність підтримки близьких;</li> <li>– відсутність впливових зв'язків</li> </ul>
Зовнішні	<ul style="list-style-type: none"> <li>– неадекватна влада;</li> <li>– соціальна нестабільність;</li> <li>– незацікавленість держави;</li> <li>– менталітет українців;</li> <li>– беззаконня;</li> <li>– конкуренція</li> </ul>

що більшість студентів пов'язує життєвий успіх з досягненнями, життєвими перемогами. Спектр вияву цих досягнень охоплює професійну діяльність, родинні взаємини та особистісну самореалізацію загалом. Частина опитаних орієнтується на соціальне схвалення та визнання життєвих здобутків особистості. Діапазон тлумачень життєвого успіху майбутніми психологами більше торкається особистісної гармонії, а пояснення майбутніх філологів є більш семантично змістовними. Домінуючими засобами досягнення життєвого успіху у баченні студентів виявлено потенціал самої особистості. Опитані схильні диференціювати перешкоди досягнення життєвого успіху на зовнішні, соціальні та внутрішні особистісні. Майбутні психологи та філологи підкреслюють провідну роль внутрішніх перешкод.

Отже, дослідження виявило адекватність тлумачень студентами життєвого успіху психологічним завданням їх вікового періоду.

Перспективами подальших досліджень постає вивчення визначення й оцінка студентами власних життєвих досягнень та їх кореляція з особистісними якостями.

**OXANA SERHIEIENKOVA**

Kyiv

### **LIFE SUCCESS AS STUDENTS' COGNITIVE CATEGORY**

*The research results of the students' interpretation of life success were disclosed and characterized in the article. Qualitative analyze of students' understanding of success was showed of stable guidelines for their interpretation. Found, that the most students are linking life success with achievements, victories in professional activities, family relationships and personal self-realization. Some respondents were focused on social approval and recognition of individual life achievements. The dominant mean of achieving of life success are a individual potential of the personality. External, social and internal personal obstacles of life success obstacles of life success are revealing respondents. Internal barriers are dominant.*

*Key words: life success, cognitive sphere, students, personal resources, personal self-realization, internal and external obstacles of life success.*

**ОКСАНА СЕРГЕЄНKOBA**

г. Киев

### **ЖИЗНЕННЫЙ УСПЕХ КАК КОГНИТИВНАЯ КАТЕГОРИЯ СТУДЕНТОВ**

*В работе раскрыты и охарактеризованы результаты исследования толкования студентами жизненного успеха, средств и препятствий его достижения. Качественный анализ понимания студентами жизненного успеха выявил наличие устойчивых установок толкования ими этого понятия. Установлено, что большинство студентов связывает жизненный успех с достижениями, победами в сфере профессиональной деятельности, семейных отношений и личностной самореализации в целом. Часть опрошенных ориентируется на социальное одобрение и признание жизненных достижений личности. Доминирующим средством достижения жизненного успеха в видении студентов выявлено потенциал самой личности. Зафиксировано склонность опрошенных дифференцировать препятствия достижения жизненного успеха на внешние, социальные и внутренние личностные с доминированием последних.*

*Ключевые слова: жизненный успех, когнитивная сфера, студенты, личностные ресурсы, личностная самореализация, внешние и внутренние препятствия достижения жизненного успеха.*

### **Список використаних джерел**

1. Белкин А. С. Ситуация успеха: книга для учителя / А. С. Белкин. — Екатеринбург : УГЛУ, 1997. — 186 с.
2. Большой толковый психологический словарь / Ребер Артур; пер. с англ. Е. Ю. Чеботарева. — [3 изд.]. — М. : Вече, АСТ, 2000. — Т. 2 (П—Я). — 560 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. — К.; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. — 1728 с.
4. Короткий тлумачний словник української мови / за ред. Д. Г. Гринчишина. — К. : Вид. центр «Просвіта», 2010 р. — 600 с.
5. Поліванова О. Є. Взаємозв'язок уявлення про успіх та соціально-психологічних характеристик особистості у сучасній молоді / О. Є. Поліванова // Вісник Харківського національного університету № 1099. — Серія «Психологія», 2014. — С. 19—22.
6. Романовский А. Г. Философия достижения успеха : учеб. пособ. / А. Г. Романовский, В. Е. Михайличенко. — Харьков : Изд-во НТУ «ХПИ», 2003. — 695 с.
7. Сергеевкова О. П. Вікова психологія : навч. посіб. / О. П. Сергеевкова, О. А. Столярчук, О. П. Коханова, О. В. Пасека. — К. : Центр учбової літератури, 2012. — 384 с.
8. Федосеева А. М. Проблема жизненной успешности и пути ее исследования / А. М. Федосеева, Л. А. Мальц // Человек в контексте эпохи: мат-лы регион. науч. конференции, посвященной 85-летию М. Е. Бударина (Омск, 30 ноября 2005 года) / отв. ред. И. И. Кроттен [и др.]. — Омск : Ом-ПУ, 2005. — С. 235—240.

Стаття надійшла до редколегії 16.04.2017



УДК 159.9.075

**НАТАЛІЯ СЕРДЮК**

м. Бердянськ

Serdyuk\_nata@mail.ru

## **ЧИННИКИ СТАНОВЛЕННЯ ФІЗИЧНОГО «ОБРАЗУ Я» У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ**

*У статті розкрито чинники становлення фізичного «образу Я» у підлітковому віці. Наведено експериментальні дані, які вказують на те, що важливий вплив на становлення фізичного «образу Я» мають сім'я, однолітки, ЗМІ та модні тенденції. З'ясовано, що до найбільш поширеніших шляхів вдосконалення власної зовнішності підлітки відносять: заняття спортом, використання косметичних засобів, використання різноманітних дієт, а також уникнення спілкування з однолітками через сором з приводу власної зовнішності.*

*Ключові слова: фізичний «образ Я», підлітковий вік, самосвідомість.*

В останні роки все більшого значення набуває проблема зниження активності особистісного, морального та фізичного розвитку особистості, що спонукає виникнення цілого ряду психологічних проблем, щодо її самовизначення, самоприйняття та самореалізації. Зокрема, погіршення показників фізичного здоров'я у підлітковому віці, актуалізувало до вивчення у науковій сфері, в першу чергу, процесу фізичного розвитку особистості.

На сучасному етапі більшою мірою увага науковців звернена до феномена акселерації у підлітковому віці, що має значний вплив на становлення свідомості та самосвідомості підростаючої особистості. Разом з тим, результати психологічних досліджень вказують на значущість образу фізичного Я у формуванні особистості, розкривають механізм впливу самооцінки Я-фізичного на поведінку людини у соціумі (Х. Бі; Б. Бурн; Р. Комер; М. Мольц; Ф. Райс). Негативне емоційне ставлення до власної зовнішності може суттєво відбитися на особистості, знижуючи самооцінку, викликаючи тривожність і депресивні стани, особливо гостро ці процеси відбуваються у підлітковому віці (Л. Виготський; І. Кон; А. Лічко).

У вітчизняній та зарубіжній теорії та практиці цю проблему висвітлювали такі науковці як: Г. Крайг, А. Лоуен, М. Менделевич, Р. Моляко, Т. Нечитайло, В. Райх, О. Рождественський, О. Соколова, М. Фельденкрайз, С. Фішер, П. Шильдер, І. Чеснокова та ін.

На сьогодні фізичного «образу Я» більшою мірою досліджується в одному ряді з вивчен-

ням особистісного простору людини та меж в ньому образу тіла, а також психологічних факторів, які детермінують його розвиток. Проте, поза увагою науковців залишаються такі важливі питання як, гендерні відмінності у показниках впливу соціуму на ставлення до зовнішності особистості підліткового віку та шляхів вдосконалення їхнього зовнішнього вигляду.

Метою статті є висвітлити чинники, що впливають на становлення фізичного «образу «Я»» підлітків.

Підлітковий вік являє особливий етап в розвитку особистості, її свідомості та самосвідомості. Самосвідомість є процесом пізнання свого Я, як фізичного, духовного та себе як суспільної істоти, набуває великого значення в підлітковому віці. Окремі прояви самосвідомості – самопізнання, самовідношення, самооцінки і саморегуляції психічної діяльності – стають необхідними особистісними потребами. Саме в цей період виробляється власна незалежна система еталонів самооцінювання, самоставлення і самосвідомості, головну позицію починає займати розвиток фізичного «образу Я» [2].

Особливе значення у розвитку самосвідомості підлітка має формування власного фізичного «образу Я» – уявлення про свій тілесний образ, порівняння та оцінювання себе з точки зору еталона «мужності» або «жіночості», це система сприймань, установок, оцінок та уявлень, які встановлюють функції тіла та зовнішній образ. Уявлення про

свою зовнішність є чи не найважливішим у самосвідомості підлітка. У складі самосвідомості фізичний «образ Я» полягає у пристосуванні підлітка до зовнішнього середовища, надає свідоме уявлення про моторну активність індивіда, та є місцем зосередження його відчуттів, в наслідок чого впливає на всю життєдіяльність особистості. Процес самоусвідомлення робить істотно значущим уявлення особистості про тілесні границі, схему тіла, конституційні відмінності, зовнішні риси та якості. Фізичний «образ Я» особистості підлітка є складною системою, що актуалізує сприйняття, емоційно-ціннісне ставлення, усвідомлення тілесності, дійову активність особистості та виконує певні функції у житті людини. На думку, Т. А. Нечитайло, можна виділити ряд функцій, які виконує цей образ у життєдіяльності особистості, а саме:

- регулятивна – передбачає прояв активності підлітка й спрямована на активацію ціннісної поведінки щодо власної зовнішності, внутрішніх психологічних та фізіологічних ресурсів молоді особистості;

- соціально-адаптивна функція – задає вектор життєдіяльності людини відповідно до її соціального оточення, сім'ї та референтної групи однолітків та впливає на процес ідентифікації підлітка з певною соціальною групою;

- комунікативно-спрямовуюча функція передбачає, що фізичний «образ Я» підлітка визначає його позицію у спілкуванні, позитивно спрямовує його соціальні контакти, надає можливості налагоджувати взаємини з оточуючими;

- потенціальна функція – гармонійний фізичний «образ Я» завжди виступає тим потенціалом людини, який використовується нею для подолання проблем, пов'язаних із здоров'ям, він надає натхнення та сили працювати над своїм зовнішнім виглядом і використовувати для цього всі свої можливості [1].

Разом з тим, виокремлюють чинники, що позитивно чи негативно впливають на становлення та функціонування фізичний «образ Я» підростаючої особистості. Для виявлення цих чинників нами було проведено методичку «Самооцінка компонентів фізичного «образу Я»», головною метою, якої було визначити особливості афективно-когнітивних компонентів фізичного «образу «Я»», а також основні зовнішні чинники впливу на його становлення. Отримані дані представлені в таблиці 1.

З таблиці 1 видно, що на високий рівень 60% впливу на становлення фізичного «образу Я» у дівчат має сім'я, а для хлопців цей чинник не відіграє жодного значення. Для підлітка все ще залишається важливим вплив сім'ї, але для дівчат він має більш вагоме значення ніж для хлопців, тому що для них є важливою жага свободи, а дівчата більш прив'язані до сімейних відносин. Наступним чинником впливу є однолітки, 40% високого рівня впливу на становлення фізичного «образу Я» у дівчат та 30% у хлопців, так як вирішальна роль у його психічному розвитку належить передусім системі соціальних стосунків, тобто стосунків з однолітками. Найнижчим показником впливу фізичного «образу Я», 80% низького рівня виявилися ЗМІ та мода для дівчат виявилися не важливими 80% низького рівня, а для 50% хлопців вона є важливою. Це дає нам змогу зробити висновок, що попередні два чинники для дівчат відіграють важливішу роль у житті, а для хлопця навпаки, завдяки ЗМІ та моді він порівнює та оцінює себе з точки зору еталона «мужності», вони починають займатися спортом, особливо силовими його видами.

Також важливий вплив на становлення фізичного «образу «Я»» мають вчинки підлітків, які демонструють їхнє ставлення до власної зовнішності. За допомогою проведеного опитування на тему «Як ставлення до зовнішнос-

Таблиця 1

Чинники впливу на становлення фізичного «образу Я» підлітків (%)

Рівні	Сім'я		Однолітки		ЗМІ, мода	
	дівчата	хлопці	дівчата	хлопці	дівчата	хлопці
Високий	60	0	40	30	10	50
Середній	30	80	60	40	10	30
Низький	10	20	0	30	80	20

ті впливає на поведінку» виявлено, що більшість (70%) підлітків незадоволені певною рисою своєї зовнішності, або ж зовнішнім виглядом загалом.

Однак відмітимо, що 30% досліджуваних все таки вказали на повне задоволення своєю зовнішністю. Також всі досліджувані відзначали, який саме шлях для покращення свого зовнішнього вигляду вони переважно обирають. Відповідно усі відповіді були поділені на чотири групи, а саме: заняття спортом; використання косметичних засобів; використання різноманітних дієт; уникнення спілкування з однолітками через сором з приводу власної зовнішності. За допомогою рангування нами виявлено, наступні дані (рис. 1, 2).

З рис. 1. та 2. видно що, на перше місце підлітки ставлять такий шлях вдосконалення власної зовнішності, як використання косметичних засобів, загалом такий шлях обирають 50% дівчат, вони вважають, що використання косметики допоможе їм сховати вади обличчя (прищі, вугрі, родинки), поряд з цим 30% хлопців теж використовують косметичні засоби (лосьйони, гелі). Проблема появи прищів та вугрів особливо загострюється в цей період, стимулюючи їх до маскуванню та лікування. Важливо відмітити, що батьки активно допомагають їм у цьому. Так, Ліна Щ., відзначає «Я користуюся косметичним засобом від прищів та спеціальним тональним кремом, який для мене купила мама». Використання косметичних засобів, як шлях покращення своєї зовнішності обирається дівчатами ще тому, що в цей період вони звертають увагу переважно на привабливість такої частини тіла як об-

личчя. «Всі відмічають, що у мене гарне обличчя та не має прищів. Мені теж це подобається» – зазначає Таня. Такі висловлювання демонструють заклопотаність підлітків своїм зовнішнім виглядом та пояснюють, чому вони обирають саме такі дії для покращення зовнішності (адже за допомогою занять спортом таку проблему вирішити не можливо).

Заняття спортом відійшло на другий план у підлітків загалом, але у хлопців 50%, воно все ж залишається на першому місці. Так, досліджувані зазначали: «Заняття баскетболом допоможуть мені стати більш високим» – Кирило С.; «На уроках фізкультури почуваю себе впевнено, через те, що ходжу до тренажерний зал» – Сергій Т. Саме відношення позитивно впливає на вдосконалення свого зовнішнього вигляду і сприяють позитивному становленню фізичного «образу Я» підлітка.

Таку поведінку, як уникання спілкування з однолітками, обирають лише 20% дівчат та хлопців. Вони зазначають, що значні фізичні недоліки не дозволяють їм «на рівних» спілкуватися з однолітками. Часто негативне емоційно-ціннісне ставлення до власної зовнішності робить підлітків невпевненими в собі та змушує займати позицію відсторонення від інших.

Такий шлях вдосконалення своєї зовнішності, як використання дієт хоча й залишається на останньому місці, але все таки використовується 20% дівчат. Це може вказувати на те, що проблема зайвої ваги стає більш помітною та негативно впливає на позитивне ставлення до свого фізичного «образу Я» підростаючої особистості жіночої статті. Вибір саме

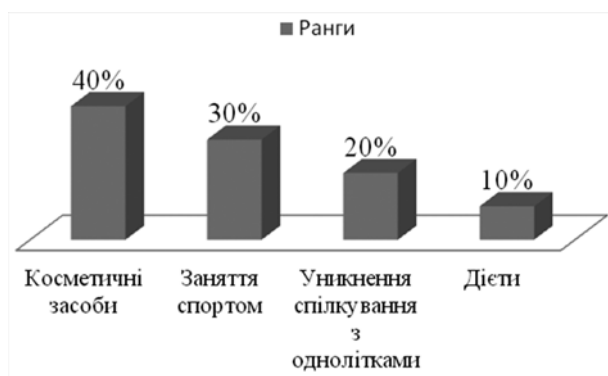


Рис. 1. Прояв поведінки щодо ставлення до фізичного «образу Я»



Рис. 2. Гендерної відмінності у вчинках підлітків

таких дій залежить не тільки від думки однолітків, які використовують дієти («Моя подруга вже декілька тижнів сидить на дієті, я вирішила теж спробувати» – Аліна В.), але й від батьків («Мама запропонувала мені дотримуватися дієти, яку нещодавно сама спробувала» – Іра Б.). Таким чином, окрім того, що дієти на сучасному етапі нав'язуються молоді засобами масової інформації, дівчата активно наслідують дії значущих однолітків та дорослих.

Таким чином, отримані результати дозволяють дійти висновку, що гендерні відмінності у сприйнятті власного зовнішнього вигляду полягають у тому, що дівчата-підлітки частіше, порівняно з хлопцями, незадоволені своїм зовнішнім виглядом, схильні до більшої самокритики, вони активно прагнуть до радикальних змін зовнішності. Порівняно з дівчатами, хлопці не відзначаються надмірною самокритикою своєї зовнішності, але незадоволення тими чи іншими її особливостями спонукає їх до активних занять спортом.

На перше місце підлітки ставлять такий шлях вдосконалення власної зовнішності як використання косметичних засобів. Переважна більшість дівчат вважає, що використання косметичних засобів є шляхом до покращення зовнішності. На друге місце досліджувані висувають заняття спортом, загалом перевагу спорту надають саме хлопці. Такі дії спрямовані на вдосконалення зовнішнього вигляду,

а також дозволяють зрозуміти, що покращення своєї зовнішності досягається за допомогою систематичного докладання зусиль. Отже, активне становлення фізичного «образу Я» не тільки впливає на загальний психоемоційний розвиток підростаючої особисті, але й виступає однією з факторів визначення стилю усього подальшого життя людини.

Проведене дослідження не вичерпує аналізу всіх чинників, що впливають на становлення «образу Я» в підлітковому віці. Подальша наша робота буде направлена на впровадження соціально-психологічного тренінгу по формуванню позитивного ставлення фізичного «образу Я» підлітків, що розроблений на основі тілесно-орієнтованого підходу, спрямований на озброєння знаннями про образ зовнішності, його структурні компоненти та етапи становлення, оволодіння ефективними способами і прийомами розуміння власних ознак зовнішності, формування позитивного ставлення до власної зовнішності та розширення сфери усвідомлення власного тіла.

#### Список використаних джерел

1. Нечитайло Т. А. Генезис образу фізичного Я у підлітковому віці: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Тетяна Андріївна Нечитайло. — К., 2010. — 225 с.
2. Туканьова Т.А. Сприйняття образу фізичного Я в підлітковому віці / Т. А. Туканьова // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 12. — К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2006. — № 11 (35). — С. 144—149.

**NATALIA SERDYUK**  
Berdyansk

#### FORMATION OF PHYSICAL FACTORS «IMAGE I» IN THEIR TEENS

*In the article the factors of physical «image I» in adolescence. The experimental data indicating that an important influence on the development of physical «image I» with family, peers, media and fashion trends. Indicated that the most prevalent ways to improve their own appearance teens include: exercise, use of cosmetics, using various diets and avoid contact with peers because of shame about their own appearance.*

*Key words: physical «image I», teen agers, self-consciousness.*

**НАТАЛЬЯ СЕРДЮК**  
г. Бердянск

#### ФАКТОРЫ СТАНОВЛЕНИЯ ФИЗИЧЕСКОГО «ОБРАЗА Я» В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

*В статье раскрыты факторы становления физического «образа Я» в подростковом возрасте. Приведены экспериментальные данные, указывающие на то, что большое влияние на становление физического «образа Я» подростка имеют семья, сверстники, СМИ и модные тенденции. Выявлены распространенные пути совершенствования собственной внешности подростков: занятия спортом, использование косметических средств, использования различных диет, а также избегание общения со сверстниками из-за стыда по поводу собственной внешности.*

*Ключевые слова: физический «образ Я», подростковый возраст, самосознание.*

Стаття надійшла до редколегії 09.10.2016

УДК 159.964

**ЮЛІЯ СІДЕНКО**

м. Черкаси

sidenko-91@mail.ua

## ПЕРИНАТАЛЬНИЙ ПЕРІОД РОЗВИТКУ ПСИХІКИ СУБ'ЄКТА У СВІТЛІ ПСИХОДИНАМІЧНОЇ ПАРАДИГМИ

*У статті висвітлено проблему необхідності дослідження перинатального періоду розвитку суб'єкта в ракурсі глибинно-психологічного пізнання психіки. Стаття презентує огляд літератури який не обмежується проблемами визначення періодизації, а зорієнтований на психоаналітичне трактування значущості перинатального періоду для подальшого життя людини. Окрім значущості психофізіологічних станів дитини в утробі матері не менш впливовим на формування психіки є сам акт народження, що особливо переконливо доводить аналіз робіт О. Ранка. Зміст статті переконує в тому, що перинатальний період має вплив на формування особистісної проблеми суб'єкта (внутрішню суперечність) незалежно від мнемічної амнезії цього процесу.*

*Ключові слова: архетип, народження, перинатальний період, принцип додатковості, психодинамічна парадигма.*

Розвиток сучасної психологічної науки та практики передбачає глибинне пізнання психіки суб'єкта в нерозривній єдності її свідомої та несвідомої сфер. Дослідження виконано у форматі психодинамічної парадигми, автором якої є академік НАПН України Т. С. Яценко. Психокорекційна робота з використанням візуалізованих засобів за методом активного соціально-психологічного пізнання (далі – АСПП) дозволяє шляхом дешифрування пізнати глибинні витoki перинатальних чинників. Провідною методикою виступає психоаналіз авторських малюнків, що сприяє розкриттю глибинних ракурсів психічного.

Термін «перинатальний період» (від грец. *peri* – навколо; лат. *natus* – народження) визначається: «з 28-го тижня вагітності (коли вага плоду досягає 1000 г і більше), включає період пологів і закінчується 7-ою добою життя новонародженого [4, 65]. У тлумачному словнику фізіологічних термінів зазначається, що перинатальний період поділяється на 3 фази: «пренатальна (антенатальна, тобто внутріутробна) фаза – починається з 22-ї неділі внутріутробного розвитку до моменту родової діяльності; інтранатальна – з початку родової діяльності до її завершення; постнатальна (рання неонатальна) – перша неділя життя дитини» [2, 153]. В психоаналітичному словнику вказано, що: «термін використовують у віковій психології для характеристики пізніх стадій розвитку плоду» [8, 263].

Проблема впливу перинатального періоду на психіку суб'єкта була об'єктом досліджень як лікарів-новаторів (Ф. Ламазе, М. Оден, Дж. Дік-Рід та ін.), так і психологів (М. Айнсворт, Дж. Боулбі, Д. В. Віннікотт, С. Гроф, М. Кляйн, С. Лебовісі, О. Ранк, А. Фрейд, З. Фрейд, С. Ференці, Р. А. Шпіц та ін.). У центрі уваги означених науковців були питання становлення психіки людини на ранніх етапах її розвитку.

Роботи З. Фрейда засвідчують, що: процес пологів спричиняє первинну тривогу: «народження – це перша загроза життю, прототип всього, що пізніше буде викликати у нас тривогу і переживання народження, можливо, залишає слід афекту який ми називаємо тривожністю» [10, 240]; нездатність людини згадати події перших років життя обумовлена не слабкістю пам'яті, а наявністю витіснень внутріутробних фіксацій. Вивчаючи біологічну та психологічну природу сну, З. Фрейд звертав увагу на те, що цей стан подібний до того, в якому людина перебувала у внутріутробному періоді. Вказану вище позицію дослідник розгортає в наступному: «Час від часу ми повертаємося в стан, в якому знаходилися до появи на світ, тобто у внутріутробне існування. Готуючись до сну ми створюємо, абсолютно аналогічні умови, які були тоді: тепло, темно і нічого не дратує. Деякі – згортаються в клубочок і приймають уві сні таке ж положення тіла, як в утробі матері. Кожне пробудження

вранці є немов би новим народженням» [10, 152].

Проблема перинатального періоду розвитку психіки суб'єкта висвітлена у дослідженнях представників аналітичної психології (К. Г. Юнг та ін.). З огляду на зорієнтованість даного дослідження на психодинамічну теорію, представляють інтерес роботи К. Г. Юнга, в яких перинатальний досвід подано, як «горизонт» між сферами індивідуального і трансперсонального. Вчений доводить, що внутрішні переживання мають архетипно-біологічний характер (тобто зберігається пам'ять про процес народження). Архетипи, К. Юнг трактував як «колективні універсальні паттерни (схеми, моделі) чи мотиви із колективного несвідомого», «синтез досвіду покоління» [6, 100–101], що виходять за межі індивідуалізації.

Ідеї К. Юнга набули розвитку в категорії «трансперсональне», що розвиває в своїх дослідженнях С. Гроф. і означає переживання «виходу за кордони звичайних для людини меж тіла й Еґо» [3, 28]. У процесі трансперсональних переживань людина може згадувати минулі втілення, занурюватись у сферу колективного несвідомого, отримувати інформацію про різні аспекти Всесвіту. Трансперсональні переживання виникають як у процесі цілеспрямованого самодослідження, так і спонтанно; можуть бути викликані штучним шляхом.

На основі аналізу емпіричного матеріалу, отриманого за умов використання ЛСД-терапії, С. Гроф сформулював теорію Базових Перинатальних Матриць (БПМ), що постулювала існування гіпотетичних динамічних матриць, які відносяться до перинатального рівня несвідомого і керують розумовими та поведінковими процесами людини після народження. Вчений виділив 4 перинатальні матриці залежно від часу їх формування: БПМ1 – вагітність, БПМ-П – 1-й період пологів, БПМ-Ш – 2-й період пологів, БПМ-1v – народження дитини і відділення від матері. Матриці включають враження, отримані в кожному з цих періодів, і в подальшому можуть визначати долю людини, тому що: «те, як людина народилася впливає на її ставлення до життя, співвідношення оптимізму і песимізму, її ставлення до інших людей, здатність протистояти ударам долі і досягання своєї мети» [3, 109].

Підкреслюючи вагомість перинатального періоду, С. Гроф зазначає: «неповнота людського життя пояснюється тим, що ми не впоралися з травмою народження та страхом смерті. Ми народилися лише анатомічно, але не завершили і не інтегрували цей процес психологічно...Оскільки життя циклічне і включає в себе смерть, неможливо знайти його сенс за допомогою розуму та логіки» [3, 117].

Психоделіки у своїх дослідженнях використовували: А. Кафкалідес, Ф. Лейк та ін. Зокрема, грецький психіатр А. Кафкалідес лікувальні сесії записував на аудіокасети, а потім їх розшифровував і аналізував. Його дослідна робота (див. книгу «Знання з лона» (див. [1]) включає документальний опис страждань, які відчували клієнти під час сеансів, при яких відновлювались почуття, пережиті під час перинатального періоду їх життя, і які відкривалися під впливом ЛСД. А. Кафкалідес так пояснює доцільність використання ЛСД у психотерапії: «я переконався, що психоделіки активізують «сліди пам'яті» переживань минулого... те, що людина відчуває і говорить під дією психоделіка, є для нього суб'єктивною правдою» (див. [1, 42]). Подібні ідеї постулює англійський психіатр Ф. Лейк. Він також використовував ЛСД у лікуванні своїх пацієнтів та отримав аналогічні результати, проте зазначав, що найбільш важливим є перший триместр вагітності, коли мати та її найближче оточення дізнаються про очікування дитини.

Основа досліджень С. Грофа та його послідовників суперечить всім методологічним позиціям психодинамічної парадигми, яка орієнтована на феноменологію поточного психічного процесу, з метою прояснення причин особистісної проблеми суб'єкта. Завданням глибокого пізнання є наближення людини до розуміння власного внутрішнього світу.

Розробляючи категорію травми народження, об'єктом наукових досліджень О. Ранка, був факт травматичності переходу із внутрішнього до зовнішнього середовища. Травма, отримана при народженні, може бути однією з причин виникнення неврозів, а «провал цих зусиль є його причиною» [9, 25]. Травма народження і пов'язаний з нею страх, згідно з дослідженнями О. Ранка, можуть виступати основними чинниками розвитку людини.

Завдяки аналізу семантики сновидіннь, фантазій, міфів та дитячих ігор на предмет їх взаємозв'язку зі страхом відділення (сепарації) від матері, О. Ранк прийшов до висновку, що в них містяться символи перебування в материнській утробі, репродукується травма народження, «вигнання з раю», часто зі збереженням усіх дійсно пережитих тілесних відчуттів і подробиць. Таким чином, травми пережиті у внутріутробному періоді та при народженні можуть актуалізуватись (символізуватись) на зовні. Зокрема, гра в схованки відтворює ситуацію відділення від матері і задоволення від повторного її знаходження. Всі ігри з коливанням повторюють ритм, який був пережитий в ембріональному стані. Страх тунелей та боязнь потрапити в пастку повторюють тривогу народження. Статевий акт, є оптимальною спробою заміщення внутріутробного єднання з матір'ю, єдиною можливістю приблизного відновлення первинного задоволення шляхом часткового і виключно тілесного повернення в утробу.

Проблема переходу із внутрішнього середовища до зовнішнього була предметом дослідження не лише О. Ранка, але й інших дослідників: Ф. Дольто, Ф. Мотт, А. Расковскі, Н. Фодор, що вказує на значущість цієї проблеми. Зокрема, Ф. Дольто називає позбавлення плаценти, оболонки і утробы: «першою втратою людини» [5, 82], дослідниця вказує, що: «...яким би не був досвід індивіда, навіть якщо він не переживав дородовий стрес і післяродові ускладнення, перехід від внутріутробного до іншого середовища, сам по собі вже є травмою. Звільнитися від неї можливо лише подолавши безліч випробувань та інших перероджень, які завжди відбуваються за зразком заданим пологами» [5, 83].

Важливість потреби дитини у взаєминах із лібідними об'єктами (батько, мати) висвітлено в роботах: М. Балінта, М. Кляйн, М. Малера, К. Хорні, А. Фрейд, Т. С. Яценко та ін. Розробляючи проблему об'єктних відношень, М. Кляйн [7] наголошує на важливості врахування доєдипального періоду, в якому ймовірно зароджується внутрішня суперечності психіки. М. Кляйн звертала увагу на важливість присутності любові у дитячобатьківських стосунках та можливості її пору-

шення, що каталізує зародження амбівалентності почуттів до лібідних об'єктів. Дослідниця приділяє особливу увагу об'єктним відношенням: «Частини тіла матері, незалежно від їхніх особливостей, піддаються інтроекції та проекції з боку дитини і тим самим набувають характеристик об'єктності. Об'єкт, незалежно від валентності – «хороший» чи «поганий», – наділений фантазмичною владою, схожою до влади людини: «погана мати» – карає, переслідує»; «хороша мати» – ніжить, захищає» [7, 464].

Психодинамічний підхід до пізнання психіки суб'єкта та її корекції розвивається групою науковців під керівництвом академіка НАПН України Т. С. Яценко з 1972 р. [11–12]. Першопочатково дослідження були зорієнтовані на педагогічний контингент, зокрема на оптимізацію педагогічного спілкування. Дослідження у вказаному підході проводиться із про соціальним контингентом дорослих; в останні роки – це майбутні психологи, зокрема оптимізація їх особистісних характеристик. Розроблено та продовжує вдосконалюватися відповідний метод АСПП, що відрізняється від соціально-психологічного тренінгу (СПТ) орієнтацією на пізнання психіки в її цілісності (свідоме/несвідоме), а не лише обмеженням розробкою технік та прийомів практичної роботи. Основою діагностико-корекційного процесу в АСПП є методологія, яка окреслює поле та межі професіоналізму ведучого. Діагностико-корекційний процес АСПП не обмежується суто часовими параметрами проходження груп, має постгруповий ефект в якому роль відіграє розширення самосвідомості.

Вагомим здобутком психодинамічної парадигми є введення *принципу додатковості*, який відкриває перспективи цілісного пізнання психічного в автономії та взаємозв'язках сфер свідомого і несвідомого. З огляду на енергетичну потентність несвідомого та його вплив на поведінку дорослої особи, метод АСПП спирається на спонтанність поведінки. Завдяки забезпеченню умов спонтанності та невимушеності поведінки в її архетипно-візуалізованій репрезентації відкривалась перспектива дослідження факторів перинатального періоду. Саме малюнки незалежно від

їх тематичної презентації відкрили перспективи дослідження значущості факторів внутрішньотрубного періоду розвитку суб'єкта. Перш за все це виявилось в тенденції «повернення в утробу», яке архетипічно візуалізовано у вигляді символів – яєць, мушлі, печери, ущелини та ін. Це дозволило дослідити вагомі провідні тенденції самоімпотування психіки, що має вияв у самодепривації [12] та психологічній смерті, які і підлягають психокорекції.

Наведемо фрагмент психокорекційної роботи з протагоністом Є.:

П.: Нічого такого не сталося, щоб ти міг пов'язати з сильним переляком – в сім'ї чи поза сім'єю, сильний звук або загроза життю?

Є.: Важко пригадати. Я не пам'ятаю такого. Може, щось таке було, може, в перинатальному періоді. Єдине, що я можу згадати, (якщо це контекстно сюди підійде), коли були пологи у матері, у мене була велика голова і я погано, вірніше дуже важко народжувався. Лікар ліктями гарненько натиснув, і я вилетів, як пробка. При цьому польоті об щось вдарився і зламав собі обидві ключиці. Все це мені розповіла мати. Сам же, усвідомлено всього цього я не пам'ятаю, але ця розповідь мене вразила.

П.: Цікаво, затримка в утробі і темп польоту в народженні – це все підходить до Чорної діри. Тому що темп там поставлений гравітацією, і вона подібна до вихору, за рахунок цього створюється порожнеча всередині, що ти це ніби пройшов, хтось допоміг подолати гра-

вітацію хоч і з ризиком для життя, і ти отримав каліцтво.

Є.: Можливо, так. Теоретично я приймаю це, але тепер, в житті, лише пожинаю наслідки, які повторюються.

П.: Розумію, мова йде про дословесний (довербальний, домовний) період формування вражень психіки дитини. Малюнки, внаслідок їх архетипічності, дають нам натяк на проблему. Чи буває у тебе в житті, що ніби як затримка у вирішенні будь-яких проблем, а потім ти блискавично їх вирішуєш?

Є.: Як правило, це так і є, і люди часто не розуміють, чому затримка і чому прорив.

П.: Ця затримка допомагає тобі зібратися з силами і знайти оптимальне рішення, чи ти сам не розумієш, чому ти стоїш на місці і тоді затримка не дає зрушення до конструктиву подальших дій, створюючи вибухоподібну динаміку?

Є.: Затримка – це, швидше за все, відкладання на потім, нерішучість (може, навіть страх) прийняття рішення, до того ж це повторюване і дуже помітне іншим.

П.: Тобто, затримка не несе конструктиву?

Є.: В цій затримці нерідко присутня спроба за допомогою цих рамок (рис. 1) знайти продуктивний вихід, все це оформити, усвідомити, виділити, але виходить, що я «ганяю кола», лише ілюзія раціональності.

П.: Але будь-які рамки обмежують можливість цілісного аналізу явища, ти не здатен до широкого охопту ситуації.

Є.: Згоден на всі 100%, цього (останнього) мені і не вистачає.

Перинатальні враження, що були витіснені із пам'яті є натяком на едіпальну залежність суб'єкта, яка і обумовлює той факт, що слідові ефекти внутрішньотрубних травм, як і травм народження, не представлені у свідомості, хоча зберігають потенціал для заявлення про себе назовні. З огляду на їх невералізованість, важливо використовувати візуалізовані засоби репрезентації. У монографії «Методологія глибинно-корекційної підготовки психолога» Т. С. Яценко зазначає: «...“ідилія” внутрішньотрубного стану визначає драму її втрати, і не лише актом народження, але й інаковістю середовища, в яке потрапляє новонароджений, яка несе ризик травматиз-

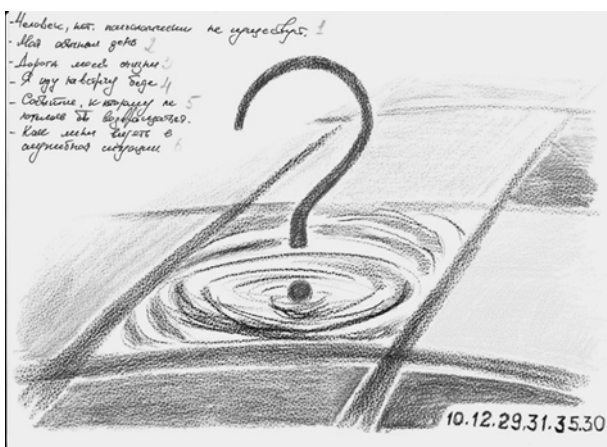


Рис. 1. Людина, якої психологічно не існує; Мій звичайний день; Дорога мого життя; Я іду на зустріч біді; Подія, до якої не хотілось б повертатись; Як мене бачать у службовій ситуації



му, хвороб, порушення лібідних параметрів відносин та ін.» [11, 43].

В. Іванов, вказує, що фіксації перинатального періоду невербального порядку групуються в енграми, які в подальшому житті суб'єкта не можуть передаватись чи бути вербалізованими. Тому обійтися без візуалізованих засобів пізнання, ставлячи проблему ролі перинатального періоду в розвитку суб'єкта ми не могли. Саме тому, сам факт візуалізації для нас виступає центральним ланцюгом пізнання.

Для отримання особистісно значимої інформації, яка торкається системної впорядкованості психіки, енергетичної направленості неусвідомлюваних тенденцій поведінки, важливо самостійно виконувати психомалюнки, відповідно до комплексу запропонованих тем. Тема малюнку переходить у фон, в центрі уваги сам процес мимовільного малювання, завдяки спонтанній активності руки. Малюнок виконується невимушено, за велінням почуттів, а не розуму, бажано не запозичувати чужі образи, а їх створювати, вони будуть неповторними та інформативними в плані індивідуально-особистісного пізнання. Головне почати малювати і дати волю руці, не замислюючись про техніку виконання. Художня майстерність не є головним для глибинного пізнання.

Процес психоаналітичної інтерпретації малюнків будується на діалогічній взаємодії психолога з їх автором, тому більшість деталей можна уточнити, розкрити, розшифрувати вербально. Кожен малюнок виконується на одній стороні сторінки і ставиться його номер, що відображає послідовність виконання. Краще якщо малюнки виконуються блоком 1–3, 4 дні.

Важливо здолати бар'єри і опори самому процесу виконання малюнків. Робочими інструментами має бути папір (стандартний або альбомні листи) та засоби малювання (кольорові або чорно-білі).

Аналіз психологічної літератури засвідчив підвищену увагу дослідників до перинатального періоду розвитку психіки суб'єкта, починаючи з ортодоксального психоаналізу (З. Фрейд, К. Юнг, С. Гроф, О. Ранк, А. Фрейд, М. Кляйн та ін.). Розробкою проблеми періодизації перинатального періоду займались: І. В. Добряков, О. М. Фатєєва, Г. Г. Філіппова, Ж. В. Цареградська та ін. Можливість симво-

лічного об'єктивування перинатального періоду, представлено в роботах: Д. Віннікотта, С. Грофа, К. Меннінгера, П. М. Плойе, О. Ранка К. Холла, Т. С. Яценко.

Огляд наукових джерел констатував розмаїття в методичних підходах щодо дослідження внутріутробного періоду розвитку (ЛСД-терапія, аналіз сновидінь, фантазій, аудіозаписів).

Психодинамічний підхід засвідчує архетипну сутність перинатальних залишкових слідів фіксацій, які заявляють про себе в дорослому житті, в умовах спонтанності та невимушеності поведінки. Психодинамічна теорія, у руслі якої виконувалось наше дослідження доводить, що перинатальний період не лише символічно може про себе заявляти, а й задавати на рівні захисної системи викривлення реальності у відповідності із отриманими травмами як в утробі, так і в процесі акту народження.

#### Список використаних джерел

1. Брехман Г. И. О пренатальной фазе сексуального развития человека и профилактика сексуальных расстройств. В: Сексуальное здоровье человека на рубеже веков: проблемы, профилактика, диагностика, лечение / Материалы Международного Симпозиума по сексологии. Москва. 1999. 40—41.
2. Вадзюк С. Н. та ін. Фізіологічні терміни. Тлумачний словник / за ред. П. О. Неруша. — Тернопіль : ГДМУ, 2005. — 1995 с.
3. Гроф С. За пределами мозга. — М. : Институт трансперсональной психологии, 1993. — 498 с.
4. Добряков И. В. Перинатальная семейная психотерапия // Системная семейная психотерапия / под ред. Э. Г. Эйдемиллера. — СПб. : Питер, 2002. — 543 с.
5. Дольто Ф. На стороне ребенка. — Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2010. — 358 с.
6. Зеленский В. В. Базовый курс аналитической психологии, или Юнгианский брeвиарий. — М.: «Когито-Центр», 2004. — 256 с.
7. Кляйн М. Развитие в психоанализе / М. Кляйн, С. Айзекс, Дж. Райверш / Сост. и науч. ред. И. Ю. Романов. — М. : Академический проект, 2001. — 512 с.
8. Овчаренко В. И. Психоаналитический глоссарий. — Минск : Высшая школа, 1994. — 420 с.
9. Ранк О. Травма рождения. — М. : Аграф, 2004. — 400 с.
10. Фрейд З. Введение в психоанализ: Лекции. — СПб. : Питер, 2002. — 384 с.
11. Яценко Т. С. Методология глубинно-коррекционной подготовки подготовки психолога / Т. С. Яценко, А. В. Глузман. — Днепропетровск : Инновация, 2015. — 396 с.
12. Яценко Т. С. Самодепривація психіки та дезадаптація суб'єкта : монографія / Т. С. Яценко, В. І. Бондар, І. В. Євтушенко, М. М. Кононова, О. Г. Максименко. — К. : Вид-во НПУ імені М. Драгоманова, 2015. — 280 с.

**JULIA SIDENKO**  
Cherkassy

### **PERINATAL PERIOD OF DEVELOPMENT OF PSYCHE ACCORDING TO THE PSYCHODYNAMIC PARADIGM**

*Abstract. Article J. Sidenko raises the problem of the need to study the perinatal period of development of the subject from the perspective of deep psychological knowledge of the psyche. The article presents a review of the literature is not limited to the problem of determining the periods, and focused on the importance of psychoanalytic interpretation perinatal period for later life. Besides physiological significance of the child in the womb equally influential in the formation of the psyche is the act of birth that proves particularly analysis of the works of O. Rank. The content of the article assures that the perinatal period has influenced the formation of personal problems entity (internal conflict) regardless of amnesia mnemonic process.*

*Key words: archetype, birth, perinatal period, the principle of subsidiarity, psychodynamic paradigm.*

**Юлія СІДЕНКО**  
г. Черкасси

### **ПЕРИНАТАЛЬНЫЙ ПЕРИОД РАЗВИТИЯ ПСИХИКИ СУБЪЕКТА В ПСИХОДИНАМИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЕ**

*В статье ставится проблема необходимости исследования перинатального периода развития субъекта в ракурсе глубинно-психологического познания психики. Статья представляет обзор литературы, который не ограничивается проблемами определения периодизации, а ориентирован на психоаналитическую трактовку значимости перинатального периода для дальнейшей жизни человека. Кроме значимости психофизиологических состояний ребенка в утробе матери, не менее влиятельным на формирование психики является сам акт рождения, что особенно убедительно доказывает анализ работ О. Ранка. Содержание статьи убеждает в том, что перинатальный период влияет на формирование личностной проблемы субъекта (внутреннее противоречие) независимо от мнемической амнезии этого процесса.*

*Ключевые слова: архетип, перинатальный период, принцип дополнительности, психодинамическая парадигма, рождение.*

Стаття надійшла до редколегії 29.03.2017

УДК 159.9.075

**ОЛЕСЯ СТОЛЯРЧУК**

м. Київ

o.stoliarchuk@kubg.edu.ua

## ДИНАМІКА ПРІОРИТЕТІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СУЧАСНИХ СТУДЕНТІВ

*У роботі розглянуто результати дослідження змісту та динаміки формування професійних пріоритетів майбутніх фахівців соціономічної сфери. Результатами теоретичного аналізу наукових джерел встановлено, що фахове навчання виступає полігоном становлення аксіологічної сфери майбутнього фахівця, в тому числі його професійних цінностей і пріоритетів. Константувальне дослідження виявило домінування у майбутніх психологів, юристів і вчителів цінностей почуття задоволення від роботи, фінансового забезпечення та професійного саморозвитку. Встановлено другорядність професійних цінностей соціального спрямовання, зокрема служіння суспільству, статусу у ньому та визнання результатів праці іншими людьми.*

*Ключові слова: професійне становлення, професійні цінності, професійні пріоритети, фахове навчання, студенти.*

Професійне становлення особистості на етапі фахового навчання відбувається у складних умовах суспільних трансформацій. Однією з його базових проблем є суперечність між компетентнісно орієнтованим підходом навчально-професійного середовища вишу та особистісно орієнтованими вимогами ринку праці до конкурентоспроможного кваліфікованого фахівця. За таких умов пріоритетним для вишів у контексті наступності стає формування суб'єктності як провідної особистісної характеристики фахівця-початківця. Суб'єктність передбачає розвинену стійку аксіологічну базу, що включає професійні цінності та пріоритети. Особливо вагомим постає аксіологічний зміст фахівця соціономічного профілю, специфіка професійної діяльності якого передбачає постійну взаємодію з людьми. Відповідно проблема оптимізації професійного аксіогенезу як процесу формування цінностей майбутніх фахівців на етапі їх професійного навчання є актуальною для психологічної теорії та практики.

Розпочинаючись у юнацькому віці, професійне становлення особистості є одним із провідних аспектів її життєвого шляху. Становлення майбутнього фахівця на етапі його навчання у вищому навчальному закладі має бути підпорядковано меті забезпечення достатньо надійної поведінки індивіда в конкретних типових життєвих та професійних умовах, що дає змогу сформуванню професійних цінностей у

студентів і стійких рис їх особистості, характерних для майбутнього виду діяльності [1, 73].

Вітчизняна дослідниця Г. О. Печерська слушно наголошує, що в процес професійного становлення включається формування професійних ціннісних орієнтацій, що втілюються у взаємодії двох полярностей у єдиному полі – особистості і професії, які зумовлюють розвиток одна одної. Виникаюча єдність утілюється у професійних ціннісних орієнтаціях, узгодженість яких попереджає дихотомію між вимогами професії й особистісними потребами, визначає становлення професійної аксіосфери фахівця [8, 254].

Узагальнюючи погляди науковців на сутність професійних цінностей, орієнтуємось на тезу, що під професійними цінностями можна розуміти найбільш значущі для особистості явища, які визначають смисл, регламентують та спрямовують професійну діяльність, а також стають основою для вибору та оволодіння професією, професійного зростання й отримання в результаті професійної діяльності соціально значущих результатів [10, 335].

Таким чином, професійне самовизначення особистості юнацького віку забезпечує зміст її фахової підготовки, під час якої активізуються мотиви навчально-професійної діяльності, стаючи підґрунтям для формування професійних цінностей і пріоритетів.

Метою статті є аналіз результатів дослідження змісту та динаміки професійних

пріоритетів майбутніх фахівців соціономічної сфери. Дослідження професійних пріоритетів відбувалось із залученням майбутніх психологів, педагогів і юристів, загальним обсягом – 589 студентів 1-6 курсів. Для виявлення динаміки професійних пріоритетів майбутніх фахівців використовувались такі методи, як опитування засобом модифікованої методики самооцінки професійних цінностей А. О. Реана, ранжування, визначення середніх значень, факторний і дисперсійний аналіз.

Цінності майбутньої професійної діяльності закладаються ще під час фахового навчання, в подальшому виступаючи базою для професійної спрямованості фахівця. Як зазначає О. М. Копилова, професійні цінності як важливе особистісне новоутворення студента забезпечують успішність професійної підготовки та формування його професійного образу «Я» [6].

Близькою до поняття професійних цінностей є категорія професійних пріоритетів, які тлумачимо як сукупність найважливіших фахових цінностей, що визначаються актуальними для особистості професійно спрямованими потребами і зумовлюють найбільшу активність для їх задоволення. Тобто для особистості можуть бути цінними сфера самореалізації та заробітку, але в умовах важкого матеріального становища пріоритетом стає саме цінність заробітку [12, 125]. Формування професійних пріоритетів – це активний процес суб'єктивної ієрархізації усвідомлених, узагальнених, стійких уявлень про значущість базових аспектів фахової діяльності.

Досліджуючи проблеми формування професійної свідомості студентів, С. В. Левшин виявив декілька груп цінностей, пов'язаних з професійною діяльністю та значущих для студентів з погляду майбутньої реалізації у професії, а саме:

- цінності, пов'язані із самоствердженням у суспільстві, найближчому соціальному середовищі (суспільна значущість праці, престиж професійної діяльності, визнання рідних, близьких, знайомих тощо);
- цінності, пов'язані із задоволенням потреби у спілкуванні (постійна робота з людьми, можливість спілкування з різними людьми тощо);
- цінності, пов'язані із самовдосконаленням (творчий і різноманітний характер праці, можливість постійно займатися улюбленою справою, постійно оновлювати свої знання тощо);
- цінності, пов'язані із самовираженням (зацікавленість діяльністю, можливість впливати на людей, відповідність діяльності здібностям тощо);
- цінності, пов'язані з утилітарно-прагматичними запитами особистості (гарний заробіток, можливість просування по службі тощо) [5].

Дослідження нами професійних пріоритетів майбутніх фахівців соціономічної сфери перегукується з поглядами вищезгаданого вченого, виходячи з оцінки студентами восьми професійних цінностей, зокрема професійної самореалізації, професійного саморозвитку, служіння суспільству, кар'єрного зростання, фінансового забезпечення, статусу у суспільстві, почуття задоволення від роботи, визнання результатів праці іншими людьми.

Професійна самореалізація є важливою складовою успішності особистості та тлумачиться як неперервний гетеросинхронний процес розвитку потенціалів людини у фаховій діяльності [11, 15]. З інтуїтивного визнання вагомості цієї цінності розпочинають своє фахове навчання опитані першокурсники (табл. 1).

Однак перехід цінності професійної самореалізації у пріоритет характерний лише для випускників-психологів. Суттєве зниження значущості цієї цінності простежується на

Таблиця 1  
Динаміка цінності професійної самореалізації (у балах)

Спеціальність	Курс					
	1	2	3	4	5	6
Психологія	8,82	8,28	8,64	8,79	8,47	9,15
Педагогіка	8,84	8,88	7,88	8,21	8,9	8,51
Правознавство	9,21	8,69	8,49	8,56	7,72	8,44

Таблиця 2  
Динаміка цінності професійного саморозвитку (у балах)

Спеціальність	Курс					
	1	2	3	4	5	6
Психологія	9,16	8,83	8,83	8,97	8,53	9,46
Педагогіка	9,55	9,1	8,76	8,64	8,34	8,33
Правознавство	9,01	8,96	8,26	8,45	8,9	8,9

Таблиця 3  
**Динаміка цінності служіння  
у балах)**

Спеціальність	Курс					
	1	2	3	4	5	6
Психологія	6,72	6,05	6,94	6,1	5,04	6,92
Педагогіка	6,02	5,5	6,2	5,04	6,21	4,72
Правознавство	7,37	6,19	6,07	5,3	6,21	5,9

другому та четвертому курсах навчання студентів, які здобувають психологічну та педагогічну кваліфікацію. Для майбутніх юристів таким кризовим періодом знецінення є третій та п'ятий курси. Водночас загальна динаміка цінності професійної самореалізації здобувачів юридичного фаху є суперечливою й дещо несприятливою.

Як слушно зазначає М. П. Козирев, для успішного професійного розвитку особистості необхідною є наявність індивідуально-особистісних (внутрішніх) та соціокультурних (зовнішніх) факторів. Внутрішні чинники активізують індивідуальні особливості людини, потребу у самореалізації, саморозвитку, психологічну готовність до праці, зовнішні суспільні відношення, характер професійної діяльності, професійні вимоги до індивіда [3, 307]. Одним із таких провідних внутрішніх чинників є потреба у професійному саморозвитку, яка зазвичай формується ще під час фахового навчання.

Кількісні показники динаміки формування цінності професійного саморозвитку майбутніх фахівців відображає таблиця 2.

Стійка тенденція зменшення вагомості професійного саморозвитку упродовж фахового навчання характерна для майбутніх учителів. Суперечливими є показники значущості цієї цінності під час здобуття студентами фахової кваліфікації психолога та юриста. У останніх переломним є третій курс, який

Таблиця 4  
**Динаміка цінності кар'єрного зростання  
(у балах)**

Спеціальність	Курс					
	1	2	3	4	5	6
Психологія	8,26	8,3	8,22	8,1	8,87	8,62
Педагогіка	8,87	8,59	8,32	8,87	8,31	8,5
Правознавство	9,08	9,04	8,6	8,72	8,95	9,05

започатковує лінію зростання цінності професійного саморозвитку. Однак у випускників потреба фахового розвитку розвинена слабше, ніж у першокурсників. Натомість сприятливою є загальна тенденція переходу цінності професійного розвитку у категорію пріоритету у студентів-психологів, що особливо характерно для їх навчання у магістратурі.

Українська вчена М. І. Пірен наголошує, що служіння як професійний феномен набуває особливої актуальності в умовах побудови вітчизняного демократичного суспільства. Служіння державі, суспільству – це не тільки правова норма, а й моральна, яка має практичне значення та виражається у професійній відповідальності [9, 38]. Цінність громадянського спрямування – служіння суспільству має несприятливу тенденцію послаблення для опитаних студентів педагогічної та юридичної спеціалізації упродовж їх фахового навчання (табл. 3). Патріотична налаштованість майбутніх юристів суттєво зменшується під час здобуття першого (бакалаврського) рівня, дещо зростає на початку навчання у магістратурі, але на випускному шостому курсі знову знижується. Середній рівень готовності служити суспільству істотно коливається у майбутніх учителів, досягаючи на випускних четвертому та шостому курсах низьких показників. Позитивну тенденцію зростання громадянської фахової цінності зафіксовано лише у студентів-психологів під час їх навчання у

Таблиця 5  
**Динаміка цінності фінансового забезпечення  
(у балах)**

Спеціальність	Курс					
	1	2	3	4	5	6
Психологія	8,52	9,0	8,78	9,03	9,29	9,29
Педагогіка	9,46	9,0	9,05	9,29	9,0	9,29
Правознавство	9,29	9,38	9,19	9,05	9,4	9,62

Таблиця 6  
**Динаміка цінності статусу в суспільстві  
(у балах)**

Спеціальність	Курс					
	1	2	3	4	5	6
Психологія	7,18	7,43	6,97	7,34	7,89	7,31
Педагогіка	7,72	7,86	7,83	7,89	7,34	7,0
Правознавство	8,58	7,86	7,82	7,35	7,89	7,95

магістратурі. Зважаючи на характерну для більшості опитаних тенденцію зниження значущості служіння суспільству, констатуємо негативний вплив на цю цінність психолого-педагогічних чинників фахового навчання.

Проблеми формування кар'єрних орієнтацій майбутніх фахівців відзначаються рядом дослідників. Зокрема В. Т. Лозовецька наголошує, що при первинному виході на ринок праці у фахівців-початківців переважають ідеалістичні уявлення про майбутню професію, професійну діяльність та кар'єру [6, 6]. Можна прогнозувати подібну тенденцію й щодо опитаних студентів. Суперечливістю характеризується динаміка цінності кар'єрного зростання під час фахового навчання майбутніх педагогів (табл. 4). Стрімке падіння вагомості цієї цінності простежується до третього курсу, а також під час першого року навчання у магістратурі, натомість дещо зростає на випускних четвертому та шостому курсах.

Слабке зростання значущості кар'єри власнито студентам-психологам упродовж другого курсу, та стрімке зростання цієї фахової цінності простежується на початку навчання в магістратурі. Проте випускний шостий курс знову породжує сумніви у майбутніх психологів щодо можливості успішної побудови ними професійної кар'єри, однак ця цінність все ж зберігає свою пріоритетну позицію. Початок фахового навчання майбутніх юристів провокує послаблення вагомості кар'єрного зростання у фаховій діяльності. Однак після третього курсу і до шостого цінність побудови кар'єри студентами, що здобувають юридичний фах, зберігає найвищу пріоритетну позицію.

Професійна діяльність спрямована на задоволення ряду потреб особистості, матеріальним підґрунтям чого є зарплатня. На значне фінансове забезпечення засобами фахової діяльності орієнтовані першокурсники, що

обрали професії юриста та педагога (табл. 5). У студентів, що здобувають юридичну спеціальність, цінність фінансового забезпечення зростає упродовж другого року навчання, дещо зменшується на третьому та четвертому курсах, але під час навчання в магістратурі знову набуває актуальності. Схожа тенденція незначного коливання значущості заробітку упродовж фахового навчання простежується й у майбутніх учителів.

Студенти, що обрали професію психолога, спочатку скептично сприймають свої фінансові перспективи (перший та третій курси). Однак здобуття ними професійної кваліфікації супроводжується підвищенням значущості цінності фінансового забезпечення упродовж четвертого та п'ятого років навчання.

Тлумачення поняття професійного статусу здебільшого концентрується щодо місця особистості в професійному середовищі. Доречним, в уявленні С. О. Васильєвої, є й врахування специфіки професійного статусу як критерію соціального розшарування суспільства, який лежить в основі стратифікації та залежить від доходу (власність), влади (становище в системі управління), престижу (визнання соціальної значущості цієї роботи) та освіти [2, 128]. Ознаки стабільності у оцінці вагомості статусу у суспільстві на підґрунті професійної діяльності виявлено щодо всіх опитаних студентів (табл. 6).

Лише у майбутніх психологів значущість цієї цінності несуттєво зростає до завершення фахового навчання. Натомість студенти, які опановують педагогічну та юридичну спеціальності, зменшують значущість цієї цінності на початку професіоналізації. Можна зробити висновок, що упродовж фахового навчання вагомість соціально орієнтованих фахових цінностей студентів – служіння суспільству та статусу у ньому – послаблюється, що свідчить

Таблиця 7

**Динаміка цінності почуття задоволення від роботи (у балах)**

Спеціальність	Курс					
	1	2	3	4	5	6
Психологія	9,38	9,18	9,5	9,52	7,96	9,77
Педагогіка	9,61	9,43	9,56	9,76	9,24	9,44
Правознавство	9,37	9,0	8,49	9,65	9,7	9,52

Таблиця 8

**Динаміка цінності визнання результатів праці іншими людьми (у балах)**

Спеціальність	Курс					
	1	2	3	4	5	6
Психологія	8,26	8,3	8,22	8,1	8,87	8,62
Педагогіка	8,05	6,82	7,41	7,49	7,17	6,72
Правознавство	9,08	9,04	8,6	8,72	8,95	9,05

про недоліки формування громадянських компетентностей.

Цілком слушною є теза, що задоволеність професійною діяльністю постає внутрішнім критерієм і водночас запорукою її успішності. За думкою С. М. Мартиненко, задоволеність педагогічною діяльністю іррадіює у стійку позитивну професійну позицію вчителя [7, 110]. Фактично незмінний статус пріоритету займає цінність афективного змісту щодо всіх опитаних респондентів, що підтверджують дані таблиці 7.

Деяке послаблення значущості задоволення від роботи зафіксовано у майбутніх психологів на початку їх навчання в магістратурі, а також у майбутніх юристів під час переживання ними кризи фахової апробації на третьому курсі.

Одним із зовнішніх маркерів успішності професійної діяльності особистості є визнання результатів її праці іншими людьми. Однак, за даними нашого дослідження, потреба у визнанні є другорядною для опитаних студентів, а її стабільна значущість чітко простежується лише у майбутніх юристів (табл. 8). Вагомість цінності визнання результатів праці іншими людьми послаблюється у студентів, що здобувають педагогічний фах, упродовж другого та п'ятого років навчання. Інша тенденція виявлена у майбутніх психологів: залишаючись фактично незмінною упродовж навчання на бакалавріаті, цінність визнання результатів праці іншими людьми дещо зростає на початку їх навчання у магістратурі. Ці дані свідчать про переважання аутоцентричної орієнтації студентів з питань продуктивності їх праці. Ймовірно, майбутні фахівці вже в процесі безпосередньої професійної діяльності сформулюють більш реалістичне бачення значущості визнання їх праці іншими людьми.

Отже, професійний аксіогенез особистості є вагомим напрямом її фахового становлення та включає в себе формування цінностей і пріоритетів майбутньої професійної діяльності. Для майбутніх фахівців соціономічної сфери цінності виступають лакмусом сформованості їх професійної спрямованості та підґрунтям ефективної взаємодії з іншими людьми. Під час фахового навчання розгортається формування професійних пріоритетів як актив-

ний процес суб'єктивної ієрархізації усвідомлених, узагальнених, стійких уявлень про значущість базових аспектів фахової діяльності.

У якості пріоритетних упродовж фахового навчання студентів виявлено цінності задоволення від роботи, фінансового забезпечення та професійного саморозвитку. Найбільш суперечливою є динаміка таких професійних цінностей респондентів, як професійна самореалізація, професійний саморозвиток, кар'єрне зростання, фінансове забезпечення та служіння суспільству. Упродовж фахового навчання стійку вагомість утримує цінність отримання задоволення від роботи. Стабільно другорядними постають фахові цінності соціального спрямовання, зокрема служіння суспільству, статус у ньому та визнання результатів праці іншими людьми, що свідчить про доречність проведення заходів оптимізації процесу формування професійних пріоритетів майбутніх фахівців соціономічної сфери.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні змісту, механізмів і наслідків дії зовнішніх і внутрішніх чинників формування професійних цінностей особистості на етапі фахового навчання.

### Список використаних джерел

1. Бодров В. А. Диагностика и прогнозирование профессиональной мотивации в процессе психологического отбора / В. А. Бодров, Л. Д. Сыркин // Психологический журнал. — 2003. — Т. 24. — № 1. — С. 73—81.
2. Васильева С. О. Сутність поняття «професійний статус» у сучасних наукових дослідженнях / С. О. Васильева // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. — 2014. — Вип. 36 (89). — С. 127—133.
3. Козирев М. П. Професійне становлення фахівця в умовах вищого навчального закладу / М. П. Козирев, Ю. Р. Козловська // Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. — Серія психологічна. — 2013. — № 1. — С. 305—313.
4. Копилова О. М. Формування професійних цінностей студентів у процесі навчання педагогічних дисциплін у вищих навчальних закладах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Копилова Оксана Миколаївна. — Кривий Ріг, 2011. — 229 с.
5. Левшин С. В. Формирование профессионального самосознания студентов как фактор успешной адаптации в профессии: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Сергей Валентинович Левшин. — Омск, 2011. — 215 с.
6. Лозовецька В. Т. Професійна кар'єра особистості в сучасних умовах: монографія / В. Т. Лозовецька. — К. : Інститут професійно-технічної освіти НАПН України, 2015. — 279 с.
7. Мартиненко С. М. Діагностична діяльність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і

- практика: монографія / С. М. Мартиненко. — К. : КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2008. — С. 110.
8. Печерська Г. О. Професійні ціннісні орієнтації вчителів / Г. О. Печерська // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Психологічні науки. — Миколаїв : Миколаїв. нац. ун-т ім. В. О. Сухомлинського. — 2013. — Т. 2. — Вип. 10 (91). — С. 252—257.
  9. Пірен М. І. Служіння державі та суспільству в процесі професійно-управлінської діяльності державних службовців / М. І. Пірен // Вісник Національної академії державного управління при Президенті України. — 2014. — № 1. — С. 37—42.
  10. Потуй Ю. П. Професійні цінності: сутність і роль у формуванні особистості сучасного фахівця / Ю. П. Потуй // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. — 2013. — Вип. 33 (86). — С. 331—337.
  11. Психология самореализации профессионала : монография / под науч. ред. Е. В. Федосеенко. — СПб. : Речь, 2012. — 157 с.
  12. Столярчук О. А. Динаміка професійних пріоритетів майбутніх учителів / О. А. Столярчук // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія». — Вип. 2. — Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2015. — С. 124—132.

**OLESIA STOLIARCHUK**

Київ

### **DYNAMICS OF STUDENTS' PRIORITIES OF PROFESSIONAL ACTIVITY**

*The results of research of the content and dynamics of formation of students' professional priorities were reviewed in article. Professional study is basis of becoming of students' professional values and priorities. It is found out, that the feeling of job satisfaction, financial support and professional self-development are leading professional values of future psychologists, lawyers and teachers. Public service, social status and acceptance of the work aren't important values of students. Professional self-realization and self-development, career development as students' professional values have conflicting dynamics during professional study.*

*Key words: professional becoming, professional values, professional priorities, professional study, students.*

**ОЛЕСЯ СТОЛЯРЧУК**

г. Киев

### **ДИНАМИКА ПРИОРИТЕТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ**

*В работе рассмотрены результаты исследования содержания и динамики формирования профессиональных приоритетов будущих специалистов социэкономической сферы. Результатами теоретического анализа научных источников установлено, что профессиональное обучение выступает полигоном становления аксиологической сферы будущего специалиста, в том числе его профессиональных ценностей и приоритетов. Констатирующее исследование выявило доминирование в будущих психологов, юристов и учителей ценностей удовлетворения от работы, финансового обеспечения и профессионального саморазвития. Установлено второстепенность профессиональных ценностей социального содержания, в частности служения обществу, статуса в нем и признания результатов труда другими людьми.*

*Ключевые слова: профессиональное становление, профессиональные ценности, профессиональные приоритеты, профессиональное обучение, студенты.*

Стаття надійшла до редколегії 27.03.2017



УДК 159.9

**ОЛЕКСАНДР ТИМЧЕНКО**

timchenko.psy@gmail.com

**КАТЕРИНА КРАВЧЕНКО**

katunyaftf@mail.ua

м. Харків

## РЕАКЦІЇ БОЙОВОГО СТРЕСУ У ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ – УЧАСНИКІВ АНТИТЕРОРИСТИЧНОЇ ОПЕРАЦІЇ

*У статті представлені результати дослідження реакцій бойового стресу, які виникають у військовослужбовців – учасників антитерористичної операції. Метою даної статті є виділення певних реакцій-маркерів, які б надали змогу командирам та військовим психологам визначити рівень наявності бойового стресу та надати своєчасну психологічну допомогу військовослужбовцю. При наявності деяких ознак бойового стресу у військовослужбовців такими маркерами будуть прояви надпильності, непроханих спогадів та симптомів уникнення. У військовослужбовців з наявністю бойового стресу високої інтенсивності – перебільшене реагування та порушення когнітивних процесів. Також критерієм наявності бойового стресу високої інтенсивності є повторне переживання травми, симптоми гіперактивації та дезадаптації.*

*Ключові слова: реакції бойового стресу, військовослужбовці – учасники антитерористичної операції.*

З початком антитерористичної операції на сході України дуже гостро постала проблема наявності бойового стресу у військовослужбовців – учасників бойових дій. І. Ушаков відмічає, що «питання діагностики та корекції змін, які відбуваються при дії стрес-факторів бойової обстановки на людину, відносяться до числа найбільш актуальних у фізіології, психології та медицині сьогодення» [4]. Спираючись на визначення бойового стресу, як переживання, що виникає у військовослужбовців під безпосередньою чи опосередкованою дією стрес-факторів бойової обстановки та проявляється у вигляді емоційних, інтелектуальних, фізіологічних та поведінкових реакцій [2], можна стверджувати, що реакції бойового стресу не завжди можливо діагностувати на ранніх стадіях його виникнення, а тим паче в бойових умовах. Це пов'язано з індивідуально-психологічними особливостями військовослужбовців, їх регуляторною сферою, станом здоров'я, військово-професійною спрямованістю, соціально-побутовою ситуацією, яка склалася на момент відправлення у зону бойових дій, вихованням, мотивацією та іншими причинами. Виявлення реакцій бойового стресу дозволяє командирам та військовим

психологам надати своєчасну психологічну допомогу та не допустити розвиток бойового стресу високої інтенсивності, що в свою чергу може призвести до виникнення бойової психічної травми, при якій військовослужбовець стає небоєздатним. Цим і обумовлюється актуальність даного дослідження.

Сучасні дослідження бойового стресу на пострадянському просторі досить різноманітні. Так, механізмам виникнення і розвитку бойового стресу присвячені роботи Є. Гуманенко, Л. Озерецьковського, В. Бояринцева, Д. Шакуна, О. Мінеєвої, І. Ушакова, Ю. Бубєєва та інших. Проблеми діагностики функціонального стану людини при бойовому стресі розглянуті А. Блеєром, Р. Боушом, В. Роженцовим.

Загалом до провідних дослідників сучасності на пострадянському просторі можна віднести С. Літвінцева, В. Нечипоренка, Є. Снедкова, А. Зуйкову, О. Утюганова, Р. Абдурахманова, Б. Овчиннікова, В. Мякотних, А. Резніка, С. Трушельова, В. Литкіна, С. Уразова, І. Доровських, В. Петровського, С. Требухова, Б. Трифонова, О. Бунькова, Л. Волгогонова та ін.

Проаналізувавши останні дослідження можна виокремити основні прояви бойового стресу, його причини та особливості.

До проявів бойового стресу належать: особистісні, психофізіологічні та емоційно-вегетативні зміни; порушення на соматичному рівні; напруга механізмів реактивної саморегуляції; специфічні пристосувальні зміни; обмеження функціонального резерву організму; дезінтеграція психічної діяльності; адаптаційне напруження організму; загальна втома.

Серед причин виникнення бойового стресу виділяють: зміни у підсвідомій сфері; груба деформація базових Еґо-структур; умови бойової обстановки; порушення процесу адаптації; інтенсивна діяльність без відпочинку; соціальний контекст (популярність війни, усвідомлення її мети, розуміння своєї ролі у цій війні); психологічна невідповідність; соціально-побутові проблеми; зняття заборони на вбивство та насилля (особливість, яка виділяє бойовий стрес в окрему категорію); втрата мотивації до ведення бойових дій, що призводить до підвищення невротичних симптомів; внутрішньоособистісний конфлікт – між бажанням вижити та необхідністю виконати свій обов'язок;

смерть товаришів, особливо якщо військовослужбовець почуває провину за це; суперечливість «неоголошеної війни»; підвищення тривожності та дефіцит копінг-навичок.

Необхідно визначити і *особливості бойового стресу*: бойовий стрес переносить кожний військовослужбовець; бойовий стрес може виникнути до прямого контакту з вітальною загрозою; не існує «готових» філо- та онтогенетичних програм, які можуть забезпечити оптимальну адаптивну відповідь організму, тому що бойові стрес-фактори несуть в собі вітальну загрозу, мають багаторазову повторюваність та незвичні по силі та складності; розвиток бойового стресу може бути посилений або послаблений за рахунок професійної підготовки; на здатність переносити бойовий стрес впливають злагодженість військового колективу, якості та авторитет керівництва, система поповнення та ротації військ, впевненість у своїй зброї, досвід та бойових дух; у тилкових частинах реакцій бойового стресу більше по своїй кількості, ніж на передовій, але вони менші по своїй інтенсивності (це обумовлюється особливостями позиційної війни); усвідомлення безглуздості війни знижує психічну стійкість та опір впливу бойових стрес-факторів; до бойового стресу більш чутливі молоді військовослужбовці; на інтенсивність бойового стресу впливає наявність попередньої психотравматизації, яка не пов'язана з бойовими діями; на розвиток бойового стресу впливає надмірне співчуття; у військовослужбовців, яких відправляють додому без надання психологічної допомоги, реакції бойового стресу тільки закріплюються; бойовий стрес підсилюється при відсутності належної поваги до загиблих вояків; наявність бойового стресу дає загострення рис характеру; чим більший час перебування у зоні бойових дій, тим вище наростання особистісних змін з девіантними проявами у поведінці.

Метою даного дослідження є виділення певних реакцій-маркерів, які б надали змогу командирам та військовим психологам визначити рівень наявності бойового стресу та надати своєчасну допомогу військовослужбовцю.

У емпіричному дослідженні приймали участь 185 військовослужбовців – учасників антитерористичної операції. Для поділу дослі-

Таблиця 1

**Кореляційний аналіз показників, отриманих за методикою І. Котенева, з реакцією бойового стресу у військовослужбовців – учасників антитерористичної операції**

Показник	Рівень кореляції
Надпильність	0,336***
Перебільшене реагування	0,811***
Притуплення емоцій	0,523***
Агресивність	0,587***
Порушення когнітивних процесів	0,740***
Депресія	0,844***
Загальна тривожність	0,778***
Напади люті	0,315***
Зловживання алкогольними та/або наркотичними речовинами	0,518***
Непрохані спогади	0,705***
Проблеми зі сном	0,283***
Провина того, хто вижив	0,748***
Подія травми	0,559***
Дисоціативні симптоми	0,775***
Повторне переживання травми	0,826***
Симптоми «уникнення»	0,425***
Симптоми гіперактивації	0,861***
Дистрес та дезадаптація	0,772***

Примітка: \* при  $p \geq 0,1$ ; \*\* при  $p \geq 0,05$ ; \*\*\* при  $p \geq 0,01$ .

джуваних на групи у нашому дослідженні використовувалася методика «Опитувальник травматичного стресу для діагностики психологічних наслідків» (І. Котенева) [3]. До першої групи увійшли військовослужбовці, у яких ми діагностували бойовий стрес високої інтенсивності (29 осіб); другу групу склали військовослужбовці, які мали лише деякі ознаки бойового стресу (83 особи); до третьої групи увійшли військовослужбовці, які не мали бойового стресу високої інтенсивності (73 особи).

Досліджування проводилося на базі Харківського національного університету Повітряних Сил імені Івана Кожедуба, Військового інституту Київського національного університету імені Т. Г. Шевченка, Львівської академії Сухопутних Військ імені Петра Сагайдачного та у деяких військових частинах Харківської, Дніпропетровської та Миколаївської областей. У дослідженні приймали участь ку-

рсанти та офіцери вищих навчальних закладів, та солдати та офіцери військових частин – учасники антитерористичної операції.

Методики, які використовувались у дослідженні: Опитувальник травматичного стресу для діагностики психологічних наслідків (І. Котенева) та Багаторівневий особистісний опитувальник «Адаптивність – 200», розроблений А. Маклаковим і С. Чермяніним.

У таблиці 1 наведено результати кореляційного аналізу показників, отриманих за методикою І. Котенева, з реакцією бойового стресу у військовослужбовців – учасників антитерористичної операції.

Як можна побачити з таблиці 1, усі показники мають пряму кореляцію з бойовим стресом.

Надалі нами були розглянуті відмінності між реакціями бойового стресу у військовослужбовців виділених нами груп досліджуваних (див. табл. 2).

Таблиця 2

**Визначення достовірної різниці між показниками реакцій бойового стресу у військовослужбовців – учасників антитерористичної операції трьох виділених нами груп**

Показники	Група 1	Група 2	Група 3	t-критерій Стьюдента		
	$\bar{X}_1 \pm \delta$	$\bar{X}_2 \pm \delta$	$\bar{X}_3 \pm \delta$	$t_{1-2}$	$t_{2-3}$	$t_{1-3}$
Надпильність	3,18 ± 0,61	3,11 ± 0,36	2,83 ± 0,41	0,580	4,418	2,793
Перебільшене реагування	3,47 ± 0,59	2,67 ± 0,39	1,70 ± 0,48	6,850	13,801	14,418
Притуплення емоцій	2,70 ± 0,43	2,15 ± 0,41	1,95 ± 0,24	5,997	3,827	8,867
Агресивність	3,20 ± 0,58	2,86 ± 0,55	2,41 ± 0,40	2,794	5,856	6,735
Порушення когнітивних процесів	3,40 ± 0,76	2,78 ± 0,58	1,64 ± 0,76	4,026	10,379	10,552
Депресія	3,11 ± 0,62	2,58 ± 0,49	1,48 ± 0,38	4,221	15,637	13,218
Загальна тривожність	3,10 ± 0,78	2,59 ± 0,45	1,71 ± 0,39	3,289	13,084	9,165
Напади люті	3,28 ± 0,45	3,10 ± 0,53	2,84 ± 0,34	1,822	3,685	4,811
Зловживання алкоголем та/або наркотичними речовинами	2,78 ± 0,48	2,60 ± 0,44	2,10 ± 0,43	1,808	7,169	6,644
Непрохані спогади	3,16 ± 0,38	2,92 ± 0,42	2,04 ± 0,45	2,832	12,613	12,773
Проблеми зі сном	2,87 ± 0,61	2,60 ± 0,39	2,40 ± 0,47	2,235	2,957	3,799
Провина того, хто вижив	3,21 ± 0,58	2,83 ± 0,58	2,14 ± 0,33	3,020	9,310	9,419

Примітка: показники мають свій прояв, починаючи зі значення 2,5.

З таблиці 2 видно, що усі показники мають достовірну різницю у всіх трьох групах, а це свідчить про те, що чим більший прояв бойового стресу, тим більший прояв мають його реакції. Так у третій групі, до якої входять військовослужбовці у яких відсутні прояви бойового стресу, ми спостерігаємо незначні прояви по показникам «надпильність», «напади люті», «агресивність», «проблеми зі сном». Тобто, можна зробити висновки, що участь у бойових діях все одно не проходить безслідно для військовослужбовців, незначні реакції все-таки є, але, на нашу думку, вони досить швидко проходять. У другій групі, якій характерні деякі прояви бойового стресу, ми спостерігаємо прояв майже всіх реакцій, окрім притуплення емоцій, хоча цей показник має теж граничне значення. Серед другої групи найбільший прояв мають показники надпильності,

напади люті та непрохані спогади. У першій групі, до якої належать військовослужбовці з бойовим стресом, найбільший свій прояв мають показники перебільшеного реагування, порушення когнітивних процесів та напади люті. При цьому всі інші показники мають теж досить високі значення. Отримані результати наведено на рисунку 1.

Отримані нами результати дають змогу визначити динаміку виникнення реакцій бойового стресу. Так:

Третя група досліджуваних, у яких не спостерігаються ознаки бойового стресу – військовослужбовці, які знаходяться на початковому етапі підготовки до бойових дій або тільки прибули у зону проведення антитерористичної операції та ще не були у ситуаціях, які б загрожували їх життю та здоров'ю (перший етап).

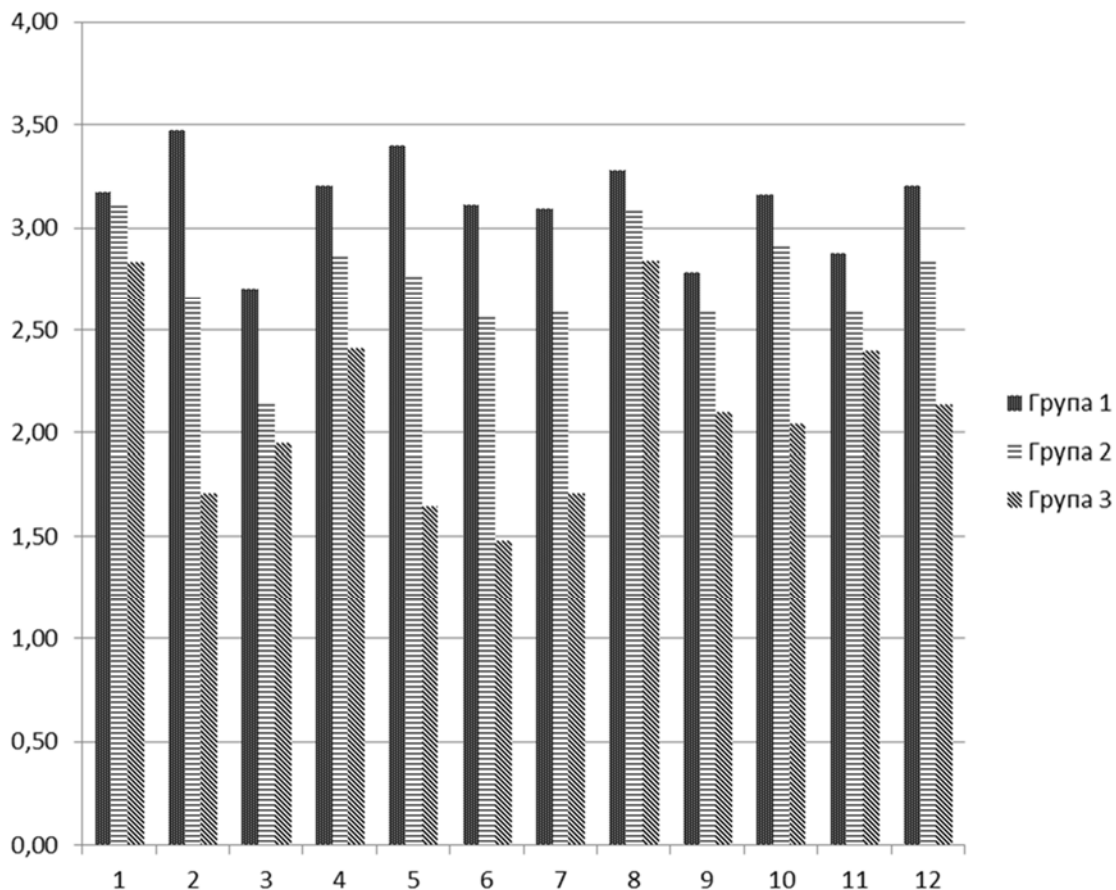


Рис. 1. Показники реакцій бойового стресу у військовослужбовців – учасників антитерористичної операції трьох виділених нами груп:

1 – надпильність; 2 – перебільшене реагування; 3 – притуплення емоцій; 4 – агресивність; 5 – порушення когнітивних процесів; 6 – депресія; 7 – загальна тривожність; 8 – напади люті; 9 – зловживання алкогольними та/або наркотичними речовинами; 10 – непрохані спогади; 11 – проблеми зі сном; 12 – провина того, хто вижив

Друга група – військовослужбовці, які певний час знаходяться у зоні бойових дій (другий етап).

Перша група – військовослужбовці, у яких спостерігається бойовий стрес високої інтенсивності, тобто вони або дуже довго знаходяться у зоні бойових дій або піддавалися дії великої кількості екстремальних стрес-факторів бойової обстановки (третій етап).

Таким чином, спираючись на результати, наведені у таблиці 2, можна констатувати, що показник надпильності виникає у військовослужбовців ще на початковому етапі підготовки, під час перебування у зоні бойових дій збільшується, та залишається незмінним. Показник перебільшеного реагування виникає та інтенсивно зростає, коли військовослужбовець певний час пробує у зоні антитерористичної операції. Показник притупленості емоцій починає повільно виникати у зоні бойових дій, але свій інтенсивний прояв має вже при наявності бойового стресу високої інтенсивності. Показник агресивності інтенсивно ви-

никає на початковому етапі, зростає на кожному з виділених нами етапів, але вже з меншою інтенсивністю. Порушення когнітивних процесів на початковому етапі підготовки не спостерігається, деякі прояви виникають у зоні бойових дій, але свій найбільший прояв цей показник має вже при наявності бойового стресу високої інтенсивності. Депресивні стани відсутні на початковому етапі, з'являються у зоні бойових дій та мають повільне зростання. Таку ж картину ми можемо спостерігати з показником загальної тривожності. Напади люті мають свій інтенсивний прояв на початковому підготовчому етапі, посилюються у зоні бойових дій та залишаються незмінними. Зловживання алкоголем, згідно таблиці 2, не має явних проявів на початковому етапі, з'являється у зоні бойових дій та має досить високий рівень при бойовому стресі. Але слід зазначити, що на етапі проведення мобілізаційної підготовки, деякі військовослужбовці проявляли схильність до зловживання алкоголем. На нашу думку, це не пов'язано з

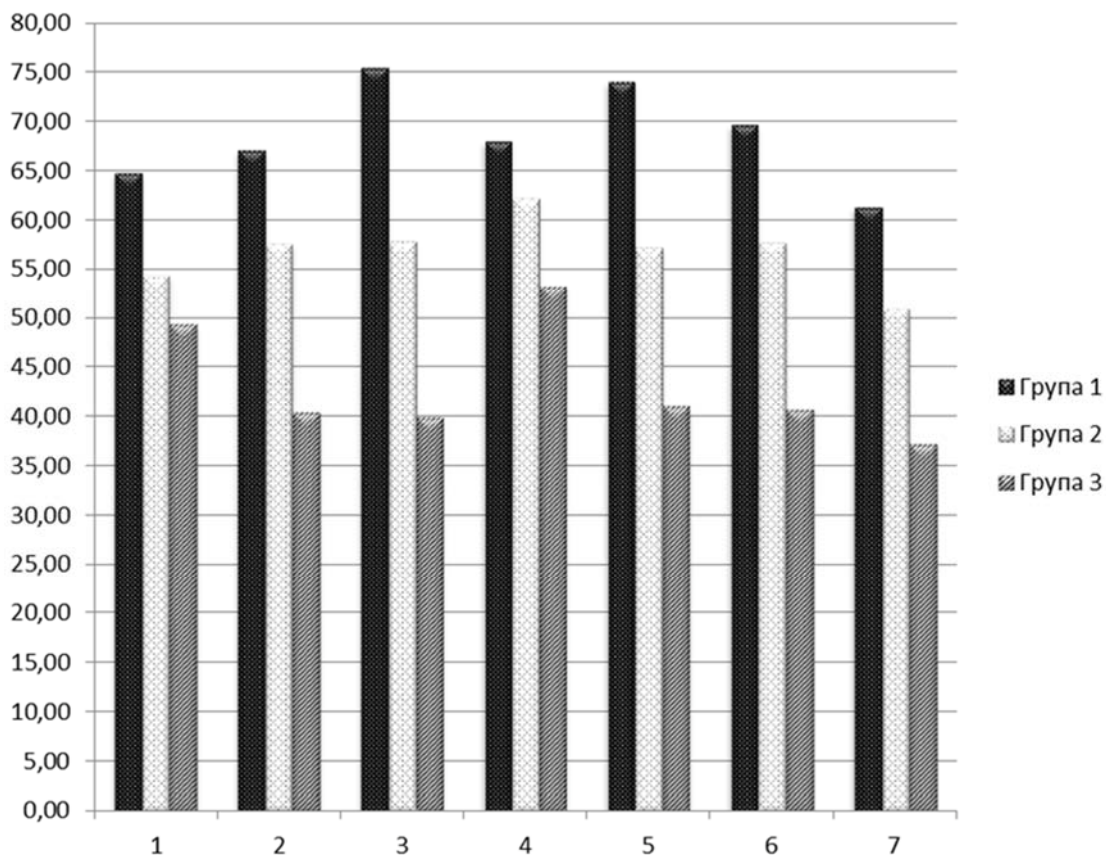


Рис. 2. Діагностичні критерії бойового стресу

1 – подія травми; 2 – дисоціативні симптоми; 3 – повторне переживання травми;  
4 – симптоми «уникнення»; 5 – симптоми гіперактивності; 6 – дистресу та дезадаптація; 7 – депресія

підготовкою та відправленням до зони бойових дій, а є залежністю, яка виникла раніше. Показники «непрохані спогади» та «провина того, хто вижив» мають свій прояв в зоні бойових дій та у наступному повільно зростають. Показник «проблеми зі сном» виникає на підготовчому етапі та має тенденцію до зростання.

На рисунку 2 нами представлено три групи досліджуваних за діагностичними критеріями бойового стресу.

З рисунка 2 можна побачити, що серед досліджуваних першої групи найбільші критерії, які вплинули на прояв реакцій бойового стресу були: повторне переживання травми (75,54), симптоми гіперактивації (74,08), дистрес та дезадаптація (69,69).

Наявність «повторного переживання травми», на наш погляд, можна охарактеризувати не тільки неприємними спогадами, повторюваними сновидіннями та реакціями на «ключові» стимули [1], але й тим, що більшість військовослужбовців з 1-ої групи перебували у зоні бойових дій декілька ротаций, при цьому у проміжках між цими ротациями їм не була надана професійна психологічна допомога, яка б надала можливість відновити їх власні психологічні ресурси.

«Симптоми гіперактивації», на наш погляд, обумовлені ненаданням першої психологічної допомоги (безпосередньо у зоні проведення бойових дій) та недостатньою психологічною підготовкою особового складу Збройних Сил особливо на перших етапах проведення антитерористичної операції.

«Дистрес та дезадаптація» визначають порушення здатності індивіда до отримання необхідної допомоги, неспроможність особисто повідомити членів сім'ї про пережиті події. Це можна пояснити тим, що у учасників бойових дій підвищується значення поняття «ідентичності», «свій-чужий». Вони вважають, що їх зрозуміти може лише людина, яка сама побувала в умовах проведення антитерористичної операції.

У другій групі максимальний прояв має критерій «симптоми уникнення». Наявність цього критерію має досить dvojake значення. З одного боку, це може бути уникнення переживання горя, а з іншого боку, знаючи реалії

проведення антитерористичної операції, це можуть бути уникнення переживання сорому та відрази за деякі власні вчинки. Але це можна з точністю стверджувати тільки провівши кореляційний аналіз показників цієї методики та, наприклад, методики «Диференційні шкали емоцій» К. Ізарда, або якоїсь іншої методики, за допомогою якої дослідник зможе висвітлити емоційну сферу комбатанта.

У третій групі єдиний критерій, який має вагомий прояв – також «симптоми уникнення». Можливо, він має таке ж пояснення, як і в другій групі.

Таким чином, ми переконані, що військові психологи можуть виділяти певні реакції – маркери комбатантів на основі запропонованого нами підходу. Саме ці маркери нададуть можливість припустити, що у військовослужбовця та чи інша стадія бойового стресу. При наявності деяких ознак бойового стресу у військовослужбовців такими маркерами будуть прояви надпильності, непроханих спогадів та симптоми уникнення. У військовослужбовців з наявністю бойового стресу високої інтенсивності – перебільшене реагування та порушення когнітивних процесів. Також критерієм наявності бойового стресу високої інтенсивності є повторне переживання травми, симптоми гіперактивації та дезадаптації.

### Список використаних джерел

1. Коқун О. М., Агаев Н. А., Пішко І. О., Лозінська Н. С. Основи психологічної допомоги військовослужбовцям в умовах бойових дій: Методичний посібник. — К.: НДЦ ГП ЗСУ, 2015. — С. 82—84.
2. Кравченко К. О. Психологічна структура процесу психотравматизації військовослужбовців – учасників АТО // Організаційно-управлінські, економічні, психолого-педагогічні аспекти забезпечення діяльності Єдиної державної системи цивільного захисту (ЄДСЦЗ): Матеріали першої Всеукраїнської науково-практичної конференції курсантів, студентів, ад'юнтів та здобувачів. — Черкаси: ЧПБ імені Героїв Чорнобиля НУЦЗ України, 2016. — С. 96—98.
3. Кравченко К. О. Деякі підходи щодо визначення наявності бойового стресу у військовослужбовців — учасників антитерористичної операції на сході України. International Scientific-Practical Conference Actual questions and problems of development of social sciences: Conference Proceedings, June 28-30, 2016. Kielce: Holy Cross University. — p. 185 — 188.
4. Матеріали II Всероссийского симпозиума «Боевой стресс и постстрессовая адаптация участников боевых действий» // Электронный ресурс: <http://naukarus.com/ii-vserossiyskiy-simpozium-boevoy-stress-i-poststressovaya-adaptatsiya-uchastnikov-boevykh-deystviy>.

**OLEKSANDR TIMCHENKO, KATERINA KRAVCHENKO**  
Kharkiv

### **COMBAT STRESS REACTIONS OF MILITARY PERSONNEL – PARTICIPANTS OF THE ANTI-TERRORIST OPERATION**

*The article is devoted to the results of the study of combat stress reactions faced by military personnel – members of anti-terrorist operation. The purpose of this article is to highlight certain markers of reactions that would allow commanders and military psychologists to determine the level of combat stress and to provide a timely psychological assistance to soldiers. There are manifestations of ultra-high attentiveness, obsessive memories and avoidance symptoms. The military personnel with combat stress of high intensity have an exaggerated response and cognitive impairment. Also the criterions of combat stress of high intensity are re-experiencing of the traumatic events, hyperarousal and problem with adaptation.*

*Key words: combat stress reactions, soldiers – members of anti-terrorist operation.*

**АЛЕКСАНДР ТИМЧЕНКО, ЕКАТЕРИНА КРАВЧЕНКО**  
г. Харьков

### **РЕАКЦИИ БОЕВОГО СТРЕССА У ВОЕННОСЛУЖАЩИХ – УЧАСТНИКОВ АНТИТЕРРОРИСТИЧЕСКОЙ ОПЕРАЦИИ**

*В статье представлены результаты исследования реакций боевого стресса, которые возникают у военнослужащих – участников антитеррористической операции. Целью данной статьи является выделение определенных реакций-маркеров, которые бы предоставили возможность командирам и военным психологам определить уровень боевого стресса и оказать своевременную психологическую помощь военнослужащему. При наличии некоторых признаков боевого стресса у военнослужащих такими маркерами будут проявления сверхбдительности, незваных воспоминаний и симптомы избегания. У военнослужащих с наличием боевого стресса высокой интенсивности – преувеличенное реагирование и нарушения когнитивных процессов. Также критерием наличия боевого стресса высокой интенсивности является повторное переживание травмы, симптомы гиперактивации и дезадаптации.*

*Ключевые слова: реакции боевого стресса, военнослужащие – участники антитеррористической операции.*

Стаття надійшла до редколегії 09.10.2016

УДК 159.9:37.048.45

**ІГОР УЛИЧНИЙ**

м. Кропивницький

UlychIL@gmail.com

## **ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ В СУЧАСНІЙ ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ**

*У статті досліджено сутність, роль та механізми реалізації психологічної підтримки особистості учня в процесі професійної орієнтації в сучасній загальноосвітній школі. Наголошено на важливості особистісно орієнтованого підходу до профорієнтаційної роботи з учнівською молоддю, висвітлено його значення в ефективному вирішенні проблеми професійного самовизначення школярів. Визначено принципи, завдання та методи психологічної підтримки особистості учня в процесі шкільної профорієнтаційної роботи. Охарактеризовано основні напрямки профорієнтаційної роботи шкільного психолога, відзначено необхідність та розкрито зміст його тісної співпраці з класним керівником у наданні системної і кваліфікованої допомоги учням в їх професійному самовизначенні.*

*Ключові слова: психологічна підтримка, особистість учня, професійна орієнтація, професійне самовизначення, психологічне консультування, психологічна діагностика.*

В умовах формування економіки знань та інноваційного розвитку визначальними чинниками конкурентних переваг держави в міжнародній спільноті, джерелом добробуту і якості життя населення є високі технології, знання, інтелект, людський капітал. Кардинальні зміни характеру і мети праці висувають нові вимоги до сучасної загальноосвітньої школи. Серед пріоритетних завдань діяльності керівників освітніх закладів, педагогів, шкільних психологів є створення сприятливих умов для професійного вибору, самовизначення й самореалізації особистості учнів.

Система шкільної профорієнтації повинна забезпечити учнів необхідними знаннями про світ професій, вміннями об'єктивно оцінювати свої індивідуальні особливості, надати всебічну інформацію про потреби та запити ринку праці. Психологічна підтримка особистості школяра в процесі професійної орієнтації має на меті допомогти якнайточніше обрати спочатку спеціальність у вузі, а потім власне професію, що за всіма характеристиками відповідає здібностям, індивідуальним якостям і професійним мотивам молодих людей.

Дослідженню проблем профорієнтаційної роботи з учнівською молоддю, питань професійного самовизначення школярів присвячено роботи К. Абульханової-Славської, Г. Балла, Л. Божович, М. Бруєнко, О. Вітковської,

Ю. Гільбуха, М. Гінзбурга, Д. Закатнова, Л. Йовайши, Є. Климова, М. Лукашевича, В. Мадзігона, В. Моляко, В. Мясичева, Є. Павлютенкова, М. Пряжникова, А. Сазонова, В. Симоненка, М. Тищенко, Д. Узнадзе, Б. Федоришина, С. Чистякової, В. Чебишевої, М. Янцура та ін. Однак сьогодні з особливою гостротою постає проблема психологічної підтримки особистості учня в процесі професійного самовизначення та формування потенціалу професійного самовдосконалення.

Метою статті є дослідження стану та напрямів удосконалення психологічної підтримки особистості учня в процесі професійної орієнтації в сучасній загальноосвітній школі.

Концепція нової української школи передбачає спрямування навчально-виховного процесу на формування випускника як цілісної особистості, усебічно розвиненої, здатної до критичного мислення [6]. Загальна середня освіта як основна ланка безперервної освіти забезпечує становлення учня як особистості, закладає фундамент для успішної самореалізації людини впродовж життя. Це актуалізує питання особистісного, соціального, життєвого, професійного, морального самовизначення учнівської молоді.

С. Рубінштейн розглядає самовизначення особистості в контексті проблеми самодетермінації. Вчений вважає, що специфіка людського



існування полягає в мірі співвіднесення самовизначення і визначення іншими (умовами, обставинами) [8, 114].

Основу самовизначення в старшому підлітковому і юнацькому віці становить особистісне самовизначення, яке має ціннісно-смыслову природу і пов'язане із визначенням ставлення до суспільно виробленої системи цінностей, із намаганням знайти сенс свого існування.

Особистісне самовизначення є основним психологічним новоутворенням раннього юнацького віку, оскільки саме в самовизначенні концентрується те істотне й нове, що з'являється в житті старшокласників, у вимогах до кожного з них. Це багато в чому характеризує соціальну ситуацію розвитку, у якій відбувається формування особистості в цей період [2].

Професійне самовизначення за ствердженням К. Абульханової-Славської означає спосіб включення особистості у професію, спосіб її самовизначення в професії і характер самовираження у професійній діяльності. Центральним моментом самовизначення виділяється власна активність особистості щодо зайняття нею певної життєвої позиції. Самовизначення трактується як усвідомлення особистістю своєї позиції, яка формується всередині координат системи людських взаємовідносин. При цьому наголошується, що від того, як складається система відносин (до колективного суб'єкта, до свого місця в колективі, до колег) залежить самовизначення і суспільна активність особистості [1, 145–197].

Проблема професійного самовизначення особливо гостро постає в старшому підлітковому віці. Саме в цей віковий період у молодій людині розпочинається становлення «Я-концепції», яка, зокрема, включає таку складову, як професійне «Я», і, в зв'язку з закінченням II ступеня загальноосвітньої школи, постає дилема: вибір профілю, бажано професійно зорієнтованого, навчальної спеціалізації у старшій школі або набуття початкової професійної підготовки у професійному навчальному закладі. Тому період навчання у 8–9 класах загальноосвітньої школи передбачає надання учневі інтенсивної профорієнтаційної допомоги [4, 80].

У старшокласників домінуюче місце займають мотиви, пов'язані з самовизначенням та підготовкою до самостійного життя. Ці мотиви отримують особистісний смисл та стають дієвими. Навчально-виховний процес старшої школи має бути зорієнтованим на формування у старшокласників психологічної готовності до дорослого життя. Причому одним із критеріїв психологічної готовності є наявність потреб та здібностей, що дозволяють випускнику школи найповніше реалізувати себе у професійній діяльності. Початковою стадією професійного виховання учнівської молоді є профорієнтація, яка охоплює комплекс психолого-педагогічних заходів, спрямованих на оптимізацію процесу вибору молоді людиною своєї майбутньої професії відповідно до індивідуальних нахилів, уподобань, здібностей і суспільної потреби [9, 277].

Серед пріоритетних завдань сучасної загальноосвітньої школи важливим є проведення системної та кваліфікованої профорієнтаційної роботи, формування в учнів свідомого підходу до вибору професії у відповідності з інтересами, станом здоров'я, індивідуальними особливостями та з урахуванням суспільних потреб в кадрах. Як спеціально організована система виховної й освітньої роботи, профорієнтація передбачає формування професійної спрямованості учнів, їхньої здатності свідомо обирати професію із врахуванням суспільних потреб та надання їм допомоги у професійному самовизначенні.

Особистісно орієнтований підхід до профорієнтаційної роботи з учнівською молоддю передбачає своєчасну підтримку та розвиток тих особливостей та характеристик особистості, які будуть передумовою для майбутньої успішної професійної діяльності, сприятимуть пізнанню оточуючого світу, самопізнанню, самореалізації особистості, усвідомленню її власної ролі у виборі професії, прийняттю відповідальності за нього [7, 28–29].

Психологічна підтримка в процесі професійної орієнтації спрямована на сприяння соціально-професійному самовизначенню особистості в ході формування її здібностей, ціннісних орієнтацій і самосвідомості, підвищенню її конкурентоспроможності на ринку праці та адаптованість до умов реалізації власної

професійної кар'єри. Основними напрямками психологічної підтримки є:

- психологічна профілактика – сприяння повноцінному психічному розвитку особистості, малих груп і колективів, попередження можливих особистісних і міжособистісних проблем неблагополуччя і соціально-психологічних конфліктів, включаючи вироблення рекомендацій щодо поліпшення соціально-психологічних умов самореалізації особистості, малих груп і колективів з урахуванням розвитку соціально-економічних відносин;
- психологічне консультування – надання допомоги особистості в її самопізнанні, становленні адекватної самооцінки та адаптації в реальних життєвих умовах, формуванні ціннісно-мотиваційної сфери, подоланні кризових ситуацій і досягненні емоційної стійкості, що сприяє безперервному особистісному зростанню і саморозвитку;
- психологічна корекція – активний психолого-педагогічний вплив, спрямований на усунення відхилень у психічному та особистісному розвитку, гармонізацію особистості та міжособистісних відносин.

Психологічна підтримка особистості учня в процесі профорієнтаційної роботи в загальноосвітній школі повинна базуватись на таких принципах:

- сприймання учня не як об'єкта профорієнтаційного впливу, а як суб'єкта власного професійного самовизначення і розвитку;
- акцентування уваги на розвитку тих особистісних якостей та вмінь, які дають можливість в майбутньому самостійно корегувати свій професійний вибір із врахуванням динамічних змін на ринку праці;
- побудова профорієнтаційної роботи на основі психологічних знань про закономірності процесу професійного самовизначення і розвитку, про методи дослідження особистості;
- орієнтація на особливості особистості учня, що стосується насамперед індивідуальних форм роботи;
- врахування в процесі формування готовності старшокласників до професійного самовизначення не тільки існуючої ситуації на ринку праці, а й прогнозованих змін у світі професій та в сфері попиту на робочу силу.

Основними завданнями профорієнтаційної роботи психолога є вивчення здібностей та нахилів учнів з метою правильного вибору ними професії, надання рекомендацій у пошуку психологічно виправданих програм індивідуального навчання, визначення шляхів саморозвитку та самовиховання учнів [3, 590]. У своїй діяльності з профорієнтації шкільний психолог: вивчає професійні інтереси і схильності учнів; здійснює моніторинг готовності до профільного і професійного самовизначення шляхом анкетування учнів та їхніх батьків; проводить заняття з елементами тренінгу з профорієнтації учнів; проводить бесіди; здійснює психологічні консультації з урахуванням вікових особливостей дітей; сприяє формуванню в учнів адекватної самооцінки; залучає батьків до виступів перед школярами з розповідями про свої професії; допомагає класному керівнику в аналізі та оцінці інтересів і схильностей учнів.

Основними методами психологічної підтримки особистості учня в процесі шкільної профорієнтаційної роботи є: психологічне просвітництво; психологічне консультування; психологічна діагностика; психологічний тренінг; психологічна корекція; інші індивідуальні та групові методи психологічної роботи.

Професійне просвітництво – ознайомлення учнів з різноманітними видами трудової діяльності, з потребами компаній в кадрах, з вимогами, яким повинна відповідати людина для заняття тим чи іншим видом трудової діяльності, з психофізіологічними і соціально-економічними особливостями різних професій, з можливостями вдосконалення та професійного зростання в процесі трудової діяльності. Метою професійного просвітництва є формування у молоді професійних намірів, заснованих на усвідомленні людиною своїх психофізіологічних можливостей і соціально-економічних потреб.

Психологічне просвітництво пов'язане із формуванням в учнів, вихованців та їхніх батьків, у педагогічних працівників і керівників освітніх установ потреби в психологічних знаннях, бажання використовувати їх в інтересах власного розвитку.

Серед просвітницьких та інформаційно-довідкових методів професійної орієнтації

школярів можна виокремити такі найбільш дієві:

- професіограми – короткі описи професій;
- екскурсії школярів на підприємства і в навчальні заклади;
- зустрічі школярів із фахівцями різних професій;
- пізнавальні та просвітницькі лекції про шляхи вирішення проблем самовизначення;
- профорієнтаційні уроки зі школярами;
- навчальні фільми і відеофільми;
- різні «ярмарки професій» та їх модифікації, які вже показали свою ефективність профорієнтаційної допомоги не тільки безробітним, але й випускникам шкіл.

Професійна консультація є типом психологічного консультування, оскільки у центрі профконсультації перебуває особистість у всій своїй складності психологічної структури, з індивідуальними проявами психологічних функцій, потреб, інтересів, домагань, профорієнтаційною позицією. Професійна консультація ґрунтується на активній пізнавальній діяльності клієнта, на його пізнавальних потребах, розкритті психологічної сутності різних професій, збагаченні досвіду самоаналізу, самооцінки, рефлексії, цілепокладання [5, 59].

Професійне консультування в загальноосвітній школі передбачає насамперед надання кваліфікованої допомоги психолога учням в їх професійному самовизначенні, а також складання рекомендацій щодо вибору професійної діяльності, яка найбільшою мірою відповідає їх фізіологічним, психологічним і психофізіологічним особливостям, що визначаються в результаті проведення спеціальної діагностики. Професійне консультування педагогів здійснюється з метою їх ознайомлення з інтересами та потребами професійного самовизначення учнівської молоді для подальшого їх врахування у навчально-виховній діяльності та організації шкільних заходів із профорієнтаційної роботи. Професійне консультування батьків спрямоване на надання їм психологічної допомоги у визначенні майбутньої професії дітей.

Для ефективної реалізації головного завдання профконсультації, на думку Б. Федоришина, потрібно відокремити конкретні за-

вдання, які, з одного боку, відображають зміст та головну думку професійної консультації, а з іншого – визначають шляхи пошуку та вдосконалення її методичних основ.

У професійній консультації Б. Федоришин виділяє три групи спеціальних завдань:

- 1) психологічний аналіз особистості школяра;
- 2) співвідношення психологічних структур особистості та професії;
- 3) визначення шляхів подальшого розвитку особистості, цілеспрямованого вдосконалення її психологічної структури.

Ці групи завдань тісно пов'язані між собою. Насправді, неможливо допомогти учневі у «примірюванні» його до професії та професії до нього (друга група завдань), попередньо не з'ясувавши його здібності та можливості (перша група). І так само не можна давати рекомендації учневі про необхідність розвитку тих чи інших психічних функцій, властивостей, якостей (третья група) без порівняльного аналізу можливостей особистості та вимог професії (друга група). При вирішенні цих завдань виявляються ті суб'єктивні фактори, якими обумовлюється правильний вибір професії та успішність діяльності в ній [10].

Професійна психологічна консультація проводиться у формі групової й індивідуальної роботи із школярами. Групова профконсультація полягає в проведенні попередньої бесіди на профінформаційну тему – про особистісний зміст вибору професії, про формування адекватної мотивації професійного самовизначення, соціальну значимість праці, про виявлення професійних інтересів і схильностей і т.д. Індивідуальне психологічне консультування орієнтується на особливості приватних проблем і питань, пов'язаних з вибором професії.

Професійна діагностика передбачає вивчення індивідуальних психологічних особливостей учнів, визначення їх інтересів, нахилів, здібностей. Це фундамент, на якому формується професійне самовизначення особистості.

Для групових досліджень професійних інтересів і нахилів учнів, які здійснюються з метою стимулювання самопізнання, активізації соціального та професійного самовизначення, доцільно використовувати:

- карту інтересів, розроблену Голомштоком, яка дає змогу краще та повніше розглядити індивідуальні психологічні особливості учнів: їх пізнавальну спрямованість, широту або вузькість діапазону їх інтересів, інтенсивність прояву тих чи інших інтересів;
- диференційно-діагностичний опитувальник Климова, який вказує на схильність особистості до відповідної сфери діяльності за предметом праці: «людина-природа», «людина-техніка», «людина-людина», «людина-знакова система», «людина-художній образ»;
- опитувальник професійної спрямованості Голанда, який визначає ступінь зв'язку типу особистості зі сферою професійної діяльності, до якої в неї є природні нахили. Успішність професійної діяльності, задоволеність нею залежить передовсім від відповідності типу особистості типу професійного середовища;
- шкільний тест розумового розвитку, який показує загальний рівень інтелектуального розвитку та виявляє галузі знань, найбільш засвоєні учнем, які можуть бути основою подальшої профілізації навчання.

Проведення психологічного профорієнтаційного тренінгу здійснюється з метою допомогти учням зорієнтуватися у світі сучасних професій, здійснити професійне самовизначення з урахуванням психолого-індивідуальних особистісних властивостей. В програмі тренінгу використовуються вправи, ігри профорієнтаційного змісту, що дають можливість створити позитивне середовище, в якому учні можуть навчатися новим способам дій і поведінковим реакціям, експериментувати з новими стратегіями у вирішенні проблем, усвідомлено поставитися до вибору майбутньої професійної діяльності. Як приклад, можна навести використовувані у практиці вітчизняної загальноосвітньої школи тренінги «Моя професія – мій життєвий вибір», «Карта життя: самостійний вибір майбутньої професії», «Знайди свій шлях», «На порозі професійного вибору», «Світ професій і твій вибір» та ін.

Психологічна корекція означає активний психолого-педагогічний вплив, спрямований на усунення відхилень у психічному та особистісному розвитку, гармонізацію особистості і

міжособистісних відносин. Як метод психологічної підтримки в процесі професійної орієнтації, психологічна корекція пов'язана з умінням реально оцінювати власні здібності, здатністю до аналізу змісту і завдань професійної діяльності і співставлення її вимог з можливостями майбутнього фахівця. Суттєвим у цьому є формування особистісної відповідальності за власний професійний розвиток і професійну самореалізацію.

Тобто, в узагальненому виді профорієнтаційна робота шкільного психолога здійснюється за двома напрямками:

- проведення інформаційно-просвітницької роботи, яка спрямована на розвиток психологічної культури учнів, поглиблення знань з психології;
- проведення індивідуальних консультацій з підлітками і юнаками, які передбачають діагностику, корекцію і власне консультацію. Організація індивідуальної профконсультації дає можливість шляхом діагностики здібностей виявити індивідуальність, потенційні можливості і певним чином впливати на їх формування.

У своїй діяльності шкільний психолог повинен опиратися, перш за все, на класного керівника, який на рівні класу координує всю навчально-виховну роботу, спостерігає кожного учня в навчальній і позакласній роботі, активно спілкується з сім'єю учня. Зміст роботи класного керівника з проблем профорієнтації має полягати у вивченні і розвитку пізнавальних інтересів, схильностей, індивідуальних особливостей учнів, підвищенні їх активності у професійному самовизначенні, складанні програм самопідготовки школярів і формуванні обґрунтованих професійних планів, що, безперечно, неможливо без участі психолога.

З метою сприяння формуванню стійких професійних намірів, класний керівник разом з шкільним психологом допомагає учням скласти програму індивідуальної самопідготовки до професійного самовизначення, яка включає: постійне підвищення інформованості учня про обрану сферу професійної діяльності; організацію посильної участі школяра в оволодінні найпростішими навичками в обраній ним професійній діяльності (факультативи, гуртки, спецшколи); розвиток процесів

самопізнання учнів (саморегуляція, самоконтроль, самоаналіз).

Профорієнтаційна робота класного керівника відбувається під безпосереднім керівництвом шкільного психолога. Позитивні результати дає залучення до цієї роботи батьків.

Надання психологічної підтримки в процесі профорієнтації школярів повинно здійснюватися за умови поєднання профорієнтаційної роботи з предметною підготовкою, впровадження інноваційних технологій навчання, всебічного сприяння самоактуалізації особистості учня, його підготовки до подальшого освоєння певної професії.

Таким чином, важливим завданням навчально-виховного процесу в сучасній загальноосвітній школі є професійна орієнтація учнівської молоді на усвідомлений вибір професії. Особистісно орієнтований підхід у шкільній профорієнтаційній роботі вимагає ефективного використання потенційних можливостей учня, спрямованих на формування самостійного вибору професії залежно від його індивідуальних особливостей. Психологічна підтримка особистості школяра в процесі професійної орієнтації полягає в активному сприянні його професійному самовизначенню, формуванню готовності до усвідомленого і самостійного планування, корегування і реалізації своїх професійних планів і перспектив. Подальших досліджень у цьому відношенні потребує проблема психологічного супроводу профільного навчання старшокласників.

**IGOR ULYCHNYI**  
Kropyvnytskyi

## PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF PERSONALITY OF STUDENT IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL ORIENTATION AT MODERN GENERAL SCHOOL

*The essence, role and mechanisms of realization of the psychological support of the student's personality in the process of vocational guidance in the modern general education school are investigated in the article. The importance of the person oriented approach to vocational guidance work with students is emphasized, its importance in effective solution of the problem of professional self-determination of schoolchildren is highlighted. The principles, tasks and methods of psychological support of the student's personality in the process of school career-oriented work are defined. The main directions of the vocational guidance work of the school psychologist are characterized, the need and the content of his close cooperation with the class teacher in providing systematic and qualified help to students in their professional self-determination is noted.*

*Key words: psychological support, student personality, professional orientation, professional self-determination, psychological counseling, psychological diagnostics.*

## Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности [Текст] / Ксения Александровна Абульханова-Славская. — М. : Наука, 1980. — 335 с.
2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] / Л. И. Божович. — СПб. : Питер, 2009. — 400 с.
3. Бруенко М. Особливості профорієнтаційної роботи психолога із старшокласниками загальноосвітньої школи / М. О. Бруенко // Молодий вчений. — 2016. — № 3. — С. 588—592.
4. Закатнов Д. О. Технології підготовки учнівської молоді до професійного самовизначення : монографія / Д. О. Закатнов ; НАПН України ; Ін-т проф. техн. освіти. — К. : Педагогічна думка, 2012. — 160 с.
5. Євдокимова Н. Професійне консультування як засіб професіоналізації особистості / Н. Євдокимова, Л. Опанасенко // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Психологічні науки. — 2016. — № 1. — С. 58—64.
6. Концепція нової української школи. [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://mon.gov.ua/Новини%202016/12/05/konczepciya.pdf>. — Текст з екрана.
7. Лукашевич Н. П. Психология труда : учеб.-метод. пособ. / Н. П. Лукашевич, И. В. Сингаевская, Е. И. Бондарчук / [под ред. Н. П. Лукашевича]. — 2-е изд., доп. и перераб. — К. : МАУП, 2004. — 112 с.
8. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / Отв. ред. Е. В. Шорохова. — [2-е изд.]. — М. : Педагогика, 1976. — 416 с.
9. Уличний І. Л. Розвиток особистості старшокласника в умовах активізації механізмів професійного самовизначення / І. Л. Уличний // Проблеми загальної та педагогічної психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка Національної АПН України [за ред. С. Д. Максименка]. — Т. XIII, част. 7. — К., 2011. — 300 с.
10. Федоришин Б. О. Психолого-педагогічні основи професійної орієнтації: дис. доктора психол. наук: 19.00.07 / Федоришин Борис Олексійович. — К., 1996. — 389 с.

**ИГОРЬ УЛИЧНЫЙ**  
г. Кропивницький

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ЛИЧНОСТИ УЧЕНИКА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ В СОВРЕМЕННОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

*В статье исследована сущность, роль и механизмы реализации психологической поддержки личности ученика в процессе профессиональной ориентации в современной общеобразовательной школе. Отмечена важность личностно ориентированного подхода к профориентационной работе с учащейся молодежью, освещено его значение в эффективном решении проблемы профессионального самоопределения школьников. Определены принципы, задачи и методы психологической поддержки личности ученика в процессе школьной профориентационной работы. Охарактеризованы основные направления профориентационной работы школьного психолога, отмечена необходимость и раскрыто содержание его тесного сотрудничества с классным руководителем в предоставлении системной и квалифицированной помощи ученикам в профессиональном самоопределении.*

*Ключевые слова: психологическая поддержка, личность ученика, профессиональная ориентация, профессиональное самоопределение, психологическое консультирование, психологическая диагностика.*

Стаття надійшла до редколегії 10.04.2017

УДК 159.9:618.2+618.4]:61

**ЮЛИЯ ЧИСТОВСЬКА**  
м. Черкаси  
j.chystovska@ukr.net

## **ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ РИС ОСОБИСТОСТІ**

*У статті представлено результати теоретичного аналізу психофізіологічних детермінант деяких рис особистості та результати експериментального дослідження залежностей між рисами особистості і деякими психофізіологічними показниками. Проведено експериментальне дослідження, яке дало змогу встановити, що існує зв'язок лише між деякими рисами особистості з властивостями нервової системи.*

*Вивчено параметри нейродинамічних функцій, а саме: характеристики максимальної швидкості переробки інформації з диференціюванням позитивних і гальмівних подразників, а також загальної кількості перероблених сигналів.*

*Ключові слова: психофізіологічні показники, нейродинамічні функції, темперамент, риси особистості, активність, емоційність.*

Психологія і фізіологія людини нерозривно пов'язані і взаємно впливають одна на одну впродовж всього життя, хоч і відношення до такої єдності не завжди було однозначним. На сьогоднішній день, деякими як зарубіжними, так і вітчизняними вченими доведено, що риси особистості частково обумовлені спадковістю, а це значить, що в них є фізіологічна основа. Але яка ця фізіологічна основа? Пошуки відповіді на це питання лише розпочинаються.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ще в тридцяті роки Л. С. Виготський і

С. Л. Рубінштейн, всупереч поширеній на той час тенденції у вітчизняній психології до нівелювання індивідуальних властивостей з надмірним акцентом уваги на моделі соціально бажаної особистості, все ж вказували на значимість вроджених, успадкованих від батьків особливостей людини у формуванні особистості.

Роль біологічного фактору у розвитку особистості підтверджують численні роботи відомих як вітчизняних – Б. М. Теплов, В. Д. Небиліцин, В. С. Мерлін, Е. А. Голубева,

В. М. Русалов, І. В. Равіч-Щербо, М. В. Макаренко, так і зарубіжних – Г. Айзенк, А. Басс, Р. Пломін, Я. Стеляу та ін. психофізіологів.

Переважає більшість робіт вітчизняних вчених, що присвячені проблемі індивідуально-психологічних відмінностей, було виконано в рамках єдиної методології, яка інтегрує уявлення про організацію індивідуальності.

Найважливішими стимулами до розвитку психології індивідуальних відмінностей були запити практики. Практичне значення психології в сферах виховання й навчання, виробництва, організації й регуляції людських взаємин неможливі без ретельного вивчення й врахування індивідуальних психологічних особливостей окремих людей.

На формування й розвиток рис особистості й акцентуацій істотно впливають такі фактори, як спадковість, виховання, трудова діяльність, умови побуту та ін. Багатьма вченими робилися спроби дослідження психофізіологічної обумовленості деяких рис особистості.

Біологічні основи індивідуальних відмінностей між людьми по ряду психологічних характеристик були вивчені В. М. Русаловим [5].

Деякі дослідники, використовуючи методи вивчення рис особистості, розроблені методом факторного аналізу (Р. Кеттелл), намагались виявити зв'язки з типологічними особливостями прояву властивостей нервової системи, в результаті були виявлені певні закономірності, але тільки на досліджуваних із крайніми проявами властивостей нервової системи [7]. Хоча сам Р. Кеттелл стверджував, що риси особистості не мають ніякого реального нейрофізіологічного статусу і як такі можуть бути виявлені лише при точному дослідженні поведінкових властивостей.

Вивчаючи індивідуально-психологічні відмінності, В. Д. Небиліцин дійшов висновку, що в структурі темпераменту можна виділити два головних ортогональних параметри, які він назвав активність і емоційність.

Активність, виступає в якості однієї з внутрішніх умов діяльності, обумовлює внутрішню необхідність, тенденцію індивіда до самовираження відносно зовнішнього світу. Небиліциним були виділені три рівні в цьому індивідуальному параметрі – моторний, інтелек-

туальний і соціальний, – відмінності між ними визначаються специфікою поведінкової реалізації конкретної тенденції. Загальна активність, згідно Небиліцина, об'єднує такі індивідуальні якості, які відповідають визначенню формально-динамічним особливостям особистості.

Загальна активність, яка виступає в якості однієї із внутрішніх умов діяльності, обумовлює внутрішню потребу (або нужду по С. Д. Максименку) тенденцію індивіда до ефективного засвоєння зовнішньої дійсності, до самовираження відносно зовнішнього світу. Загальна активність на думку Небиліцина, об'єднує такі індивідуальні якості, які відповідають поняттю формально-динамічних особливостей особистості, що утворюють континуум від інертності і пасивного споглядання до найвищих ступенів енергії. Під емоційністю вчений мав на увазі цілий комплекс якостей, які характеризують динаміку виникнення, перебігу і припинення різноманітних емоційних станів. Небиліцин відмічав, що в порівнянні з іншими компонентами темпераменту, емоційність представляє собою більш складну і неоднорідну структуру. Він виділив три аспекти емоційності: вразливість, імпульсивність і емоційну лабільність. Вразливість (емоційна чутливість) виражає емоційну сприйнятливості індивіда, його чутливість до емоціогенних стимулів. Імпульсивність це як легко емоції трансформуються в спонукання. Емоційна лабільність характеризує швидкість перебігу від одного емоційного стану в інший.

Використовуючи метод електроенцефалографії, він дійшов висновку, що індивідуальні характеристики активності як риси темпераменту пов'язані з особливостями лобово-ретикулярного комплексу мозкових структур, а параметри емоційності детермінуються в лобно-лімбічній системі мозку [6].

Вчений вважав, що індивідуальні характеристики активності як риси темпераменту пов'язані з особливостями лобно-ретикулярного комплексу мозкових структур. А параметри емоційності детермінуються лобово-лімбічною системою мозку.

Схожою є і теорія англійського вченого Г. Ю. Айзенка, який намагався встановити

психофізіологічну основу для виділених ним рис темпераменту.

Ганс Айзенк спробував встановити нейрофізіологічну основу рис особистості. Він також виділив дві ортогональні суперриси (або типи) екстраверсія – інтроверсія та нейротизм – емоційна стабільність. У результаті електроенцефалографічних досліджень було встановлено, що інтроверсія – екстраверсія тісно пов'язані з рівнем коркової активації, а нейротизм – емоційну стабільність він пов'язував з діяльністю лімбічної системи мозку [9].

Автор намагався встановити нейрофізіологічну основу для кожної з цих рис. Інтроверсія-екстраверсія тісно пов'язана з рівнем коркової активації, що було доведено за допомогою електроенцефалографічних досліджень. [8] Автор використовує термін «активація» для позначення ступеню збудження, що може змінюватись від нижнього до верхнього екстрима. Інтроверсія і екстраверсія тісно пов'язані з рівнем коркової активації, в основі якої лежать індивідуальні особливості взаємодії активуючої ретикулярної формації, передніх відділів неокортексу, гіпокампу і присередньої частини перетинки [1]. У інтровертів більш розвинута септо-гіпокампальна, гальмуюча поведінку система; у екстравертів система спонукання утворена латеральним гіпоталамусом і медіальним пучком переднього мозку; ступінь нейротизму визначається індивідуальними особливостями взаємодії лімбічних структур з новою корою. На думку Айзенка, інтроверти надзвичайно збудливі і дуже чутливі до стимуляції, а тому уникають ситуацій, що сильно діють на них. І навпаки, екстраверти недостатньо збудливі, а тому нечутливі до стимуляції. На його думку індивідуальні відмінності зі стабільності-нейротизму відображають силу реакції автономної нервової системи та лімбічної системи мозку, яка впливає на емоційну поведінку.

Психофізіологічна інтерпретація аспектів поведінки особистості, запропонована Айзенком, тісно пов'язана з його теорією психопатології. Так різні види симптомів або розладів він пояснював комбінацією впливу рис особистості і функціонуванням нервової системи. Наприклад, у людей з високим ступенем ін-

троверсії і нейротизму високий ризик розвитку хворобливого стану тривоги.

Як бачимо, обидва вчених майже в один і той же час дійшли подібних висновків. Г. Айзенк розробив ще й теорію психопатології. Суть якої полягає в тому, що різні види симптомів або розладів можуть бути віднесені на рахунок комбінованого впливу рис особистості й функціонування нервової системи. Разом з тим, автор стверджував, що психічні розлади не є обов'язковим результатом генетичної схильності. На його думку, люди мають спадкову схильність поводитися певним чином у певних ситуаціях. На думку автора, існує генетичний фундамент психічних розладів, але фактори навколишнього середовища певним чином можуть змінити такого роду порушення.

Близька до поглядів цих учених і регуляторна теорія темпераменту польського психолога Я. Стреляу. Він розуміє темперамент як сукупність стабільних властивостей, обумовлених особливостями вроджених нервових і ендокринних механізмів. Стреляу також виділяє в темпераменті дві основні характеристики: реактивність і активність [10].

При підведенні підсумків психогенетичних досліджень темпераменту і особистості, зроблених до кінця 1970-х років, відмічають, що в порівнянні з роботами по спадковості інтелекту, дослідження особистісної сфери мають протиріччя. Ці протиріччя автори пов'язують здебільшого з недостатньою розробленістю методик, що застосовуються в психології особистості. На думку провідних вітчизняних спеціалістів: «Нескінченне збільшення кількості тестів і постійне винайдення все більш екзотичних рис навряд чи можуть бути продуктивними» [4].

Тому було вирішено вивчити зв'язок рис особистості з деякими мало вивченими психофізіологічними показниками, які, на думку багатьох вчених, є генетично успадкованими.

Методика та організація дослідження. Вивчення параметрів нейродинамічних функцій, включало характеристики максимальної швидкості переробки інформації з диференціюванням позитивних і гальмівних подразників, а також загальної кількості перероблених сигналів.



Для пред'явлення навантаження й визначення результатів обробки інформації була використана методика [8] і комп'ютерна програма, розроблені в Інституті фізіології імені О. О. Богомольця НАН України.

Іспитованому пред'являють сигнали на екрані монітора у вигляді квадрата, кола й трикутника, на появу яких він повинен швидко й правильно реагувати, а саме: натискати праву кнопку правою рукою з появою квадрата, з появою кола натискати ліву кнопку лівою рукою. Трикутник є гальмівним сигналом і у відповідь на його пред'явлення на жодну із кнопок натискати не слід.

У методиці, показником сили нервових процесів (працездатності головного мозку) є кількість помилкових реакцій у відсотках до загальної кількості подразників, пред'явлених за період виконання завдання.

Вважається, що чим менше помилок робить досліджуваний під час роботи, тим вище в нього сила нервових процесів.

Для оцінки особистісних рис, використали скорочений варіант Мінесотського багатаспектного особистісного опитувальника. Цей тест на сьогоднішній день, за даними різних авторів [1, 2] займає провідне місце у світі серед інших особистісних опитувальників. Спочатку він був розроблений як допоміжний засіб в цілях психіатричної діагностики, а методи, використовувані при його розробці, робили його непридатним для оцінки особистості психічно нормальних людей. Незважаючи на це ММРІ почали широко використовувати в роботі із здоровими, а не тільки із психічно хворими людьми.

Методика дозволяє оцінити рівень нерво-емоційної стійкості, ступінь інтеграції осо-

бистісних властивостей, рівень адаптації особистості до соціального оточення [3]. Тест складається з 11 шкал (8 основних і 3 додаткові), кожна з основних шкал пов'язана з певною властивістю особистості.

Тестування проводилося на стандартизованому бланку, розробленому спеціально для таких цілей автором статті. За отриманими даними будувався «профіль особистості». Випробуваними були студенти різних факультетів і курсів.

Обробку отриманих даних робили з використанням комп'ютерної програми Statistica v. 7.0.

Результати дослідження та їх обговорення. Відповідно до методики оцінки сили нервових процесів досліджувані були розділені на три групи: в 1-шу групу увійшли іспитовані з високим рівнем сили нервових процесів, в 2-гу – із середнім і до 3-ї групи були віднесені студенти зі слабким рівнем сили нервових процесів.

Порівняння середніх значень величин по деяких шкалах у людей із крайніми проявами властивостей нервової системи показало достовірні розходження ( $p < 0,05$ ) у таких шкалах як істерія, параноя, психастенія й шизофренія.

Відповідно й кореляційний зв'язок між величинами основних шкал профілю особистості й силою нервових процесів був негативний і найбільш виражений по перерахованих шкалах, що видно з таблиці 1.

Між показниками основних шкал профілю особистості в людей із крайніми проявами сили нервових процесів виявлено негативний зв'язок, що найбільш виражений по таких шкалах як: істерія, параноя, психастенія й шизофренія. Таким чином, люди з сильною

Таблиця 1

Шкали	1	2	3	4	6	7	8	9
Іпохондрії	1							
Депресії	0,4094	1						
Істерії	0,5935	0,5688	1					
Психопатії	0,6734	0,4542	0,548	1				
Параної	-0,2383	0,0202	0,2876	0,0486	1			
Психастенії	0,683	0,5889	0,5852	0,7948	0,2433	1		
Шизофренії	0,626	0,2972	0,3266	0,8272	0,1609	0,8774	1	
Гіпоманії	-0,1056	-0,2977	-0,4904	0,2344	-0,0251	0,0731	0,422	1
СНП	-0,1804	0,1081	-0,4385	-0,1399	-0,5725	-0,4039	-0,3211	0,0443

нервовою системою мають достовірно вищі середньо групові показники по основних шкалах ММРІ: істерія, параноя, психастенія й шизофренія.

#### Список використаних джерел

1. Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование. — СПб. : Питер, 2001. — 688 с.: ил. — (Серия «Мастера психологии»).
2. Бурлачук Л. Ф., Морозов С. В. Словарь-справочник по психодиагностике — СПб. : Питер, 2001. — 528 с.: ил. — (Серия «Мастера психологии»).
3. Рабочая книга практического психолога: Пособие для специалистов работающих с персоналом / Под ред. А. А. Бодалева, А. А. Деркача, Л. Г. Лаптева. — М. : Изд-во Института Психотерапии, 2002. — 640 с. ил.
4. Равич-Щербо И. В. Роль среды и наследственности в формировании индивидуальности человека. М., 1988.
5. Русалов В. М. Биологические основы индивидуально-психологических различий. — М. : Наука, 1979.
6. Небылицын В. Д. Психофизиологические исследования индивидуальных различий. — М. : Наука, 1976. — С. 336.
7. Суворов Г. Б. Некоторые устойчивые связи свойств нервной системы и личности у мужчин-спортсменов // Психофизиологическое изучение учебной и спортивной деятельности. Л., 1981. — С. 123—130.
8. Макаренко Н. В., Сиротский В. В., Трошихин В. А. Методика оценки основных свойств высшей нервной деятельности человека // Нейробионика и проблемы биоэлектрического управления. Киев, 1975. — С. 41.
9. Eysenck H. J. The biological Basis of Personality. Springfield, IL, Charles C. Thomas, 1967.
10. Strelau J. Temperament, personality, activity. New York, Academic Press, 1983.

**JULIA CHYSTOVSKA**  
Cherkasy

### PSYCHOPHYSIOLOGICAL DETERMINANTS OF PERSONALITY TRAITS

*The results of theoretical analysis of physiological determinants of certain personality traits and results of experimental studies of relationships between personality traits and certain psycho-physiological parameters. Established that there is a connection only between certain personality traits with the properties of the nervous system.*

*Studied parameters psychomotor functions, features maximum speed of information processing with differentiation of positive and inhibitory stimuli, and total processed signals.*

*Key words: physiological indicators, temperament, personality traits, activity, emotion.*

**ЮЛИЯ ЧИСТОВСКАЯ**  
г. Черкассы

### ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ЧЕРТ ЛИЧНОСТИ

*В статье представлены результаты теоретического анализа психофизиологических детерминант некоторых черт личности и результаты экспериментального исследования зависимостей между чертами личности и некоторыми психофизиологическими показателями. Установлено, что существует связь только между некоторыми чертами личности со свойствами нервной системы.*

*Изучено параметры нейродинамических функций, а именно: характеристики максимальной скорости переработки информации с дифференцированием положительных и тормозных раздражителей, а также общего количества переработанных сигналов.*

*Ключевые слова: психофизиологические показатели, нейродинамические характеристики, темперамент, черты личности, активность, эмоциональность.*

Стаття надійшла до редколегії 6.04.2017

УДК 159.923

**ВОЛОДИМИР ШЕВЧЕНКО, ДАРІЯ ДЖОГАН**

sheva-65@list.ru

м. Миколаїв

## МОТИВАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА

*У статті висвітлюються основні аспекти професійної мотивації серед студентів-психологів. Розкриваються основні компоненти професійної мотивації студентів. Встановлено провідні мотиви сучасних студентів до майбутньої діяльності. З'ясовано значення професійної мотивації в структурі особистості.*

*Ключові слова: мотивація, професійна мотивація, професійна діяльність, вибір професії, студент-психолог.*

Під час вибору професії, нашого майбутнього покликання, чи часто ми задумуємося над тим наскільки доцільним співвідносно до наших індивідуальних особливостей, як психологічних так і фізіологічних, є наш вибір? Чи дійсно ми вмотивовуємо себе конструктивними чинниками і потім не будемо шкодувати про свій вибір? Чи впливатиме потім це на нашу професійну діяльність, і наскільки вона буде ефективною за умов помилкової мотивації? Напевно, що ми не думаємо про це, а дарма. Питанням професійної мотивації займалися безліч психологів, і всі вони сходилися на тому, що вона є невід'ємним компонентом успішної діяльності та самореалізації індивіда, як у професії, так і в особистісному розвитку. Тому слід знати основні аспекти питання професійної мотивації не тільки майбутнім спеціалістам-психологам, а й кожній людині, яка планує успішну професійну діяльність.

Мотивація професійної діяльності, або професійна мотивація — це дія конкретних стимулів, що обумовлюють вибір професії і тривале виконання обов'язків, пов'язаних із цією професією, або сукупність внутрішніх і зовнішніх сил, які штовхають людину до трудової діяльності і надають цій діяльності спрямованості, що орієнтована на досягнення певних цілей.

Як і інші види мотивації, професійна мотивація піддається впливу зовнішніх і внутрішніх факторів, які можуть бути як постійними, так і тимчасовими. Тому професійна мотивація одночасно є і відносно стійким, і відносно мінливим динамічним утворенням. В зале-

жності від психологічних особливостей особистості і зовнішніх обставин її життєдіяльності професійна мотивація однієї людини може в цілому зберігатися протягом декількох десятиліть, а професійна мотивація іншої людини – повністю зміниться за значно коротший термін.

Загальна закономірність полягає у тому, що у своєму розвитку мотивація професійної діяльності проходить, як мінімум, декілька етапів, кожен з яких характеризується своєю особливою структурою професійної мотивації:

1. Етап вибору професії або спеціальності;
2. Етап вибору місця роботи;
3. Етап безпосередньої реалізації професійної діяльності [1].

Реалізація трудової діяльності людини визначається в тій чи іншій мірі всією сукупністю мотивів, що впливають на неї протягом кожного з перелічених етапів. Мотиви трудової діяльності призводять до формування у людини мотивів вибору професії, а останні ведуть до мотивів вибору місця роботи.

Проблема мотивації і мотивів поведінки і діяльності з давніх пір займає розум учених, їй присвячено велика кількість публікацій і серед них – монографії російських авторів: В. Г. Асеєва, И. А. Василєва і М. Ш. Магомед-Емінова, В. К. Вілюнаса, І. А. Джідаряна та багатьох інших [5].

Згідно з класифікацією мотивів вибору професії Е. С. Чугунова, виділяє наступні типи професійної мотивації:

1. Домінантний тип професійної мотивації – передбачає стійкий інтерес до професії.

Інтереси суб'єктивно проявляються «в позитивному емоційному тоні, який набуває процес пізнання, в бажанні глибше ознайомитися з об'єктом, який набув значимості, дізнатися про нього більше, зрозуміти його».

2. Ситуативний тип професійної мотивації передбачає вплив життєвих обставин, які не завжди узгоджуються з інтересами людини. В основу ситуативної мотивації можуть покладатися економічні сімейні обставини, що характеризуються гострою актуальністю.

3. Конформістський (сугестивний) тип професійної мотивації, в основі якого лежить вплив з боку найближчого соціального оточення (поради батьків, друзів, знайомих) [7].

Згідно емпіричних досліджень у сфері професійної мотивації виявлено, що «конформістський тип мотивації...» негативно впливає на творчу діяльність майбутнього працівника.

Певна ланка вчених-психологів акцентувала увагу при дослідженні питання професійної мотивації на потребах людини, що лежать в основі здійснення професійної діяльності. Тут слід відмітити теорію американського психолога Д. Мак-Келланда та румунського соціолога К. Замфіра. Перший будував свою теорію мотивації на основі трьох основних потреб людини, що лежать в основі соціальної поведінки людей:

- 1) потреба влади (бажання впливати на інших людей);
- 2) потреба успіху (потреба в увазі до себе, самореалізації);
- 3) потреба приналежності (потреба в співробітництві, встановленні міжособистісних взаємозв'язків) [4].

К. Замфір у структурі мотивації трудової діяльності виділяє три складові:

1. Внутрішня мотивація (ВМ) – мотивація, що виникає з потреб людини і пов'язана безпосередньо з процесом і результатом праці, на якій він трудиться із задоволенням, без будь-якого тиску.

2. Зовнішня позитивна мотивація (ЗПМ) – містить мотиви, які лише опосередковано пов'язані з процесом і результатом праці: «матеріальне стимулювання, кар'єрний ріст, схвалення з боку колег і колективу, престиж, стимули, заради яких людина вважає за потрібне прикласти свої зусилля».

3. Зовнішня негативна мотивація (ЗНМ) – включає ті самі мотиви, непов'язані безпосередньо з процесом і результатом праці, але які мають негативне емоційне забарвлення унікальними: покарання, критику, осуд, штрафи і т. п. [2].

Поглядів на питання професійної мотивації було безліч, але виводячи спільний знаменник, можна підкреслити, що майже всі вони включають в себе поняття зовнішнього та внутрішнього стимулу та потреби.

Повертаючись до питання професійної мотивації саме у студентів хочеться сказати, що досить широко, на нашу думку, розкриває питання професійної мотивації студентів, як майбутніх фахівців доктор психологічних наук І. В. Цветкова у дисертації «Мотивационная сфера личности современного студента: факторы, условия и средства ее формирования в процессе профессионального становления» (2007 р.). У своїй праці вона говорить про те, що мотиваційна сфера є психологічним утворенням, що має складну структуру і проявляється як феномен особистісного розвитку, що зображує ієрархічну, динамічну систему мотивів і їх суб'єктивну ієрархію. На думку І. В. Цветкової, структура мотиваційної сфери студента має складну, ієрархічну будову, що включає в себе мотиваційні механізми особистості, які проявляються в поведінковій регуляції поведінки. Мотиваційні прояви поділяються на зовнішні і внутрішні, індивідуальні і соціальні, активні, глибинні і стійкі психічні утворення. Мотивація виступає як стійке особистісне утворення і розглядається з позиції спрямованості, намірів у задоволенні потреб [8]. Для того щоб розібратися з провідними мотивами сучасних майбутніх спеціалістів-психологів, ми розробили методiku для дослідження професійної мотивації студентів-психологів на основі методики дослідження мотивації допризовної підготовки за авторами М. І. Томчук та В. В. Шевченко розміщеної в монографії цих авторів «Психологічні основи військово-патріотичного виховання учнів» (1999 р.) Метою даної методики було дослідження провідних мотивів вступу до професії студентів-психологів ВНЗ.

У структурі мотивації допризовної підготовки М. І. Томчук виділяє наступні сім груп мотивів:

1. Соціальні мотиви.
2. Мотиви військово-професійної спрямованості.
3. Пізнавальні мотиви.
4. Мотиви розвитку, вдосконалення себе і особистості.
6. Викладач допризовної підготовки, як приклад, взірець для наслідування учнями.
7. Мотиви престижності предмету.
8. Мотиви-вимоги [6].

Беручи за основу наведену вище класифікацію М. І. Томчука ми виділили власні п'ять груп мотивів за якими проходило дослідження, а саме:

1. Соціальні мотиви (СМ) – (усвідомлення суспільної значимості обраної професії, соціальної потреби в даній спеціальності).
2. Пізнавальні мотиви (ПМ) – (потреби в отриманні знань, а також умінь і навичок в обраній професії).
3. Мотиви самоактуалізації особистості (МСО) – (розвиток та вдосконалення себе як особистості, набуття соціальної значимості).
4. Мотиви престижності професії (МПП) – (мотив соціально прийнятого шаблону, «ідеалу» успішності професії, що можуть бути поширеним, як у суспільстві в цілому, так і у соціумі конкретного індивіда).

5. Мотиви-примуси (МП) – (мотиви негативного характеру, що свідчать про дисфункцію у професійному виборі та призводять до негативних результатів подальшої трудової діяльності, чи до її відсутності). Розроблений авторський опитувальник складався із 19 тверджень з варіантами відповіді «Так» або «Ні». Під час дослідження було опитано 20 респондентів, приблизно одного віку (18–19 років), що навчаються за спеціальністю «Психологія».

Результати анкетування аналізувались на якісному і кількісному рівні. На якісному рівні виявлялися мотиви, які обирає той чи інший студент. Встановлювалась їх кількість, зміст, особливості. На кількісному рівні вираховувалась алгебраїчна сума балів з усіх обраних студентом мотивів, визначалась їх вагомість, виділялись групи студентів з різним рівнем розвитку мотивації до професійної діяльності.

За результатами дослідження визначено, що дуже високий рівень мотивації існує у 40%

студентів; середній рівень мотивації у 25% студентів; низький рівень мотивації у 10% студентів; негативна професійна мотивація 25% студентів. Це свідчить про те, що значна кількість студентів (40%) має велике бажання навчатися за спеціальністю «Психологія» та оволодівати компетенціями майбутньої професії. Але в той же час 25% студентів показали негативну мотивацію, що свідчить про примусовий характер навчання на спеціальності «Психологія».

Таким чином визначено, що провідними мотивами професійної мотивації серед студентів-психологів є соціальні мотиви, мотиви самоактуалізації особистості та пізнавальні мотиви.

Мотиви-примуси, були виявлені у 25% опитуваних. Це свідчить про дисфункцію у професійному виборі, про вплив зовнішнього незалежного оцінювання на вибір майбутньої професії. Тобто можна припустити, що адекватні професійні мотиви у даній категорії студентів відсутні.

Також 45% респондентів не вбачають престижу в обраній професії, але при цьому мають високий рівень соціальних та пізнавальних мотивів.

У результаті проведеного дослідження, ми дійшли висновку, що професійна мотивація – є важливим компонентом професійної діяльності майбутніх спеціалістів, вона слугує запорукою професійного, соціального та особистісного розвитку індивіда. Під час дослідження на групі студентів-психологів, ми виявили позитивну тенденцію до адекватних професійних мотивів у більшості опитуваних та визначили, що найбільш актуальними є когнітивний, соціальний та самоактуалізуючий аспекти мотивації до професійної діяльності студентів-психологів. Також було встановлено, що у студентів, які мали негативну професійну мотивацію, причиною вступу до навчання на спеціальність «Психологія» була відсутність серед тестових іспитів зовнішнього незалежного оцінювання природничих і точних наук та загальний бал зовнішнього незалежного оцінювання.

#### Список використаних джерел

1. Елисеєв О. П. Практикум по психологии личности. — СПб. : Издательство «Питер», 2000. — 560 с. — (Серия «Практикум по психологии»).

2. Замфир К. Удовлетворенность трудом / пер. с рум. — М. : Политиздат, 1983. — 142 с.
3. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. — СПб. : Издательство «Питер», 2000. — 512 с. — (Серия «Мастера психологии»).
4. Маккеланд Д. Мотивация человека. — СПб. : Издательство «Питер», 2007. — 666 с.
5. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии: Учеб. пособие / Под общей ред. А. А. Крылова, С. А. Маничева. — СПб. : Издательство «Питер», 2000. — 560 с. — («Практикум по психологии»).
6. Томчук М. І., Шевченко В. В. Психологічні основи військово-патріотичного виховання учнів. Монографія. — Миколаїв, видавничий відділ МФ НАУ-КМА, 1999. — 122 с.
7. Чугунова Э. С. Психология инженерного творчества. — Ленинград : Ленингр. орг. о-ва «Знание» РСФСР, 1990. — 32 с.
8. Цветкова Р. И. Мотивационная сфера личности современного студента — Хабаровск, 2007. — 530 с. — (Диссертация).

**VOLODYMYR SHEVCHENKO, DARIIA DZHOGAN**  
Mykolaiv

### **MOTIVATION OF PROFESSIONAL FUTURE PSYCHOLOGISTS**

*The article highlights the main aspects of professional motivation among students-psychologists. There are unfold basic components of students' professional motivation. Established major reasons advanced students for future activities. It is shown importance of professional motivation in personality structure*

*Keywords: motivation, professional motivation, professional work, career choices, the student psychologist.*

**ВЛАДИМИР ШЕВЧЕНКО, ДАРИЯ ДЖОГАН**  
г. Николаев

### **МОТИВАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО ПСИХОЛОГА**

*В статье освещаются основные аспекты профессиональной мотивации среди студентов-психологов. Раскрываются основные компоненты профессиональной мотивации студентов. Определены ведущие мотивы современных студентов к будущей специальности. Выяснено значение профессиональной мотивации в структуре личности*

*Ключевые слова: мотивация, профессиональная мотивация, профессиональная деятельность, выбор профессии, студент-психолог.*

Стаття надійшла до редколегії 04.04.2017

УДК 159.9.072

**ВОЛОДИМИР ШЕВЧЕНКО, СВІТЛАНА МАКУШЕВА**

sheva-65@list.ru

м. Миколаїв

## КРИЗА ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ СТУДЕНТА-ПСИХОЛОГА

*У статті розглядаються питання кризи професійного розвитку, вивчаються детермінанти криз професійного становлення: адаптація і дезадаптація. Проведено дослідження щодо вияву у студентів 1-го та 2-го курсу спеціальності «Психологія» проявів основних ознак професійної кризи у вигляді дезадаптації. Показано основні детермінанти негативного професіогенезу студента – психолога та розроблено основні рекомендації щодо подолання та уникнення криз професійного становлення.*

*Ключові слова: професіогенез, криза, професійне становлення, адаптація, дезадаптація, детермінанти.*

На сьогодні тема кризи професійного становлення студента-психолога є дуже актуальною. Студент, який вступає на спеціальність «Психологія» має уже певні уявлення, які предмети він буде вивчати, які певні дослідження буде проводити разом з викладачем тощо. Але через деякий час студент розуміє, що його уявлення про навчання були помилкові. Він сумнівається у правильності вибору професії, розчаровується в окремих предметах, у нього знижується інтерес до навчання. Це є криза професійного розвитку, яка виявляється в перший рік професійного навчання. Вона призводить до того, що студент переорієнтується на нові цілі, змінює способи виконання діяльності, змінює відносини з оточуючими людьми, навіть може змінити свою професію.

Метою статті є аналіз та дослідження поняття кризи професійного становлення та його проявів, її взаємозв'язок з адаптацією і дезадаптацією студентів у вищому навчальному закладі, профілактика та способи їх подолання.

Сьогодні, питання якісного професійного розвитку набуває особливої значущості, оскільки від цього залежить задоволеність працею, позитивний професіогенез, розвиток особистості в цілому. Позитивний професійний розвиток має місце, коли наявна повна відповідність професії особистісним структурам.

Т. О. Корень під професійним розвитком психолога розуміла динамічний, нелінійний, багаторівневий процес, при якому відбува-

ються якісні зміни особистості психолога, що обумовлені внутрішніми і зовнішніми факторами [4].

За Т. О. Афанасьєвою основними ознаками професійних криз психолога є: втрата почуття нового, відставання від життя, зниження рівня професіоналізму, внутрішня розгубленість, усвідомлення необхідності переоцінки себе, зниження власної оцінки, втрати, виникнення відчуття вичерпаності своїх можливостей тощо [1].

За О. І. Филипович сутнісними характеристиками (ознаками) кризи професійного вибору студентів-психологів на початковому етапі навчання є наступні:

- незнання студентами змістовних характеристик професії психолога і конкретних сфер додатка психологічної практики;
- невідповідність ціннісних орієнтацій студентів ціннісного ядра майбутньої професійної діяльності;
- переважання в мотиваційному профілі студентів мотивів, центрированих на власній особистості, на розв'язанні власних проблем, на отриманні диплома про вищу освіту, і відсутність мотивів, спрямованих на оволодіння змістом професійної діяльності психолога;
- конфліктність Я-концепції, зниження самооцінки, прояв негативізму у відношенні себе [7].

В. В. Кириченко виділив ряд особливостей перебігу ціннісних криз професійного розвитку, які пов'язані із:

- зниженням загального рівня адаптивної ефективності умінь, здібностей та особистісних якостей у професійній діяльності при високому рівні їх суб'єктивної ваги як особистісно формуючих диспозицій та адаптивних ресурсів у інших сферах життєдіяльності;
  - особистісною резистентністю до якісного розвитку соціально декларованих конструктів у ціннісній свідомості;
  - утворенням ціннісних дихотомій у контексті минулого та теперішнього досвіду;
  - суворим контролем трудового середовища розвитку професійно-важливих якостей [3].
- нездорова сімейна обстановка (наси́льство в сім'ї, сім'я з авторитарним стилем виховання і т. д.);
  - відсутнє або недостатнє спілкування батьків та групи зі студентом;
  - придушення особистість групою (наси́льство, утиск, неприйняття);
  - перевантаження домашнім завданням з боку викладачів (особливо це складно, коли студент перейшов з однієї спеціальності в іншу, де він майже нічого не розуміє).

Під кризами професійного розвитку розуміють нетривалі за часом періоди (до року) кардинальної перебудови професійної свідомості, діяльності та поведінки особистості, зміни вектора її професійного розвитку.

Криза професійного становлення особистості детермінується процесом адаптації та дезадаптації. Професійна адаптація (дезадаптація) завжди супроводжується установами нових ролей, установок, змінюється поведінкові реакції.

Адаптація – це завжди активний процес, який означає пристосування особистості до нових зовнішніх умов (до нового колективу, розпорядку дня, нових предметів, викладачів).

Дезадаптація, в свою чергу, означає психологічний дискомфорт, незадоволеність певними предметам. Якщо студент дезадаптований, він не приходить на пари, а якщо навіть і приходить, може мовчати всю пару, тому що, поперше, він не знає предмета, по-друга, він не пристосувався до такої форми навчання та до свого колективу. Він буде відчувати себе самотнім, неповноцінним і власно знеціненим.

Причини дезадаптації студента можуть бути:

- тривала хвороба, через яку студент не може добре навчатися;
- неадекватне спілкування оточуючих з студентом;
- перехід з однієї спеціальності в іншу (якщо група вже пройшла етап згуртування, людина, яка прийде в цю групу не зможе знову пройти цей етап и адаптуватися до нового колективу; їй це буде складно);

Одна із стадій професійного становлення є стадія професійної адаптації. Кардинально змінюється професійна ситуація розвитку: новий колектив, інша ієрархічна система виробничих відносин, нові соціально-професійні цінності, інша соціальна роль і, звичайно, принципово новий вид провідної діяльності. Перші тижні, місяці навчання викликають великі труднощі. Але вони не стають чинником виникнення кризових явищ. Основна причина психологічна, що є наслідком розбіжності реальної системи навчання зі сформованими уявленнями та очікуваннями. Невідповідність професійної діяльності очікуванням викликає *кризу професійних експектацій*. Переживання цієї кризи виражається в незадоволеності організацією праці, її змістом, посадовими обов'язками, виробничими відносинами, умовами роботи та зарплатою. Можливі два варіанти розв'язання кризи:

- конструктивний: активізація зусиль щодо якнайшвидшої адаптації та придбання досвіду роботи;
- деструктивний: зміна спеціальності; неадекватне, неякісне, непродуктивне виконання навчальних функцій.

Ознаками так званої дезадаптації є стан напруженості і фрустрації (почуття неподолання труднощів або проблеми), зниження активності студентів у навчанні, втрата інтересу до громадської роботи, погіршення поведінки, невдачі на першій сесії, а в ряді випадків – втрата віри у свої можливості, розчарування у життєвих планах. Серед емоцій, характерних для періоду адаптації, відмічають внутрішню напругу, невпевненість у власних силах та емоційну насиченість подіями. Спостерігаються труднощі зосередженості, підвищена тривожність та порушення сну. Відбувається перегляд власної самооцінки. Може



Таблиця 1

**Результати дослідження студентів 1-го курсу  
за «Опитувальником для оцінки проявів дезадаптації»**

Шкали	Кількість осіб, у відсотках
96 балів і більше, високий рівень	0%
65–95 балів, виражений рівень	10 студентів, 33%
32–64 балів, помірний рівень	18 студентів, 60%
до 32 балів, низький рівень	2 студент, 7%

спостерігатися стресовий, чи, навіть, кризовий стан, першокурсника. Такий стан можна назвати нормою, але якщо він швидкоминучий і незатяжний. Усе це призводить до психічного перевантаження, яке власне і знижує адаптативні можливості і, як наслідок, сприяє порушенню психічного здоров'я особистості [6].

Криза професійного становлення детермінується дезадаптацією особистості в середовищі. Для оцінки рівня дезадаптації ми використали «Опитувальник для оцінки проявів дезадаптації». Головна мета цієї методики – оцінка рівня психологічної і фізіологічної професійної дезадаптації. Досліджуваним пропонувався ряд тверджень для визначення їхнього стану. Якщо твердження відповідає стану, досліджуваний повинен поставити «+», якщо не відповідає «-», а якщо частково «±» [5].

Ми проводили дослідження на базі Миколаївського національного університету імені В. О. Сухолінського серед студентів спеціальності «Психологія». Кількість студентів 1-го курсу складає 30 осіб. Результати цього дослідження представлені в таблиці 1.

Отже, із 30 студентів виражений рівень дезадаптації отримали 33% студентів, основними причинами якого є соматовегетативні порушення (10 студентів) та емоційні зрушення (2 студента); 60% студентів мають помірний рівень дезадаптації, причинами якого

є соматовегетативні порушення, порушення циклу «сон – неспання», емоційні зрушення, зниження загальної активності, особливості соціальної взаємодії, у двох студентів спостерігалось дві причини виникнення дезадаптації: у першого – емоційні зрушення і порушення циклу «сон – неспання», а у другого – зниження загальної активності та особливості соціальної взаємодії; 7% студентів мають низький рівень через особливості соціальної взаємодії.

За допомогою методики «Опитувальника для оцінки проявів дезадаптації» у студентів 2-го курсу спеціальності «Психологія» ми отримали результати, які представлені в таблиці 2.

Отже, із 30 студентів 2 курсу виражений рівень адаптації мають 13% студентів через соматовегетативні порушення; 67% студентів мають помірний рівень, причинами якого є зниження мотивації до діяльності, порушення циклу «сон – неспання», зниження загальної активності, емоційні зрушення; 20% студентів мають низький рівень дезадаптації через емоційні зрушення та відчуття втоми.

Студенти 1 та 2 курсу отримали схожі показники щодо проявів дезадаптації: у них виявлено помірний рівень. Відмінне в показниках у студентів 1 та 2 курсу є те, що низький рівень дезадаптації на 2-му курсі мають 20% студентів, а на 1-му курсі менше – 7% студентів, можливо через те, що студенти 1-го курсу

Таблиця 2

**Результати дослідження студентів 2-го курсу  
«Опитувальником для оцінки проявів дезадаптації»**

Шкали	Кількість осіб, у відсотках
96 балів і більше, високий рівень	0%
65–95 балів, виражений рівень	2 студентів, 13%
32–64 балів, помірний рівень	10 студентів, 67%
до 32 балів, низький рівень	3 студента, 20%

ще не зовсім пристосувався до змін у навчанні, а 2 курс має такі показники через відчуття втоми, зниження мотивації до діяльності (це означає, що студент незадовільний своїм вибором щодо професії), порушення циклу «сон – неспання», зниження загальної активності, емоційні зрушення. Також відмінне є те, що у студентів 1 курсу виражений рівень прояву дезадаптації мають 33% респондентів, а у студентів 2 курсу – 13%, що набагато менше.

Отже, з вищезазначеного можна зробити висновок, що криза професійного становлення, яка детермінується дезадаптацією розвивається як у студентів 1-го так і 2-го курсів.

Враховуючи все вищесказане можна виділити певні шляхи подолання та уникнення дезадаптації, яка є однією із причин кризи професійного становлення. До них відносяться:

1. Створення сприятливих для студента умов.
2. Недопущення перевантажень через невідповідність рівня складності навчання та організації навчального процесу індивідуальним можливостям студента.
3. Підтримка і допомога студенту в адаптації до нових для них умов.
4. Спонування студента до самоактивізації і самовияву в середовищі життєдіяльності, стимулюючих до адаптацію (приймати участь в житті групи, відповідати на парах, відвідувати тренінги разом з групою тощо).
5. Навчання батьків, викладачів методикою роботи з попередження і подолання наслідків дезадаптації.
6. Активізація особистих зусиль. Рекомендується в перші місяці навчання перевірити себе і скоріше позначити «верхню межу» («верхню планку») своїх можливостей.
7. Корегування мотивів праці і «Я-концепції». Основою такого корегування є пошук змісту навчання.
8. Зміна спеціальності розглядається як небажаний спосіб.

Авжеж інтегральна здатність долати важкі ситуації в ході професійного розвитку безпосередньо залежить від професійно-психологічного потенціалу особистості фахівця, що знаходить своє вираження в його здатності:

- до самостійного освоєння високих норм та стандартів обраної професії, саморозвитку засобами професії і розвитку професії особистим творчим внеском;

- до надання позитивно-мобілізуючого впливу на інші суб'єкти діяльності;
- до протистояння деструктивним чинникам професійного середовища;
- до самовизначення у складних ситуаціях професійної діяльності та життєдіяльності в цілому [6].

У результаті проведеного теоретико-емпіричного дослідження можна дійти висновку, що під кризами професійного розвитку розуміють нетривалі за часом періоди (до року) кардинальної перебудови професійної свідомості, діяльності та поведінки особистості, зміни вектора її професійного розвитку. Криза професійного становлення особистості детермінується процесом адаптації та дезадаптації.

### Список використаних джерел

1. Афанасьєва Т. О. Психологічні особливості криз професійного становлення психолога // Психологічні науки: зб. наук.праць — Т. II. — Випуск 10 (91) — С. 29—33.
2. Головей Л. А. Профессиональное развитие личности: начало пути (эмпирическое исследование) / Л. А. Головей, М. В. Данилова, Л. В. Рыкман, М. Д. Петраш, В. Р. Манукян, М. Ю. Леонтьева, Н. А. Александрова. — СПб. : Нестор-История, 2015. — 336 с.
3. Кириченко В. В. Кризи професійної адаптації: Суб'єктно-ціннісний підхід до вивчення // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. — К. : Видавництво «Фенікс», 2015. — С. 94 — С. 101.
4. Корень Т. О. Модель професійного розвитку майбутнього психолога у вищому навчальному закладі // Електронний збірник наукових праць Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти — Запоріжжя, 2011 — Вип. № 4.
5. Рецензент: Кириллова М. К., к.психол.н., доцент кафедри соціальної психології і конфліктології ІППСТ, ФГБОУВПО «УдГУ» Составители: Я. С. Сунцова, к.психол.н., доцент кафедри общей психологии ІППСТ, ФГБОУВПО «УдГУ» О. В. Кожевникова, к.психол.н., доцент кафедри общей психологии ІППСТ, ФГБОУВПО «УдГУ» Диагностика профессионального становления личности: учеб.-метод. пособие / сост. Я. С. Сунцова, О. В. Кожевникова. Ч. 3. — Ижевск : Издательство «Удмуртский университет», 2012. — 144 с.
6. Мардахаев Л. В. Социальная педагогика : учебник. — М. : Гардарики, 2005. — 269 с.
7. Филипович Е. И. Кризис профессионального выбора студентов-психологов на начальном этапе обучения и условия его преодоления: Автореф. дис. канд. психол. наук — Ставрополь : СКСИ, 2009 — 180 с.: или Автореф. дис. д-ра пед. наук Е. Н. Шиянов.

**VOLODYMYR SHEVCHENKO, SVITLANA MAKUSHEVA**  
Mykolaiv

### **CRISIS OF PROFESSIONAL STANDING OF STUDENT-PSYCHOLOGIST**

*The article deals with the problems of professional development crisis, the determinants of the crisis of professional development are studied: adaptation and disadaptation. A study was carried out to identify the manifestations of the main signs of a professional crisis in the form of disadaptation among students in courses 1 and 2 of the specialty «Psychology». The main determinants of the negative professional genesis of the student psychologist are singled out and the main recommendations for overcoming and preventing crises of professional development are developed.*

*Keywords: occupational genesis, crisis, professional formation, adaptation, disadaptation, determinants.*

**ВЛАДИМИР ШЕВЧЕНКО, СВЕТЛАНА МАКУШЕВА**  
г. Николаев

### **КРИЗИС ПРОФЕСИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕННЯ СТУДЕНТА-ПСИХОЛОГА**

*В статье рассматриваются вопросы кризиса профессионального развития, изучаются детерминанты кризиса профессионального становления: адаптация и дезадаптация. Проведено исследование по выявлению у студентов 1 и 2 курсов специальности «Психология» проявлений основных признаков профессионального кризиса в форме дезадаптации. Выделены основные детерминанты негативного профессиоге́незиса студента – психолога и разработаны основные рекомендации относительно преодоления и предотвращения кризиса профессионального становления.*

*Ключевые слова: профессио́генез, кризис, профессиональное становление, адаптация, дезадаптация, детерминанты.*

Стаття надійшла до редколегії 10.04.2017

УДК 159.923

**ВОЛОДИМИР ШЕВЧЕНКО, НАТАЛІЯ ПОЛЄШКО**  
sheva-65@list.ru  
м. Миколаїв

## **ФЕНОМЕН ПСИХІЧНОГО ВИГОРАННЯ У СТУДЕНТІВ ПСИХОЛОГІВ**

*У статті розглянуто причини, прояви, симптоми та методи профілактики синдрому психічного вигорання. Аналізуються результати емпіричного дослідження синдрому психічного вигорання практичних психологів студентів спеціальності «Психологія».*

*Ключові слова: психічне вигорання, деперсоналізація, емоційний тонус, депресія, симптом, професійне вигорання, емоційне виснаження.*

Актуальність дослідження цього психологічного феномена обумовлено його негативними наслідками, які проявляються в поступовому розвитку негативних соціально-психологічних установок щодо власної особистості кожної людини, близьких людей, колег, роботи. Незважаючи на вивченість синдрому в іноземній психології, представленість даної проблематики в роботах вітчизняних психологів і на те, що на цей момент накопичено

досить багато фактичного матеріалу (що відноситься до умов, при яких виникає вигорання, його негативних наслідків), актуальність вивчення синдрому вигорання не зменшується. Це обумовлено тим, що пояснювальні можливості існуючих підходів до вигорання невеликі, і до сих пір немає хорошої теорії, яка пояснювала б даний синдром. Практично немає робіт, які б носили постановочний характер і виходили на теоретичний рівень аналізу,

розглядаючи синдром вигорання в ширшому контексті.

Останнім часом в освіті відбуваються реформи, які вимагають від студентів великих зусиль в оволодінні компетенціями своєї спеціальності. Це накладає на них не тільки інтелектуальних але емоційних та психічних навантажень. Освітній процес повинен нести в собі не тільки розвиваючий і навчальний потенціал, але і зберігати здоров'я всіх учасників цього процесу.

У сучасній науці немає єдиного трактування поняття вигорання. Воно розглядається як *результат* перевтоми на роботі (Н. Freudenberg) [8]; впливу комплексу стресогенних чинників (С. Maslach, А. Г. Абрумова, В. В. Бойко) [1; 9]; невиправданих рольових очікувань (М. Lauderdale) [5], втрати ефективності діяльності (С. Cherniss); як *різновид стресу* (К. Kondo, Е. Maher та ін.); особистісна *деформація* (С. Maslach, W. Shaufeli, Н. Е. Водоп'янова та ін.) [2]; вироблений особистістю *механізм психологічного захисту* (В. В. Бойко); патологічна *реакція* внаслідок тривалих професійних стресів середньої інтенсивності (L. Morrow) та ін.

Ми підходимо до розуміння вигорання як процесу поступової втрати емоційної, когнітивної і фізичної енергії, що відбувається під дією пролонгованого професійного стресу та проявляється у симптомах психоемоційного виснаження, цинізму та зниження задоволення від виконаної роботи.

Термін «емоційне вигорання» запропонував американський психолог Фреденберг (1974) для характеристики психологічного стану здорових людей, які знаходяться в інтенсивному і тісному спілкуванні з клієнтами, пацієнтами в емоційно насиченій атмосфері при наданні професійної допомоги.

К. Маслач визначила це поняття як синдром фізичного і емоційного виснаження (включаючи розвиток негативної самооцінки, негативного ставлення до роботи, втрату розуміння і співчуття по відношенню до клієнтів або пацієнтів) [5].

Австралійські вчені М. Pierce та G. Molloy (1990) стверджують, що до емоційного вигорання схильний кожен із нас. Вони доводять, що швидкість «згорання» не пов'язана ні з

освітою, ні з рівнем інтелекту, ні навіть з оплатою праці. Чутливі й емоційні люди раніше помічають його симптоми, проте інтенсивність процесу не залежить ні від душевної організації, ні від особистої історії. Єдине, що має значення, – ситуація на роботі та ставлення до неї професіонала [3].

Згідно з сучасними даними, під «психічним вигоранням розуміється стан фізичного, емоційного і розумового виснаження; що виявляється в професіях соціальної сфери». Цей синдром включає в себе три складових: емоційну виснаженість, деперсоналізацію (цинізм) і редукацію професійних досягнень.

Під емоційним виснаженням розуміється почуття емоційної спустошеності і втоми, викликане власною роботою. Воно проявляється в зниженні емоційного тону, втрати інтересу до навколишнього або емоційному перенасичення, в агресивних реакціях, спалахах гніву; появі симптомів депресії.

Деперсоналізація передбачає цинічне ставлення до праці та об'єктам своєї праці. Це розвиток негативних, черствих, байдужих установок; по відношенню до людей. Вона проявляється в деформації (знеособлення) відносин з іншими людьми: підвищення залежності від інших або, навпаки, негативізму цинічності установок і почуттів по відношенню до реципієнтів (пацієнтам, підлеглим, учням).

Нарешті, редукація професійних досягнень є виникнення у працівників почуття некомпетентності у своїй професійній сфері, усвідомлення неуспіху в ній.

А. А. Китаєв-Смик вважає, що така хвороба спілкування, як «вигорання» виникає внаслідок душевного перевтоми. Це свого роду плата за співчуття, коли в професійні обов'язки входить віддача душевного тепла, емоційне «викладання». На його думку, прояви «вигорання» такі: приглушення емоцій, зникнення гостроти почуттів і переживань, виникнення конфліктів з партнерами по спілкуванню в результаті перенесення роздратування на оточуючих; втрата людиною; уявлень про цінності життя, байдужість. Незважаючи на деяке звуження поняття «вигорання», таке його визначення не суперечить розумінню змісту «явища, і відображає основні його характеристики; про які йшлося раніше: емо-

ційне виснаження, віддалення від оточуючих, втрата, особистісних смислів.

Цікавий підхід до розгляду вигорання як процесуального феномена представлений в роботах В. В. Бойко. Він розглядає «вигорання» як вироблений особистістю механізм психологічного захисту у формі повного або часткового виключення емоцій у відповідь на вибрані психотравмуючі впливи, придбаний стереотип емоційного, частіше за все професійної поведінки [1].

Розглядаючи симптоми, характерні для синдрому вигорання С. Кахилі запропонував виділяти 5 ключових груп симптомів:

1) емоційні, 2) фізичні, 3) поведінкові, 4) когнітивні, 5) соціальні.

Є. Махер в своєму огляді узагальнює інший перелік симптомів вигорання:

- а) втома, стомлення, виснаження;
- б) психосоматичні нездужання;
- в) порушення сну;
- г) негативне ставлення до клієнтів;
- д) негативне ставлення до своєї роботи;
- е) убогість, репертуару робочих дій;
- ж) зловживання хімічними агентами (кава, тютюном, алкоголем, наркотиками, ліками);
- з) переїдання або відсутність апетиту;
- і) негативна Я-концепція;
- к) агресивні почуття (дратівливість, напруженість, тривожність, занепокоєння, схвилюваність, гнів);
- л) занепадницькі настрої незв'язані з ними емоції (песимізм, почуття безнадії, апатія).

Деякі дослідники намагалися прирівняти «вигорання» до третьої стадії стресу (виснаження), якій передують стійкий, і не піддається контролю рівень збудження [5].

Головна відмінність стресу і «вигорання», незважаючи на схожість третьої фази стресу і симптомів «вигорання» полягає в тому, що стрес – реакція неспецифічного характеру, тоді як «вигорання» відбувається лише в певних випадках. Співвідношення між вигоранням і стресом може бути розглянуто з позицій тимчасового чинника і успішності адаптації. Різниця між стресом і вигоранням криється, перш за все, в тривалості цього процесу. Вигорання являє собою тривалий, «розтягнутий» у часі робочий стрес. З точки зору Сельє,

стрес є адаптивний синдром, який мобілізує всі сторони психіки, людини, вигорання ж є зривом в адаптації. За визначенням вигорання є тривалим процесом, тому відносна відмінність цих двох процесів можна зробити, якщо розглянути їх в процесі розвитку в часі. Обидва поняття можуть бути визначені ретроспективно, якщо адаптація успішно досягнута – це робочий стрес, якщо відбулося погіршення адаптації – це вигорання.

Іншою відмінністю стресу і вигорання є те, що вигорання характерно для людей, що мають високий рівень досягнень. Стрес не обов'язково може бути причиною вигорання. Люди прекрасно можуть працювати в стресових умовах, якщо вважають, що їхня робота важлива і значуща.

Таким чином, хоча й існує певна спільність між стресом і вигоранням, проте останній можна вважати відносно самостійним феноменом.

На думку А. Hochschild в основі вигорання лежить ступінь ідентифікації особистості. Він пропонує розрізняти два типи емоційних зусиль, які може проявляти людина:

1) поверхневі емоційні зусилля, коли індивід симулює емоції, які в дійсності відчуває, використовуючи вербальні і невербальні сигнали

2) глибокі емоційні зусилля як спроба дійсно відчути емоції, які від тебе очікують.

В обох випадках – можливі негативні наслідки. У першому випадку конфлікт між істинно випробовується емоцією і необхідної емоцією веде до вигорання, так як зменшуються емоційні ресурси індивіда (емоційне виснаження) і посилюється; цинізм, відчуження (деперсоналізація). У другому випадку може виникнути самовідчуження, так як людина боїться втратити своє «Я». Це призводить до того, що втрачається здатність відчувати справжні емоції, так як глибокі емоції вимагають надмірної енергії, а це зменшує енергетичні ресурси індивіда [4].

Г. Нікіфоров виділяє наступні ознаки і симптоми вигорання у психологів: - зміни у поведінці – психолог часто дивиться на годинник; посилюється його опір виходу на роботу; відкладає зустрічі з клієнтами; часто спізнюється (пізно приходить і пізно йде);

втрачає творчі підходи до вирішення проблем; працює старанніше і довше, а досягнення стають менше; усамітнюється і уникає колег; привласнює власність установи; збільшує вживання змінюючих настроїв психоактивних речовин (включаючи кофеїн і нікотин); втрачає здатність задовольняти свої потреби в розвагах і відновленні здоров'я; схильні до нещасних випадків; - зміни у почуттях – втрата почуття гумору або гумор шибеника; постійне відчуття невдачі, провини і самозвинувачення; часто відчуває гнів, почуття образи і гіркоти; підвищена дратівливість, демонстрована на роботі і вдома; відчуття, ніби до нього чіпляються; почуття збентеження і байдужості; безсилля; зняття стресу, а не творча діяльність; - зміни у мисленні – все більш наполегливі думки про те, щоб залишити роботу; не здатний концентрувати увагу; ригідне мислення, чинять опір змінам; посилення підозрливості й недовірливості; негуманне ставлення до клієнтів, менталітет жертви; заклопотаність власними потребами і особистим виживанням; - зміни у здоров'ї – порушений сон; часті, довгостроково поточні незначні недуги; підвищена сприйнятливості до інфекційних захворювань; втомлюваність – втома і виснаження протягом цілого дня; прискорення порушень психічного і соматичного здоров'я

Професія психолога містить потенційні складнощі пов'язані з: можливістю психолога втратити ідентичність і розчинитися в клієнтах; негативним впливом на особисте життя; можливістю психічних порушень через постійні зіткнень з темними сторонами життя і психічною патологією. Дійсно, специфікою професії психолога є психологічна і фізична ізоляція: необхідність проводити багато часу наодинці з клієнтами, дотримання принципу конфіденційності, контакт з великою кількістю страждань і проблем, психологічним болем інших людей. Як наслідок специфічної професійної діяльності, у багатьох практикуючих психологів виникають наступні проблеми: виснаженість від взаємодії; виникнення жорсткого самоконтролю; емоційна закритість навіть від близьких людей; схильність використовувати психологічні знання для аналізу і пояснень у стосунках у сім'ї і з друзями та ін. Існуюча у соціумі установка часто

призводить до того, що оточуючі насторожено ставляться до психологів, що також веде до формування відстороненої позиції. Крім труднощів у відносинах з клієнтами і близькими людьми, у професійному середовищі існує конкуренція і конфлікти, пов'язані з бажанням здобути професійне визнання. Усі ці фактори можуть вважатися потенційними джерелами стресу, впливають не тільки на самого психолога, але і на його відносини з оточуючими. Отже, професія практичного психолога несе потенційну небезпеку «синдрому вигорання» [4].

Для дослідження рівня психічного вигорання у психологів було використано методіку Рукавішнікова «Визначення психічного вигорання». Ця методика містить у собі 3 шкали: психоемоційне виснаження, особистісне віддалення, професійну мотивацію. Проранувавши суму трьох шкал було визначено рівень психічного вигорання. У дослідженні приймали участь 10 психологів та 37 студентів спеціальності «Психологія».

Результати показали, що психічне вигорання у 3 – на низькому рівні і у 2 – на дуже низькому. Це обумовлено тим, що можливо вони були ригідні, їм легше встановлювати межі і відповідати відмовою на додаткові вимоги. Психічне вигорання на середньому рівні у 5 чоловік, це може говорити про те, що у них адекватна самооцінка і вони ставлять перед собою реальні цілі. Психологічного вигорання на високому рівні не було виявлено. Зазвичай воно притаманне особам які працюють у психологічних структурах після університету і ще не пройшов один рік.

Було визначено, що молоді психологи недостатньо впевнені у своєму професіоналізмі та відчувають надмірні емоційні навантаження, саме тому виникають такі проблеми.

Оскільки психічне вигорання з'являється тільки у професійній діяльності у студентів, то було досліджено один із видів психічного вигорання, а саме емоційну стійкість. Для дослідження емоційної стійкості у студентів було використано методіку EPQ Айзенка. У методіці EPQ Айзенка шкала «нейротизм-стабільність» визначає емоційну стійкість.

Результати дослідження показали, що у 13 студентів емоційна стійкість на високому

рівні, у майбутньому це може бути одним з чинників захисту від психічного вигорання, низький рівень емоційної стійкості у 11 осіб, вони можуть бути у зоні ризику тих, в кого у майбутньому може виявлятися психічне вигорання. У 15 студентів емоційна стійкість на середньому рівні, оскільки існує декілька видів (детермінант) психічного вигорання, це може бути і як поштовхом до психічного вигорання так і захистом від вигорання.

Можливо зробити висновок, що згідно з сучасними даними, під «психічним вигоранням» розуміється стан фізичного, емоційного і розумового виснаження; що виявляється в професіях соціальної сфери. Цей синдром включає в себе три складових: емоційну виснаженість, деперсоналізацію (цинізм) і редукацію професійних досягнень.

Запобігти синдрому допоможуть профілактичні заходи, спрямовані на зміцнення психічного здоров'я: обов'язковий вихідний раз в тиждень, протягом якого робити тільки те, що хочеться; «очищення» голови від тривожних думок або проблем шляхом аналізу (на папері або в бесіді з уважним слухачем); розстановка пріоритетів (в першу чергу виконувати дійсно важливі справи, а решта – в міру успішності).

Щоб не допустити появи синдрому або посилення вже існуючого феномена психічного вигорання, психологи рекомендують навчитися миритися з втратами. Почати боротьбу з синдромом легше, коли дивишся своїм страхам «в очі». Наприклад, втрачений сенс життя або життєва енергія. Потрібно визнати це і сказати собі, що ви починаєте все спочатку: ви знайдете новий стимул і нові джерела сили [3].

Ще одне важливе вміння, на думку фахівців, – це здатність відмовлятися від непотрібних речей, гонитва за якими і призводить до синдрому психічного вигорання. Коли люди-

на знає, що хоче він особисто, а не загальноприйнята думка, він стає невразливим для емоційного вигорання.

Професія психолога припускає наявність численних контактів з іншими людьми, на яких психолог впливає і які впливають на психолога. Тож, професія практичного психолога несе потенційну небезпеку «синдрому вигорання». Емоційна стійкість майбутнього психолога є дуже важливим фактором. Тільки тоді фахівець буде цілісним і потрібним, а загроза психічного вигорання буде мінімальною.

### Список використаних джерел

1. Бойко В. В. Синдром «емоціонального вигорання» в професіональному общении / В. В. Бойко. — СПб. : Питер. — 1999. — 154 с.
2. Водопьянова Н. Е. Синдром вигорання: діагностика і профілактика: 2-е изд./ Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченская. — СПб. : Питер. — 2009. — 223 с.
3. Ермакова Е. В. Изучение синдрома эмоционального вигорання как нарушение ценностно-смысловой сферы личности (теоретический аспект) / Е. В. Ермакова // Культурно-историческая психология. — 2010. — № 1. — С. 27—39.
4. Лукьянов В. В. Современные проблемы исследования синдрома вигорання у специалистов коммуникативных профессий: коллективная монография / под ред. В. В. Лукьянова, Н. Е. Водопьяновой, В. Е. Орла, С. А. Подсадного, Л. Н. Юрьевой, С. А. Игумнова. — Курск. Гос. ун-т. — Курск. — 2008. — 336 с.
5. Мальцева Н. В. Проявление синдрома психического вигорання в процессе профессионализации учителя в зависимости от возраста и стажа работы // Дисс. ... канд. психол. наук. — Екатеринбург, 2005. — 212 с.
6. Форманюк Т. В. Синдром «эмоционального сгорания» учителя // Вопросы психологии. — 1994. — № 2. — С. 23—26.
7. Чиханова Т. В. Феномен психічного вигорання у психологів та студентів цього фаху / Т. В. Чиханова // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. — 2013. — Вип. 35. — С. 518—523.
8. Freudenberger H. J./ Burnout: Contemporary issues, trends, and concerns. Stress and burnout / H. J. Freudenberger. — N.Y. : Anchor Press. — 1983. — P. 23—28.
9. Maslach C. Job burnout/ C. Maslach., W. B. Schaufeli., M. P. Leiter // Annual Review of Psychology. — 2001. — Vol. 52. — P. 397—422.

**VOLODYMYR SHEVCHENKO, NATALIYA POLIESHKO**  
Mykolaiv

### PHENOMENON OF MENTAL BURNOUT IN STUDENTS PSYCHOLOGIST

*The article deals with the causes, manifestations, symptoms and prevention methods syndrome mental burnout. The results of empirical research of mental burnout syndrome educators.*

*Keywords: mental burnout, depersonalization, emotional tone, depression, symptom, professional burnout, emotional exhaustion.*

**ВЛАДИМИР ШЕВЧЕНКО, НАТАЛІЯ ПОЛЄШКО**

г. Николаев

**ФЕНОМЕН ПСИХИЧЕСКОГО ВЫГОРАНИЯ У СТУДЕНТОВ ПСИХОЛОГОВ**

*В статье рассмотрены причины, проявления, симптомы и методы профилактики синдрома психического выгорания. Анализируются результаты эмпирического исследования синдрома психического выгорания практических психологов и студентов специальности «Психология».*

*Ключевые слова: психическое выгорание, деперсонализация, эмоциональный тонус, депрессия, симптом, профессиональное выгорание, эмоциональное истощение.*

Стаття надійшла до редколегії 07.04.2017

УДК 159.923+378.18

**ОЛЕНА ШЕВЧУК**

м. Николаїв

ssp27101949@gmail.com

**ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ  
ПРОФЕСІЙНОЇ СУБ'ЄКТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ:  
РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ**

*У статті викладено результати першого етапу дослідження «Інноваційні технології формування професійної суб'єктності майбутніх психологів», яке проводилося на кафедрі психології Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Здійснено обґрунтування інноваційних освітніх технологій на основі експерієнціального підходу та моделі засвоєння нової інформації Д. Колба. Узагальнено досвід використання інноваційних технологій викладачами кафедри психології (навчальних есе, соціально-психологічних тренінгів, ситуаційно-рольових ігор, аналізу випадків тощо). Викладено результати опитування студентів щодо застосування інноваційних освітніх технологій в університеті. Показано роль психологічної служби університету у формуванні професійної суб'єктності майбутніх психологів.*

*Ключові слова: інноваційні освітні технології, професійна суб'єктність психолога, експерієнціальне навчання, модель Д. Колба, навчальне есе, соціально-психологічний тренінг, ситуаційно-рольова гра.*

Стрижньовим завданням підготовки практичних психологів є формування їх професійної суб'єктності. Професійна суб'єктність є інтегративною категорією підготовки майбутніх психологів, яка передбачає вмотивованість студента на досягнення фахової майстерності, здатність до самооцінки, прагнення саморозвитку і самовдосконалення. Вирішення цього завдання значною мірою залежить від системи вищої освіти, яка має бути динамічною та інноваційною для того, щоб забезпечувати випереджальну підготовку фахівців, здатних до ефективної діяльності в умовах національних і глобальних викликів не лише сьогодні, а й осяжного майбутнього. Принципово нові підходи в організації навчального процесу передбачає концепція

«Освіта 3.0, 4.0», пов'язана з швидким розвитком інформаційних технологій і впровадженням інноваційних принципів, форм і методів навчання [5]. Разом з тим, спостереження існуючої освітньої практики дають підстави вважати, що у формуванні професійної суб'єктності студентів – майбутніх психологів сучасні методи навчання застосовуються фрагментарно, у той час, як бажаної ефективності у даному разі можна досягнути шляхом запровадження системи освітніх технологій. Наведене свідчить, що означена проблема є актуальною і потребує вирішення як у теоретичному, так і практичному аспектах.

В останні роки проблема використання інноваційних методів і технологій привертала увагу багатьох українських і зарубіжних



дослідників. Так, теоретичні та практичні аспекти використання інноваційних педагогічних технологій у вищій школі викладені у монографії І. І. Доброскок, В. П. Коцура, С. О. Нікітчиної та ін. [3]. Досвід впровадження інновацій у вищій школі узагальнено у монографії за редакцією П. Ю. Сауха [2]. Слід назвати дисертаційне дослідження В. В. Докучаєвої, в якому викладені теоретико-методологічні засади проектування інноваційних педагогічних систем [1], а також дисертацію М. В. Лисенка, в якій досліджено інноваційну парадигму вищої освіти України за умов переходу до інформаційного суспільства [4].

Окремі аспекти розробки і впровадження інноваційних методів навчання досліджувалися у роботах Ю. С. Арутюнова, К. О. Баханової, М. М. Бірштейна, В. Н. Буркова, Л. В. Пироженко. Розробкою інноваційного навчання займалися такі вчені, як Н. В. Артикуца, А. В. Євдокимов, О. М. Клоченок, М. А. Косолапова, Т. О. Ліщук, Т. В. Дуткевич, Г. П. П'ятакова, А. А. Панченков, О. І. Пометун, М. І. Скрипник, Б. Л. Тевлін. Значний внесок до розробки і впровадження інноваційного навчання здійснили В. С. Біскуп, Г. А. Брянський, Ю. Ю. Єкатерінославський, О. В. Козлова, Ю. Д. Красовський, О. А. Овсянников, В. Я. Платов, Д. А. Поспелов, О. І. Сидоренко, Ю. П. Сурмін та інші.

Втім, незважаючи на достатньо велику кількість праць, дана проблема залишається дискусійною і потребує подальших досліджень, зокрема, щодо впровадження інноваційних освітніх технологій у процес формування професійної суб'єктності майбутніх психологів.

З огляду на викладене, у статті поставлено за мету узагальнити результати першого етапу дослідження (вересень 2016 р. – квітень 2017 р.) «Інноваційні технології формування професійної суб'єктності майбутніх психологів» у рамках держбюджетної теми «Психолого-педагогічні засади становлення професійної суб'єктності» (№ державної реєстрації 0115U001209), яке проводилося на кафедрі психології Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Протягом зазначеного періоду було проаналізовано наукові джерела відповідної тематики, здійснено теоретичне і методологічне обґрунту-

вання дослідження, узагальнено досвід використання інноваційних технологій викладачами кафедри, проведено опитування студентів.

Теоретичним підґрунтям формування професійної суб'єктності психологів було прийнято експерієнціальний підхід, суть якого полягає в опануванні певного, наближеного до професійної діяльності, досвіду, рефлексії цього досвіду з подальшою роботою над розвитком компетентностей, що забезпечують успішність професійного психолога. Оскільки гіпотеза дослідження полягала в тому, що для досягнення бажаного результату у формуванні професійної суб'єктності психолога важливо застосовувати систему інноваційних освітніх технологій, в якості системоутворювальної була використана модель засвоєння нової інформації Девіда А. Колба, згідно якої виділяються чотири стадії процесу навчання: 1) отримання досвіду; 2) спостереження і рефлексія; 3) абстрагування і теоретичне узагальнення; 4) експериментальна перевірка і застосування на практиці отриманих знань [8]. Як бачимо, модель Д. Колба починається з досвіду з наступним спостереженням і рефлексією. Згідно моделі Д. Колба було визнано за доцільне на початку вивчення навчальної дисципліни або тематичного модулю застосовувати рефлексію минулого життєвого досвіду студентів.

Зважаючи на те, що поряд із суто професійними якостями студента, важливим компонентом підготовки майбутнього психолога є формування особистісних якостей, особливої ваги набувають компетентності культури міжособистісних стосунків, адже нездатність налагодити належні взаємовідносини з клієнтами, колегами можуть призвести до складних міжособистісних та організаційних конфліктів, погіршують морально-психологічний клімат в трудовому колективі, ведуть до зниження ефективності роботи психолога в цілому. Саме тому, в процесі вивчення дисципліни «Культура міжособистісних стосунків» було поставлено завдання провести самодіагностику проблем і бар'єрів, що заважають студентам налагоджувати міжособистісні стосунки. Подібна рефлексія здійснювалася за допомогою навчального есе, перевагами якого є вільне викладення з наступним обговоренням у

групі проблем власного досвіду спілкування з людьми. Оцінюючи власні психологічні проблеми, студенти відзначали, що їм заважають, з одного боку: надмірна сором'язливість, страх бути незрозумілим, невпевненість, брак відкритості, невимушеності, занижена самооцінка, довірливість, високий рівень сензитивності, м'якість, а з іншого, – агресивність, нерівноваженість, імпульсивність, нездатність стримувати емоції. Враховуючи, що на проблеми міжособистісних взаємин значний вплив чинить минулий досвід людини, студентам було запропоновано згадати й усвідомити події свого життя, які вплинули на їх стосунки у найближчому соціальному оточенні. В процесі обговорення було отримано дві групи відповідей. Перша група стосувалась випадків, що поліпшили ставлення респондентів до людей, друга – включала ситуації, що погіршили їх взаємини з навколишнім мікросоціальним середовищем.

Для обговорення матеріалів есе, була використана рольова гра «Акваріум», під час якої група була поділена на чотири підгрупи. Перша підгрупа грала роль «Акваріуму». Учасники цієї підгрупи були розташовані в центрі аудиторії (в «акваріумі»), їх завдання полягало у тому, щоб узагальнити матеріали есе і представити їх у стислому викладі. Дві інші підгрупи були розташовані одна проти одної по різні боки аудиторії. Підгрупа з умовною назвою «Рожеві окуляри» повинна була відстоювати оптимістичну позицію яка полягала у тому, що у спілкуванні з людьми треба завжди бути відвертим і щирим, вірити людям, допомагати їм, якщо вони навіть не просять того, але потребують допомоги. Підгрупи «Рожеві окуляри» і «Чорна труба» повинні були підібрати аргументи щодо правильності своєї позиції, а також ставити гострі питання своїм опонентам. Назва четвертої підгрупи «Терези» також обумовлювала її позицію: врівноважувати крайнощі «Рожевих окулярів» і «Чорної труби», згладжувати гострі кути, знаходити компроміси у спілкуванні. Наприкінці заняття було проведено дебрифінг, завдання якого полягали у знятті напруги та рефлексії отриманого досвіду [6, 48–52].

У процесі контент-аналізу есе та спостереження поведінки і стосунків студентів було

доведено, що навчальне есе з наступним обговоренням у групі є ефективним методом формування культури міжособистісних стосунків як важливої складової професійної суб'єктності майбутніх психологів, оскільки воно активізує індивідуальну рефлексію, сприяє ідентифікації власних проблем спілкування і взаємовідносин у найближчому оточенні, дає змогу порівняти власний досвід з досвідом інших студентів, а відтак, надає кращі умови для подальшого проектування саморозвитку і формування відповідних професійних компетентностей [7, 330].

Одним із сучасних методів навчання, у процесі якого формується професійна суб'єктність майбутнього психолога є соціально-психологічний тренінг. Необхідність впровадження цього навчального методу обумовлюється, зокрема, двома аспектами. По-перше, специфікою професійної діяльності психолога, що є проявом особистісної рефлексії, інтеріорізованим досвідом взаємодії з людьми у найрізноманітніших обставинах і складних випадках. А по-друге, – особливостями тренінгу, який відрізняється від традиційного навчання тим, що передбачає безпосереднє «проживання» й усвідомлення досвіду міжособистісної взаємодії студента з іншими людьми у процесі діяльності, наближеної до професійної.

За допомогою цього методу вирішувалися два взаємопов'язані завдання. Перше полягало в тому, що тренінг використовувався для формування у студентів професійних компетентностей під час вивчення відповідної навчальної дисципліни. Так, дисципліна «Культура міжособистісних стосунків» включала елементи тренінгу щодо формування навичок встановлення міжособистісних контактів, розвитку емпатії і рефлексії у спілкуванні, невербальних комунікацій, розв'язання ділових конфліктів, які виступають важливими складовими професійної суб'єктності психолога. Для вирішення поставлених завдань застосовувалися такі тренінгові вправи, як «Керівник і підлеглий», «Спілкування без зворотного зв'язку», «Мова серця», «Поведінка в конфлікті».

Друге завдання, передбачало проведення студентами соціально-психологічних тренінгів

гів під час виробничої практики, яка проходила в умовах психологічної служби університету за планом кабінету психологічної просвіти (керівник – доцент О. С. Шевчук). Слід зазначити, що практиці передувала навчальна дисципліна «Психологія тренінгової роботи», у межах якої студенти отримували навички проведення тренінгових занять відповідно до практичних запитів з урахуванням особливостей тренінгової групи. До участі у тренінгах запрошувалися студенти непсихологічних спеціальностей. Тренінгам передувала ретельна підготовка: визначення актуальних для учасників тем, написання плану і сценарію тренінгу, вивчення психологічних особливостей групи, розробка відповідних вправ. Так, під час практики у жовтні-листопаді 2016 р. студенти 4 курсу, майбутні психологи Сусленко Максим, Шуваєва Аліна, Чичиль Олександр, Матутіна Олександра провели соціально-психологічні тренінги на теми: «Виховання дітей у сім'ї. Сімейні відносини» (для студентів інституту історії та права), «Згуртованість і групова взаємодія в колективі» (для студентів коледжу МНУ імені В. О. Сухомлинського), «Подолання страхів» (для студентів факультету «Дошкільної і початкової освіти») тощо. Після заняття кожен студент-практикант робив детальний самоаналіз щодо власних переживань і емоцій під час тренінгу, аналіз проведеного заняття, опис результатів, потреби необхідних змін у сценарії, опис групи і взаємодії між учасниками, а також рефлексію себе як тренера, опис позиції по відношенню до учасників, проблем і труднощів, зворотного зв'язку.

У процесі дослідження було проведено опитування студентів, в якому ставилося завдання з'ясувати їх думку щодо впровадження інноваційних освітніх технологій в навчальний процес. Вибіркова сукупність визначалася методом основного масиву (60% від генеральної сукупності беручи до уваги її великий обсяг) і становила 160 студентів 1–7 курсів денної форми навчання спеціальності «Психологія». За результатами опитування більшість студентів (90%) висловили зацікавленість у впровадженні інноваційних освітніх технологій у навчальний процес. Більше половини (57%) опитаних вважають себе гото-

вими і понад третини (34%) частково готовими до навчання за інноваційними освітніми технологіями. Викликає занепокоєння розподіл відповідей на питання, чи створені в університеті умови для впровадження інноваційних освітніх технологій у навчальний процес: майже половина студентів (47%) вважають, що в університеті такі умови не створені або створені лише частково (53%).

Розподіл відповідей на попереднє питання підтверджується аналізом думок респондентів, висловлених при виборі варіантів відповідей на питання щодо причин, які перешкоджають впровадженню інноваційних освітніх технологій в університеті. Понад двох третин студентів (67%) вважають, що в університеті бракує відповідної матеріально-технічної та інформаційної бази (спеціально обладнаних аудиторій, комп'ютерної та мультимедійної техніки, програмного забезпечення тощо). Інша причина за відповідями 29% опитаних полягає у небажанні і неумотивованості студентів, оскільки інноваційні технології потребують багато часу і зусиль для підготовки до занять. Решта (4%) відповідей стосуються недостатньої інформованості студентів про означені технології. Даний блок інформації дозволяє висловити припущення, що третина причин, які за думкою студентів, блокують упровадження інноваційних освітніх технологій, не потребують значних матеріальних витрат, а вимагають заходів організаційно-інформаційного характеру: впровадження системи інформування і мотивування студентів.

Розробка змісту такої системи має спиратися на інформацію, яка міститься у відповідях на наступні питання анкети: «Позначте три головні, на Вашу думку, причини привабливості інноваційних освітніх технологій»; «На Вашу думку, чим саме відрізняються інноваційні технології навчання від традиційних?»; «На Вашу думку, інноваційні освітні технології найбільш за все сприяють: кращому засвоєнню навчального матеріалу, умінню аналізувати професійні проблеми та знаходити шлях їх вирішення, опануванню навичками роботи в групі».

Серед чинників привабливості інноваційних освітніх технологій студенти висловили думки, що у такий спосіб «краще здобувається

професійний досвід» (22%), «цікаво опанувати щось нове, незвичайне і краще, ніж було» (22%), «повніше розвиваються професійні компетентності» (18%), «підвищується інтерес до навчання» (18%), «зростає самоповага, формується новий погляд на себе» (11%), «краще згуртовується студентська група» (7%) тощо.

На думку респондентів, інноваційні освітні технології відрізняються від традиційних «творчим підходом та різноманітністю методів навчання», «більшою демократичністю та відкритістю у стосунках між студентами та викладачами». На це вказали 54% і 41% студентів, відповідно. Крім того, 27% відповідей стосуються такої відмінності як «постійна взаємодія з викладачем», 17% – «більшій самостійності та можливості вільно висловлювати власну думку», 14% – «більшій активності та емоційності навчання».

Більшість студентів (52%) вважають, що інноваційні освітні технології сприяють «кращому засвоєнню навчального матеріалу», решта опитаних обрали варіанти: «сприяють умінню аналізувати професійні проблеми та знаходити шлях їх вирішення» (29%) і «сприяють опануванню навичок роботи в групі» (19%).

Аналіз відповідей на питання «Які інноваційні освітні технології застосовуються під час навчання?» засвідчив, що найчастіше, за думкою студентів, у навчальному процесі застосовуються: індивідуальні навчально-дослідні завдання (85%), рефлексивний аналіз професійної діяльності під час проходження практики (72%), аналіз конкретних ситуацій (56%), соціально-психологічні тренінги (52%), проблемно-орієнтовані дискусії (47%), ситуаційно-рольові та інші навчальні ігри (32%). З іншого боку, найменш застосованими виявилися: ведення щоденника самопізнання та формування портфоліо індивідуальних досягнень (0%), освітній коучинг (2%), консультування з проблем соціально-професійного розвитку (4%), індивідуальне соціально-професійне проектування власної кар'єри (17%).

Таким чином, на першому етапі дослідження було здійснено теоретичне обґрунтування експериментального підходу в системі

інноваційних освітніх технологій формування професійної суб'єктності майбутніх психологів. В якості системоутворювальної була використана модель засвоєння нової інформації Д. Колба. Як показало дослідження, інтегративну роль у формуванні професійної суб'єктності студентів відіграє психологічна служба університету, яка одночасно виступає експериментальним майданчиком у впровадженні інноваційних освітніх технологій. За результатами опитування подальших наукових розвідок потребують проблеми розвитку і впровадження таких інноваційних технологій, як формування портфоліо індивідуальних досягнень, індивідуальне соціально-професійне проектування кар'єри майбутніх психологів, освітній коучинг, консультування з проблем соціально-професійного розвитку, впровадження системи інформування і мотивування студентів.

#### Список використаних джерел

1. Докучаєва В. В. Теоретико-методологічні засади проектування інноваційних педагогічних систем : автореф. дис. ... д-ра пед. Наук : 13.00.01 / В.В. Докучаєва; Луган. нац. пед. ун-т ім. Тараса Шевченка. — Луганськ, 2007. — 44 с.
2. Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи: монографія / П. Ю. Саух [та ін.]; ред. П. Ю. Саух. — Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. — 443 с.
3. Інноваційні педагогічні технології: теорія та практика використання у вищій школі : монографія / І. І. Доброскок, В. П. Коцур, С. О. Нікітчина [та ін.] ; Переяслав-Хмельницьк. держ. пед. ун-т ім. Г. Сковороди, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих АПН України. — Переяслав-Хмельницьк : Вид-во С. В. Карпук, 2008. — 284 с.
4. Лисенко М. В. Інноваційна парадигма вищої освіти України за умов переходу до інформаційного суспільства: автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.10 / М. В. Лисенко; М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Нац. техн. ун-т України «Київ. політехн. ін-т». — К., 2013. — 16 с.
5. Сапегин К. В. Образование 1.0, 2.0, 3.0: миф и реальность / К. В. Сапегин. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу: [http://ioc.rubadm.ru/project/s\\_17\\_01\\_13/obrazovanie.pdf](http://ioc.rubadm.ru/project/s_17_01_13/obrazovanie.pdf).
6. Шевчук О.С. Формування комунікативної компетентності майбутніх психологів (експериментальний підхід) / О.С. Шевчук, С.П. Шевчук // Virtus: Scientific Journal / Editor-in-Chief M. A. Zhurba. — October # 8, 2016. — 191 p.
7. Шевчук О. С. Міжособистісні взаємини студентів у найближчому соціальному оточенні / О. С. Шевчук, С. П. Шевчук // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського: збірник наукових праць / за ред. С. Д. Максименка, Н. О. Євдокимової. — Вип. 11 (99). — Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2013. — С. 327—331.
8. Kolb D. Experiential learning : Experience as the source of learning and development / D. Kolb. — Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall, 1984. — 248 p.

**OLENA SHEVCHUK**  
Mykolaiv

### **INNOVATIVE TECHNOLOGIES FOR FORMING PROFESSIONAL SUBJECTIVITY OF FUTURE PSYCHOLOGISTS: RESULTS OF RESEARCH**

*The article describes the results of the research "Innovative technologies for the formation of professional subjectivity of future psychologists" (the first stage), which was conducted at the Department of Psychology of the Mykolaiv National University named after V. A. Sukhomlinsky. The justification of innovative educational technologies based on the experiential approach and the model for the learning of new information by D. Kolb was carried out. The experience of using innovative technologies by teachers of the psychology department is summarized (educational essays, social-psychological trainings, situation-role games, case study, etc.). The results of students interview on applying of innovative educational technologies at the university are given. The role of the university psychological service to teaching of students' professional subjectivity as future psychologists is shown.*

*Keywords: innovative educational technologies, professional subjectivity of student's as a psychologist, experimental training, D. Kolb's model, educational essay, socio-psychological training, situation-role play.*

**ЕЛЕНА ШЕВЧУК**  
г. Николаев

### **ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СУБЪЕКТНОСТИ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ: РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ**

*В статье изложены результаты первого этапа исследования «Инновационные технологии формирования профессиональной субъектности будущих психологов», которое проводилось на кафедре психологии Николаевского национального университета имени В. А. Сухомлинского. Осуществлено обоснование инновационных образовательных технологий на основе экспериенциального подхода и модели усвоения новой информации Д. Колба. Обобщен опыт использования инновационных технологий преподавателями кафедры психологии (учебных эссе, социально-психологических тренингов, ситуационно-ролевых игр, анализа ситуаций и т. п.). Приведены результаты опроса студентов об использовании инновационных образовательных технологий в университете. Показана роль психологической службы университета в формировании профессиональной субъектности будущих психологов.*

*Ключевые слова: инновационные образовательные технологии, профессиональная субъектность психолога, экспериенциальное обучение, модель Д. Колба, учебное эссе, социально-психологический тренинг, ситуационно-ролевая игра.*

Стаття надійшла до редколегії 16.04.2017

УДК 159.938.3:378

**ОЛЕКСІЙ ШЕВЯКОВ, ПАВЛО ЛУКОЯНОВ, ІГОР ШРАМКО**

м. Дніпро

shevyakov\_1962@mail.ru

## ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ В КОНТЕКСТІ ЯКОСТІ ЖИТТЯ ЛЮДИНИ

*У статті висвітлено наукові підходи до дослідження категорії ціннісних орієнтацій у філософсько-психологічному аспекті. Розглянуто значення категорії якості життя у ціннісних уявленнях особистості. Проаналізовано феномен «цінність» в зв'язку з психологічними поняттями установки й у протиставленні з ним. Висвітлено історію дослідження ціннісних орієнтацій особистості з позицій класичного психоаналізу, гуманістичної та екзистенціальної психології. Розглянуто погляди радянських та пострадянських психологів, які досліджували проблему ціннісних орієнтацій в контексті якості життя людини.*

*Ключові слова: філософський, психологічний підходи до дослідження категорії якості життя, буття, ціннісні орієнтації, особистість.*

У 60-ті роки ХХ ст. у вітчизняній науці були визначені місце і роль теорії цінностей, її значення для розвитку комплексу наук про людину і суспільство, позначилися перспективи її розвитку в єдності гносеологічного, психологічного і педагогічного аспектів. У дослідженнях останніх років сформувався категоріальний апарат, що включає поняття «цінність», «ціннісне відношення», «оцінка», «ціннісні орієнтації». Однак дотепер недостатньо дослідженим є зв'язок ціннісних орієнтацій та якості життя особистості.

Мета статті – обґрунтувати та теоретично дослідити вплив ціннісних орієнтацій на якість життя сучасної людини.

Першими дослідниками нового психологічного феномена «цінність» прийнято вважати американських дослідників У. Томаса і Ф. Знанецького. У своїй знаменитій праці «Польський селянин у Європі й Америці» вони визначали поняття цінності в зв'язку з психологічними поняттями установки й у протиставленні з ним. Для цих авторів цінністю є будь-який предмет, що володіє змістом, що піддається визначенню, і є значущим для членів якої-небудь соціальної групи. Установки є суб'єктивною орієнтацією членів групи стосовно соціальних цінностей.

Класичний психоаналіз З.Фрейда зосереджує увагу на внутрішніх біологічних факторах розвитку особистості. Все мислення З. Фрейда знаходиться на передумові, що

тіло – єдине джерело щиросердечного досвіду. Він припускав, що прийде час, коли всі щиросердечні феномени зможуть бути пояснені прямими посиленнями на фізіологію мозку. У основу поведінки людини психоаналіз ставить неусвідомлювані інстинктивні потяги «Ід», що служать імпульсом до задоволення біологічних потреб відповідно до принципу задоволення. В. Г. Алексеева вказує, що, природно, «Ід» не знає цінностей, добра й зла, моралі [1, 65].

Однак, усупереч поширеній думці, теорія З. Фрейда все-таки має на увазі визначену ціннісно-нормативну регуляцію поведінки людини. «Супер-его» у Фрейда являє собою, власне кажучи, сховище як несвідомих, так і соціально обумовлених моральних установок, етичних цінностей і норм поведінки, що служать свого роду суддею або цензором діяльності й думок «Его», встановлюючи для нього визначені границі.

Ряд сучасних дослідників вважають, що будь-який елемент тричленної структури особистості З. Фрейда може служити джерелом і місцем перебування цінностей. Так, В. Г. Алексеева вважає, що «Супер-его» містить соціальні норми та цінності, а «Его» – індивідуальні цінності, що є результатом «окультурення» несвідомих стимулів «Ід». Цінності «Его», за її словами, сильніші й істинніші загальноприйнятої системи цінностей [1, 66]. Автор наголошує, що багато стимулів

сфери несвідомого, у свою чергу, засновані на «свідомо прийнятих» моральних цінностях – вони ніби «опускаються» зверху й настільки глибоко й органічно засвоюються, що можуть протистояти не тільки свідомим намірам, але й інстинктивним потягам, і навіть у гіпнотичному стані не вдається вселити людині те, що суперечить міцно засвоєним цінностям. Соціальні аспекти розвитку особистості, які лише поверхнево розглядалися З. Фрейдом, одержали подальший розвиток у роботах його послідовників – А. Адлера, К. Хорні, Е. Фромма, Г. Саллівена. В індивідуальній психології А. Адлера важливе місце займає концепція «соціального інтересу», що розуміється як почуття спільності, прагнення вступати в соціальні відносини співробітництва, як джерело активності особистості, протиставлюваній лібідю З. Фрейда. Соціальний інтерес формується в процесі ідентифікації і є «барометром нормальності».

Таким чином, у розвитку уявлень про особистість в приведених «біологізаторських» теоріях виявляється визначена загальна закономірність, що полягає в поступовому прийнятті ідеї про соціальну обумовленість поведінки людини і, відповідно, звертанні до проблеми ціннісних орієнтацій. Однак найбільше значення ціннісні орієнтації особистості мають у гуманістичній і екзистенціальній психології.

Центральним поняттям теорії особистості К. Роджерса є «самість», що ним визначається як «організована, рухлива, але послідовна концептуальна модель сприйняття характеристик і взаємин «Я», або самого себе, і разом з тим система цінностей, застосовуваних до цього поняття» [11, 120]. На його думку, у структуру самості входять як «безпосередньо пережиті організмом», так і запозичені, «інтроекційовані» цінності, що людиною помилково інтерпретуються як власні. Вчений зазначає, що саме організм поставляє дані, на основі яких формуються ціннісні судження. Він думає, що і внутрішні і зовнішні цінності формуються або приймаються, якщо сприймаються «фізіологічним апаратом» як сприятливі збереженню й зміцненню організму – саме на цій підставі засвоюються узяті з культури соціальні цінності. Однак К. Роджерс згадує і про необхідність усвідомлення виникаю-

чих переживань як основу ціннісних уявлень про якість життя.

А. Маслоу справедливо відзначає, що здорові люди напевно, роблять «правильний вибір» у біологічному змісті [9, 209]. По його вислову, «обрані цінності і є цінності», при цьому дійсно правильний вибір – це той, котрий веде до самоактуалізації. Вибір людиною вищих цінностей визначений самою її природою, а не божественним початком або чим-небудь іншим, що знаходиться за межею людської сутності. При наявності вільного вибору людина сама «інстинктивно вибирає істину». Говорячи про природність внутрішніх «психобіологічних» цінностей, А. Маслоу підкреслює те, що будь-які інстинктивні схильності людини набагато слабкіші сил цивілізації. При цьому він так само, як і К. Роджерс, бачить «якісно-життєво необхідну» роль психолога в актуалізації, «пробудженні» внутрішніх цінностей людини.

Г. Олпорт, думаючи, що джерелом більшості цінностей особистості є мораль суспільства, виділяє також ряд ціннісних орієнтацій, не продиктованих моральними нормами, наприклад, допитливість, ерудиція, спілкування і т.д. Моральні норми й цінності формуються та підтримуються за допомогою зовнішнього підкріплення. Вони виступають скоріше в якості засобів, умов досягнення внутрішніх цінностей, що є цілями особистості. Перетворення засобів у цілі, зовнішніх цінностей у цінності внутрішні Г. Олпорт називає «функціональною автономією», що розуміється ним як процес трансформації «категорії знання» і «категорії значимості». «Категорії значимості» виникають при самостійному усвідомленні змісту отриманих ззовні «категорій знання». Г. Олпорт відмічає, що цінність – це якийсь особистісний зміст. Дитина усвідомлює цінність всякий раз, коли зміст має для неї принципову важливість [10, 133].

Самого факту усвідомлення цінностей, однак, не цілком достатньо для їхнього внутрішнього прийняття особистістю. Усвідомлення цінностей, за словами В. Франкла, додає їм об'єктивний, універсальний характер: «як тільки я досягаю яку-небудь цінність, я автоматично усвідомлюю, що ця цінність існує сама по собі, незалежно від того, приймаю я її

чи ні» [1, 67]. В. Франкл розумів під цінностями особистості так звані «універсали смисли», тобто смисли, властиві більшості членів суспільства, всьому людству протягом його історичного розвитку. Суб'єктивна значимість цінності, на думку В. Франкла, повинна супроводжуватися прийняттям відповідальності за її реалізацію.

Початок власне аксіологічного етапу наукового знання звичайно, зв'язується з роботами основоположників медичної психології, що ввели поняття «значимість» як критерію істини в пізнанні і, за аналогією, поняття «цінність» як критерію етичної поведінки. Аксіологічний етап характеризується остаточною поділом понять реальності й цінності як об'єкта бажань і прагнень людини. Так аксіологи окремо описують місце людини в трьох сферах: дійсності, істинності й цінності.

У аксіології увесь світ розділяється на реальне буття (дійсність) і ідеальне буття (цінності), а свідомість, відповідно, – на емпіричну і «нормативну». Сутність цінностей складається в їхній значимості, а не в їх фактичності, вони виступають як ідеальна загальна норма, що додає реальності смисл. Розділяються речі, що є носіями якостей, які можна досягти за допомогою інтелектуальних функцій, і блага, що є носіями «ціннісних якостей». Зазначається, що благо є подібне єдності ціннісних якостей. Відповідно, цінності, як і речі, носять об'єктивний характер, представляючи собою «особливе царство предметів». Відмінність цінностей полягає в особливому характері їхнього пізнання, що здійснюється за допомогою емоційних функцій, відчуття. Цей процес називається «емоційним інтуїтивізмом», наголошується особливе «царство цінностей», що носять незмінний, вічний, абсолютний характер. «Царство цінностей» перебуває за межами як дійсності, так і свідомості людини. Свідомість визначається двома сферами: реальною дійсністю й ідеальною повинністю. Детермінаціями свідомості людини в цих сферах є, відповідно, воля й цінності, при цьому цінності виступають як орієнтир для вольового зусилля, а воля – як засіб реалізації цінностей. Зміст цінностей полягає в узгодженні дійсності з належним і твердженні того, що є значимим.

Щодо радянських та пострадянських психологів, то за словами Б. Ф. Ломова, незважаючи на розбіжності трактувань поняття «особистість», у всіх вітчизняних підходах у якості її провідної характеристики виділяється спрямованість. Спрямованість, розкривається по-різному у роботах

С. Л. Рубінштейна, О. М. Леонтьєва, Б. Г. Ананьєва, Д. М. Узнадзе, Л. І. Божович і інших класиків радянської психології, виступає як системоутворююча властивість особистості, що визначає весь її психічний склад. Б. Ф. Ломов визначає спрямованість як «відношення того, що особистість одержує і бере від суспільства (матеріальні, і духовні цінності), до того, що вона йому дає, вносить у його розвиток» [8, 311]. Таким чином, у спрямованості виражаються суб'єктивні ціннісні відносини особистості до різних сторін дійсності. Підкреслюючи психологічний характер цінностей, як об'єкта спрямованості особистості, вчені використовують поняття «ціннісні орієнтації», визначені як спрямованість особистості на ті або інші цінності життя.

Розвиток особистості, за Л. С. Виготським, обумовлений освоєнням індивідом цінностей культури, що опосередковано процесом спілкування. За його словами, значення й смисли, зароджуючись у відносинах між людьми, зокрема, у прямих соціальних контактах дитини з дорослими, потім за допомогою інтеріоризації «проникають» у свідомість людини [4, 96].

С. Л. Рубінштейн також пише, що цінності «є похідними від співвідношення світу й людини, виражаючи те, що є у світі, включаючи те, що створює людину в процесі історії, значиме для людини» [12, 310].

На думку Б. Г. Ананьєва, вихідним моментом індивідуальних характеристик людини, як особистості є її статус у суспільстві, так само, як і статус спільноти, у якій складалася й формувалася дана особистість. На основі соціального статусу особистості формується система її соціальних ролей і ціннісних орієнтацій життя. Статус, ролі і ціннісні орієнтації, за словами Б. Г. Ананьєва, утворили первинний клас особистісних властивостей, що визначають особливості структури і мотивації поведінки і, у взаємодії з ними характер і схильності людини [2, 210].



Вивчення ролі суспільно-соціальних відносин у формуванні особистості стосовно її ціннісних орієнтацій було продовжено в роботах Б. Д. Паригіна, Г. М. Андреевої, А. І. Донцова, Л. І. Анциферової, В. С. Мухіної, А. А. Бодальова, Г. Г. Дилигенського, В. Г. Алексеєвої. З точки зору цих вчених, спрямованість особистості на визначені цінності – ціннісні орієнтації – формує суспільство. Саме суспільство пред'являє визначену систему цінностей, що людина «чуйно вловлює» у процесі постійного «обстеження границь і складу норм» і формування їхніх власних, індивідуально-особистісних еквівалентів.

Необхідно підкреслити, що психологічний підхід до визначення цінностей полягає не в розгляді ціннісної системи суспільства, як зовнішньої, стосовно людини сукупності норм і правил, а в аналізі соціально обумовленого характеру прийняття цінностей особистістю. Так, С. Л. Рубінштейн бачив задачу психології у тому, щоб «перебороти відчуження цінностей від людини» [12, 211]. У даному контексті як основний засіб прийняття особистістю цінностей суспільства може розглядатися поняття «діяльність», що займає ключове місце в теорії О. М. Леонтєва. За його словами, реальним базисом особистості людини виступає сукупність суспільних по своїй природі відносин до світу, що реалізуються його діяльністю [7, 225]. Становлення особистості полягає в закономірній перебудові системи відносин і ієрархії змістоутворюючих мотивів у процесі спілкування й діяльності. Ґрунтуючись на концепції О. М. Леонтєва можливо зробити висновок, що будь-яка цінність характеризується двома властивостями – особистісним значенням і змістом. Значення цінності являє собою сукупність суспільно значимих властивостей, функцій предмета або ідей, що роблять їх цінностями в суспільстві, а особистісний зміст цінностей визначається самою людиною.

Як писав Д. Н. Узнадзе, людина реагує на впливи зовнішньої дійсності в більшості випадків лише після того, як вона переломила їх у своїй свідомості, лише після того, як вона осмислила їх. Осмислення, «об'єктивація» явищ зовнішнього світу в процесі індивідуального досвіду, призводить, за словами

Д. Н. Узнадзе, до постійного розширення області установок людини. Аналогічна роль значеннєвих утворень у формуванні власне цінностей особистості розкривається в роботах Ф. Е. Василюка, Б. С. Братуся, Б. В. Зейгарник, А. Г. Асмолова, В. Е. Чудновського, В. І. Слободчикова, Д. О. Леонтєва.

Ф. І. Василюк, вважає, що цінність не є предметом потреби, ні мотивом, оскільки останні завжди «корисливі» і борються тільки за «свій» інтерес, на відміну від цінності, що може бути «нашою» і навіть в інтрапсихічному просторі виконує інтегруючі, об'єднуючі функції [3, 292]. Д. О. Леонтєв також вказує на те, що цінності «не егоїстичні». Він справедливо відзначає при цьому, що, на відміну від потреб, цінності не обмежені даним моментом і не ведуть до чого-небудь зсередини, а «притягають ззовні» [6, 184].

При наявності ситуації, у якій можливе задоволення визначеної потреби, включається особливе регулятивне утворення, що Д. Н. Узнадзе називає установкою. Функція установки полягає в тому, що вона «вказує» предмет потреби, здатний задовольнити її у даній ситуації. Установки з ціннісними орієнтаціями особистості поєднує стан готовності. Як писав вчений, «готовність діяти тим або іншим способом уже містить у собі оцінку, а оцінювання припускає установку як готовність певним чином реалізувати цінності» [1, 69]. У той же час число цінностей, які може мати індивід, значно менше, ніж число установок, зв'язаних з конкретними ситуаціями. Більшість вітчизняних авторів дотримуються точки зору, що саме цінності визначають основні якісні характеристики установки, маючи велику суб'єктивну значимість, а не навпаки. На нашу думку, ціннісні орієнтації як регулятивний механізм охоплюють більш широке коло проявів якості життя людини, аніж установки, що у грузинській психологічній школі зв'язуються в основному з біологічними потребами.

Установки, атитюди і ціннісні орієнтації особистості регулюють реалізацію потреб людини в різних соціальних ситуаціях. Ми поєднуємо всі перелічені вище регулятивні утворення як диспозиції, тобто «схильності». У своїй «диспозиційній концепції регуляції

соціальні поведінки особистості» ми аргументуємо ієрархічну організацію системи диспозиційних утворень. У розробленій нами концепції на нижчому рівні системи диспозицій розташовуються елементарні фіксовані установки, що носять неусвідомлюваний характер і пов'язані із задоволенням вітальних потреб. Другий рівень складають соціально-фіксовані установки, або атитюди, що формуються на основі потреби людини у включенні в конкретне соціальне середовище. Третій рівень системи диспозицій – базові соціальні установки – відповідає за регуляцію загальної спрямованості інтересів особистості в тих або інших конкретних сферах соціальної активності людини. Вищий рівень диспозицій особистості являє собою систему її ціннісних орієнтацій, що відповідає вищим соціальним потребам і відповідає за відношення людини до життєвих цілей і засобів їх задоволення. Кожен рівень диспозиційної системи виявляється задіяним у різних сферах і відповідних їм ситуаціях спілкування: у найближчому сімейному оточенні, малій контактній групі, конкретній області діяльності і, нарешті, у визначеному типі суспільства в цілому.

Рівні регуляції поведінки людини розрізняються часткою біологічних і соціальних компонентів у їхньому змісті й походженні. Ціннісні орієнтації як вищий рівень диспозиційної системи цілком залежать від цінностей соціальної спільності, з яким себе ідентифікує особистість. Очевидно, що рівні диспозиційної системи особистості відрізняються також

ступенем усвідомленості регулятивних утворень. Ціннісні орієнтації визначають якісні життєві цілі людини, виражають відповідно те, що є для неї найбільш важливим і має для неї особистісний зміст, що потребує подальшого емпіричного дослідження.

### Список використаних джерел

1. Алексеева В. Г. Ценностные ориентации как фактор жизнедеятельности и развития личности / В. Г. Алексеева // Психологический журнал. — 2004. — Т. 5. — № 5. — С. 63—70.
2. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. — СПб.: СПбУ, 2008. — 338 с.
3. Василюк Ф. Е. Психотехника выбора / Ф. Е. Василюк // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии. Под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. — М.: Смысл, 2007. — С. 284—314.
4. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский — М.: Наука, 2010. — 226 с.
5. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и ценностные ориентации личности / Е. И. Головаха // Психология личности в трудах отечественных психологов. — СПб.: Питер, 2010. — С. 256—269.
6. Леонтьев Д. А. Очерк психологии личности / Д. А. Леонтьев. — М.: Смысл, 2007. — 264 с.
7. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции: Конспект лекций / А. Н. Леонтьев. — М.: МГУ, 2011. — 240 с.
8. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. — М.: Наука, 2004. — 446 с.
9. Маслоу А. Психология бытия / А. Маслоу. — М.: Рефл-бук; Киев: Ваклер, 2007, 300 с.
10. Оллпорт Г. Личность в психологии / Г. Оллпорт. — М.: КСП; СПб.: Ювеша, 2008. — 240 с.
11. Роджерс К. Клиент-центрированная терапия / К. Роджерс. — М.: Реалбук; К.: Ваклер, 2007. — 320 с.
12. Рубинштейн С. Л. Человек и мир. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — М.: Педагогика, 2006. — 384 с.

**OLEKSII SHEVYAKOV, PAVLO LUKOYANOV, IGOR SHRAMKO**

Dnipro

### VALUED ORIENTATIONS ARE IN CONTEXT OF QUALITY OF LIFE OF MAN

*In the article the scientific going is analyzed near research of category of the valued orientations in a philosophical-psychological aspect. The value of category of quality of life in the valued presentations of personality is considered. Analyzed row of going near the phenomenon of the valued orientations and his connection with quality of life of personality: classic psycho-analysis, humanism psychology, axiology, soviet and postsoviet psychology. It is set that the levels of adjusting of conduct of man differ the stake of biological and social components in their maintenance and origin. Valued orientations as higher level of the disposition system fully depend on the values of social association with which it self is identified by personality. The levels of the disposition system of personality differ also the degree of realized of regulation educations.*

*Key words: philosophical, psychological approaches of research of category quality of life, life, valued orientations, personality.*

**АЛЕКСЕЙ ШЕВЯКОВ, ПАВЕЛ ЛУКОЯНОВ, ИГОРЬ ШРАМКО**  
г. Днепр

## **ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ В КОНТЕКСТЕ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ ЧЕЛОВЕКА**

*В статье изложены научные подходы к исследованию категории ценностных ориентаций в философско-психологическом аспекте. Рассмотрено значение категории качества жизни в ценностных представлениях личности. Проанализирован феномен «ценность» в связи с психологическим понятием установки и в противопоставлении с ним. Изложена история исследований ценностных ориентаций личности с позиций классического психоанализа, гуманистической и экзистенциальной психологии. Рассмотрены взгляды советских и постсоветских психологов, которые исследовали проблему ценностных ориентаций в контексте качества жизни человека.*

*Ключевые слова: философский, психологический подходы к исследованию категории качества жизни, бытие, ценностные ориентации, личность.*

Стаття надійшла до редколегії 01.09.2016

УДК 159.9

**ЮРІЙ ШИРОБОКОВ**

м. Харків

shirobokov Yuri@gmail.com

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ РІЗНОМАНІТНИХ ВИДІВ ВІЙСЬКОВОГО ПОЛОНУ**

*Стаття присвячена проблемі військового полону. Проведене дослідження видів сучасного військового полону дозволило виявити їх характеристики. Визначено основні види сучасного військового полону: військовий підрозділ, професійні найманці та бандформування. Представники військового підрозділу ставляться до військовополонених, як до ворога, який припинив спротив. Професійні найманці застосовують до військовополонених незаконні засоби впливу, знущання та тортури. Для бандформувань характерне захоплення військовополонених з метою наживи. У статті розглянуті особливості захоплення, транспортування, допиту, утримання та обміну військовополонених різними підрозділами.*

*Ключові слова: військовослужбовці, військовий полон, види військового полону.*

В умовах сучасної війни гостро постають питання неминучості зникання безвісти військовослужбовців. Особливого значення набувають аспекти військового полону, який супроводжується ідеологічною обробкою, знущаннями, тортурами, голодом, хворобами, виснажливими роботами, незаконними розправами, жорстокістю конвоїрів, втратою зв'язку з рідними та близькими, надії на швидке повернення додому. Актуалізація цих аспектів в умовах антитерористичної операції, яка триває на сході України, висуває нові вимоги до проведення психологічних досліджень проблеми психологічного стану військовополонених при різних умовах утримання.

В умовах полону формуються особливі специфічні форми поведінки військовослуж-

бовців, які в різні часи ставали предметом дослідження як вітчизняних так і зарубіжних дослідників [1; 4; 5; 6]. Однак питання впливу різних умов утримання в полоні на психіку військовослужбовців, досі не були предметом ґрунтовного наукового аналізу [2; 3].

Таким чином недостатня вивченість аспектів змін у психіці та поведінці військовослужбовців у різноманітних умовах утримання в полоні обумовлюють необхідність проведення самостійного дослідження психологічних характеристик різних видів сучасного військового полону при проведенні антитерористичної операції. Метою якого буде визначення основних характеристик видів сучасного військового полону в умовах проведення антитерористичної операції на основі аналізу

наукової літератури, законодавчих і нормативно-правових актів, опитування та узагальнення отриманої інформації.

Захоплення військовослужбовців у полон має різні причини: іноді воно неминуче в наслідок поранення, іноді є результатом майстерності та підготовки супротивника, а іноді стає результатом відчаю та зневірювання у свої власні сили. Досвід свідчить, що більшість захоплених військовослужбовців могли уникнути цього, при виході з території оточеної супротивником, але опитування показують, що багато військовослужбовці частіше роблять спроби уникнути захоплення в полон у випадках, коли пропонуються нестерпні умови утримання під вартою.

Опитування 94 військовослужбовців, які пережили ситуацію військового полону щодо мети їх захоплення у полон різними підрозділами (табл. 1) свідчать про те, що війська супротивника можна умовно розділити на три види: військовий підрозділ, який укомплектований військовослужбовцями діючої армії суміжної країни, професійні найманці та бандформування, що сформовані з представників кримінальних кіл та місцевих жителів.

Фактично всі опитувані відмітили, що отримання інформації від «язика» є основною метою захоплення військовополонених, але більшість опитаних показала, що оперативне отримання інформації, можливе не завжди, бо деякі потрапили в полон, у тяжкому фізичному стані внаслідок поранення, дехто за своєю посадою не були носіями тої інформації, яка цікавила представників ворогуючої сторони, або інформація, яка могла бути отримана від полоненого, втратила свою актуальність.

Полон як спосіб залякування супротивника застосовують на думку 97,9% опитаних в основному професійні найманці, але вони ж і відмічають, що полон в даному випадку, це відстрочена смерть, тобто вбивство після жорстокого катування. Половина опитаних також вважає, що військові підрозділи, особливо ті, що відносять себе до «військової еліти»: десантники, армійський спецназ, бойові плавці та інш., також використовують військовий полон як засіб залякування супротивника.

Військовий полон як засіб припинення спротиву на думку 88,3% опитаних більше притаманний для військових підрозділів, хоча ті із опитуваних (44,6%), хто пережили ситуацію полону свідчать про те, що для представників бандформувань так само притаманно використання полону на «м'яких умовах», як засіб ухилення від сутички, це пояснюється відсутністю у них бойового досвіду та небажанням ризикувати власним життям.

На думку більшості опитуваних військовий полон використовувався в зоні проведення антитерористичної операції як демонстрація сили і майстерності по всій лінії розмежування ворогуючих сторін, 67% відмітили, що це більше притаманно для професійних найманців та військових елітних підрозділів (62,8%), це використовувалося як візитна картка підрозділу. Деякі з військовослужбовців, які пережили ситуацію військового полону вказували, що під час затримання їх просто могли вбити, але з ними начебто гралися, даючи можливість битися в рукопашному двобої або переслідуючи як дичину на полюванні.

59,6% опитаних свідчать про те, що представники бандформувань використовували

Таблиця 1

**Характеристика мети захоплення військовослужбовців у полон представниками різних підрозділів**

	Мета захоплення у полон	Військовий підрозділ (%)	Професійні найманці (%)	Бандформування (%)
1	Припинення спротиву	88,3	20,2	44,6
2	Необхідність отримання інформації	93,6	97,9	78,7
3	Залякування супротивника	51,1	97,9	13,8
4	Демонстрація сили і майстерності	62,8	67	2,1
5	Обмін на своїх	2,1	11,7	59,6
6	Не бажання вбивати	36,2	1,1	41,4
7	Отримання викупу	2,1	8,5	50

військовий полон, як можливість визволення своїх товаришів, затриманих представниками силових структур, що беруть участь у проведенні антитерористичної операції, хоча військовослужбовці, які пережили ситуацію військового полону вказують, що й представники військових підрозділів та найманці також брали полонених для обміну на своїх.

Отримання викупу на думку 50% опитуваних є основною метою захоплення у полон військовослужбовців в зоні проведення антитерористичної операції представниками бандформувань. Однак, як відмічають деякі з тих, хто пережив ситуацію військового полону професійні найманці також іноді використовують полонених з метою наживи.

Не бажання вбивати дуже часто ставало причиною того, що військовослужбовців брали у полон. На думку опитуваних це найбільш характерно для представників бандформувань (41,4%), але деякі представники військових підрозділів, особливо укомплектованих військовослужбовцями строкової служби, по свідченням 36,2% тих, хто пережив ситуацію полону також не виказували бажання вбивати ворогів і тому змушені були затримувати їх, не маючи ні досвіду ні можливостей для утримання.

Таким чином, захоплення військовослужбовців у полон представниками різних підрозділів характеризується різною метою, для військових підрозділів це в основному необхідність отримання інформації, припинення спротиву ворога, а також демонстрація сили і майстерності та залякування противника, професійні найманці мали на меті отримання інформації, залякування противника та демонстрацію сили і майстерності, для бандформувань характерними були отримання інформації, обмін на своїх, отримання викупу та не бажання вбивати.

За свідченнями військовослужбовців, які пережили ситуацію полону від місця захоплення до місця постійного утримання або допиту завжди слідує стадія транспортування військовополоненого, яка також характеризується у залежності від виду підрозділу до якого той потрапив. Те що військовослужбовця полонили, ще не означає, що він залишиться живим, під час транспортування військовопо-

лоненого, його можуть вбити з різних причин: тяжкий фізичний стан, спроба втечі, супротив тим хто утримує, небезпека викриття та інш.

За даними опитування транспортування військовополонених до місць постійної дислокації підрозділу також має свої особливості відповідно до виду підрозділу, який захопив військовослужбовця.

На думку 68,1% тих, що пережили ситуацію полону військові підрозділи ставляться до затриманих як до тягаря, через проблеми з харчуванням, медичним обслуговуванням, реалізації релігійних потреб та інш., тому намагаються скоріше переправити до місць підготовлених до охорони полонених або передати військовополонених до інших підрозділів.

74,5% свідчать, що представники бандформувань використовують транспортування військовополонених як саморекламу та демонстрацію нової влади та своєї сили, деяких привозили до центру населеного пункту, влаштовували показове знущання, фотографування та ін.

Щодо підрозділів найманців то 11,7% опитаних показали, що пересування відрізняється прихованістю, іноді полонених просто відводили від місця захоплення потім жорстко катували та вбивали після чого залишали так, що б їх обов'язково знайшли. Ті хто вижили свідчать, що їх просто використали для транспортування поранених бойовиків або речей.

Щодо форми транспортування то тут, на думку опитаних, не існує розмежування по підрозділам, усі намагаються використовувати автотранспорт, який є у наявності, при відсутності машин, полонених водять пішки колонами.

Таким чином, транспортування військовополонених характеризується не видом транспорту, а метою: для військових підрозділів це переправити до місць підготовлених до охорони полонених, представники бандформувань використовували цей захід для самореклами, демонстрації своєї сили та влади, професійні найманці завжди приховували сам факт утримання та пересування військовослужбовців захоплених у полон.

Перший допит так само можна вважати наступною стадією військового полону, бо тут так само як і на стадіях захоплення та транспортування військовослужбовець переживає вітальну фазу полону, бо розуміє, що саме його поведінка під час допиту може стати смертним вирок. Ця стадія так само має свої характерні особливості, які визначаються видом підрозділу який утримує військовослужбовця у полоні. Саме під час допитів полоненого намагаються психологічно зламати та змусити давати необхідні свідчення, повідомляти певну інформацію, або схилити до співробітництва та подальшої провокаційної діяльності.

За свідченнями 45,7% опитаних яких допитували у військовому підрозділі, основою допиту було жорстоке побиття військовополоненого. Військовослужбовці, які пережили дану ситуацію відмічають, що побиття носило характер безглуздої дії, іноді навіть не супроводжувалось задаванням питань. У більшості випадків це робилося, на думку опитаних, з метою залякування військовополонених та подальшого схилення їх до колаборації. По свідченням 17% військовослужбовців, які пережили ситуацію військового полону, до них застосовувалися такі способи впливу, як роздягання, та проведення допиту без одягу, позбавлення їжі та сну, до 1,1% застосовувалося катування утопленням. 6,4% показали, що по відношенню до них застосовувалась вогнепальна зброя (кожному було нанесено поранення лівої ноги, вище коліна), з метою залякування та запобігання втечі.

46,8% відмітили, що допитували їх професійні найманці, хоча тільки 7,4% показали, що утримувались найманцями, решта були полоненими військового підрозділу. За свідченнями 39,4% військовополонених під час допиту військові, які їх утримували, залучали найманців для проведення допиту, з причини не бажання виступати в ролі ката, не готовності застосовувати тортури, навіть по відношенню до ворога та зняття відповідальності з себе та свого підрозділу за скоєння військового злочину. На думку опитаних, допит, який проводився професійними найманцями, так само має свої характерні відмінності. Основою допиту всі опитані відмічали саме залякування та знущання, особливо військовослужбовці

відмічали, що на психіку військовополонених сильно впливали факти згвалтування, жорстокого катування, ампутації полоненим пальців, цілих кінцівок та навіть кастрації. На думку військовослужбовців навіть, як що полонений просто був свідком такого вчинку це дуже сильно пригнічувало психіку та поведінку, 26,6% відмітили, що були свідками вбивства своїх товаришів під час допиту, а в подальшому постійно переживали імітації розстрілів перед допитами, коли їх відводили до стіни оголошували про намір розстрілу та навіть робили постріли в стіну з метою демонстрації своєї повної влади над військовополоненим та своєї сили.

На думку 18,1% військовополонених, яких допитували представники бандформувань серед характерних особливостей можна виділити наступні: по-перше визначення матеріальних статків сім'ї військовополоненого, по-друге примушення військовослужбовця до повідомлення близьким та рідним, що той знаходиться у полоні і хто його утримує, 3,2% опитуваних показали, що їх рідним навіть повідомили, хто може бути посередником в обміні полонених, по-третє знущання та насилля над військовополоненим для прискорення викупу. По відношенню до 7,4% опитаних, за їх свідченнями, застосовувалося насилля (статеві збочення, примушення до вживання у їжу фекалій тощо), весь процес записувався на відеокамеру а потім цим шантажували полонених, погрожуючи викласти ці матеріали в Інтернет, або відправити рідним та близьким, через соціальні мережі.

Таким чином, перший допит характеризується способами морального та фізичного тиску на військовополонених. Для військових підрозділів характерним було побиття полонених та позбавлення їх сну та їжі з метою залякування, запобігання втечі та схилення до співробітництва. Допит професійними найманцями характеризувався жорстоким катуванням, насиллям та вбивствами військовополонених з метою демонстрації сили. Характерною особливістю допиту, який проводився представниками банд формувань були знущання та шантаж військовослужбовця для прискорення його викупу або обміну тобто з метою наживи.

Утримання військовополонених, на думку опитаних, які пережили дану ситуацію, так само має свої характерні способи та особливості у залежності від того, яким підрозділом утримувався полонений (Табл. 2).

Так 45,7% показали, що їх утримували військові підрозділи, у таборах для військовополонених, приблизно по 300 осіб. Для утримання використовувалися споруди ферм та ангари заводів. Система життєзабезпечення була такою, яка притаманна військовим підрозділам в польових умовах: розпорядок дня, харчування, гігієна тільки з певними обмеженнями. Для запобігання втеч та бунтів адміністраціями таборів застосовувалися різні заходи офіцерів відокремлювали від солдат, а тих хто демонстрував приклад мужності утримували у приміщеннях камерного типу поодиноці. Так 2,1% опитаних утримувалися окремо від решти, до них застосовувалися жорсткі впливи, позбавлення сну, їжі, засобів гігієни іноді навіть питної води, у більшості випадків таких просто передавали до найманців. Обов'язковою умовою утримання військовим підрозділом були господарські роботи, військовополонених возили на прибирання вулиць, розбирання завалів, збирання гільз та інших предметів.

Опитані, яких утримували підрозділи професійних найманців, вказують, що характерною особливістю утримання були розташування військовополонених для проживання в ямах (23,4%) та підвальних приміщеннях (17%). Військовополонених, часто перевозили з місця на місце, пересаджували в інші ями та підвали, кожного разу обіцяли вбити, в ході переміщень не кормили, забороняли спати та залучали для транспортування озброєння та боєприпасів, риття траншей та інших робіт. Знущання та катування під час утримання

полонених підрозділами найманців були спрямовані на залякування військовослужбовців, так 4,3% опитаних вказували, що до них в яму, в якій їх утримували щоденно кидали артилерійський снаряд, до 17 раз на добу, і полонені повинні були постійно ховатися від снаряду, щойно, що хтось переставав демонструвати страх, його прилюдно катували та вбивали. Саме утримання в ямах дозволяє утримувати меншу кількість охоронців та створює додаткові можливості для швидкої ліквідації полонених за допомогою гранати або вогнепальної зброї.

Військовослужбовці, яких утримували у полоні представники бандформувань свідчать про те, що у більшості (11,7%) цими підрозділами застосовувалися приміщення камерного типу, для цього використовувалися споруди, які належали структурам МВС, СБУ та таможні. 5,3% опитаних відмітили, що їх утримували в ямах в основному у бойових умовах біля лінії розмежування ворогуючих сторін. За свідченнями 2,1% опитаних бандформуваннями також використовувались підвальні споруди, все це залежало від місця дислокації цього підрозділу. Серед особливостей утримання усі опитані відмічають, різке розмежування відношення військовополонених представників підрозділів МВС України, над ними знущались навіть після отримання гарантій викупу.

Таким чином, утримання військовополонених відрізняється за своїми характеристиками у залежності від виду підрозділу. Для військового підрозділу характерне утримання військовополонених у спеціальних таборах із залучанням їх для проведення господарських робіт (прибирання вулиць, розбирання завалів тощо). Професійні найманці утримують військовослужбовців в основному в ямах,

Таблиця 2

**Характеристика способів утримання військовополонених представниками різних підрозділів**

	Способи впливу	Військовий підрозділ (%)	Професійні найманці (%)	Бандформування (%)
1	Табір для військовополонених	45,7	-	-
2	Приміщення камерного типу	2,1	-	11,7
3	Підвальні приміщення	-	17	2,1
4	Ями	-	23,4	5,3

що дає можливість охороняти їх малими силами та створює додаткові можливості для швидкої ліквідації полонених. Утримання військовополонених представниками бандформувань характеризувалося використанням приміщень камерного типу, а при їх відсутності, ям або підвалів, також для них характерним було розмежування відношення до полонених військових та тих, що відносяться до структур МВС України.

Останньою важливою стадією полону можна вважати повернення з полону, а саме отримання військовослужбовцем повідомлення про його обмін та подальше пересування до лінії розмежування ворогуючих сторін та безпосередньо повернення до свого підрозділу або лікувального закладу. Ця стадія, на думку опитаних, також має свої особливості.

Військовослужбовці, які пережили ситуацію полону та обмінювалися військовими підрозділами (80,9%) свідчать про те, що під час отримання повідомлення про відправку військовослужбовця до розташування своїх військ кожному пропонували підписати, звернення до своїх, або визнання провини та навіть дати інтерв'ю, так 2,1% опитаних свідчать, що погодилися на ці умови. До самої відправки військовополонених намагаються схилити до провокацій, співробітництва та навіть пропонують перейти на бік ворогуючої сторони.

Характерною особливістю підрозділу професійних найманців є те, що під час обміну військовополоненими, представники цих формувань, роблять усе можливе для унеможливлення їх викриття та притягнення до відповідальності за військові злочини. З цією метою військовополоненим наносили такі поранення, як осліплення, важкі черепно-мозкові травми, ампутація кінцівок та інш.

Обмін військовополоненими представниками бандформувань характеризувався різкою зміною відношення до військовослужбовців з моменту повідомлення про обмін. 6,4% опитаних показали, що перед відправкою до розташування свої сил, усіх перемістили до окремої камери, припинили побиття та знущання, з чоловіками навіть утримували жінку і вони мали можливість турбуватися про її безпеку, полоненим запропонували деякий

одяг, збільшили норму харчування, під час обміну навіть запрошували, після закінчення антитерористичної операції, до себе у гості.

Таким чином, повернення з полону має свої особливості, які характерні для виду підрозділу який утримував військовослужбовців. Представники військового підрозділу характеризувалися тим, що військовополонених намагалися схилити до провокацій, співробітництва та переходу на бік ворога в обмін на свободу. Для професійних найманців характерне унеможливлення їх викриття та притягнення до відповідальності за військові злочини за допомогою нанесення полоненим тяжких поранень. Характерна особливість бандформувань, це різка зміна відношення до військовополонених після отримання гарантій викупу, або домовленості про обмін.

Проведене дослідження дозволяє зробити висновок, що в умовах проведення антитерористичної операції, сучасний військовий полон можна розділити на три види: військовий полон за психологічним типом «військовий підрозділ», для якого характерно захоплення полонених з метою припинення спротиву та демонстрації сили, утримання у таборах для військовополонених, нанесення побиттів під час допитів та спроби схилити до провокацій, співробітництва та переходу на сторону ворога під час відправки військовослужбовців до дому; військовий полон за психологічним типом «підрозділ професійних найманців», особливостями якого є мета захоплення військовослужбовців у полон це демонстрація сили, майстерності та залякування інших, використання ям для утримання полонених, що скорочує чисельність охоронців та створює можливість швидкої ліквідації тих, кого утримують, допити характеризуються застосуванням тортур, насилля, вбивства полонених, під час обміну найманці унеможливають своє викриття наносячи тяжкі поранення військовополоненим; військовий полон за психологічним типом «бандформування», характерними особливостями якого були мета захоплення – нажива та отримання інформації, утримання військовополонених в основному у приміщеннях камерного типу, приниження та насилля над полоненими в ході допиту, відео зйомка цього процесу та подальший шантаж



та різка зміна відношення до військовополонених після отримання гарантій викупу або домовленості про обмін.

### Список використаних джерел

1. Галицкий В. П. Финские военнопленные в лагерях НКВД (1939–1953 гг.). — М. : Грааль, 1997. — 248 с.
2. Кобза В. Незламні. Спогади полонених / В. Кобза // Військо України. — 2015. — № 09 (179). — С. 12—17.
3. Нікітін Ю. В. Антитерористична операція як необхідна форма протидії злочинності та забезпечення безпеки суспільства / Ю. В. Нікітін // Держава та регіони. Сер. : Право. — 2014. — № 2. — С. 132—136.
4. Leidinger H. Zwischen Kaiserreich und Rätemacht: Die deutschösterreichischen Heimkehrer aus russischer Kriegsgefangenschaft und die Organisation des österreichischen Kriegsgefangenen und Heimkehrwesens 1917–1920. — Viena : University of Vienna, 1995. — 81 p.
5. Moritz V. Gefangenschaft und Revolution: Deutschösterreichische Kriegsgefangene und Internationalisten in Russland 1914 bis 1920. — Viena : University of Vienna, 1995. — P. 28—42.
6. Nachtigal R. Kriegsgefangenschaft an der Ostfront 1914–1918. Literaturbericht zu einem neuen Forschungsfeld. — Frankfurt am Main, 2005. — 162 p.

**YURI SHYROBOKOV**

Kharkiv

## THE VARIOUS TYPES OF MILITARY CAPTIVITY PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS

*The problem of captivity of this paper. Types of modern military captivity characteristics allowed to identify the study. modern military captivity principal defined: military unit of professional mercenaries and gangs. Military units and representatives of the prisoners of war are treated like the enemy, who ceased resistance. Professional mercenaries apply to prisoners of war and unlawful means of influence, abuse and torture. the capture of prisoners for financial gain is a characteristic of gangs. Features capture, transportation, examination, maintenance and exchange of prisoners of war of the various units discussed in the article.*

*Key words: serviceman, prisoners of war, types of military captivity.*

**ЮРИЙ ШИРОБОКОВ**

г. Харьков

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ ВОЕННОГО ПЛЕНА

*Статья посвящена проблеме военного плена. Проведенное исследование видов современного военного плена позволило выявить их характеристики. Определены основные виды современного военного плена: воинское подразделение, профессиональные наемники и бандформирования. Представители воинского подразделения относятся к военнопленным, как к противнику, который прекратил сопротивление. Профессиональные наемники применяют к военнопленным незаконные средства влияния, издевательства и пытки. Для бандформирований характерно захват военнопленных с целью наживы. В статье рассмотрены особенности захвата, транспортировки, допроса, содержания и обмена военнопленных различными подразделениями.*

*Ключевые слова: военнослужащие, военный плен, виды военного плена.*

Стаття надійшла до редколегії 09.10.2016

УДК 159.95

**ОКСАНА ШПОРТУН**

м. Київ

Shportun\_o@mail.ru

## ГУМОРИСТИЧНІ МЕТОДИКИ В ПСИХОТЕРАПІЇ ТА КОНСУЛЬТУВАННІ

*У статті здійснено психологічний аналіз використання гумористичних методик у психотерапії та консультуванні. Доведено доцільність застосування гумору при неврозах, депресіях, фобіях та інших психічних патологіях.*

*Фізіологічні зміни, що виникають під час сміху, за даними ряду досліджень, призводять до зниження чутливості до болю, допомагають справитися з гнівом і агресією, сприяють подоланню тривоги і стресу, допомагають адаптуватися в екстремальних умовах, підвищують ефективність лікування при різних захворюваннях, сприяють підвищенню імунітету. У нинішній соціально-політичній ситуації важливо також знати, що гумор сприяє підвищенню рівня психологічної безпеки і довіри, призводить до емоційної розрядки. Тому гумор рекомендувався як корисний інструмент в індивідуальній психотерапії та консультуванні, груповій психотерапії, сімейному консультуванні і в лікуванні дітей, підлітків і людей похилого віку.*

*Ключові слова: гумористичні методики, психічні розлади, психотерапія, консультування.*

Проблема почуття гумору у вітчизняній і зарубіжній філософській та психолого-педагогічній науці досліджувалась у різних аспектах, зокрема, щодо природи і сутності почуття гумору, його зв'язку з світоглядними уявленнями (Арістотель, Р. Декарт, Ж. Поль), з переживанням почуття радості (К. Ізард, Д. Моррил, Л. Саккетті, З. Фрейд), з відчуттям естетичного і естетичним ідеалом (Ш. Монтеск'є), з самовихованням почуттів (І. Кант), з інтелектуальною діяльністю (К. Ізард, Л. Фейербах, П. Якобсон), із здатністю помічати алогічність самої ситуації, що викликає негативні переживання (Н. Казинс, Г. Шварц), з соціальним аспектом (С. Меткалф, Ф. Ніцше), специфічною емоційною формою відображення дійсності (Ю. Борев, О. Лук, Г. Шингаров), з природою сміху (М. Бахтін, А. Бергсон, В. Пропп, Р. Садикова, Г. Спенсер). Гумор – це складна частина людської індивідуальності. Про його багатогранність свідчить наступний список синонімів: дотепність, жарт, фарс, дражнилка, смішилка, хіхікання, дурносміх, блазнювання, сатира, каламбур, глузування, гротеск.

Філософи стверджують, що гумор пов'язаний із переконаннями, і будь-яка ситуація може бути сприйнята в залежності від розмаїтості точок зору, що ґрунтуються на переконаннях людини. Французький мислитель А. Бергсон у своїй роботі «Сміх» розглядає гумор і

сміх як своєрідний регулятор громадського життя людей [2]. У трансактному аналізі Е. Берна цінність гумору полягає в успішному способі комунікації особистості з зовнішнім світом. На когнітивні аспекти гумору звертали увагу Кант, Шопенгауер і Спенсер [4]. Усебічний розгляд значимості гумору і сміху обумовило необхідність наукового обґрунтування означених процесів. Теорії гумору ґрунтуються на наступних підходах: лінгвістичному, соціологічному, психологічному, антропологічному, театральному. Кількість теорій у даний час настільки велика, що навіть у класифікаціях цих теорій немає єдиної точки зору. Наїг (1986) відзначає існування більше ста таких теорій [16]. Одна з таких класифікацій належить З. Фрейду (1905). Він розрізняв жарт і комічне в такий спосіб: «Жарт винаходить, комічне трапляється» [8]. Стандартне визначення гумору знайти складно. Він багатогранний за природою і являє собою складну частину індивідуальності людини. Ніяке визначення гумору не може пояснити усі форми і стилі гумору, не може охопити всі можливі ситуації і сценарії, у яких є присутнім гумор. Існує безліч визначень почуття гумору, серед них є досить суперечливі, але усі вони свідчать про комплексність цього явища. Філософська сутність гумору і сміху визначається тим, що вони, як категорія, являють собою

естетичний ідеал людства в його оцінці предмета або явища. Філософи стверджують, що гумор пов'язаний із переконаннями. Гумор більш яскраво виявляється в тих, хто здатен швидко переключатися з одної точки зору до іншої. Але це залежить також від індивідуального психічного стану людини. Фізіологічну природу сміху вивчали ще в стародавні часи. Багато знаменитих учених намагалися осягти це явище. Гіппократ, лікар Жубер із Франції, петербурзький лікар І. Щербак, З. Фрейд – це неповний перелік дослідників феномена сміху. Професор Є. Сепп вказує на те, що сміх позитивно діє на стомлений мозок. Сміх як би масажує мозок, посилено насичуючи його киснем, що створює особливо сприятливі умови для відпочинку нашого мозку [17, 88]. Психофізіологія гумору включає феноменологію сміху і посмішки, а також вивчення пов'язаних з ними фізіологічних змін. Так, сміх характеризується зниженням м'язового тону, розслабленням. Фізіологічні зміни, що виникають під час сміху, за даними ряду досліджень, призводять до зниження чутливості до болю, допомагають справитися з гнівом і агресією, сприяють подоланню тривоги і стресу, допомагають адаптуватися в екстремальних умовах, підвищують ефективність лікування при різних захворюваннях, сприяють підвищенню імунітету. У нинішній соціально-політичній ситуації важливо також знати, що гумор сприяє підвищенню рівня психологічної безпеки і довіри, призводить до емоційної розрядки. У ряді досліджень він розглядається як механізм протидії особистості різноманітним негативним впливам середовища. Відзначається адаптаційна роль гумору в ситуаціях емоційного стресу, агресії, психічного або соматичного захворювання, з'явився навіть такий напрямок у лікуванні – гуморотерапія, створюються міжнародні асоціації по його впровадженню, наприклад, Американська асоціація терапевтичного гумору. На думку вчених, сміх – це суб'єктивна здатність особистості сприймати світ і відображувати його. Сміх – це також засіб комунікації. Усі напрямки психологічних досліджень даного феномена, на думку О.Іванової і С.Єніколопова [7] можна умовно розділити по тому, який аспект предмета вивчення є провідним: 1) психофізіоло-

гічна функція, 2) психічна функція, 3) психологічний захист, 4) риса особистості.

Почуття гумору являє собою самостійну психічну функцію і містить у собі дотепність як інтелектуальний компонент, емоцію радості, а також фізіологічні і поведінкові складові. О. Лук назвав перевагу інтелектуального аспекту в гуморі дотепністю, а емоційного – почуттям гумору [10]. Дж. Гілберт і М. Малкей досліджували гумор вчених і показали, що здатність жартувати тісно пов'язана зі здатністю до наукових відкриттів [2]. Це також дозволяє виділити в процесі сприйняття гумору когнітивний і емоційний компоненти. Варто звернути увагу і на той факт, що почуття гумору – це емоційна реакція, яка перетворює потенційно негативну емоцію в її протилежність, у джерело позитивних емоцій [6, 11]. Соціальна природа сміху ще більш широка. Гумор, як суб'єктивна здатність особистості, залежить від епохи, національності, професії, інтересів і характеру [2]. Епоха – характерний регулятор гумору. У первісному суспільстві існував ритуальний сміх. В епоху середньовіччя з'явилися блазні і клоуни. Трохи пізніше з'явилися свята гумору і сміху, гумористичні концерти і навіть день сміху. Слід зазначити також національні особливості гумору. Виходячи з уявлення, що гумор приносить велику користь для психічного здоров'я, психотерапевти, що займають різні теоретичні позиції, все більше цікавляться потенційною роллю гумору в психотерапії і консультуванні. В останні роки тема гумору цікавила багатьох вітчизняних та зарубіжних учених. Пропонувалося використати гумористичні методики для лікування широкого кола психічних проблем: від депресій, стресів, обсессивно-компульсивних розладів і фобій до соціопатологій, шизофренії і розумової відсталості.

Могутнім засобом створення позитивної емоційної атмосфери в роботі психолога є гумор. Доречні жарти, забавні епізоди з життя, смішні міркування, курйозні випадки, пов'язані з матеріалом досліджуваної теми, ігрові ситуації сприяють формуванню сприятливого психологічного клімату в процесі психокорекції консультування. Гумор рекомендувався як корисний інструмент в індивідуальній психотерапії та консультуванні, груповій психотерапії,

сімейному консультуванні і в лікуванні дітей, підлітків і людей похилого віку. Психотерапевтичний ефект гумору відзначали психотерапевти з різних теоретичних шкіл, включаючи адлерівську, поведінкову, когнітивну, психоаналітичну, раціонально-емоційну і стратегічну сімейну терапію.

Недостатня розробка проблеми використання гумору в психотерапії та консультуванні зумовили вибір теми даного дослідження. Тому дана стаття направлена на актуалізацію проблеми використання технологій гумору в психотерапії і консультуванні, а також в інших галузях охорони здоров'я, таких як соціальна допомога, терапія, медсестринська справа, фізіотерапія, трудотерапія і т.д. Клінічний психолог Луї Франзіні визначив терапевтичний гумор як «навмисне і спонтанне використання гумористичних технік психотерапевтами та іншими фахівцями в галузі охорони здоров'я, яке може допомогти клієнтам або пацієнтам краще зрозуміти себе і поліпшити свою поведінку». Він припустив, що терапевтичний гумор може приймати майже будь-яку форму, включаючи звичайні жарти або загадки (хоча відносно рідко), спонтанні каламбури або спунеризм, поведінкові або вербальні паракрасії (ненавмисні гумористичні «обмовки за Фрейдом»), гумористичні коментарі, які вказують на безглуздість або нелогічне міркування, перебільшення, гумористичний самоосуд з боку психотерапевта, ілюстрації універсальних людських пороків і комічні зауваження з приводу поточних соціальних подій. За Л. Франзіні, доцільність використання гумору в психотерапії, його суть повинна очевидно відповідати поточній психотерапевтичній проблемі, наприклад, внутрішнього конфлікту або особистісних особливостей клієнта [6, 65]. Безпосереднім результатом терапевтичного використання гумору зазвичай є загальний для психотерапевта і клієнта позитивний емоційний досвід, який за інтенсивністю коливається від спокійних емпатичних веселощів до гучного сміху.

Існують три загальних підходи до потенційного застосування гумору в психотерапії. По-перше, деякі автори відстоюють підхід «гумор як психотерапію», намагаючись розробити цілісну систему психотерапії, в значній

мірі побудовану на гуморі [4, 6, 7, 12, 18]. По-друге, гумор можна включити до складу конкретних психотерапевтичних технік, які клініцисти застосовують у своїй роботі для вирішення конкретних проблем клієнта (поряд з цілим рядом інших негумористичних технік) [2, 5, 8, 13, 20]. По-третє, гумор можна розглядати як навик комунікації, який, подібно до інших якостей психотерапевта, таким як емпатія і щирість, допомагає загальної ефективності роботи психотерапевта незалежно від його теоретичної орієнтації [1, 3, 4, 9, 15, 19].

У 1960-ті і 1970-ті роки клініцистами було засновано і рекламувалося велика кількість різних психотерапевтичних шкіл. У деяких з цих підходів підкреслюється важливість розвитку здорового почуття гумору як однієї з головних цілей психотерапії. Так, оптимістичний погляд на життя розглядався не тільки як важливий показник психологічного здоров'я, а й як засіб підтримки та поліпшення здорового життя. В рамках деяких з цих підходів застосувалися певні гумористичні методи, щоб викликати позитивні зміни в стані клієнтів, тоді як в інших підкреслювалася роль психотерапевта в моделюванні гумористичної точки зору і стимулюванні будь-якого гумору, який з'являється природним чином, у міру того як клієнт приймає більш реалістичну точку зору і у нього розвивається здатність подолання.

Один з відомих підходів до психотерапії, широко застосовує гумор, – **раціонально-емоційна терапія (РЕТ)**, розроблена Альбертом Еллісом (Ellis & Grieger; 1986). Відповідно до цього підходу психічні розлади розвиваються у людей внаслідок наявності ірраціональних переконань, дисфункціональних установок і нереалістичних абсолютних стандартів. Отже, мета психотерапії полягає в тому, щоб переглянути і обговорити помилкові переконання клієнтів і замінити їх більш реалістичними і адаптивними припущеннями і установками. Для цього психотерапевт застосовує гумористичне перебільшення і навіть сарказм, щоб вказати на безглуздість ірраціональних тверджень. Раціонально-емоційна поведінкова терапія (РЕПТ) створена Альбертом Еллісом в 1955. Така довга назва висловлює основну ідею РЕПТ: поведінка і почуття людини визначаються не зовнішніми подіями

(стимулами середовища) безпосередньо, а його ірраціональними переконаннями з приводу цих подій. Коригування цих переконань призводить до зміни не тільки його хворобливих емоцій, але і всієї системи (невротичної) поведінки. «Невроз – це дивна поведінка розумної людини», – говорить афоризм метра РЕПТ [8, 65]. Для того, щоб її змінити, терапевтичних засобів, на які зазвичай роблять ставку (емпатії, прийняття), – замало. Любов лікує не завжди і не завжди лікує ... «Біда більшості терапій, – зауважує в зв'язку з цим Елліс, – в тому, що вони допомагають Вам відчувати себе краще. Однак справи Ваше «краще» при цьому не приходить». Необхідно навчити людину думати по-іншому: раціонально, гнучко, а також навчити його застосовувати новий стиль мислення в своєму повсякденному житті [8, 124]. Головну ідею РЕПТ задовго до А. Елліса сформулював Епіктет (Еπίκτῆτος, 50–138 р.р.) – давньогрецький філософ-стоїк: «Людей турбують не події, а те, як вони їх сприймають» [5]. Епіктет проповідував ідею стоїцизму; він вважав, що основне завдання філософії – навчити людей розрізняти те, що можливо зробити в наших силах і що неможливо. Нам під силу все, що знаходиться поза нами, тілесне, зовнішній світ. Чи не самі ці речі, а тільки наші уявлення про них роблять нас щасливими або нещасними; але наші думки, прагнення, а отже, і наше щастя підвладні нам.

Модель «АВС». Модель АВС – ядро теорії РЕПТ і справжня азбука (АВС) допомоги в подоланні шкідливих для психічного здоров'я думок, почуттів і дій. Вона описує не тільки процес виникнення помилкових емоцій і поведінки людини, але і те, яким чином можна усувати їх причини. «**А**» (активатори, англ. Activating events) – це будь-які поточні події або думки, поведінка в зв'язку з цими подіями, а, можливо, спогади або думки про минулий досвід. Але «**А**» самі по собі – це тільки активатори. Всі проблеми виникають тому, що в «**А**» кожна людина привносить щось своє: свої переконання, цілі, фізіологічну схильність, установки, погляди – «**В**» (англ. Beliefs). І вже «**В**» призводить саме до «**С**» – сліdstва (англ. Consequences). Якщо раціональні погляди ведуть до продуктивної поведінки, то

ірраціональні погляди – до саморуйнування і ірраціональної поведінки. Саме з цієї причини виникають всі наші психологічні проблеми.

«Багато людей ведуть себе як діти все своє життя», – говорив А. Елліс: вони сприймають свої бажання як вітальні потреби, переконані, що повинні досягати успіху у всіх починаннях, що оточуючі повинні ставитися до них справедливо, а їхні життєві умови повинні бути комфортними. І коли їх догматичні вимоги не виконуються – а це відбувається часто-густо – вони відчують себе нещасними [8]. Головна мета РЕПТ полягає у виявленні та коригуванні ірраціональних переконань, що сприяє зміні емоцій і поведінки. Узагальнивши свій багаторічний терапевтичний досвід, А. Елліс виділив чотири види типових ірраціональних переконань наших сучасників. У таблиці 1. вони наведені разом з їх раціональною альтернативою. Щоб змінити ірраціональні переконання, необхідно: а) повернути до них увагу або вивести їх на свідомий рівень; б) показати, що саме вони змушують нас відчувати себе нещасними; в) виявити їх нелогічність, хибність і невідповідність нашим життєвим цілям; г) навчитися думати по-іншому і по-іншому формулювати наші бажання, переваги і очікування; д) закріпити нові раціональні переконання і навчитися дотримуватися їх у повсякденному житті [8].

**Когнітивна психотерапія Л. Бека** головну увагу приділяє емоційним розладам, зокрема депресіям. Мета, прийоми роботи та вихідні передумови, на думку О. Ф. Бондаренка, в цілому збігаються з РЕТ. Процедура психотерапії полягає у спеціальній організації спілкування з психологом, коли ставляться питання: «Що ти втрачаєш, якщо?…» або «Звідки ти знаєш, що безглуздо спробувати?…» тощо. Потім визначається більш складна програма дій, на основі якої встановлюється співробітництво з психологом. Вживаються заходи для зниження рівня самокритики й самозвинувачення, вироблення альтернативних рішень і способів дій. Велике значення має гумор, іронія, за допомогою яких досягається когнітивне зрушення у сприйнятті ситуації [4].

Гумор – відмінний терапевтичний засіб. Психотерапевт не зобов'язаний бути ні загрозливим, ні серйозним. У всякому разі не

весь час і не з усіма клієнтами. Адже захоплюючись рішенням своєї проблеми або занурюючись в її аналіз, людина часто забуває, як це – посміхатися і сміятися. Іноді саме відновлення цієї здатності, повернення її клієнтом самому собі приносить користь. Дія гумору в психотерапії відбувається через непряме навіювання і подію, що привносить надію, довіру, визнання і оптимізм (Пітер Гейн, Швейцарія). Це емоційний мультфільм про сприйняття людиною світу (Ноні Хефнер, Німеччина). Гумор – це щедре і відсторонене ставлення до себе і своїх проблем і турбот. Гумор послаблює те, чим блокується наш розвиток: страх і прагнення до комфорту, тобто боягузтво і лінь (Стефан Гейерхофер) [1, 13, 14]. Гумор безумовно вимагає акуратності і доречності. Використовувати його в терапії можна, коли:

- 1) На сесії в цілому позитивний настрій.
- 2) У психолога і клієнта склалися довірчі відносини, тобто не раніше 2-ї, 3-ї сесії.
- 3) У гумору є чітка терапевтична мета. Психолог використовує гумор творчо (уникає банальних жартів і йде від клієнта). Психолог зберігає безоціночне ставлення клієнта. Гумор позитивно впливає як на емоційний стан, так і на процеси пізнання клієнта. Прояви гумору переконують нас у своїй емоційності через те, що: – приносить полегшення, знижує напруженість; – дає емоційне відсторонення від своєї поведінки, переконання, позиції, проблеми, зміцнює відчуття клієнтом власної здатності справлятися з ситуацією, підвищує почуття відповідальності за це; – дає емоційно-

коригувальний досвід – досвід спонтанного обміну емоціями з іншою людиною, якого часто не вистачає людям зі страхами, тривожністю і т.д.

У сфері пізнання гумор: підвищує усвідомлення і усвідомленість клієнта; запускає використання творчого потенціалу; дозволяє прийняти інше сприйняття світу або іншу точку зору; розвиває і підтримує дослідницьке ставлення до фактів і відношенню до чого-небудь, які до цього здавалися аксіомами. Також сміх допомагає клієнту знімати стрес, зміцнює імунітет, регулює кров'яний тиск і допомагає зменшити кількість респіраторних захворювань. Але це ще не все. Використання гумору в психотерапії впливає не тільки на клієнта, а й на психотерапевта. Гумор дозволяє урізноманітнити терапевтичні інтервенції (прийоми) під час сесії. Робота стає більш веселою, стимулюється творчий підхід, що є профілактикою емоційного вигорання.

Гумор допомагає приймати і краще ставитися до «важких клієнтів». Він створює рівні відносини з клієнтом на противагу позиції «зверху». Згадаємо деякі гумористичні техніки: **Перебільшення:** добре знайомий всім по урокам літератури гротеск доведення до абсурду. **Продовження в часі чи просторі:** гумор демонструє можливий розвиток поведінки. Продовжуємо картину у часі: допомагаємо йому представити себе в старості у всіх подобицях, деталізуючи до межі, що буде, як, де, коли, трохи перебільшуємо і перебільшуємо, щоб створити комічний ефект. Коли людина

Таблиця 1

	Ірраціональні переконання	Раціональні переконання
1	<i>Вимоги:</i> Х повинно (або не повинно) траплятися, відбуватися, існувати	<i>Переваги:</i> Я б хотіла, щоб Х сталося (не сталося), але це зовсім не означає, що так повинно бути
2	<i>Катастрофізуючі прогнози:</i> Якщо Х станеться, це буде жахливо	<i>Анти-катастрофізуючі переконання:</i> Якщо Х станеться, це буде погано, дуже погано, але це не кінець світу
3	<i>Переконання, пов'язані з низькою терпимістю до фрустрації:</i> Якщо Х станеться, Я цього не винесу	<i>Переконання, пов'язані з високою терпимістю до фрустрації:</i> Якщо Х станеться, це буде важко винести (пережити), але я зможу це зробити і ще буду щаслива
4	<i>Знецінюючі переконання:</i> Якщо Х станеться (або не станеться), це означатиме, що я – нікчемна істота	<i>Переконання, пов'язані з прийняттям:</i> Якщо Х станеться, то це аж ніяк не означатиме, що я – нікчемна істота. Я – просто людина, а людям властиво помилятися

широ починає сміятися над собою, додаємо в картинку його страх, спочатку «в малих дозах», щоб він за інерцією включився в сміх над своїм страхом, потім все більше розписуємо прояви цього страху (що людина через нього робить, як веде себе по відношенню до інших) в старості. Застосування гумору у психотерапевтичних цілях має бути спрямоване на конкретну мету, бути найвищою мірою тактовним, поважним і одночасно теплим і приймаючим по відношенню до клієнта. **Деталізація:** як правило, людина уявляє собі прояви своєї проблеми частково або недостатньо повно. Описуємо у фарбах. **Захист симптому:** просимо клієнта уявити, що йому довелося робити, якби у нього не було даного симптому, яким би важким було б його життя, скільки нових приємних речей йому довелося б робити (щоб застосовувати даний прийом, рапорт повинен бути дуже хорошим).

Отже, провівши аналіз психотерапевтичних технік з використанням гумору, можна припустити, що, будучи частиною людської індивідуальності гумор прекрасно застосовується у психотерапії та консультуванні. Сприяє подоланню психологічних бар'єрів в процесі спілкування «психолог-клієнт», знімає напругу, допомагає усвідомленню своєї проблеми, адекватному оцінюванню ситуації, а також підвищує психоемоційний стан самого психотерапевта, цим самим знижуючи ризик професійного вигорання.

Перспективою подальших досліджень буде психологічний аналіз генерації гумору здоровими людьми та особами з психічними патологіями.

#### Список використаних джерел

1. Абрамова Г. С. Практикум по психологическому консультированию. — Екатеринбург : Деловая книга, М. : Изд. центр «ACADEMIA» 1995. — 128 с.
2. Анри Бергсон «Смех» (Henri Bergson «Le Rire», 1940). — М. : Искусство, 1992 г. — 128 с.
3. Біла О. Г. Соціально-психологічні детермінанти особистішого становлення психолога-практика // Проблеми загальної та педагогічної пси-

хології: Збірник наук. пр. Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. — К. : ГНОЗІС, 2003. — Т. V. — Ч. 6. — С. 18—22.

4. Бондаренко А. Ф. Психологическая помощь: теория и практика / А. Ф. Бондаренко. — Изд. 3+е, испр. и доп. — М. : Независимая фирма «Класс», 2001. — 336 с. — (Библиотека психологии и психотерапии, вып. 94).
5. Демьянов Ю. Г. Основы психопрофилактики и психотерапии: Пособие для студентов психол. фтов ун-тов. — СПб. : Паритет, — 1999. — 244 с.
6. Дерманова И. Б., Сидоренко Е. В. Психологический практикум: Межличностные отношения : Метод. рекомендации. — СПб. : Речь, — 2001. — 40 с.
7. Иванова Е. М. Психопатология и чувство юмора / Е. М. Иванова, С. Н. Ениколопов // Трудный пациент. — 2009. — Июль. — Режим доступа : <http://t-patient.ru/articles/6443/>.
8. Эллис Альберт. Психотренинг по методу Альберта Эллиса. / Альберт Эллис. — Издательство: Питер Ком. — 1999. — 224 с.
9. Кабаченко Т. С. Психология в управлении человеческими ресурсами / Т. С. Кабаченко: Учебн. пособие. — СПб. : Питер, 2003. — 400 с.
10. Лук А. Н. О чувстве юмора и остроумии / А. Н. Лук. — М. : Искусство, — 1968. — 192 с.
11. Мей Р. Искусство психологического консультирования / Р. Мей. — М. : КЛАСС, 1994. — 144 с.
12. Немов Р. С. Основы психологического консультирования / Р. С. Немов. — М. : Владос, 1999. — 528 с.
13. Основы консультативной психологии: Анализ современных концепций: Методичні рекомендації для студентів педінститутів спеціальності «Практичний психолог в закладах народної освіти» / Укладач О. Ф. Бондаренко. — К. : РНМК Міносвіти України, 1992. — 116 с.
14. Основы практической психологии / В. Панок, Н. Чепелева, Т. Титаренко. — К. : Либідь, 2001. — 534 с.
15. Пов'якель Н. І., Блохіна І. О. Психологічні передумови становлення позитивної Я-концепції як базової компоненти професійного самовизначення психолога // Психологія: Зб.наук. пр. — Вип. 2 (5). — К. : НПУ, 1999. — С. 177—183.
16. Психологічне консультування (психологічна служба — молоді) / Укладач Федорчук В. М. — Кам'янець-Подільський: Науково-видавничий відділ Кам'янець-Подільського педагогічного інституту, 1996. — 32 с.
17. Сепп Е. К. История развития нервной системы позвоночных / Е. К. Сепп. — 2-е издание, дополненное. М. : Медгиз, 1959, — 458 с.
18. Тейяр де Шарден П. Феномен человека: Пер. с франц. — М. : Наука, 1987. — 240 с.
19. Франкл В. Человек в поисках смысла: Пер. с англ. — М. : Прогресс, 1990. — 368 с.
20. Яценко Т. С. Психологічні основи групової психокорекції / Т. С. Яценко. — К. : Либідь, — 1996. — 264 с.

OKSANA SHPORTUN  
Kyiv

## HUMOROUS TECHNIQUES IN PSYCHOTHERAPY AND CONSULTING

*A psychological analysis of the use of humorous techniques in psychotherapy and consulting in the article are presented. The expediency of use of humor at neuroses, depressions, phobias and other mental pathologies are proved.*

*Physiological changes that occur during laughter, according to some studies, reduce sensitivity to pain, help to cope with anger and aggression, and contribute to overcome anxiety and stress, help to adapt in the extreme conditions, increase the efficiency of treatment for various diseases, and help the immunity improvement. In the current socio-political situation, it is also important to know that humor enhances the level of psychological security and trust, leads to emotional discharge. So, humor was recommended as a useful tool in individual psychotherapy and consulting, group therapy, family consulting and treatment of children, adolescents and the seniors.*

*Key words: humorous techniques, mental disorders, psychotherapy, consulting.*

**ОКСАНА ШПОРТУН**

г. Киев

## **ЮМОРИСТИЧЕСКИЕ МЕТОДИКИ В ПСИХОТЕРАПИИ И КОНСУЛЬТИРОВАНИИ**

*В статье осуществлен психологический анализ использования юмористических методик в психотерапии и консультировании. Доказана целесообразность применения юмора при неврозах, депрессиях, фобиях и других психических патологиях.*

*Физиологические изменения, возникающие во время смеха, по данным ряда исследований, приводят к снижению чувствительности к боли, помогают справиться с гневом и агрессией, способствуют преодолению тревоги и стресса, помогают адаптироваться в экстремальных условиях, повышают эффективность лечения при различных заболеваниях, способствуют повышению иммунитета. В нынешней социально-политической ситуации важно также знать, что юмор способствует повышению уровня психологической безопасности и доверия, приводит к эмоциональной разрядки. Поэтому юмор рекомендовался как полезный инструмент в индивидуальной психотерапии и консультировании, групповой психотерапии, семейном консультировании и в лечении детей, подростков и пожилых людей.*

*Ключевые слова: юмористические методики, психические расстройства, психотерапия, консультирование.*

Стаття надійшла до редколегії 29.03.2017



# РЕЦЕНЗІЇ

---

---

**ОЛЬГА КРАСНИЦЬКА**

## **СИМВОЛІЧНА РЕГУЛЯЦІЯ ДІЙ І ВЧИНКІВ ОСОБИСТОСТІ У ПСИХОЛОГІЧНОМУ ВИМІРІ**

У сучасній психологічній науці триває вивчення природи символу, його місця в регуляції дій і вчинків людини та загалом ролі в організації психічної сфери особистості (В. В. Клименко, О. О. Потєбня, О. В. Соловйов, К. Г. Юнг). Кожна людина у процесі своєї діяльності, при спілкуванні навіть на підсвідомому рівні послуговується символами. Взаємодіючи з іншими, особистість використовує не лише вербальне, а й невербальне мовлення. В цьому контексті символ є як психолінгвістичною одиницею, що несе в закодованому вигляді думки, почуття та образи, так і кодом, у якому містяться чуттєво-інтуїтивні структури психічного відображення, що передається іншій людині.

В лютому 2017 року вийшла з друку монографія «Психологія символічної регуляції поведінки особистості», автором якої є начальник кафедри суспільних наук Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського, кандидат психологічних наук, доцент Хміляр Олег Федорович. На сторінках монографії символ постає як синтез думок, почуттів і образів, як інформаційно-енергетичне утворення, що конструює та породжує в людини нескінченний ряд станів предмета чи явища й регулює її дії і вчинки. Символ розкрито з різних сторін: психологічної, філософсько-антропологічної, лінгвістичної, структурно-семіотичної та етнологічної. Завдяки символу особистість розуміє, будує та регулює міжособистісні стосунки. Розуміння символів допомагає людині кодувати й декодувати психомоторну поведінку інших.

Чіткий, послідовний і логічний виклад матеріалу дослідження дав змогу повною мірою розкрити багаторічний досвід вивчення проблеми кодування, декодування та розуміння повідомлень у формі чуттєво-інтуїтивних символів і перетворення їх у регулятор дії іншої людини.

В монографії ґрунтовна увага приділена емпіричному дослідженню жесту як психомоторно-символічного регулятора дій і вчинків людини, що дало змогу розширити й поглибити наукові уявлення про смислову позицію особистості. Жест постає як код, що одночасно відображає характер взаємодії з оточуючими, допомагає особистості орієнтуватися в наочній ситуації та планувати свою діяльність.

Автором визначено регуляторні властивості жесту у процесі розв'язування евристичних задач. Як відомо, людина використовує жести разом із мовленням, вони не просто його доповнюють, але й дають змогу орієнтуватися у просторі. Це, у свою чергу, вказує напрямок пошуку в розв'язуванні задачі й регулює поведінку особистості. Як психомоторний код жест сприяє розумінню прихованого смислу задачі.

Кодуючи повідомлення жестом, людина відправляє іншій не лише його змістовну частину, а й передає емоції, показуючи індивідуальне ставлення до неї. У спільній діяльності це допомагає сформувати спільне смислове поле, що регулює дії і вчинки особистості.

Регулюючи поведінку символом, особистість будує систему уявлень про ситуацію,

світ у цілому, своє місце в ньому. Обмірковуючи певну ситуацію, власну поведінку в ній, людина використовує жестикуляцію, що виконує функції не лише вираження стану чи регулювання процесу взаємодії, а й самоорганізації поведінки. Смыслова позиція особистості, виражаючись в жесті, сприяє осмисленню ситуації та посиленню позиції особистості.

Деталізуючи процес декодування жестово-символічної мови у професійній діяльності людини, зокрема диригентів і музикантів-виконавців, а також офіцерів військово-морських сил та льотчиків, в монографії показано, що мова жестів не знає меж. За її допомогою можна передавати повідомлення в будь-якій сфері діяльності. Вона оптимізує процес передавання, сприймання й розуміння інформації, а інколи є основною заради збереження життя в особливих умовах діяльності, запобігання аварій та катастроф.

Цікавим видалося декодування поз людини як жестового конвенційного символу. Особливо привертає увагу трактування поз у різних культурах, наприклад, представниками країн Америки, Африки, Європи, Австралії, Китаю, Японії.

Доречно звернути увагу на процес символічної регуляції ціннісно-орієнтаційної сфери особистості. Адже, проникаючи в сутнісні глибини психіки особистості, символ дає

змогу розмежувати цінності, декларовані особистістю, та цінності, безпосередньо нею сповідувані. Ця властивість символу дає змогу особистості корегувати свою ціннісно-орієнтаційну сферу, особливо в умовах професійної діяльності.

Надбанням автора монографії стало визначення сутності психомоторного символу як засобу зображення образів, думок і почуттів людини; виявлення його регуляторних властивостей; виділення основних напрямків руху символічної інформації в системі взаємин та регуляції власних дій людини; з'ясування зв'язків між жестово-символічним вираженням і смысловою позицією особистості. А також розробка заходів подолання непорозуміння у сприйманні, розумінні та символічній регуляції дій і вчинків у системі "людина-людина".

Монографія Хміляра Олега Федоровича вражає своєю змістовністю, наповненістю, багатовекторністю розкриття проблеми символічної регуляції дій і вчинків особистості, гарною ілюстрованістю, доступністю викладу матеріалу. Вона стане в нагоді психологам, педагогам, науковим та науково-педагогічним працівникам, які займаються дослідженням сфери регуляції дій і вчинків людини, а також усім тим, хто цікавиться вивченням проблематики психомоторного спілкування.

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

---

**АВЕР'ЯНОВА Алла Володимирівна**, асистент кафедри психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

**АФУЗОВА Ганна Валеріївна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри спеціальної психології та медицини Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

**БАБАК Костянтин Валерійович**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології та психотерапії Рівненського державного гуманітарного університету.

**БІЛЮК Олена Геннадіївна**, доктор філософії в галузі освіти, доцент кафедри психології, факультет педагогіки та психології Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

**БЕЗВЕРХИЙ Олег Станіславович**, кандидат психологічних наук, старший викладач Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**БОШТАН Віктор Валентинович**, аспірант Прикарпатського національного університету імені В. Стефаника.

**ВЕРЛАН Катерина Анатоліївна**, магістр факультету педагогіки та психології Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

**ВІРНА Жанна Петрівна**, доктор психологічних наук, професор, декан факультету психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

**ГАНДЗІЛЕВСЬКА Галина Борисівна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології та педагогіки Національного університету «Острозька академія».

**ГАСЮК Мирослава Богданівна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та клінічної психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

**ГІЛЬМАН Анна Юріївна**, викладач кафедри психології та педагогіки Національного університету «Острозька академія».

**ГРАБІЩУК Світлана Василівна**, аспірант Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**ГРІНЬОВА Ольга Михайлівна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка.

**ДЖОГАН Дарія Миколаївна**, студентка спеціальності «Психологія» Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

**ДЗЮБИНСЬКА Марія Ярославівна**, аспірант кафедри загальної та клінічної психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

**ІВАНОВА Наталія Олександрівна**, аспірант кафедри глибинної корекції і психосоціальної реабілітації Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

**КАЛЮЖНА Ірина Петрівна**, практичний психолог ЗОШ I–III ступенів № 286 м. Києва.

**КИСЕЛЬОВ Костянтин Сергійович**, аспірант кафедри психології Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет».

**КІКІНЕЖДІ Оксана Михайлівна**, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

**КОРЧАКОВА Наталія Вікторівна**, кандидат психологічних наук, доцент, докторант кафедри психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

**КРАВЧЕНКО Катерина Олексіївна**, доцент кафедри психології та педагогіки Харківського національного університету Повітряних Сил імені Івана Кожедуба.

**КРАСНИЦЬКА Ольга Володимирівна**, викладач кафедри суспільних наук Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського.

**КУЧМАНИЧ Ірина Миколаївна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

**ЛИСОГОР Ася Володимирівна**, магістрант Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

**ЛИТВИНЕНКО Ірина Сергіївна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

**ЛИТВИНЧУК Леся Михайлівна**, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії психології соціально дезадаптованих неповнолітніх Інституту психології імені Г. С. Костюка Національної Академії педагогічних наук України.

**ЛУКОЯНОВ Павло Олександрович**, магістрант Дніпропетровського гуманітарного університету.

**МАКУШЕВА Світлана Павлівна**, студентка спеціальності «Психологія» Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

**НАЙДЬОНОВА Ганна Олександрівна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри спеціальної психології та медицини Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

**ПАНАСЕНКО Елліна Анатоліївна**, доктор педагогічних наук, професор кафедри практичної психології, завідувач кафедри практичної психології Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет».

**ПЕТРУНЬКО Ольга Володимирівна**, доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри соціальної роботи Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

**ПОЛЄШКО Наталія Сергіївна**, студентка спеціальності «Психологія» Миколаївського

національного університету імені В. О. Сухомлинського.

**ПОЛЩУК Вікторія Олександрівна**, студентка магістратури спеціальності «Психологія» Національного університету «Острозька академія».

**ПРАСОЛ Дмитро Вікторович**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки та загальної психології Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

**ПРОСКУРНЯК Олена Ігорівна**, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри корекційної освіти та спеціальної психології Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

**РОЖАНСЬКА Наталя Володимирівна**, кандидат соціологічних наук, доцент кафедри соціології Чорноморського національного університету імені Петра Могили.

**САВРАСОВ Микола Володимирович**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет».

**САНЬКО Каріна Олександрівна**, аспірантка Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, викладач кафедри психології Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

**СЕРГЄЄНKOVA Оксана Павлівна**, професор, доктор психологічних наук, завідувач кафедри загальної, вікової та педагогічної психології Київського університету імені Бориса Грінченка.

**СЕРДЮК Наталія Іванівна**, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології Бердянського державного педагогічного університету.

**СІДЕНКО Юлія Олександрівна**, аспірант кафедри глибинної корекції і психолого-соціальної реабілітації Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

**СТОЛЯРЧУК Олеся Анатоліївна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної, вікової та педагогічної психології Київського університету імені Бориса Грінченка.

---

**ТІМЧЕНКО Олександр Володимирович**, доктор психологічних наук, професор, провідний науковий співробітник науково-дослідної лабораторії екстремальної та кризової психології Національного університету цивільного захисту України.

**УЛИЧНИЙ Ігор Любомирович**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи, соціальної педагогіки та психології Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

**ФОМІЧОВА Юлія Дмитрівна**, студентка 4-го курсу факультету підготовки вчителів початкових класів Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет».

**ХОТЕНОВ Ігор Миколайович**, магістр факультету педагогіки та психології Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського.

**ЧИСТОВСЬКА Юлія Юріївна**, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

**ШЕВЧЕНКО Володимир Володимирович**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

**ШЕВЧУК Олена Сергіївна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

**ШЕВЯКОВ Олексій Володимирович**, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Дніпропетровського гуманітарного університету.

**ШИРОБОКОВ Юрій Миколайович**, кандидат психологічних наук, доцент, докторант кафедри психології та педагогіки Харківського національного університету Повітряних Сил імені Івана Кожедуба.

**ШРАМКО Ігор Анатолійович**, магістрант Дніпропетровського гуманітарного університету.

**ШПОРТУН Оксана Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, докторант кафедри психодіагностики та клінічної психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

В сборнике научных трудов опубликованы статьи по актуальным проблемам психологической науки. В частности, акцентировано внимание на профессиональном росте будущих практических психологов, психическом состоянии личности в условиях чрезвычайных ситуаций, исторической психологии, психологии детей и т.д.

Издание адресовано ученым, практическим психологам, преподавателям, студентам высших учебных заведений, а также тем, кто интересуется развитием психологической науки.

The collection of scientific works contains the articles on actual problems of psychological science. Particularly, attention is paid to professional development of future practical psychologists, mental state of an individual in emergencies, historical psychology, psychology of children, etc.

The edition is addressed to scientists, practical psychologists, teachers, students and also those who is interested in development of psychological science

*Наукове видання*

## **НАУКОВИЙ ВІСНИК**

**МИКОЛАЇВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ  
імені В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО**

## **НАУЧНЫЙ ВЕСТНИК**

**НИКОЛАЕВСКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА  
имени В. А. СУХОМЛИНСКОГО**

## **WISSENSCHAFTS BULLETIN**

**NATIONALE V. O. SUKHOMLYNSKYI UNIVERSITÄT MYKOLAYIV**

## **SCIENTIFIC BULLETIN**

**MYKOLAIV V. O. SUKHOMLYNSKYI NATIONAL UNIVERSITY**

## **ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ**

**№ 1 (17), квітень 2017**

---

Формат 60×84 1/8. Ум. друк. арк. 28,6.

Тираж 100 пр.

Свідоцтво про реєстрацію друкованого засобу масової інформації  
серія KB № 20998-10798P від 25.09.2014 р.

Адреса редакції та видавця:

Видавництво МНУ імені В. О. Сухомлинського

54030, м. Миколаїв, вул. Нікольська, 24

тел. (0512) 37-88-38, т/ф 37-88-15

**e-mail: [publish.mnu@i.ua](mailto:publish.mnu@i.ua)**

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру  
суб'єктів видавничої справи ДК № 3375 від 27.01.2009 р.