

ISSN 2312-3206

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГІЇ, ІСТОРІЇ ТА СОЦІОЛОГІЇ

**НАУКОВИЙ ВІСНИК
ХЕРСОНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ**



Серія:
ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ
Випуск 2
Том 2

Херсон-2018

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор:

Блинова Олена Євгенівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної та соціальної психології Херсонського державного університету

Заступник головного редактора:

Шапошникова Ірина Василівна – доктор соціологічних наук, доцент, декан факультету психології, історії та соціології Херсонського державного університету

Відповідальний секретар:

Тавровецька Наталія Іванівна – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри практичної психології Херсонського державного університету

Члени редакційної колегії:

Бех Іван Дмитрович – дійсний член Національної академії педагогічних наук України, доктор психологічних наук, професор, директор Інституту проблем виховання Національної академії педагогічних наук України;

Бистрова Юлія Олександрівна – доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри корекційної освіти Херсонського державного університету;

Бочелюк Віталій Йосипович – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології Запорізького національного технічного університету;

Бурлачук Леонід Фокович – дійсний член Національної академії педагогічних наук України, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психодіагностики і клінічної психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка;

Завацька Наталія Євгенівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної та практичної психології Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля;

Засекіна Лариса Володимирівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної та соціальної психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки;

Кікінежді Оксана Михайлівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка;

Клименко Віктор Васильович – доктор психологічних наук, професор, провідний науковий співробітник Інституту психології імені Г.С. Костюка Національної академії педагогічних наук України;

Кравцова Наталія Олександрівна – доктор психологічних наук, доцент, завідувач кафедри клінічної психології ФДБОЗ ВПО «Тихоокеанський державний медичний університет» Міністерства охорони здоров'я Російської Федерації (Російська Федерація);

Кузікова Світлана Борисівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка;

Поваренков Юрій Павлович – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри загальної та соціальної психології ФДБОЗ ВПО «Ярославський державний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» (Російська Федерація);

Стратонов Василь Миколайович – доктор юридичних наук, професор, професор кафедри галузевого права Херсонського державного університету;

Федяєва Валентина Леонідівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту Херсонського державного університету;

Швалб Юрій Михайлович – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної роботи Київського національного університету імені Тараса Шевченка;

Яковлева Світлана Дмитрівна – доктор психологічних наук, кандидат медичних наук, доцент, завідувач кафедри корекційної освіти Херсонського державного університету;

Янчук Володимир Олександрович – доктор психологічних наук, професор, декан факультету професійного розвитку фахівців освіти Академії післядипломної освіти (Республіка Білорусь).

Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки» включено до переліку наукових фахових видань України з психології на підставі Наказу МОН України від 4 липня 2014 року № 793 (додаток № 8)

Журнал включено до наукометричної бази даних Index Copernicus (Республіка Польща)

Затверджено відповідно до рішення вченої ради Херсонського державного університету (протокол від 27 червня 2018 р. № 13)

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації – серія КВ № 20082-9882Р від 15.03.2013 р. видане Державною реєстраційною службою України

ЗМІСТ

СЕКЦІЯ 4

ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

Арсентьєва Г.О. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ.....	7
Бабенко К.А., Горобець Т.В. МОЖЛИВОСТІ МАЛЮНКОВИХ МЕТОДИК У ОБ'ЄКТИВАЦІЇ МЕХАНІЗМІВ СИМВОЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ НЕСВІДОМОГО У КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ ПСИХОЛОГІВ.....	12
Бідюк І.А., Скуб М.Г. ОСОБЛИВОСТІ КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ У ПІДЛІТКІВ З РІЗНИМ ТИПОМ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЗАХИСНИХ МЕХАНІЗМІВ.....	20
Білозерська С.І., Машак С.О. ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ БАТЬКІВСЬКОГО АВТОРИТЕТУ ДЛЯ ПІДЛІТКА.....	26
Гончаровська Г.Ф. УМОВИ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ З ОБМЕЖЕНИМИ ФУНКЦІОНАЛЬНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ.....	31
Дуб В.Г. МІЖОСОБИСТІСНІ ВІДНОСИНИ СТУДЕНТІВ-ПЕРЕСЕЛЕНЦІВ.....	36
Заміщак М.І. ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЯК МЕХАНІЗМ ФОРМУВАННЯ В НИХ ОСОБИСТІСНОЇ ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЇ.....	41
Кисельов К.С. ВЕРБАЛЬНА ТА ОБРАЗНА КРЕАТИВНІСТЬ У СТРУКТУРІ МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	46
Комар Т.О., Вахрушева Г.Г. СИНДРОМ ВИГОРАННЯ ПСИХОЛОГІВ СИСТЕМИ ОСВІТИ.....	51
Логвінова Д.В., Комариста П.І. ОСОБЛИВОСТІ ГЕНДЕРНИХ УЯВЛЕНЬ СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ ПРО СІМЕЙНІ РОЛІ ШЛЮБНИХ ПАРТНЕРІВ.....	55
Перегончук Н.В. ПСИХОЛОГІЧНА СЛУЖБА ВИШУ В УМОВАХ ВАРІАТИВНОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ.....	61
Пирог Г.В., Коробко Д.С. ПРОФЕСІЙНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ, ЯКІ ОПИНИЛИСЬ У СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ ОБСТАВИНАХ: ДІАГНОСТИЧНА ТА КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНА РОБОТА.....	66
Погрібна А.О. ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ КОПІНГ-РЕСУРСІВ УЧИТЕЛІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ РІЗНИХ ТИПІВ.....	72
Ревуцька І.В. АНАЛІЗ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОСОМАТИЧНИХ ВИЯВІВ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	78
Романець З.О. СТРЕСОГЕННІСТЬ І ТРАВМАТИЧНІСТЬ БАТЬКІВСЬКО-ДИТЯЧИХ СТОСУНКІВ ЯК ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОЇ ОСОБИСТОСТІ З МОТИВАЦІЄЮ ДО САМОРОЗВИТКУ.....	85
Саврасов М.В., Єрмоленко К.В. ОСОБЛИВОСТІ ЗВ'ЯЗКУ МЕТАМНЕМІЧНИХ І КРЕАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ У СТРУКТУРІ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА.....	91
Свіденська Г.М., Кравцов М.С. РЕЗУЛЬТАТИВНІСТЬ ПРОГРАМИ РОЗВИТКУ САМОСВІДОМОСТІ ОСОБИСТОСТІ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ.....	97
Сергієнко І.І. СТАТЕВІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕЖИВАННЯ САМОТНОСТІ РОЗЛУЧЕНИМИ ОСОБАМИ ЗРІЛОГО ВІКУ.....	103
Чип Р.С. ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВІДУ СТАНОВЛЕННЯ ГЕНДЕРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ.....	108



Шевцова О.М. РОЗВИТОК АУТОПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОЇ СФЕРИ
ЗАСОБАМИ АКМЕОЛОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....114

Штифурак В.Є., Саєнко Я.А. ПСИХОЛОГІЧНЕ СПРИЯННЯ
ЗОРІЄНТОВАНOSTІ СТУДЕНТІВ НА КАР'ЄРНЕ ЗРОСТАННЯ.....119

СЕКЦІЯ 5 ІСТОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ

Вертель А.В., Мотрук Т.О. ДО ПИТАННЯ РОЗУМІННЯ КОНЦЕПТУ
«СВІДОМІСТЬ» У ПСИХОАНАЛІТИЧНИХ КОНОТАЦІЯХ К.Г. ЮНГА
ТА У СХІДНОФІЛОСОФСЬКИХ СИСТЕМАХ.....125

СЕКЦІЯ 6 ОРГАНІЗАЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ

Горенко М.В. СУТНІСТЬ ГОТОВНОСТІ ПСИХОЛОГІВ
ДО ЗДІЙСНЕННЯ МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КАР'ЄРИ.....132

Грубі Т.В. ГЕНДЕРНО-ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРФЕКЦІОНІЗМУ
НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПЕРСОНАЛУ ВИЩОЇ ШКОЛИ.....137

Калин Р.Ю., Сняданко І.І. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ
ЕФЕКТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПРАЦІВНИКІВ БАНКІВСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ.....143

СЕКЦІЯ 7 МЕДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

Гасюк М.Б., Нестерак Р.В. ВНУТРІШНЯ КАРТИНА ЗДОРОВ'Я ХВОРИХ,
ЩО ПЕРЕНЕСЛИ ІШЕМІЧНУ ХВОРОБУ СЕРЦЯ ТА ІНФАРКТ МІОКАРДА:
ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ.....149

Лисенко О.С. ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ЛІКУВАННЯ ДЕМЕНЦІЇ
В ОСІБ ПОХИЛОГО ВІКУ: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ.....155

Підбуцька Н.В., Чебакова Ю.Г. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЛЮДЕЙ
З ОНКОЛОГІЧНИМИ ЗАХВОРЮВАННЯМИ
ШЛУНКОВО-КИШКОВОГО ТРАКТУ.....159

Платковська О.В. ІНДИВІДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ
ОСОБИСТОСТІ ПРАЦІВНИКІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ПОЛІЦІЇ
ІЗ ПСИХОСОМАТИЧНИМИ ЗАХВОРЮВАННЯМИ.....165

Руденко О.В., Гонтар Ю.В. ПЕРЕБУВАННЯ В ЗОНІ ОПЕРАЦІЇ ОБ'ЄДНАНИХ СИЛ
ЯК ЧИННИК ЕМОЦІЙНОЇ ДЕПРИВАЦІЇ СЛУЖБОВЦІВ
ДЕРЖАВНОЇ СЛУЖБИ НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЙ УКРАЇНИ.....170

Яковлева Н.Ю. СПЕЦИФІЧНА ФОБІЯ У МІЖНАРОДНОМУ ФОРМАТІ DSM-V
У ЛЮДЕЙ З ВАДАМИ СЛУХУ В ЇХНЬОМУ СОЦІАЛЬНОМУ ЖИТТІ.....175

СЕКЦІЯ 8 СПЕЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ

Чухрій І.В., Мочікіна І.Г. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ МОЛОДИХ ЛЮДЕЙ
З ОБМЕЖЕННЯМИ ФУНКЦІЙ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ.....180



CONTENTS

SECTION 4

PEDAGOGICAL AND AGE PSYCHOLOGY

Arsentieva H.O. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL BASIS OF INTERACTIVE EDUCATION IN HIGH SCHOOL.....	7
Babenko K.A., Gorobets T.V. DRAWING METHODS' POSSIBILITIES IN THE SYMBOLIZING OBJECTIVATION OF MENTAL UNCONSCIOUS IN THE CONTEXT OF PSYCHOLOGISTS' TRAINING.....	12
Bidiuk I.A., Skub M.G. FEATURES OF COPING STRATEGY IN ADOLESCENTS WITH VARIOUS TYPES OF PSYCHOLOGICAL PROTECTIVE MECHANISMS.....	20
Bilozerska S.I., Mashchak S.O. EDUCATIONAL POTENTIAL OF PARENTAL AUTHORITY FOR A TEENAGER.....	26
Honcharovska H.F. CONDITIONS OF DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF CHILDREN WITH LIMITED FUNCTIONAL ABILITIES.....	31
Dub V.H. THE INTERPERSONAL RELATIONSHIPS OF STUDENTS MIGRANTS.....	36
Zamishchak M.I. PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF FUTURE PEDAGOGES AS A FORMATION MECHANISM OF THEIR PERSONAL PROFESSIONALIZATION.....	41
Kyselov K.S. VERBAL AND FIGURATIVE CREATIVITY IN THE FUTURE PROFESSIONAL ACTIVITY STRUCTURE OF THE PRIMARY SCHOOL TEACHER.....	46
Komar T.O., Vakhrusheva H.H. SYNDROME OF THE BURNOUT OF PSYCHOLOGISTS IN THE EDUCATION SYSTEM.....	51
Lohvinova D.V., Komarysta P.I. PECULARITIES OF GENDER IDEAS OF SENIOR ADOLESCENTS ABOUT FAMILY ROLES OF MARRIAGE PARTNERS.....	55
Perehonchuk N.V. PSYCHOLOGICAL SERVICE IN THE CONDITIONS OF VARIATIVITY OF EDUCATIONAL SPACE.....	61
Pyroh H.V., Korobko D.S. PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF SENIOR PUPILS WHO ARE IN DIFFICULT VITAL CIRCUMSTANCES: DIAGNOSTIC AND CORRECTION-DEVELOPMENT WORK.....	66
Pogribna A.O. COMPARATIVE ANALYSIS OF COPYING-RESOURCES OF TEACHERS OF SCHOOLS OF VARIOUS TYPES.....	72
Revutska I.V. ANALYSIS OF EXPERIMENTAL STUDIES OF PRESCHOOL CHILDREN'S PSYCHOSOMATIC SYMPTOMS.....	78
Romanets Z.O. STRESS SOURCE AND TRAUMATIC A PARENT-CHILD RELATIONSHIP AS THE PROBLEM OF A HEALTHY INDIVIDUAL WITH MOTIVATION FOR SELF-DEVELOPMENT.....	85
Savrasov M.V., Yermolenko K.V. FEATURES OF THE CONNECTION OF METHAMNEMONIC AND CREATIVE CHARACTERISTICS IN THE STRUCTURE OF THE STUDENT'S PERSONALITY.....	91
Svidenska H.M., Kravtsov M.S. EFFECTIVENESS OF THE PROGRAM FOR DEVELOPMENT OF SELF-AWARENESS OF PERSONALITY IN ADOLESCENCE.....	97
Serhiienko I.I. LONELINESS EXPERIENCE SEXUAL CHARACTERISTICS OF MIDDLE-AGED DIVORCED PEOPLE.....	103



Chip R.S. FEATURES OF PSYCHOLOGICAL ACCOMPANIMENT INCIPIENCE OF THE GENDER IDENTITY OF SENIOR ADOLESCENTS.....	108
Shevtsova O.M. DEVELOPMENT OF AUTO PSYCHOLOGICAL COMPETENCIES OF FUTURE SOCIONOMICS SPECIALISTS THROUGH APPLICATION OF ACMEOLOGIC TECHNOLOGIES.....	114
Shtyfurak V.Ye., Saienko Ya.A. PSYCHOLOGICAL IMPROVEMENT OF STUDENTS SATISFACTION ON CAREER GROWTH.....	119
SECTION 5	
HISTORY OF PSYCHOLOGY	
Vertel A.V., Motruk T.O. TO THE QUESTION OF UNDERSTANDING THE CONCEPT OF CONSCIOUSNESS IN THE PSYCHOANALYTIC CONNOTATIONS OF C.G. JUNG AND IN THE EASTERN PHILOSOPHICAL SYSTEMS.....	125
SECTION 6	
ORGANIZATIONAL PSYCHOLOGY	
Gorenko M.V. THE ESSENCE OF READINESS OF PSYCHOLOGISTS FOR THE REALIZATION FUTURE PROFESSIONAL CAREER.....	132
Hrubi T.V. GENDER AND AGE PECULIARITIES OF THE PERFECTIONISM OF PERSONALITY OF SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL STAFF OF THE HIGHER SCHOOL.....	137
Kalyn R.Yu., Sniadanko I.I. SOCIO-PSYCHOLOGICAL CONDITIONS OF BANKING ORGANIZATIONS EMPLOYEES EFFECTIVE ACTIVITY.....	143
SECTION 7	
MEDICAL PSYCHOLOGY	
Hasiuk M.B., Nesterak R.V. INTERNAL PICTURE OF THE HEALTH OF PATIENTS WITH CORONARY HEART DISEASE AND MYOCARDIAL INFARCTION: AN EMPIRICAL STUDY.....	149
Lysenko O.S. PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF DEMENTIA TREATMENT IN THE ELDERLY PERSONS: PROBLEMS AND PERSPECTIVES.....	155
Pidbutska N.V., Chebakova Yu.H. PSYCHOLOGICAL FEATURES OF PEOPLE WITH ONCOLOGICAL DISEASES OF THE GASTROINTESTINAL TRACT.....	159
Platkovska O.V. INDIVIDUAL AND PSYCHOLOGICAL FEATURES OF NATIONAL POLICE OFFICERS WITH PSYCHOSOMATIC ILLNESSE.....	165
Rudenko O.V., Gontar Yu.V. STAYING IN ZONE OF UNITED FORCES' OPERATION AS A FACTOR OF EMOTIONAL DEPRIVATION OFFICIALS STATE EMERGENCY SERVICE OF UKRAINE.....	170
Yakovleva N.Yu. DSM-V FORMAT THE SPECIFIC PHOBIA IN SOCIAL LIFE OF PEOPLE WITH HEARING IMPAIRMENT.....	175
SECTION 8	
SPECIAL PSYCHOLOGY	
Chukhrii I.V., Mochikina I.H. PSYCHOLOGICAL FEATURES OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF YOUNG PEOPLE WITH THE MUSCULOSKELETAL SYSTEM LIMITATIONS.....	180

СЕКЦІЯ 4. ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 378.091.313:37.015.3

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ
ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ**Арсентьева Г.О., к. філос. н.,
доцент кафедри філософії

Запорізький національний технічний університет

У статті йдеться про інтерактивне навчання студентів вищої школи з метою реалізації особистісно орієнтованої парадигми як важливого фактору соціальної стабільності, навчання і виховання творчої, активної і відповідальної особистості.

Ключові слова: гуманістична освітня парадигма, суб'єкт-суб'єктна взаємодія, інтерактивне навчання, педагогіка співробітництва, педагогічне спілкування.

В статье речь идет об интерактивном обучении студентов высшей школы с целью реализации личностно ориентированной парадигмы как важного фактора социальной стабильности, обучения и воспитания творческой, активной и ответственной личности.

Ключевые слова: гуманистическая образовательная парадигма, субъект-субъектное взаимодействие, интерактивное обучение, педагогика сотрудничества, педагогическое общение.

Arsentieva H.O. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL BASIS OF INTERACTIVE EDUCATION IN HIGH SCHOOL

The article deals with interactive teaching of students of higher education in order to up bring the personality oriented paradigm as an important factor of social stability, teaching and educating a creative, active and responsible person.

Key words: humanistic educational paradigm, interaction, interactive training and learning, pedagogy of cooperation, pedagogical communication.

Постановка проблеми Актуальність теми статті визначається переходом до інноваційної освіти у вищій школі, що зумовлюється викликами сьогодення і належить до пріоритетних напрямів державної політики в Україні в контексті інтеграції вітчизняної освітньої галузі до європейського та світового освітнього простору. Зараз перед закладами вищої освіти стоїть завдання постійного підвищення якості освіти, модернізації її змісту, розробки й впровадження освітніх інновацій та інформаційних технологій, створення умов для підготовки фахівця, придатного для ефективного виконання завдань інноваційного характеру. Базова підготовка спеціалістів потребує не лише поглибленого вивчення теоретичних аспектів різних дисциплін, але і наявності ширших можливостей для переробки необхідних спеціалісту практичних навичок та вмій безпосередньо у процесі навчання. З огляду на це постає питання підготовки кваліфікованого спеціаліста, здатного гнучко адаптуватися до умов професійного середовища, що постійно змінюються, тобто не лише самостійно одержувати нові необхідні теоретичні знання, вміло застосовувати їх у практичній діяльності, але і бачити

труднощі, які виникають у практиці, і знаходити шляхи їх раціонального подолання. Це є базою свідомого керування розвитком власної особистості. Все це зумовлює використання інтерактивних форм і методів навчання, завдяки яким відбувається ефективно засвоєння знань через включення їх до системи індивідуального досвіду студента. Це активізує зацікавленість у професійній діяльності.

Цього можна досягнути завдяки трансформації свідомості викладачів закладів вищої освіти, переозброєнню їх новими підходами до професійної діяльності в межах гуманістичного перетворення освіти, а також постійному впровадженню інноваційних методів в освітній процес вищої школи як одного з кроків у процесі інтернаціоналізації вищої школи України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що питання впровадження інноваційних підходів у вищій школі розглядаються у працях В. Лугового [5], Т. Туркот [4], Д. Чернілевського [10], В. Морозова [6], С. Гончарова [2], М. Белової [1], Ю. Терлецької [9], М. Нестерової [7] та інших. В. Луговий чітко уз-



годжує поняттєво-термінологічний апарат щодо інтерактивного навчання в контексті компетентнісного підходу [5]. В. Морозов приділяє увагу класифікації інтерактивних методів навчання [6]. Д. Чернілевський аналізує технології активного, модульного та проблемного навчання, а також дидактичні ігри [10, с. 287–318]. Т. Туркот детально характеризує групову роботу студентів, групові тренінги, метод мозкової атаки, дидактичні ігри, кейс-метод, мікро-викладання, методи ток-шоу, кола ідей, акваріума. Він також розглядає такі методи інтерактивного навчання, як проектування та навчальна гра і робить їх наближеними до вигляду дослідження, пошуку, вони стають джерелом досвіду [4]. М. Белова [1] і М. Нестерова [7] висвітлюють інтерактивні методики викладання гуманітарних дисциплін у вищих навчальних закладах.

Постановка завдання. Малодослідженим залишається розгляд ідей, основних положень і методів інтерактивного навчання у вищій школі.

Метою статті є аналіз сутності та ідей інтерактивного навчання, розгляд технології інтерактивного навчання як системи способів організації взаємодії педагога і студентів.

Завдання статті:

1) визначити зміст понять «гуманістична освітня парадигма», «суб'єкт-суб'єктна взаємодія», «педагогіка співробітництва», «педагогічне спілкування»;

2) виявити й описати систему способів організації взаємодії педагога і студентів в інтерактивному навчанні, розглянути механізм перебігу інтерактивного навчання як процесу.

Виклад основного матеріалу. У педагогіці розрізняють кілька моделей навчання:

1) пасивна – той, кого навчають, є об'єктом навчання (слухає й дивиться);

2) активна – той, кого навчають, є суб'єктом навчання (самостійна робота, творчі завдання);

3) інтерактивна – процес навчання здійснюється в умовах постійної, активної взаємодії всіх учасників навчального процесу. Студент і викладач є рівноправними суб'єктами навчання.

Сьогодні основні методичні інновації пов'язані із застосуванням активних та інтерактивних методів навчання. Слово «інтерактив» прийшло до нас з англійської від слова *interact* (*inter* – взаємний, *act* – діяти). Це слово означає здатність взаємодіяти або перебувати в режимі бесіди, діалогу з чим-небудь (наприклад, комп'ютером) або ким-небудь (людиною). Отже, інтерактивне навчання – це діалогове навчання,

в ході якого здійснюється взаємодія. Використання інтерактивної моделі навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення проблем. Виключається домінування будь-якого учасника навчального процесу або будь-якої ідеї. Це вчить гуманному, демократичному підходу до моделі навчання.

Інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності. Вона має цілком конкретні і прогнозовані цілі. Одна з таких цілей – створення комфортних умов навчання, тобто умов, за яких учень відчуває свою успішність, свою інтелектуальну спроможність, що робить продуктивним сам процес навчання. Суть інтерактивного навчання полягає в такій організації навчального процесу, за якої практично всі учні виявляються залученими до процесу пізнання, вони мають можливість розуміти і рефлексувати з приводу того, що вони знають і думають. Спільна діяльність студентів у процесі пізнання, освоєння навчального матеріалу означає, що кожен робить у цей процес свій особливий індивідуальний внесок, що йде обмін знаннями, ідеями, способами діяльності. До того ж відбувається це в атмосфері доброзичливості і взаємної підтримки, що дозволяє не тільки отримувати нове знання, а й розвиває саму пізнавальну діяльність, переводить її на вищі форми кооперації і співробітництва.

Інтерактивне навчання – це навчання, в ході якого той, кого навчають, діє і отримує певний відгук на свої дії (від людини або технічного пристрою). Це дозволяє тому, якого навчають, регулювати свою власну участь в навчанні. Крім того, взаємодія допомагає викладачеві вчасно проводити необхідні коригування процесу навчання.

Організувати постійну взаємодію кожного з учнів у групі з викладачем досить складно, оскільки у кожного з тих, хто навчається, є свої індивідуальні можливості і потреби. Деякі фрагменти цієї взаємодії вдається вдало організувати за наявності спеціальних технічних засобів. Зворотний відгук – це результат роботи відповідних комп'ютерних програм. Наявність комп'ютера – основна умова. Наявність проектора лише дає можливість водночас переглядати інформацію великій кількості людей. І навіть інтерактивна дошка названа так трохи невиправдано, адже вся її інтерактивність полягає в тому, що управління відповідними програмами здійснюється не за допомогою клавіатури і миші комп'ютера, а за допомогою спеціальних пристроїв

управління дошкою (олівцем, указкою або просто пальцем руки).

Інтерактивне навчання водночас вирішує кілька таких завдань:

- розвиває комунікативні вміння і навички, допомагає встановленню емоційних контактів між учнями;
- вирішує інформаційну задачу, оскільки забезпечує учнів необхідною інформацією, без якої неможливо реалізувати спільну діяльність;
- розвиває загальні навчальні вміння і навички (аналіз, синтез, постановка цілей тощо), тобто забезпечує рішення навчальних завдань;
- забезпечує виховне завдання, оскільки привчає працювати в команді, прислухатися до чужої думки.

Інтерактивне навчання частково вирішує ще одну істотну задачу. Ідеться про релаксацію, зняття нервового навантаження, перемикання уваги, зміну форм діяльності тощо.

Заслуга інтерактивного навчання полягає у тому, що ця практика викладання знімає, зводить нанівець такі фактори ризику:

- стресову педагогічну практику;
- інтенсифікацію навчального процесу;
- невідповідність методик, форм і технологій навчання віковим і функціональним можливостям студентів.

Важливим є і те, що в повноцінному навчанні учасники взаємодіють і з фізичним, і з соціальним оточенням, і з досліджуваним змістом. І всі три види активності взаємопов'язані, різноманітні і обов'язково присутні на занятті.

Традиційний авторитарний стиль викладання під час інтерактивного навчання змінюється, адже викладач є консультантом. А його завдання – створити умови для самореалізації особистості, прояву ініціативи учнів, самостійного вирішення проблем, збору нових даних.

У процесі навчання можна виділити змістовну (чому вчити), процесуальну (як навчати), мотиваційну (як активізувати діяльність учнів) і організаційну (як структурувати діяльність викладача і учнів) сторони. Кожній з цих сторін відповідає низка концепцій. Першій стороні відповідають концепції змістовного узагальнення, генералізації навчального матеріалу, інтеграції навчальних предметів, оптимізації дидактичних одиниць тощо. Процесуальній стороні відповідають концепції програмованого, проблемного, інтерактивного навчання та інші. Мотиваційній – концепції мотиваційного забезпечення навчального процесу, формування пізнавальних інтересів та інші. Організаційній – ідеї гума-

ністичної педагогіки, концепції педагогіки співробітництва, «занурення» в навчальний предмет, концентрованого навчання та інші. Усі ці концепції забезпечуються технологіями. Наприклад, концепції проблемного навчання відповідають такі технології: проблемно-діалогове навчання, проблемно-задачне, проблемно-алгоритмічне, проблемно-контекстне, проблемно-модельне, проблемно-модульне, проблемно-комп'ютерне навчання.

Технологію інтерактивного навчання розуміють як систему способів організації взаємодії педагога і учнів у формі навчальних ігор, що гарантує педагогічно ефективне пізнавальне спілкування, завдяки якому створюються умови для переживання учнями ситуації успіху в навчальній діяльності та взаємозбагачення їх мотиваційної, інтелектуальної, емоційної та інших сфер.

Інтерактивна творчість викладача і студента безмежна. Важливо тільки вміло направити її для досягнення поставленої навчальної мети. Інтерактивна діяльність на заняттях передбачає організацію і розвиток діалогічного спілкування, яке забезпечує взаєморозуміння, взаємодію, спільне вирішення загальних, але значимих для кожного учасника завдань. Інтерактив виключає домінування як одного спікера, так і однієї думки над іншими. У ході такого навчання учні вчаться критично мислити, вирішувати складні проблеми на основі аналізу обставин і відповідної інформації, зважувати альтернативні думки, приймати продумані рішення, брати участь у дискусіях, спілкуватися з іншими людьми. Для цього на заняттях організуються індивідуальна, парна і групова робота, дослідницькі проекти, рольові ігри, робота з документами та різними джерелами інформації, творчі роботи тощо.

Натепер методистами та викладачами-практиками розроблено чимало форм групової роботи. Найвідомішими з них є такі: робота в парах, ротаційні (змінні) трійки, карусель, робота в малих групах, акваріум, незакінчене речення, мозковий штурм, броунівський рух, дерево рішень, суд від свого імені, громадські слухання, рольова (ділова) гра, дискусія, дебати.

Ці форми ефективні в тому разі, якщо на занятті обговорюється якась проблема в цілому, про яку у студентів є початкові уявлення, отримані раніше на заняттях або в житті. Крім того, обговорювані теми не повинні бути закритими або дуже вузькими. Важливо також, щоб рівень обговорюваної проблеми дозволяв перейти від вузько економічних питань (правових, політичних та інших) до широкої поста-



новки проблеми. Ця проблема повинна бути актуальною, цікавою і значущою для студентів.

У структурі процесу інтерактивного навчання можна виділити такі етапи:

1) орієнтація. Етап підготовки учасників гри і експертів. Викладач пропонує режим роботи, розробляє разом зі студентами головні цілі та завдання заняття, формулює навчальну проблему. Далі він дає характеристику ігрових правил, огляд загального ходу гри і видає пакети матеріалів;

2) підготовка до проведення. Це етап вивчення ситуації, інструкцій, установок й інших матеріалів. Викладач виголошує сценарій, зупиняється на ігрових завданнях, правилах, ролях, ігрових процедурах, правилах підрахунку очок (складається табло гри). Студенти збирають додаткову інформацію, консультуються з педагогом, обговорюють між собою зміст і процес гри;

3) проведення гри. Цей етап включає власне процес гри. З моменту початку гри ніхто не має права втручатися і змінювати її хід. Тільки ведучий може коригувати дії учасників, якщо вони відхиляються від головної мети гри. Викладач, почавши гру, не повинен без необхідності брати в ній участь. Його завдання полягають у тому, щоб стежити за ігровими діями, результатами, підрахунком очок, роз'яснювати неясності і надавати на прохання учасників допомогу в їх роботі;

4) обговорення гри. Це етап аналізу, обговорення і оцінки результатів гри. Викладач проводить обговорення, в ході якого виступають експерти, учасники обмінюються думками, захищають свої позиції і рішення, роблять висновки, діляться враженнями, розповідають про проблеми, що виникали під час гри, та про ідеї розв'язання цих проблем.

Н. Суворова перераховує правила, які корисно врахувати в організації інтерактивного навчання.

Правило перше. У роботу повинні бути залучені всі учасники. З цією метою корисно використовувати технології, що дозволяють включити всіх учасників семінару до процесу обговорення. Однак освоєння викладачами активних методів навчання неможливе без безпосереднього включення педагогів. Можна прочитати гори літератури про активні методи навчання, але навчитися викладати у такий спосіб можна тільки шляхом особистої участі у грі.

Правило друге. Треба подбати про психологічну підготовку учасників. Ідеться про те, що не всі прийшли на заняття психологічно готовими до безпосереднього вклю-

чення в певні форми роботи. Позначається певна скутість, традиційність поведінки. З огляду на це корисно проводити розминки, постійно заохочувати студентів за активну участь у роботі, надавати можливості для самореалізації студента.

Правило третє. Студентів, які навчаються за допомогою технології інтерактиву, не повинно бути багато (не більше 30 осіб). Тільки за цієї умови можлива продуктивна робота в малих групах, адже важливо, щоб кожен був почутий, щоб кожній групі була надана можливість виступити з проблеми.

Правило четверте. Приміщення для роботи має бути обране з таким розрахунком, щоб всім учасникам інтерактиву було легко пересідати для роботи у великих і малих групах. Тобто для студентів повинен бути створений максимальний фізичний комфорт. Столи краще поставити «ялинкою», щоб кожен студент сидів упівоберта до ведучого заняття і мав можливість спілкуватися у малій групі. Добре, якщо заздалегідь будуть підготовлені посібники або роздаткові матеріали, необхідні для творчої роботи.

Правило п'яте. Питання процедури і регламенту треба обговорити на початку заняття і намагатися не порушувати їх. Наприклад, важливо домовитися про те, що всі учасники будуть терпимі до будь-якої висловлюваної позиції, будуть поважати право кожного на свободу слова тощо.

Правило шосте. Розподіл учасників семінару на групи краще здійснити на основі добровільності. Потім доречно скористатися принципом випадкового вибору.

Висновки з проведеного дослідження. Виокремлення інтерактивних методів навчання ґрунтується на зміні ролі викладача (замість ролі інформатора з'являється роль менеджера) та ролі студента (інформація – не мета, а засіб для засвоєння вмінь і навичок професійної діяльності). Інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, що передбачає створення комфортних умов навчання, за яких студент відчуває свою успішність та інтелектуальну спроможність. Характерною ознакою інтерактивного навчання є постійна, активна взаємодія усіх учасників навчального процесу. Аналізуючи свої дії та дії своїх партнерів, кожен може змінювати модель своєї поведінки, усвідомлено засвоювати необхідні знання та вміння, відчувати себе в умовах, максимально наближених до майбутньої професійної діяльності.

Інтерактивне навчання засноване на прямій взаємодії студентів з навчальним оточенням. Навчальне оточення (навчаль-

не середовище) – це реальність, в якій учасники засвоюють знання і досвід. Досвід студентів є головним джерелом навчального пізнання. У процесі такого навчання студенти є не пасивними учнями, а активними діячами, повноправними учасниками процесу. Їх досвід так само важливий, як і досвід ведучого, який не дає готових знань, а спонукає до самостійного пошуку. Кожному, кого навчають, надається можливість знайти свій спосіб вирішення. Студенти – співавтори викладача у створенні заняття. Саме такий підхід *не пресує особистість, а допомагає* їй розвиватися творчо.

Технологія інтерактивного навчання розуміється як система способів організації взаємодії педагога і студентів у формі навчальних ігор, що гарантує педагогічно ефективне пізнавальне спілкування, в результаті якого створюються умови для переживання учнями ситуації успіху в навчальній діяльності та взаємозбагачення їх мотиваційної, інтелектуальної, емоційної та інших сфер.

Методи інтерактивного навчання мають прогресивне підґрунтя, надають навчально-виховному процесу особистісно-смислову спрямованість, втягують кожного учня в розумову і поведінкову активність, що дозволяє в умовах, що змінюються, практично реалізувати принципи орієнтованого на особистість підходу в навчанні і вихованні підростаючого покоління.

Актуальними напрямами подальшого висвітлення порушеної теми є такі:

- визначення критеріїв та показників сформованості позитивного особистісного ставлення студентів до навчання;
- розробка методології інтерактивного навчання для дистанційної освіти;
- дослідження проблеми навчання фахівців з інтерактивного навчання на основі досліджень у контексті компетентнісного підходу;
- вивчення ефективних інноваційних методів, які можна використати для підго-

товки фахівців гуманітарної або природничої сфери чи фахівців окремих спеціальностей у вищій школі;

- аналіз когнітивно-оцінного ставлення студентів до інтерактивного, емоційно-ціннісного, діяльно-практичного, рефлексивного навчання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Белова М.Э. Активные методы обучения основам организации социально-психологического тренинга. Вісник ОНУ ім. І.І. Мечникова. Серія «Психологія». 2014. Т. 19. Вип. 2 (32). С. 26–33.
2. Гончаров С.М. Методи, форми та інтерактивні технології навчання в кредитно-модульній системі організації навчального процесу. Інтеграція в європейський освітній простір: здобутки, проблеми, перспективи: монографія / за заг. ред. Ф.Г. Ващука. Ужгород: ЗакДУ, 2011. Вип. 16. С. 353–362.
3. Суворова Н. Интерактивное обучение: новые подходы. М.: Роспедагентство, 2005. 110 с.
4. Туркот Т.І. Психологія і педагогіка вищої школи: навчальний посібник. Херсон: Олді-плюс, 2013. 516 с.
5. Луговий В., Левшин М., Бондаренко О. Управління якістю викладання у вищій школі: теоретико-методологічний і практичний аспекти. Психолого-педагогічні засади проектування інноваційних технологій викладання у вищій школі: монографія / за ред. В. Андрущенка, В. Лугового. К.: Педагогічна думка, 2011. С. 5–34.
6. Морозов В. Філософія впровадження інновацій у педагогічний процес. Вища освіта України. 2014. № 2. С. 36–39.
7. Нестерова М. Европейские студии интерактивных визуальных коммуникативных технологий (ICVTs) в высшем образовании. Вища освіта України. 2016. № 2 (61). С. 80–85.
8. Силадій І. Якісна освіта в контексті управління впровадженням інновацій. Вища освіта України. 2011. № 4. С. 105–112.
9. Терлецька Ю. Ефективність фахової діяльності викладачів вищих навчальних закладів: педагогічно-психологічний аспект. Вища школа. 2014. № 1. С. 81–89.
10. Чернілевський Д.В., Гамрецький І.С., Зарічанський О.А. Педагогіка вищої школи: підручник / за ред. Д.В. Чернілевського. Вінниця: АМСКП: Глобус-Прес, 2010. 408 с.



УДК 159.964.22

МОЖЛИВОСТІ МАЛЮНКОВИХ МЕТОДИК У ОБ'ЄКТИВАЦІЇ МЕХАНІЗМІВ СИМВОЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ НЕСВІДОМОГО У КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ ПСИХОЛОГІВ

Бабенко К.А., к. психол. н., доцент,
доцент кафедри психології, глибинної корекції та реабілітації
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

Горобець Т.В., к. психол. н., доцент,
доцент кафедри прикладної психології
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

Статтю присвячено вивченню механізмів символізації несвідомого змісту психіки у їх взаємозв'язках, що пов'язані з внутрішньою динамікою цілісної психіки. Визначено, що механізми символізації змісту несвідомого не лише перебувають у взаємозв'язках, але і узгоджуються з генеральним механізмом захисної системи «до сили». Також у статті доведена необхідність врахування особливостей механізмів символізації несвідомого змісту психіки у фаховій підготовці психологів-практиків.

Ключові слова: символізація, механізми символізації, несвідоме, психодинамічний підхід, психоаналіз комплексу тематичних психомалюнків, витіснення, психічний захист, зсування, зміщення, натяк.

Статья посвящена проблеме изучения феномена символизации бессознательного содержания психики и ее механизмов, которые связаны с внутренней динамикой целостной психики. Определено, что механизмы символизации содержания бессознательного не только находятся во взаимосвязи, но и согласуются с генеральным механизмом защитной системы «к силе». Также в статье доказана необходимость учета особенностей механизмов символизации бессознательного содержания психики в профессиональной подготовке психологов-практиков.

Ключевые слова: символизация, механизмы символизации, бессознательное, психодинамический подход, психоанализ комплекса тематических психорисунков, вытеснение, психическая защита, сгущение, смещение, намек.

Babenko K.A., Gorobets T.V. DRAWING METHODS' POSSIBILITIES IN THE SYMBOLIZING OBJECTIVATION OF MENTAL UNCONSCIOUS IN THE CONTEXT OF PSYCHOLOGISTS' TRAINING

The article is devoted to the study of mental unconscious symbolization mechanisms in their interactions, which is connected with the internal dynamics of the integral psyche. It is determined that the mechanisms of symbolization of the unconscious are in the relationships, but are also consistent with the general mechanism of the protective system "to force". Also, the article proves the necessity of taking into account the peculiarities of symbolization in the practical psychologists' professional training.

Key words: symbolization, mechanisms of symbolization, unconscious, psychodynamic approach, psychoanalysis of the complex of thematic psychological drawings, displacement, mental protection, condensation, hints.

Постановка проблеми. Прагнення України до інтеграції з європейською спільнотою зумовлює необхідність розв'язання низки невідкладних завдань, серед яких особливої ваги набуває підготовка висококваліфікованих та конкурентоспроможних на ринку праці фахівців, зокрема у психолого-педагогічній галузі. Подальше удосконалення професійної підготовки спеціалістів, зокрема психологів-практиків, передбачає покращення як теоретичної, так і практичної складових частин навчання майбутніх фахівців, що ґрунтується на врахуванні феномену цілісності психіки людини, нерозривної єдності її свідомої та несвідомої сфер, зокрема феномену символізації змісту несвідомого.

Мета статті – описати можливості малюнкових методик у дослідженні механізмів

символізації змісту несвідомого у контексті підготовки психологів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Як показав проведений аналіз наукової літератури, вивчення змісту несвідомого потребує методів, які ґрунтуються на врахуванні та можливості об'єктивної функційних характеристик несвідомого. Зокрема, В.С. Ротенберг підкреслював, що базою для несвідомого психічного є невербальне мислення, а різноманітність форм вияву несвідомого визначається різними співвідношеннями свідомості й несвідомого, різною позицією і ступенем активності свідомості у цих співвідношеннях [24, с. 78]. Це положення перегукується з твердженням С.М. Ейзенштейна [16] щодо чуттєвого мислення, з описаним Л. Леві-Брюлем пер-

вісним мисленням [19], з обґрунтованим Р. Арнхеймом візуальним мисленням [2].

Тривалі дослідження академіка НАПН України Т.С. Яценко [34–38] доводять, що несвідоме за своїми функційними особливостями та закономірностями відрізняється від специфіки функціонування свідомої сфери. Науковець виділяє такі відмінності:

1) несвідоме не підлягає прямому спостереженню, тобто може пізнаватися лише опосередковано;

2) несвідоме має ірраціональний характер;

3) зміст несвідомого існує поза простором, часом та статтю;

4) несвідоме виступає як регресивний, інфантильний спосіб організації тенденцій психіки та функціонує згідно з іншою логікою, ніж свідоме;

5) несвідоме відображає інфантильні інтереси «Я», прагне за участі колективного несвідомого завершити нереалізовані потреби дитинства;

6) зміст несвідомого виражається приховано, підтекстно, переважно символічними образами;

7) процес об'єктивування змісту стримується опорами та психічними захистами, відсутній прямий перехід у свідомість тощо [36].

Серед методик, що використовуються для дослідження несвідомого, виділяють вербальні і невербальні, зокрема малюнкові. Велику увагу у психологічній літературі присвячено саме першим, оскільки їх почали використовувати значно раніше, ніж малюнкові методики. Навіть у психоаналізі застосовували вільні асоціації (вербальний метод), і лише К.Г. Юнг пропонував своїм пацієнтам малювати сни, однак можливості малюнкових методик у виявленні несвідомого змісту психіки були описані в сучасній психологічній науці завдяки відкриттю Т.С. Яценко методу психоаналізу комплексу тематичних психомалюнків [35].

Згідно з дослідженнями відомого українського вченого Н.В. Чепелевої для психолога важлива не дійсна історія життя, а ті епізоди, які, як говорив А. Лоренцер (автор глибинної герменевтики), викликають конфлікти та страждання» [31, с. 9]. Дослідниця солідаризується з твердженням П. Рікера стосовно дискурсивної модальності аналітичного досвіду, оскільки звідси випливає необхідність визнання аналізу «аналітичною оповіддю» чи «розповідним аналізом» [31, с. 11]. На її думку, основним механізмом розуміння та інтерпретації особистісного досвіду є семіотизація, яка проявляється у вербальній формі (нарративізація та концептуалізація) та невербальній

(механізм уяви). Нарративізація – це перетворення того, що відбувається, у нарративні структури (тобто структуровані через послідовність та завершеність дій, подій, що підпорядковуються певній логіці, містять оцінку значущих подій та афективне ставлення до них оповідача тощо). Інший вербальний механізм – концептуалізація – виражається у «спробах накласти на реальні життєві ситуації, події певні когнітивні структури» [31, с. 12].

До семіотичного невербального механізму Н.В. Чепелева відносить і механізм уяви, оскільки образ також має семіотичну природу, тобто образ може бути трансформованим поняттям і має здатність знаку замінити чи заміщувати щось інше. Однак простір уяви досить широкий і включає різноманітні рівні функціонування, наприклад, ситуації та засоби його функціонування (мова, твори мистецтва, скульптури тощо), тому науковець переважно зосереджує увагу на вербальних формах семіотизації. Також вона вважає: «Ми можемо інтерпретувати наш досвід і за допомогою досеміотичного механізму – міфологічного, який характеризується циклічним часом, грою на стикові між ілюзією і реальністю, уподібненням мови художнього тексту до міфологічної передмови з її «багатозначною косномовністю» [31, с. 13]. Спираючись на вищесказане, можна зробити висновок, що Н.В. Чепелева схиляється до думки, що психолог має працювати переважно з вербальним матеріалом клієнта. Необхідно зауважити, що в цьому разі психолог буде працювати з матеріалом, пріоритетність у визначенні змісту якого має свідоме.

Інша дослідниця – С. Лангер [18] також переконана, що психолог більше зосереджується на аналізі подій життя клієнта (на причинних зв'язках, діяльності, часі та змінах, які відбуваються). Вона стверджує, що малюнки навряд чи підходять для цієї мети і пропонує звертатися до потужнішого символізму мови, оскільки малювання є статичним, а тому може передавати лише певний миттєвий стан, тобто не в змозі передавати історію життя індивіда цілісно. С. Лангер вважає, що візуальні форми (кольори, пропорції, лінії тощо), як і слова мови, здатні до складного сполучання, подібного до артикуляції. Однак закони, що керують цим процесом, значно відрізняються від мовних, оскільки є недискурсивними, тобто такими, що не послідовно, а одночасно представляють певну структуру. Тлумачити її (таку візуальну структуру – К. Б., Т. Г.) досить важко, оскільки прямого перекладу, подібно до перекладу з однієї мови на іншу, у візуальних складових образі просто



не існує. Дослідниця підкреслювала, що візуальна символіка не може бути поділена на базові одиниці, отже, неможливо створити словник для елементів техніки зображення (приміром, для фотографії, картини, малюнку). На думку С. Лангер, саме зображення є символом, а засоби зображення – це вид символізму [18].

«Єдиним тестом, – як зазначав А. Менегетті, – який дійсно здатний відобразити реальність суб'єкта, є спонтанні малюнки, картини чи скульптурні зображення. Сновидіння також є спонтанним малюнком. Несвідоме, зокрема онто Ін-се, є великим художником: кожного разу, створюючи у сні свої картини, воно використовує нову мову фарб, але точно відображає структурну ситуацію суб'єкту <...>» [21, с. 322]. Ми погоджуємося з цією тезою, проте онтологічний підхід до роботи з невербальним матеріалом суб'єкта відрізняється від роботи за методом АСПП (це питання було висвітлене у спільній роботі Т.С. Яценко і П.В. Теслюка [36]).

Згідно з поглядами О.Г. Юсупова малюнок має певні переваги порівняно з суто вербальними техніками, оскільки дещо пом'якшує свідомий контроль та вплив захисних механізмів, що дозволяє спеціалісту в стислий термін отримати унікальний доступ до матеріалу, який до цього приховувався чи не міг бути виражений з певних причин [32, с. 111]. Однак дослідник не враховує розуміння малюнків самим їх автором, тобто цінність діалогічної взаємодії, а також не звертає уваги на глибинний психологічний зміст образів малюнку.

Зазначимо, що дитячі малюнки як вираження психічних особливостей людини вивчалися В.М. Бехтеревим, Ф.Л. Гудінаф, Л. Френком, Д. Буком, К. Кохом, В. Хьюлсом, С. Кауфманом, Г.Т. Хоментausкасом та багатьма іншими науковцями. В.М. Бехтерев (1908) описав початкову еволюцію дитячого малюнку, де зауважив, що, окрім наслідування, у відтворенні образів, які малюють дорослі, в дітей «є індивідуальні особливості дитячого малювання, які пояснюються їхніми схильностями, а не зовнішніми впливами» [11, с. 104]. Також вчений приділив увагу особливостям дитячих малюнків, зокрема так званим неправильностям, які він пояснював неознайомленістю дітей із законами природи. В.М. Бехтерев акцентував увагу на змістовній стороні зображень: «<...> в малюнках дитини більше займає зміст, ніж обробка частин малюнку – явище, яке притаманне <...> загалом примітивному малюванню» [11, с. 127]. Науковець підкреслював, що форма зображень у малюнках дітей відіграє роль вказівки на

певну думку, а окремі частини малюнка часто можуть набувати символічного значення (на кшталт малюнків душевнохворих дорослих людей).

Діагностичні можливості малюнків досліджували В.С. Мухіна, О.Г. Романова, О.Ф. Потьомкіна, Є.Ю. Артем'єва, Г.О. Ковальов, М.В. Семиліт, О.Г. Юсупов, В.І. Батов та інші.

Ми переконані, що візуальне зображення містить набагато більше інформації, ніж певна дискурсивна вербальна історія, однак для її розуміння необхідно володіти знаннями механізмів символізації, які сприяють створенню графічних образів та дозволяють провести адекватну інтерпретацію. Варто погодитися, що необхідно мати не один малюнок, а цілий комплекс, оскільки за окремим зображенням часто неможливо розповісти історію життя індивіда та виявити логіку несвідомого. На особливу увагу заслуговує метод, розроблений у контексті АСПП Т.С. Яценко, – психоаналіз комплексу тематичних психомалюнків. Окремі аспекти вищезгаданого методу описані в дисертаційних роботах, виконаних під керівництвом Т.С. Яценко такими науковцями: Л.В. Мошенською, П.В. Теслюком, А.Е. Мелоян, С.М. Аврамченко, І.В. Євтушенко, Н.В. Шавровською, Т.В. Горобець, К.А. Бабенко, Л.Г. Туз, Л.В. Драголю, Ю.О. Сіденко та іншими.

Продукт творчості (зокрема, образотворчого мистецтва), як зауважував російський науковець М.Г. Ярошевський, у психології розглядався переважно у його відношенні до об'єкта, тобто зовнішньої предметної дійсності. Відношення цього продукту до суб'єкта залишалося поза межами психологічного дослідження. Він також стверджував, що продукт та його творець у науці розглядалися у категоріях, «між якими немає відношення додатковості» [34, с. 20]. Проте пізніші дослідження спростовують це твердження. Л.І. Слитинська, аналізуючи художню фантазію, дійшла висновку, що вона (художня фантазія – К. Б., Т. Г.) зумовлюється особистістю автора твору та його пережитим досвідом і «здійснюється у процесі опосередкування несвідомого завдяки його прагненню до вираження у свідомості, з однієї сторони, і прагненню свідомості до розкриття «свого» несвідомого, з іншої» [26, с. 549], тобто несвідоме автора виражається у художньому образі. І хоча дослідниця вивчала літературну творчість, однак це твердження є абсолютно справедливим щодо будь-якого художнього твору.

Чисельні студії [1; 9; 11; 14; 15; 20; 21; 25; 32; 35; 37], спрямовані на дослідження малюнків, доводять, що у графічній продук-

ції проявляються психологічні особливості його автора.

Зазначимо, що у психології поняття «образ» розглядали С.Д. Смірнов [27], В.О. Моляко [22], Г.Л. Ермаш [25], С.М. Симоненко [25], В.М. Гордієнко [14], В.В. Петухов [23] та інші. Художній образ як складне динамічне явище вивчав Г.Л. Ермаш, який зазначав: «Художній образ є центром тягіння, синтезом почуття та думки, інтуїції та уяви. Образній сфері мистецтва притаманний спонтанний саморозвиток, що має декілька векторів зумовленості: *тиск* самого життя, *політ* фантазії, *логіка* мислення, *взаємовплив* внутрішніх структурних зв'язків твору, ідейних тенденцій та спрямованості мислення художника» [25, с. 45].

Розглянемо роль уяви у процесі створення художніх образів. У своєму дослідженні С.М. Симоненко поглибила уявлення щодо художнього образу. Зокрема, вона зазначила, що художній образ водночас є моделлю об'єкта та моделлю суб'єкта, оскільки має риси, притаманні суб'єктові, тобто є квазісуб'єктом [25, с. 21]. З огляду на це можна зробити висновок, що у художньому образі відбувається певне злиття (згущення) декількох суб'єктів (рис чи ситуацій).

У дисертаційному дослідженні В.М. Гордієнка [14] ми знаходимо тезу, що привласнені людиною знаки зображення зумовлюють побудову психічного художнього образу, динаміку якого, окрім них, визначає і чуттєвий компонент. У такому контексті постає питання щодо знаків зображення. На це питання вичерпну відповідь дають роботи інших науковців, які ми розглянемо нижче.

Мова, за допомогою якої художник спілкується з глядачами, називається зображувальною мовою [17, с. 171]. До елементів цієї мови В.С. Кузін відносить малюнок (графічна передача просторового розташування об'єкта, його форми та конструкції), колір і композицію. Композиція відіграє значну роль у виразності передачі дійсності. Дослідник стверджує, що виразними засобами у образотворчому мистецтві є статика і динаміка, які передають «певний емоційний стан людини, тварини, настроїв природи <...> і викликають відповідний настрій у глядача – почуття святковості, тривоги, спокою тощо» [17, с. 178].

Велику роль у зображувальній діяльності відіграє використана суб'єктом кольорова гама зображення (колерит). О.О. Мелік-Пашаєв, досліджуючи розвиток дитячої художньої творчості, спираючись на дослідження С.Х. Раппопорта, Ю.А. Філіп'єва, Я.І. Хачикяна, зазначав, що вираження почуттів та думок невід'ємне від самого зображен-

ня, тобто у образах йде «індивідуальне переломлення об'єктивної реальності» і створюється «виразність зображення», чому особливо сприяє колір як індуктор певних емоційних станів [20, с. 108]. З огляду на це колір є механізмом вираження внутрішнього стану суб'єкта, тобто можна припустити, що колір може виступати в якості механізму символізації. Досліджуючи використання кольору під час виконання малюнків на задані теми, О.О. Мелік-Пашаєв виявив рівні художньої обдарованості дітей залежно від особливостей використання ними кольорової гами. Зокрема, він відзначив такі засоби кольорового рішення: використання контрасту, повторення в мажорі і мінорі однієї кольорової гами, застосування потемнення відтінків, використання *символічності* кольорів. Тобто можна припустити, що ці засоби кольорового рішення можуть несвідомо використовуватися і дорослим суб'єктом під час виконання комплексу тематичних психомалюнків в якості натяку як механізму символізації. Його виявлення дає підґрунтя для появи гіпотез під час інтерпретації комплексу тематичних психомалюнків.

Оригінальністю вирізняються погляди М.І. Яновського, який у структурі твору мистецтва виділяє такі компоненти, як матерія (життєвий матеріал), форма (естетична, ідейна сутність), енергія [33]. Під енергією дослідник розуміє ті елементи чи особливості твору, які «здатні транслювати людині певний настрій, установки, що робить для неї можливим сприйняття у творі будь-яких його сторін, що у звичайному стані не сприймаються» [33, с. 87], декларуючи відмінність такої енергії від фрейдівського розуміння енергії лібідо і парапсихологічного біополя, дослідник фактично приписує цій підструктурі космічність. З огляду на це виникає питання про особливості пізнання цієї підструктури. У Яновського ми знаходимо відповідь, що це відбувається завдяки створенню *сполученої взаємодії* твору і реципієнта. Можна припустити, що така взаємодія (хоча дослідник пояснює це виникненням перцептивного поля) виникає завдяки феномену проєкції, тобто завдяки проєктуванню власних психічних особливостей (переживань тощо) реципієнта на зовнішній об'єкт (твір) і/або завдяки інтуїтивному *причитуванню* символізації твору.

У контексті дослідження художніх здібностей І.М. Дарда виділяє чотири основних характеристики предметного світу, що зображуються у малюнку: колір, форму, розмір і розташування [15]. На думку дослідника, колір характеризується за тональністю (відтінком певного кольору),



насиченістю (концентрацією кольору або кількістю білого у цьому кольорі) та яскравістю (здатністю відбивати світло). Науковець виділяє такі характеристики співвідношення кольорів: схожість, несхожість, контраст. Однак у визначенні категорій схожості й несхожості спостерігається певна плутанина, оскільки «під схожістю <...> розуміємо сприймання міри однаковості кольорів за всіма трьома або певними окремими їх характеристиками. Несхожість, навпаки, характеризує відмінності кольорів за всіма (або однією) їхніми властивостями» [15, с. 107], тобто з огляду на це вищезазначені категорії не є чітко окресленими.

В.С. Кузін [17, с. 90] виокремлював такі прийоми вираження глибини малюнку за допомогою кольору і фону: баланс, ритм, акцент, контраст.

У ракурсі нашого дослідження цікавими є акцент, який є введенням у композицію малюнку невеликого за площею, але якісно нового кольору з метою концентрації уваги на цій частині малюнку чи оживлення монотонної композиції, та контраст, тобто застосування протилежних за ахроматичною якістю кольорових елементів та їх конфігурацій. Як відомо, до ахроматичних кольорів належать білий, сірий та чорний, які розрізняються лише за світлістю. Всі інші кольори – хроматичні, що характеризуються за світлотою, кольоровим тоном та насиченістю.

Характеристики форм зображення, як і співвідношення форм, І.М. Дарда розрізняє за гармонійністю та дисгармонійністю. Розмір зображення дослідник вирізняє за мірою, що існує лише у порівнянні. Розташування науковець теж характеризує через співвіднесеність, наприклад, праворуч, ліворуч, попереду тощо [15].

Цікавими є висловлювання П.В. Теслюка, який у контексті психоаналізу комплексу тематичних психомалюнків зазначає, що взаємозв'язки між символами встановлюються завдяки таким їхнім характеристикам, як форма, колір, розміри, розміщення на площині малюнка, а також за отримана від автора вербальна інформація. Цілісність аналізу забезпечується тим, що висновки про значення певної символіки в окремому малюнку робляться з урахуванням результатів аналізу всіх інших малюнків [28, с. 16].

Комплекс тематичних психомалюнків включає 32–38 тем, які виконує протагоніст, дотримуючись інструкції, що передбачає спонтанне, без будь-якої цензури малювання з використанням (за бажання) кольорів. Саме психоаналіз комплексу тематичних психомалюнків дозволяє цілісно та за короткий проміжок часу об'єктивувати

логіку несвідомого, яка імпліцитно керує життям суб'єкта, зумовлюючи «ходіння хибним колом» та інші непродуктивні витрати енергії.

Такий метод передбачає певну підготовку – виконання малюнків на визначені теми (яких сьогодні більше 38), кожна з яких дозволяє репрезентувати певний фрагмент життя особистості. Зазначимо, що тематика комплексу психомалюнків побудована у такий спосіб, щоб об'єктивувати різні аспекти психіки суб'єкта, зокрема висвітлити певні фактори, пов'язані зі значущими подіями його життя, наприклад, такі теми, як «Радісний день в сім'ї», «Подія, до якої не хотілося повертатися» тощо; особливості пережитих емоційних станів та поведінки у кризових ситуаціях покликані репрезентувати такі теми, як «Я йду назустріч біді», «Криза і етапи виходу з неї» та інші; виявити особливості сприймання суб'єктом ставлення до себе інших людей дозволяють такі теми: «Як мене бачать у службовій ситуації», «Як мене бачать люди і я сам себе» тощо, тобто тематичні психомалюнки утворюють цілісний конструкт, що в образній та символічній формі представляє індивідуальну історію психічного життя протагоніста.

Комплекс малюнків виконується відповідно до інструкції, де передбачається увійти у тему, керуючись своїми внутрішніми спонуканнями, уникаючи критики та контролю свідомості стосовно техніки виконання малюнків. Важливе прагнення автора до адекватної передачі психологічного змісту відповідно до теми малюнку, не використовуючи зразків. Ось фрагмент інструкції: «<...> Давайте волю руці <...>, але враховуйте тему малюнка та колір як засіб передачі змісту» [35, с. 56]. Під час виконання слід звертати увагу на те, що процес малювання не потребує раціоналізації зображення, а передбачає орієнтацію на емоційні спонукання. Необхідно зауважити, що символічний характер графічної продукції створює для автора захищеність у передачі важливої для нього інформації.

Психоаналіз комплексу тематичних психомалюнків близький до іконографії, завданням якої є встановлення текстів, які конкретна релігійна чи світська картина ілюструє. Зауважимо, що і під час аналізу комплексу, і під час аналізу окремої картини зображення тлумачиться у контексті, тобто у взаємозв'язку: в першому випадку – комплексу малюнків та діалогу з автором, у другому – з врахуванням історичного періоду створення картини. Відомий англійський історик Е. Гомбріх [13] з приводу іконографічного тлумачення звертає

увагу на символічний потенціал предметів, зображених на релігійних картинах, визнаючи багатозначність символів. Цікавою є така теза Е. Гомбріха: «Ми повинні аналізувати у нових психічних поняттях процес формування і читання образу (візуального – Б. К.)» (Цит. за [31, с. 133]). У психоаналізі комплексу тематичних психомалюнків також є важливим вміння інтерпретації. Проте у психоаналізі комплексу тематичних психомалюнків є явна перевага: робота з автором малюнків, який власне і визначає правильність і точність інтерпретацій, тобто робота як з невербальним матеріалом (зображення), так і вербальним (діалог).

Особливостями інтерпретації під час застосування цього методу є те, що аналіз малюнкової продукції здійснюється на основі феноменологічного підходу у діалозі з автором малюнків, який передбачає побудову інтерпретації з огляду на розуміння малюнку самим автором; її об'єктом виступає як вербальний, так і невербальний матеріал суб'єкта; інтерпретація передбачає багаторівневість та порційність інформації, яка подається психологом; під час роботи з протагоністом йде нівелювання («розм'якшення») опору; адекватна інтерпретація синтезує в собі об'єктно-суб'єктний рівень аналізу; інтерпретація окремого символу завжди спирається на знання закономірностей цілісної психіки; під час інтерпретації враховується багатозначність символу; колективна символіка дозволяє інтерпретувати *образи малюнків* поза діалогом з автором, які, як правило, мають інтимний зміст, пов'язаний з едіповою ситуацією; процес інтерпретації набуває аналітичного вираження, спрямованого на виявлення логічної впорядкованості взаємозв'язків між окремими образами зображення та їх елементами, звертається увага на їх системність. У цьому контексті доречно звернути увагу на символізацію змісту несвідомого, яка водночас маскує витіснений зміст та дозволяє його пізнавати завдяки символічній формі. У процесі символізації діють механізми, на які вперше звернув увагу засновник психоаналізу З. Фрейд, а саме: образність, згущення, зміщення, вторинна обробка та натяк. Зауважимо, що на сьогодні описані ще такі механізми, як локалізація, схематизація, мінімізація, гіперболізація, маскування кількості, від супротивного та їх варіації. У малюнках механізми символізації змісту несвідомого матеріалізуються (проявляються) за допомогою особливостей зображення через колір, форму, розмір, розташування і композицію. Детальніше вияви механізмів символізації описані у дисертаційному дослідженні К.А. Бабенко [4].

Проведений теоретико-емпіричний аналіз матеріалу дозволив виділити **базові** механізми символізації та **ситуативні**. До базових (рис. 1) ми віднесли такі механізми символізації, як згущення, зміщення, натяк, генералізація, локалізація та вторинна обробка (останній механізм проявляється переважно в онейричній діяльності).



Рис 1. Класифікація базових механізмів символізації у малюнках

До ситуативних механізмів ми віднесли варіативні форми прояву базових механізмів символізації [4; 5; 8; 10]. Внаслідок великої варіативності проявів ситуативних механізмів символізації, за винятком вияву натяку у малюнковій продукції, провести їх класифікацію нам не вдалося.

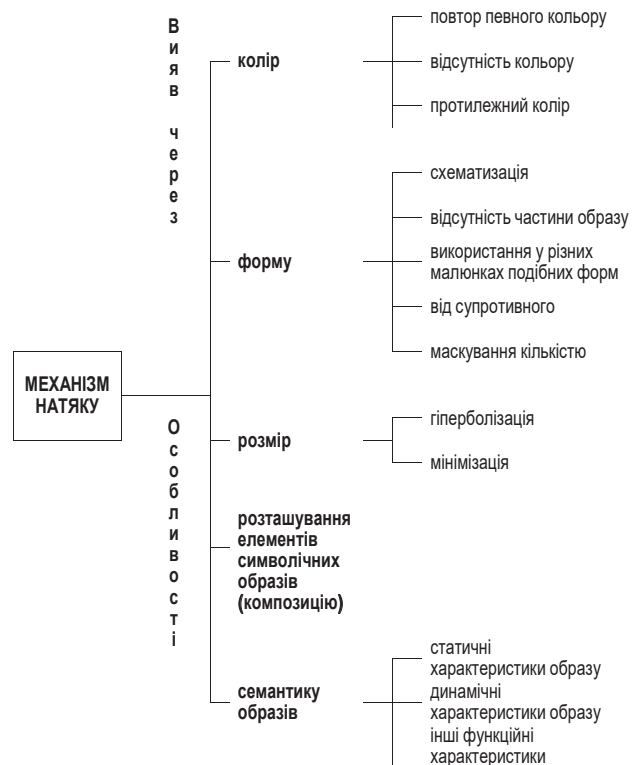


Рис. 2. Особливості вияву механізму натяку у малюнковому матеріалі



Психоаналіз комплексу тематичних психомалюнків засвідчив наявність взаємозв'язку механізмів символізації змісту несвідомого з системними характеристиками психіки (з дією захисної системи, з витісненнями тощо), який ми відобразили на рис. 3.

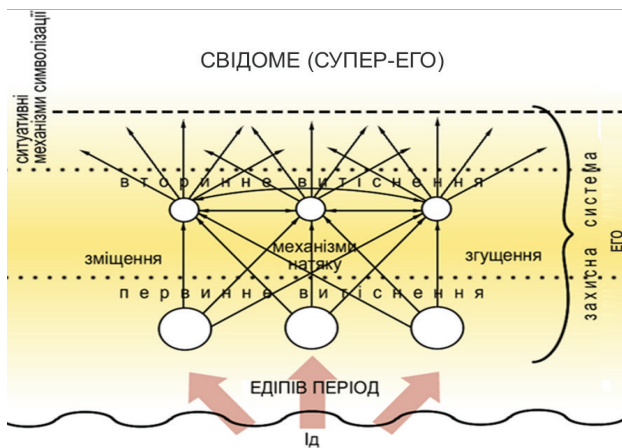
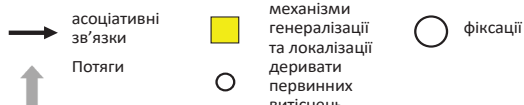


Рис. 3. Взаємозв'язок механізмів символізації з системними характеристиками психіки

Умовні позначення:



Необхідність врахування феномену символізації несвідомого змісту психіки у професійній підготовці психологів-практиків пояснюється таким:

1) цілісний аналіз поведінкового матеріалу учасників групи АСПП, зокрема, психоаналіз комплексу тематичних психомалюнків та казок дозволяє виявити та усвідомити, а отже, нівелювати каузальні витoki особистісної проблематики суб'єкта, які мають інфантильні глибинно-психологічні витoki, тобто такий аналіз сприяє поглибленню особистісної психокорекції майбутніх спеціалістів, що підтверджується отриманим упродовж п'яти років емпіричним матеріалом;

2) процес виявлення закономірностей символізації несвідомого змісту психіки сприяє засвоєнню майбутніми фахівцями методичних основ психокорекційної роботи за методом АСПП. Фахова підготовка майбутніх психологів-практиків передбачає засвоєння ними знань відносно функціонування несвідомої сфери психіки, зокрема і розуміння таких механізмів, як згущення, зміщення, натяк тощо.

Глибинна психокорекція за методом АСПП відбувається шляхом усвідомлення

суб'єктом каузальних аспектів його особистісної проблеми, зумовленої несвідомими детермінантами, що мають інфантильні витoki, та детермінантами, пов'язаними з умовними і глибинно-психологічними цінностями, системою психологічних захистів тощо. Інтерпретації змісту комплексу тематичних малюнків сприяє об'єктивна взаємозв'язків механізмів символізації змісту несвідомого, які відображають єдність свідомої та несвідомої сфер психіки. Підґрунтям механізмів символізації є первинні фіксації, зумовлені едіповою залежністю та дією захисної системи суб'єкта, основне спрямування якої «до сили», внаслідок чого відбувається інтроекція рис значимих лібідних об'єктів, а також умовних та інфантильних цінностей (див. рис. 3.).

Висновки з проведеного дослідження. Аналіз змісту образів малюнкової та вербальної продукції учасників групи без урахування феномену символізації та його закономірностей ускладнює діагностико-психокорекційний процес роботи з майбутніми психологами-практиками. У процесі дослідження нами було сформульовано такі рекомендації психологам-практикам:

1) психологу-практику важливо опанувати психодинамічну теорію та реалізувати у практичній роботі цілісний підхід до розуміння психіки в єдності свідомої та несвідомої її сфер;

2) використовувати не лише прийоми роботи, розраховані на вербальний матеріал протагоніста, але й ті, що передбачають образне представлення психічного змісту, що особливо важливо в розумінні символізації змісту несвідомого;

3) враховувати механізми символізації змісту психіки, які латентно присутні у несвідомому;

4) враховувати, що символізація притаманна не лише процесам інтеріоризації в несвідому сферу певного конфліктного змісту (який блокується супер-его), але й екстеріоризації (презентації) цього змісту у вербально-невербальному поведінковому матеріалі суб'єкта, що відкриває канали для його пізнання за участі професійного психолога;

5) символізація має не лише маскувальну, але і захисну функцію. Символізація може бути двох типів (базова і ситуативна) відповідно до двох типів захисту;

6) психологи повинні враховувати цілісний характер психіки у її системній впорядкованості. З огляду на це важливо забезпечувати довготривалість пізнання, підбір різноманітних методик відповідно до індивідуальної неповторності людини, зокрема її проблем, бо лише тривалий аналіз може давати істотну інформацію;

7) для психолога важливо звертати увагу на ті методи, які забезпечують різноманітність та різнобічність пізнання психіки суб'єкта. Таким методом може бути психоаналіз комплексу тематичних психомалюнків, який передбачає виконання 33–38 тем, що охоплюють різноманітні сфери життя особи, відображають її ставлення до світу, до людей, до самої себе;

8) психологам для розуміння прийомів символізації важливо вміти працювати психоаналітично з комплексом тематичних психомалюнків, у діалогічній взаємодії з автором малюнків, а не обмежуватися тестовими інтерпретаціями;

9) з огляду на те, що символізація належить до несвідомої сфери, вона не лежить на поверхні, тому передбачається певна активність професійного долання опорів та пізнання індивідуальної неповторності як характеристики кожної людини;

10) піл час роботи з комплексом тематичних психомалюнків необхідно вміти будувати діалогічну взаємодію з протагоністом, яка дозволяє набрати відповідний матеріал, що піддається інтерпретації.

11) Під час інтерпретації матеріалу, отриманого в процесі роботи з протагоністом, велике значення, як показують результати дисертаційного дослідження, мають такі механізми, як згущення, зміщення, натяк, гіперболізація, мінімізація, які спрацьовують завдяки формі, розміру, кольору та композиції;

12) психологам варто пам'ятати, що цілісність і взаємозв'язок механізмів символізації виявляються у полізначності символіки малюнків;

13) пізнання механізмів символізації змісту несвідомого пов'язане з внутрішніми детермінантами, для пізнання яких необхідно впроваджувати у груповій взаємодії такі принципи, як спонтанність та невимушеність поведінки, прийняття один одного, щирість, підтримка, відкритість та відсутність критики і порад;

14) пізнання механізмів символізації змісту несвідомого практичним психологом передбачає розуміння цілісної системи діагностико-корекційного процесу у форматі методу АСПП, у повноті його методичних та інструментальних можливостей;

15) процес символізації змісту несвідомого пов'язаний з едіпальними залежностями та підкоряється всім провідним тенденціям психіки «від слабкості до сили», які характеризують психіку як таку.

Перспективи наукових досліджень вбачаємо в посиленні онтогенетичного вивчення функційного аспекту механізмів символізації у їх взаємозв'язках.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Аврамченко С.М. Пізнання внутрішньої суперечливості психіки суб'єкта методом психомалюнку: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Черкаси, 2004. 294 с.
2. Арнхейм Р. Визуальное мышление: хрестоматія по общей психологии: психология мышления / под общ. ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.В. Петухова. М.: Из-во Моск. ун-та, 1981. С. 97–107.
3. Артемьева Е.Ю., Ковалев Г.А., Семилет Н.В. Изображение как инструмент измерения межличностных отношений. Вопросы психологии. 1988. № 6. С. 120–125.
4. Бабенко К.А. Взаємозв'язок механізмів символізації змісту несвідомого (на матеріалі психоаналізу комплексу тематичних психомалюнків): дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Черкаси, 2008. 390 с.
5. Бабенко К.А. До проблеми механізмів символізації змісту несвідомого: збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. Івано-Франківськ: Плай, 2005. Вип. 10. Ч. II. С. 153–159.
6. Бабенко К.А. До проблеми механізмів символізації у психоаналізі З. Фрейда. Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. «Педагогіка і психологія»: зб. статей. Ялта: РВВ РВУЗ КГУ, Вип. 9. Ч. 1. 2006. С. 11–17.
7. Бабенко К.А. Проблема символізації змісту несвідомого / К.А. Бабенко. Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова: зб. наук. пр. К.: НПУ, 2005. № 8 (32). С. 46–52.
8. Бабенко Е.А., Горобец Т.В. Использование механизмов символизации в современной рекламе. American Journal of Science and Technologies, «Princeton University Press». 2016. №1. С. 750–756.
9. Бабенко Е., Горобец Т. Средства объективирования бессознательного содержания в рисунках. Proceedings of the XIV International Academic Congress «Fundamental and Applied Studies in the Modern World» (United Kingdom, Oxford, 23-25 May 2015). Volume II. «Oxford University Press», 2015. С. 711–716.
10. Бабенко Е., Горобец Т. Механизмы символизации бессознательного в художественных произведениях. Yale Review of Education and Science. «Yale University Press» (January-June). Volume V, 2015. С. 297–303.
11. Бехтерев В.М. Первоначальная эволюция детского рисунка в объективном изучении: избранные труды по психологии личности. Т.2. Объективное изучение личности. СПб.: Алетейя, 1999. С. 99–150.
12. Блейлер Э. Аутистическое мышление. Хрестоматія по общей психологии: психология мышления / под общ. ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.В. Петухова. М.: Из-во Моск. ун-та, 1981. С. 113–122.
13. Гомбрих Э. Символические образы. Вопросы философии. 2001. № 7. С. 139–148.
14. Гордиенко В.М. Соотношение натуральных и знаково-символических компонентов художественного образа в изобразительной деятельности: автореферат дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. К., 1984. 20 с.
15. Дарда І.М. Художні здібності як характеристика творчої особистості. Наукові записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред С.Д. Максименка. К.: Нора-прінт, 2004. Вип. 24. С. 102–114.
16. Эйзенштейн С.М. Психологические вопросы искусства / С.М. Эйзенштейн / под ред. Е.Я. Басина. М.: Смысл, 2002. 335 с.



17. Кузин В.С. Психология / под ред. Б.Ф. Ломова. М.: Высшая школа, 1982. 256 с.
18. Лангер С. Философия в новом ключе: Исследование символики разума, ритуала и искусства. М.: Искусство, 2000. 287 с.
19. Леви-Брюль Л. Первобытное мышление. Хрестоматия по общей психологии: психология мышления / под общ. ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.В. Петухова. М.: Из-во Моск. ун-та, 1981. С. 130–140.
20. Мелик-Пашаев А.А. Выразительная функция цвета в изобразительной деятельности детей. Вопросы психологии. 1975. № 4. С. 108–117.
21. Менегетти А. Образ и бессознательное: учебное пособие по интерпретации образов и сновидений. М.: Онтопсихология, 2000. 448 с.
22. Моляко В.А. Формирование образа экологической катастрофы на примере Чернобыльской атомной аварии. Вопросы психологии. 1992. № 5. С. 16–22.
23. Петухов В.В. Образ мира и психологическое значение мышления. Вестник МГУ. Сер.14. «Психология». 1984. № 4. С.111–123.
24. Ротенберг В.С. Разные формы отношений между сознанием и бессознательным. Вопросы философии. 1978. № 2. С. 70–78.
25. Симоненко С.Н. Психология трансформации образа в художественно-графической деятельности учащихся: дис. ... канд. психол. наук. К., 1990. 155 с.
26. Слитинская Л.И. Бессознательное и художественная фантазия: бессознательное: природа, функции, методы исследования. Т. 2. С. 549–561.
27. Смирнов С.Д. Мир образов и образ мира. Вестник МГУ. Сер.14. «Психология». 1981. № 3. С. 14–28.
28. Теслюк П.В. Полівалентність змісту символіки комплексу психомалюнків. Практична психологія та соціальна робота. 1998. № 6–7. С. 15–18.
29. Фрейд З. Толкование сновидений. К.: Здоровье, 1991. 384 с.
30. Чепелева Н.В. Психологические механизмы понимания и интерпретации личного опыта. Психология. Загальнодержавна науково-популярна газета. 2003. № 2–3 (44–45). С. 10–13.
31. Шестаков В.П. Эрнст Гомбрих и венская школа искусств. Вопросы философии. 2001. № 7. С. 129–138.
32. Юсупов О.Г. Рисунок как возможность изучения и работы с бессознательным. Психотерапия в системе медицинских наук в период становления доказательной медицины: сб. тез. науч. конф. СПб.: Санкт-Петербургский научно-исследовательский психоневрологический институт им. В.М. Бехтерева, 2006. С. 111–112.
33. Яновский М.И. О средствах психологического воздействия искусства на человека. Вопросы психологии. 2002. № 6. С. 84–92.
34. Ярошевский М.Г. На путях к общей теории творчества: художественное и научное творчество / под ред. Б.С. Мейлаха. Л.: Наука, 1972. С. 19–37.
35. Яценко Т.С., Кмит Я.М., Мошенская Л.В. Психоаналитическая интерпретация комплекса тематических психорисунков (глубиннопсихологический аспект). М.: СИП РИА, 2000. 193 с.
36. Яценко Т.С., Теслюк П.В. Особливості застосування малюнкових методик у роботі групи АСПН та у практиці онтопсихологічного дослідження: контури порівняльного аналізу. Психологія і суспільство. Український теоретико-методологічний соціогуманітарний часопис. 2005. № 4. С. 131–135.
37. Яценко Т.С., Чобітько М.Г., Доцевич Т.І. Малюнок у психокорекційній роботі психолога-практика. Черкаси: Брама, 2003. 216 с.
38. Яценко Т.С. Динамика развития глубинной психокоррекции: теория и практика: монография. Днепропетровск: Инновация, 2015. 567 с.

УДК 159.9.37

ОСОБЛИВОСТІ КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ У ПІДЛІТКІВ З РІЗНИМ ТИПОМ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЗАХИСНИХ МЕХАНІЗМІВ

Бідюк І.А., к. психол. н., доцент,
доцент кафедри психології

*Національний аерокосмічний університет імені М.Є. Жуковського
«Харківський авіаційний інститут»*

Скуб М.Г., магістр – психолог,
випускниця гуманітарного факультету

*Національний аерокосмічний університет імені М.Є. Жуковського
«Харківський авіаційний інститут»*

У статті виявлено особливості психологічних захисних механізмів і копінг-стратегій у підлітковому віці. Розглянуто взаємозв'язок між захисними механізмами і копінгом. Психологічні механізми і копінг-стратегії у підлітків визначають основну поведінку у конфліктних ситуаціях, зокрема стресових життєвих. Виявлено, що підлітки намагаються усвідомити ситуацію і за допомогою усвідомлення визначити свої дії.

Ключові слова: особистість, копінг-стратегії, психологічні захисні механізми.

В статті показані особливості психологічних захисних механізмів і копінг-стратегій в підлітковому віці. Розглянуто взаємозв'язок між захисними механізмами і копінг-стратегіями. Психологічні механізми і копінг-стратегії у підлітків визначають основне поведіння в конфліктних ситуаціях, зокрема стресових життєвих.

Ключові слова: *особистість, копінг-стратегії, психологічні захисні механізми.*

Bidiuk I.A., Skub M.G. FEATURES OF COPING STRATEGY IN ADOLESCENTS WITH VARIOUS TYPES OF PSYCHOLOGICAL PROTECTIVE MECHANISMS

The article shows the features of psychological defense mechanisms and coping strategies in adolescence. The interrelation between mechanisms and coping is considered. Psychological mechanisms and coping strategies in adolescents determine the basic behavior in conflict situations, and most importantly, stressful life. In this case, adolescents try to understand any situation, and with the help of awareness to determine their actions.

Key words: *personality, coping strategies, psychological protective mechanisms.*

Постановка проблеми. Важливість дослідження проблеми формування копінг-стратегій та психологічних захисних механізмів сьогодні пов'язана з наявністю соціально-економічних, культурних і політичних змін у суспільстві, які впливають на процес розвитку та соціалізацію підлітка. Соціальні зміни в країні та сім'ї призводять до зростання емоційного дискомфорту, внутрішнього напруження у підлітків. З огляду на це зростає інтерес до вивчення формування механізмів психологічного захисту, які сприяють підтримці стабільного та емоційного прийняття підлітками себе та свого оточення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. А. Маслоу першим зацікавився проблемою формування, визначення ролі копінг-стратегій та ввів поняття "coping". Р. Лазарус і С. Фолкман створили першу класифікацію копінг-стратегій і підкреслили роль когнітивних конструктів. П. Коста та Р. Маккрей акцентували увагу на впливі особистісних змінних, що детермінують перевагу певних стратегій поведінки індивідів у складних обставинах. Г. Сельє стверджував, що інтерпретація феноменів психологічного захисту та копінг-поведінки пов'язана з вивченням природи індивідуальної поведінки у контексті проблеми стресу.

В основі будь-якої форми поведінки – певний стиль реагування на ситуацію. Традиційно під стилем реагування мається на увазі параметр індивідуальної поведінки, який характеризує способи взаємодії людини з різними важкими ситуаціями, який проявляється або у формі психологічного захисту від неприємних ситуацій, або у вигляді конструктивної активності особистості, направленої на вирішення проблеми. Для позначення специфіки цих способів поведінки використовують термін «копінг-стратегія» [1, с. 58].

Спочатку дослідниками було встановлено, що копінг – це динамічне явище [2, с. 41]. Пізніше було виявлено, що на нього впливає й сама людина, яка проти-

ставляє стресовим ситуаціям власні індивідуальні якості як ситуативні детермінанти [2, с. 43].

Поняття «копінг» інтерпретується по-різному в різних психологічних школах [4, с. 104].

Перший підхід – неопсихоаналітичний. Копінг-процеси розглядаються як еґо-процеси, спрямовані на продуктивну адаптацію особистості до важких ситуацій. Функціонування копінг-процесів передбачає залучення когнітивних, моральних, соціальних та мотиваційних структур особистості до процесу подолання проблеми. У разі нездатності особистості до адекватного подолання проблеми вмикаються захисні механізми, що сприяють пасивній адаптації. Такі механізми визначаються як ригідні, дезадаптивні способи подолання проблеми, які перешкоджають адекватній орієнтації індивіда в реальній дійсності. Тобто копінг та психологічний захист функціонують на основі подібних еґо-процесів, але є різноспрямованими механізмами у подоланні проблем [4, с. 105].

Другий підхід визначає копінг як якість особистості, що дозволяє використовувати відносно постійні варіанти відповіді на стресові ситуації [5, с. 128].

Відповідно до третього підходу копінг є динамічним процесом, який визначається суб'єктивністю переживання ситуації та іншими факторами [3, с. 152].

Когнітивне уникнення відбувається як відволікання уваги від загрозливих сигналів, які йдуть від ситуації. До нього належить клас стратегій, мета яких – запобігти занадто сильному та неконтрольованому емоційному збудженню. Воно пов'язане з диспозиційними конструктами – толерантністю до невизначеності та толерантністю до емоційного збудження. Емпіричні дослідження показали, що до когнітивного уникнення частіше вдаються чоловіки, а жінки – до пильного копіngu [7, с. 139]. Копінг, що характеризується уникненням, видається адаптивнішим у ситуаціях щоденних короткочасних стресорів [6, с. 140].



На відміну від емоційно- і проблемно-сфокусованих копінг-стилів, де індивід орієнтований на активне вирішення всередині ситуації, унікальний копінг характеризується тим, що індивід всіляко намагається «витягнути» себе зі складної ситуації.

Більшість дослідників проблеми копінг-поведінки погоджуються щодо виокремлення чотирьох основних типів стресодолаючої поведінки [9, с. 74]. Такими типами є концентрація на проблемі (проблемно-орієнтоване подолання), емоційне реагування (емоційно-орієнтоване подолання), уникнення (відмова від вирішення проблеми) та пошук соціальної підтримки.

Концентрація на проблемі (проблемно-орієнтоване подолання) – це найдієвіша стратегія психологічного подолання, під час якої здійснюється оцінка ситуації, підбір потенційних можливостей та засобів її вирішення та найголовніше – прийняття рішення і здійснення активних кроків щодо його реалізації [10, с. 75].

Пошук соціальної підтримки виявляється у зверненні до інших людей за порадою та допомогою у стресовій ситуації [8, с. 75].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Оскільки інтерес до копінг-стратегій виник у психології відносно нещодавно, дослідники ще не виробили єдиної класифікації копінг-поведінки. Роботи за копінг-стратегіями досить різноманітні, кожен дослідник під час вивчення проблематики копінг-поведінки пропонує власну класифікацію.

Розмежування механізмів захисту та копінг-поведінки є методичними та теоретичними проблемами. Психологічний захист вважається внутрішнім особистісним процесом, а копінг розглядається як взаємодія з навколишнім середовищем. Деякі автори вважають ці дві теорії абсолютно незалежними між собою, але в більшості робіт вони розглядаються як взаємопов'язані [12, с. 81].

Серед дослідників поняття «механізми психологічного захисту» та «механізми подолання» (копінг-поведінка) розглядаються як найважливіші форми адаптаційних процесів і реагування індивідом на стресові ситуації, що взаємодоповнюються [11, с. 48]. Послаблення психічного дискомфорту здійснюється в рамках неусвідомленої діяльності психіки за допомогою механізмів психологічного захисту. Копінг-поведінка використовується як стратегія дій особистості, спрямованої на усунення ситуації психологічної загрози.

Постановка завдання. Мета статті – розкрити особливості копінг-стратегій у підлітків з різним типом психологічних захисних механізмів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Копінг-стратегії у підлітків визна-

чаються тим, що у поведінці переважають домінуючі стратегії подолання важкої життєвої ситуації. До цих стратегій належать такі: позитивна переоцінка, дистанціювання та планування вирішення проблеми.

Це свідчить про те, що такі підлітки за допомогою позитивної переоцінки та позитивного переосмислення намагаються подолати негативні переживання. Позитивним чинником у виборі цієї стратегії є можливість підлітком позитивно переосмислити проблемну ситуацію, а негативним – ймовірність підлітком недооцінити можливість дієвого вирішення проблемної ситуації. Обираючи дистанціювання як стратегію подолання, підліток передбачає спроби подолання негативних переживань у зв'язку з проблемою завдяки суб'єктивному зниженню її значущості та ступеня емоційного занурення в неї (характерним є використання інтелектуальних прийомів раціоналізації, переключення уваги, відсторонення, гумору, знецінення тощо).

Стратегія планування рішення проблеми передбачає спроби подолання проблеми завдяки цілеспрямованому аналізу ситуації та можливих варіантів поведінки, виробленню стратегії вирішення проблеми, плануванню власних дій з урахуванням об'єктивних умов, минулого досвіду та наявних ресурсів. Ця стратегія розглядається більшістю дослідників як адаптивна, така, що сприяє конструктивному вирішенню труднощів. Позитивним під час використання цієї стратегії є можливість цілеспрямованого та планомірного вирішення проблемної ситуації. Негативним – ймовірність надмірної раціональності, недостатньої емоційності, інтуїтивності та спонтанності у поведінці.

Під час практичного дослідження було виявлено значущі показники за шкалою орієнтованості на вирішення задачі – конфронтаційний копінг, планування вирішення проблем, позитивна переоцінка, вирішення проблем, уникнення, компенсація, уникнення як захисний механізм; за шкалою орієнтованості на емоції – прийняття відповідальності, позитивна переоцінка, витіснення, регресія, компенсація, реактивне утворення, уникнення як психологічний захисний механізм; за шкалою орієнтованості на уникнення – заперечення, агресія як психологічний захисний механізм; за шкалою вирішення проблем – конфронтаційний копінг, пошук соціальної підтримки, планування вирішення проблеми, позитивна переоцінка, уникнення, орієнтація на вирішення проблем, компенсація, інтелектуалізація, миролюбність як психологічний захисний механізм; за шкалою пошуку соціальної

підтримки – пошук соціальної підтримки, позитивна переоцінка, миролюбність та уникнення як психологічні захисні механізми; за шкалою уникнення – уникнення як орієнтація на вирішення проблеми.

Взаємозв'язок видів психологічних захисних механізмів (за тестом «Індекс життєвого стилю») та копінг-стратегій (за методикою діагностики стрес-долаючої поведінки) у підлітків добре видно в таблиці 1.

За фактором 1 значний рівень взаємозв'язку мають такі компоненти, як компенсація, витіснення, інтелектуалізація, проєкція та реактивне утворення; за фактором 2 – регресія, витіснення, заперечення, заміщення та проєкція; за фактором 3 – регресія, інтелектуалізація, заміщення та реактивне утворення.

Для підлітків, які у стресових чи складних ситуаціях повертаються до дитячих (ранніх) типів поведінки, характерною є копінг-стратегія, орієнтована на пошук соціальної підтримки та уникнення. Для підлітків, які у складних життєвих ситуаціях частіше використовують несвідому спробу подолання реального або уявного недоліку, компенсуючи його, характерною є стратегія, яка орієнтована на вирішення проблеми. Підлітки, у яких переважає ме-

ханізм, в результаті дії якого неприйнятні для них думки, згадки та переживання витісняються зі свідомості та переходять у сферу несвідомого, частіше використовують стратегії, орієнтовані на вирішення проблеми та на пошук соціальної підтримки.

Підлітки, у яких психологічний захисний механізм має своєю основною функцією маскування, приховування від свідомості істинних мотивів і дій, думок і почуттів задля забезпечення внутрішнього комфорту, збереження почуття власної гідності, самоповаги, частіше використовують копінг-поведінку, орієнтовану на вирішення проблеми та уникнення. Досліджувані, які у складних чи стресових ситуаціях частіше переносять дії з недоступного їм об'єкта на доступний, загалом використовують стратегію, яка орієнтована на пошук соціальної підтримки та уникнення. Підлітки, які в складних життєвих ситуаціях власні бажання, почуття та особистісні якості, які вони не хочуть визнавати через їх непривабливість, переносять (проєктують) на іншу особу, частіше використовують стратегію подолання, орієнтовану на вирішення проблеми та пошук соціальної підтримки.

Таблиця 1

Взаємозв'язок видів психологічних захисних механізмів та прояву копінг-стратегій (вирішення проблем, пошук соціальної підтримки, уникнення) у підлітків

Назва шкали	Види копінг-стратегій		
	FAC_1	FAC_2	FAC_3
Регресія		,816	,530
Компенсація	,693		
Витіснення	,534	,454	
Заперечення		,700	
Інтелектуалізація	,670		,554
Заміщення		,537	,520
Проєкція	,618	,484	
Реактивне утворення	,437		,781

Таблиця 2

Взаємозв'язок видів психологічних захисних механізмів (миролюбність, уникнення, агресія) та прояву копінг-стратегій у підлітків

Назва шкали	Види захисних механізмів		
	FAC_1	FAC_2	FAC_3
Конфронтаційний копінг		,422	,870
Дистанціювання	,816		,528
Самоконтроль	,747		
Пошук соціальної підтримки	,641		
Прийняття відповідальності		,885	
Уникнення	,449	,691	
Планування вирішення проблеми			,803
Позитивна переоцінка	,749	,415	



Взаємозв'язок видів психологічних захисних механізмів (за тестом Бойко) та копінг-стратегій (за методикою Лазаруса) у підлітків вказані в таблиці 2.

За фактором 1 значний рівень взаємозв'язку мають такі компоненти, як дистанціювання, самоконтроль, пошук соціальної підтримки, уникнення та позитивна переоцінка; за фактором 2 – конфронтаційний копінг, прийняття відповідальності, уникнення та позитивна переоцінка; за фактором 3 – конфронтаційний копінг, дистанціювання та планування вирішення проблеми.

Підлітки, які використовують психологічну стратегію захисту (миролюбність), в якій провідну роль грають інтелект та характер, часто вдаються до таких стратегій подолання: спроба подолати негативні переживання у зв'язку з проблемою завдяки зниженню значущості проблеми та ступеня емоційного залучення до неї (характерним є використання раціоналізації, переключення уваги, відсторонення, гумору, знецінення тощо); спроба подолати негативні переживання у зв'язку з проблемою завдяки цілеспрямованому придушенню та стриманню емоцій, мінімізації їх впливу на оцінку ситуації та вибір стратегії поведінки (високий контроль поведінки та прагнення до самоконтролю); спроба вирішення проблеми завдяки залученню зовнішніх (соціальних) ресурсів, пошуку інформаційної, емоційної підтримки; спроба подолання негативних переживань у зв'язку з проблемою завдяки реагуванню на кшталт відхилення-уникнення тощо; спроба подолання негативних переживань у зв'язку із проблемою завдяки її позитивному переосмисленню, розгляду її як стимулу для особистого росту.

Підлітки, які частіше використовують стратегію психологічного захисту (уникнення), що зосереджена на економії інтелектуальних та емоційних ресурсів, у складних та стресових ситуаціях здебільшого вдаються до таких стратегій подолання: спроба вирішити проблему завдяки не завжди цілеспрямованій поведінковій активності, завдяки здійсненню конкретних дій, направлених або на змінення ситуації, або на корегування негативних емоцій у зв'язку з труднощами, що виникли (конфронтація); стратегія прийняття відповідальності, тобто визнання суб'єктом ролі у виникненні проблеми та відповідальності за її вирішення (у багатьох випадках з компонентом самокритики та самозвинувачення); спроба вирішення проблеми завдяки залученню зовнішніх (соціальних) ресурсів, пошуку інформаційної, емоційної підтримки; спроба подолання негативних переживань у зв'язку з труднощами завдяки реагуванню на

кшталт відхилення-уникнення тощо; спроба подолання негативних переживань у зв'язку із проблемою завдяки її позитивному переосмисленню, розгляду її як стимулу для особистого росту.

Підлітки, які використовують стратегію дії на основі інстинкту (агресії), здебільшого під час стресових та складних ситуацій вдаються до таких стратегій подолання: спроба вирішити проблему завдяки не завжди цілеспрямованій поведінковій активності, завдяки здійсненню конкретних дій, направлених на зміну ситуації; спроба подолати негативні переживання завдяки зниженню значущості проблеми та ступеня емоційного залучення до неї (характерним є використання раціоналізації, переключення завдяки цілеспрямованому аналізу ситуації та можливих варіантів поведінки, виробленню стратегії вирішення проблеми, плануванню власних дій з урахуванням об'єктивних умов, минулого досвіду та наявних ресурсів).

Висновки з проведеного дослідження. Під час стресових ситуацій психологічна адаптація людини відбувається завдяки двом таким механізмам: механізму психологічного захисту та копінг-механізмам. Копінг-поведінка дозволяє суб'єкту впоратися зі стресом або тяжкою життєвою ситуацією за допомогою усвідомлених дій та спрямування на активну взаємодію із ситуацією. Суб'єкт змінює ситуацію, якщо вона піддається контролю, або пристосовується до неї, якщо ситуація не під контролем. Захисні механізми психіки – це несвідомий психологічний механізм, який зменшує занепокоєння, що виникає від неприйнятних або потенційно шкідливих подразників.

Копінг-стратегії підлітків можна об'єднати в три такі групи: стратегії вирішення проблем, пошуку соціальної підтримки та уникнення. Було визначено, що характерним для підлітків є прагнення до емоційного вирішення життєвих труднощів. Копінг-стратегія уникнення використовується підлітками після повторної невдачі, а активні копінг-стратегії – у схожих ситуаціях. Соціальна підтримка пом'якшує вплив стресу на організм і у такий спосіб зберігає здоров'я, саме тому вона відіграє важливу роль у розвитку підлітка.

Під час дослідження психологічних захисних механізмів підлітків було визначено, що провідними психологічними механізмами у старшому підлітковому віці є компенсація та заміщення. Це свідчить про те, що підлітки намагаються знайти відповідну заміну реального або уявного недоліку, нестерпного почуття, що часто відбувається шляхом фантазування або присвоєння собі

якостей, цінностей, поведінкових характеристик, кращих якостей іншої особистості. Що стосується заміщення як іще одного вираженого типу психологічного захисного механізму, то воно проявляється у підлітків як розрядка пригнічених емоцій (як правило, ворожістю та гнівом), яка направляє на об'єкти, що мають меншу небезпеку або ж є доступнішими, ніж ті, що викликали негативні емоції та почуття.

У підлітків копінг-поведінка формується залежно від механізмів психологічного захисту: що частіше підліток використовує саме конструктивну стратегію подолання у конкретних ситуаціях, то частіше вдається до ефективних захисних механізмів; що частіше підліток використовує стратегію уникнення, то більше він вдається до неефективних механізмів захисту (витіснення, регресія тощо).

Для підлітків, які у стресових чи складних життєвих ситуаціях повертаються до дитячих (ранніх) типів поведінки, характерною є копінг-стратегія, орієнтована на пошук соціальної підтримки та уникнення. Підлітки, які частіше використовують несвідому спробу подолання реального або уявного недоліку, компенсуючи його, мають характерну стратегію, орієнтовану на вирішення проблеми. Підлітки, у яких переважає механізм, внаслідок дії якого неприйнятні для них думки, згадки та переживання витісняються зі свідомості та переходять до сфери несвідомого, частіше використовують стратегію, орієнтовану на вирішення проблеми та пошук соціальної підтримки. Досліджувані, в яких відбувається процес усунення, ігнорування травмуючого сприйняття зовнішньої реальності, частіше обирають копінг-поведінку, орієнтовану на пошук соціальної підтримки. Підлітки, у яких психологічний захисний механізм має основну функцію маскуванню (приховуванню) від свідомості самого суб'єкта істинних мотивів дій, думок та почуттів задля забезпечення внутрішнього комфорту, збереження по-

чуття власної гідності, самоповаги, частіше використовують копінг-поведінку, орієнтовану на вирішення проблеми та уникнення. Досліджувані, які часто переносять дії з недоступного їм об'єкта на доступний, загалом використовують стратегію, яка орієнтована на пошук соціальної підтримки та уникнення. Ті підлітки, які власні бажання, почуття та особистісні якості, в яких вони не хочуть зізнаватись собі через їх непривабливість, переносять (проектують) на іншу особу, частіше вдаються до стратегії подолання, орієнтованої на вирішення проблеми та пошук соціальної підтримки.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Абабаков В.А., Пере М. Адаптация к стрессу: основы теории, диагностики, терапии. СПб.: Речь, 2006. 247 с.
2. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения. Кострома: Авантитул, 2008. 141 с.
3. Совладающее поведение: современное состояние и перспективы / под ред. А.Л. Журавлева, Т.Л. Крюковой, Е.А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2014. 474 с.
4. Лазарус, Р.С., Фолкман С. Стресс, адаптация и копинг. Нью-Йорк, 1994. 231 с.
5. Вассерман Л.И. Абабаков В.А., Трифонова Е.А. Совладание со стрессом: теория и психодиагностика / под ред. Л.И. Вассермана. СПб.: Речь, 2013. 186 с.
6. Щербатых Ю.В. Психология стресса и методы коррекции. СПб.: Питер, 2011. 256 с.
7. Бурлачук, Л.Ф., Коржова Е.Ю. Психология жизненных ситуаций. М.: Наука, 1998. 412 с.
8. Битюцкая Е.В. Когнитивное оценивание и стратегии совладания в трудных жизненных ситуациях. М., 2014. 147 с.
9. Крюкова, Т.Л. Методы изучения совладающего поведения: три копинг-шкалы. Кострома: Изд-во КГУ им. Н.А. Некрасова, 2007. 64 с.
10. Волкова Н.В. Coping strategies как условие формирования идентичности. Мир психологии. 2004. № 2.
11. Набибулина Р.Р., Тухтарова И.В. Механизмы психологической защиты и совладания со стрессом, 2009. 82 с.
12. Родионов В.А. Экспериментальная психология. Школьный психолог. 2011. № 1.



УДК 159.92

ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ БАТЬКІВСЬКОГО АВТОРИТЕТУ ДЛЯ ПІДЛІТКА

Білозерська С.І., к. психол. н.,
доцент кафедри психології
*Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка*

Мащак С.О., к. психол. н.,
доцент кафедри психології
*Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка*

У статті проаналізовано соціально-психологічні чинники, показники, зміст авторитету батьків для підлітків. Виявлено актуальні усвідомлені очікування та уявлення про роль батьків у житті підлітка, образ реальних та ідеальних батьків.

Ключові слова: виховання, авторитет, підліток, сім'я, розвиток, стиль виховання.

В статье проанализированы социально-психологические факторы, показатели, содержание авторитета родителей для подростков. Выявлены актуальные осознанные представления о роли родителей в жизни подростка, образ реальных и идеальных родителей.

Ключевые слова: воспитание, авторитет, подросток, семья, развитие, стиль воспитания.

Bilozerska S.I., Mashchak S.O. EDUCATIONAL POTENTIAL OF PARENTAL AUTHORITY FOR A TEENAGER

The article analyzes the socio-psychological factors, indicators and the content of the authority of parents for adolescents. Revealed actual realized perceptions and expectations about the role of parents in the life of a teenager, the image of real and ideal parents.

Key words: education, authority, teen-ager, family, development, the style of the education.

Постановка проблеми. Варіативність моделей поведінки та способу життя, яку демонструє сучасне суспільство у засобах масової комунікації та в Інтернеті, посилює роль авторитетних та харизматичних особистостей у житті підлітка. Авторитетних людей підлітки намагаються наслідувати, бажають бути схожими на них, прагнуть прожити життя за схожим сценарієм ціною неймовірних зусиль, розчарувань і нервових зривів. Дорослі манери поведінки, стильний зовнішній вигляд, дорогий гаджет, паління, вживання спиртних напоїв, брутальне ставлення до інших – це не повний список того, що наслідують підлітки. Низькі соціальні стандарти українського суспільства позбавляють дітей підліткового віку можливості спілкуватися з батьками, обговорювати свої проблеми і вчитися у них людяності, доброти, поваги, толерантності, відповідальності, вмінню дарувати свою любов іншим. Лише у повноцінній родині підліток може почувати себе щасливим і реалізовувати почуття дорослості та самостійності. Батьки сприймаються ним як авторитетні та харизматичні через любов і повагу, формують найважливіші уявлення про сім'ю, відносини в ній та суспільство загалом. Батьки як перші вихователі

в житті дитини мають найсильніший вплив на неї. Поступово в процесі дорослішання значущість батьків для підлітків зменшується, а зростає цінність спілкування з іншими людьми, дружби та кохання. Для підлітків пріоритетами є високий рейтинг серед однолітків, особистий авторитет, рейтинг у групі однолітків та кількість лайків (виборів) у соціальних мережах. Референтні групи часто займають для підлітків пріоритетне місце, а виховний ідеал батьківського авторитету у період прискороного фізіологічного, психічного, сексуального розвитку нівелюється і спотворює засвоєння дорослих форм поведінки і системи морально-духовних, соціальних цінностей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема авторитету, батьківського авторитету, формування позитивного ставлення дитини до близького дорослого є однією з найактуальніших у психології розвитку і психології особистості. Інтерес до проблеми авторитету особистості належать соціальній психології. В історії психологічних досліджень яскравим прикладом вивчення авторитету як фактору соціального впливу є класичний експеримент американського психолога С. Мілграма на виявлення того, як далеко дійде особистість

у своїй схильності підкорятись авторитету дослідника.

У психоаналізі та глибинній психології проблему пояснювали з позицій задоволення вродженого сексуального потягу (З. Фрейд), пов'язували з формуванням почуття базової довіри до світу (Е. Еріксон), з задоволенням дорослими потреб дитини в почутті безпеки (К. Хорні), з позицією заложності дитини від своїх батьків (Дж. Боулбі). Е. Еріксон вважає, що істинним є внутрішній авторитет батьків, який утворюється з інтеграції культурного ідеалу і виховного методу: кожна сім'я має свою організацію життєвого простору, розподіл обов'язків, культуру спілкування, технологію виховання дітей, а уявлення про рольові обов'язки батьків є архетипними та специфічними для відповідної культури. У концепції прив'язаності Дж. Боулбі визначає роль дорослого в забезпеченні захисту та безпеки дитини, що сприяє збереженню міцних контактів зі значущими дорослими людьми та цінності цих відносин для дитини.

Зауважимо, що у психології існує декілька підходів до трактування феномену батьківського авторитету, а представлені класифікації та різноманіття визначених ключових компонентів, які окреслюють поняття, іноді є неточними та суперечливими. З огляду на це окреслена проблема є малодослідженою у психології в теоретико-методологічному і прикладному аспектах. Важливим є вивчення окресленої проблеми в умовах кризового розвитку українського суспільства, внутрішньої міграції дорослих.

Постановка завдання. Метою статті є дослідження соціально-психологічних чинників авторитету батьків для підлітків як умови гармонійного та безкризового розвитку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Концептуальні ідеї дослідження ґрунтуються на тому, що авторитет – це визнання, повага до людини з боку оточення, а також здатність людини здійснювати вплив ненасильницькими методами, бути зразком для наслідування, джерелом ідей, норм і соціальних форм поведінки. В українській мові це поняття позначає комплексну характеристику особи, яка має визнання інших та породжує бажання бути схожою на неї. У широкому сенсі авторитет батьків розуміють як духовний вплив на формування свідомості і поведінки дітей, який заснований на шанобливо-довірливому ставленні дитини до думки батька або матері [7]. У вузькому значенні авторитет батьків забезпечує визнання та повагу їх дітьми, здатність батьків породжувати бажання бути подібними до них та задоволеність дітей відносинами з батьками [6].

Прагнучи виглядати дорослим, підліток наслідує часто лише зовнішні й не завжди позитивні атрибути дорослості, наприклад, лихослів'я, паління, брутальність. Наявність зразка для наслідування в житті підлітка може мати як позитивні наслідки (розширення кола спілкування, розвиток), так і негативні (крайня форма – визнання єдиного друга – кумира, котрий здійснює негативний вплив на підлітка). Тому важливо, щоб зразками для наслідування підлітків були не лише інші дорослі, але й батьки.

Як свідчать результати проведеного нами дослідження, підлітки виявляють більше бажання наслідувати своїх мам і вважають їхню думку важливішою для себе, ніж позицію батька. Це пов'язано із особливостями національної української психології, міграційними процесами та матеріальними можливостями батьків. Підлітки виявляють більше бажання наслідувати свою матір, визнають її думку важливішою і більше прислухаються до її порад, ніж до батька. Це зумовлено залученістю кожного з батьків до процесу виховання підлітків: матері присвячують дітям більше часу, ніж батьки. Отже, батькам необхідно знаходити час для спілкування з дітьми, щоб останні відчували свою значущість і могли їм довіряти.

Підлітки почувають повагу, довіру, інтерес, захоплення та гордість за авторитетну для себе матір, а також повагу, гордість, захоплення та довіру до авторитетного для себе батька. Особливо це стосується професійного і матеріального аспекту. На жаль, духовність і моральність не культивуються у значній частині українських родин.

Авторитетними для підлітків є батьки, які не конфліктують між собою щодо їх виховання і не проявляють розбіжності у лінії сімейного виховання.

Схильність до наслідування у підлітковому віці виявляється в існуванні референтних груп, молодіжних та підліткових субкультур. Зразком для наслідування може бути публічна особа з безпосереднього соціального оточення (батько, матір, вчитель, сусід, приятель тощо), яка вже вплинула на підлітка, яку він наслідує або яка є для нього привабливою чи такою, яку вигідно наслідувати. Частота зустрічей з обраним зразком, можливість спілкування з нею, її знання (а не лише інформація про неї) робить можливість наслідувати реальнішою [4, с. 39].

Сприйняття дітьми своїх батьків як джерела ідей, усвідомлення можливості радитись і ділитись із ними інформацією з важливих сфер свого шкільного, сексуального життя, таємницями є суттєвими факторами, які підтримують авторитет батьків для



підлітків. Залежно від актуальної потреби дитини та її віку батьки можуть бути для неї джерелом емоційного тепла і підтримки, владною інстанцією (у дошкільному віці), зразком для наслідування (для старших дошкільників і молодших школярів), другом і порадиником (для підлітків). Отже, компетентність та досвід батьків може стати важливим фактором у відносинах з дітьми підліткового віку.

Емоційний потенціал сім'ї має велике значення для виховного впливу на дитину, зокрема у підлітковому віці. Водночас з ідейними настановами батьків емоційні фактори є основною передумовою розвитку моральної гідності дитини, а на основі позитивного оцінного ставлення батьків формується емоційно-ціннісне ставлення дитини до себе – ставлення до свого «Я». Афективна насиченість спілкування між членами сім'ї та переважання позитивних і негативних емоцій істотно відбиваються на самопочутті дитини, її світосприйнятті та усвідомленні образу близьких дорослих. Сприятливий психологічний клімат сім'ї – це один із могутніх факторів емоційного впливу на особистість підлітка.

На самопочутті дитини підліткового віку негативно позначаються розлади у стосунках між батьками. За таких умов у дітей виникають так звані конфліктні переживання. Схильність батьків до винесення конфлікту щодо виховання перед дітьми негативно позначається на їх авторитеті, тобто на визнанні їх авторитетними людьми.

Авторитет батька у сім'ї багато в чому залежить від позиції матері, тактика якої під час створення і зміцнення його авторитету для дітей включає ставлення до чоловіка як до улюбленої і поважної людини, як до голови сім'ї і вихователя дітей, підтримку його поглядів, думок у складних екстремальних або конфліктних ситуаціях [7].

Батьки повинні бути впевнені, що вони мають владу, їхні винагороди повинні бути досить привабливими, щоб дитина їх захотіла, а покарання мають бути достатньо сильними, щоб дитина їх уникала. Використання батьками ресурсів своєї влади впливає на визнання їх авторитетами: надмірне демонстрування батьками своєї переваги над дітьми та залежності останніх від них не сприяє підтриманню авторитету в очах дітей. [3, с. 56]. Владно-підвладна взаємодія підлітка з батьками проектується на все її подальше життя. Постійне наближення дитини до батьків означає водночас віддалення від них. Ідентифікуючись із батьками, дитина набуває статусу самостійності, а постаті батьків зберігаються в її психічному естві як бажані, але недосяжні ідеальні зразки [3].

Існує декілька основних класифікацій типів взаємодії батьків з дітьми, в основу яких покладаються способи прийняття рішень, стилі спілкування та керівництва. У кожній з них існує тип, який свідчить про наявність авторитету батьків відповідно до застосованого ними стилю спілкування та виховання дітей.

За критерієм способу прийняття рішень батьками Ф. Райс виділяє чотири основні стилі керівництва та спілкування батьків з дитиною:

- автократичний;
- авторитетний, але демократичний;
- ліберальний;
- хаотичний.

Автократичний стиль припускає одноосібне прийняття рішення батьками без урахування думки і позиції дитини. Авторитетний, але демократичний ґрунтується на спільному прийнятті рішень батьками і дітьми з урахуванням інтересів дитини. Ліберальний стиль керівництва залишає ініціативу і рішення за дитиною. Хаотичний характеризується непослідовністю спілкування і керівництва, переходом від авторитарних способів взаємодії до ліберальних, демократичних і навпаки [6, с. 43]. У цій класифікації найсприятливішим для визнання батьківського авторитету є авторитетний стиль керівництва та спілкування з дитиною підліткового віку.

Д. Елдер розширює зазначений список і розглядає вже сім стилів спілкування і взаємодії батьків з дітьми підліткового віку. Автократичний стиль як крайній варіант батьківського керівництва виключає участь підлітка як в обговоренні проблем, так і в прийнятті рішень. Авторитарний стиль, хоча і залишає за батьками абсолютну владу і необмежене право прийняття рішень, допускає для підлітка можливість висловлення своєї думки та позиції, але без права голосу. Демократичний стиль керівництва передбачає рівноправну участь батьків і підлітка в обговоренні та прийнятті рішення з урахуванням досвіду і міри компетентності кожної зі сторін. Егалітарний стиль абсолютизує рівність позицій батьків та дитини, не диференціюючи їх ролі у взаємодії і не враховуючи вікові, індивідуальні та когортні відмінності між ними. Дозвільний стиль характеризується посиленням ролі і впливу підлітка, зростанням його активності в керуванні сімейною взаємодією за зростаючої готовності батьків некритично погоджуватися з будь-яким рішенням, пропонуваним підлітком. За поступливого стилю взаємодії право одноосібного рішення передається батьками, а підліток вже сам вирішує, чи інформувати йому батьків

про свої дії. Ігноруючий стиль дитячо-батьківської взаємодії характеризується як повна незалежність і дистанційованість партнерів, коли батьки не цікавляться справами підлітка і не беруть у їх житті ніякої участі, а підліток не вважає за потрібне інформувати їх про свої плани і вчинки [5]. Найчастіше визнання батьківського авторитету дітьми відбувається за умови демократичного стилю взаємодії між ними, коли батьки надають дитині права та обов'язки рівномірно, а дитина приймає і дотримується їх, знає, що не лише думка батьків важлива для неї, але і її думка чи позиція важлива для них.

У підлітковому віці, коли у дитини є власна думка, важливо, щоб у сім'ї їй надавали можливість висловити її та відчути себе почують. Найнесприятливішими для визнання батьківського авторитету є автократичний та ігноруючий стилі взаємодії: дитина залишається поза батьківською увагою, відчуває неприйняття та свою незначущість для них. Інші стилі взаємодії батьків з дітьми у цій класифікації також не сприяють визнанню батьківського авторитету.

Російська дослідниця Лариса Абрамян, розглядаючи ставлення батьків до своїх дітей і любов до них, виокремлює чотири типи взаємодії батьків і дітей. Любов-гармонія характеризуються вірою батьків у можливості, перспективи своєї дитини, підтримкою її захоплень, сприянням розвитку її здібностей, тактовною участю у її справах, допомогою в доланні недоліків. Цей стиль найсприятливіший для домінування довірливих партнерських стосунків між дорослими та дітьми, а також для визнання батьківського авторитету особами підліткового віку. Кожен з інших трьох стилів взаємодії батьків з дітьми не сприяє визнанню батьківського авторитету дітьми.

Російський вчений А.С. Макаренко, досліджуючи владні стосунки в сім'ї між батьками та дітьми, встановив два основних типи істинного авторитету батьків та дев'ять типів підміни батьківського авторитету. До перших належить такі: авторитет знання – вид авторитету батьків, коли вони є компетентними в питаннях, з якими звертаються до них діти, ця допомога може бути надана через пораду, іноді жартома, іноді в наказі; авторитет допомоги – вид авторитету, коли дитина відчуває присутність батьків поруч з нею, розумну батьківську турботу, але водночас вона знає, що батьки дещо від неї вимагають, що вони не збираються все робити за неї, щоб зняти з неї відповідальність [3].

Є такі типи підміни батьківського авторитету: авторитет придушення – це вид авторитету, який нічого не виховує, а тільки

привчає дітей подальше триматися від батьків, він сприяє появі дитячої неправди і боягузтва; авторитет відстані характеризується значними рольовими межами і жорсткими правилами; авторитет чванства – це особливий вид авторитету відстані, який характеризується тим, що батьки поводяться з дітьми на людях не так, як в сім'ї; авторитет педантизму характеризується впевненістю батьків у тому, що діти повинні кожне батьківське слово слухати з трепетом, що їхнє слово – це святиня; авторитет резонансу характеризується тим, що виховний вплив на дітей здійснюється через нескінченні повчання і розмови; авторитет любові – найпоширеніший вид помилкового авторитету, коли батьки переконані, що для того, щоб діти слухалися, потрібно, щоб вони любили батьків, а щоб заслужити цю любов, необхідно постійно показувати дітям свою батьківську любов; авторитет доброти характеризується поступливістю, м'якістю, добротою батьків; авторитет дружби – це вид авторитету з попередньою установкою на дружбу батьків з дітьми, що повністю стирає рольові межі, тому діти можуть починати виховувати батьків; авторитет підкупу – вид авторитету, коли слухняність купується подарунками та обіцянками [5, с. 27]. У такій класифікації слово «авторитет» позначає те, завдяки чому він здобутий, тобто певні особистісні риси батьків, методи впливу на дитину, поведінку батьків чи стиль виховання.

Авторитет батьків переважно залежить від них самих. Чинниками, які зумовлюють і підтримують авторитет батьків для підлітків, є такі: позиція батьків щодо їх виховання, а внаслідок цього – позиція дітей в дитячо-батьківських відносинах; стиль виховання в сім'ї; стиль спілкування батьків з дітьми; визнання і повага батьків іншими людьми.

У моделі виховання підлітка є дві протилежні позиції батьків, які можуть негативно вплинути на формування відносин між ними. Перша полягає у переконаності, що *влада над дітьми дана батькам від Бога, природи*, тому діти повинні слухатись батьків без заперечень. Слова батьків повинні сприйматись як закон і виконуватись без обговорень. Така позиція батьків щодо виховання дітей обмежує свободу вибору дитини, заперечує врахування її думки та характерна для авторитарного стилю виховання. Інша позиція батьків – це потурання дитині у всіх її бажаннях, надмірний вияв турботи у задоволенні всіх потреб дитини. Батьків, які дотримуються цієї позиції, може охоплювати страх, що їхні діти швидко подорослішають, а батьки більше не будуть для них такими важливими, як раніше. А щоб уникнути цього, батьки



намагаються *не відставати в розвитку* від дітей. За такої позиції відносини між батьками та дітьми нагадують не батьківсько-дитячі, а дружні, коли рольові межі розмиті, виховний вплив не здійснюється [1, с. 57].

Позиція батьків щодо виховання дітей виражається у засобах впливу. До ефективних засобів належать такі: заохочення, яке є пропорційним до зусиль, витрачених дитиною; вказування батьками на те, що варте захоплення; заохочення досягнення певних результатів, що відповідають інтересам та індивідуально-психологічними можливостям дитини; оцінка досягнень дитини порівняно з її попередніми результатами. За допомогою таких засобів батьки розвивають у дитині внутрішню мотивацію досягнення успіхів та показують можливість досягнень в майбутньому залежно від реалізації потенційних можливостей дитини. Неефективним засобом заохочення дитини-підлітка є заохочення в цілому та узагальнено, коли воно не залежить від зусиль, витрачених нею. За таких обставин у дитини розвивається зовнішня мотивація успіху, вона постійно прагне перемог і підкріплень своїх дій [3, с. 32].

Аналіз наявних трактувань авторитету дозволив виділити його основні показники: довіра та пошана до дитини; розширення поля самостійності, віра і сприйняття її інформації як істинної; визнання її найважливішим джерелом знань і надання переваги у чомусь; її популярність; визнання і надання права приймати відповідальні рішення [1]; впливовість [7].

Чинниками особистісного авторитету для підлітка є такі: вміння викликати повагу інших; вміння чинити психологічний вплив; бути значущим, мати здобутки і заслуги; здатність бути зразком для наслідування; викликати позитивне ставлення, бути референтною особою. Погляди, оцінки та система переконань авторитетної особи є важливим орієнтиром для безпосереднього оточення чи навіть чинником формування суспільної думки.

Поняття авторитету особистості має соціальну природу і є результатом відображення її якостей, знань та поведінки іншими. Авторитет та підлітки і дорослі, які його визнають, є взаємозалежними та однаково важливими.

Висновки з проведеного дослідження.

У сучасному українському суспільстві зміна моральних ідеалів, політична і соціальна криза, орієнтованість на західно-американські стандарти життя децю спотворили інститут сім'ї і змістили акценти щодо авторитету батьків для дітей підліткового віку. Підпорядкування формальному впливу батьків становить основний модус існування дитини у світі, особливо на ранніх стадіях розвитку.

Проте у підлітковому віці особа здатна усвідомлювати умовність, відносність і недосконалість батьківських впливів на неї, якщо у сім'ї відсутні любов і повага до її почуттів, системи цінностей, обмежується самостійність і виникає відчуття, що дорослі її не поважають. Авторитет – це визнання, повага до людини, а також здатність здійснювати вплив ненасильницькими методами, бути зразком для наслідування, джерелом ідей, норм і соціальних форм поведінки. Визнання особи авторитетною є результатом відображення її якостей, знань та поведінки іншими, що залежить від низки чинників. Погляди, оцінки та система переконань авторитетної особи – це важливий орієнтир для безпосереднього оточення, чинник формування громадської думки. В уявленні підлітка образ авторитетної особи близький до ідеального. І лише модель ідеальних матері та батька буде вагомою умовою гармонійного та безкризового розвитку особистості підлітка.

Подальше дослідження пов'язуємо з технологією психологічного супроводу процесу сімейного виховання на основі зміцнення авторитету батьків у взаємодії з дітьми підліткового віку та надання їм психологічної допомоги.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андреева Т.В. Семейная психология: учеб. пособие. СПб.: Речь, 2004. 244 с.
2. Берберян А.С., Дорошин Б.А., Дорошина И.Г. Семья в контексте педагогических, психологических и социологических исследований: материалы международной научно-практической конференции 5–6 октября 2010 года. Пенза – Ереван – Прага: ООО Научно-издательский центр «Социосфера», 2010. 220 с.
3. Гаміна Т.С., Гончар О.Ю. Авторитет та авторитарність батьків у вихованні дітей. Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. 2010. № 9 (196). С. 76–84.
4. Иванова З.Н. Родительский авторитет. Семья в контексте педагогических, психологических и социологических исследований: материалы международной научно-практической конференции 5–6 октября 2010 года. Пенза – Ереван – Прага: ООО Научно-издательский центр «Социосфера», 2010. С. 70–72.
5. Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: Учебное пособие / под. ред. А.О. Карабановой. М.: Гардарики, 2005. 320 с.
6. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. СПб.: Издательство «Питер», 2000. 656 с.
7. Саранчук Н.В. Проблемы современной семьи как фактор, влияющий на ее функции и ценностные ориентации. Семья в контексте педагогических, психологических и социологических исследований: материалы международной научно-практической конференции 5–6 октября 2010 года. Пенза-Ереван-Прага: ООО Научно-издательский центр «Социосфера», 2010. С. 198–203.



УДК 378.159.9+372(043.5)

УМОВИ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ З ОБМЕЖЕНИМИ ФУНКЦІОНАЛЬНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ

Гончаровська Г.Ф., к. психол. н., викладач кафедри практичної психології
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка

У статті представлено психологічний аналіз особливостей розвитку пізнавальної та емоційно-вольової сфер дітей дошкільного віку з обмеженими функціональними можливостями. Визначено компенсаторні можливості цієї категорії дітей. Проаналізовано засоби розвитку творчих здібностей дітей з обмеженими функціональними можливостями.

Ключові слова: діти з обмеженими функціональними можливостями, компенсація, творча уява, творчі здібності.

В статье представлен психологический анализ особенностей развития познавательной и эмоционально-волевой сфер детей дошкольного возраста с ограниченными функциональными возможностями. Определены компенсаторные возможности данной категории детей. Проанализированы средства развития творческих способностей детей с ограниченными функциональными возможностями.

Ключевые слова: дети с ограниченными функциональными возможностями, компенсация, творческое воображение, творческие способности.

Honcharovska H.F. CONDITIONS OF DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF CHILDREN WITH LIMITED FUNCTIONAL ABILITIES

The article displays the psychological analysis of the peculiarities of development of cognitive, emotional-volitional sphere of children of preschool age with limited functional abilities. The compensatory possibilities of this category of children have been determined. Conditions of development of creative abilities of children with limited functional abilities have been analysed.

Key words: children with limited functional abilities, compensation, creative imagination, creative abilities.

Постановка проблеми. Сьогодні в Україні актуальним залишається питання про зосередженість уваги науковців-психологів на проблемах дітей з обмеженими функціональними можливостями. Процеси гуманізації та демократизації потребують пошуку шляхів підвищення цінності їх життя. Ця проблема стоїть ще гостріше та делікатніше, коли вона стосується дошкільного віку. Проблема таких дітей є актуальною на даному етапі розвитку сучасного суспільства та є однією із найголовніших і найскладніших під час організації навчання та налагодження міжособистісних стосунків.

Великого поширення набуває позиція, згідно з якою турбота суспільства про осіб з обмеженими функціональними можливостями є мірилом його культурного і соціального розвитку, а також морального здоров'я. Тому однією з актуальних тем є вивчення особливостей розвитку дітей, які мають різні функціональні порушення, оскільки їх своєрідний розвиток спричиняє певні труднощі в набутті життєвого досвіду та розвитку пізнавальних процесів. Завдання це досить складне, і щоб вирішити його, потрібні комплексні наукові дослідження, об'єднання зусиль психологів та педагогів. Закон України «Про дошкільну освіту» визначає пріоритетними завданнями до-

шкільної освіти формування особистості дитини, розвиток її творчих здібностей, набуття соціального досвіду. Саме тому вихователі, психолог, дефектолог та батьки повинні спільними зусиллями забезпечити умови для розвитку творчості дошкільника, зокрема дошкільника, у якого обмежені функціональні можливості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Л.С. Виготський, вивчаючи закономірності психічного розвитку дітей з різними типами аномалій, виокремив загальні специфічні закономірності, які проявляються за різних типів порушень. Він зазначав, що причини, які викликають аномалії, призводять до виникнення основного порушення у психічній діяльності, яке визначається як первинне, а як наслідок – до своєрідних змін усього психічного розвитку дитини, що проявляється у формуванні вторинних, третинних порушень психічної діяльності. Він також виокремив закономірності, спільні для всіх дітей з вадами розвитку. Такими закономірностями є ускладнення взаємодії із соціальним середовищем, порушення зв'язків із навколишнім світом [1; 2]. Як зазначає Н. Володарська, розвивати життєву активність особистості з особливими потребами можна, збалансувавши її рівень домагань та самооцінки, які суттєво впли-



вають на успішність та ефективність діяльності. Тобто важливо з дошкільного дитинства допомагати особистості формувати власну життєву позицію, траєкторію свого розвитку, зберігаючи власну цінність, індивідуальність [3, с. 68].

Такі вітчизняні та зарубіжні учені, як В. Занков, І.М. Соловійов, Д.М. Маянц, А.П. Розова, Т.А. Власова, Н.Г. Морозова, Н.В. Яшкова, Л.І. Тигранова, Г.Л. Виготська досліджували особливості психічного розвитку дітей з обмеженими функціональними можливостями. Зокрема, Н.В. Яшкова, Л.І. Тигранова, Г.Л. Виготська та інші вчені розробили експериментально-психологічні методи вивчення дітей з відхиленнями у розвитку, зокрема і дітей з вадами слуху, провели дослідження розвитку сприймання, пам'яті, мислення і мови цих дітей. М.М. Нудельман вивчав особливості розвитку відтворюючої і творчої уяви дітей з вадами слуху, розробив низку методик цілеспрямованого дослідження уяви зазначених дітей. Т.В. Розановій належить чимало досліджень особливостей сприймання, образної і словесної пам'яті, словесно-логічного мислення, творчої уяви дітей з вадами слуху, в яких розкриваються не лише особливості психічного розвитку глухих дітей, зумовлені порушенням слуху і відсталим розвитком мови, але і потенційні можливості розвитку їх пізнавальної сфери в умовах адекватного навчання і виховання.

Постановка завдання. Метою нашого дослідження є обґрунтування умов, які впливають на розвиток творчих здібностей дітей з обмеженими функціональними можливостями.

Виклад основного матеріалу дослідження. З огляду на теорію А. Адлера про значення різних «слабостей», недугів, дефектів для підвищеного розвитку інших функцій Л.С. Виготський сформулював основні положення методології і практики стимулювання компенсаторних процесів у дітей та підлітків з різними відхиленнями в розвитку. Компенсація (від лат. *compensare* – «відшкодувати», «врівноважувати») – відшкодування недорозвинених чи порушених функцій шляхом використання збережених або перебудови частково порушених функцій. У разі компенсації функцій можливе залучення нових нервових структур, які раніше не брали участі в їх здійсненні. Ключовим поняттям теорії А. Адлера є поняття комплексу неповноцінності, який формується у людини через її прагнення до переваги і який забезпечує подолання наявних проблем у розвитку. Л.С. Виготський підкреслює, що незважаючи на те, що сам дефект є переважно фактом біологічним,

дитина сприймає його опосередковано, тобто через труднощі в самореалізації, вибір відповідної соціальної позиції у встановленні стосунків з оточенням тощо. Отже, наявність певного органічного дефекту ще не означає *дефективність дитини* з позиції функціональної норми розвитку. Вплив дефекту насправді може проявлятися двояко і суперечливо: з одного боку, він ускладнює нормальне протікання діяльності організму, з іншого – спонукає до посиленого розвитку інших функцій, які могли б компенсувати недолік. Компенсація недостатності або пошкодження певних психічних функцій можлива тільки непрямым шляхом (непряма або психічна компенсація), тобто завдяки створенню певного шляху, що включає або внутрішньосистемні перебудови (використання збережених компонентів функції, яка є ураженою), або міжсистемні, коли, наприклад, неможливість оволодіння сліпими системою знаків, яка лежить в основі письмової мови, компенсується дотиковим каналом, що робить можливим розвиток письма на основі дотикової абетки (шрифту Брайля).

Практичний досвід дитини – це і знайомство з предметами, створеними руками людини, і співвідношення дій з їх результатами, і початок встановлення причинно-наслідкових зв'язків, наприклад, між дією, здійснюваною за допомогою знаряддя, і переміщенням предмету. У такий спосіб діти пізнають міжпредметні стосунки і зв'язки, які призводять до адекватного способу діяльності. Засвоєні дитиною за допомогою дорослого суспільно вироблені способи вживання предметів і є її першими знаннями. Дослідження науковців виявили, що впродовж дошкільного віку відбуваються істотні зрушення в розвитку емоційної сфери дітей з обмеженими функціональними можливостями – вони опановують багато понять, які стосуються емоцій і вищих соціальних почуттів, краще пізнають емоції за їх зовнішнім вираженням і словесним описом, правильно визначають причини, що їх викликають. Це відбувається переважно завдяки розвитку пізнавальної сфери – пам'яті, мови, словесно-логічного мислення.

Пізнавальний розвиток дітей є однією з важливих складових частин системи компенсаторно-корекційної роботи. У процесі пізнання довкілля здійснюється цілеспрямоване сенсорне виховання дітей, розвиток мислення (наочно-дійєвого, образного, логічного на домовленевому та мовленевому рівнях; уваги, образної і словесної пам'яті, уяви; формування способів розумової діяльності (аналізу, порівняння,

класифікації, узагальнення)) та розвиток мовлення. У процесі пізнання довкілля діти отримують різні враження, уявлення про предмети, що вивчаються, пізнають і досліджують їх безпосередньо у практичних ситуаціях, у різноманітних проявах і зв'язках з іншими предметами, явищами, істотами. Під час такого пізнання у процесі опанування дій з предметами, знайомства з природними явищами, людьми, тваринами, рослинами діти засвоюють і необхідний мовленнєвий матеріал. Робота над словом, фразою (реченням) продовжується на заняттях з розвитку мовлення, інших заняттях, де реальні предмети є для дітей вже не новими, а застосовуються як своєрідний наочний матеріал [5].

Труднощі, які діти з обмеженими функціональними порушеннями мають в розвитку пізнавальної сфери, впливають на протікання процесів соціалізації, на їх соціальний і особистісний розвиток. Соціалізацію дітей варто розуміти як процес засвоєння ними соціального досвіду, залучення їх до суспільних стосунків. У процесі соціалізації майбутня особистість набуває якостей, необхідних для життя у суспільстві, засвоює певні цінності і форми поведінки. Однак вона сама активно має приймати участь у засвоєнні норм соціальної поведінки і міжособистісних стосунків, у набутті умінь і навичок, необхідних для успішної реалізації відповідних соціальних ролей і функцій. У процесі соціалізації визначальне значення має досвід ранніх етапів онтогенезу, пов'язаний з формуванням психічних функцій і первинних форм соціальної поведінки, передача соціального досвіду через систему навчання і виховання, взаємний вплив людей, що оточують дитину, у процесі спілкування і спільної з нею діяльності.

Дослідження низки науковців та практиків (П. Бергер, П. Бурдье, Л.С. Виготський, А.І. Ковальова, О.М. Мастюкова, І.М. Соловйов та інші) виявили, що дошкільнята з порушеннями слуху довго не переходять від предметно-процесуальних ігор, головним у яких є відтворення дій з предметами, до сюжетно-рольових, оскільки такий вид діяльності вимагає створення уявної ігрової ситуації [5; 6]. Їх сюжетні ігри одноманітніші, стереотипніші, ніж у дітей, якічують. Такі ігри є простим наслідуванням. У дітей з порушеннями слуху специфічні особливості уяви зумовлені уповільненим формуванням їх мови, зокрема своєрідним розвитком значень слів, а отже, відставанням у розвитку сюжетно-рольової гри і мислення. Творча уява є продуктивною складовою частиною розвитку дитини. Саме у творчій діяльності відбувається розвиток дитини

(пізнання довкілля, оволодіння словником, що позначає назви предметів (об'єктів), назви обладнання). Мовленнєвий матеріал планується спільно з психологом, вихователем та сурдопедагогом. Розвиток творчої уяви дошкільників сприяє формуванню особистості дитини, активному пізнанню нею довкілля, вмінню виражати свої враження про дійсність у різних формах.

Вторинні зміни пізнавальної діяльності, які виникають на основі первинного порушення, досить успішно підлягають спеціальному психолого-педагогічному впливу, спрямованому на їх корекцію та мобілізацію потенційних компенсаторних можливостей особистості. З огляду на це можна констатувати, що активний, цілеспрямований процес образотворчої діяльності дозволяє знизити вплив певного порушення на розвиток мовлення та психічних процесів дітей. Для образотворчої діяльності важливим є навчання дітей бачити в складних формах предметів їх основу – геометричні форми. Як зазначає Т.В. Дуткевич, також необхідною умовою розвитку творчої уяви є стимулювання дітей до організації та програмування сюжетно-рольових та режисерських ігор, які припускають створення дітьми уявної ситуації, прийняття на себе ролей та моделювання своєї поведінки [4]. Важливе значення має підтримка і схвалення будь-яких конструктивних ідей, котрі надходять від дітей, закріплення будь-яких (навіть мінімальних) успіхів дитини, розвиток власної індивідуальності дошкільника в умовах різних форм співпраці.

Для психічного розвитку дитини на першому році життя дуже важливо, як дорослі познайомлять її зі світом. Тому потрібно особливу увагу звертати на такі особливості:

- характер ставлення дитини до сенсорного дефекту;
- взаємостосунки з батьками, іншими членами родини;
- ставлення сім'ї, оточення до дефекту дитини;
- характер спілкування дитини із колективом у спеціальному закладі;
- залучення дитини до мікро- та макросоціуму;
- виявлення у дитини супровідних розладів, їх рання корекція та лікування.

Основними напрямками розвитку у дітей такої категорії творчих здібностей є формування пізнавальної активності на заняттях, в інших видах діяльності, у процесі дій з натуральними предметами, з їх зображенням, під час перегляду кінофільмів, діафільмів, складання тематичних альбомів тощо. В усіх випадках центрами уваги



є самі предмети, їх характеристики, дії, факти реальної дійсності. Варто зазначити, що вдосконалення системи навчання, розвитку та виховання дітей дошкільного віку здійснюється з огляду на рівень оволодіння ними основами рідної мови, закономірності індивідуального розвитку, особливості протікання хвороби тощо. Важливим у роботі психолога, дефектолога, вихователя є використання даних загальної психології, педагогіки та дефектології про принципи, методи, форми, засоби навчання і виховання дітей з обмеженими функціональними можливостями. У роботі фахівців з батьками дитини з особливими потребами необхідно надавати допомогу у виборі правильної тактики виховання дитини з врахуванням таких критеріїв:

- категорія порушення;
- тривалість захворювання;
- рівень збереження інших аналізаторних систем;
- компенсаторні можливості організму дитини;
- індивідуально-типологічні особливості дитини;
- ставлення самої дитини до обмежених можливостей тощо.

Існує також багато програм, технік, методик стосовно нетрадиційного малювання та роботи з природними матеріалами, реалізація яких призводить до позитивних змін творчого світу дошкільників з обмеженими функціональними можливостями. Ми пропонуємо студентам-психологам під час проходження різних видів практик у спеціалізованих закладах та під час роботи з різними категоріями дітей з обмеженими функціональними можливостями використовувати спеціальні техніки, прийоми роботи, які вони опановують упродовж вивчення таких навчальних дисциплін, як «Основи психокорекції», «Основи арт-терапії», «Психологічний супровід дітей з особливими потребами».

Існують такі техніки арт-терапії:

1) *малювання пальцями*. Дитина вмочує палець (долоню, кулачок) у ємність з гуашевою чи акварельною фарбою і робить відбитки на папері відповідно до теми;

2) *кляксографія*. Аркуш паперу складається навпіл, прогладжується лінія згину. На лінію згину аркуша паперу довільної форми наноситься кілька клякс різного кольору. Аркуш складається, прогладжується рукою. Розгорнувши, одержуємо несподівані зображення – у них можна впізнати деталі, щоб він став виразнішим;

3) *малювання по зволоженому аркушу паперу*. Зволожується аркуш паперу, потім

швидко наноситься малюнок пальцем, вмоченим в акварельні фарби, чи пензликом;

4) *малювання зім'ятим папером*. М'який папір мнеться руками, вмочується у фарбу (за кінчик) і відбитки його наносяться на аркуш;

5) *відбитки губкою*;

6) *штампи з овочів*. Вирізати штампи (наприклад, з буряка), якими можуть бути зображення будь-яких фігур, а діти робитимуть відбитки або укладатимуть візерунки тощо.

Розв'язування творчих завдань – основний засіб моделювання мислення, адже передбачає знаходження й усвідомлення зв'язку між тим, що дано, і тим, що треба знайти. Найпоширеніші й найцікавіші для дошкільників завдання на конструювання. Також великої популярності як засіб розвитку творчості, особливо у дитячому віці, набула *пісочна анімація* (малювання піском, манкою, технікою порошку) – стиль образотворчого мистецтва, а також технологія створення анімаційних фільмів.

Цікавим для дитини також є вокальне мистецтво. Завдання психолога – налаштувати на відповідний лад дитину та вчасно вказати педагогам, котрі працюють з дитиною щоденно, на цей варіант розвитку творчих здібностей дошкільника, що є доволі популярним як в дошкільних навчальних закладах, так і в школі. Допомогти дитині розвинути свої творчі здібності і водночас зберегти та покращити свій фізичний стан допомагає і мистецтво хореографії. Танець поєднує в собі можливості впливу на фізичну, психічну і духовну сторони індивідуальності людини.

Організація дитячої художньо-творчої діяльності в умовах дошкільного закладу полегшується наявністю організованих в групах різних куточків (музичних, театральних зон тощо). Це зумовлено особливостями дошкільного віку і провідною діяльністю (ігровою). Становлення творчої особистості дитини особливо ефективно відбувається за умов реалізації театралізованої діяльності. Театралізована діяльність формує здатність дітей до емоційної емпатії, розвиває творчу активність, виконавчі можливості. Театралізована діяльність спрямована на вирішення завдань морально-естетичного виховання. Зміст занять з театралізованої діяльності включає таке:

- перегляд лялькових вистав та бесіди за їх змістом;
- ігри-драматизації;
- підготовку та розігрування різноманітних казок й інсценівок;
- вправи з формування виразності мовлення;

– вправи з метою соціально-емоційного розвитку дітей.

Отже, у театралізованій діяльності заохочується ініціативність, гнучкість і самостійність мислення, творчість дітей. Ця діяльність розвиває особистість дитини, прищеплює стійкий інтерес до літератури, музики, театру, удосконалює навички втілювати в грі певні переживання, спонукає до створення нових образів, до мислення. У дітей з обмеженими функціональними можливостями часто відсутні навички довольної поведінки, недостатньо розвинені пам'ять, увага і мова. Найкоротший шлях емоційного розвантаження дитини, зняття емоційної напруги, розвитку відчуттів і художньої уяви – це шлях через гру, фантазування, творчість. Все це може дати театралізована діяльність.

Під час залучення дітей до різних ігор та інших видів творчої діяльності варто не лише враховувати досвід, знання та вміння дітей, але й визначати необхідний рівень свого втручання чи посередництва. Варто планувати завдання для групи дітей, а потім індивідуалізувати їх так, щоб кожна дитина змогла максимально розкрити свій творчий потенціал.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, здійснений теоретичний аналіз низки досліджень та власного практичного досвіду роботи з різними категоріями дітей з обмеженими функціональними можливостями дозволив нам зробити висновок, що важливими умовами розвитку їх творчої уяви є такі:

- збільшення обсягу знань та уявлень про світ, розширення кругозору, збагачення емоційно-чуттєвого досвіду дітей;
- виховання інтересу до слухання та читання художньої літератури;

– збільшення об'єму словникового запасу дитини;

– формування вмінь мисленнєво оперувати уявленнями та образами, перетворювати їх за допомогою ліплення з глини, пластиліну та інших зображувальних матеріалів;

– навчання плануванню своєї творчої діяльності;

– стимулювання дітей до самостійної організації словесних, сюжетно-рольових та режисерських ігор.

Перспективами подальшого розвитку цієї теми є емпіричне дослідження особливостей розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку з обмеженими функціональними можливостями. Актуальною є розробка програми розвитку творчих здібностей дітей цієї категорії для психологів спеціалізованих закладів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Выготский Л.С. Основы дефектологии: собр. соч. Т. 5. М.: Педагогика, 1983. 386 с.
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. М.: Просвещение, 1991. 93 с.
3. Володарська Н. Роль психологічної служби вузу в розвитку життєвих стратегій студентів з особливими потребами. Психолого-педагогічні засади професійного становлення особистості практичного психолога і соціального педагога в умовах вищої школи: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. Тернопіль, 2003. 264 с.
4. Дуткевич Т.В. Дошкільна психологія: навч. посібн. К.: Центр учбової літератури, 2007. 392 с.
5. Мамайчук И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. СПб.: Речь, 2006. 224 с.
6. Мастюкова Е.М., Московкина А.Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В.И. Селиверстова. М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2003. 408 с.



УДК 316.47–057.87

МІЖОСОБИСТІСНІ ВІДНОСИНИ СТУДЕНТІВ-ПЕРЕСЕЛЕНЦІВ

Дуб В.Г., к. психол. н.,
доцент кафедри практичної психології
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

У статті аналізується проблема міжособистісних відносин студентів – вимушених переселенців. Описано труднощі, з яким стикаються студенти в процесі міжособистісної взаємодії, чинники, які впливають на міжособистісні відносини, та шляхи оптимізації міжособистісних відносин студентів-переселенців.

Ключові слова: міжособистісні відносини, студенти-переселенці, труднощі міжособистісних відносин, розвиток міжособистісних відносин.

В статье анализируется проблема межличностных отношений студентов – вынужденных переселенцев. Описаны трудности, с которыми сталкиваются студенты в процессе межличностного взаимодействия, факторы, влияющие на межличностные отношения, и пути оптимизации межличностных отношений студентов-переселенцев.

Ключевые слова: межличностные отношения, студенты-переселенцы, трудности межличностных отношений, развитие межличностных отношений.

Dub V.H. THE INTERPERSONAL RELATIONSHIPS OF STUDENTS MIGRANTS

The article analyzes the problem of interpersonal relations of students of forced migrants. The difficulties encountered by students in the process of interpersonal interaction, factors that affect interpersonal relationships and ways of optimization of interpersonal relations of migrant students are described.

Key words: interpersonal relationships, students migrants, difficulties of interpersonal relationships, development of interpersonal relations.

Постановка проблеми. Міжособистісні відносини є комунікативною основою сучасного суспільства. Проблема міжособистісної взаємодії студентів не втрачає своєї актуальності. До того ж на сучасному етапі розвитку нашої держави з'явилася нова категорія студентів – вимушені переселенці, які вступають у взаємодію з новим для них студентським, соціальним середовищем, адже змушені змінити навчальний заклад та інтегруватись у нове соціокультурне середовище. Створення нової системи відносин і організація спільної діяльності з іншими студентами, без сумніву, є важливими завданнями для студентів-переселенців.

Взаємовідносини студентів-переселенців складаються в умовах взаємодії багатьох людей. Особливо впливає на формування особистості студента-переселенця його близьке оточення, з яким він контактує протягом усього свого навчання. Таким близьким оточенням є студенти навчальної групи, в яку потрапив студент-переселенець, науково-педагогічний склад навчального закладу, зокрема адміністрація, й усі інші позауніверситетські особи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Міжособистісні відносини, зокрема і студентів, є предметом дослідження багатьох психологів, педагогів, філософів. В.М. Мясіщев вважав відносини інтегральною системою вибіркового свідомого зв'яз-

ків особистості з різними сторонами об'єктивної дійсності, яка виражається в діях, реакціях і переживаннях людини та відображає її основні потреби й інтереси [7]. А.В. Кідінов розглядає формування міжособистісних відносин у процесі навчання через механізм життєвої позиції, а умовами, які сприяють становленню адекватної позиції та розвитку міжособистісних відносин, є активні види діяльності, у процесі якої студенти набувають нових навичок взаємодії [5]. Д.Н. Долганов досліджує міжособистісні відносини в контексті полікультурної освіти [3]. Т.П. Пернарівською визначено умови формування в студентів готовності до гармонізації міжособистісних відносин, критерії й відповідні показники [8]. Структурно-змістову основу готовності студентів до гармонізації міжособистісних відносин становлять три взаємопов'язані компоненти: когнітивний, емоційно-ціннісний, практично-діяльнісний. На проблемі виховання культури міжособистісних відносин студентів наголошує В.Ю. Коваль. У праці Т.П. Днепрової й О.А. Каргополової акцентується увага на важливості формування в студентів міжособистісної толерантності як базового морального принципу спілкування, що передбачає розуміння іншої людини і повагу до неї, усвідомлене прагнення до рефлексивного діалогу на основі емоційно-емпатійної близькості й цін-

нісного ставлення до нього за збереження своєї самоідентичності. Характерною особливістю міжособистісної толерантності названо регулювання відносин між суб'єктами педагогічного процесу на засадах взаємоповаги і прийняття багатоманітності способів прояву людської індивідуальності [2, с. 201]. На важливості психологічної готовності студентів до взаємодії в контексті діяльності вищих навчальних закладів наголошує О.Ю. Булгакова [1].

Незважаючи на достатню кількість напрацьованих із проблеми міжособистісних відносин студентів, сучасні реалії українського суспільства внесли таку змінну в дослідження міжособистісних відносин, як вимушену міграцію, яка формує особливий запит до психологічної науки і практики.

Постановка завдання. Отже, метою публікації є теоретичний аналіз проблеми міжособистісних відносин студентів-переселенців.

Виклад основного матеріалу дослідження. Природа міжособистісних відносин у будь-яких спільнотах достатньо складна. У них виявляються як суто індивідуальні якості особистості – її емоційні та вольові властивості, інтелектуальні можливості, так і засвоєні особистістю норми і цінності суспільства. Саме активність особистості є найважливішою ланкою в системі міжособистісних відносин. Вступаючи в міжособистісні відносини, найрізноманітніші за формою, змістом, цінностями, індикаторами у структурі людських спільнот проявляє себе як особистість і дістає можливість оцінити себе в системі відносин з іншими.

Становлення особистості студента-переселенця відбувається завдяки знайомству та поглибленню інтеграції із групою, в яку він потрапляє на період навчання. У цій групі, у процесі спілкування та взаємодії з іншими студентами, відбувається формування особистості, майбутнього фахівця та загалом нової життєвої перспективи. Усе це приводить до зміни образу «Я», переосмислення ціннісних орієнтацій, до руйнування сформованих стереотипів. Відносини з одногрупниками мають для особистості студента-переселенця локальне значення. Вони орієнтують на вибір смислу життя, на створення власних форм спілкування, на визначення соціальної ролівої позиції, на самоствердження своєї індивідуальної сутності.

На міжособистісні взаємини студентів-переселенців впливають дві групи чинників. До першої групи належать ті, з якими переселенці прийшли до нового навчального закладу: рівень загальної підготовки, система цінностей, ставлення до навчання,

інформованість про вузівські реалії, уявлення про професійне майбутнє, розвиненість комунікативних навичок, рівень самооцінки. Ці чинники працюють переважно на етапі адаптації, коли студенти-переселенці намагаються зрозуміти, «куди я потрапив» і «хто мене оточує». До другої групи чинників міжособистісних відносин студентів-переселенців відносять організацію навчального процесу, рівень викладання, освітнє середовище навчального закладу, тип взаємин викладача і студента, тип взаємин у студентській групі, соціально-психологічний клімат групи, рівень згуртованості групи, ціннісно-емоційну та моральну спрямованість групи.

Перед студентами стоїть важливе завдання – швидко зорієнтуватися і вже з нових позицій зрозуміти систему норм і правил взаємовідносин, наявних на факультеті та в навчальній групі, опанувати способи і методи навчальної діяльності, розробити свою систему цінностей щодо навчання, майбутньої роботи, викладачів і одногрупників.

Важливим складником міжособистісних відносин є емоційний компонент. І студенти-переселенці, і студенти, до яких прийшли переселенці, можуть переживати різноманітні емоції і почуття один до одного: повагу, байдужість, ненависть, жалість, готовність пожертвувати всім заради іншого. Крім того, як зазначає Л.В. Степаненко, емоційний стан студентів-переселенців характеризується тривожністю, агресивністю, соціальною фрустрацією та нейротизмом [10]. Такі особливості не дозволяють студентам-переселенцям бути самими собою, проживати справжні емоції і, відповідно, будувати гармонійні відносини з оточенням.

Основою студентських міжособистісних відносин є різні особистісні інтереси, уподобання, смаки і переконання, потреба в професійному спілкуванні. Формуються такі відносини за допомогою вміння товаришувати, проявляти доброзичливість, зацікавленість у спілкуванні та результатах спільної діяльності.

Гармонійні міжособистісні відносини молодої людини є головною умовою її подальшої комфортної й успішної реалізації як в освітньому просторі вищої школи, так і поза ним – у суспільній і професійній діяльності. Проте гармонійний розвиток міжособистісних відносин студентів-переселенців може ускладнюватися тими психологічними труднощами, які вони переживають, як-от: підвищення показника емоційного збудження, тривожність, нейротизм; зниження комунікабельності, емоційної стійкості,



самоконтролю, соціальної сміливості; поява почуття неповноцінності й ізольованості в стосунках з одногрупниками, викладачами; труднощі, пов'язані з мовними особливостями; а в поведінці загалом спостерігається надмірна сором'язливість, закритість, прояв негативізму до «чужих»; зниження успішності, відсутність мотивації до навчання, недостатня увага й зосередженість на заняттях, труднощі в процесі сприйняття й осмислення матеріалу, який вивчається; скарги на погане самопочуття, сон; втрата цікавості до навчання. Вони відчувають самотність, відсутність емоційної підтримки, сум за рідними, внутрішню порожнечу, дискомфорт, відчуженість. Вони сумують за батьківським домом, замикаються у власному мікросвіті. Це заважає їм зосередитися на навчанні, плідно працювати та будувати гармонійні міжособистісні відносини. Внаслідок цих проявів розвиваються адаптаційний стрес, непродуктивні форми реагування, симптоми порушення поведінки, емоційні розлади різного ступеня.

Вважаємо, що міжособистісні відносини студентів-переселенців характеризуються ситуативністю, яка передбачає жорстку регламентацію умовами тривалості, інтенсивності, норм і правил взаємодії, від чого такі взаємини стають дещо нестабільним і мінливим феноменом.

Тому характер розвитку міжособистісних відносин у групі може бути різнобічним і суперечливим. У них проявляється багатство різноманітних ситуацій у поведінці, діях, вчинках, самопочутті та настрої не тільки окремо взятого студента, але й цілої групи. Крім того, на розвиток міжособистісних відносин студентів-переселенців можуть впливати стихійно сформовані неформальні мікрогрупи, які впливають на людей.

Розвиток взаємовідносин студентського колективу й особистості студента проходить декілька стадій:

1. Адаптація студента до нової групи. Ця стадія передбачає засвоєння новим студентом прийнятих у групі норм, правил, прийомів і способів діяльності. Виникає об'єктивна необхідність бути таким, як усі. А це можливо лише за втрати деяких своїх індивідуальних рис.

2. Індивідуалізація, яка проявляється в загостренні протиріч між досягнутим рівнем адаптації (тим, що студент став таким, як усі) та потребою студента проявити себе як індивідуальність. Студент починає шукати способи вираження своєї індивідуальності і демонстрації її в групі.

3. Інтеграція особистості в групі: студент зберігає тільки ті індивідуальні риси, які сприяють загальному розвитку групи.

Сама група теж зазнає деяких змін, запозичуючи деякі риси студента-переселенця. Отже, відбуваються взаємні перетворення особистості студента-переселенця і групи, спрямовані на особистісне та професійне вдосконалення [4].

Міжособистісні відносини в групі є показником психологічного клімату групи. Успішне проходження студентами-переселенцями стадій розвитку міжособистісних відносин сприяє формуванню позитивного, сприятливого психологічного клімату. Така атмосфера в групі покращує настрій студентів-переселенців, їхній творчий потенціал, впливає на бажання продовжити навчання в цьому колективі, застосовувати свої здібності на користь собі й оточенню.

Отже, студенти-переселенці мають бути максимально адаптованими. Ускладнена адаптація може привести до появи таких рис, як: безініціативність, ненависть до себе, заниження самооцінки, що негативно впливають на міжособистісні відносини. Студенти, які не змогли встановити контакт із групою, почувають себе відторгнутими, їм не вистачає дружньої підтримки, у них виникає відчуття самотності і відчуженості. Вони можуть потрапити в стан інгібіції – гальмування поведінки і діяльності, погіршення самопочуття, працездатності і результатів діяльності студента в ситуації, коли за ним спостерігають або його роботу оцінюють інші члени колективу. Фрустрація виникає тоді, коли особистість відчуває вороже ставлення до себе, безперспективність свого становища в соціальній групі, її реальну чи удавану протидію власним цілям. Стан фрустрації призводить до суттєвих змін у ставленні суб'єкта до оточення: брутальності, агресивності, пасивності. Такий несприятливий розвиток міжособистісних взаємин може призвести до виникнення конфліктних ситуацій або до формування ситуацій з обмеженою комунікацією, коли міжособистісні відносини студентів-переселенців набувають лише формально-необхідного характеру.

Крім того, причинами виникнення міжособистісних конфліктів у молодіжному колективі можуть бути: а) прояви негативних якостей окремих студентів (прискіпливість, заздрість, грубість, схильність до пліток, неврівноваженість, владність, різкість у спілкуванні, нечесність, байдужість); б) незлагодженість у стосунках між студентським колективом і студентами-переселенцями (несприйняття загальних цілей колективу, занижена оцінка своїх можливостей, невиправдані сподівання як окремих особистостей, так і групи); в) недостатній рівень розвитку самого колективу, в який

прийшов студент-переселенець (відсутність свідомої дисципліни, неправильна реакція на критику, ігнорування громадських інтересів, відсутність взаєморозуміння між формальним і неформальним лідерами).

У разі тривалої взаємодії в групі людей один з одним, коли є можливість спілкуватися, продемонструвати свою позицію, спрацьовує механізм психологічного впливу, який виявляється в таких феноменах:

1. Феномен групового тиску, який, з одного боку, забезпечує згоду й єдність учасників взаємодії, а з іншого – дозволяє тиснути на окремих людей, якщо вони не погоджуються з більшістю.

2. Феномен групового примушення як засіб групового контролю за поведінкою окремих учасників групи, дотримання прийнятих у групі традицій, норм із метою дисциплінування, корекції поведінки чи ігнорування й покарання. Найсильніший спосіб примушення – публічне засудження людини.

3. Феномен групового наслідування, що пов'язаний з неусвідомленим бажанням людини копіювати, переймати чужий досвід, чужі зразки поведінки, шукати об'єкт для наслідування. Одні студенти можуть намагатися наслідувати дії та поведінку інших, більш успішних студентів.

4. Феномен групової конкуренції, що пов'язаний з інстинктивним духом суперництва. Щоб вижити, людина змушена конкурувати, задовольняти власні амбіції, завойовувати авторитет. Це явище може мати як негативний характер для студентів-переселенців, коли кимось зі студентів групи утискаються їхні інтереси, так і позитивний, коли, наприклад, студенти змагаються за звання кращої групи на факультеті з успішності. У цьому разі феномен конкуренції допомагає студентам групи в об'єднанні своїх зусиль для перемоги.

5. Феномен групової співпраці, який дозволяє студентам відчувати підтримку та взаємодопомогу. У співпраці та взаємодії людям легше виживати.

Стійкість, глибина й інтенсивність міжособистісних взаємин визначається емоційним компонентом і поведінковим компонентом, тобто залежить від самопрезентації студента, від того, як він виявляє себе у взаєминах із товаришами [9].

Феноменологія прояву міжособистісних відносин студентів-переселенців може бути зведена до двох основних характеристик – емпатії та діалогічності.

Рівень розвитку міжособистісних відносин студентів – вимушених переселенців визначають такі особливості, як ставлення до себе, самооцінка, мотивація досягнення, локус контролю, товариськість, афі-

ліативність, емпатійність, толерантність, адаптивність, асертивність та подолання психологічних бар'єрів, соціальний інтелект та емоційний інтелект.

Чинниками, які сприяють гармонізації міжособистісних відносин студентів – вимушених переселенців, можна вважати: 1) повагу до нового соціокультурного середовища; 2) терпимість до незвичної поведінки; 3) настанову на позитивне ставлення до неочікуваного; 4) готовність реагувати на зміни, гнучкість і відсутність завищених очікувань від спілкування з іншими; 5) готовність до взаємодії з іншими людьми в різних ситуаціях; 6) вміння регулювати свою поведінку, виявляти довіру, взаєморозуміння і толерантність.

Отже, поняття «міжособистісні взаємини студентів-переселенців» розуміємо як особистісно-професійні зв'язки між майбутніми фахівцями, які супроводжуються гуманним ставленням до іншої людини в навчально-виховному процесі, в умовах здійснення професійної діяльності й у побутово-соціальних відносинах на основі взаємоповаги, емпатії, тактовності, толерантності в процесі спілкування, що дозволятиме уникати конфліктних ситуацій [6].

Успішність формування міжособистісних взаємин студентів забезпечується психолого-педагогічними умовами: а) діагностикою особливостей міжособистісних взаємин у навчальній групі, їх різновидів; б) організації спільної навчально-виховної діяльності, створенням спеціальних виховних ситуацій, що забезпечують оволодіння студентами знаннями та вміннями гуманних міжособистісних стосунків (бесіди, лекції, практичні заняття, тренінги, творчі завдання, групова робота, рольові ігри, тематичні дискусії); в) створення в освітньому середовищі навчального закладу сприятливих психолого-педагогічних умов для соціальної адаптації й інтеграції (особистої залученості) студентів у навчально-виховний процес; г) забезпечення психологічної підтримки студентів-переселенців та сприятливого психологічного клімату; г) організація координаційно-посередницької допомоги студентам у взаєминах з іншими суб'єктами освітнього процесу; д) уникнення авторитаризму та формалізму в стосунках викладачів і студентів; е) створення умов для творчої самореалізації кожного студента в доступних йому сферах життєдіяльності. Вважаємо, що дотримання таких умов сприятиме збільшенню ефективності та зменшенню конфліктності в міжособистісних відносинах студентів – вимушених переселенців.

Ефективність педагогічних умов формування міжособистісних взаємин студентів



значною мірою залежить від психологічних критеріїв (мотивів взаємин, стратегії взаємодії, рівня комунікативної толерантності й агресивності, характеру спрямованості особистості на сприйняття групи, рівня сформованості самооцінки, рівня групової згуртованості, особливості психологічного клімату в групі, рівня довіри до інших) та показників рівнів сформованості міжособистісних взаємин студентів-переселенців.

Висновки із проведеного дослідження. У сучасному житті міжособистісні відносини відіграють значну роль. Для студентів – вимушених переселенців гармонійні міжособистісні відносини є не лише ознакою психічного здоров'я і показником зрілості особистості, але і гарантом подальшого повноцінного професійного й особистісного зростання. Активна взаємодія є принциповим механізмом формування міжособистісних відносин студентів-переселенців.

Гармонійні міжособистісні відносини студентів-переселенців – це такі відносини, які передбачають комфортну взаємодію в системі суб'єкт-суб'єктних відносин між учасниками педагогічної та суспільної взаємодії, сприяють переживанню позитивних почуттів, характеризуються стабільністю й реалізуються, забезпечуючи оптимальні сприятливі умови для особистісного розвитку та професійного зростання учасників таких відносин.

Міжособистісні відносини студентів-переселенців можуть бути ускладнені тими психологічними проблемами, з якими вони зіткнулися під час зміни місця проживання та навчання, у процесі адаптації до нового соціокультурного середовища. Несприятливий розвиток міжособистісних взаємин може призвести до виникнення конфліктних ситуацій або до формування ситуацій з обмеженою комунікацією. Рівень міжособистісних відносин залежить від особливостей ставлення студентів-переселенців до самих себе й до інших людей. Розвиток гармонійних міжособистісних відносин має

бути одним із завдань психолого-педагогічного супроводу студентів переселенців.

Перспективами подальших наукових пошуків вважаємо емпіричне дослідження міжособистісних відносин студентів-переселенців.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Булгакова О.Ю. Психологічна готовність студентів до соціальної взаємодії: суб'єктний підхід. Науковий вісник Херсонського державного університету. Випуск 6. Том 2. 2017. С. 7–12.
2. Днепров Т.П., Каргополова О.А. Формирование межличностной толерантности посредством рефлексивного тренинга. Профессиональное образование. 2011. № 5. С. 200–206.
3. Долганов Д.Н. Межличностные отношения в контексте поликультурного образования. Вестник Кемеровского государственного университета. 2015. № 3 (63). Т. 3. С. 35–39.
4. Карплюк С.О. Проблема соціальних взаємин в студентських колективах академічних груп вищих навчальних закладів. Науковий пошук молодих дослідників: збірник наукових праць / за ред. В.М. Єремєєвої. Випуск 2. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2005. С. 113–117.
5. Кидинов А.В. Психологические аспекты влияния активной жизненной позиции студентов на формирование их межличностных отношений. Вестник Тамбовского университета. 2010. Вып. 1 (81). С. 162–168.
6. Міжособистісна взаємодія. Особливості взаємодії. URL: http://pidruchnikiws/1534122039128/psihologiya/mizhosobistisna_vzayemodiya.
7. Мясищев В.Н. Психология отношений: избранные психологические труды. Москва: Московский психолого-социальный ин-т, 2004. 398 с.
8. Пернарівська Т.П. Формування у студентів готовності до гармонізації міжособистісних відносин у позааудиторній діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Київ, 2015. 22 с.
9. Подоляк Л.Г., Юрченко В.І. Психологія вищої школи: практикум: навч. посібник. Київ: Каравела, 2008. 336 с.
10. Степаненко Л.В. Особливості прояву емоційних станів у студентів-переселенців. Науковий вісник Херсонського державного університету. 2015. Вип. 2. Т. 1. С. 107–111.

УДК 159.9:378.011.3–051

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЯК МЕХАНІЗМ ФОРМУВАННЯ В НИХ ОСОБИСТІСНОЇ ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЇ

Заміщак М.І., к. психол. н.,
доцент кафедри психології

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

Аналізується психологічний супровід майбутніх педагогів. Обґрунтовано структуру психологічного супроводу особистісного розвитку майбутнього педагога. Представлено модель особистісного розвитку майбутнього педагога. Подано результати дослідження щодо реалізації моделі особистісного розвитку майбутнього педагога. Виділено чинники, які сприяють ефективному психологічному супроводу.

Ключові слова: *модель психологічного супроводу особистісного розвитку майбутнього педагога, особистісний розвиток, структура психологічного супроводу, чинники, освітній процес.*

Анализируется психологическое сопровождение будущих педагогов. Обоснована структура психологического сопровождения личностного развития будущего педагога. Представлена модель личностного развития будущего педагога. Представлены результаты исследования по реализации модели личностного развития будущего педагога. Выделены факторы, способствующие эффективному психологическому сопровождению.

Ключевые слова: *модель психологического сопровождения личностного развития будущего педагога, личностное развитие, структура психологического сопровождения, факторы, образовательный процесс.*

Zamishchak M.I. PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF FUTURE PEDAGOGES AS A FORMATION MECHANISM OF THEIR PERSONAL PROFESSIONALIZATION

Psychological support of the future pedagogues was analyzed. The psychological support structure of the future pedagogue's personal development during the study of Psychology course was substantiated. The psychological support techniques of the future pedagogue's personal formation were described. The personal development model of the future pedagogue was presented. The factors promoting the effective psychological support were singled out.

Key words: *model of psychological support of personal development of future teacher, personal development, structure of psychological support, factors, educational process.*

Постановка проблеми. Перед сучасною освітою стоїть важливе завдання формування самостійної та самодостатньої особистості, здатної до постійного професійного розвитку, активної адаптації на сучасному ринку праці та творчої самореалізації. Професія вчителя передбачає підвищені вимоги до особистісних і професійних якостей. Проте в сучасному освітньому просторі відчувається дефіцит психологічного ресурсу особистості педагога. Тому навчання у вищому навчальному закладі має сприяти становленню майбутнього педагога, формуванню його вмінь і здатності творчо використовувати набуті знання та навички. Отже, зростає значення педагогічної освіти в особистісному розвитку майбутнього педагога, у допомозі йому під час вирішення життєвих проблем, самовизначення та самореалізації. Професійне становлення особистості майбутнього педагога – складний, багатогранний і довготривалий процес. Вже з першого курсу студент вищого навчального закладу (далі – ВНЗ) повинен працювати над постійним особистісним і професійним роз-

витком. Саме студентський вік відіграє особливо значущу роль у цьому процесі, бо в цей час закладаються фундаментальні основи тих важливих здатностей майбутнього педагога, з якими він розпочне педагогічну діяльність та продовжуватиме розвиватися як індивідуальність.

Сутність освітнього процесу, спрямованого на особистісний розвиток та саморозвиток майбутнього педагога, може бути розкрита з допомогою його моделювання і програмування. Моделлю ми називаємо систему елементів, що відтворює окремі сторони, зв'язки, функції предмета дослідження. Розроблення моделі особистісного розвитку майбутнього педагога передбачає з'ясування питання про його зміст, структуру як систему взаємопов'язаних складників.

Аналіз останніх досліджень. Професіоналізація у вищому навчальному закладі є процесом самоактуалізації особистості в умовах навчально-професійної діяльності та спілкування, що спрямований на максимальну реалізацію власних можливостей і особистісно-професійних особливостей.



У цей період навчання студент обирає фах з урахуванням своїх здібностей та здатностей до його освоєння та розвитку власної особистості засобами професії.

Студент як майбутній педагог уже з першого курсу може зосередити свою увагу на власному «Я». Водночас студент рефлексує, активно осмислює і переосмислює, самопізнає, самоаналізує, самооцінює, саморегулює свою самосвідомість, цінності, ідеали.

Варто зазначити також значущість психологічної, соціальної, моральної та духовної характеристик вищого навчального закладу, який впливає на самовизначення майбутнього педагога, формування його нових світоглядів, здатностей, професійних компетенцій прийняття та засвоєння ним цінностей, прогнозування життєвих цілей. Л. Іванцев вказує на основні чинники життєздійснення особистості в студентському віці: усвідомлення та виявлення життєвих цілей, цінностей, життєвого призначення; виховання в собі здатності реагувати на можливі проблеми, правильно оцінюючи їх і корегуючи згідно із системою прийнятих цінностей [8]. С. Максименко стверджує, чим зрозуміліше людині її покликання, тим більше з'являється можливостей для якнайповнішого самоздійснення [9]. На думку А. Адлера, всім людям притаманне вроджене прагнення до досконалості й домінування, без яких життя не має сенсу. Залежно від індивідуально обраного способу досягнення життєвих цілей прагнення до домінування може зумовлювати конструктивний чи деструктивний характер розвитку особистості. Основною умовою особистісного зростання як конструктивного розвитку потреби в домінуванні вважається особистісна зацікавленість у благополуччі інших людей. Отже, психологічний ріст – це насамперед рух від зосередженості на собі до завдань соціально корисного розвитку в співробітництві з іншими людьми [1].

М. Савчин робить акцент на особистісному розвитку, який базується на характеристиці здорової особистості, моделі внутрішніх і зовнішніх умов ефективної професійної адаптації педагога [11]. Майбутній педагог повинен мати сильне, цілісне «Я», в якому гармонійно поєднане індивідуально-неповторне та загальнолюдське. М. Савчин [12] підкреслює, що особистість із сильним «Я» – розумна, мудра, досвідчена, щаслива. Вона ефективно рефлексує та трансцендентує, контролює та моделює свою діяльність і поведінку, відбна та відповідальна. Їй притаманні неупередженість, спокій, порядність. Така особистість поповнює сили в духовній сфері, у такий спосіб долаючи свою слабкість, немочі, духовні, психічні та психологічні травми.

Особистість – це цілісна психологічна структура, яка формується в процесі життя на основі засвоєння нею духовних та моральних ідеалів, суспільних форм свідомості і поведінки. М. Савчин [13] зазначає, що фахова діяльність педагога є не просто професією – це покликання душі, яке допоможе забезпечити мотивацію цієї діяльності, попередити професійне вигорання. Проблема розвитку особистості майбутнього педагога – одна з актуальніших.

Духовно розвинена людина проявляє свої позитивні моральні якості, що йдуть від глибин її душі. Індивідуальна мораль конкретної людини є відображенням соціальної та духовної моралі. Духовність, як зазначає М. Савчин, – це вищий момент людської індивідуальності. М. Боришевський [3] стверджує, що духовність є втіленням моральності в реальному контексті життєдіяльності особистості як носія високих гуманних чеснот.

Незважаючи на значну кількість наукових праць щодо різних аспектів професійної підготовки майбутнього педагога, проблема його особистісного розвитку в процесі професійної підготовки у ВНЗ і розроблення психологічних засад цього процесу потребують ґрунтовного дослідження комплексу психолого-педагогічних проблем: вивчення та деталізації понять «особистісний розвиток майбутнього педагога», «психологічні засади особистісного розвитку майбутнього педагога»; особливостей розвитку особистісних якостей майбутнього педагога в процесі професійної підготовки; організаційно-методичних умов і психологічних закономірностей особистісного розвитку майбутнього педагога в процесі професійної підготовки тощо.

Одне з головних завдань психологічного супроводу особистісного становлення, за Е. Зеєром, – не тільки надання своєчасної допомоги і підтримки особистості, але й навчання її самостійно долати труднощі цього процесу, відповідально ставитися до свого становлення, бути повноцінним суб'єктом свого особистісно-професійного життя. Психологічний супровід особистісного розвитку сприяє професійному розвитку особистості, зміцненню професійного «Я», підтримці адекватної самооцінки, оперативній допомозі, саморегуляції життєдіяльності [7].

Отже, психологічний супровід є комплексним складником психологічного забезпечення процесу розвитку особистості в освітньому процесі, який гармонійно поєднує провідні форми роботи та є одним із головних завдань роботи викладача психології.

Постановка завдання. Завдання нашого дослідження полягає в описі психологічного супроводу майбутніх педагогів як механізму формування в них особистісної професіоналізації, зокрема, моделі психологічного супроводу особистісного розвитку майбутнього педагога, та з'ясуванні умов цього процесу.

Виклад основного матеріалу дослідження. У побудові зазначеної моделі важливим є розгляд таких аспектів: по-перше, аналіз психологічної сутності процесу формування аксіологічного компонента, що включає ціннісно-смыслову сферу особистості майбутнього педагога в контексті базових методологічних принципів психології; по-друге, визначення онтогенетичного компонента, який містить задатки, здібності, темперамент і характер майбутнього педагога; по-третє, особистісний компонент, який охоплює провідні новоутворення, провідну діяльність, особистісну, моральну, соціальну, духовну ситуацію розвитку.

Мета моделі психологічного супроводу полягає у створенні максимально сприятливих умов для особистісного розвитку, саморозвитку та взаєморозвитку, навчання, самонавчання та взаємонавчання, виховання, самовиховання та взаємовиховання майбутніх педагогів.

Мета супроводу може бути досягнута виконанням таких завдань: формування особистісних умінь, стійкої спрямованості на здоровий спосіб життя, повноцінної здорової, цілісної особистості, моральної самосвідомості, індивідуального стилю діяльності, особистісних здатностей [6].

Структура психологічного супроводу особистісного розвитку майбутнього педагога під час вивчення курсу «Психологія» містить:

1) когнітивний компонент – уявлення про професію, знання про вимоги професії до особистості. Особистість як соціальний, психологічний, моральний і духовний феномен. Переживання особистістю свого буття (екзистенційні переживання): сенс життя, свобода та відповідальність. Властивості особистості: цілісність, гармонійність, індивідуальність, рівень розвитку. Головні здатності особистості: здатність до ідентифікації (виникнення «Я»; психологічна, соціальна, моральна та духовна ідентифікація); здатність вірити, любити, творити добро, бути вільною і відповідальною, рефлексувати, творити. Атрибутивні прояви особистості: цілісність, гармонія, життєздатність та індивідуальність особистості. формування Я-концепції (Я – педагог, Я – професіонал, Я-концепція суб'єктів та освітній

процес). Основні характеристики інтелекту: багатовимірність, нелінійна динаміка, самоорганізація, суб'єктність, залежність від ситуації й оточення, унікальність, одночасна актуалізація різних складників розумового досвіду, мобільність. Емоційні властивості особистості. Вольові якості особистості та їх формування [9];

2) мотиваційно-ціннісний компонент містить позитивне ставлення до майбутнього фаху, засвоєння й оволодіння педагогічною діяльністю, мотиви професійного вибору, загальну гуманістичну спрямованість (цікавість до людей), сенсожиттєві орієнтації особистості, рівень і цілісність у професійній діяльності;

3) суб'єктно-особистісний компонент відображає розвиток процесів моральної самосвідомості (самопізнання, самоаналізу, самооцінювання, саморегуляції), рефлексивних здібностей та професійно значущих якостей і здатностей особистості;

4) аксіологічний компонент – ціннісно-смыслова регуляція життєдіяльності, ціннісні орієнтації майбутнього педагога.

У межах психологічного супроводу використовуються такі форми роботи: психологічна діагностика; психологічний тренінг; психологічна корекція; індивідуальне консультування.

Результатом психологічного супроводу особистісного розвитку є розвиток соціально-спрямованої та індивідуально-збалансованої, цілісної, здорової, нерозколотої особистості.

С. Заболоцька [5] підкреслює, що цілісна модель-програма особистісно-професійного саморозвитку майбутнього педагога дасть можливість більш чітко визначити уявлення про предмет дослідження, конкретизувати цілі, завдання і напрями особистісно-професійного розвитку майбутнього педагога, виявити умови і механізми педагогічного впливу на процес формування необхідних для успішної майбутньої педагогічної діяльності особистісно-професійних умінь, навичок і якостей (особистісно-професійне становлення).

Під час розроблення моделі психологічного супроводу особистісного розвитку майбутніх педагогів ми виходили з того, що рушійною силою особистісного розвитку є внутрішня активність особистості щодо якісних самозмін (рис. 1).

Ця модель особистісного розвитку, як свідчать результати емпіричної роботи, реалізується успішно. Скориставшись методикою С. Бубнової [4], ми досліджували аксіологічний компонент, тобто реалізацію ціннісних орієнтацій в умовах життєдіяльності.

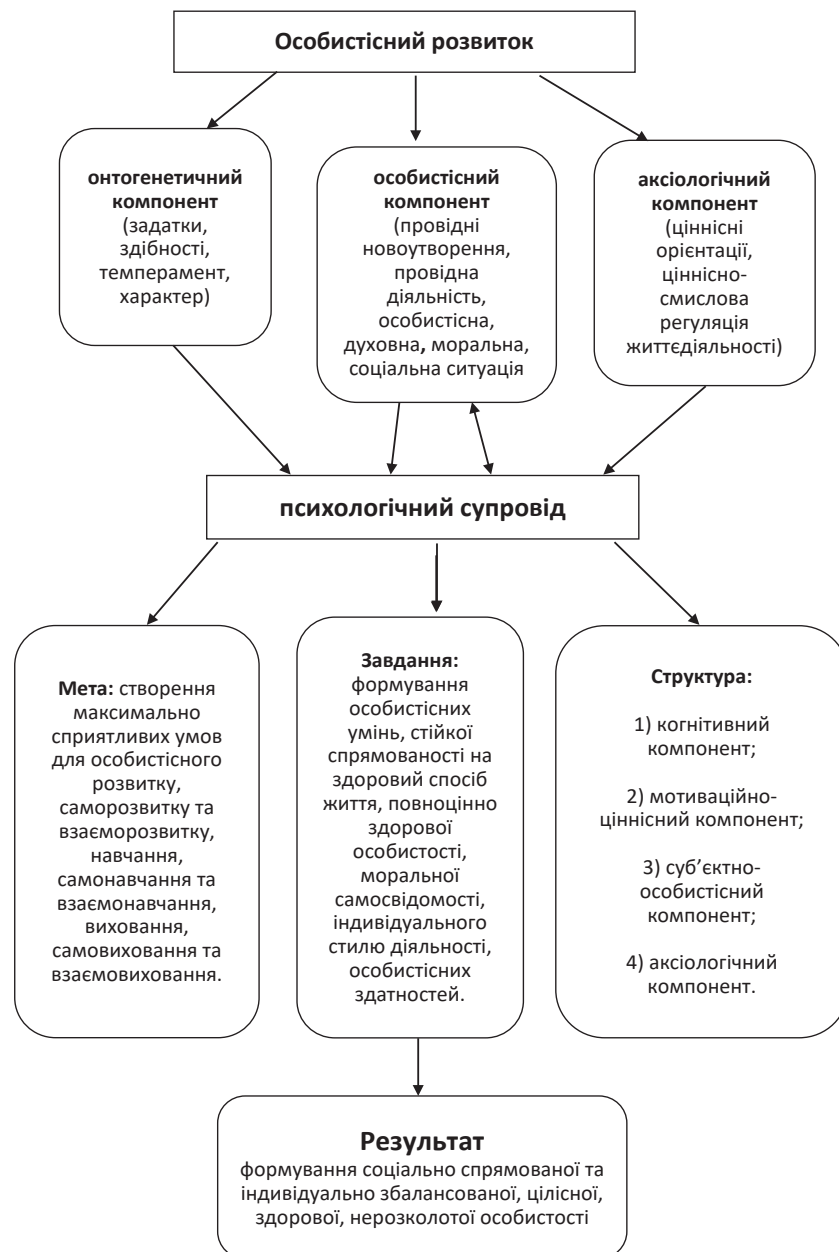


Рис. 1. Концептуальна модель психологічного супроводу особистісного розвитку майбутнього педагога

Відповідно до результатів дослідження, найвищий рівень (72,0%) вираження серед студентів всіх курсів мали такі цінності, як приємне проведення часу та матеріальне забезпечення. Для студентів других (62,4%) і четвертих (63,8%) курсів важливими також є високий соціальний статус і керування людьми, а також визнання та повага людей, вплив на оточення. Найнижчий рівень (24,9%) вираження мають такі цінності: пошук та насолода прекрасним; любов; пізнання нового у світі, природі, людині. Як ми бачимо, орієнтація особистостей на пізнання нового у світі знову перебуває на останньому місці.

Такі показники можна пояснити віковими та психологічними особливостями і погля-

дами сучасної молоді в нашій країні, коли на перший план виступають матеріальні ціннісні орієнтації, а не духовні та пізнавальні. Серед молоді є стереотип, що без грошей нічого не можна досягти. Хоча вони розуміють, що ситуація на ринку праці в Україні змінюється, високу заробітну плату отримують досвідчені фахівці. Після створення моделі особистісного розвитку результати дослідження були іншими, кращими. Так, найвищий рівень (87,6%) вираження мають такі цінності: пошук та насолода прекрасним; любов; віра; творення добра; бути відповідальним і вільним; пізнання нового у світі, природі, людині. Як ми бачимо, орієнтація особистостей на пізнання посіла перше

місце. Такі цінності, як приємне проведення часу; високе матеріальне забезпечення, високий соціальний статус і керування людьми, а також визнання та повага людей, вплив на оточення переважали вже в меншій кількості майбутніх педагогів (43,8%).

Модель психологічного супроводу особистісного розвитку майбутнього педагога під час вивчення курсу «Психологія» має ґрунтуватися на взаємодії викладача та студента і бути динамічною, оскільки їй треба розглядати не тільки як зразок, але і як дієвий механізм, що буде забезпечувати ефективне особистісне зростання майбутніх педагогів на всіх етапах навчання. Ефективність реалізації моделі психологічного супроводу особистісного розвитку майбутніх педагогів визначається позитивною динамікою особистісного розвитку на окремих етапах.

Висновки із проведеного дослідження. Отже, модель психологічного супроводу особистісного розвитку майбутнього педагога в умовах професійної підготовки буде ефективнішою за наявності таких чинників, які сприяють ефективному психологічному супроводу, як-от:

1) адекватне психологічне, соціальне, моральне та духовне середовище вищого навчального закладу, яке впливає на самовизначення майбутнього педагога, формування його нових світоглядів, здатностей, професійних компетенцій, прийняття та засвоєння ним цінностей, прогнозування життєвих цілей;

2) здорова, цілісна особистість викладача ВНЗ;

3) система домінуючих потреб та мотивів (наміри, інтереси, здібності, ідеали, ціннісні орієнтації, стійка професійна позиція, соціально-професійний статус);

4) актуалізація викладачем особистісних здатностей майбутнього педагога до постійного особистісного зростання в умовах реальної діяльності та спілкування;

5) сприяння усвідомленню майбутніми педагогами особистісних якостей в процесі професійного становлення, що приводять до формування системи професійно важливих якостей;

6) організація оволодіння основами суб'єктної життєтворчості (оволодіння цінностями і сенсами навчально-професійної діяльності, створення індивідуальних перспектив особистісного шляху, фрагментів професійної діяльності, потреба в особистісній і професійній самореалізації);

7) організація готовності студентів до самостійної постановки і професійного вирішення теоретико-прикладних завдань, що трансформує ставлення до власної життєдіяльності взагалі і до навчання зокрема.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Боднар М. Етнопсихологічні особливості самоактуалізації студентської молоді: монографія. Кременець: ВЦ КОГПІ ім. Тараса Шевченка, 2007. 196 с.
2. Боришевський М. Психологічні механізми розвитку особистості. Педагогіка і психологія. 1996. № 3. С. 26–33.
3. Боришевський М. Духовні цінності в становленні особистості-громадянина. Педагогіка і психологія. 1997. № 1. С. 144–150.
4. Бубнова С. Ценностные ориентации личности как многомерная нелинейная система. Психологический журнал. 1999. Т. 20. № 5. С. 38–44.
5. Заболоцька С. Актуальність програми та методів психолого-педагогічного супроводу особистісного розвитку майбутнього педагога при вивченні курсу педагогічна психологія. Матеріали звітної наукової конференції викладачів кафедри психології та студентів Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка / ред. колегія: М. Савчин, С. Заболоцька. Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2015. Випуск ІХ. С. 41–45.
6. Замішак М. Психологічні засади психологічного супроводу особистісного розвитку майбутнього педагога. Науковий вісник Херсонського державного університету: збірник наукових праць. Серія «Психологічні науки». Випуск 5. 2017. Том 2. С. 22–27.
7. Зеер Э. Психология профессий. М.: Академия, 2003. 320 с.
8. Іванцев Л. Становлення майбутнього вчителя як суб'єкта життєтворчості: монографія. Івано-Франківськ: Тіповіт, 2007. 208 с.
9. Максименко С. Розвиток психіки в онтогенезі: у 2 т. К.: Форум, 2002. Т. 2: Моделювання психологічних новоутворень: генетичний аспект. 335 с.
10. Максименко С. Особистість: прогноз розвитку і життєвий шлях. Психолог. 2006. № 7 (199). С. 5–11.
11. Особистісно-професійний розвиток майбутнього педагога: монографія / за ред. М. Савчина. Дрогобич: Видавничий відділ ДДПУ ім. Івана Франка, 2014. 331 с.
12. Савчин М. Теоретико-методологічні засади створення та реалізації програми особистісно-професійного розвитку майбутнього педагога. Особистісно-професійний розвиток майбутнього педагога: монографія / за ред. М. Савчина. Дрогобич: ВВДДПУ ім. Івана Франка, 2014. С. 9–18.
13. Савчин М. Здатності особистості: монографія. К.: ВЦ «Академія», 2016. 288 с.



УДК 159.923.2

ВЕРБАЛЬНА ТА ОБРАЗНА КРЕАТИВНІСТЬ У СТРУКТУРІ МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Кисельов К.С., аспірант кафедри психології
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

Дослідження присвячене теоретичному й емпіричному вивченню основних психологічних особливостей взаємозв'язку різних видів креативності та окремих характеристик спілкування і діяльності майбутнього вчителя початкової школи. Аналізується багатовимірність психологічної динаміки образної та вербальної креативності протягом професійної підготовки майбутнього педагога, неоднозначність її прояву в професійній діяльності та спілкуванні майбутнього вчителя початкової школи на різних етапах його навчання.

Ключові слова: особистість, студент, майбутній вчитель, початкова школа, креативність, ризик, самостійність, наполегливість.

Исследование посвящено теоретическому и эмпирическому изучению психологических особенностей взаимосвязи разных видов креативности и отдельных характеристик общения и деятельности будущего учителя начальной школы. Анализируется многомерность психологической динамики образной и вербальной креативности на протяжении профессиональной подготовки будущего педагога, неоднородность её проявления в профессиональной деятельности и общении будущего учителя начальной школы на разных этапах его обучения.

Ключевые слова: личность, студент, будущий учитель, начальная школа, креативность, риск, самостоятельность, настойчивость.

Kyselov K.S. VERBAL AND FIGURATIVE CREATIVITY IN THE FUTURE PROFESSIONAL
ACTIVITY STRUCTURE OF THE PRIMARY SCHOOL TEACHER

The research is devoted to the theoretical and empirical study of the main psychological peculiarities of the interconnection of various types of creativity and the individual characteristics of communication and activity of the future teacher of elementary school. The multidimensionality of the psychological dynamics of figurative and verbal creativity during the professional training of the future teacher is analyzed; and the ambiguity of its manifestation in the professional activity and communication of the future teacher of primary school at different stages of his education.

Key words: personality, student, future teacher, primary school, creativity, risk, independence, perseverance.

Постановка проблеми. До питання креативності, її психологічної структури та її психологічних компонентів у різні часи та в різних системах понять зверталися у своїх роботах вітчизняні та закордонні дослідники (причому як психологи, так і представники суміжних галузей знань). Проблема увесь час полягала в тому, що креативність яскраво проявляла себе переважно в прикладних аспектах і з великими труднощами піддається науковому переосмисленню, систематизації та класифікації. У сучасній психологічній науці зазвичай розглядають такі основні види креативності, як: соціальна креативність, особистісна креативність, інтелектуальна креативність. Крім того, подекуди виділяють види креативності, що синкретичні з певними видами професійної активності людини (педагогічна, дослідницька, мистецька тощо), саме педагогічна креативність і привертає нашу увагу. Але сьогодні в доступній нам літературі відкритим залишилося питання системного погляду на креативність май-

бутнього педагога як складник успішності та професіоналізму його як фахівця у сферах «людина – людина», «людина – соціальна спільнота», виділення та системного аналізу основних її психологічних особливостей, характеристик, критеріїв та механізмів.

Зазначимо, що ми розуміємо креативність як інтегральну властивість особистості, водночас креативності притаманна певна психологічна динаміка. Вона може бути представлена деякими психологічними складниками, що зумовлюють дану динаміку, зокрема в процесі навчальної діяльності майбутніх вчителів початкових класів. Ці складники як психологічні чинники дозволяють організовувати та розвивати креативність особистості майбутнього вчителя з метою оптимізації її динаміки та психологічної структури.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Складності в розгляді поняття креативності в сучасній психологічній науці мають неоднозначний характер. З одного

боку, значна кількість результатів теоретичних та прикладних досліджень зосереджена в психології творчості, з іншого боку, їх використання є дещо обмеженим суттєвими неузгодженостями між поняттями. Не зупиняючись на розгляді феноменології, термінології та методології творчості в історичному та сучасному теоретичному аспектах, ми будемо намагатися проаналізувати сучасний стан теоретичної та прикладної розробленості проблеми креативності особистості.

Наприкінці минулого століття в класичних психологічних словниках та довідниках А. Петровського та М. Ярошевського креативність ще не виділяється як самостійна психологічна реальність, наголошується на невирішеності питання про її самостійність та незалежність від інтелекту. Ідеться про те, що це радше здібність породжувати незвичайні ідеї, уникаючи водночас традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблеми. У сутнісному аспекті креативність у ті часи досліджується як специфічний вид інтелектуальних здібностей і водночас як сукупність творчих здібностей особистості. Також зазначається, що креативності властиве складне сполучення у своїй структурі здібностей та властивостей особистості, що в поєднанні з її віковою мінливістю та залежністю від зовнішніх впливів фактично унеможливує або робить малопродуктивною її психологічну діагностику [4, с. 398].

У роботах відомого вітчизняного психолога С. Максименка креативність розглядається як одна із провідних принципів передумов побудови генетико-моделюючого методу дослідження особистості. Автор підкреслює, що «<...> вже сама дана особистість є результатом та продуктом творчості. І нужда, втілена у ній, має величезний креативний потенціал» [3, с. 65]. До того ж дослідник додатково зазначає, що «<...> креативність є глибинною, первісною і абсолютно природною ознакою особистості – це є вища форма активності, яка створює і залишає слід, втілюється. З іншого боку, креативність означає прагнення виразити свій внутрішній світ» [3, с. 65].

У сучасному психологічному розумінні креативність розуміється також як «<...> рівень творчої обдарованості, здібностей до творчості, які знаходять свій прояв у мисленні, спілкуванні, окремих видах діяльності і становлять відносно стійку характеристику особистості». Також у ній вбачають «незвідну до інтелекту функцію цілісної особистості, яка залежить від комплексу її психологічних характеристик». Вважається, що її розвитку перешкоджа-

ють «стереотипи в мисленні та поведінці, схилення перед авторитетами, намагання уникнути ризику, прагнення до успіху за будь-яку ціну тощо» [5, с. 181].

Що стосується розмаїття прояву креативності особистості в різних сферах професійної педагогічної діяльності, то, на думку І. Гриненко, креативність вчителя гуманітарного профілю доцільно розглядати як «<...> духовну здібність культурної особистості створювати новий навчальний продукт завдяки мотивації успіху, збагаченню ментального досвіду та стану психофізіологічної когерентності» [1, с. 67–68]. На прикладі вчителя мови професійну креативність автор розглядає крізь призму здатності реалізувати творчу педагогічну інтенцію та як вмотивовану здатність до створення нових навчально-виховних продуктів у сфері мовної освіти, неодмінними характеристиками яких є оригінальність, новизна тощо.

С. Сисоева під час аналізу педагогічної креативності виділяє такі її змістові та процесуальні ознаки: високий рівень свідомості в соціальній та моральній сфері; стиль мислення, спрямований на пошук і перетворення; високий рівень інтелектуально-логічних здібностей (аналітичність, ґрунтовність, синтетичність, ілюстративність); розвинута творча уява; специфічні якості особистості педагога (любов до дітей, безпосередність, сміливість, готовність до зваженого професійного ризику, цілеспрямованість, допитливість, самостійність, наполегливість, ентузіазм); наявність специфічного мотиваційного комплексу (прагнення до реалізації свого професійного «Я», визнання, творче зацікавлення, захопленість процесом творчості, прагнення прирощувати власну результативність у конкретних умовах педагогічної діяльності); здібності до професійного спілкування; здатність до самокерування [7, с. 98–99].

М. Саврасов у дослідженні психологічних особливостей прояву емоційно-мотиваційних складників креативності особистостей залежно від профілю їхньої професійної діяльності (зокрема, студентів – майбутніх педагогів) зазначає, що в студентів педагогічних спеціальностей порівняно зі студентами економічних спеціальностей у структурі креативності особистості наявна зовнішня негативна мотивація професійної діяльності та відсутня виражена діяльнісна спрямованість [6, с. 176]. До того ж автор зауважує, що в дорослих вчителів, на відміну від студентів-педагогів, структура креативності починає включати додаткові показники смутку, діяльнісної спрямованості, емоційного та соціального самоконтролю.



О. Дунаєва вбачає в педагогічній креативності невід'ємну характеристику особистості майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки, та визначає її як уміння сприймати й нестандартно вирішувати професійні проблеми найбільш оптимальними засобами, успішно взаємодіяти з оточенням, особливо за нестандартних ситуацій, втілюваних у спроможності створювати оригінальні продукти, які мають особистісну й соціальну значущість; у здатності до створення нового, у нетрадиційному підході до організації навчально-виховного процесу [2].

В. Черноус теоретично й експериментально досліджує психолого-педагогічні умови формування творчих здібностей студентів у процесі вивчення предметів математичного циклу і остаточно класифікує їх так: організаційні (врахування особливостей організації навчального процесу на основі авторської моделі, розроблення та впровадження змісту, ефективних форм, методів і засобів формування творчих здібностей); методичні (створення навчально-методичного супроводу, реалізація потенціалу науково-педагогічного складу вищого навчального закладу); психолого-педагогічні (мотивація навчальної діяльності; формування системи знань, умінь і навичок у процесі фахової підготовки; створення творчої атмосфери; залучення студентів до творчої діяльності) [8].

На думку І. Шахіної, креативність майбутніх учителів математики являє собою специфічний комплекс здібностей: робити логічні висновки, порівнювати, зіставляти; працювати в декількох професійних сферах, накопичувати інформацію з кількох галузей знань; здібності до порушення нових проблем, здатність до аналізу, до перенесення досвіду розв'язування на інші задачі, до критичної перевірки і сортування інформації, до рефлексії: здатність до передбачення, проникливості у пошуках проблем; здібності до абстракції, до самостійного здобування знань, нетривіального мислення, готовність до сприйняття нового [9].

Постановка завдання. Метою роботи є аналіз основних психологічних особливостей функціонування вербальної й образної креативності в структурі майбутньої професійної діяльності вчителя початкової школи. Відповідно до поставленої мети дослідження були визначені такі завдання: 1) з'ясувати сучасні науково-теоретичні передумови дослідження психологічних властивостей креативності особистості сучасного студента-педагога; 2) емпірично дослідити деякі види психологічної діяльності та спілкування сучасного майбутньо-

го вчителя початкової школи; 3) отримати психологічні відомості про динаміку креативності майбутнього вчителя початкової школи в процесі навчальної діяльності, зокрема в структурі його майбутньої професійної діяльності та спілкування.

Виклад основного матеріалу дослідження. Що стосується методів і методик емпіричного дослідження, то нами використані процедура кореляційного аналізу за К. Пірсоном, непараметричний t-критерій Ст'юдента для визначення ступеня статистичної достовірності розбіжностей середніх значень виділених емпіричних показників, тест образної креативності Є. Торренса (у модифікації О. Туник) (показники біглості, оригінальності, абстрактності назви, спротиву замкненню та розробленості), тест вербальної креативності С. Медніка (показники біглості, гнучкості, оригінальності та розробленості), методика виявлення комунікативних та організаторських схильностей КОС-2, методика діагностики готовності до ризику ("RSK") Шуберта, опитувальник для оцінки наполегливості (Є. Ільїн, Є. Феценко).

До складу емпіричної вибірки увійшли студенти першого, третього та п'ятого років навчання денної форми факультету технологічної, початкової та професійної освіти Державного вищого навчального закладу (далі – ДВНЗ) «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ) загальною кількістю 100 осіб та віком від 17 до 25 років (спеціалізації «Музика», «Хореографія», «Англійська мова», «Інформатика»). Нами зроблено акцент на показниках наполегливості, схильності до ризику та комунікативних і організаторських схильностях як таких, що певною мірою можуть характеризувати сферу спілкування та професійної діяльності майбутнього вчителя початкової школи.

Перший, третій та п'ятий роки навчання в педагогічному ДВНЗ розглядаються нами як етапи професійної підготовки, тому саме на цих етапах аналізувалися значення виділених емпіричних показників, зіставлялися їх середні значення з використанням згаданих вище математико-статистичних критеріїв та подальшою інтерпретацією отриманих результатів.

Під час аналізу динаміки образної креативності майбутніх учителів початкової школи зауважимо, що за середніми значеннями таких її показників, як оригінальність, абстрактність назви, опір замкненості, відбувається статистично достовірне спадання між першим та третім роками навчання ($p < 0,05$), тоді як середні значення показників біглості та розробленості не зазнають

у цей період статистично достовірних змін. Водночас від третього до п'ятого років навчання в педагогічному ДВНЗ у майбутніх вчителів початкової школи спостерігається статистично достовірне зростання показників оригінальності, опору замкненості, абстрактності назви та особливо розробленості образної креативності ($p < 0,01$).

Занепад показників образної креативності на початковому етапі навчання в педагогічному ДВНЗ може пояснюватися психічною напругою студентів, що спричинена ускладненнями адаптаційного характеру (перебудова навчальної діяльності, нове соціальне оточення, побутові зміни тощо). На завершальному етапі навчання студенти-педагоги вже повніше уявляють собі майбутню професійну діяльність, глибше оволодівають її змістовою й інструментальною сторонами, що і приводить до зростання оригінальності їхніх концептуальних міркувань, нестандартності їхньої діяльності, зокрема такої, що пов'язана з образом майбутньої професії.

Аналіз динаміки вербальної креативності майбутніх вчителів початкової школи протягом професійної підготовки показує, що від першого до третього року навчання відбувається статистично достовірне зростання середніх значень показників оригінальності та гнучкості ($p < 0,01$). Натомість від третього до п'ятого року навчання не спостерігається статистично достовірного зростання всіх показників креативності студента-педагога (проте мусимо зазначити деяке зростання показників біглості та розробленості, що не набуває статистично достовірних значень – К. К.).

Маємо підстави вважати, що така закономірність пояснюється специфікою змісту навчальної діяльності майбутніх вчителів початкової школи на початковому етапі навчання (у навчальних планах та програмах переважають дисципліни фундаментального циклу, насичені професійною термінологією та феноменологією – К. К.) та на завершальному етапі навчання (у навчальних планах і програмах галузевих методик переважає професійно орієнтоване методологічне та методичне забезпечення тощо – К. К.).

Що стосується характеристик сфери спілкування та професійної діяльності майбутнього вчителя початкової школи, то проаналізуємо спочатку динаміку комунікативних і організаторських схильностей на різних етапах професійної підготовки. Так, від першого до третього року навчання, від третього до п'ятого року навчання та від першого до п'ятого року навчання спостерігаємо відсутність статистично достовір-

ної динаміки середніх значень показників комунікативних схильностей особистості студента-педагога, хоча деяка її динаміка все ж наявна. Уже на початку навчання у ДВНЗ комунікативні схильності студента багато в чому сформовані, тому процес їх подальшого розвитку неможливо охарактеризувати достовірними зрушеннями.

Стосовно психологічної динаміки середніх значень показників організаторських схильностей майбутнього вчителя початкової школи зазначимо, що від першого до третього курсу спостерігається статистично достовірне зростання середніх значень показника організаторських схильностей ($p < 0,05$), тоді як від третього до п'ятого року навчання відсутні статистично достовірні розбіжності середніх значень показника організаторських схильностей студента-педагога. Припускаємо, що на третьому році навчання у зв'язку з накопиченням певного досвіду впорядкування власної діяльності, зокрема навчальної, та концентрацією уявлень про майбутню професію відбувається переосмислення значення організованості як особистісної риси у власному житті та подальшій професійній діяльності.

Стосовно динаміки середніх значень показника схильності до ризику майбутніх вчителів початкової школи зауважимо, що від першого до третього року навчання спостерігаємо їх статистично достовірне спадання ($p < 0,05$), а від третього до п'ятого року навчання, навпаки, спостерігаємо статистично достовірне зростання середніх значень показника схильності до ризику ($p < 0,01$) у майбутніх вчителів початкової школи. Вважаємо, що під час переходу до нової сфери соціального функціонування, нових форм і видів діяльності на початковому етапі навчання у ДВНЗ студенти-педагоги ведуть себе більш обережно; коли ж соціальне оточення та діяльність стають для них більш звичними, вони знову схильні демонструвати тенденції до ризикованої поведінки.

Аналізуючи результати кореляційного аналізу виділених нами емпіричних показників вербальної та образної креативності, наполегливості, схильності до ризику, комунікативних і організаторських схильностей майбутнього вчителя початкової школи, зауважимо наявність статистично достовірної негативної кореляції між показником комунікативних схильностей, показниками оригінальності вербальної креативності ($r = 0,63$) та показником оригінальності образної креативності ($r = 0,47$); статистично достовірної позитивної кореляції між показником організаторських схильностей, показниками розробленості вер-



бальної креативності ($r = 0,55$) та показником оригінальності образної креативності ($r = 0,39$); статистично достовірної позитивної кореляції між показником схильності до ризику та показником біглості вербальної креативності ($r = 0,43$), показником біглості образної креативності ($r = 0,49$) та показником оригінальності образної креативності ($r = 0,4$); статистично достовірної позитивної кореляції між показником наполегливості та показником розробленості вербальної креативності ($r = 0,46$), показником розробленості образної креативності ($r = 0,38$).

Висновки із проведеного дослідження. За результатами проведеного нами дослідження психологічних особливостей прояву вербальної та образної креативності в структурі майбутньої професійної діяльності вчителя початкової школи можемо зробити такі висновки: 1) креативність у сучасному науковому розумінні постає як відносно стійка характеристика цілісної особистості, пов'язана з комплексом її психологічних характеристик (інтелектуальних, мотиваційних, соціальних, емоційних тощо), проте не зводиться лінійним чином до жодної з них; 2) за середніми значеннями таких її показників, як оригінальність, абстрактність назви, опір замкненості, відбувається статистично достовірне спадання між першим і третім роками навчання ($p < 0,05$); від третього до п'ятого років навчання в педагогічній школі спостерігається статистично достовірне зростання показників оригінальності, опору замкненості, абстрактності назви й особливо розробленості образної креативності; 3) від першого до третього року навчання відбувається статистично достовірне зростання середніх значень показників оригінальності та гнучкості ($p < 0,01$); від третього до п'ятого року навчання не спостерігається статистично достовірного зростання всіх показників креативності студента-педагога; 4) від першого до третього року навчання, від третього до п'ятого року навчання та від першого до п'ятого року навчання спостерігаємо відсутність статистично достовірної динаміки середніх значень показників комунікативних схильнос-

тей особистості студента-педагога; 5) від першого до третього курсу спостерігається статистично достовірне зростання середніх значень показника організаторських схильностей ($p < 0,05$), тоді як від третього до п'ятого року навчання відсутні статистично достовірні розбіжності середніх значень показника організаторських схильностей студента-педагога; 6) від першого до третього року навчання спостерігаємо статистично достовірне спадання середніх значень показників схильності до ризику майбутніх вчителів початкової школи ($p < 0,05$), а від третього до п'ятого року навчання, навпаки, спостерігаємо статистично достовірне зростання середніх значень показника схильності до ризику ($p < 0,01$); 7) показники вербальної й образної креативності утворюють статистично достовірні позитивні зв'язки переважно з показниками організаторських здібностей, схильності до ризику та наполегливості.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гриненко І. Педагогічні умови розвитку креативності майбутніх учителів гуманітарного профілю у процесі фахової підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. К., 2008. 197 с.
2. Дунаєва О. Формування педагогічної креативності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2008. 20 с.
3. Максименко С. Генеза здійснення особистості. К.: Видавництво ТОВ «КММ», 2006. 240 с.
4. Психологія. Словарь / род общ. ред. А. Петровского, М. Ярошевского. 2 е изд., испр. и доп. М.: Политиздат, 1990. 494 с.
5. Психологічна енциклопедія / авт.-упоряд. О. Степанов. К.: Академвидав, 2006. 424 с.
6. Саврасов М. Емоційно-мотиваційні складові креативності особистості: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Харків, 2012. 224 с.
7. Сисоєва С. Основи педагогічної творчості: підручник. К.: Міленіум, 2006. 344 с.
8. Черноус В. Формування творчих здібностей майбутніх учителів початкової школи в процесі вивчення предметів математичного циклу: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Житомир, 2010. 21 с.
9. Шахіна І. Формування креативності у майбутніх учителів математики засобами мультимедіа: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2007. 20 с.

УДК 159.944.4

СИНДРОМ ВИГОРАННЯ ПСИХОЛОГІВ СИСТЕМИ ОСВІТИ

Комар Т.О., к. психол. н.,
доцент кафедри психології та соціальної роботи
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

Вахрушева Г.Г., студентка кафедри психології та соціальної роботи
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

У статті здійснено теоретичний аналіз дефініцій «професійне вигорання» й «емоційне вигорання» у психологічній науці на основі огляду історії виникнення феномена вигорання, а також основних підходів до його вивчення закордонними та вітчизняними дослідниками. Був проведений експеримент із визначення й інтерпретації рівнів вигорання психологів системи освіти.

Ключові слова: професійне вигорання, емоційне вигорання, синдром професійного вигорання, моделі вигорання, емоційне виснаження, стрес, деперсоналізація, редукція.

В статье осуществлен теоретический анализ дефиниций «профессиональное выгорание» и «эмоциональное выгорание» в психологической науке на основе обзора истории возникновения феномена выгорания, а также основных подходов к его изучению зарубежными и отечественными исследователями. Проведен эксперимент по определению и интерпретации уровней выгорания психологов системы образования.

Ключевые слова: профессиональное выгорание, эмоциональное выгорание, синдром профессионального выгорания, модели выгорания, эмоциональное истощение, стресс, деперсонализация, редукция.

Komar T.O, Vakhrusheva H.H. SYNDROME OF THE BURNOUT OF PSYCHOLOGISTS IN THE EDUCATION SYSTEM

The article analyzes the definitions of “professional burnout” and “emotional burnout” in psychological science on the basis of the survey of the burnout phenomenon on history, as well as the main approaches to its study by foreign and domestic researchers. An experiment was conducted to determine and interpret levels of burnout of psychologists in the education system.

Key words: professional burnout, emotional burnout, occupational burnout syndrome, burnout model, emotional exhaustion, stress, depersonalization, reduction.

Постановка проблеми. Актуальність вивчення феномена емоційного вигорання як багатокомпонентного синдрому, що проявляється станом психофізичного виснаження, деперсоналізацією і редукцією професійних досягнень, викликаний інтенсивною міжособистісною взаємодією під час роботи з людьми, яка супроводжується емоційною насиченістю та когнітивною складністю [2], важко переоцінити. Прийнято вважати, що емоційне вигорання найбільш характерне для представників професій, які змушені постійно спілкуватися з людьми, насамперед, медичної й освітньої сфер, робочих служб соціальної допомоги, працівників правоохоронних органів (професії типу «людина – людина»). Професія практичного психолога також пов'язана з ризиком емоційного вигорання. Сьогодні синдром вигорання входить до Міжнародної класифікації хвороб (МКХ-10). У класифікаційній рубриці «Проблеми, пов'язані з труднощами подолання

життєвих ускладнень» його можна знайти під номером Z-73.0. Безліч психологів у світі спеціалізуються в цій галузі. Розробляються спеціальні програми із профілактики, діагностики й корекції цього синдрому й явищ, пов'язаних із ним. Однак всебічне наукове розроблення проблеми «поранених цілителів» (Р. Мей) не втрачає актуальності, незважаючи на те, що, за оцінками В. Шауфелі, Х. Маслач, Дж. Хальбслебена, видано понад шість тисяч книг, дисертацій і журнальних статей, які містять публікацію або згадку про вигорання.

У багатьох дослідженнях термін вживається в різноманітних значеннях, його зміст і переклад у різних мовах не збігається, на що впливають не лише проблеми перекладу, а й соціальний контекст [8]. Також важливим є те, що дослідники розуміють цей термін (“burnout”) по-різному і, відповідно, наповнюють його різним значенням. Найчастіше науковці використовують два терміни – «професійне вигорання» та «емо-



ційне вигорання», тому нашим завданням є з'ясувати сутність цих понять.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Явище вигорання особистості стало предметом дослідження закордонних (Г. Фрейденбергер, Х. Маслач, С. Джексон, М. Лейтер, В. Шауфелі) та вітчизняних (В. Бойко, Є. Льїн, В. Слабинський, В. Орел) науковців, чії висновки теоретичних та емпіричних досліджень є важливими для розуміння його сутності, чинників і шляхів попередження виникнення в працівників професій сфери «людина – людина».

Постановка завдання. Мета статті полягає в уточненні понять «професійне вигорання» й «емоційне вигорання», а також викладені результатів експериментального дослідження рівня професійного вигорання психологів у системі освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Термін «вигорання» (“burnout”) був введений 1974 р. американським психологом Г. Фрейденбергером у його статті, опублікованій у «Журналі соціальних поглядів», та характеризував психологічний стан здорових людей, робота яких була пов'язана з емоційним перенапруженням та тісним, інтенсивним спілкуванням із клієнтами або пацієнтами. Вигорання проявляється тоді, коли працівники соціальних професій почувають себе перевантаженими проблемами інших. Для нього характерний стан тривоги та фрустрації, який є результатом відданості справі, певному життєвому стилю відносин, що призводять до відсутності очікуваної винагороди [4, с.161].

За словником М. Вебстера, поняття «вигорання» вперше з'явилося в 30-х рр. ХХ ст. у сленгу спортсменів і позначало явище, за яким атлети після тривалих виступів і тренувань виснажувалися та були нездатні надалі брати участь у змаганнях [4]. Згодом проблема вигорання привернула увагу й американських соціологів, оскільки збільшилася кількість фахівців соціальних служб, які відчували емоційне виснаження та знесилення в процесі здійснення професійної діяльності. У результаті проведених досліджень серед працівників соціальної сфери був виявлений своєрідний професійний «стрес спілкування», який почав розглядатися як стрес-реакція на тривалі стреси в міжособистісних стосунках та дістав назву «синдром психічного вигорання».

У 70-х рр. ХХ ст. американські дослідники та науковці починають вивчати природу й сутність поняття «вигорання особистості». Об'єктом їхніх досліджень стають фахівці професій у сфері «людина – людина» – лікарі, педагоги, священнослужителі, психологи, психіатри та ін., а феномен

вигорання вивчається в психіатричному та соціально-психологічному напрямках.

Незважаючи на велику кількість досліджень, у сучасній науці немає єдиного трактування поняття «вигорання». Воно розглядається як наслідок перевтоми на роботі (Г. Фрейденбергер); впливу комплексу стресогенних чинників (Х. Маслач, А. Абрумова, В. Бойко); невинуватих ролейових очікувань (М. Лодердейл), втрати ефективності діяльності (К. Черніс); як різновид стресу (К. Кондо, Е. Маєр та ін.); як особистісна деформація (Х. Маслач, В. Шауфелі, Н. Водоп'янова та ін.); як вироблений особистістю механізм психологічного захисту (В. Бойко); як патологічна реакція внаслідок тривалих професійних стресів середньої інтенсивності (Л. Морроу) та ін. [3].

У наукових працях та дослідженнях авторами також використовуються різні варіанти перекладу англійського терміна “burnout”: «емоційне вигорання» (В. Бойко, Є. Льїн, В. Дудяк), «емоційне згорання» (Т. Яценко, Т. Форманюк), «емоційне перегорання» (В. Від), «емоційне вигоряння» (Н. Самікіна, О. Коноплицька, Т. Вашека, Н. Янушева). Вживаються також такі терміни, як «професійне вигорання» (Т. Ронгінська, Л. Карамушка, Л. Юр'єва) та «психічне вигорання» (О. Рукавішніков, Н. Водоп'янова) [5].

Представник Санкт-Петербурзької психологічної школи В. Слабинський стверджує, що «<...> термін “burnout” можна перекласти з англійської як «вигорання». «Вигоріший» – це той, що зберіг зовнішню оболонку, форму, але втратив зміст, сутність, тобто внутрішньо трансформувався [8].

У психологічній, педагогічній і соціологічній науковій літературі наявна термінологічна плутанина у визначенні терміна «вигорання». Зокрема, Х. Маслач розглядала вигорання як синдром фізичного й емоційного виснаження, який включав розвиток низької самооцінки, негативне ставлення до професійних обов'язків, а також втрату можливості до співчуття та розуміння клієнтів, тобто як емоційне виснаження, яке виникає внаслідок стресу, пов'язаного з міжособистісним спілкуванням. У найбільш загальному вигляді вигорання розглядалося як синдром, який є наслідком тривалих професійних стресів середньої інтенсивності. Тому Х. Маслач запропонувала вживати термін «професійне вигорання». Професійне вигорання – це психологічний синдром виснаження, цинізму, професійної неефективності, спричинений тривалою відповідною реакцією на хронічні емоційні та міжособистісні стресові чинники в професійному середовищі [10].

Представники однофакторної моделі професійного вигорання А. Пайнс і Е. Аронсон розглядали його як стан фізичного, емоційного та когнітивного виснаження, яке є наслідком тривалого впливу емоційно складних ситуацій. Вони вважали, що виснаження є головним чинником вигорання, а інші прояви переживань та поведінки є його наслідком. На їхню думку, до вигорання схильні представники будь-якої професії [12].

В. Шауфелі – представник двофакторної моделі – вважав, що професійне вигорання передбачає емоційне виснаження, яке проявляється в скаргах на своє фізичне самопочуття і нервову напругу, та деперсоналізацію, яка проявляється в змінених ставленнях до себе або оточення [11].

Х. Маслач і С. Джексон є представниками найбільш популярної, трифакторної моделі професійного вигорання. На їхню думку, синдром професійного вигорання передбачає емоційне виснаження, деперсоналізацію (цинізм) та редукцію професійних досягнень. Емоційне виснаження є основним складником і проявляється у відчутті емоційної перенапруги та спустошеності. Проявом деперсоналізації є байдуже або негативне ставлення до людей, контакти з якими зумовлені професійною діяльністю. Негативна самооцінка, применшення своїх професійних досягнень та успіхів або обмеження своїх можливостей чи обов'язків щодо інших осіб – ознаки редукції професійних досягнень [10].

Дж. Шваб – представник чотирифакторної моделі вигорання – запропонував можливість розподілу будь-якого з елементів вигорання на два окремих чинники. Наприклад, деперсоналізація щодо праці, пов'язаної з виконанням обов'язків на робочому місці, та деперсоналізація щодо її суб'єктів [12].

Різні погляди на проблему вигорання можна простежити й у вітчизняних дослідників. Зокрема, Є. Ільїн та В. Бойко на позначення цього явища вживають термін «емоційного вигорання». Є. Ільїн вважає емоційне вигорання складним багатовимірним конструктом, який є наслідком негативних переживань, виснаження тривалим впливом напруги в представників професій, діяльність яких пов'язана з міжособистісним спілкуванням, є емоційно насиченою та когнітивно складною [5]. На думку В. Бойка, емоційне вигорання є вираженням механізму психологічного захисту, проявами якого є часткове або цілковите виключення емоцій у відповідь на впливи, що травмують психіку. Взявши за основу трифакторну модель

Х. Маслач і концепцію стресу Г. Сельє, науковець виокремив три елементи в структурі синдрому емоційного вигорання, які пов'язані з фазами загального адаптаційного синдрому [1].

Отже, теоретичний аналіз наукової літератури щодо визначення сутності понять «професійне вигорання» й «емоційне вигорання» у психологічній науці свідчить про те, що кожен дослідник трактує термін «burnout», введений Г. Фрейденбергером, по-своєму та вкладає в нього своє значення. Однак представники всіх висвітлених у статті моделей вигорання розглядають даний феномен крізь призму професійної діяльності, що й відображено в структурних компонентах зазначених моделей. Також спільними структурними компонентами згаданих моделей є емоційне виснаження та деперсоналізація (за винятком однофакторної моделі А. Пайнса й Е. Аронсона). Ці факти дають нам підстави стверджувати, що поняття «професійне вигорання» й «емоційне вигорання» є тотожними.

Окрім того, варто зазначити, що після І Міжнародної науково-практичної конференції, присвяченої дослідженню вигорання (2007 р., м. Курськ), ухвалене рішення про вживання єдиного терміна – «синдром вигорання» – без уточнюючих прикметників, підкреслюючи, що це явище трапляється лише в професіоналів комунікативної сфери [8].

Синдром вигорання – це професійний феномен, який виникає внаслідок «інтоксикації» професійної комунікації та включає три основних симптомокомплекси: психо-емоційне виснаження, деперсоналізацію і редукцію професійних досягнень. Вигорання – це «спустошення», «ерозія душі» під впливом чинників професійного середовища і з урахуванням особистісних особливостей; це самостійний феномен, суміжний із професійною деформацією особистості. Ми переконані, що вживання об'єднаного терміна «синдром вигорання» (підкреслимо, що йдеться не про нове визначення, а саме про уніфіковане використання словосполучення як єдиного перекладу з англійської мови) дозволить припинити потік нових спроб літературного перекладу «burnout» [7].

На користь вивчення синдрому вигорання серед психологів у системі освіти свідчать результати досліджень науковців, які вказують на те, що цей синдром характерний для працівників професій сфери «людина – людина». Особливого значення набуває вивчення цього явища зараз, оскільки система освіти зазнає значних змін у зв'язку зі здійснення реформи Мініс-



терства освіти і науки України «Нова українська школа» та впровадження інклюзивного навчання в школах і дитячих садках. Ці зміни ставлять перед психологами нові завдання та висувають низку нових вимог, що спричиняє необхідність переорієнтування своєї звичної діяльності та підвищення професійного рівня з метою відповідності цим вимогам, що може призводити до виникнення додаткових стресових ситуацій, а це, у свою чергу, може призводити до професійного вигорання.

Діагностика рівня професійного вигорання психологів у системі освіти здійснювалася за допомогою використання методики діагностики професійного вигорання (MBI) (Х. Маслач, С. Джексон, в адаптації Н. Водоп'янової) [2, с. 252].

Дослідження проводилося на базі Вінницької обласної універсальної наукової бібліотеки ім. В.К. Тімірязєва в межах виконання соціально-культурного проекту ВМР «Інклюзивна освіта: практикум комунікативної компетентності для психологів навчальних закладів м. Вінниці». У дослідженні взяли участь 30 осіб.

Аналіз професійного вигорання (за методикою діагностики професійного вигорання (MBI) Х. Маслач, С. Джексона, в адаптації Н. Водоп'янової) психологів системи освіти показав, що в 10% досліджуваних наявний низький рівень емоційного виснаження, у 30% – середній, у 60% досліджуваних психологів – високий рівень. За шкалою «Деперсоналізація» отримані такі показники: низький рівень у 3% досліджуваних, середній – у 20%, високий – у 77%. Показники редукції професійних обов'язків такі: у 67% респондентів – низький рівень, у 23% – середній, у 10% досліджуваних психологів – високий (див. рис. 1).

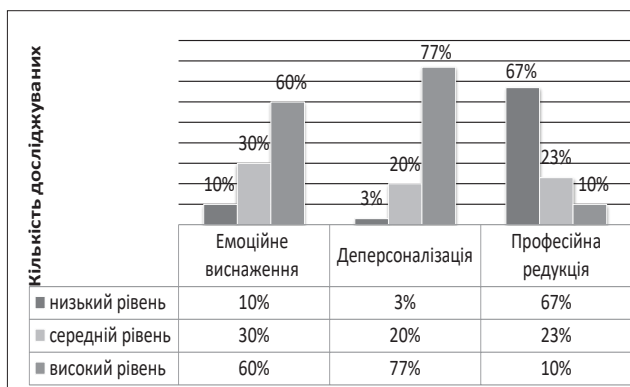


Рис. 1. Рівень професійного вигорання психологів у системі освіти (за методикою діагностики професійного вигорання (MBI) Х. Маслач, С. Джексона, в адаптації Н. Водоп'янової)

Отримані результати свідчать про те, що для 60% досліджуваних психологів у системі освіти характерне знижене емоційне тло, байдужість, дратівливість, відчуття емоційного перенасичення або спустошення й втоми, спричинені власною роботою, тобто вони є емоційно виснаженими.

У 77% досліджуваних спостерігається деперсоналізація, яка виражається в цинічному ставленні до праці й її об'єктів, що виявляється у деформації стосунків з іншими людьми, тобто в зростанні залежності від них або зростанні негативізму та цинічності, зменшенні контактів, негуманному ставленню до клієнтів, які сприймаються не як живі люди.

Професійна редукція характерна для 10% досліджуваних і полягає в тенденції до негативного оцінювання себе, своїх професійних досягнень і успіхів, у негативізмі щодо службової гідності та можливостей або в нівелюванні особистої гідності, обмеженні своїх можливостей і обов'язків щодо інших, а також пов'язана з виникненням відчуття некомпетентності у своїй професійній сфері та з усвідомленням неуспішності в ній. У працівників спостерігається зниження рівня робочої мотивації й ентузіазму щодо роботи альтруїстичного змісту.

Висновки із проведеного дослідження. На основі теоретичного огляду історії виникнення феномена вигорання й основних підходів до його вивчення іноземними та вітчизняними дослідниками нами було визначено, що поняття «професійне вигорання» й «емоційне вигорання» у психологічній науці є тотожними. Також замість цих термінів доцільно використовувати термін «синдром вигорання», оскільки це явище трапляється лише в професіоналів комунікативних професій. Окрім того, вживання єдиного терміна дозволить припинити потік нових спроб літературного перекладу «burnout» і сприятиме єдиному розумінню сутності цього феномена.

Отже, синдром вигорання – це професійний феномен, який виникає внаслідок «інтоксикації» професійної комунікації та включає три основних симптомокомплекси: психоемоційне виснаження, деперсоналізацію і редукцію професійних досягнень. Вигорання – це «спустошення», «ерозія душі» під впливом чинників професійного середовища і з урахуванням особистісних особливостей; це самостійний феномен, суміжний із професійною деформацією особистості.

Під час здійснення аналізу емпіричного дослідження рівня професійного вигорання психологів у системі освіти з'ясовано, що в більшості досліджуваних високий рівень емоційного виснаження та деперсоналізації, що виявляється у відчутті емо-

ційної спустошеності та втоми, байдужому ставленні до своєї діяльності та її суб'єктів. А такий симптом, як редукція професійних обов'язків, у більшості досліджуваних психологів виражений на низькому рівні – лише в 10% спостерігається поява почуття некомпетентності у своїй професійній діяльності й усвідомлення власної неуспішності в ній.

Профілактичні, лікувальні та реабілітаційні заходи мають спрямовуватися на зняття виробничої напруги, підвищення професійної мотивації, встановлення балансу між витраченими зусиллями й одержуваним результатом.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бойко В. Синдром «емоціонального вигорання» в професійному общенні. СПб.: Питер, 1999. 216 с.
2. Фетискин Н., Козлов В., Мануйлов Г. Диагностика професійного вигорання (К. Маслач, С. Джексон, в адаптації Н. Водопьяновой). Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М., 2002. С. 360–362.
3. Колтунович Т. Професійне вигорання у вихователів дошкільних навчальних закладів та його профілактика. Образованіє та наука на ХХІ век: матеріали за 7-а міжнародна практична конференція. Софія: Бял ГРАД-БГС, 2011. Т. 13: Психология и социология. С. 29–35.

4. Малишева К. Синдром професійного вигорання психотерапевта: роль особливостей клінічних взаємовідносин. Проблеми загальної та педагогічної психології. 2002. Т. IV. Ч. 3. С. 134–139.

5. Моцонелідзе І., Слюсар І. Емоційне вигорання: історія, сучасний стан та перспективи досліджень в органах внутрішніх справ України. Проблеми загальної та педагогічної психології: збірник наукових праць інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПНУ. 2006. Т. XII. Ч. 2. С. 159–166.

6. Ильин Е. Эмоции и чувства. СПб.: Питер, 2008. 783 с.

7. Современные проблемы исследования синдрома выгорания у специалистов коммуникативных профессий: коллективная монография / под. ред. В. Лукьянова, Н. Водопьяновой, В. Орла и др.

8. Трущенко М. К вопросу о синдроме выгорания: традиционные подходы исследования и современное состояние проблемы. Психология: традиции и инновации: материалы Междунар. научн. конф. (г. Уфа, октябрь 2012 г.). Уфа: Лето, 2012. С. 1–8.

9. Freudenberger H.J. Staff Burnout. Journal of Social Issues. 1974. Vol. 30. P. 159–165.

10. Maslach C.M. Job burnout: new directions in research and intervention. Current Directions in Psychological Science. 2003. Vol. 12. P. 189–192.

11. Maslach C., Schaufeli W., Leiter M. Job burnout. Annual Review of Psychology. 2001. Vol. 52. P. 397–422.

12. Pines A., Aronson E. Career Burnout: causes and cures. New York: Free Press, 1988. 68 p.

УДК 159.954.3-053.6:316.36:305

ОСОБЛИВОСТІ ГЕНДЕРНИХ УЯВЛЕНЬ СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ ПРО СІМЕЙНІ РОЛІ ШЛЮБНИХ ПАРТНЕРІВ

Логвінова Д.В., к. психол. н.,
доцент кафедри психології

Донбаський державний педагогічний університет

Комариста П.І., студентка кафедри психології
Донбаський державний педагогічний університет

У статті проаналізовано уявлення старшокласників про розподіл чоловічих і жіночих ролей у сучасних сім'ях, представлено результати зіставлення впорядкованих систем ціннісних орієнтацій старшокласників за статевою ознакою. Перевірка гіпотези стосовно того, що старшокласники більшою мірою орієнтовані на егалітарну модель стосунків із майбутнім шлюбним партнером, здійснювалась на основі вивчення зв'язків між уявленнями підлітків про розподіл ролей у родині та їхніми показниками вираженості ціннісних орієнтацій. На підґрунті отриманих результатів створено образи «ідеального чоловіка» та «ідеальної дружини» в уявленнях підлітків.

Ключові слова: *гендер, гендерні уявлення, шлюбно-сімейні стосунки, традиційна (патріархальна сім'я), партнерська (егалітарна) сім'я, старший підлітковий вік, ціннісні орієнтації.*

В статье проанализированы представления старшеклассников о распределении мужских и женских ролей в современных семьях, показаны результаты сопоставления упорядоченных рядов предпочтений в ценностных ориентациях старшеклассников по половому признаку. Проверка гипотезы относительно того, что старшеклассники в большей мере ориентированы на эгалитарную модель взаимодействия с будущим брачным партнером, осуществлялась на основе изучения связей между представлениями



подростков о распределении ролей в семье и их показателями выраженности ценностных ориентаций. На основе полученных результатов созданы образы «идеального мужа» и «идеальной жены» в представлениях подростков.

Ключевые слова: *гендер, гендерные представления, брачно-семейные отношения, традиционная (патриархальная) семья, партнерская (эгалитарная) семья, старший подростковый возраст, ценностные ориентации.*

Lohvinova D.V., Komarysta P.I. PECULIARITIES OF GENDER IDEAS OF SENIOR ADOLESCENTS ABOUT FAMILY ROLES OF MARRIAGE PARTNERS

The article analyzes the ideas of senior pupils about the distribution of male and female roles in modern families. It shows the results of comparison of ordered series of preferences in value orientations of senior pupils on the basis of gender. The hypothesis that senior pupils are more oriented toward an egalitarian model of interaction with future to be marriage partner was tested on the basis of studying the connections between the ideas of adolescents about the distribution of family roles and their indicators of value orientations. Based on the obtained results images of the “ideal husband” and “ideal wife” according to the ideas of adolescents were created by us.

Key words: *gender, gender ideas, marriage-family relations, traditional (patriarchal) family, partner (egalitarian) family, senior adolescence, value orientations.*

Постановка проблеми. Характерною тенденцією сьогодення є відсутність прагнення в більшості молодих людей створювати власні родини, руйнування молодих сімей практично на самому початку їх існування. До причин такої реальності соціологи й психологи відносять поширення серед молоді етики гедонізму, бажання жити для задоволення власних інтересів, прагнення робити кар'єру, фінансову неспроможність та обмеженість в утриманні майбутніх дітей, незахищеність у правах тощо. Також актуальною є думка про низький рівень комунікативної компетентності молоді, її неготовність розуміти інших, робити вчинки, конструктивно вирішувати проблемні питання, знаходити «спільну» мову з представниками своєї та протилежної статі. Тому одним з актуальних завдань сучасної школи є розроблення та впровадження у виховний процес підростаючого покоління програм статевого виховання, основною метою якого є оволодіння підростаючим поколінням моральною культурою у сфері взаємин статей, виховання в них потреби й прагнення дотримуватись у цих стосунках моральних цінностей.

Підлітковий вік є періодом, коли відбувається статево дозрівання та встановлення інтимно-особистісного спілкування з особами протилежної статі, починають формуватися перші уявлення про майбутнє сімейне життя, виховання дітей, родинні зв'язки. Дуже важливим на цьому етапі дорослішання є педагогічний і психологічний супровід дітей у набутті й засвоєнні ними стандартів, зразків поведінки, правил, цінностей, вимог, норм, очікувань, адресованих суспільством особам чоловічої та жіночої статі. Проте варто зазначити, що гендерні студії трактують гендер як критику вузького (обмеженого) сценарію поведінки для жінок і чоловіків: поняття «гендер» припускає не лише існування відміннос-

тей між чоловіками та жінками, а й нерівність між ними, що містить ієрархію, стратифікацію та владу, які вбудовані в гендерні стосунки [5]. Нерівномірний розподіл економічних, статусних ресурсів між статями закріплений і позиціонується як норма суспільного життя через популяризацію традиційної (патриархальної) сім'ї, що побудована на домінуванні чоловічої статі та на чіткому розподілі ролей і видів діяльності, згідно з яким чоловік матеріально забезпечує добробут сім'ї, утримує дружину й дітей, а дружина виховує дітей, веде домашнє господарство та у всьому підпорядковується чоловікові [2, с. 25–27]. Недотримання гуманістичних і демократичних принципів соціального життя, відсутність уваги до особистості, її становища й статусу, до її значення в забезпеченні подальшого стійкого розвитку людства є перешкодами для забезпечення гендерної рівності, організації справедливого життя в сучасному світі.

Соціально-економічні зміни в українському суспільстві останніх десятиліть сприяли переорієнтації соціальних та особистісних цінностей, змінам у статево-рольовій структурі сім'ї. Дослідження в галузі психології сім'ї показали, що найбільш бажаним і гармонійним сьогодні є егалітарний тип сімейних взаємин. Він передбачає гнучкість у розподілі ролей у родині, що істотно відрізняє його від традиційного, який припускає суворо фіксовану сферу діяльності, розподіл ролей на «чоловічі» й «жіночі». За попереднього життєвого устрою такий розподіл ролей був доречним, проте сьогодні, коли уклад життя змінився, він уже є необґрунтованим і неактуальним [6].

Формування статево-рольових установок у підлітків, а також уявлень стосовно змісту сімейних ролей є дуже тривалим і складним процесом, наслідки якого проявляють себе у виборі шлюбних партнерів

та стратегіях міжособистісної взаємодії, організації сімейних традицій, ставленні до виховання власних дітей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Висновки вітчизняних і зарубіжних дослідників стосовно розподілу та змісту соціальних ролей у сучасній сім'ї свідчать про невизначеність норм, що регулюють шлюбно-сімейні відносини, формують ставлення членів сім'ї до різних сторін рольової поведінки в родині. Учені виділяють низку чинників, що зумовлюють вибір членами сім'ї тієї чи іншої сімейної ролі. Це, наприклад, рівень освіченості подружжя, стадія сімейного циклу, індивідуально-психологічні особливості шлюбних партнерів (Л. Хоффман) [7], наслідки традиційної рольової моделі як для жінок, так і для чоловіків, труднощі, з якими стикаються сім'ї, що прийняли егалітарний зразок розподілу ролей (Т. Говорун та О. Кікінежді) [2, с. 25–27]. Зміни загальноприйнятих норм і поглядів на можливості людини та її потенціал незалежно від статевої приналежності чи інших фізіологічних ознак свідчать про наближення часу, коли у творенні «ідеального» теперішнього й майбутнього суспільства будуть задіяні прогресивні сили людства, а ідея механічного зрівняння прав обох статей поступиться ідеї взаємного доповнення чоловічого та жіночого начал, і доступ кожної людини до благ культури буде здійснюватися з урахуванням цих начал. Тому розвиток у підростаючого покоління розуміння змін у системі статево-рольових стосунків є дуже важливим завданням для виховання вільної та гармонійної людини сучасності.

Постановка завдання. Метою дослідження стало емпіричне вивчення особливостей розвитку гендерних уявлень старших підлітків про розподіл сімейних ролей у майбутній родині.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ми припустили, що динаміка соціального статусу жіноцтва, яка зумовила розвиток і становлення партнерських стосунків між жінками та чоловіками, відображається в уявленнях молоді про розподіл сімейних ролей: представленість установок на егалітарні моделі взаємодії превалює над представленістю установок щодо патріархальних моделей.

У дослідженні нами використовувались такі методи, як теоретичний аналіз літератури, психодіагностичний метод (методика визначення ціннісних орієнтацій М. Рокіча, методика визначення особливостей розподілу ролей у сім'ї Ю. Альошиної та Л. Гозман), метод аналізу продуктів діяльності (контент-аналіз творів на тему «Мій майбутній чоловік»/«Моя майбутня дружина») та метод статистичної обробки даних (кореляційний аналіз за критерієм Пірсона).

Експериментально-діагностичне дослідження проводилось на базі Слов'янської загальноосвітньої школи I–III ступенів № 10. У дослідженні взяли участь 44 учні 10 та 11 класів (22 хлопці та 22 дівчини).

На сьогодні у сфері дослідження проблем статі й міжстатевої взаємодії популярною є теорія соціального конструювання гендеру. У межах цієї парадигми стверджується ідея деконструкції єдиної статевої ідентичності: не існує єдиної чоловічої чи жіночої ідентичності, їх зміст залежить від історичного періоду, соціальних і культурних контекстів. Відповідно до вказаної теорії гендер не лише є результатом дії соціальних норм, розподілу праці, засобів масової інформації, а й конструюється самими індивідами на рівні їхньої свідомості, на рівні прийняття ними заданих суспільством норм і ролей та прагненні їм відповідати [3, с. 79–108].

Підлітковий вік є надзвичайно важливим у розвитку й становленні особистості. У цей період відбувається формування гендерної ідентичності, підліток починає усвідомлювати та розуміти очікування оточуючих стосовно виконання ними статевої ролі, будувати плани самореалізації в професійній і сімейній сферах [1; 4].

Дослідження особливостей розподілу ролей у сім'ї, яке здійснювалося за допомогою методики Ю. Альошиної та Л. Гозман, показало, що 100% дівчат вважають головною функцією майбутніх чоловіків матеріальне забезпечення сім'ї. Серед жіночих обов'язків дівчата одностайно визначали виховання дітей (100%), відповідальність за емоційний клімат у сім'ї (100%). Отримані відповіді дівчат свідчать про «живучість» традиційних уявлень стосовно призначення жінок і чоловіків, згідно з якими жінки є берегинями «домашнього вогнища», а чоловіки відповідають за фінансове становище сім'ї та прийняття важливих рішень. Цікавими виявилися відповіді дівчат стосовно виконавця ролі «господині/господаря» в родині: 31% дівчат вважають, що цю роль повинен виконувати чоловік, а 69% жінка. Отже, відповіді дівчат свідчать про їх стереотипізованість і прихильність до традиційного розподілу ролей у родині: чоловікові вони приписували функцію матеріального забезпечення, а дружині – відповідальність за порядок у домі. Активність у сексі й організації сімейного дозвілля дівчата приписували однаковою мірою чоловікам і жінкам.

На думку хлопців, матеріальний стан сім'ї повинен забезпечуватися чоловіками (100%), а виховання дітей і підтримка емоційного клімату – жінками (100%). 50% хлопців вважають, що роль активного сексуального партнера в родині повинна виконувати дружина.



Отже, і дівчата, і хлопці обирають у своїй майбутній родині патріархальну модель стосунків, незважаючи на те, що останнім часом ця модель взаємин стає неактуальною та відходить на другий план.

Дослідження ціннісних орієнтацій за допомогою методики М. Рокіча показало, що у відповідях майже всіх дівчат перше місце в термінальному списку цінностей було надано «здоров'ю» ($R_{\text{сер}}=2,23$), друге місце цінності «кохання» ($R_{\text{сер}}=4,50$), що свідчить про важливість романтичних стосунків для дівчат цього віку. Останні позиції посіли цінності, пов'язані зі сферами «пізнання» ($R_{\text{сер}}=11,41$) та «суспільного визнання» ($R_{\text{сер}}=12,23$), що узгоджується з уявленнями дівчат про основне призначення сучасної жінки бути «хранителькою домашнього вогнища».

В інструментальному списку пріоритетних дій і демонстрації особистісних властивостей у будь-якій ситуації дівчата на перше місце поставили цінність «вихованість» ($R_{\text{сер}}=2,50$). Отже, дівчата прагнуть досягати поставлених цілей шляхом виховання в собі гарних манер. Другу позицію було віддано цінності «охайність» ($R_{\text{сер}}=4,73$). До домінуючих цінностей також були віднесені «освіченість» ($R_{\text{сер}}=5,91$), «чесність» ($R_{\text{сер}}=6,73$), «життєрадісність» ($R_{\text{сер}}=7,27$), які вкрай важливі в стосунках між людьми. Останні сходинки в цьому списку посіли «високі запити» ($R_{\text{сер}}=14,77$), «непримиримість до недоліків інших» ($R_{\text{сер}}=14,27$), «ефективність у справах» ($R_{\text{сер}}=12,14$) і «чуйність» ($R_{\text{сер}}=11,86$). Низькі показники толерантності та чуйності свідчать про певні відхилення орієнтацій дівчат від уявного стереотипного образу жінки, важливими рисами якої є насамперед прояви чуйності та здатності без агресії сприймати думки, поведінку, спосіб життя іншої людини, що відрізняються від власних; дівчата вважають, що «чуйність» не є необхідним складником спілкування.

Отже, для того щоб досягти в житті бажаного, дівчата прагнуть бути вихованими, освіченими й чесними, тому вважають саме ці особистісні риси кращими в більшості життєвих ситуацій.

Хлопці розподілили термінальні цінності від найбільш значущих до найменш цінних у такому порядку: «здоров'я» ($R_{\text{сер}}=5,32$), «кохання» ($R_{\text{сер}}=6,05$), «щасливе сімейне життя» ($R_{\text{сер}}=6,64$), «особистісний розвиток» ($R_{\text{сер}}=7,55$). У списку інструментальних цінностей перші місця посіли «вихованість» ($R_{\text{сер}}=6,91$), «відповідальність» ($R_{\text{сер}}=6,73$), «чесність» та «освіченість» ($R_{\text{сер}}=6,91$). Хлопці вважають, що саме ці якості особистості є кращими в будь-якій ситуації. Останнє місце посіла цінність «непримиримість до недоліків інших» ($R_{\text{сер}}=14,86$), тобто хлопці,

як і дівчата, не вважають себе терплячими й розуміючими в ставленні до інших. Серед цінностей, що посіли останні місця, також були «високі запити» ($R_{\text{сер}}=14,32$), «тверда воля» ($R_{\text{сер}}=11,95$), «ефективність у справах» ($R_{\text{сер}}=10,0$) та «охайність» ($R_{\text{сер}}=10,0$). Отримані результати вказують на те, що хлопці де в чому втрачають «чоловічі» орієнтири. Такі ціннісні орієнтації, як «високі запити», «ефективність у справах» і «тверда воля», є невід'ємною частиною образу чоловіка, а хлопці ставлять їх на останні місця. Можливо, це пов'язано зі змінами в суспільному житті. Адже в наш час з'являється дедалі більше жінок, які спроможні виконувати функції, які за застарілими мірками були суто «чоловічими». Чоловіки у свою чергу також починають долучатися до виконання справ, які колись вважались суто «жіночими».

Отже, для того щоб мати щасливе сімейне життя, займатися особистісним розвитком, хлопці прагнуть бути відповідальними, чесними та здобути вищу освіту. На їх думку, саме завдяки цим рисам можна досягти того, чого вони прагнуть у житті.

Відмінності й подібності в перевагах ціннісних орієнтацій дівчат і хлопців ми вивчали на основі результатів кореляційного аналізу, здійсненого за допомогою критерію r-Пірсона. Позитивні коефіцієнти кореляції, що вказують на подібність у виборах підлітків, спостерігалися в перевагах таких термінальних цінностей, як «непримиримість до недоліків інших» ($r=0,38$), «старанність» ($r=0,32$), «високі запити» ($r=0,23$), «гарні та вірні друзі» ($r=0,23$), «життєва мудрість» ($r=0,17$). Отже, і для дівчат, і для хлопців однаково важливими є освіченість та чесність із тією різницею, що більш значущою для дівчат є вихованість (у дівчат $R_{\text{сер}}=2,5$; у хлопців $R_{\text{сер}}=6,91$), а для хлопців – відповідальність (у дівчат $R_{\text{сер}}=9,05$; у хлопців $R_{\text{сер}}=6,73$). Наявність вірних друзів ні для хлопців, ні для дівчат не є необхідною в житті на цей час. Також у них ще не сформовані високі запити, а життєва мудрість не є ключовим поняттям у житті.

Розбіжності між виборами підлітків спостерігалися в перевагах таких цінностей, як «активне життя» ($r=-0,21$), «цікава робота» ($r=-0,24$), «суспільне визнання» ($r=-0,29$), «щасливе сімейне життя» ($r=-0,26$), «сміливість у відстоюванні власної думки» ($r=-0,20$). Отже, у хлопців, на відміну від дівчат, переважали такі глобальні життєві цілі-цінності: створення щасливої родини (у дівчат $R_{\text{сер}}=8,77$; у хлопців $R_{\text{сер}}=6,64$), престижна й цікава робота (у дівчат $R_{\text{сер}}=10,41$; у хлопців $R_{\text{сер}}=9,27$), повноцінне активне життя (у дівчат $R_{\text{сер}}=10,09$; у хлопців $R_{\text{сер}}=9,5$), визнання в соціумі

(у дівчат $R_{сер}=12,23$; у хлопців $R_{сер}=11,95$). Зазначимо, що отримані результати узгоджуються з раніше одержаними даними стосовно уявлень старшокласників про функції й ролі сучасних жінок і чоловіків, які відповідають патріархальній моделі взаємин.

Такі результати вказують на нав'язування дівчатам думки про те, що сучасна жінка повинна вміти робити всі справи бездоганно та покладатися тільки на власні сили. Важливо формувати в дівчат установку на рівність у можливостях чоловіків і жінок щодо здійснення успішної діяльності в будь-яких сферах життя, переконливо роз'яснювати їм, що не стать зумовлює вид діяльності людини, а її активна позиція.

Раніше ми зазначали, що підлітковий вік є періодом формування уявлень про майбутні сімейні стосунки, тому подальшим етапом нашого дослідження був аналіз уявлень старших підлітків про свого майбутнього шлюбного партнера.

Аналіз уявлень хлопців про характеристики майбутньої дружини дав змогу визначити їхні переваги під час вибору партнерки (див. рис. 1). 27,5% хлопців мріють бачити свою майбутню дружину «турботливою і хазяйновитою», 22,5% бачать майбутню обраницю з «приємною зовнішністю», 14% мріють про дівчину, яка б мала «почуття гумору» та «власну думку», 13% уявляють свою обраницю «розумною» та «освіченою», 9% хлопців хочуть, щоб дружина мала «ідеальну фігуру», 6% хлопців хочуть, щоб їхня обраниця підтримувала їх та була в змозі дати корисну пораду.

Найменш важливими для хлопців були такі характеристики, як «відповідальність» (4%), «схожість смаків та інтересів з обраницею» (2%), «чесність» (2%).

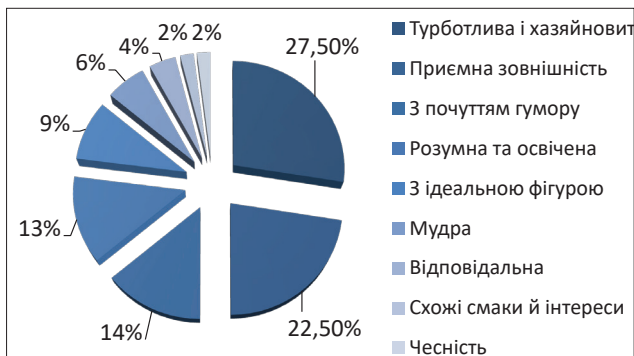


Рис. 1. Розподіл показників уявлень хлопців про майбутню дружину

У дівчат серед значущих характеристик майбутніх обранців були визначені такі (див. рис. 2): «симпатичний зі спортивною статуєю» (21%), «з почуттям гумору» (20%), «був відповідальною, чесною та відданою люди-

ною» (11%), «проявляв сміливість та кохав їх понад усе» (11%), «умів піклуватися про них і проявляв турботливість» (7%), «був розумним та освіченим» (7%), «був добрим і милосердним» (5%), «поважав їхню думку» (4%), «був сміливим і терплячим» (5%), а також «був щедрим» (3%).

Неважливими для дівчат виявилися характеристики «наявність у чоловіка чітких цілей» (2%), «схожі погляди на життя» (2%) та «матеріальна забезпеченість» (2%). Те, що дівчата у своїх уявленнях на останнє місце поставили матеріальну забезпеченість, вказує на те, що у виборі партнера вони керуються власними почуттями, а не його грошовими статками. Однак вони все одно вважають, що матеріальне забезпечення родини – це головна функція їхнього майбутнього чоловіка.



Рис. 2. Розподіл показників уявлень дівчат про риси майбутнього чоловіка

Отже, на підставі отриманих результатів ми можемо скласти портрет «ідеальної партнерки» та «ідеального партнера».

В уявленні хлопців «ідеальною» є така дівчина, яка спроможна виховувати дітей, забезпечувати підтримку емоційного клімату



та організувати сімейне дозвілля. Однією з головних цінностей для хлопців є щасливе сімейне життя. Для них важливо, щоб дівчина була турботливою й хазяйновитою, мала приємну зовнішність і почуття гумору.

У виборі своєї майбутньої партнерки хлопці будуть покладатися на власні почуття та емоції, тобто «кохання» стоїть на першому плані. Дівчина також повинна бути вихованою й чесною – ці характеристики збігаються із ціннісними орієнтаціями хлопців.

Дівчата у свою чергу «ідеальним» хлопцем вважають такого, який може матеріально забезпечувати сім'ю; хатні справи апріорі не належали до чоловічих функцій. У виборі партнера однією з найважливіших цінностей для дівчат є «кохання» та зовнішність обранця. Він також повинен бути відповідальною, чесною й відданою людиною. Таку ціннісну орієнтацію, як «чесність», дівчата вважають потрібним і невід'ємним складником життя.

Висновки з проведеного дослідження. Проаналізувавши «портрети», можемо простежити схожість в уявленнях підлітків щодо вибору партнера. І дівчата, і хлопці поділять функції партнерів на суто «чоловічі» й «жіночі». Такий підхід до розподілу ролей у сім'ї більше збігається з патріархальною моделлю взаємин, ніж з егалітарною. Тобто можна стверджувати, що, незважаючи на зміни, які відбуваються в суспільстві, загальноприйнята модель стосунків досі береться за приклад.

Аналіз отриманих даних дає змогу говорити про те, що наше припущення стосовно значної представленості в старших підлітків егалітарних установок на взаємини з протилежною статтю не підтвердилося. Результати вибірки показали, що в уявленнях підлітків переважають «застарілі» погляди на розподіл ролей у сім'ї, які відповідають патріархальній моделі стосунків між статями. Ми припускаємо, що такі результати є наслідком соціальних та економічних проблем сучасного суспільства, де в більшості населення спостерігається невпевненість у «завтрашньому дні», правова

й матеріальна незахищеність. Через те, на нашу думку, відповіді дівчат характеризувалися ваганням і сумнівним настроєм щодо можливостей реалізації власного потенціалу, тому вони надали перевагу традиційному розподілу ролей у сім'ї. Такі установки дівчат стосовно розподілу сімейних ролей можуть відображати також прояви гендерної професійної сегрегації, коли спостерігається тенденція нерівномірного розподілу чоловіків і жінок як за професіями, так і за позиціями посадової ієрархії. Біологічна здатність жінок до народження дитини вимагає від неї роботи вибір між кар'єрою та сім'єю. Відповіді дівчат свідчать про їх налаштованість на виконання суто «жіночих» функцій, що припускає дотримання традиційних ролей у родині. Зазначимо, що у великих містах більшість дівчат орієнтовані на особистісне та професійне зростання, дотримання рівності в міжстатевих взаєминах. Тому ми вважаємо, що проведення аналогічного дослідження у великих населених пунктах показало б інші результати на користь висунутого нами припущення.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Видра О. Вікова та педагогічна психологія: навч. посібник. К.: Центр учбової літератури, 2011. 112 с.
2. Говорун Т., Кікінежді О. Гендерна психологія: навч. посібник. К.: ВЦ «Академія», 2004. 308 с.
3. Головашенко І. Основи теорії гендеру: навч. посібник. К.: К.І.С., 2004. 536 с.
4. Кутішенко В. Вікова та педагогічна психологія (курс лекцій): навч. посібник для студ. вищ. навч. закл. К., 2010. 125 с.
5. Марценюк Т., Костюченко Т., Волосевич І. Забезпечення гендерної рівності в Україні: обізнаність із законодавством і досвід дискримінації. Наукові записки Національного університету «Києво-Могилянська академія». Серія «Соціологічні науки». 2015. Т. 174. С. 70–81. URL: Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NaUKMA_s_2015_174_13.
6. Сидоренко Т., Земляная Т. Гендерные особенности представленной молодежи о семейных отношениях. Психология и социология. 2007. № 9. С. 15–17.
7. Хоффман Л., Заярная О. Роль наблюдателя-помощника. URL: <http://www.a-z.m/women/texts/rolr.htm>.



УДК [378.015.3:37]-047.22

ПСИХОЛОГІЧНА СЛУЖБА ВИШУ В УМОВАХ ВАРІАТИВНОСТІ ОСВІТЬОГО ПРОСТОРУ

Перегончук Н.В., к. психол. н.,
докторант кафедри загальної і соціальної психології та психотерапії
Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

У статті розглянуто поняття варіативності освітнього простору. Проведено теоретичний аналіз поняття варіативний освітній простір і визначено його роль у процесі професійної підготовки майбутніх психологів. Розкрито роль варіативності освітнього простору в організації психологічної служби. Визначено психологічну службу як ресурс розвитку вищої освіти, спрямований на вирішення пріоритетних завдань професійної підготовки майбутніх психологів.

Ключові слова: *варіативність освіти, варіативність освітнього простору, психологічна служба вишу, психологічна служба варіативного освітнього простору, принципи і завдання психологічної служби вишу.*

В статье рассмотрено понятие вариативности образовательного пространства. Проведен теоретический анализ понятия вариативное образовательное пространство и определена его роль в процессе профессиональной подготовки будущих психологов. Раскрыта роль вариативности образования в организации психологической службы вуза. Определено психологическую службу как ресурс развития образования, направленный на решение приоритетных задач профессиональной подготовки будущих психологов.

Ключевые слова: *вариативность образования, вариативность образовательного пространства, психологическая служба вуза, психологическая служба вариативного образовательного пространства, принципы и задачи психологической службы вуза.*

Perehonchuk N.V. PSYCHOLOGICAL SERVICE IN THE CONDITIONS OF VARIATIVITY OF EDUCATIONAL SPACE

In the article, the concept of variability of educational space is considered. The theoretical analysis of the concept of variative educational space and its role in the process of professional training of future psychologists are made. The role of the variability of education in the organization of psychological service is highlighted. The psychological service is a resource for the development of education aimed at addressing the priority tasks of the training of future psychologists.

Key words: *the variability of education, the variability of educational space, the psychological service of higher education, the psychological service of the variational educational space, the principles and objectives of the psychological service of higher education.*

Постановка проблеми. Трансформаційні зміни в сучасному суспільстві впливають і на систему вищої освіти, потребуючи прискореного вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців з огляду на державні, соціальні й особистісні потреби та інтереси громадян. Зміни стандартів освіти на основі компетентнісного підходу сприяють створенню такої системи освіти, в основі якої поставити завдання розширення можливостей компетентного вибору кожної особистості свого життєвого шляху. Зростання різноманітності способів життя, свободи вибору особистості, послаблення традиційних систем передачі знань внаслідок зміни ціннісних орієнтацій у людей, динамічний і нестабільний період сучасного суспільства, соціально-психологічні умови загалом сприяли появі варіативної освіти. Варіативний освітній простір спрямований на розширення можливостей майбутнього фахівця, компетентний вибір життєвого шляху та шляхів його саморозвитку.

В умовах варіативного освітнього простору майбутньому фахівцю складно орієнтуватися в різноманітності форм, методів і технологій, необхідних для оволодіння професією. Саме тому важливим кроком у цьому напрямку буде організація психологічної служби вишу як ресурсу розвитку професійної компетентності майбутнього психолога та психологічного супроводу компетентнісної моделі розвитку особистості майбутніх фахівців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемою варіативності освіти займалися О.Г. Асмолов, А.В. Петровський, В.В. Пикан, А.М. Цирульніков, пректуванням освітнього середовища – В.А. Ясвін, В.І. Панов, В.Я. Слободчиков, П.І. Третьяков та інші, ідеї особистісно-орієнтованого навчання піднімали Є.В. Бондаревська, Д.Г. Левітес, І.С. Якиманська та інші вчені.

Однак на сучасному етапі розвитку вищої освіти підкреслюється необхідність нового



підходу до визначення змісту, цілей, завдань і структури організації психологічної служби вишу (С.П. Бочарова, І.В. Дубровіна, О.В. Землянська, Ю.М. Швалб). Аналізу організації діяльності психологічних служб, професійного керівництва та консультування студентів у зарубіжних вищих навчальних закладах присвячені роботи І.М. Кондакова, П. Купки, Е. Хартман, А. Пожар, М. Рутник, П. Саутуральської, А.В. Сухаревої, Ю.В. Укке та інших учених.

Незважаючи на достатню розробленість цієї проблеми, все ж недостатньо вивченою є проблема організації психологічної служби вишу в умовах варіативності освітнього простору.

Постановка завдання. Метою статті є визначення принципів і завдань психологічної служби вишу в умовах варіативності освітнього простору.

Завдання для досягнення мети:

1. На основі теоретичного аналізу визначити основні ознаки поняття «варіативність».

2. Розкрити зміст поняття «варіативність освітнього простору».

3. Обґрунтувати принципи та завдання психологічної служби в умовах варіативності освітнього простору.

Виклад основного матеріалу. Розпочинаючи розгляд проблеми, необхідно визначити сутнісно-аксіоматичний зміст поняття «варіативність». Суть поняття варіативність (лат. *varians, variantis* – змінюється) у науковій літературі розглядається як видозміна, різновид. Варіативність освітнього простору – це різноманітність, що передбачає відхід від заданої норми, тим самим вимагає розширення простору пізнання, відкриваючи можливість освоєння нових горизонтів [5]. Аналіз цього поняття дає змогу виокремити такі суттєві ознаки: багатоманітність як кількісна характеристика, наявність різних точок зору, несхожість, індивідуальність, унікальність. [5, с. 68–69].

Ю.В. Сенько у своїй роботі розглядає варіативність як синонім різноманітності [8, с. 202]. На думку І.М. Трофімової, це поняття відображає число потенційних станів та кількість різноманітних проявів [11].

У контексті розвитку професійної компетентності майбутніх психологів як результату професійної підготовки «варіативність» розглядається в декількох аспектах: як складне, багатопланове поняття – основний принцип організації професійної підготовки; особливність вияву індивідуальності; якість творчої особистості; результат творчої діяльності; умова розвитку творчої індивідуальності; варіативність як процес дії та взаємодії [12].

Варіативність освіти – одне з базових понять, що розкриває смисли, цілі та цінності сучасного освітнього простору. Варіативність у професійній підготовці майбутніх фахівців – це явище, що розвивається і трактується в контексті особистісно-орієнтованої освіти, акцентуючи увагу на її значенні для розвитку творчої індивідуальності особистості. Варіативність як особливість індивідуальності характеризується різноманітністю; різноманітні можливості внутрішнього світу особистості з властивим тільки їй поєднанням якостей, які, виявляючись у різних видах діяльності, сприяють варіативній реалізації майбутнього фахівця в житті та відображаються в гнучкості, мінливості, пластичності, адаптивності особистості.

Поняття варіативності освіти в психологічній науці трактується як надання різних шляхів розвитку кожному студенту, оскільки ці шляхи завжди будуть багатоваріантні й унікальні, як і сама особистість, крім того, актуалізується проблема інтеграції освітніх послуг як органічної цілісності та водночас різноманітності освітнього простору [1].

Варіативна освіта – це утворення, що апробує необхідні шляхи виходу з різних складних ситуацій навчально-професійної діяльності та надання особистості можливостей вибору своєї сутності. На відміну від альтернативної освіти, варіативна освіта не просто замінює прийняті норми/стандарти освіти, а допомагає людині знаходити інші шляхи розуміння та переживання знань у динамічному світі [9].

Варіативність як тренд в освіті характеризується здатністю освіти відповідати мотивам і можливостям різних груп студентів та їхнім індивідуальним здібностям, за словами О.Г. Асмолова – адресністю освітніх послуг; можливістю управління змінами, інноваціями в єдиному освітньому просторі різноманітності [2].

Метою варіативної освіти є формування такої картини світу в майбутнього фахівця у спільній діяльності з дорослими та однокурсниками, яка забезпечить орієнтацію особистості в різноманітних життєвих ситуаціях, зокрема й ситуаціях невизначеності [9].

Стратегія професійної підготовки майбутнього психолога, яка заснована на принципах варіативності, спрямована на його успішну адаптацію в професії. Б.С. Гершунський зазначає, що «...вимога варіативності передбачає, перш за все, можливість вибору з усього спектру освітніх можливостей саме ту, яка більшою мірою відповідає інтересам людини, її індивідуальності, а отже, відображає неповторну траєкторію оволодіння професійними компетенціями» [3]. Розглядаючи варіативність як якість

творчої особистості, варто звернути увагу на той факт, що майбутній фахівець у навчально-професійній діяльності розкриває себе через свій потенціал, репрезентуючи якісні зміни власної особистості та професійної діяльності. Це може здійснюватися в ситуації, коли варіативність розглядається як умова розвитку індивідуальності майбутнього психолога в освітньому процесі (змістовному, технологічному, особистісному компонентах).

Варіативність як результат творчої діяльності представлена в розмаїтті засобів оволодіння новими знаннями, які він обирає та створює сам у процесі вияву власної активності – сам конструює власну професійну компетентність. Перераховані характеристики забезпечують різноманітність можливостей для варіювання способів дії, для вибору найбільш результативних варіантів, що дає змогу майбутньому психологу максимально розкрити свою індивідуальність [7]. Набуваючи поступово вмінь і навичок творчо вирішувати професійні ситуації, що виражаються в багатоплановому аналізі конкретних умов, умінні утриматися від поспішних дій, пошуку різноманітних способів вирішення, їх варіюванні, переосмисленні змісту, майбутній психолог отримує досвід варіативного підходу в різних напрямках, формах, видах навчально-професійної діяльності.

Варіативний елемент змісту освіти розглядає способи представлення ситуації, що зважають на суб'єктний досвід студента та способи вирішення ситуації (знання, вміння, взаємини), а їхня функція полягає в розкритті суб'єктивного сенсу навчання, перетворення навчання в самонавчання. Виокремлюють три різні способи організації освітнього середовища професійної підготовки майбутніх фахівців: «... залежно від типу зв'язків і відносин, її структурують: середовище, організоване за принципом однаковості, де домінують адміністративно-цільові зв'язки та відносини, вони визначаються одним суб'єктом – адміністрацією; середовище, організоване за принципом різноманітності, де зв'язки та відносини мають конкуруючий характер, оскільки відбувається боротьба за різного роду ресурси; середовище, організоване за принципом варіативності, де зв'язки та відносини мають кооперуючий характер, відбувається об'єднання різного роду ресурсів у рамках освітніх програм, що забезпечують індивідуальні траєкторії розвитку різних суб'єктів» [9, с. 82].

Основоположник варіативної освіти О.Г. Асмолов зазначає, що варіативність виступає як необхідна умова розширення

можливостей розвитку особистості під час вирішення завдань життєдіяльності в ситуаціях зростання різноманітності, а також забезпечує управління змінами в різнорівневих освітніх системах [1; 2].

Варіативність освіти фіксує значимі соціокультурні ефекти: проектування еволюційного (а не революційного) розвитку освітніх систем в умовах інтенсивних змін соціуму та розробку динамічних нелінійних (а не статичних лінійних) освітніх моделей як цілісних самоорганізуючих і взаємопов'язаних компонентів системи [3].

Особливого значення набувають головні принципи синергетичного підходу [4]: становлення – головна форма буття – не стабільність, не спокій, а рух, не завершення, а перехідні утворення; діалогічність означає, що буття формується та конструюється лише в процесі діалогу, комунікативної, доброзичливої взаємодії суб'єктів; свободи як саморегулювання певних особистісних орієнтирів у неосвоєному просторі смислів, де культура й мова складають людині «духовні основи», до яких можна звернутися, щоб самостійно осмислити те, що відбувається. В умовах синергетичного хаосу турбота про людину є основою для створення такої цілісності.

Отож принцип варіативності розкриває різноманітність освітніх програм, що забезпечують потреби особистості в оволодінні різними способами структурування навчального матеріалу, які враховують психофізіологічні особливості суб'єктів освітнього процесу і дають змогу вибудувати індивідуальну траєкторію розвитку студента в різних освітніх контекстах.

Особливої значущості в умовах варіативного освітнього простору набуває проблема створення психологічної служби вишу.

Головною метою діяльності психологічної служби вишу в умовах варіативності освітнього простору є систематичне пропрацювання проблем як на теоретичному рівні – пов'язаних з організацією психологічного супроводу компетентнісної моделі професійної підготовки майбутніх фахівців, так і в практичному використанні ПС як ресурсу особистісного розвитку майбутніх психологів.

З огляду на дослідження [10; 12; 13; 14] основними завданнями психологічної служби вишу в умовах варіативного освітнього простору, крім загальноприйнятих, на нашу думку, мають стати такі: визначення психолого-педагогічних умов розвитку особистості студента в умовах варіативного освітнього простору; сприяння становленню вищої освіти як психолого-педагогічної умови професійного та особистісного



розвитку майбутніх фахівців; визначення психологічних факторів підвищення якості професійної підготовки майбутніх психологів; сприяти переходу професійної підготовки студентів від репродуктивного формату оволодіння знаннями до розвиваючого та творчого; допомога в збалансуванні розвитку когнітивної та особистісної складових професійної компетентності майбутніх фахівців; соціально-психологічна підготовка студентів до ефективного входження в професійну сферу засобами навчально-професійної ситуації/практико-орієнтоване навчання; визначення способів саморозвитку та самовдосконалення майбутніх психологів; психологічний супровід розвитку професійно-важливих якостей, когнітивних процесів, ефективно комунікативної взаємодії; використання психологічних технологій особистісного та професійного зростання; підвищення психологічної компетентності викладачів для підвищення взаємодії їх із сучасною молоддю (включення студентів у проектування психолого-педагогічних умов їхньої майбутньої професійної діяльності та професійної компетентності); залучення студентів до самостійного інформаційного пошуку; розроблення технології конструювання індивідуальних освітніх траєкторій майбутніх фахівців; сприяння розвитку готовності до змін студентів як передумови їхньої успішної діяльності; розроблення способів «умонтування» отриманих знань у виші в простір суб'єктивного ставлення до майбутньої професійної діяльності студентів, теоретичних основ і технологій розвитку професійної проективної діяльності як можливості студента відповідати динамічним умовам і викликам дійсності; спільна з окремими студентами та групами науково-дослідна діяльність із вивчення причин, видів і форм відчуження студентів у процесі навчання у виші; вирішення психологічних проблем вибору професійного шляху студентів; створення експериментального психодіагностичного інструментарію вивчення психологічних проблем вибору студентами професійно-освітньої траєкторії навчання у виші; психологічна допомога студентам і викладачам у вирішенні особистих і професійних проблем.

Це далеко не повний обсяг завдань роботи психологічної служби у виші, спрямованих на психологічну підтримку майбутніх психологів на етапі їхнього професійного навчання в умовах варіативного освітнього простору.

Організація психологічної служби в умовах варіативності освітнього простору вишу, крім базових принципів, запропоно-

ваних В.Г. Панком [6], може опиратися й на такі: принцип активності (можливості спільної участі викладача та студента для конструювання професійної компетентності); принцип стабільності – динамічності, що орієнтований на створення умов для змін відповідно до соціально-економічних умов, викликів суспільства; інтереси, можливості, потреби самих студентів; принцип емоційності, врахування настрою, інтересів, сильних сторін особистості, врахування їхніх індивідуальних і типологічних особливостей для психологічного супроводу індивідуальної освітньої траєкторії та індивідуального маршруту професійної кар'єри.

Перспективними напрямками роботи психологічної служби вишу в умовах варіативності освітнього простору можуть бути такі: урахування особистісних запитів і суспільних вимог до професії «психолог» (здійснення ними самостійного та свідомого вибору мети, цінностей, змісту, способів навчання); забезпечення функціонування психологічної служби як єдиного науково-методичного та організаційного простору надання психологічної допомоги всім учасникам освітнього процесу вишу; створення системи безперервного підвищення кваліфікації фахівців служби вишу (навчання впродовж життя); створення веб-порталу психологічної служби у виші для забезпечення доступності професійної інформації для фахівців служби, а також інформації про ресурси психологічної служби для всіх учасників освітнього простору; консультаційна підтримка у виборі програм і плануванні індивідуальних освітніх траєкторій для широкого кола користувачів (студентів, викладачів, психологів і так далі); створення єдиної експериментальної веб-платформи для збору даних, їх обробки та зберігання в Data-центрі психологічної служби у вищих навчальних закладах; створення єдиної системи атестації та оцінки, критеріїв діагностики можливостей майбутніх психологів у процесі їхнього особистісного та професійного розвитку.

Отже, психологічна служба вишу може розглядатися як ресурс, що орієнтований на виявлення та вивчення тих можливостей освіти, якими володіє сама служба і які дають змогу їй успішно справлятися з важкими ситуаціями, що виникають у тій чи іншій сфері її діяльності, і одночасно розкривати нові горизонти для розвитку професійної компетентності студентів, набуваючи якості інноваційного фактора модернізації системи професійної підготовки майбутніх психологів. Ресурси психологічної служби опосередковуються особистісними особливостями майбутніх психологів, їхньою

професійною компетентністю та мотиваційною готовністю до конструювання взаємодій усіх учасників освітнього процесу (психологів, викладачів, студентів, сім'ї), у результаті яких буде досягатися максимальний синергетичний ефект.

Висновки з проведеного дослідження. Усе вищесказане дає можливість зробити такий висновок: варіативність є системоутворюючим концептом освітньої політики держави, де провідною цінністю виступає розуміння унікальності та можливостей кожного студента.

Проведений аналіз поняття «варіативність» у контексті освітньої парадигми фіксує значимі цілі сучасної освіти: виявлення та врахування індивідуально-психологічних особливостей розвитку студентів; свобода вибору змісту освіти з метою задоволення потреб особистості (освітніх, культурних, духовних); гнучкість освітніх програм і вільний вибір освітніх технологій.

З цього випливає, що варіативна освіта за своєю суттю виступає в ролі пошукової освіти, орієнтованої на пошук адекватних освітніх потреб особистості, технологій, форм, методів і засобів організації освітнього процесу. Варіативна освіта характеризується особистісно-орієнтованою спрямованістю, при цьому важлива роль відводиться створенню освітнього середовища, що забезпечує свободу самовизначення, формування здатності особистості до самодетермінації та актуалізацію особистісного потенціалу.

Психологічна служба в умовах варіативності є ресурсом розвитку освіти в тому разі, якщо вона націлена на вирішення пріоритетних завдань варіативної освіти, забезпечує вивільнення резервів (соціальних, пізнавальних, діяльнісних) творчої енергії особистості, освітніх організацій і суспільства загалом. Реалізація ресурсів служби і, відповідно, її ефективність залежать від організаційно-управлінського, матеріально-технічного, методичного, технологічного, кадрового забезпечення її діяльності.

Перспективи подальших розвідок полягають у дослідженні, проектуванні альтернативних моделей професійної підготовки майбутніх психологів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Асмолов А.Г. Стратегия развития вариативного образования: мифы и реальность. Магистр. 1995. № 1. С. 47–53.
2. Асмолов А.Г., Нырова М.С. Нестандартное образование в изменяющемся мире: культурно-исторические перспективы. Новгород, 1993. 178 с.
3. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. М., 1998.
4. Дудина М.Н. Образование в открытом обществе: проблемы стандартов и вариативности. Фундаментальные исследования. 2007. № 3. С. 51–53. URL: <http://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=2687> (дата обращения: 01.04.2018).
5. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. М.: Мир и Образование, Оникс, 2011. 736 с.
6. Панок В.Г. Психологична служба: навчально-методичний посібник для студентів і викладачів. Кам'янець-Подільський: ТОВ Друкарня Рута, 2012. 488 с.
7. Перегончук Н.В. Формування професійної компетентності майбутніх психологів у сучасному освітньому просторі. Наука і освіта. 2016. № 11. С. 49–55.
8. Сенько Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования: курс лекций: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М., 2000.
9. Синицина И.А. Вариативность как системообразующий концепт вариативности постнеклассической образовательной парадигмы. Современные проблемы науки и образования. 2017. № 3. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=26425> (дата обращения: 20.04.2018).
10. Солдатова Е.Л. Об организации системы психологического сопровождения в вузе. Психология образования: культурно-исторические и социально-правовые аспекты. Материалы третьей национальной научной научно-практической конференции. Т. 1. М. 2006. С. 29–30.
11. Трофимова И.Н. Эволюционная детерминация индивидуальных различий. Индивидуальность в современном мире. Смоленск, 1994.
12. Чеботарева С.В. Психологические условия развития профессиональной компетентности студентов специальности «психология»: дисс. ... канд. психол. наук. Н. Новгород, 2009. 196 с.
13. Чиркова Т.И. Методические и организационные проблемы психологической службы в системе высшего образования. Психология образования: культурно-исторические и социально-правовые аспекты: материалы III национальной научно-практической конференции. Т. 1. М., 2006. С. 34–36.
14. Чиркова Т.И. Психологическая служба вуза иллюзия при стратегическая возможность решения проблем профессиональной подготовки студентов. Проблемы современного образования. 2011. № 1. С. 82–93.



УДК 159.922.8

ПРОФЕСІЙНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ, ЯКІ ОПИНИЛИСЬ У СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ ОБСТАВИНАХ: ДІАГНОСТИЧНА ТА КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНА РОБОТА

Пирог Г.В., к. філос. н., доцент,
доцент кафедри теоретичної та практичної психології
*Житомирський державний університет
імені Івана Франка*

Коробко Д.С., магістрант
*Житомирський державний університет
імені Івана Франка*

У статті розкрито результати психодіагностичного дослідження особливостей професійного самовизначення старшокласників, які опинились у складних життєвих обставинах і виховуються в інтернаті. Проаналізовано зміни в професійних планах, професійній готовності, професійній спрямованості та стратегіях вибору професії вихованців інтернату в результаті проведення корекційно-розвивальної програми.

Ключові слова: професійне самовизначення, старшокласники, які перебувають у складних життєвих обставинах (СЖО), професійні плани, професійна готовність, професійна спрямованість, мотивація вибору професії.

В статье представлены результаты психодиагностического исследования особенностей профессионального самоопределения старшеклассников, которые оказались в сложных жизненных обстоятельствах и воспитываются в интернате. Проанализированы изменения в профессиональных планах, профессиональной готовности, профессиональной направленности и стратегиях выбора профессии воспитанников интерната в результате проведения коррекционно-развивающей программы.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, старшеклассники, которые оказались в сложных жизненных обстоятельствах (СЖО), профессиональные планы, профессиональная готовность, профессиональная направленность, мотивация выбора профессии.

Pyroh H.V., Korobko D.S. PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF SENIOR PUPILS WHO ARE IN DIFFICULT VITAL CIRCUMSTANCES: DIAGNOSTIC AND CORRECTION-DEVELOPMENT WORK

The article presents the results of psycho diagnostic study of the peculiarities of professional self-determination of senior pupils who are in difficult vital circumstances and are educated at a boarding school. The changes in professional plans, professional readiness, professional orientation and strategies for choosing the profession of boarding inmates are analyzed as a result of correction-development work.

Key words: professional self-determination, senior pupils who are in difficult vital circumstances (DVC), professional plans, professional readiness, professional orientation, motivation for choosing a profession.

Постановка проблеми. Професійне самовизначення, як початковий етап процесу професійного розвитку, впливає на весь життєвий шлях особистості. Перед старшокласниками, які опинились у складних життєвих обставинах, постає нелегке завдання професійного самовизначення. Відповідно до сучасного законодавства у сфері соціального захисту до категорії дітей, які опинились у складних життєвих обставинах (СЖО), належать діти-сироти й діти, позбавлені батьківського піклування [4]. Більшість із цих дітей проживає поза родиною, в умовах соціальних закладів, зокрема інтернатах, дитячих будинках, центрах соціально-психологічної реабілітації дітей, що значно впливає на процес розвитку особистості. Дослідження особли-

востей професійного самовизначення підлітків та юнаків, які навчаються та виховуються в установах інтернатного типу, набуває особливої актуальності, оскільки супроводжується рядом проблем, що потребують участі спеціалістів, зокрема психологів, у їх вирішенні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Психологічні проблеми професійного самовизначення, суттєві характеристики цього процесу розглядалися у працях Є.І. Головахи, Е.Ф. Зеєра, М.С. Пряжнікова, О.Ю. Пряжнікової, Н.С. Чистякової та інших учених. Є.О. Клімов, Є.М. Рогов, Б.О. Федоришин вивчали соціальні, соціально-психологічні та психологічні фактори професійного самовизначення в контексті розвитку особистості.

Особливості розвитку дитини в умовах виховання поза сім'єю, на відміну від розвитку дитини в благополучній родині, вивчаються в психолого-педагогічних дослідженнях сирітства (І.В. Дубровіна, М.І. Лисина, Л.Я. Оліференко, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстих, Т.Н. Шульга та інші). Психологічні особливості процесу професійного самовизначення підлітків, які проживають в умовах соціальних закладів, розглядаються в працях В.М. Байбородової, О.О. Гордієвської, Л.С. Дробот, Н.І. Карасаєвої, Б.С. Кобзар, Н.В. Лебедевої, Є.П. Постовойтової, Л.Н. Серебреннікова, Є.М. Старобиної, Л.В. Чернявської, П.О. Шавір, Л.М. Шипіциної.

Однак дотепер залишаються актуальними як вивчення психологічних механізмів здійснення професійного самовизначення вихованців установ інтернатного типу, так і розроблення методів психологічної допомоги з огляду на психологічні особливості конкретних груп підлітків.

Постановка завдання. Метою статті є аналіз психологічних особливостей професійного самовизначення старшокласників, які опинилися у складних життєвих обставинах, та його динаміки під впливом корекційно-розвивальної програми.

Виклад основного матеріалу дослідження. На основі аналізу ситуації розвитку дітей в умовах інтернатного закладу можна виділити дві основні групи факторів, що впливають на їхній соціально-психологічний розвиток: 1) обумовлені відсутністю материнської турботи, які можуть викликати порушення загального розвитку дитини; 2) пов'язані з організацією життєдіяльності дітей в умовах дитячих будинків і шкіл-інтернатів [1, с. 11]. До особливих умов розвитку та життєдіяльності в інтернатному закладі належать такі: закритий тип установи, де перебувають діти-сироти та діти, позбавлені батьківської опіки, одноманітність і режимність життєдіяльності в школі-інтернаті, відсутність індивідуального практичного досвіду вихованців [5, с. 56]. Ці умови виявляються в особливостях навчального процесу, у бідності соціальних контактів вихованців інтернатів; вони звужують світогляд, роблять соціальний заклад центром життєдіяльності та впливають на здатність до формування самовизначення старшокласників, які опинилися у складних життєвих обставинах.

Умови розвитку, навчання та життєдіяльності дітей і підлітків, що проживають у соціальних закладах, впливають на формування у них низької самооцінки та неадекватної оцінки власних здібностей, виникнення проблем із соціальною адаптацією, зни-

ження рівня розвитку пізнавальної потреби. В умовах зростання в соціальному закладі у вихованців можуть відзначатися емоційна нестійкість і суперечливість, підвищена збудливість афектів, сильна гострота симпатій і антипатій до людей, імпульсивність вчинків, гнів, лякливості і надмірні страхи (фобії), песимізм і безпричинна веселість, байдужість [6, с. 174]. Потреби, бажання, наміри дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківської опіки, орієнтовані на сьогоднішнє та найближче майбутнє. У юнаків з інтернатних установ спостерігається спотворення структури самосвідомості, що виявляється в складнощах адекватної самооцінки – у негативному ставленні до власної особистості, співвіднесення себе справжнього із собою в минулому та майбутньому, спотворення очікувань і розмитість уявлень про майбутні рольові функції [2, с. 11].

Особливості соціально-психологічного розвитку старшокласників СЖО впливають на процес їхнього професійного самовизначення, який виявляється в нечітких уявленнях про подальшу перспективу, неготовності до самостійного, свідомого та відповідального вибору майбутньої професії, орієнтації на виконавчий характер праці, переважання мотивів найближчого майбутнього, несформованості професійного плану [5, с. 57]. Старшокласники з інтернатів не мають чітких уявлень про професійну перспективу й обирають професії, які їм більш доступні.

Загалом, вихованці соціальних закладів відчують в життєвому і професійному самовизначенні значні труднощі, пов'язані з відсутністю досвіду вирішення життєвих проблем, які інші діти отримують у родині, спостерігаючи за тим, як поведуться в подібних ситуаціях їхні батьки або близьке оточення.

Отже, внаслідок великої кількості факторів, що ускладнюють професійне самовизначення старшокласників, які опинилися в складних життєвих обставинах, для уникнення невдалого професійного вибору ними необхідно особливо уважно ставитися до профорієнтаційної роботи з цією категорією учнів. Для покращення рівня професійного самовизначення старшокласників, які опинилися в складних життєвих обставинах, потрібна психологічна, педагогічна та соціальна підтримка. За умов системної психолого-педагогічної підтримки професійне самовизначення старшокласників СЖО має можливість стати менш конфліктним і більш сприятливим щодо адаптації до майбутньої професії, побудови успішного самостійного життя.

Дослідження особливостей професійного самовизначення старшокласників, які перебувають у складних життєвих обстави-



нах, проводилось серед вихованців загальноосвітньої школи-інтернату I-III ступенів в Житомирській області у 2017 році. Вибірку склали 19 учнів 10–11-х класів від 15 до 17 років, серед них 10 хлопців і 9 дівчат.

Для дослідження психологічних особливостей професійного самовизначення було сформовано комплекс методик: для виявлення наявності професійних планів і цілей досліджуваних була розроблена анкета, для визначення професійної спрямованості використовувалась методика «Орієнтація» (І.Л. Соломін), для дослідження рівня свідомої готовності до вибору професії – «Професійна готовність» (А.П. Чернявська), для дослідження факторів впливу на вибір професії – опитувальник виявлення мотивів професійного вибору [3].

За результатами діагностики, з огляду на психологічні особливості досліджуваних старшокласників СЖО була розроблена та проведена корекційно-розвивальна програма «Обери своє майбутнє». Мета цієї програми – допомогти юнакам СЖО зробити усвідомлений вибір професії, спираючись на власні здібності, інтереси та можливості, та розробити професійний план на майбутнє. Завдання програми:

- активізація інтересу до самостійного вибору майбутньої професії, мотивації професійного вибору;
- підвищення рівня знань про світ професій, ознайомлення з основними вимогами до особистості професіонала;
- виявлення та розвиток професійних інтересів, схильностей і професійних здібностей;
- оволодіння інструментами для свідомого й відповідального вибору професійної діяльності в житті;
- розвиток рівнів усвідомлення «Я-образу» і «Я-образу майбутньої професії»;
- розвиток навичок культури спілкування;
- формування усвідомленого ставлення юнаків СЖО до вирішення проблеми самостійного вибору майбутньої професії через самооцінку індивідуальних можливостей та їх співвідношення з вимогами різного типу професій на ринку праці.

Програма містила 10 занять, по 60 хвилин кожне, заняття проводились два рази на тиждень в аудиторії школи-інтернату. У ролі методів і форм роботи використовувались психологічні вправи, інформаційні повідомлення, мозковий штурм, профорієнтаційні ігри, проєктивні техніки, опитування тощо.

Після проведення корекційно-розвивальної програми була проведена повторна діагностика психологічних особливостей професійного самовизначення юнаків СЖО.

Результати первинного вивчення професійних перспектив старшокласниками СЖО за анкетною показали, що тільки 16 % юнаків СЖО остаточно зробили свій професійний вибір, 53 % мають сумніви щодо свого професійного вибору, 31 % ще не здійснили або не визначились зі своїм професійним майбутнім. Після участі в корекційно-розвивальній програмі обрали професію або вид діяльності вже 64 %, при цьому жоден з юнаків СЖО не зазначив, що не зробив професійний вибір. Якщо до проведення програми юнаків, які вже окреслили конкретні шляхи досягнення професійних цілей на майбутнє, було лише 5 %, то після програми – вже 36 %.

Під час первинного опитування 32 % досліджуваних старшокласників вказали на робочі місця, де хотіли би працювати, частина учнів планувала продовжувати навчання в коледжі / технікумі (21 %) або університеті (10 %), 37 % ще не визначились, що конкретно будуть робити після закінчення 11 класу. Після проведення корекційно-розвивальної програми збільшилась кількість опитуваних, що збираються продовжити навчання в коледжі або технікумі – 73 %; навчатися в університеті планують ті ж учні – 10 %. Зменшилась кількість опитуваних, що хочуть відразу працювати на робочих місцях (17 %).

Предметна спрямованість професійних виборів юнаків СЖО до і після проведення програми залишилась незмінною – досліджувані найчастіше обирають технологічний і спортивний напрями, найрідше – філологічний і суспільно-гуманітарний.

Під час первинного опитування переважна частина старшокласників СЖО (74 %) зазначали, що не мають особистого професійного плану. Після проведення програми збільшилась кількість юнаків СЖО, які мають особистий професійний план (з 26 % до 64 %), та впевнених у власній професійній успішності (з 53 % до 100 %), які бачать себе перспективними працівниками в майбутньому.

Результати анкетування до та після проведення корекційно-розвивальної програми показали, що найбільший вплив на процес професійного самовизначення досліджуваних старшокласників мають рекомендації психолога, соціального педагога, вчителів навчального закладу (47 % і 55 %) та поради друзів (37 % і 45 %), найменший вплив здійснюють батьки або родичі (10 % і 0 %).

Змінились уявлення старшокласників СЖО на те, що краще може допомогти зробити професійний вибір. Якщо раніше перевага надавалась тільки знанням про зміст різних професій і види трудової діяльності,

то після участі в корекційно-розвивальній програмі однакова значимість надається усвідомленню своїх професійних нахилів, особистісних якостей, знанням про зміст різних професій та види трудової діяльності й особистому спілкуванню з представниками різних професій.

Результати дослідження за методикою «Орієнтація» показали, що проведення корекційно-розвивальної програми вплинуло на професійні схильності та самоцінку професійних здібностей старшокласників, які опинилися у складних життєвих обставинах (рис. 1). Під час первинного опитування більшість досліджуваних продемонстрували схильність до професій типу «людина-техніка» (32 %) і «людина-природа» (26 %), типам професій «людина-людина» (21 %) та «людина-мистецтво» (16 %) віддавали перевагу менше юнаків, найменш привабливими були професії типу «людина-інформація» (5%). Результати повторної діагностики показали, що старшокласники СЖО почали обирати професії типу «людина-людина» (55 %), популярними залишились і професії «людина-техніка» (27 %).

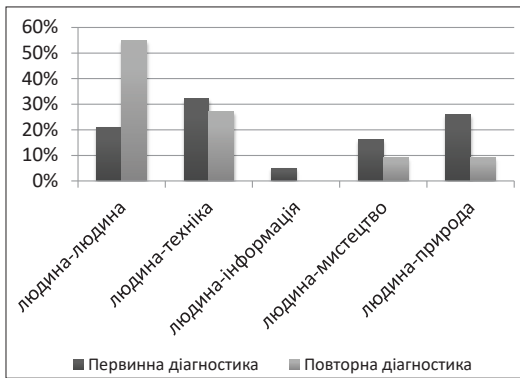


Рис. 1. Професійні схильності старшокласників школи-інтернату

Результати самооцінювання професійних здібностей (рис. 2) до участі в корекційно-розвивальній програмі свідчать, що старшокласники школи-інтернату найвище оцінювали свої здібності до професій типу «людина-техніка» (26 %), «людина-людина» (21 %) і «людина-природа» (21 %); трохи нижче – у професіях «людина-інформація» (16 %) та «людина-мистецтво» (16 %). Повторна діагностика самооцінки професійних здібностей юнаків СЖО (рис. 2) показала збільшення кількості учнів, що високо оцінюють свої здібності до «людина-людина» (46 %) і «людина-техніка» (36 %), та зменшення кількості учнів, що високо оцінюють свої здібності до «людина-інформація» (16 %) та «людина-мистецтво» (0 %).

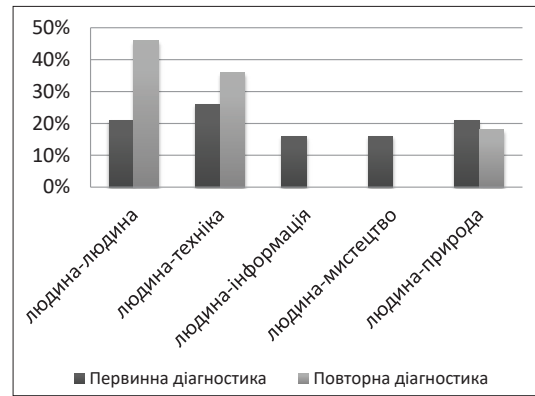


Рис. 2. Самооцінювання професійних здібностей юнаків СЖО

Результати первинної діагностики (рис. 3) показали, що для досліджуваних характерне переважання професійних схильностей і професійних здібностей до праці виконавчого характеру над творчим. Результати повторної діагностики (рис. 3) показали, що після проведення корекційно-розвивальної програми збільшилась кількість учнів, які віддають перевагу творчому характеру праці (з 21 % до 46 %) й високо оцінюють свої здібності у професійній діяльності творчого характеру (з 10 % до 64 %).

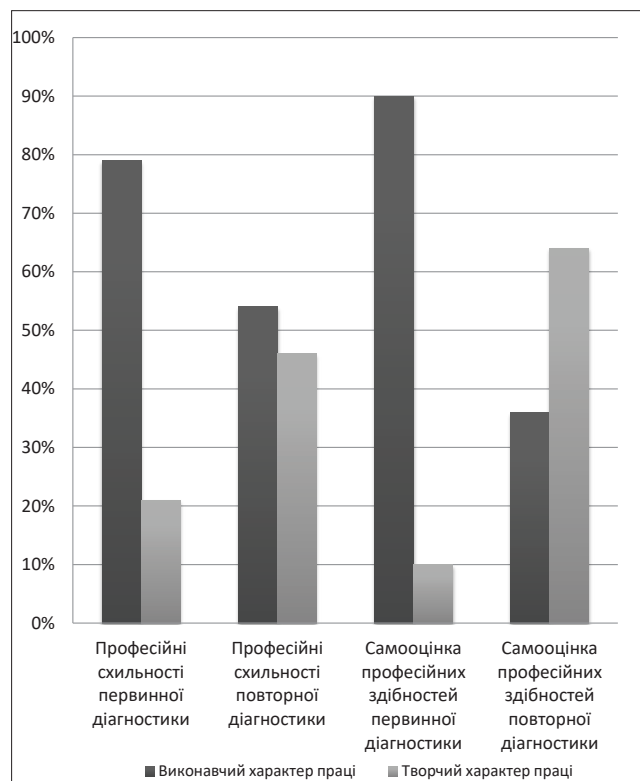


Рис. 3. Уподобання характеру праці старшокласниками СЖО

Результати первинної діагностики за методикою «Професійна готовність» (А.П. Чернявська) показали, що всі показ-



ники професійної готовності в досліджуваних старшокласників мали низькі значення (рис. 4). Найнижче середнє значення у вибірці мав критерій професійної готовності «вміння планувати» (2,05), найвище – «емоційне ставлення» (3,7). У 95 % опитуваних показники «автономність», «вміння приймати рішення», «вміння планувати» мали низький рівень. Після проведення корекційно-розвивальної програми (рис. 4) показники готовності до професійного вибору юнаками СЖО істотно збільшилися: найвище середнє значення отримав критерій «інформованість про світ професій» (з 2,6 до 7,1); інші критерії теж збільшили свої значення: «автономність» (з 2,8 до 6,1), «вміння планувати» (з 2,05 до 5,6), «емоційне ставлення» (з 3,7 до 5,4), «вміння приймати рішення» (з 2,9 до 5,3).

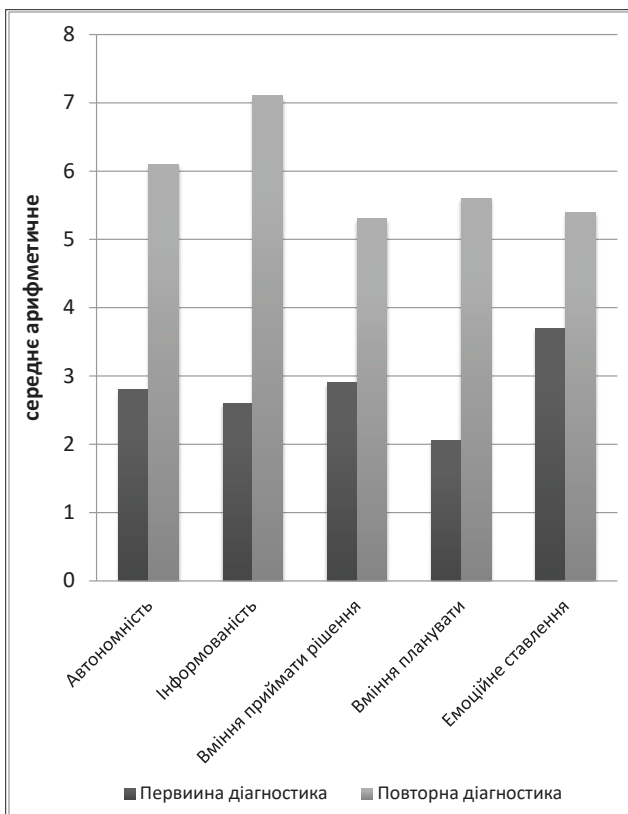


Рис. 4. Показники професійної готовності старшокласників СЖО

Результати первинної діагностики за опитувальником виявлення мотивів професійного вибору (рис. 5) показали, що основною стратегією професійного вибору старшокласників СЖО був соціально-інфраструктурний вибір (1,6), тобто вибір професії відбувався під впливом специфіки соціально-економічного розвитку регіону, залежно від доступних навчальних закладів, вільних місць на підприємствах. Домінуючими також були стратегії предметного

вибору (1,4), основані на інтересі до конкретних навчальних предметів, і антисоціального вибору (1,4), орієнтованому не на соціально корисні професії, а на кримінальні види діяльності.

Після проведення корекційно-розвивальної програми (рис. 5) найбільш вираженою стратегією став вільний вибір (з 1,3 до 2,2), тобто прийняття самостійного рішення щодо обрання майбутньої професії. Мотив предметного вибору професії залишив за собою одну з домінуючих позицій (з 1,4 до 1,7); ситуаційно-прагматичний вибір зберіг свої позиції (1,1). Значно зменшилися показники стадного (з 1,2 до 0,3), соціально-інфраструктурного (з 1,6 до 0,7), інфантильного (з 1,0 до 0,4) та антисоціального (з 1,4 до 0,8) виборів майбутньої професії. Династичний вибір і батьківський сценарій, а також додаткові фактори (книжковий і телевізійний) не отримали жодного вибору як до, так і після програми. Отримані результати свідчать про зміну основних стратегій вибору майбутньої професії юнаками СЖО після проведення корекційно-розвивальної програми у бік більш оптимальних.

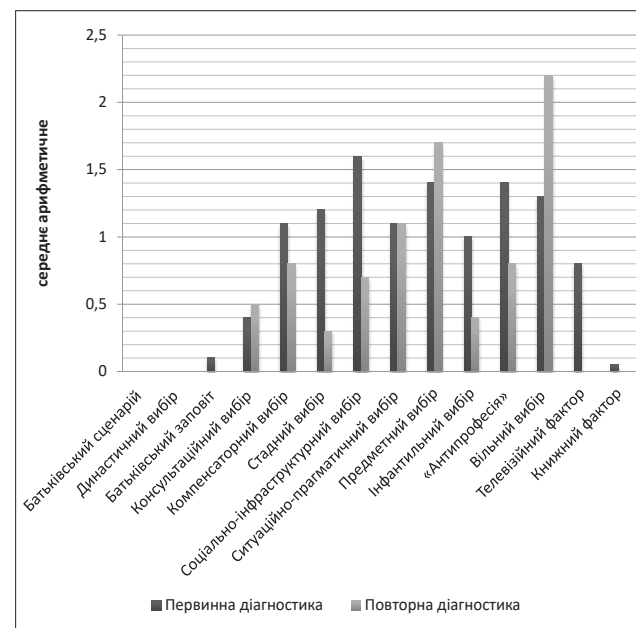


Рис. 5. Стратегії вибору професії юнаками СЖО

Висновки з проведеного дослідження. Узагальнюючи результати дослідження, можна зробити такі висновки:

1. Старшокласники, які опинилися у складних життєвих обставинах і виховуються в інтернаті, відчувають в життєвому та професійному самовизначенні значні труднощі. Особливості їхнього соціально-психологічного розвитку призводять до неготовності до самостійного, свідомого та відповідального вибору майбутньої професії.

2. Психодіагностичне дослідження професійного самовизначення старшокласників СЖО показало, що більшість із них мають сумніви щодо свого професійного вибору та не знають конкретних шляхів досягнення професійних цілей, не мають особистих професійних планів, побоюються продовжувати навчання. Вони орієнтовані на доступні професії та виконавчий характер праці. Професійна готовність у досліджуваних старшокласників на низькому рівні, її емоційний компонент превалює над раціональними складовими. Стратегії вибору професії залежать переважно від зовнішніх факторів і часто орієнтовані на кримінальні види діяльності.

3. Корекційно-розвивальна програма, розроблена з огляду на особливості професійного самовизначення досліджуваних старшокласників СЖО, призвела до змін показників професійного самовизначення. Більшість учасників програми визначилися із професійними планами на майбутнє, створили власні професійні плани, стали орієнтуватися на подальше навчання. Учні з інтернатної установи змогли краще усвідомити свої професійні схильності та здібності; збільшилась кількість учнів, що віддають перевагу творчому характеру трудової діяльності. Показники професійної готовності істотно підвищились, найбільш вираженими стали її раціональні компоненти. Змінилися основні стратегії вибору професії юнаками СЖО у бік домінування більш оптимальних, пов'язаних із самостійним і раціональним вирішенням щодо обрання майбутньої професії.

4. Однак, хоча показники професійного самовизначення у юнаків СЖО після проведення корекційно-розвивальної програми покращились, вони не стали високими. Тому зауважимо, що така складна категорія потребує системної психолого-педагогічної підтримки на всіх етапах дорослішання.

5. Можна констатувати, що проведена психологічна робота допомогла старшокласникам, які опинилися у складних життєвих обставинах, краще усвідомити свої професійні схильності та здібності, визначитися з професійними планами на майбутнє, повірити у свої сили та можливості.

Результати дослідження можуть бути використані психологами шкіл і шкіл-інтернатів, соціальними педагогами, вихователями, вчителями для створення ефективних програм профорієнтаційної роботи, просвітницької діяльності та під час проведення профорієнтаційної роботи зі старшокласниками інтернатних установ.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Байбородова Л.В., Серебренников Л.Н., Чернявская А.П. Профорієнтація и самоопределение детей-сирот / Под. ред. Л.В. Байбородовой, М.И. Рожкова. Калининград: Изд-во РГУ им. И. Канта, 2010. 240 с.
2. Гордиевская Е.О., Старобина Е.М. Профессиональный выбор в процессе профессионального самоопределения детей-сирот. Калининград: изд-во РГУ им. И. Канта, 2009. 96 с.
3. Диагностика профессионального самоопределения / сост. Я.С. Сунцова. Ч. 2. Ижевск: Издательство «Удмуртский университет», 2011. 142 с.
4. Закон України. Про порядок ведення службами у справах дітей обліку дітей, які перебувають у складних життєвих обставинах: Закон від 20 січня 2014 р. № 27. URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/T052342.html
5. Пирог Г.В., Коробко Д.С. Психологічні особливості професійного самовизначення старшокласників, які знаходяться у складних життєвих обставинах (дітей-сиріт з дітей, які позбавлені батьківської опіки). Психологічні дослідження: наукові праці викладачів та студентів соціально-психологічного факультету. Вип. 9. Житомир, Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2017. С. 56–58.
6. Шипицына Л.М. Психология детей-сирот. СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2005. 628 с.



УДК 159.944.4:37.011.3-051

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ КОПІНГ-РЕСУРСІВ УЧИТЕЛІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ РІЗНИХ ТИПІВ

Погрібна А.О., к. психол. н.,
викладач кафедри прикладної психології
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

У статті наводяться результати експериментального дослідження, виконаного в рамках ресурсного підходу подолання стресу та присвяченого проблемі копінг-ресурсів учителів загальноосвітніх шкіл різних типів. Під час порівняльного аналізу визначено внутрішньо-професійні особливості копінг-ресурсів учителів загальноосвітніх шкіл різних типів, встановлено залежність між емоційним вигоранням і нестачею копінг-ресурсів у педагогів. Доведено якісну специфічність отриманих зв'язків, їхню обумовленість особливостями професійної діяльності в тому чи іншому освітньому середовищі.

Ключові слова: копінг-ресурси, емоційне вигорання, педагогічна діяльність, стрес, опанування стресових ситуацій.

В статье приводятся результаты экспериментального исследования, выполненного в рамках ресурсного подхода к преодолению стресса и посвященного проблеме копинг-ресурсов учителей общеобразовательных школ разных типов. В ходе сравнительного анализа определены внутрипрофессиональные особенности копинг-ресурсов учителей общеобразовательных школ разных типов, установлена зависимость между эмоциональным выгоранием и нехваткой копинг-ресурсов у педагогов. Доказана качественная специфичность полученных связей, их обусловленность особенностями профессиональной деятельности в той или иной образовательной среде.

Ключевые слова: копинг-ресурсы, эмоциональное выгорание, педагогическая деятельность, стресс, совладение со стрессовыми ситуациями.

Pogribna A.O. COMPARATIVE ANALYSIS OF COPING-RESOURCES OF TEACHERS OF SCHOOLS OF VARIOUS TYPES

The article presents the results of an experimental study carried out within the framework of a resource approach to coping with stress and devoted to the problem of coping resources of teachers of general schools of various types. In the course of the comparative analysis, the intraprofessional features of coping resources of teachers of general education schools of various types have been determined, and the relationship between emotional burnout and lack of coping resources among educators has been established. The qualitative specificity of the obtained links, their conditionality by the features of professional activity in this or that educational environment is proved.

Key words: coping resources, emotional burnout, pedagogical activity, stress, coping with stressful situations.

Постановка проблеми. Вивчення особистості педагога, продуктивності й ефективності його професійної діяльності є одним із найбільш глобальних та актуальних завдань для сучасної психологічної науки та практики. Як відомо, професійний розвиток, як частина загального розвитку особистості, являє собою досить складний процес, що має циклічний характер. У процесі професіоналізації людина не тільки набуває необхідних знань, вмінь і навичок, розвиває професійні здібності, а й може відчувати на собі негативний вплив професійного середовища, що призводить до виникнення різного роду деформацій і деструкцій, станів, які негативно впливають на особистість професіонала в рамках професії та за її межами (В.В. Бойко, Н.Є. Водоп'янова, Н.В. Гришина, Е.Ф. Зеєр, Л.М. Карамушка, М.А. Кузнецов, С.Д. Максименко, А.К. Маркова,

К. Маслач, В.М. Чорнобровкін, В.А. Чорнобровкіна, Т.С. Яценко та інші). Професійне функціонування педагогів із цієї позиції розглядається як емоційно напружена соціальна активність, а сама педагогічна діяльність характеризується постійною присутністю негативно виражених стресорів. Хронічна емоційна насиченість професійної діяльності педагога вимагає від нього наявності великих резервів самовладання, навичок саморегуляції та тому подібного, тобто високофункціональної копінг-поведінки, у структурі якої копінг-ресурсам відводиться ключова позиція [3; 5; 7]. Відсутність або недостатній розвиток базисних копінг-ресурсів не тільки перешкоджає позитивній професіоналізації, унеможливорює здатність надавати необхідну психологічну та соціальну підтримку суб'єктам педагогічної діяльності та відбивається на психологічному здоров'ї та якості життя педагогіч-

них працівників, але й впливає на показники психологічного здоров'я та самопочуття учнів. Відзначимо також, що дослідження опанування вчителями стресових ситуацій здатне забезпечити пошук «мішеней» для психологічної корекції особистості та її поведінкових стереотипів, а це, у свою чергу, є одним із найбільш складних завдань сучасної психології.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сьогодні проблема опанування (копінгу) є однією з найбільш затребуваних у зарубіжній і вітчизняній психології. Досліджуючи копінг-ресурси вчителів як невід'ємну складову копінг-поведінки, ми, перш за все, спирались на концептуальні положення теорії психологічного стресу та «консервації» ресурсів (COR-теорії) S. Hobfoll [8], центральною ланкою якої є положення про накопичення («консервацію») ресурсів як своєрідного антиципаторного (передбачуваного) копінгу. Втрату ресурсів автор розглядав як первинний механізм, що запускає стресові реакції. На думку S. Hobfoll, стресогенною є не сама життєва подія, а пов'язана із цим втрата будь-якої життєвої позиції – втрата статусу, заробітку, влади, самоповаги та тому подібне. Як ресурси автор виділив матеріальні та нематеріальні об'єкти (дохід, будинок, бажання, цілі та тому подібне); зовнішні та внутрішні (інтраперсональні) змінні (соціальна підтримка, самоповага, професійні вміння, оптимізм, життєві цінності і тому подібне); психічні та фізичні стани; вольові, емоційні та енергетичні характеристики тощо.

Розвиваючи цю концепцію з позиції суб'єктно-ресурсного підходу, російський дослідник Н.Є. Водоп'янова у своєму дисертаційному дослідженні науково обґрунтувала запропонований психодіагностичний інструментарій, за допомогою якого можна оцінити адаптаційні можливості й стресову уразливість через категорію втрат і придбань персональних ресурсів. На думку автора, чим вищий індекс ресурсності, який визначається як баланс між втратами та придбаннями особистісних і соціально-психологічних ресурсів, тим вищий адаптаційний потенціал і стресостійкість особистості [1].

Дослідження проблеми копінг-ресурсів у рамках суб'єктно-ресурсного підходу надає можливість виділити їхні змістовні характеристики. Найбільш детальну класифікацію копінг-ресурсів на пострадянському просторі надав Л.В. Куліков [4]. На його думку, до особистісних ресурсів подолання стресу можна віднести активну мотивацію подолання, ставлення до стресових ситуацій як можливості придбання нового

досвіду й особистісного зростання, силу Я-концепції, активну життєву установку, позитивність і раціональність мислення, емоційно-вольові якості, фізичні ресурси. Інформаційні та інструментальні ресурси містять здатність контролювати ситуацію, використання методів або засобів досягнення поставлених цілей, готовність до самозміни, здатність до адаптації, когнітивної структуризації й осмислення ситуації і тому подібне. До матеріальних ресурсів належать такі: високий рівень фінансових статків або матеріальних умов, безпека життя, стабільність оплати праці, гігієнічні фактори життєдіяльності.

Сьогодні в межах ресурсного підходу подолання стресу як особистісні копінг-ресурси науковці також називають такі: активність (Т.Л. Крюкова, В.Д. Небиліцин, Л.М. Собчик та інші), емоційний інтелект (І.М. Андреева, І.Ю. Афоніна, Т.І. Солодкова та інші), опануючий інтелект (А.В. Лібіна), сензитивність до відчуження (Т.А. Ткачук), креативність (К.В. Гузь, Н.С. Колієнко, Д.Д. Отич та інші), ціннісно-смилова сфера (Л.І. Анциферова, О.І. Бабич, Т.О. Ларіна, Д.О. Леонтьєв та інші), позитивна Я-концепція, інтернальний локус контролю, соціальна компетентність, емпатія, афіліація (О.А. Резнікова, Н.О. Сирота, С.О. Хазова, В.М. Ялтонський та інші), міжпоколінні відносини (Є.А. Петрова), організаторські здібності (А.В. Поденко), відповідальність (В.В. Грандт, Л.І. Дементій, А.Ю. Мальонова), самостійність (Т.Л. Крюкова) та тому подібне. До середовищних копінг-ресурсів найчастіше відносять систему соціальної підтримки, соціально-підтримуючі процеси (В.А. Абабков, Л.І. Дементій, Н.О. Сирота, В.М. Ялтонський та інші).

У контексті нашої проблематики особливої уваги заслуговують дослідження копінг-ресурсів учителів загальноосвітніх шкіл. Наприклад, А.В. Кіась як провідні копінг-ресурси виділила високий рівень рефлексії та емпатії, особистісну самоактуалізацію, демократичний і змішаний стиль взаємодії зі спрямованістю «на розвиток» і «на результат» [3]. А.В. Сидоренко [6] доповнила цей перелік і додала до нього адекватний стиль педагогічної взаємодії, здатність вирішення конфліктів шляхом співробітництва, професійну спрямованість на взаємодію та результат діяльності тощо. Емпатію як базисний копінг-ресурс педагогів визначила у своєму дослідженні також Т.О. Данилова. До основних копінг-ресурсів учителів вона додала особистісну й професійну самооцінку, локус контролю, афіліацію, сензитивність до відчуження, соціальну підтримку та її сприйняття [2]. Про-



довжуючи ідеї провідних зарубіжних і вітчизняних науковців (Л.А. Александрової, Н.В. Калініної, Т.О. Ларіної, Т.М. Титаренко, S. Kobasa, S. Maddi, P.G. Williams та інших), Ю.Ю. Чечурова [7] як провідні копінг-ресурси педагогів називає високі рівні життєстійкості (та її основних компонентів – залученості, контролю, прийняття ризику) та самоставлення (і його компонентів – самоповаги, самоінтересу, аутосимпатії, очікування позитивного ставлення від інших).

Аналіз літературних джерел показав високу зацікавленість науковцями означеною проблематикою. При цьому спостерігається недостатнє врахування внутрішньо-професійних відмінностей копінг-ресурсів учителів загальноосвітніх шкіл різних типів, що, на нашу думку, обмежує можливості психологічного супроводу фахівців.

Постановка завдання. Метою дослідження є порівняльний аналіз копінг-ресурсів учителів загальноосвітніх шкіл різних типів та їхніх зв'язків з емоційним вигоранням.

Методики та організація дослідження. Експериментальне дослідження було проведено з використанням стандартизованих психодіагностичних методик: 1) методика «Втрати та придбання персональних ресурсів», автори – Н.Є. Водоп'янова, М. Штейн; 2) Фрайбурзький багатфакторний особистісний опитувальник, автори – J. Fahrenberg, R. Hampel, H. Selg, в адаптації А.О. Крилова, Т.І. Ронгинської; 3) методика «Діагностика емоційного вигорання», автор – В.В. Бойко.

У дослідженні взяли участь 240 педагогічних працівників, середній стаж роботи яких – 15–20 років, середній вік – 40–45 років. Експериментальну групу нашого дослідження склали вчителі шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту м. Слов'янська та м. Миколаївки в кількості 80 осіб. Першу контрольну групу склали вчителі ЗОШ-інтернатів м. Слов'янська, Краматорська та Лиману, до складу другої контрольної групи увійшли вчителі ЗОШ м. Слов'янська. Кількість респондентів у контрольних групах дорівнювала їхній кількості в експериментальній групі та становила, відповідно, 80 осіб у кожній із них.

Виклад основного матеріалу дослідження. Порівняльний аналіз показників вираження ресурсності вчителів загальноосвітніх шкіл різних типів показав домінування низького рівня ресурсності в 57,5 % педагогів шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту, що значно перевищує кількість учителів, які працюють у загальноосвітніх школах-інтернатах (57,5 % проти 35,0 %; $p \leq 0,01$) і загальноосвітніх школах

(57,5 % проти 12,5 %; $p \leq 0,001$). Крім того, у більшості вчителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту (58,7 %) суб'єктивні оцінки втрат внутрішніх ресурсів перевищують кількість показників їхніх придбань. Отримані результати значно переважають над представленою кількістю показників, отриманих у контрольних групах 1 і 2 (58,7 % проти 41,3 % та 20,0 %; $p \leq 0,001$). Отже, у вчителів шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту більшою мірою, порівняно з іншими категоріями педагогів, спостерігається порушення балансу між втратами та придбаннями персональних ресурсів, низька здатність до їхньої мобілізації, схильність до надмірного витрачання внутрішніх ресурсів, при цьому відзначається невміння їх раціонально використовувати та оновлювати. Це надає нам підстави стверджувати про низькі адаптаційні можливості та високу стресову уразливість фахівців цих навчальних закладів.

Порівняльний аналіз представленості станів і властивостей особистості вчителів загальноосвітніх шкіл різних типів показав, що у вчителів шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту, порівняно із колегами з інших навчальних закладів, більшою мірою виражені такі шкали: «невротичність» (62,5 % респондентів експериментальної групи проти 37,5 % вчителів контрольної групи 1 ($p \leq 0,001$) та 25 % контрольної групи 2 ($p \leq 0,001$)), «дратівливість» (56,3 % респондентів експериментальної групи проти 30 % вчителів контрольної групи 1 ($p \leq 0,001$) та 25 % контрольної групи 2 ($p \leq 0,001$)), «емоційна лабільність» (36,2 % респондентів експериментальної групи проти 23,7 % вчителів контрольної групи 1 ($p \leq 0,05$) та 16,3 % контрольної групи 2 ($p \leq 0,001$)). Статистично значущих відмінностей за означеними шкалами між контрольними групами не виявлено.

Суттєві відмінності зафіксовано під час порівняння показників вираження «депресивності», «сором'язливості» та «врівноваженості» в досліджуваних вибірках. Наприклад, у вчителів шкіл-інтернатів і шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту, порівняно із ЗОШ, більшою мірою виражена «депресивність» ($p \leq 0,001$) і «сором'язливість» ($p \leq 0,001$), меншою – «врівноваженість» ($p \leq 0,001$).

Зважаючи на вищенаведене, можна сказати, що більшою мірою особистісні стани та властивості негативного спрямування діагностовано у вчителів шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту, що свідчить про дефіцит копінг-ресурсів і низьку резистентність до стресу респондентів експериментальної групи. Педагоги інтернатних

закладів освіти, порівняно із ЗОШ, значно більше схильні відчувати пригніченість, тривожність, невпевненість і недовіру до світу, у них низька стресостійкість, виникають труднощі в соціальних контактах. Тобто спостерігається психологічне неблагополуччя, яке в умовах освітнього середовища загрожує психологічній безпеці суб'єктів педагогічної діяльності.

Аналіз зв'язків між показниками копінг-ресурсів і показниками емоційного вигорання дав змогу визначити статистично значущі зв'язки між рівнем ресурсності та ознаками емоційного вигорання в досліджуваних групах (див. табл. 1).

Як видно з таблиці 1, вчителі як експериментальної, так і контрольних груп, що мають низький рівень ресурсності, виявилися схильними до емоційного вигорання ($p \leq 0,001$). Отож ми можемо констатувати, що дисбаланс між придбаннями та втратами особистісних ресурсів зумовлює виникнення емоційного вигорання у всіх категорій педагогічних працівників. Відмінності ми зафіксували між середнім рівнем ресурсності та показниками емоційного вигорання в експериментальній та контрольній групі 2 (ЗОШ): у середовищі вчителів шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту

середній рівень ресурсності не пов'язується з емоційним вигоранням, на відміну від педагогів ЗОШ, для яких цей рівень ресурсності виявився прямо пропорційним виникненню емоційного вигорання ($p \leq 0,01$). Високий рівень ресурсності спостерігається у вчителів без ознак емоційного вигорання як в експериментальній групі, так і в контрольних групах ($p \leq 0,001$). Отже, підтримка балансу між професійними та життєвими розчаруваннями й досягненнями може бути умовою попередження емоційного вигорання в педагогічному середовищі.

Аналізуючи співвідношення показників «придбать» і «втрат» персональних ресурсів, можна засвідчити, що суб'єктивні оцінки втрат внутрішніх ресурсів перевищують кількість показників їхнього придбання у всіх категорій учителів, які мають ознаки емоційного вигорання ($p \leq 0,001$) (див. табл. 2).

Отож надмірне витрачання внутрішніх резервів без належного та своєчасного їх поповнення зумовлює виникнення емоційного вигорання у вчителів, незалежно від їхньої педагогічної спрямованості. Водночас ми отримали результати, які показали відмінності між експериментальною та контрольною групою 2: у фахівців

Таблиця 1

Співвідношення показників копінг-ресурсів із показниками емоційного вигорання в досліджуваних вибірках

Рівень ресурсності	ЗОШ-інтернати для дітей із вадами інтелекту			ЗОШ-інтернати			ЗОШ		
	без емоц. виг. n=9	з емоц. виг. n=71	φ	без емоц. виг. n=22	з емоц. виг. n=58	φ	без емоц. виг. n=38	з емоц. виг. n=42	φ
Високий	66,7%	0%	5,41 ***	63,6%	0%	7,36 ***	89,5%	0%	11,09***
Середній	33,3%	36,6%	0,20	36,4%	43,1%	0,51	10,5%	33,3%	2,54 **
Низький	0%	63,4%	5,21 ***	0%	56,9%	6,81 ***	0%	66,7%	8,54 ***

Примітка: ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$.

Таблиця 2

Співвідношення показників ресурсних втрат і придбать із показниками емоційного вигорання в досліджуваних вибірках

Співвідношення показників	ЗОШ-інтернати для дітей із вадами інтелекту			ЗОШ-інтернати			ЗОШ		
	без емоц. виг. n=9	з емоц. виг. n=71	φ	без емоц. виг. n=22	з емоц. виг. n=58	φ	без емоц. виг. n=38	з емоц. виг. n=42	φ
придбання > втрати	44,4%	2,8%	3,18 ***	45,5%	5,1%	4,06 ***	89,5%	11,9%	7,91 ***
придбання = втрати	55,6%	38,0%	1,00	54,5%	38,0%	1,31	15,8%	38,1%	2,27 **
придбання < втрати	0%	59,2%	4,97 ***	0%	56,9%	6,81 ***	0%	50,0%	7,02 ***

Примітка: ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$.



шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту рівнозначність втрат і придбань ресурсів визначає нормальну професіоналізацію, на відміну від учителів ЗОШ, для яких проста відсутність ресурсних втрат може виступати фактором ризику появи в них емоційного вигорання ($p \leq 0,01$). Зазначимо, що переважання показників «придбань» особистісних ресурсів над їхніми «втратами», яке свідчить про можливість накопичувати адаптаційні резерви, для всіх категорій педагогів виявилось засобом запобігання емоційного вигорання ($p \leq 0,001$).

Результати порівняльного аналізу зв'язків між станами/властивостями особистості та наявністю ознак емоційного вигорання у вчителів загальноосвітніх шкіл різних типів засвідчили, що високе вираження таких шкал, як «невротичність», «депресивність», «дратівливість», «сором'язливість» та «емоційна лабільність» значною мірою характерна для вчителів з ознаками емоційного вигорання, незалежно від спрямування навчального закладу ($p \leq 0,001$). Отже, недостатність емоційної та стресостійкості, активності, оптимістичності, упевненості в собі, навичок саморегуляції та тому подібного прямо пропорційна ознакам емоційного вигорання в досліджуваному педагогічному середовищі (див. табл. 3).

«Врівноваженість», яка відображає стійкість до впливу стрес-факторів, навпаки, виявилася притаманна більшою мірою педагогам усіх категорій, що не мають ознак емоційного вигорання ($p \leq 0,001$). Це надало нам підстави розглядати означену особистісну властивість як найважливіший копінг-ресурс для вчителів досліджуваних навчальних закладів (див. табл. 3).

Відмінності було зафіксовано під час порівняння показників за шкалами «спонтанна агресивність», «реактивна агресивність», «товариськість», «маскулінізм-фемінізм», «екстраверсія» та ознаками емоційного вигорання, отриманих у респондентів досліджуваних вибірок. Наприклад, у вчителів експериментальної групи та контрольної групи 1, на відміну від ЗОШ, високе вираження «спонтанної агресивності» та «реактивної агресивності» зафіксовано більшою мірою в респондентів, які мають ознаки емоційного вигорання: в експериментальній групі відмінності відповідають рівню статистичної значущості $p \leq 0,01$, у контрольній групі 1 рівню статистичної значущості $p \leq 0,001$. На відміну від педагогів шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту, у фахівців контрольних груп «товариськість» виявлена здебільшого в респондентів, які не мають ознак емоційного вигорання

Таблиця 3

Співвідношення показників станів і властивостей особистості високого ступеня вираження з показниками емоційного вигорання в досліджуваних вибірках

стани та властивості особистості	ЗОШ-інтернати для дітей із вадами інтелекту			ЗОШ-інтернати			ЗОШ		
	без емоц. вигорання (n=9)	з емоц. вигоранням (n=71)	φ	без емоц. вигорання (n=22)	з емоц. вигоранням (n=58)	φ	без емоц. вигорання (n=38)	з емоц. вигоранням (n=42)	φ
невротичність	0 %	70,4 %	5,63***	0 %	51,7 %	6,41***	0 %	47,6 %	6,80***
спонтанна агресивність	0 %	16,9 %	2,39**	0 %	13,8 %	3,04***	5,3 %	9,5 %	0,72
депресивність	0 %	36,6 %	3,67***	0 %	41,4 %	5,58***	0 %	23,8 %	4,55***
дратівливість	0 %	63,4 %	5,21***	0 %	41,4 %	5,58***	0 %	47,6 %	6,80***
товариськість	11,1 %	1,4 %	1,25	13,6 %	0 %	3,02***	92,1 %	2,4 %	9,94***
врівноваженість	33,3 %	0 %	3,48***	22,8 %	0 %	3,98***	55,3 %	7,1 %	5,08***
реактивна агресивність	0 %	22,5 %	2,79**	4,5 %	29,3 %	2,86***	7,9 %	19 %	1,48
сором'язливість	0 %	63,4 %	5,21***	4,5 %	63,8 %	5,68***	0 %	42,9 %	6,38***
екстраверсія-інтроверсія	11,1 %	7 %	0,40	4,5 %	10,3 %	0,90	15,8 %	4,8 %	1,68*
емоційна лабільність	0 %	40,8 %	3,92***	0 %	32,8 %	4,87***	0 %	31 %	5,28***
маскулінізм-фемінізм	0 %	2,8 %	0,95	18,2 %	3,4 %	2,04*	13,1 %	0 %	3,31***

Примітка: * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$.

($p \leq 0,001$). Подібна ситуація спостерігається зі шкалою «маскулінізм-фемінізм»: на відміну від педагогічних працівників шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту, високе вираження «маскулінізму» притаманне великою мірою фахівцям контрольних груп без ознак емоційного вигорання: у контрольній групі 1 відмінності відповідають рівню статистичної значущості $p \leq 0,05$, у контрольній групі 2 рівню статистичної значущості $p \leq 0,001$. Отже, агресивне відношення педагогів до суб'єктів педагогічної діяльності суперечить етичним нормам роботи в навчальних закладах інтернатного типу та вимогам, які висуваються особистості вчителя означених освітніх закладів згідно з професіограмою. Усвідомлення своєї нездатності впоратися з неконтрольованими спалахами гніву та агресивними (ворожими) реакціями щодо соціального оточення актуалізує у фахівців дисфункціональний психологічний захист у вигляді емоційного вигорання. Ми вважаємо, що нівелювання агресивності та трансформація негативних емоцій може стати ефективним копінг-ресурсом для цієї категорії вчителів. Навпаки, «товариськість» і «маскулінізм» як особистісні ресурси меншою мірою здатні попередити виникнення емоційного вигорання у вчителів шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту, проте можуть розглядатись як важливі особистісні особливості, що дають змогу впоратися з вимогами професійного середовища респондентам контрольних груп. Цікаво, що, на відміну від педагогів інтернатних закладів освіти, у вчителів ЗОШ як копінг-ресурс виступає також «екстраверсія». Отже, екстравертованість особистості, що пов'язана з високою потребою в спілкуванні, у поєднанні з маскулініними рисами характеру та поведінки зовсім не сприяють ефективній протидії емоційному вигоранню в умовах роботи в освітніх закладах для дітей із вадами інтелекту, проте здатні його попередити за взаємодії з дітьми, які мають нормальний інтелект.

Отож ми отримали результати, які свідчать про якісну специфічність отриманих зв'язків, їхню обумовленість внутрішньо-професійними особливостями педагогічної діяльності та надають можливість окреслити шляхи запобігання й подолання емоційного вигорання в педагогів з урахуванням визначених особливостей їхніх копінг-ресурсів.

Висновки з проведеного дослідження. Результати, отримані під час експериментального дослідження, дали змогу зробити такі висновки:

1) існують особливості в копінг-ресурсах учителів загальноосвітніх шкіл різних типів, які обумовлені специфікою роботи в тому чи іншому педагогічному середовищі;

2) емоційне вигорання педагогів є наслідком недостатнього розвитку в них необхідних для цього освітнього середовища персональних ресурсів;

3) превенція та інтервенція під час роботи з емоційним вигоранням вчителів потребує вирішення питання вдосконалення психологічної підтримки педагогів, надання їм консультативної допомоги з опорою на особистісно-середовищні ресурси, що складе перспективу подальшого дослідження.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Водопьянова Н.Е. Ресурсное обеспечение противодействия профессиональному выгоранию субъектов труда (на примере специалистов «субъект-субъектных» профессий): автореф. дисс. ... д-ра психол. наук: спец. 19.00.03. Санкт-Петербург, 2014. 49 с.
2. Данилова Т.А. Когнитивно-поведенческая подготовка педагогов к проведению профилактики аддиктивного поведения у школьников. Вестник КРСУ. 2016. Т. 16. № 4. С. 73–76.
3. Кіась А.В. Екологічність побудови копінг-поведінки педагога як умова його професіоналізації. Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Т. 7: Екологічна психологія / Ін-т психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. Київ, 2009. Вип. 20. Ч. 1. С. 187–191.
4. Куликов Л.В. Психогигиена личности: вопросы психологической устойчивости и психопрофилактики. СПб.: Питер, 2004. 464 с.
5. Погрібна А.О. Копінг-ресурси вчителів спеціальних шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту як психологічна проблема. Наука і освіта. 2016. № 7. С. 58–64.
6. Сидоренко А.В. Психологічні особливості копінг-поведінки вчителів у педагогічній взаємодії з підлітками-девіантами: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07. Київ, 2012. 20 с.
7. Чечурова Ю.Ю. Психологические ресурсы личности как фактор оценки качества жизни современного учителя. Здоровье специалиста: проблемы и пути решения: материалы III заочной международной научно-практической интернет-конференции (Омск, 1–31 октября 2012). Омск, 2012. С. 199–207.
8. Hobfoll S.E. Conservation of resources: a new attempt at conceptualizing stress. American Psychologist. 1989. № 44 (3). P. 513–524.



УДК 159.922.6

АНАЛІЗ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОСОМАТИЧНИХ ВИЯВІВ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Ревуцька І.В., стажист-дослідник
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»

У статті висвітлено аналіз результатів вивчення психосоматичних проблем дітей дошкільного віку за допомогою авторської розробки – анкети «Картографія тіла дитини», що заснована на тілесно-орієнтованій діагностиці. За сформованим алгоритмом діагностики виявлено ступінь вираження психосоматичних виявів у тілі дошкільників. За показниками анкети охарактеризовано психосоматичні розлади дітей дошкільного віку, описано причини та фактори, що їх викликають. Встановлено та представлено частини тіла, через які можна впливати на негативні психічні стани або психосоматичні проблеми дитини з метою їх подолання.

Ключові слова: психосоматика, діагностика, негативні психічні стани, дошкільники, порушення, частини тіла, розлади, тілесно-орієнтована терапія.

В статті отражен анализ результатов изучения психосоматических проблем детей дошкольного возраста с помощью авторской разработки – анкеты «Картография тела ребенка», основанной на телесно-ориентированной диагностике. С помощью разработанного алгоритма диагностики выявлена степень выраженности психосоматических проявлений в теле дошкольников. По показателям анкеты охарактеризованы психосоматические расстройства детей дошкольного возраста, описаны вызывающие их причины и факторы. Установлены и представлены части тела, через которые можно воздействовать на негативные психические состояния или психосоматические проблемы ребенка с целью их преодоления.

Ключевые слова: психосоматика, диагностика, негативные психические состояния, дошкольники, нарушения, части тела, расстройства, телесно-ориентированная терапия.

Revutska I.V. ANALYSIS OF EXPERIMENTAL STUDIES OF PRESCHOOL CHILDREN'S PSYCHOSOMATIC SYMPTOMS

The article reflects the analysis of the study results of the preschool children's problems with the help of authoring questionnaires «Cartography of the child's body» based on body-oriented diagnosis. With the help of the developed algorithm of diagnostics, the degree of severity of psychosomatic manifestations in the body of preschool children is revealed. According to the questionnaire, psychosomatic disorders of children of preschool age are characterized, causes and factors causing them are described. The parts of the body through which negative mental states or psychosomatic problems of the child can be affected in order to overcome them are established and presented.

Key words: psychosomatics, diagnostics, negative mental state, preschoolers, violation, body parts, disorders, body-oriented therapy.

Постановка проблеми. В умовах сьогодення, коли спостерігаються складні економічні, соціальні, екологічні умови життя, зростають психічні та психосоматичні розлади дітей, а рівень ефективності їх лікування низький. Це пов'язано, зокрема, з приділенням недостатньої уваги до можливостей діагностування та лікування психосоматичних проблем за допомогою тілесно-орієнтованої терапії. Адже тілесно-орієнтована терапія являє собою групу психотерапевтичних методів, орієнтованих на вивчення тіла, усвідомлення особистістю тілесних відчуттів, на дослідження того, як потреби, бажання та почуття виявляються в різних тілесних станах.

У роботі з психосоматичними проблемами найбільш складним є достовірне установлення, як адаптувати базу тілесної діагностики до роботи з дітьми дошкільного

віку. Це пов'язано з тим, що будь-яка точка тіла може стати «точкою входу» в проблему дитини. Цей метод дає можливість вирішувати різні проблеми. Наприклад, за методом тілесно-орієнтованої терапії можливо не тільки допомогти окремій частині тіла (голові, рукам, ногам), регулювати психічний стан, а можна впливати комплексно, тобто зміна чогось одного (тіла або стану) тягне за собою зміну іншого [13, с. 29].

Постановка завдання. Метою статті є проаналізувати результати вивчення психосоматичних проблем дітей дошкільного віку за допомогою авторської розробки – анкети «Картографія тіла дитини», що заснована на тілесно-орієнтованій діагностиці.

Виклад основного матеріалу дослідження. Наразі нами було розроблено авторську анкету «Картографія тіла дитини», яка дає можливість діагностувати суб'ек-

тивне ставлення батьків і дітей до психосоматичних виявів з приводу фізичного стану та скарг дітей дошкільного віку. Методологічною основою методики, що ґрунтується на фізичному стані дитини, на який впливають негативні психічні стани, є концептуальні підходи Ф.М. Александера, Ю.Ф. Антропова, Д. Боделли, Є.Й. Зуєва, Д.М. Ісаєва, І.Г. Малкіної-Пих та існуючі школи тілесно-орієнтованої терапії В. Райха, А. Лоуена, М. Фельденкрайза та Л. Марчел.

Дослідження ступеня вираження психосоматичних виявів у тілі в дітей дошкільного віку проводилося на базі дошкільних навчальних закладів № № 60, 82 м. Краматорська, у якому взяли участь 158 дітей дошкільного віку, з них 10 дітей – 7 років, 14 дітей – 6 років, 44 дитини – 5 років, 48 дітей – 4 років, 42 дитини – 3 років і батьки, які дали експертну оцінку під час діагностування дітей. Отримані результати представлені в таблиці 1.

Авторська анкета «Картографія тіла дитини» дала можливість отримати результати за дослідженням психосоматичних виявів у дітей дошкільного віку та зробити порівняльну характеристику лівої та правої частини тіла. Це порівняння дає змогу визначити, хто частіше – чоловіки чи жінки – впливає на виникнення дискомфортних відчуттів у тілі в дитини (ліва сторона тіла – жіноча енергія, права – чоловіча) [8].

Кількість балів за цією анкетой свідчить про дискомфортні відчуття в тілі: чим більш звичне і/або сильне відчуття, чим частіше турбує або травмується частина тіла, тим вищий бал.

Проведемо рангування отриманих результатів, зважаючи на кількість балів за кожною вивченою частиною тіла, та опишемо, які причини найчастіше впливають на виникнення психосоматичних проблем у дошкільників. Загальні результати за кількістю балів, тобто за силою й частотою вияву проблеми в тілі, показані на рисунку 1.

Аналіз результатів свідчить, що високий рівень психосоматичних виявів спостерігається в зоні верхньої та нижньої частини живота й голові до нижньої щелепи.

Наприклад, найбільша кількість балів – 184, що відповідає високому рівню, відзначена в 46,2 % дітей у *нижній зоні живота* з правої сторони. Це свідчить про виникнення в дітей невиправданих страхів через чоловіків, частіше це страх бути покараним батьком, що виникає у конфліктних сім'ях, де застосується фізична сила. І 169 балів, що також відповідає високому рівню, набрали 50 % дошкільників із лівої сторони – жіночої, що говорить про страхи, які виникають під час перешкоди на шляху

до задоволення надзвичайно важливої для дитини потреби. Наприклад, коли мама віддає дитину в садочок, а для дитини найважливішим є контакт із мамою. Малеча не має способів переосмислити ситуацію, адже вона сприймає її однозначно, мама її покинула, і на цей час мами поруч немає, виникає злість і страх, що вона взагалі не повернеться. Іншими причинами є утримання злості за необхідності підкорятися режиму. Також невиправданими страхами можуть бути страх смерті та страх розлучення батьків. Усе це призводить до порушення стільця (запори, пронос), порушення апетиту (зниження або підвищення), збочення апетиту (вживання нехарчових речовин), здуття живота, метеоризму, нудоти, блювання, відмови від жування, неперенесення окремих видів їжі [3; 6; 9]. Порівняльний аналіз між вивченням правої та лівої частин у цій зоні показує, що у 3,8 % дітей причиною виникнення психосоматичних проблем, пов'язаних із болем у череві дитини (невиправданими страхами), частіше стають чоловіки.

Наступною шкалою, що має високий рівень за частотою вияву в 156 балів із правої, чоловічої, сторони, є *верхня частина живота*: больові відчуття діагностовано в 51,3 % дітей. У цю частину тіла батько «закладає» необхідні базові страхи, а саме: навчає дитину не встромляти пальці в розетку, бо вб'є, не грати з ножом, бо можна відрізати пальця, не брати сірники, щоб не обпектися і тому подібне. Показники з лівої, жіночої, сторони верхньої частини живота свідчать, що 45,6 % дітей мають 148 балів. Зазначимо, що базові страхи, закладені жінками, частіше мамою, спрямовані на захист дитини від страшного світу, тобто мати навчає боятися незнайомих дорослих, адже вони можуть викрасти дитину, не ходити по калюжах, бо можна захворіти або забруднити речі, що не можна розбирати іграшки, треба бути охайним і тому подібне. Отже, загалом чоловіки на 5,7 % частіше, ніж жінки, заповнюють тіло дитини необхідними базовими страхами, різними хвилюваннями, побоюваннями, тривогами з реального приводу і «на всякий випадок». Усе це формує в дитини бажання залишитися залежною від інфантильної ситуації – бути коханою та отримувати турботу. Але дитина прагне до незалежності, досконалості та самодостатності. Ці конфліктні тенденції взаємно посилюються. Бажання дитини отримувати любов дорослого стикається з бажанням дорослого мати слухняну дитину, вдаючись до маніпуляцій: «Ти не слухняний, я тебе не люблю», через це дитина намагається компенсувати бажану любов їжею.



Таблиця 1

**Показники психосоматичних виявів у тілі дошкільників
за авторською анкетою «Картографія тіла дитини»**

№	Показники за зонами і частинами тіла	Бали за силою вияву больових відчуттів або частотою травмування		Психосоматичні проблеми дошкільників, у %	
		Зліва	Справа	Зліва	Справа
1	Голова до нижньої щелепи	131	137	46,8	47,5
2	Нижня щелепа та шия	103	114	43	44,3
3	Плечі	94	102	40,5	44,3
4	Спина до попереку	104	112	45,6	47,5
5	Груди	111	85	34,2	29,1
6	Живіт – верхня частина	148	156	45,6	51,3
	Живіт – нижня частина	169	184	50	46,2
7	Руки – плечовий пояс	24	26	11,4	11,4
	Руки – передпліччя	49	52	20,9	22,8
	Кисті руки	50	59	16,5	16,5
8	Ноги – стегна	28	32	14,6	15,2
	Ноги – гомілки	78	82	34,2	34,2
	Ноги – ступні	94	94	31,6	31,6
9	Суглоби на колінах	64	64	19,6	19,6
	Суглоби на руках	41	34	12,2	10,8
10	Таз	5	5	3,2	3,2

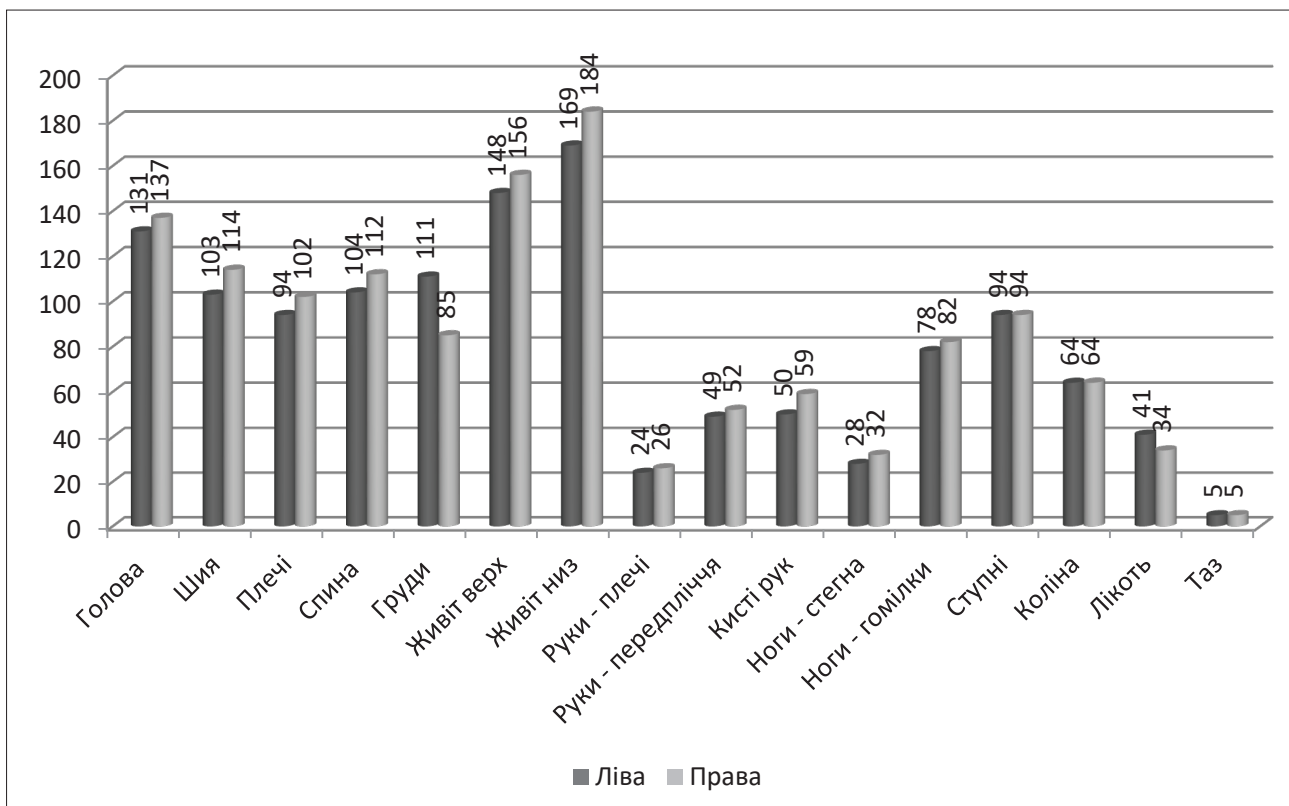


Рис. 1. Порівняння частоти та сили психосоматичних виявів у тілі дитини за авторською анкетою «Картографія тіла дитини»

Ще одним фактором болю у верхній частині живота є сварки між батьками, відсутність у сім'ї одного з батьків, виховання дитини вітчимою або мачухою. Дитина не знаходить задоволення в контактах із дорослими, і тоді бажання бути коханим перетворюється на бажання бути нагодованим. Активація цього процесу служить хронічним подразником шлункової функції. Хвора дитина бажає отримати їжу як символ любові й допомоги, а не для фізіологічного насичення [1; 6; 14].

Третьою шкалою, що відповідає високому рівню за кількістю набраних балів – 137, є *голова до нижньої щелепи*. З правої сторони больові відчуття в цій зоні мають 47,5 % дошкільників. Отже, у цьому випадку головний біль свідчить про наявні проблеми з чоловіками (батьком, братом, дідусем, іншими). А кількість балів, набраних із лівої частини тіла – 131, що спостерігається у 46,8 % дітей, свідчить, що жінки (мама, сестра, бабуся, вихователька і так далі) трохи менше, на 0,7 %, стають причиною виникнення головного болю в дітей цієї вибірки, оскільки батьки частіше виявляють власність і суворість. Під час діагностики діти скаржилися на болі в різних частинах голови, опишемо їх предметно.

Больові відчуття в *лобовій ділянці* турбує з приводу проблеми вибору, прийняття складних рішень і пов'язані з постійними думками, міркуваннями, завантаженістю голови. Біль у *тім'яній ділянці* говорить про відсутність у житті дитини людини, на яку можна покласти або якій можна довіритись, низьку самооцінку та втрату віри в себе. Причиною цього є постійні розбіжності між високим рівнем досягнень, якого від дитини чекають дорослі, та її реальними можливостями. Докори дорослих викликають почуття провини, через що дитина відчуває занепокоєння, яке легко переростає в тривожність і такі негативні стани, як страх, гнів, агресію, депресію та інші. Причина болю в *потилиці*, задній поверхні шиї, а також порушення зору, пов'язані з такими проблемами, як: відповідальність, страх бути покараним батьками, стрес через розлучення батьків, зловживання ними алкоголю, сварки. Дитина умовно захищає себе від того, що не хоче бачити, вірити в те, що відбувається в сім'ї та навколо. Через це вона відчуває пригнічене прагнення «втягнути голову в плечі», стає «понура», опускає голову, мускулатура лоба стає ніби нерухома, вираз очей – «порожній», очі ніби виглядають із застиглої маски обличчя. Болі в *скроневій ділянці* пов'язані з хронічною напругою жувальних м'язів (стискання щелепи) через невимовлені

слова виправдання, відведення критики у свою адресу. Їх можна образно назвати «головні болі заперечення» [1; 7; 9; 12].

Далі, проведемо аналіз за частинами тіла, що мають середній рівень (часом турбує або травмується) і низький рівень (турбує або травмується дуже рідко), ці шкали набрали меншу кількість балів, але все ж турбують дошкільників.

Наприклад, показник, який має середній рівень – *нижня щелепа та шия*, дає можливість оцінити існуючі проблеми, пов'язані з інтересом дитини. З правої, чоловічої, сторони кількість балів склала 114, що діагностується в 44,3 % респондентів, а з лівої, жіночої, – 103 бали, у 43 % дітей. Тобто причинами проблем у зоні нижньої щелепи та шиї частіше на 1,3 % стають чоловіки. Зважаючи на те, що цей показник містить кілька зон: нижня щелепа, шия та горло, докладніше опишемо проблеми та причини їх виникнення.

Скарги дитини в бічних м'язах шиї виникають, коли цілі та бажання нав'язані чи обмежені кимось ззовні. Адже саме ці м'язи повертають голову туди, де цікаво – це кругозір, гнучкість у виборі мети й засобів її досягнення. Затиски тут трапляються, коли батьки та вихователі з найкращих мотивів придушують зацікавленість дитини, виховуючи її чемною, слухняною, зручною. Придушена зацікавленість напружує мускули шиї, стає «грудкою у горлі» – образую, дитина стримує своє бажання кричати, гучно сміятися, стримує плач і, відповідно, накопичує гнів, не маючи можливості реалізувати вербально свій стан, щільно стискає щелепу, внаслідок щелепного затиску вночі чути скрегіт зубами. У дитини виникають больові відчуття в горлі, з часом стримані образи та гнів призводять до проблем із ларингітами або щитовидною залозою [4; 5; 10; 12, с. 266].

Тепер перейдемо до аналізу наступної зони, яка відповідає середньому рівню вияву, це *спина до попереку*. Больові відчуття або напруження в цій частині тіла одночасно, з одного боку, вказують на підтримку, з іншого – зрозуміла за метафорою «удар у спину», тобто тілесне відображення переживань, викликаних недобррозичливими навколишніми людьми, зрадою. Отримані результати показали, що за правою частиною спини кількість балів складає 112 та спостерігається у 47,5 % дітей. Акцентуючи на цьому, підкреслимо, що в цьому випадку дитині не вистачає підтримки від чоловіків, частіше – батька. Це пов'язано з тим, що в сім'ях чоловіки віддають перевагу у вихованні дитини матері, у такий спосіб знімаючи із себе відповідальність навіть у під-



тримці дитини. Тоді як кількість балів із лівої сторони спини склала 104 та спостерігається у 45,6 % респондентів. Поки що дитині не вистачає підтримки з боку жінки (мама, бабуся, старшої сестри і так далі). Відсутність підтримки з боку матері легко прочитати в тілі дитини неозброєним поглядом: варто подивитися на хребет або почути від батьків, що в дитини сколіоз, і стає зрозуміло, якщо хребет викривлений у правий бік, це свідчить, що дитині не вистачає підтримки з боку матері. Прикладом може бути авторитарний батько, що завзято виховує свою дитину в кращих традиціях або своєї нереалізованої мрії. Мати, перебуваючи під контролем чоловіка, не може захистити дитину від такого виховання. І, навпаки, хребет викривлений у ліву сторону свідчить, що з маминого боку цієї підтримки більш ніж достатньо: у посиленні уваги, нав'язаних переконаннях, інструкціях, програмах та іншому впливі.

Напруга поперекових м'язів спини пов'язана зі страхом перед можливою агресією з боку оточення. Ця психосоматична проблема в дитини можлива, лише коли вона одного разу вже пережила прикрі сварки, емоційне приголомшення і так далі [2; 9]. Порівняння результатів за лівою та правою стороною спини до попереку показує, що чоловіки на 1,9 % менше, ніж жінки, є для дитини людиною, на яку можна покластися або від якої можна отримати підтримку.

Наступними за частотою вияву є *груди* – зона емоцій і почуттів, яка в тілесній терапії називається «Декольте емоцій». Дискомфорт або больові відчуття за цією частиною тіла діагностуються у 34,2 % дошкільників, а кількість набраних балів склала 111, що свідчить про середній рівень вияву з лівої, жіночої, частини тіла. Оскільки мати є базисною основою світосприйняття дитини з перших хвилин її життя: «Мама – увесь світ», то здатність дитини приймати та віддавати любов більшою мірою залежить від емоційних стосунків між дитиною та мамою. А з правої частини грудей скарги спостерігаються за частотою 85 балів у 29,1 % дітей, що також є зоною середнього рівня вияву. Порівнюючи емоційний стан дітей, видно, що жінки на 5,1 %, частіше, ніж чоловіки, є причиною виникнення психосоматичних виявів у дошкільників. Детально розглянемо, які проблеми можна спостерігати в дітей та опишемо причини їх виникнення.

Наприклад, до трьох років діти легко та вільно дихають грудьми. Але, починаючи з дошкільного віку, дихання дитини починає змінюватися. Опишемо, з чим це пов'язано і як діагностувати й інтерпретувати дихання дитини.

По-перше, чим слабше та непомітніше в дитини рухаються груди під час дихання, тим менше вона довіряє (приймає або віддає любов). Дихання – спокійне, байдуже. По-друге, якщо дихання неглибоке, це свідчить, що дитина стримує, контролює свої емоції, боїться їх виказувати, відчуває тривогу, а тіло, у свою чергу, сигналізує про існуючу проблему псевдоастматичними нападами, задишкою. Причиною неглибокого дихання є заборони гучно сміятися, кричати, плакати або виказувати інші емоції з боку батьків, вихователів та інших стражів гарної поведінки дитини. По-третє, напруга в грудях здатна придушити сміх, гнів, печаль, пристрасне бажання, цей страх призводить до частих респіраторних захворювань дихальних шляхів. А постійні страждання через стреси, причиною яких стають розлучення батьків, зловживання батьками алкоголю, призводить до бронхіальної астми в дитини. І, нарешті, затримка дихання, є вельми важливим засобом придушення всякої емоції. Дитина не вільна, не відкрита, вона, ніби птах у клітці, втрачає себе, свою цінність, впадає у депресію, хворіє на астму. Причинами затримки дихання є виховання в дитячих будинках, конфліктні стосунки в сім'ях, депресивні стани матері, застосування фізичної сили [3; 9].

Ще однією зоною, що відповідає середньому рівню вияву, турбує дітей за частотою у 102 бали та спостерігається у 44,3 % з правої сторони тіла, є *плечі*. Зазначимо, що плечі є зоною відповідальності та терпіння. Виявлено, що батько частіше покладає на дитину своєї статі, тобто хлопчика, свої нереалізовані надії та мрії. Діагностика за лівою, жіночою, частиною цієї зони показала, що дискомфортні відчуття на тому ж рівні за частотою вияву в 94 бали мають 40,5 % дітей. Аналогічно підкреслимо, що жінки частіше покладають на дитину своєї статі – дівчинку свої нереалізовані надії та мрії. Порівняння отриманих результатів за лівою та правою частиною тіла показує, що чоловіки на 3,8 % частіше, ніж жінки, покладають на дітей відповідальність за молодших дітей у сім'ї, свої нереалізовані надії та мрії, у такий спосіб роблячи дитину відповідальною не тільки за її, але й за своє життя. Дискомфортні відчуття дітей у ділянці шийно-грудного коміра спонукають її сутулитися. Сутулячи плечі, дитина закривається – захищається від страху не впоратися з відповідальністю, яку на неї покладають батьки, страху здатися слабкою [9; 12, с. 266].

Найрідше дошкільників турбує *зона тазу* за частотою дискомфортних відчуттів у 5 балів, це свідчить про низький рівень

вияву та діагностується в 3,2 % дітей однаково сильно з правої та лівої частини тіла. Таз – зона творчості та статевої ідентифікації в дітей. Отримані результати свідчать, що діти в цьому віці дуже рідко незадоволені собою.

Наступним показником, що має низький рівень травмувань або больових відчуттів, є *руки* – зона діяльності та спілкування. Руки – це та частина тіла, через яку діти виражають себе у творчості, спорті, взаємодії з предметами та людьми. Цей показник поділений на зони: *верхня частина руки (плечовий пояс)* – зона близьких людей, *передпліччя* – зона знайомих, *кисть* – зона соціуму, *суглоби на руках (лікоть)* – субординація. Докладніше опишемо отримані результати за кожною зоною.

Наприклад, 11,4 % дітей за частотою травмування або больових відчуттів у 26 балів спостерігається у правій руці у *верхній частині (плечовий пояс)*, це свідчить, що дитина дуже рідко поводить себе або робить щось погане, конкретну дію щодо близьких, важливих для неї чоловіків (тата, дідуся, брата, близького друга). Така ж кількість дітей скаржиться чи травмує в цій зоні ліву руку, але з частотою у 24 бали, тобто дуже рідко. Це стається через погані дії, поведінку щодо близьких жінок (мами, бабусі, сестри). Причиною травм і болю в дослідженій зоні є страх перед холодною, агресивною матір'ю або жорстким, агресивним батьком, а оскільки дитина залежна від них і водночас відчуває злість, яку вона не наважуються виказати через залежність і страх, придушений бунт проти матері або батька є основою її ворожих імпульсів, що призводять до травм.

Результати, отримані за зоною *передпліччя*, також мають низький рівень скарг на больові відчуття та травми з правої сторони у 22,8 % дітей за кількістю балів – 52, хоча це буває рідко, але все-таки вияви в цій зоні свідчать про наявність проблем зі знайомими, важливими, але не настільки близькими чоловіками. Аналіз лівої частини передпліччя показує, що у 20,9 % дітей за кількістю балів – 49 є проблеми зі знайомими жінками (вихователями в саду, учителями, друзями у дворі і так далі). Больові симптоми або травми цієї зони руки, ніби внутрішній цензор – совість, коригуючи поведінку, нагадують дитині про чужу відібрану іграшку в садочку тощо.

Третьою зоною за цією частиною тіла, що також відповідає низькому рівню скарг, є *кисть* – зона соціуму (сусіди, люди в транспорті, однолітки, тощо). Вивчення скарг із приводу травм у кисті показало, що в однакової кількості дітей, а саме 16,5 % за

правою рукою кількість балів склала 59, це свідчить про проблеми, що пов'язані із соціумом, через дії з чоловіками або щодо них. І 50 балів діти отримали за лівою кистю руки, у цьому випадку через дії щодо жінок, а саме, коли дитина зламала квіти на сусідському газоні, і сусідка спричинила ґвалт, через що дитина була покарана.

Наступною зоною на руці з низьким рівнем скарг є *лікоть* – зона субординації. Отримані результати свідчать, що за частотою вияву з лівої сторони ця проблема спостерігається лише у 12,2 % дітей, але кількість набраних балів – 41, це говорить про те, що часом діти порушують субординацію щодо жінок, частіше – до мами. Менша кількість дітей – 10,8 %, травмують лікоть із правої сторони за частотою травмування у 34 бали, тобто часом турбує, що також свідчить про низький рівень порушення субординації щодо чоловіків (тата, дідуся, брата). Порівнюючи кількість дітей за цією проблемою, виявлено, що діти дозволяють собі порушувати субординацію на 1,4% частіше з жінками, ніж із чоловіками. Причиною травм є переважно схильність самих дітей до неконтрольованої ворожості, тобто коли дитина застосовує дію, неприйнятну щодо батьків та навколишніх людей, – навмисне б'є батьків, псує річ і тому подібне. А мудре тіло підказує дитині через травму ліктя, що вона порушила субординацію та що не можна вести себе так із мамою чи татом, через це буває боляче і тобі, і батькам [1; 9; 11].

Останньою зоною в тілі, на яку необхідно звернути увагу, є *ноги* – зона цілей. Коли дитина має корисливі цілі щодо різних категорій людей у своєму житті, вона починає травмувати ноги, так тіло підказує, що наміри дитини не правильні. Цей показник також поділений на 4 зони: *стегно* – зона цілей, що показує відношення до рідних і близьких людей, *гомілка* – мета дитини щодо знайомих і родичів, *ступні* – зона цілей, які дитина переслідує в соціумі, *колінна чашечка* – зона субординації. Предметне дослідження за кожною частиною дало можливість отримати такі результати.

Наприклад, за частотою у 32 бали (низький рівень), тобто дуже рідко, з правої сторони діти травмують або мають дискомфортні відчуття в зоні *стегна* – це 15,2 % дошкільників. Поки що діти рідко маніпулюють чоловіками в родині (батьком, дідусем, братом) та виявляють до них свою явну неповагу. І з лівої сторони кількість балів – 28 також низький рівень, що спостерігається в 14,6 % дітей, тобто діти рідко намагаються маніпулювати жінками в родині (мамою, бабусею, сестрою) через примхи, часті захво-



рювання, виказувати явну неповагу до цих жінок. Порівняння результатів показує, що діти виявляють неповагу до чоловіків у родині на 0,6 % частіше, ніж до жінок.

Вивчення зони *гомілки* показало, що 34,2 % дітей за частотою травм на праву ногу мають 82 бали, що свідчить про середній рівень переслідування корисливих цілей щодо знайомих і рідних чоловіків (дядька, друга, хрещеного і так далі). А за лівою ногою ще менше – 78 балів (середній рівень), тобто діти рідше мають корисливі цілі щодо знайомих і рідних жінок (тітки, подружки, виховательки, хрещеної, вчительки і так далі). Причиною можуть стати заздрість, бажання мати те, що має хтось інший (іграшки, речі, тощо), сум із приводу скромного матеріального становища родини, коли дитина не цінує те, що має, зверхнє ставлення до одноліток.

Показники, отримані за дослідженням зони *ступні* за правою та лівою ногою, свідчать, що 31,6 % дітей за частотою травмувань і силою больових відчуттів у 94 бали мають середній рівень, тобто час від часу діти мають корисливі цілі, спрямовані на жіночу та чоловічу енергію в соціумі, а «розумне тіло» через травму вказує на неповагу до дорослих і людей взагалі.

Результати, отримані за зоною *колінна чашечка*, показують, що однакова кількість дітей 19,6 % мають рівну кількість балів – 64 у лівій та правій ногах за частотою травмування, це свідчить про середній рівень порушення субординації між дитиною та батьками. Точніше, час від часу діти нешанобливо ставляться до матері або батька, не слухаються, обмовляються, ведуть себе з батьками, як з однолітками. Деколи батькам самим корисно усвідомити те, що вони дозволяють ставитися до себе як до друга або просто нешанобливо. Дитина так часто збиває коліна тому, що тіло умовно ставить її на коліна, щоб вона покорилася. Адже мама – це найважливіша людина в житті дитини. Важливий – значить шанований! Зі свого боку тато – головний у родині, отже, це він старший за станом у родині, очолює її, і найперше слухати треба тата, а не дитину [1; 9].

Висновки з проведеного дослідження. Отже, проведене дослідження за допомогою авторської анкети «Картографія тіла дитини» дало можливість встановити, що найчастіше в дітей дошкільного віку через тілесні вияви можна спостерігати болі в животі, головні болі та болі в зоні шиї, горлі та нижній щелепі. Ще одним важливим фактом є розуміння, що найчастіше, психосоматичні проблеми в дітей пов'язані з чоло-

вічою енергією, частіше з батьком дитини, і лише у двох випадках причиною психосоматичних виявів є жіноча енергія, частіше мати. У першому випадку – це зона емоцій, що тілесно відповідає частині тіла – грудям, отже, порушені емоційні стосунки з матою частіше призводять до захворювань дихальних шляхів і серцево-судинної системи в дітей. У другому випадку спостерігається порушення субординації між дитиною та матою. Суттєвим є те, що в дітей дошкільного віку майже відсутні проблеми в тазостегновій ділянці – зоні творчості. Подальшою перспективою нашої роботи є вивчення та встановлення кореляційного зв'язку між негативними психічними станами та психосоматичними виявами, а також ліквідація психосоматичних проблем дошкільників заходами тілесно-орієнтованої терапії.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Александер Ф. Психосоматическая медицина. Принципы и практическое применение. М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. 352 с.
2. Амосов В.Н. Искривление позвоночника. Сколиоз у детей и взрослых. М.: Вектор, 2010. 128 с.
3. Антропов Ю.Ф., Шевченко Ю.С. Психосоматические расстройства и патологические привычные действия у детей и подростков. 2-е изд., испр. М.: НГМА, 2000. 320 с.
4. Баскаков В.Ю. Хрестоматия по телесно-ориентированной психотерапии и психотехнике. Свободное тело. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2004. 224 с.
5. Изард К.Э. Психология эмоций. СПб.: Питер, 1999. 464 с.
6. Исаев Д.Н. Эмоциональный стресс, психосоматические и соматические расстройства у детей. СПб.: Речь, 2005. С. 26.
7. Лебедева Н.Б. Детский стресс: Справочник педагога-психолога. Вып. № 10. 2013. 31 с.
8. Лууле В. Оставаться или идти. Кн. 2. Ч. 1. М.: АСИ, 2011. 260 с.
9. Малкина-Пых И. Г. Телесная терапия: справочник практического психолога. М.: Эксмо, 2005. 970 с.
10. Простомолов В.Ф. Психосоматические расстройства (клиника, терапия, профилактика): руководство для психологов и врачей. Одесса: КП ОГТ, 2007. 296 с.
11. Райх В. Анализ характера. М.: Эксмо-Пресс, Апрель-Пресс, 2000. 528 с.
12. Сандомирский М.Е. Психосоматика и телесная психотерапия: практическое руководство. М.: Класс, 2005. 592 с.
13. Шубина Е.В. Основы телесной терапии: иллюстрированное руководство для профессионалов. СПб.: Наука и Техника, 2007. 240 с.
14. Mittelmann B., Wolff H.G. Emotions and Gastrointestinal Function: Experimental Studies on Patients with Gastritis, Duodenitis and Peptic Ulcer. Psychosom. Med. 4:5, 1942.



УДК 159.923

СТРЕСОГЕННІСТЬ І ТРАВМАТИЧНІСТЬ БАТЬКІВСЬКО-ДИТЯЧИХ СТОСУНКІВ ЯК ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОЇ ОСОБИСТОСТІ З МОТИВАЦІЄЮ ДО САМОРОЗВИТКУ

Романець З.О., к. психол. н.,
доцент кафедри теоретичної та практичної психології
Національний університет «Львівська політехніка»

Розглядаються теоретичні засади травматерапії, особливості характеристик травмуючих впливаючих факторів і специфіка реакцій на стрес і травму, обґрунтовується за допомогою реальних прикладів, що в життєвих буденних ситуаціях батьківсько-дитячих стосунків у функціональних пересічних сім'ях містяться джерела травматизації дітей, що виявляється у стрес-реакціях дітей як саморегуляторних механізмах психіки.

Ключові слова: *травматерапія, травмуючі фактори, стрес-реакція, батьківсько-дитячі стосунки, саморегуляторні механізми психіки.*

Рассматриваются теоретические основы травматерапии, особенности характеристик травмирующих влияющих факторов и специфика реакций на травму, обосновано с помощью реальных примеров, что в жизненных обыденных ситуациях родительско-детских отношений в функциональных обычных семьях содержатся источники травматизации детей, что проявляется в стресс-реакциях детей как саморегуляторных механизмах психики.

Ключевые слова: *травматерапия, травмирующие факторы, стресс-реакция, родительско-детские отношения, саморегуляторные механизмы психики.*

Romanets Z.O. STRESS SOURCE AND TRAUMATIC A PARENT-CHILD RELATIONSHIP AS THE PROBLEM OF A HEALTHY INDIVIDUAL WITH MOTIVATION FOR SELF-DEVELOPMENT

The theoretical principles of trauma therapy, especially traumatic characteristics influencing factors and specific reactions to stress and injury justified using real examples in everyday life situations parent-child relationships in functional families are ordinary sources of traumatization of children, manifested in stress the reactions of children as well regulatory mechanisms of the psyche.

Key words: *trauma therapy, traumatic factors, stress reaction, parent-child relationships, self-regulatory mechanisms of the psyche.*

Постановка проблеми. Міжособистісні стосунки в сім'ї як основному інституті соціалізації особистості є найважливішим фактором її розвитку та формування, джерелом становлення її як здорової, гармонійної, адаптованої й самоефективної, здатної до самореалізації та саморозвитку особистості. За умов дисфункційності сім'ї, з наявністю в ній насильства, девіантних поведінкових виявів батьків дитина піддається значному ризику набуття психічної патології, дезадаптованості, нездатності будувати стосунки, утворити сім'ю, виховувати власних дітей через стресогенний і травматичний вплив батьків на неї. Між зазначеними полярностями (гармонійним розвитком і патологією) існує континуум не явно виражених різного роду відхилень у поведінкових виявах і внутрішній психічній динаміці особистості дітей, підлітків, дорослих, які виникають у пересічних функціональних сім'ях через наявність у них нерідко неусвідомлюваних батьками стресогенних і травматичних впливів на дітей, що залишаються поза увагою дослідників через свою недостатню вираженість, ми-

нучість, неявність їхньої причинно-наслідковості, через утаємниченість реактивних психічних механізмів тощо. Пов'язуючи результати досліджень і теорію прив'язаності J. Bowlby [2] з концептуальними підходами травматерапії та сучасними психоаналітичними концепціями психіки, видається можливим розпізнати, зрозуміти, описати й висунути певні моделі для пояснення зазначених феноменів, тобто різного роду психічних, особистісних, поведінкових порушень тощо, які можна розглядати як порушення нарцисичного гомеостазу як системного психологічно-особистісного феномена, аналогічного фізіологічному гомеостазу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зазначеній проблематиці щодо стресогенності загалом і стресогенності батьківського впливу та його наслідків присвячені праці таких учених-дослідників, як Г. Сельє, J. Bowlby, J. Robertson, A. Meyer, M. Ainsworth, H. Kachele, A. Buchheim, K. Brisch, K. Krossmann, Ф. Шапіро, З. Фрейда, М. Klein, Л. Виготського та інших [2].



Постановка завдання. Метою статті є описати феноменологію наслідків стресогенних батьківсько-дитячих стосунків, окреслити характеристики стресогенних батьківських впливів, недостатньо чуттєвого материнського ставлення та інших ситуативних стресогенних факторів, представити ієрархічність варіативності реакцій на стресогенний батьківський вплив у контексті завдань розвитку системних властивостей психіки особистості дитини, спираючись на сучасні теорії розвитку, теорію прив'язаності (J. Bowlby), сучасні розробки психоаналітичної теорії, теорію травми [1] тощо.

Виклад основного матеріалу дослідження. Кожну ситуацію контакту зі значущими дорослими (батьками) можна розглядати через характеристики-параметри впливу на дитину, а саме: на її я-характеристики (самооцінка, самовідчуття, самоставлення тощо), на формування ставлення до іншого, формування психологічних захистів, психологічних меж, організації її реакцій, організації психіки загалом. Залежно від інтенсивності впливу, його якісних характеристик (позитивні чи негативні переживання викликає цей вплив), від його надмірності чи адекватності буде залежати ступінь цілісності, інтегрованості психіки, що позитивно корелює з її керованістю та саморегуляторними можливостями [1].

Як відомо, травматичний вплив призводить до порушення процесів послідовної обробки інформації вищими відділами мозку, порушення процесів формування цілісної картини світу, інтеграції досвіду в цілісне переживання себе, порушення образу «Я». Травматичний досвід залишається відщепленим, не охопленим регуляторними механізмами психіки, а відтак – малокерованим або некерованим узагалі [1]. Поведінка людини набуває імпульсивності з втратою цілеспрямованості, з проблемним формуванням мотивації, із виникненням свого роду дисфункційних станів депресивного або агресивного характеру тощо. Загалом, батькам важко відстежити в такій поведінці дітей причинно-наслідкові зв'язки із власним психолого-педагогічним впливом.

Результатом особистісного соціального розвитку є формування ідентичності як переживання себе й ставлення до себе, як внутрішнє відчуття себе, своєї цілісності, єдності тощо; це певне відчуття «Я», певний стан (стани) «Я», яке в сучасній психоаналітичній літературі позначається поняттям «нарцисичного гомеостазу», як системне психічне утворення самосвідомості, як її «епіцентр», аналогічно тому, як епіцентром свідомості вважається самосвідомість. За аналогією з фізіологічним гомеостазом,

«нарцисичний гомеостаз» підтримується в динамічній рівновазі певними психічними регуляторними механізмами (механізмами психологічного захисту), які утримують його цілісність, і в разі недостатності регуляторних механізмів людина на суб'єктивному рівні може переживати різні стани Я – від поганого настрою, відчуття невпевненості в собі до деперсоналізації й дереалізації [4], що корелює з діапазоном зовнішніх поведінкових виявів особистості, які можна розглядати з точки зору норми або виходу за її межі. Видається доцільним оперувати саме поняттям «нарцисичного гомеостазу» (за аналогією з поняттям «фізіологічного гомеостазу») для узагальненого підходу до розуміння й пояснення феномена людської психіки та її функціонування як системного утворення, що дасть змогу здійснити спробу об'єднання розрізнених сучасних теоретико-практичних концепцій психологічної науки та практики.

Теорія прив'язаності Боулбі [2], підкріплена значною кількістю експериментів і спостережень, сприяє заглибленню в особливості та варіації характеру зв'язків між мамою й дитиною, між батьком і дитиною, різними близькими людьми та дитиною, а також у те, як формуються психічні механізми інтерпсихічної взаємодії та інтрапсихічної динаміки. Із близькими людьми межі особистості є відкритими, і відбувається інтенсивний обмін впливами, які торкаються глибинних структур, компонентів Я, особливо в періоди еволюції, тобто становлення особистості, коли формуються саморегуляторні механізми психіки, що будуть забезпечувати нарцисичний гомеостаз, формуються або сила Я, або його нестійкість, уразливість [4].

Рівень функціональності психіки щодо збереження нарцисичного гомеостазу відповідає за адаптивність, ефективність, якість переживання життя людиною, що суб'єктивно переживаються як стани Я. Уразливість, нестійкість нарцисичного комплексу може виявлятися в особливостях побудови стосунків з іншими, у побудові близьких стосунків, інтимно-сексуальних стосунків тощо. Йдеться про особливості побудови меж, захистів, активності й обміну у взаємодії з іншими почуттями, інформацією, енергією загалом.

Зважаючи на емпіричний досвід консультативної, психотерапевтичної роботи й теоретично-концептуальних розробок сучасної травматерапії, такого роду зв'язки виглядають цілком прозорими.

Так, наприклад, за умови жорсткого впливу та достатніх ресурсних можливостей дитини до опрацювання негативного

досвіду формуються жорсткі межі особистості, що притаманні невротичній структурі особистості [4] із, імовірно, масивним відщепленим травматичним досвідом, який не був інтегрованим у цілісний образ світу й образ власного Я. Поведінка такої особистості є послідовною, однак її можливості до розвитку, до змін є надто обмеженими, а за умов актуалізації травматичного досвіду, наприклад, через асоціативний тригер або суб'єктивне сприйняття впливу як атаки на її межі, структура особистості зазнає ситуативного порушення на кшталт нервових зривів з асоціальними поведінковими виявами та соматизацією психічних станів.

Психотичний рівень організації психіки зі слабкими несформованими межами [4] особистості формується за умов значної травматичності батьківського впливу та недостатності ресурсу психіки дитини збудувати власні межі особистості. Можна припустити, що межі будуються віддалено від безпосереднього контакту з людьми завдяки розбудові надто узагальненої картини світу із залученням інтелектуальних тлумачень містичних (магічних) зв'язків, із переживанням свого роду величі, недосяжності свого Я для інших людей. Не кажучи про примітивні захисти, у психотичної особистості зі збереженою здатністю до адекватного тестування реальності її вищі інтелектуальні захисти стають спрямованими на розбудову узагальнених когнітивних конструктів, тією чи іншою мірою віддалених від безпосередніх контактів із людьми [4].

Формування пограничної структури особистості із проблематикою нестійкості нарцисичного комплексу та недостатньої гнучкості саморегуляції у стосунках з іншими, частіше – з близькими, здебільшого виникає за умов надмірно тісного й емоційно нестійкого стосунку у формі надто інтенсивного втручання у внутрішній світ дитини за наявності недостатньої чутливості та розуміння потреб дитини або відчуженні дитини через, можливо, хибні установки та уявлення щодо правильності виховання в неї певних рис і властивостей. Наслідком такого роду материнсько-батьківської взаємодії з дитиною постає формування пограничної особистості з нестійкими межами, а відтак – із недостатньою цілісністю структури Я [4].

Наведене окреслення впливаючих на формування структури особистості та її меж факторів не претендує на вичерпність, воно лише слугує ілюстрацією зв'язків між батьківським впливом і наслідками щодо формування особистісних характеристик, зокрема, пов'язаних із феноменологією її самосвідомості, Я-характеристик тощо.

Стосунки батьків і дітей пронизує інстинкт прив'язаності, за яким проглядається інстинкт виживання дитини [2], тобто спрямованість на виживання себе, що корелює з поняттями егоцентризму, егоїзму, турботою про себе, потребами й бажаннями, щоб усі інші турбувались про неї. Аксиоматично можна стверджувати, що основним змістом егоїстичної потреби дитини є безпека, захист, підтримка та пізнання, самостійність і незалежність. Йдеться про потреби в їжі, комфорті тіла, а далі – соціальні потреби в прийнятті, визнанні та самореалізації, згідно з класифікацією потреб за А. Маслоу [5]. Зважаючи на статистику, наведену А. Маслоу, стосовно того, що рівня самоактуалізації та самореалізації досягають лише 2–3 % людей, можна припускати з огляду на теорію прив'язаності J. Bowlby [2], що основною причиною такого роду реалій є батьківський вплив на дітей у пересічних сім'ях, його стресогенність і травматичність, що не сприяє формуванню достатньо цілісної системи психіки, належного рівня свідомості й самосвідомості, розвитку гармонійної особистості з високофункціональним нарцисичним комплексом, а відтак – зі здатністю до саморозвитку й життєтворчості [2].

Конкретизуючи, варто зазначити, що від особливостей відносин прив'язаності народжується образ себе й образ іншого, образ світу загалом. Значущі стосунки – це вплив один на одного, це обмін стимулами, кожен з яких залишає свій слід у формі відгуку, реакції. Сукупність цих слідів, їхня послідовність, інші характеристики являють собою програми поведінки, програми реагування. Інакше кажучи, формується динамічний стереотип поведінки, що визначається як характер, це те, що закарбовано як система ставлень, як внутрішня складова характеру, а способи реагування, поведінкові вияви, вияви активності, відповіді, відгуку являють собою зовнішню складову характеру.

Якщо вплив стресовий, надмірний, неадекватний, виникають спотворення у відображенні та реакціях, тобто в програмах реагування та в їхніх системних психологічних феноменах-утвореннях – образі Я та образі Інших, а також в «образі» стосунків із ними, тобто йдеться про уявлення щодо характеру стосунків, про параметри каналу зв'язку, параметри впливу, загалом позитивного чи негативного.

Намагання описати зазначені феномени приводять до необхідності міркувань про психіку як інформаційну систему з врахуванням її системних характеристик, таких як гнучкість, адаптивність компенсаторність та ефективність, тобто здатність відповідати вимогам, певній меті [3].



Проблема розуміння та розпізнавання зазначених системних характеристик психіки на суб'єктивному рівні, тобто переживання їх суб'єктом психіки зсередини, на рівні суб'єктивного досвіду переживань стосунків з іншими, переживань себе у стосунках з іншими. Слушним є зазначити, що саме переживання внутрішнього досвіду є реальністю індивідуального життя кожної людини, переживання себе в різних стосунках, контактах, у процесі різних видів активності тощо.

Якщо травматизація має місце в процесі розвитку, тобто в близьких стосунках зі значущим іншим в контексті прив'язаності, то внутрішні програми, а відтак і системні утворення психіки набувають спотворень, що у феноменології діагностується як особистісні розлади, які, у свою чергу, виявляються в порушеннях стосунків з іншими, а з огляду на психоаналітичну теорію порушуються механізми захисту, психологічні межі особистості, здатність тестувати реальність і загалом порушується відчуття себе, образ Я, [4; 5], я-концептуальні утворення як системне внутрішньо-психічне утворення, як складова самосвідомості. Саме його можна вважати центральним головним системним утворенням, а всі інші параметри й характеристики – його похідними, його «інструментарієм». І одним із системних інструментів самоналаштування є рефлексивна здатність психіки.

Ефективність системи психіки визначається здатністю відповідати вимогам, поставленій меті, певному заданому ззовні або зсередини еталону, інакше кажучи, система психіки ефективно працює, коли є заданий напрямок, і тоді меті підпорядковується структура мотивів і поведінкових виявів, загальної активності [3].

У міжособистісному спілкуванні з батьками в процесі розвитку завдяки феномену соціабельності [5], тобто здатності піддаватися впливу, формується свідомість дитини загалом, що зазначається у відомому вислові Л.С. Виготського: «свідомість оформляється з іншої свідомості».

У разі впливу різних факторів і стимулів система психіки дає відгук відповідно до рівня мети, наприклад у спектрі від збереження цілісності системи до саморозвитку системи. Рівень і зміст мети відгуку на вплив визначається багатьма факторами – як параметрами зовнішніх впливів, так і внутрішніми психосоматичними характеристиками, зокрема психофізіологічними, нейропсихологічними, особливостями стрес-реакцій, темпераментальними характеристиками, а також рефлексивними, ментальними, духовними, морально-етичними характеристиками особистості тощо.

Уявляється доцільним представити певну ієрархію рівнів відгуку на вплив від безпосереднього відреагування емоційного стану до глибоко усвідомленого опрацювання власного когнітивно-емоційного стану за допомогою рефлексії та здатності до символізації досвіду. Йдеться про диференціацію та опис варіативності людських, суто психологічних форм вияву основних реакцій на вплив (стресогенний вплив) – нападу, втечі, завмирання:

- безпосереднє відреагування емоції,
- психологічна втеча,
- психологічний захист,
- психологічний опір,
- психологічний напад-агресія,
- прийняття впливу як акт покори й пристосування-витримання,
- прийняття впливу з подальшим опрацюванням як корисного, важливого, потрібного для засвоєння та залучення в систему власної структури психіки, наприклад, у формі знань, вмінь, навичок тощо,
- розуміння впливу як завдання саморозвитку власної системи психіки.

Закріплені програми такого роду реакцій на певні групи стимулів можна розглядати як рівні розвитку свідомості в контексті рівня розвитку системи психіки та її здатності до саморозвитку в спектрі – від рівня, що забезпечує лише самозбереження, до рівня розвитку свідомості, на якому є розвинутою здатність до усвідомленого саморозвитку, самовдосконалення.

Практична робота з клієнтами з різними психологічними проблемами підтверджує наведену стадіальність або рівневість відтворення цілісності психіки й підвищення рівня її функціональності та адаптивності. Для підтвердження сформульованої тези треба детальніше зупинитись на кожному з рівнів відгуку на вплив.

Безпосереднє відреагування емоції. Строго кажучи, усі зазначені рівні можна розглядати як різні форми відреагування, у яких завжди є присутньою емоційна компонента. Однак саме перший рівень передбачає безпосереднє відреагування назовні накопиченої емоції або їхня сукупність у певних діях, поведінці загалом. Наприклад, психопатичному клієнту дозволяють або, точніше, його спонукають безпечно відреагувати свій емоційний стан, наприклад, жбурлянням заповнених водою пластикових пляшок із метою вивільнення емоцій злості, агресії, що його переповнюють і які блокують його здатність адекватно мислити, приймати рішення, адекватно бачити ситуацію тощо. І доки він не вивільнить накопичене збудження, годі сподіватися на ефективну психотерапевтичну роботу з ним на когнітивно-

му рівні. Інший приклад роботи з глибоко травмованим клієнтом із втратою близьких під час землетрусу, у якого «застигли» геть усі емоції, і він сидить тривалий час в одній і тій самій позі, також показує ефективність застосування методики відреагування, коли клієнту дається папір та олівець і пропонується руками – спочатку однією, а потім другою – водити олівцем по папері колливними рухами як маятник, що також дає можливість вивести людину із заціпеніння, вивільняючи через рухи руками накопичені «застиглі» емоції та переживання, що, відповідно, дає змогу підступити до опрацювання травми на інших рівнях [1]. Важливо зазначити, що йдеться про системну відповідь психіки на вплив у формі «скидання» того надмірного, що накопичилось – надмірних переживань, що переповнюють суб'єкта болем, образою, гнівом тощо.

Наступний рівень реакції на вплив – психологічний захист як спосіб психіки хоча би зберегти свою цілісність від загрози її порушення, дезінтеграції. Сьогодні є відомими понад тридцять механізмів захисту, описаних у сучасних працях учених-психологів психоаналітичного спрямування, що забезпечують певний, відносно задовільний рівень функціонування психіки. Важливо знову зазначити, що це лише захист і збереження статусу-кво системи психіки конкретної особистості, і тут не йдеться про саморозвиток, а лише про адаптацію.

Рівень психологічної агресії-нападу являє собою спосіб відстоювання себе, який також є формою відреагування емоційного стану, можливо, із перекладанням відповідальності за власний стан на іншу особу. І в цьому випадку також залучається психологічний захист, найчастіше проекція, яка також не сприяє розвитку психіки, набуттю нею нових, пов'язаних із розбудовою внутрішньої структури психіки або принаймні з формуванням внутрішньо-психічних зв'язків або нових мисленневих конструктів, що відображають реальність. Прикладом може бути досить поширена серед людей властивість говорити за будь-яких ситуацій, що викликають напруження і дискомфорт: «Це через тебе». Такі явища є також досить поширеними серед дітей, що не є формою розвитку власної особистості, а лише захистом з агресивним перекладанням провини на іншого.

Рівень прийняття впливу як акт покори та пристосування-витримування пов'язаний із наповненням системи психіки інтроектами як неопрацьованим і недостатньо інтегрованим досвідом, який заважає формуванню таких системних характеристик психіки, як цілісність, гнучкість, творчість,

усвідомлення індивідом своїх потреб, бажань і таке інше.

Рівень прийняття впливу з подальшим опрацюванням як корисного досвіду, його інтеріоризація сприяє розвитку особистості, розбудові її внутрішньо-психічних структур у вигляді нових знань, вмінь, навичок, компетенцій, життєвих умінь тощо. Такого роду розбудова функціональності психіки відбувається через зовнішні умови, обставини, впливи, цілеспрямоване навчання тощо.

Рівень розуміння впливу як завдання саморозвитку власної системи психіки пов'язаний із цілеспрямованим розвитком особистості та передбачає здатність до внутрішнього пошуку розв'язання життєвих завдань, внутрішніх конфліктів, інших психічних станів, у яких є переживання дискомфорту, болю, страждання тощо в екологічному контексті, що означає усвідомлення себе як об'єктом, так і суб'єктом впливу на основі гуманістичних принципів, ненанесення шкоди, з передбаченням і відповідальністю за наслідки власних дій, вчинків, діяльності, активності загалом.

Висновки з проведеного дослідження. Батьківський вплив, стиль і зміст взаємодії з дітьми та іншими людьми, рівень структури й організації психіки батьків, чуттєвість батьків до потреб дитини й здатність на них реагувати впливають на тип прив'язаності дітей до батьків, у якій і завдяки якій формується структура психіки дитини, структура її особистості й характеру та функціональність її психіки загалом, а також закладаються параметри системного особистісного утворення самосвідомості з його комплексом регуляторних систем, таких як самість (self), образ Я, Я-концепція, нарцисичний комплекс тощо. Критерієм функціональності психіки може бути ступінь цілісності психіки й особистості, її здатність до символізації досвіду, надання досвіду змісту та значення, а відтак – здатність до його усвідомлення. Це й означає розвиток свідомості загалом, оскільки, за висловом О.М. Леонтєва, «свідомість складається зі змістів і значень». Зовнішнім поведінковим корелятом функціональності й цілісності психіки є керованість поведінки людини з її доцільністю, гнучкістю й адаптивною, екологічною, просоціальною спрямованістю.

Важкі розлади психіки з виразною маніфестованою симптоматикою, способи й результати їх лікування та психотерапії дають можливість зрозуміти порушення цілісності структури Я аж до діагностування виявів множинної особистості як наслідок надінтенсивних травмуючих впливів на психіку дитини, що перешкодили формуванню



здатності до символізації досвіду, інтеграції його позитивних і негативних аспектів. Середні й легкі ступені порушень здатності до інтеграції аспектів досвіду дитини виявляються в різних формах уникаючої, агресивної, опозиційної, імпульсивної поведінки дітей, що свідчить про відщеплені, неінтегровані аспекти досвіду, а відтак є практично некерованими, такими, що погано піддаються саморегуляції зовні.

Важливим завданням формування особистості є формування мотивації та здатності до власного розвитку, до власної життєтворчості. Традиції сімейної педагогіки й соціалізації загалом недостатньо фокусуються на такого роду меті виховання та формування особистості. Водночас ідея щодо формування самоєфективності самозарадності дитини у своєму житті існує у свідомості чи підсвідомості батьків ніби по замовчуванню, як своєрідна «над ідея», однак у реальних щоденних психолого-педагогічних взаємодіях батьків із дітьми радше тренується щось протилежне – слухняність, покірність, підпорядкованість, а відтак – несамостійність, залежність і безвідповідальність. Методи, способи, особливості батьківського впливу нерідко набувають стресогенного та травматичного змісту, що може призводити до сповільнення особистісного розвитку дитини або його спотворення.

Батьківський вплив можна розглядати як травматичний, стресогенний за умов таких його характеристик: 1) надмірна інтенсивність (крик, фізичне насильство), що викликає в дитини страх значної інтенсивності; 2) раптовість, несподіваність для дитини, коли дитина захоплена своєю грою, іншою діяльністю, і її раптом відривають з надмірною інтенсивністю, фізичним насильством – тягнуть, волочать, залякують тощо, що також викликає страх і переживання безпорадності, неможливості відстояти себе; 3) набуття дитиною досвіду некерованості світу, оскільки вона отримує досвід втручання проти її волі, досвід втрати контролю, втрати можливості задоволення потреб, можливості управління своєю діяльністю водночас із неможливістю відреагувати на такого роду стресогенний вплив природним шляхом, тобто уникненням впливу через втечу або шляхом його безпосереднього усунення. Зрозуміло, що усунення стресогенного батьківського впливу неможливо здійснити через статусність батьків, залежність від них і просто через перевагу батьків над дитиною у фізичній силі. Як було зазначено, реакцією дитини на стресогенний вплив батьків буде страх, почуття беззахисності, безпорадності, безвиході, а значить – переживання стану жертви [1], відданої на поталу, що призводить до психофізіологічної стрес-реакції різних рівнів – від

соматичного до психологічного. І, оскільки, психіка – це система, що самопрограмується, самоорганізовується та саморозвивається [4], можуть спотворюватись усі її системні характеристики та її функціональність через травмуючий батьківський вплив (вплив інших опікантів). Під спотворенням мається на увазі набуття системою психіки дитини механізмів психологічного захисту, що відображаються на її характерологічних особливостях, регуляторних механізмах поведінки тощо. Можна стверджувати, що внаслідок стресогенного впливу може виникати певною мірою функціональна недостатність психіки в сенсі порушення її здатності до інтеграції досвіду, а відтак – до неспроможності формування цілісності особистості, що, у свою чергу, виявляється у зниженні регуляторної здатності різних рівнів – від когнітивного, емоційного до вольового, поведінкового загалом. Оскільки йдеться про вплив на дитину в пересічних функціональних сім'ях, маються на увазі незначні порушення у функціонуванні психіки, подібні до «малої мозкової дисфункції», яку діагностують у логопедії за умови, наприклад, невимовляння певних букв алфавіту у віці, коли це вже означає відхилення від норми.

Насправді, батькам та іншим, долученим до виховання дитини особам, видається нелегким розрізнити в сімейному психолого-педагогічному процесі ті впливи, що сприятимуть розвитку дитини у її «найближчій зоні розвитку», що можуть переживатися нею як внутрішній поштовх, спонукання, цікавість тощо, і ті батьківські впливи у певних ситуаціях, що призводять до переживання дитиною стану жертви, відданої на поталу, які супроводжуються переживанням сильного страху, беззахисності, безпорадності тощо.

Підсумовуючи, треба зазначити, що проблема стресогенності батьківського впливу в пересічних функціональних сім'ях призводить не тільки до блокування мотивації саморозвитку дітей, а й до більш серйозних порушень функціонування психіки, що виявляється в опозиційній поведінці, невиправданій агресивності дітей і підлітків, зниженні пізнавальної активності, мотивації до навчання тощо.

Проблемне поле зазначеної тематики полягає в декількох аспектах: 1) недостатність усвідомлення батьками мети особистісного саморозвитку дитини; 2) недостатня передбачуваність результатів батьківського психолого-педагогічного впливу, тобто батьки не в змозі передбачити, які саме характеристики та властивості вони виховують у власної дитини, навіть за умови наявності у свідомості батьків поставленої мети через неочевидність причинно-наслідковості в психічних ви-

явах особистості дитини й відтермінованість у часі наслідків батьківських впливів; 3) мета виховання дитини носить здебільшого орієнтацію на поведінкові, тобто зовнішні, вияви дитини без врахування необхідності формування саме внутрішньо-особистісних утворень, таких як образ Я, Я-концепція, функціональний нарцисичний комплекс тощо; 4) незнання закономірностей функціонування дитячої психіки, особливостей завдань розвитку вікових новоутворень у різні вікові періоди, а відтак – неможливість вчасно зауважувати міні-відхилення в емоційних, комунікативних, поведінкових виявах дітей і вносити корекцію у власну взаємодію з дітьми; 5) відсутність у батьків відповідних психолого-педагогічних умінь і навичок, необхідних для досягнення окресленої мети виховання щодо формування внутрішніх функціональних психічних новоутворень власної дитини навіть за умов її усвідомлення та розуміння батьками.

Вочевидь, постає завдання батьківського всеобучу, психологічної просвіти, популяризації глибинних теоретично-практичних психологічних знань, фахових психотерапевтичних напрацювань серед молодих людей, що стали або готуються стати батьками та й у суспільстві загалом.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Shapiro F., Hofmann A. EMDR-Institut Deutschland Вступний семінар з методу EMDR: посібник. Ч. 1. 1994. Інтерн. URL: <http://www.EMDR-Institut.de>
2. Бріш К.Г. Розлади прив'язаності від теорії до терапії: посібник. Львів: 2012. 314 с.
3. Либін А.В. Дифференціальна психологія: на пересеченні європейських, російських і американських традицій. М.: Смысл, 1999. 532 с.
4. Мак-Вільямс Н. Психодинамічна діагностика / Пер. с англ. Класс, 1998. 438 с.
5. Москаленко В.В. Соціальна психологія: підручник. К.: Центр учбової літератури. 2008. 688 с.

УДК 159.923.2

ОСОБЛИВОСТІ ЗВ'ЯЗКУ МЕТАМНЕМІЧНИХ І КРЕАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ У СТРУКТУРІ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА

Саврасов М.В., к. психол. н., доцент,
доцент кафедри загальної психології

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

Ермоленко К.В., старший викладач кафедри загальної психології
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

Дослідження присвячене теоретичному обґрунтуванню та емпіричному вивченню психологічних особливостей взаємозв'язку метамнемічних і креативних властивостей особистості студента педагогічного ВНЗ. Аналізується неоднорідність психологічної динаміки образної креативності та метапам'яті протягом професійної підготовки майбутнього педагога. Встановлено, що метапам'яті і креативність як динамічні багаторівневі психічні якості здійснюють позитивний взаємовплив у навчальній діяльності.

Ключові слова: *особистість, суб'єкт, студент, навчання, метапам'яті, креативність, творчість.*

Исследование посвящено теоретическому обоснованию и эмпирическому изучению психологических особенностей взаимосвязи метамнемических и креативных свойств личности студента педагогического ВУЗа. Анализируется неоднородность психологической динамики образной креативности и метапамяти на протяжении профессиональной подготовки педагога. Установлено, что метапамять и креативность как динамические многоуровневые психические качества осуществляют позитивное взаимовлияние в учебной деятельности.

Ключевые слова: *личность, субъект, студент, обучение, метапамять, креативность, творчество.*

Savrasov M.V., Yermolenko K.V. FEATURES OF THE CONNECTION OF METHAMNEMONIC AND CREATIVE CHARACTERISTICS IN THE STRUCTURE OF THE STUDENT'S PERSONALITY

The research is devoted to the theoretical substantiation and empirical study of the psychological peculiarities of the interconnection of metamnemonic and creative properties of a student of a pedagogical HEE. The heterogeneity of the psychological dynamics of figurative creativity and metamorphosis during the professional training of the future teacher is analyzed. It has been established that metamemory and creativity as dynamical multi-level psychic qualities have a positive mutual influence on educational activity.

Key words: *personality, subject, student, learning, metamemory, creativity, creation.*



Постановка проблеми. Проблема взаємозв'язку, взаємодії та взаємовпливу психічних явищ креативної та когнітивної природи завжди була, є і буде однією з найдискутивніших проблем у різних галузях психологічної науки та суміжних із нею сферах наукового пошуку. У різні епохи розвитку психологічної науки, у різних системах понять і в межах різних наукових шкіл креативність розглядалася як функція інтелекту та його похідна, як цілком незалежний від інтелекту особистісний конструкт, як ситуативно пов'язана з інтелектом дискретна характеристика особистості. Водночас характеристики мнемічних процесів як передумови ефективного переосмислення власного життєвого досвіду людини (зокрема, досвіду творчої активності людини) і зважання на нього в подальшій діяльності, зокрема навчальній і професійній, і досі приховують від дослідників відповіді на численні питання про механізми, властивості та закономірності креативності особистості. За переходу на метарівень доцільність та актуальність наукового дослідження взаємодії мнемічної та творчої активності суб'єкта діяльності зростають у багато разів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поняття креативності в семантичному аспекті є синонімом дефініції «творчі здібності», яка, у свою чергу, у психологічному та лінгвістичному сенсах є похідною від таких важливих загальнонаукових, а не тільки психологічних понять, як «творчість» і «здібність». Що стосується психологічного змісту цих понять, який нас здебільшого й цікавить, то він за кілька останніх десятиліть переживав деякі модифікації.

Наприклад, наприкінці доби радянської психології творчість ще розумілась як «...створення людиною нового, оригінального в різних сферах діяльності, перш за все, у науці, техніці, мистецтві» [5, с. 296]. Як бачимо зі змісту такого означення, з огляду на класичне розуміння здібностей, їхнього поділу на загальні та спеціальні творчість у такому її розумінні радше віднесли до спеціальних здібностей, тобто таких, що притаманні людині в певних сферах діяльності, спеціальності, професій тощо. Тоді це можна було вважати цілком зрозумілим, оскільки навіть намагалися виділити з-поміж інших професій так звані «творчі» професії (науковці, художники, актори, поети, архітектори, скульптори, конструктори, шахісти тощо), представникам яких і приписували наявність певних форм, видів і засобів, насамперед, когнітивної активності.

Уже на початку пострадянських часів (не стільки в буквальному хронологічно-

му розумінні, скільки швидше в парадигмально-концептуальному сенсі, оскільки різниця в часі між змінами у змісті дефініції складає лише 7 (!) років) під творчістю прийнято було розуміти «...діяльність, результатом якої є створення нових матеріальних і духовних цінностей» [7, с. 393]. До того ж наголошується, що поруч із процесуальним аспектом творчості виділяється ще й особистісний аспект. До структури останнього вже почали включати здібності, мотиви, знання та вміння, що, власне, і забезпечують такі характеристики новоствореного продукту, як новизна, оригінальність, унікальність. Утім, все одно підкреслюється «...обумовленість творчості тією сферою культури, у якій вона реалізується (виробництво, техніка, мистецтво, наука, політика, педагогіка та інше), вимагає своєрідності психології творчості в кожній із них» [7, с. 394]. Спостерігаємо, що означення творчості в принципі вже не містить імперативної вказівки на спеціально-здібнісний її характер, проте все одно в теоретичному та методологічному аспектах творчість і сфера її вияву є синкретичними. Власне, це й зумовлює певну сегрегацію предмета та об'єкта психології творчості за специфічними сферами професійної активності людини.

Подальший розвиток пострадянської психологічної традиції зумовив певний семантичний поділ поняття творчості. Наприклад, у розумінні А.Л. Свенцицького творчість на психологічних теренах може мати вузьке та широке значення. А саме: «...у вузькому сенсі – це форма діяльності людини, що породжує якісно нові оригінальні продукти в матеріальній або духовній сфері, які мають певну цінність; ...в широкому сенсі момент творчості може характеризувати будь-яку діяльність людини, яка самостійно виявляє (принаймні для себе самої) нові методи в процесі цієї діяльності, прийоми її виконання та нові результати» [9, с. 430–431]. Як бачимо, задля уникнення внутрішніх суперечностей під час трактування поняття творчості поступово починається певне семантичне розгалуження цієї дефініції.

У сучасній вітчизняній психології під творчістю розуміють «...високосвідому діяльність людини, спрямовану на створення нових продуктів матеріальної та духовної культури, які мають суспільно-історичну цінність; теоретичну та практичну діяльність людини, яка зумовлює одержання об'єктивно нових результатів, якими можуть бути нові знання, оригінальні способи розв'язання певної проблеми, наукові відкриття, нові технології, високимистецькі

художні твори тощо» [6, с. 352]. Спостерегаємо певну модернізацію, осучаснення психологічного змісту поняття творчості, його відділення від конкретних професійних передумов функціонування особистості творця та чинників творчого процесу. Цей перехід має численні причини, які пов'язані між собою нелінійно. Серед них можуть бути детермінанти парадигмального, категоріального характеру, проте не будемо на них зупинятися, залишивши їх для подальших теоретико-методологічних досліджень у цій царині.

У сучасному науковому психологічному розумінні креативність постає, перш за все, як «...здібність до генерування нових ідей, рішень, методів, теорій, взагалі яких-небудь нових продуктів діяльності» [9, с. 199]. Тобто креативність наразі може розглядатися як вмотивована здатність до будь-якої інноваційної діяльності. З іншого боку, трапляються спроби розглядати креативність як «...рівень творчої обдарованості, здібностей до творчості, які виявляються в мисленні, спілкуванні, окремих видах діяльності та становлять відносно стійку характеристику особистості» [6, с. 181]. Тобто це вмотивована здатність до інноваційної діяльності, що детермінується до того ж низкою нелінійних, багаторівневих особистісних характеристик людини, що творить. До того ж на перший план починає виходити неможливість здійснювати редукцію креативності до суто інтелектуальної характеристики та представити креативність як певну функцію, різновид і похідну інтелекту. Тому в сучасному розумінні креативність дедалі частіше намагаються розглядати як «...незвідну до інтелекту функцію цілісної особистості, яка залежить від комплексу її психологічних характеристик» [6, с. 181].

С.Д. Максименко розглядає креативність як один із принципів побудови генетико-моделюючого методу дослідження особистості. Він зазначає, що «...вже сама по собі ця особистість є результатом і продуктом творчості. І потреба, яка втілена в ній, має величезний креативний потенціал» [4, с. 65]. Авторіві йдеться про те, що «...креативність є глибинною, первісною та абсолютно природною ознакою особистості – це є вища форма активності, яка створює й залишає слід, втілюється. З іншого боку, креативність означає прагнення виразити свій внутрішній світ» [4, с. 65].

М.М. Кашаповим у ролі важливої психологічної характеристики творчого мислення викладача, що допомагає йому в розвитку креативності учнів, розглядається абнотивність – комплексна здібність ви-

кладача (вчителя) до адекватного сприйняття, осмислення, розуміння та прийняття креативного учня, здібність помітити обдаровану дитину та надати їй необхідну психолого-педагогічну підтримку в розвитку її творчого потенціалу [2, с. 76]. До структури абнотивності, на думку автора, входять, зокрема, креативність самого вчителя (викладача), мотиваційно-когнітивний компонент абнотивності та рефлексивно-перцептивні здібності (здібність до вивчення учня, розуміння, співчуття йому, здібність зануритися в індивідуальну своєрідність учня, здібність проаналізувати, оцінити, краще зрозуміти себе) [2, с. 77]

Т.І. Доцевич, спираючись на зміст і структуру поняття абнотивності (за М.М. Кашаповим), розглядає поняття метакреативності як «...вищу форму креативності, яка містить обізнаність в особливостях перебігу творчого процесу, його рефлексію та виявляється у високому рівні здібності до його саморегуляції» [1].

Дж. Флейвел і Х. Велман, активно досліджуючи можливості розвитку когнітивних і мнемічних здібностей, розуміють під метапам'яттю певну систему узагальнених способів організації мнемічної діяльності та сукупність передумов ефективного використання мнемічних операцій і прийомів (це, зокрема, планування та контроль), що виступають, у свою чергу, складовими мнемічного арсеналу суб'єкта мнемічної діяльності [11].

Найбільш ґрунтовно, на нашу думку, із закордонних дослідників до означення метапам'яті як психічного феномена підходить Р. Ключе, який, досліджуючи взаємодію пізнання та контролю в процесі утворення метакогнітивної реальності, намагається виділити двокомпонентну структуру метапам'яті, а саме: когнітивну сторону (інформація про пам'ять у загальному сенсі та усвідомлення індивідуальних особливостей власної пам'яті тощо) та процесуальну сторону (аналіз ефективності використовуваних стратегій запам'ятовування та контроль і регуляція її процесів) [12].

На думку Т.Б. Хомуленко, ґрунтовне емпіричне дослідження метапам'яті «...має містити показники мнемічної обізнаності, диференційованості самооцінки, її адекватності у виявах прогностичності, схильності до планування процесу запам'ятовування, моніторинг-контроль процесу запам'ятовування у виявах рефлексивних функцій (дослідницької, критичної, нормативної) та вибіркового відтворення [10].

На думку О.М. Лактіонова, який займався дослідженням структурно-динамічної організації індивідуального досвіду люди-



ни, мнемічний досвід як компонент індивідуального досвіду може виконувати функції накопичення, інтеграції та реінтеграції отриманої впродовж життя людини інформації задля стабілізації життєдіяльності індивіда. На його думку, на різних щаблях психічної активності людини динамічні перетворення мнемічного досвіду реалізуються завдяки наявності циклічного рекурсивно-хронологічного ланцюга трансформацій пам'яті впродовж життя, важливим виявом яких є зіставлення блоків, функцій і механізмів на окремих циклах; при цьому базовими показниками мнемічного досвіду є стадіально пов'язані оперативна довготривала пам'ять, біографічна та історична пам'ять, які до того ж стадіально пов'язані між собою [3].

Як бачимо, для підвищення ефективності та результативності когнітивних (зокрема, мнемічних) психічних процесів людина в певний спосіб намагається переосмислити, модифікувати, переструктурувати свій когнітивний і мнемічний досвід, для чого користується рефлексією. Аналогічно й у разі вирішення творчого завдання або проблеми людина поринає у стан суб'єктивної проблемності, що характеризується високою мірою невизначеності та суб'єктивної свободи. До того ж, стаючи суб'єктом творчого процесу, людина розуміє, що вирішення цієї проблеми може бути знайдене лише завдяки її власній активності. У цьому випадку рефлексивні функції психіки суб'єкта сприяють активізації та вивільненню його творчого потенціалу – креативності, водночас переводячи її на метарівень, перетворюючи її на метакреативність (абнотивність), суттєво підвищуючи ефективність творчого процесу та заощаджуючи при цьому життєві сили та психічне здоров'я суб'єкта творчого процесу.

Постановка завдання. Метою нашої роботи є аналіз основних теоретико-методологічних передумов дослідження креативності особистості майбутнього педагога в процесі професійної підготовки. Відповідно до поставленої мети дослідження були визначені такі завдання: 1) визначити сучасні науково-теоретичні передумови дослідження метамнемічних і креативних психологічних характеристик особистості сучасного студента-педагога; 2) емпірично описати основні психологічні особливості взаємозв'язку метамнемічних і креативних властивостей особистості сучасного студента педагогічного ВНЗ; 3) розширити наукові відомості про психологічну динаміку креативності та метапам'ять студента-педагога в процесі навчальної діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Як методи та методики емпірич-

ного дослідження нами використані процедура кореляційного аналізу за К. Пірсоном, непараметричний t-критерій Ст'юдента, тест образної креативності П. Торренса (у модифікації О.Є. Туник), експериментально-інтроспективна методика дослідження метапам'яті (Т.Б. Хомуленко, Т.І. Доцевич) [10], методика діагностики креативності особистості методом самооцінки (М.В. Саврасов) [8]. До складу емпіричної вибірки увійшли студенти першого, третього та п'ятого років навчання денної форми факультету технологічної, початкової та професійної освіти Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ) загальною кількістю 120 осіб і віком від 18 до 30 років (спеціалізації «Музика», «Хореографія», «Конструювання та моделювання одягу», «Основи дизайну»). Нами зроблено акцент саме на показнику образної креативності, оскільки з огляду на специфіку навчальної діяльності наших опитуваних, вони значною мірою мають справу з образною інформацією.

Перший, третій і п'ятий рік навчання використані як точки відліку процесу професійного становлення (етапи професійної підготовки). Вибір саме цих етапів навчання у ВНЗ у розгляді процесу динаміки креативності та метапам'яті майбутнього вчителя обумовлений такими міркуваннями: перший і п'ятий рік навчання – початкова та кінцева точки педагогічного процесу, мета якого – підготовка професіонала-педагога. Засвоєння більшості дисциплін психолого-педагогічного циклу та педагогічна практика виступають свого роду детермінантами ефективності професійної підготовки студента саме як майбутнього педагога, тож мають вагомий вплив на становлення й розвиток креативності майбутнього педагога та його метапам'яті.

Спочатку проаналізуємо динаміку значень показників креативності (вербальної, образної та самооцінки) й метапам'яті (метамнемічної обізнаності, мнемічної рефлексії та метамнемічного відтворення) впродовж навчання студента в педагогічному ВНЗ. Спостерігаємо, що від першого до третього року навчання відбувається статистично достовірне спадання значень показників мнемічної рефлексії та мнемічного відтворення ($p < 0,05$), тоді як значення показника мнемічної обізнаності є наприближено на однаковому рівні. Від третього до п'ятого року навчання, навпаки, спостерігаємо статистично достовірне зростання показників мнемічної рефлексії та мнемічного відтворення ($p < 0,01$). Значення показника мнемічної обізнаності зростають в аб-

солютному значенні, проте це зростання не набуває характеру статистично достовірного на достатньому рівні. Зіставляючи значення показників метапам'яті студентів на першому та п'ятому роках навчання, знову ж таки спостерігаємо певне зростання середніх значень показників мнемічної рефлексії та мнемічного відтворення, проте воно не стає статистично достовірним. До того ж відсутні значимі зміни середніх значень показників мнемічної обізнаності.

На нашу думку, зафіксована закономірність є досить цікавою та вимагає додаткового тлумачення. Вже на початку юнацького віку людина достатньою мірою обізнана в питаннях пам'яті, її значення, основних властивостей тощо. Саме тому в більш пізньому віці, до того ж незалежно від профілю та специфіки професійної або навчальної діяльності, погляди людини на значення та особливості пам'яті (можливо, за винятком лише певних екзотичних випадків) швидше за все не змінюються, що, напевне, і пояснює відсутність статистично достовірної динаміки мнемічної обізнаності.

Водночас у процесі навчання у ВНЗ, порівняно зі школою, суттєво змінюються зміст навчальної діяльності, її організаційно-методичні форми, логіка подачі матеріалу, ступінь і рівень суб'єктності тощо. Безумовно, це спочатку знижує ефективність звичних мнемічних прийомів, змушує їх переосмислювати, переструктурувати, у принципі, змінювати пріоритетність мнемічних процесів у структурі пізнавальної активності та навчальної діяльності тощо. З огляду на це у цьому періоді відбувається певна адаптація та модифікація метамнемічних процесів, що, безумовно, на певний час ніби блокує їх (старі концепти та прийоми керування пам'яттю вже не працюють, нові ще тільки напрацьовуються, верифікуються, а отже, ще не є високо-ефективними).

Саме тому спостерігається занепад показників метапам'яті від першого до третього року навчання. Натомість від третього до п'ятого року професійної підготовки вже відбувається остаточна адаптація до змісту навчальної діяльності, її організаційно-методичних форм, інших вагомих явищ студентського життя та навчання (зокрема, соціально-психологічної природи), що відображається на характеристиках мнемічної активності. Людина вже краще усвідомлює зміст і форми майбутньої професійної діяльності, повільно адаптує до неї власні когнітивні та мнемічні стратегії, прийоми та засоби та переосмислює й переоцінює їх. Це неодмінно впливає на зростання ефективності метамнемічних

процесів, відбувається достовірне зростання середніх значень таких ключових показників метапам'яті студента, як мнемічна рефлексія та метамнемічне відтворення.

Аналізуючи динаміку образної креативності студентів-педагогів, зазначимо, що за середніми значеннями найбільш інформативних її показників (оригінальність, абстрактність назви, спротив замкненню) статистично достовірні відмінності між першим і третім роками навчання відсутні, хоча й відбувається певне їхнє зростання. Водночас від третього до п'ятого року навчання в педагогічному ВНЗ спостерігається статистично достовірне зростання вищевказаних показників образної креативності ($p < 0,01$). Це може пояснюватися тим, що образна креативність функціонує та розвивається стосовно певних способів діяльності суб'єкта, а з огляду на те, що провідною діяльністю в цьому віці є навчально-професійна діяльність, то адаптація до неї та недостатній досвід у ній пригальмовують динаміку образної креативності посередині процесу навчання. Після третього року навчання, ближче до закінчення навчання, суб'єкт є вже більш обізнаним у способах діяльності, її специфіці тощо, а отже, спроможний демонструвати значно більшу нетривіальність власних дій і вчинків, спрямованих на досягнення кінцевого результату.

Аналізуючи динаміку самооцінки креативності студентами протягом професійної підготовки, зазначимо, що від першого до третього року навчання не відбувається статистично достовірних змін середніх значень як інтегрального показника самооцінки креативності, так і емоційної та мотиваційної компоненти (хоча й можна прослідкувати певне спадання інтегрального показника на фоні зростання середніх значень мотиваційної компоненти та певного спадання середніх значень емоційної компоненти). Натомість від третього до п'ятого року навчання спостерігаємо статистично достовірне зростання самооцінки креативності студента ($p < 0,05$) (на фоні статистично достовірного зростання середніх значень емоційної компоненти та відносної стабільності середніх значень мотиваційної компоненти). Водночас, зіставляючи середні значення показників самооцінки креативності студентів першого та п'ятого років навчання, не спостерігаємо статистично достовірного зростання інтегрального показника та середніх значень його емоційної та мотиваційної компоненти.

Аналізуючи результати кореляційного аналізу виділених нами емпіричних показників метапам'яті, образної креативності та самооцінки креативності особистості



студента, відзначимо наявність статистично достовірної позитивної кореляції між показником мнемічної рефлексії та показниками оригінальності ($r=0,43$), абстрактності назви ($r=0,39$) та спротиву замкненню ($r=0,51$) образної креативності, інтегральним показником самооцінки креативності ($r=0,48$); між показником метамнемічного відтворення та показниками оригінальності ($r=0,63$), абстрактності назви ($r=0,55$) та спротиву замкненню образної креативності ($r=0,6$), інтегральним показником самооцінки креативності ($r=0,74$) та його мотиваційною компонентою ($r=0,52$).

Висновки з проведеного дослідження.

За результатами проведеного дослідження можемо зробити такі висновки: 1) наявні певні теоретичні передумови дослідження взаємозв'язку метамнемічних і креативних психічних якостей, а саме: рефлексія людини власного когнітивного та мнемічного досвіду в певних видах діяльності може позитивно впливати на ефективність продукту такої діяльності; 2) найбільшу цікавість викликає наявність статистично достовірної позитивної кореляції показників мнемічної рефлексії та метамнемічного відтворення з показниками оригінальності, абстрактності назви та спротиву замкненню образної креативності; 3) вражаючим є статистично достовірне спадання середніх значень показників мнемічної рефлексії та мнемічного відтворення від першого до третього року навчання, тоді як від третього до п'ятого року навчання спостерігається статистично достовірне зростання показників мнемічної рефлексії та мнемічного відтворення; 4) відзначимо також відсутність статистично достовірної динаміки середніх значень показників образної креативності студентів-педагогів між першим і третім роками навчання, хоча від третього

до п'ятого року навчання в педагогічному ВНЗ спостерігається статистично достовірне зростання середніх значень вищевказаних показників образної креативності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Доцевіч Т.І. Метакогнітивна компетентність суб'єкта педагогічної діяльності у вищій школі: автореф. дис. ... д-ра. психол. наук: спец. 19.00.07. Київ, 2016. 40 с.
2. Кашапов М.М. Формирование профессионального творческого мышления: учеб. пособие / Ярослав. гос. ун-т им. П.Г. Демидова. Ярославль: ЯрГУ, 2013. 136 с.
3. Лактіонов О.М. Структурно-динамічна організація індивідуального досвіду: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: спец. 19.00.01. К., 2000. 26 с.
4. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості. К.: Видавництво ТОВ «КММ», 2006. 240 с.
5. Психологический словарь / Под ред. В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова и др.; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. М.: Педагогика, 1983. 448 с.
6. Психологічна енциклопедія / авт.-упоряд. О.М. Степанов. К.: «Академвидав», 2006. 424 с.
7. Психология. Словарь / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. 2-е изд., испр. и доп. М.: Политиздат, 1990. 494 с.
8. Саврасов М.В. Діагностика та розвиток креативності особистості у процесі навчальної діяльності: навч.-метод. посібник. Слов'янськ, 2010. 64 с.
9. Свенцицкий А.Л. Краткий психологический словарь. М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2008. 512 с.
10. Хомуленко Т.Б., Доцевіч Т.І. Метапам'ять: наукові підходи та експериментально-інтроспективна методика дослідження. Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія. Харків: ХНПУ, 2014. Вип.49. С. 193–211.
11. Flavell J.H., Wellman H.M. Metamemory. Perspective on the development of memory and cognition. New York: Erlbaum, 1977. P. 3-34.
12. Kluve R.N. Cognitive knowledge and execute control: metacognition. Life Science Regular Report. 1982. № 21. P. 201–224.

УДК 159.923.2–053.6

РЕЗУЛЬТАТИВНІСТЬ ПРОГРАМИ РОЗВИТКУ САМОСВІДОМОСТІ ОСОБИСТОСТІ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Свіденська Г.М., к. психол. н., доцент кафедри психології
Донбаський державний педагогічний університет

Кравцов М.С., магістр факультету психології, економіки та управління
Донбаський державний педагогічний університет

У статті презентуються результати апробації програми розвитку самосвідомості особистості в підлітковому віці. Показано, що підлітковий період є чутливим до цілеспрямованої, організованої стимуляції внутрішніх ресурсів самотворення особистості. Доведена можливість корекції та розвитку складових самосвідомості підлітка в період вікової кризи в умовах спеціально організованої, цілеспрямованої корекційно-розвиваючої роботи.

Ключові слова: «Я-концепція», самосвідомість, самовизначення, кризові переживання, типи сформованості Я-концепції старших підлітків.

В статті презентуються результати апробації програми розвитку самосознання личности в подростковом возрасте. Показано, что подростковый период является чувствительным к целенаправленной, организованной стимуляции внутренних ресурсов самосоздания личности. Доказана возможность коррекции и развития составляющих самосознания подростка в период возрастного кризиса в условиях специально организованной, целенаправленной коррекционно-развивающей работы.

Ключевые слова: «Я-концепция», самосознание, самоопределение, кризисные переживания, типы сформированности Я-концепции старших подростков.

Svidenska H.M., Kravtsov M.S. EFFECTIVENESS OF THE PROGRAM FOR DEVELOPMENT OF SELF-AWARENESS OF PERSONALITY IN ADOLESCENCE

The article presents the results of approbation of the program for the development of the personality's self-awareness in adolescence. It is shown that the teenage period is sensitive to the purposeful, organized stimulation of the internal resources of self-development of the individual. The possibility of correction and development of the components of the adolescent's self-awareness during the period of the age crisis under the conditions of specially organized, purposeful correction-development work is proved.

Key words: "I-concept", self-awareness, self-determination, crisis experiences, types of I-concept formation of older teens.

Постановка проблеми Проблема становлення особистості була й залишається однією з найбільш актуальних як для загальної, так і для вікової та педагогічної психології. Розвиток особистості тісно пов'язаний із розвитком самосвідомості людини.

Становлення структури самосвідомості особистості в підлітковому віці визначається певною нестабільністю, різним темпом розвитку окремих компонентів, нечітко визначеною «внутрішньою позицією» особистості. В основі нестабільності розвитку самосвідомості підлітка лежать протиріччя в його прагненнях бути відповідальним за себе, свої особистісні якості, погляди та ще не до кінця сформовані здатності самостійно й ефективно усвідомлювати себе, приймати рішення, відстоювати власну думку. Такі протиріччя виступають джерелом внутрішньої напруги особистості, породжуючи її кризові переживання, що найчастіше знаходять вияв у різноманітній феноменології самоставлення та тривожних станів підлітка.

Саме тому основним завданням психології розвитку особистості в період підліткової кризи повинно стати дослідження психологічних особливостей самосвідомості та її структурних складових, розроблення та апробація психологічного інструментарію їхньої діагностики, корекції та розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретико-методологічні підходи та концептуальні ідеї дослідження психологічних особливостей розвитку самосвідомості підлітків висвітлено в працях Б. Ананьєва, Л. Виготського, Г. Костюка, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, П. Чамати, К. Шорохової та інших учених [5]. Аналіз наукової літератури свідчить про те, що більшість дослідників, які здійснювали експериментальне вивчення проблеми вікових особливостей розвитку самосвідомості особистості (Л. Божович, М. Боришевський, Е. Еріксон, І. Дубровіна, І. Кон, Х. Ремшміт, Д. Фельдштейн, І. Чеснокова та інші [2; 8]), розглядали її як складну інтегровану якість особистості, що може



мати різну динаміку формування структурних компонентів залежно від соціально-психологічних умов життєдіяльності людини. Велика група робіт присвячена визначенню будови свідомості, її структурних складових як фактора розвитку самосвідомості особистості (Р. Бернс, І. Бех, М. Боришевський, Є. Ісаєв, І. Кон, К. Роджерс, В. Слободчиков, В. Столін, Є. Шильштейн та інші [1; 2]).

Сучасні дослідники рівневий і системний розгляд самосвідомості вважають найбільш перспективним. Така точка зору пов'язана з визначенням генетичного взаємозв'язку образу «Я» та самовідчуття.

А. Захарова [3] та Г. Меднікова [4] приділяють самооцінці провідне місце. Вони розуміють її як результат інтегруючої роботи самосвідомості та пов'язують із нею оціночні функції самосвідомості, які містять емоційно-ціннісне ставлення особистості до себе.

Незважаючи на розробленість проблеми самосвідомості у вітчизняних і закордонних дослідженнях, питання розвитку та корекції самосвідомості особистості в підлітковому віці потребує уваги.

Постановка завдання. Визначити можливість корекції та розвитку складових самосвідомості підлітка в період вікової кризи в умовах спеціально організованої, цілеспрямованої корекційно-розвиваючої роботи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз процесу самосвідомості виявився більш складним, ніж аналіз продуктів цього процесу. Діагностика самосвідомості спрямована на виявлення продукту самосвідомості – уявлення про себе. Визначається, що «Я-концепція» не просто продукт самосвідомості, а є суттєвим чинником детермінації поведінки людини, таке внутрішньоособистісне утворення, яке багато в чому визначає її напрямок, її активність, поведінку в ситуації вибору, контакти з людьми.

Вивчаючи психологічні механізми функціонування свідомості, ми зважали на те, що свідомість підлітка вирізняється суттєвими, яскраво вираженими змінами. Самосвідомість у підлітковому віці є черговою та вкрай важливою зміною в розвитку особистості й стає потенційним резервом її подальшого розвитку.

Спираючись на теоретичні положення про багатопланову будову самосвідомості та зважаючи на складність її психологічної діагностики, нами була запропонована інструментальна модель вивчення складових самосвідомості. Модель містить такі методики: методика експрес-діагностики самосвідомості О. Старовойтенко [7], опитувальник тривожності Спілбергера-Ханіна, модифікована шкала самооцінки Дембо-Рубінштейн, проективний малюнок

«Автопортрет», методика «Особистісний диференціал».

За допомогою типологічного методу нами було виявлено 4 типи сформованості Я-концепції старших підлітків, які якісно відрізняються один від одного за показниками рівня рефлексивного представлення різних аспектів Я-концепції: «Несформована, розмита» Я-концепція, «Фрагментарна, одностороння» Я-концепція, «Яка розвивається, прагне до повноти, чіткості» та «Чітка, добре наповнена» Я-концепція».

Як показали результати нашого дослідження, виділені типи мають свої специфічні характеристики. Основною складовою типів є такі показники самосвідомості підлітків, як зміст «Я-образу», «знання свого Я», «почуття Я», «оцінка Я», «ставлення до свого Я», а також тривожність, самооцінка тощо.

Проведений нами розрахунок Х-критерію узгодженості Пірсона показав, що існує сильний зв'язок між змістом (цілісністю, наповненістю, різноманітністю самоузагальнення) і рівнем самооцінки підлітків. Також досить тісний зв'язок виявлено між рівнем самооцінки та рівнем особистісної тривожності:

– зміст «Я-образу» (методика експрес-діагностики О. Старовойтенко [7]) – самооцінка (методика Дембо-Рубінштейн) – Х-критерій узгодженості Пірсона – 0,521 (рівень значущості – 0,001);

– зміст «Я-образу» (методика експрес-діагностики О. Старовойтенко) – тривожність (методика Спілбергера-Ханіна) – Х-критерій узгодженості Пірсона – 0,375 (рівень значущості – 0,001);

– самооцінка (методика Дембо-Рубінштейн) – тривожність (методика Спілбергера-Ханіна) – Х-критерій узгодженості Пірсона – 0,463 (рівень значущості – 0,001).

Ці результати демонструють залежність рівнів розвитку самосвідомості підлітків від «знаку» самооцінки, її змісту та спрямованості, а також від тривожності.

Розвиваюча робота була переважно спрямована на розвиток умінь рефлексії, актуалізацію особистісного росту, формування навичок самооцінки та самоідентифікації, розвиток самоконтролю та саморегуляції. Зважаючи на це, найбільш відчутні зміни відбулися саме в цих сферах самосвідомості.

Програма розвиваючої взаємодії займає проміжне положення між групою тренінгу вмінь і психокорекційною групою. У межах програми перевага надається поведінково-когнітивним методам психологічної допомоги, які фокусуються на зміні поведінки, відмові від негативних і навчанні нових ефективних навичок поведінки, що якнайкраще відповідає цілям програми. Водночас на деяких етапах досить дореч-

ним та ефективним є використання певних методів і технік особистісного зростання, спрямованих на розширення процесу усвідомлення «позитивного Я», посилення уваги до почуття впевненості в собі [6].

Після проведення повторного дослідження підлітків змінилася кількісна наповненість різних типів (див. табл. 1).

1. Зміст «Я-образу»

Після проведення тренінгу показники самосвідомості підлітків за результатами методики експрес-діагностики О. Старовойтенко значно покращилися (див. табл. 2).

Збільшилася кількість самоідентифікацій (до 17–20), особливо в підлітків, які належать

до типів «Несформована, розмита» Я-концепція та «Фрагментарна, одностороння» Я-концепція. Самоідентифікації таких підлітків набули характеру розгорнутих відповідей.

Як свідчать результати таблиці 2, серед підлітків цих типів значно збільшилася питома вага тих, хто зміг описати такі категорії ідентифікацій, як: почуття, мотиви, переживання; самооцінка, прийняття себе, якості особистості, характер; життєві плани; цінності, права, обов'язки та ідеали. Цікаво, якщо в попередньому дослідженні підлітки цих типів давали лише короткі відповіді на поставлене запитання «Хто Я?», то після тренінгу вони намагалися давати більш уза-

Таблиця 1

Типи сформованості Я-концепції старших підлітків (15–16 років)

№	Тип сформованості Я-концепції	До тренінгу	Після тренінгу
1	«Несформована, розмита» Я-концепція	46 осіб (37,1 %)	9 осіб (7,3 %)
2	«Фрагментарна, одностороння» Я-концепція	33 особи (26,6 %)	22 особи (17,7 %)
3	Я-концепція, «яка розвивається, прагне до повноти, чіткості»	26 осіб (21 %)	67 осіб (54 %)
4	«Чітка, добре наповнена» Я-концепція	19 осіб (15,3 %)	26 осіб (21 %)

Таблиця 2

Частота самоописів, % від загальної кількості відповідей представників групи

Категорії самоописів	«Несформована, розмита» Я-концепція		«Фрагментарна, одностороння» Я-концепція		Я-концепція, «яка розвивається, прагне до повноти, чіткості»		«Чітка, добре наповнена» Я-концепція	
	До	Після	До	Після	До	Після	До	Після
Формально-біографічні, рольові відомості	25,3	15,4	18,9	13	4,7	4,5	0,7	1
Стосунки з оточуючими людьми (дорослими, ровесниками)	21,8	12,2	14,6	9,8	6,1	5	4,3	3,5
Вміння, інтереси, здібності, інтелект	14,9	10,7	16,4	12	8	13	11,8	15,1
Особливості поведінки	12,2	6	16,9	9,3	3	3	0,1	2
Зовнішність, ставлення до протилежної статі	10,4	10,1	10,5	11	10,1	7,8	8,7	9
Почуття, мотиви, переживання	8,7	14,6	10,1	16	18,8	17,1	21,9	17,9
Самооцінка, прийняття себе, якості особистості, характер	3,4	12	4	11,6	19,4	18,5	23,4	19,7
Ставлення до свого віку, уявлення про власну дорослість, самостійність	2,7	2	2,5	4	6,7	8,2	4,4	6,5
Життєві плани (ким бути, яким бути)	0,4	8,6	2,1	6,3	10,2	10	11,4	12,7
Цінності, права та обов'язки, ідеали	0,2	8,4	4	7	13	12,9	13,3	12,6

До – результати до тренінгу, Після – результати після тренінгу.



гальнені, конкретні та розгорнуті характеристики себе, своїх якостей та особливостей. Самоописи збагатилися новими поняттями, що означають різні види самоідентифікації, тобто більш активним став словниковий запас підлітків. У самоописах підлітків появилися оптимізм, спрямованість на майбутнє, впевненість у своїх майбутніх досягненнях.

За результатами дослідження, проведена розвиваюча робота сприяла формуванню в підлітків більш адекватної Я-концепції, що знайшло відображення в таких конкретних змінах:

- відбулися певні якісні зміни у змісті уявлень про себе – сформувалися такі аспекти «Я образу», як «Я та інші», «Я у дії», «Мої якості»;

- відбулося усвідомлення не тільки позитивних, але й негативних якостей у власному «Я», характеристики якостей особистості стали більш насиченими, збільшилася їхня кількість;

- зменшилася кількість суперечностей у уявленнях підлітків.

2. Рівень особистісної тривожності

Крім того, тренінг сприяв зменшенню рівня тривожності в підлітків, а також стабілізації рівня самооцінки.

У підлітків спостерігається стабілізація рівня тривожності на середньому рівні, особливо в школярів, які належать до типів «Несформована, розмита» Я-концепція та «Фрагментарна, одностороння» Я-концепція (див. рис. 1).

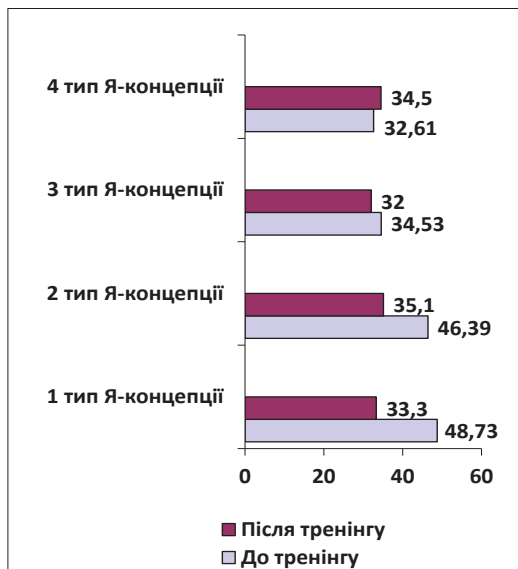


Рис. 1. Рівень тривожності підлітків у середніх балах

Примітка. 1 тип Я-концепції – «Несформована, розмита» Я-концепція; 2 тип – «Фрагментарна, одностороння» Я-концепція; 3 тип – Я-концепція, «яка розвивається, прагне до повноти, чіткості»; 4 тип – «Чітка, добре наповнена» Я-концепція.

За результатами повторного обстеження підлітків на рівень особистісної тривожності, значно зменшилася питома вага тих представників типу «Несформована, розмита» Я-концепція, які мали високий рівень тривожності з 85 до 63 %.

Підлітки типу «Фрагментарна, одностороння» Я-концепція після тренінгу також стабілізували свій рівень тривожності. Так, молодих людей, які після тренінгу мали середній рівень тривожності, стало 51 % (до тренінгу таких було 22 %).

Деякі позитивні зміни відбулися на рівні тривожності й серед представників типу Я-концепція, «яка розвивається, прагне до повноти, чіткості» (див. табл. 3).

Таблиця 3

Рівень особистісної тривожності підлітків, які належать до типу Я-концепція, «яка розвивається, прагне до повноти, чіткості», у %.

Низький		Середній		Високий	
До	Після	До	Після	До	Після
13	5	82	92	5	3

Серед представників типу «Чітка, добре наповнена» Я-концепція після тренінгу зменшилася кількість підлітків із низьким рівнем тривожності з 13 до 10 %.

Отож можна констатувати, що після проведення розвиваючої роботи у вигляді спеціального тренінгу для підлітків значно знижується рівень їхньої особистісної тривожності. Підлітки стали більш впевненими в собі, навчилися контролювати свої емоційні вияви.

3. Самооцінка

Розвиваюча робота з підлітками була спрямована на формування позитивного емоційно-ціннісного ставлення до себе, що сприяло підвищенню рівня самооцінки. Результати повторного дослідження підлітків за методикою Дембо-Рубінштейн підтвердили позитивні зрушення в самооцінці підлітків експериментальної групи. Так, питома вага представників типу «Несформована, розмита» Я-концепція, які до тренінгу характеризувалися заниженим рівнем самооцінки, після тренінгу значно зменшилася (див. рис. 2).

Позитивні зрушення в самооцінці відбулися й серед представників типу «Фрагментарна, одностороння» Я-концепція (див. табл. 4).

Підлітки-представники цього типу до тренінгу характеризувалися досить лабільною самооцінкою за різними шкалами. Після проведеного тренінгу досить велика питома вага підлітків, що змінили свою самооцінку на більш адекватну, тоді як до проведення тренінгу підлітків саме з такою самооцінкою не було.

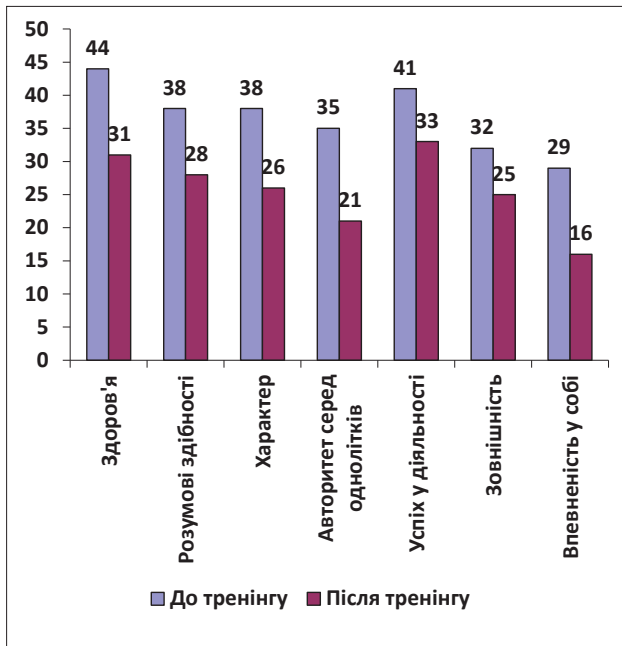


Рис. 2. Висота самооцінки підлітків, які належать до типу «Несформована, розмита» Я-концепція та мали занижену самооцінку, у мм

Водночас значно зменшилася кількість тих представників цього типу, які мали занижену або завищену самооцінку. Самоо-

цінка стала більш стійкою, зрівнялися показники підлітків за різними шкалами.

Зрівнявся також і рівень домагань підлітків з цієї групи. Вони стали більш впевнено оцінювати себе та свій ідеал. Розбіжність між рівнем домагань і самооцінкою складає 5–8 мм, на відміну від показників до тренінгу, які складали – 7–25 мм.

Серед підлітків-представників типу *Я-концепція, «яка розвивається, прагне до повноти, чіткості»* також значно збільшилася питома вага тих, хто мав адекватну самооцінку та зменшилася тих, хто мав занижену (див. табл. 5).

Самооцінка підлітків, які пройшли тренінг, стала більш стійкою, менш лабільною за різними шкалами, особливо серед тих, хто мав занижену самооцінку. Рівень домагань підлітків із заниженою самооцінкою став більш близьким до самооцінки (розбіжності між ними зменшилися з 10–15 мм до 3–5 мм).

Тож за результатами дослідження можна узагальнити таке:

1. Упродовж року з підлітками було проведено розвиваючу роботу (тренінг), яка була переважно спрямована на розвиток умінь рефлексії, актуалізацію особистісного росту, формування навичок самооцінки та самоідентифікації, розвиток самоконтр-

Таблиця 4

Самооцінка підлітків, які належать до типу «Фрагментарна, одностороння» Я-концепція, у %

№	Категорії самооцінки	Занижена самооцінка		Завищена самооцінка		Адекватна самооцінка	
		1	2	1	2	1	2
1	Здоров'я	64	39	36	21	-	40
2	Розумові здібності	79	51	21	14	-	35
3	Характер	54	32	46	24	-	44
4	Авторитет серед однолітків	55	36	45	28	-	36
5	Успіх у діяльності	70	53	30	13	-	34
6	Зовнішність	45	29	55	34	-	37
7	Впевненість у собі	48	33	52	35	-	32

1 – результати до тренінгу, 2 – результати після тренінгу.

Таблиця 5

Самооцінка підлітків, які належать до типу Я-концепція, «яка розвивається, прагне до повноти, чіткості», у %

№	Категорії самооцінки	Адекватна самооцінка		Занижена самооцінка	
		До	Після	До	Після
1	Здоров'я	58	78	42	22
2	Розумові здібності	46	69	54	31
3	Характер	64	75	36	25
4	Авторитет серед однолітків	27	51	73	49
5	Успіх у діяльності	43	59	57	41
6	Зовнішність	34	63	66	37
7	Впевненість у собі	31	58	33	42



олю та саморегуляції. Після тренінгу було проведено підсумкове оцінювання. Найбільш відчутні зміни відбулися саме в цих сферах самосвідомості.

2. Після проведення повторного дослідження підлітків (на початку навчання в дев'ятому класі) змінилася кількісна наповненість різних типів. Наприклад, 54 % підлітків, які належали до типу «*Несформована, розмита*» Я-концепція, та 69 % підлітків із типу «*Фрагментарна, одностороння*» Я-концепція «перейшли» до типу Я-концепція, «*яка розвивається, прагне до повноти, чіткості*».

3. Після проведення тренінгу показники самосвідомості підлітків значно покращилися. Проведена розвиваюча робота сприяла формуванню в підлітків більш адекватної Я-концепції.

4. Тренінг сприяв зменшенню рівня тривожності та стабілізації рівня самооцінки в підлітків.

5. Аналіз змісту «образу Я» показав, що у в старших підлітків, які пройшли спеціальний тренінг, у розвитку когнітивного компонента самосвідомості відбуваються істотні зміни, що характеризують перехід самосвідомості на новий, більш високий рівень (підвищення значимості системи власних цінностей, посилення особистісного, «психологічного», динамічного аспекту самосприйняття). В емоційній сфері перехід на новий рівень виражається в переростанні окремих самооцінок, самооцінок окремих якостей особистості в загальне, цілісне ставлення до себе. Розвиток регуляторної сторони самосвідомості йде в напрямку дедалі більшої диференційованості своїх здібностей, можливостей, появи вміння відокремлювати успіх чи неуспіх у конкретній діяльності від загального уявлення про себе.

6. Проведене дослідження й наступна консультативна робота підтверджують тезу, що як недиригентивне психологічне консультування, так і поведінковий психотренінг можуть надати допомогу в розвитку більш позитивної Я-концепції.

Висновки з проведеного дослідження. Підлітковий етап генезису в розвитку особистості загалом та її самосвідомості надзвичайно важливий, оскільки саме в цей

період на основі попередніх генетичних стадій самосвідомості формуються основні її властивості й особливості, досить визначені форми вияву. Формується більш чи менш стійка та адекватна самооцінка, котра в майбутньому як один з основних внутрішніх компонентів регуляції особистістю своєї поведінки й діяльності буде визначати ступінь самостійності, незалежності цієї особистості в найрізноманітніших і найскладніших системах взаємозв'язків у суспільстві, у взаємовідносинах із людьми.

Результативність розробленої та застосованої нами програми розвиваючого тренінгу самосвідомості виявилася в тому, що після проведення тренінгу показники самосвідомості та тривожності підлітків значно покращилися. Проведена розвиваюча робота сприяла формуванню більш адекватної «Я-концепції» в підлітків – учасників соціально-психологічного навчання. Отримані результати проведеної роботи дають змогу констатувати, що підлітковий період є сенситивним до цілеспрямованої, організованої стимуляції внутрішніх ресурсів самотворення особистості.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бех І. Образ «Я» як мета формування і розвитку особистості. Педагогіка і психологія. 1998. № 2 (19). С. 30–40.
2. Боришевський М. Самосвідомість як фактор психічного розвитку особистості. Психологія і суспільство. К., № 4 (38). 2009. С. 119–126.
3. Захарова А. Психологія формування самооцінки. Минск: Изд-во БГУ, 1993. 99 с.
4. Меднікова Г. Самооцінка та рівень домагань особистості як динамічна система: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології». Одеса, 2002. 20 с.
5. Рубинштейн С. Самосознание личности и ее жизненный путь. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2000. С. 634–641.
6. Свіденська Г. Психологічний тренінг як засіб розвитку самосвідомості та зниження рівня тривожності в період підліткової кризи. Практична психологія та соціальна робота. К., № 9 (114). 2008. С. 34–46.
7. Старовойтенко Е. Жизненные отношения личности. К.: Лыбидь, 1992. 216 с.
8. Чеснокова И. Проблема самосознания в психологии. М.: Наука, 1977. 144 с.

УДК 159.942.5

СТАТЕВІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕЖИВАННЯ САМОТНОСТІ РОЗЛУЧЕНИМИ ОСОБАМИ ЗРІЛОГО ВІКУ

Сергієнко І.І., старший викладач кафедри соціальної психології
і психології управління

Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара

У статті представлено та проаналізовано результати теоретичного обґрунтування та емпіричного дослідження статевої особливості переживання самотності розлученими особами першого та другого періоду зрілості.

У результаті емпіричного дослідження показано, що розлучені жінки першого періоду зрілості більш глибоко переживають самотність, ніж розлучені чоловіки; розлучені жінки другого періоду зрілості характеризуються вищими показниками неглибокого переживання можливої самотності, ніж розлучені чоловіки цього ж віку; розлучені жінки першого періоду зрілості мають вищі показники за емоційною та когнітивною самотністю, на відміну від розлучених чоловіків; розлучені чоловіки другого періоду зрілості більш глибоко переживають поведінкову самотність, ніж розлучені жінки цього віку; виявлено статистично значущі розбіжності за видами самотності між групами розлучених жінок і чоловіків першого періоду зрілості; для розлучених чоловіків другого періоду зрілості характерним є стан переживання позитивної самотності, тобто ресурсу усамітнення, на відміну від розлучених жінок цього віку.

Результати дослідження можуть бути застосовані у практичній діяльності працівників соціально-психологічних служб під час проведення психологічного консультування, психологічної профілактики в роботі з особами зрілого віку.

Ключові слова: *самотність, емоційна самотність, поведінкова самотність, когнітивна самотність, ресурс усамітнення.*

В статье представлены и проанализированы результаты теоретического обоснования и эмпирического исследования половых особенностей переживания одиночества разведенными лицами первого и второго периода зрелости.

В результате эмпирического исследования показано, что разведенные женщины первого периода зрелости более глубоко переживают одиночество, чем разведенные мужчины; разведенные женщины второго периода зрелости характеризуются высокими показателями неглубокого переживания возможного одиночества, чем разведенные мужчины этого же возраста; разведенные женщины первого периода зрелости имеют высокие показатели по эмоциональному и когнитивному одиночеству, в отличие от разведенных мужчин; разведенные мужчины второго периода зрелости более глубоко переживают поведенческое одиночество, чем разведенные женщины этого возраста; выявлены статистически значимые различия по видам одиночества между группами разведенных женщин и мужчин первого периода зрелости; для разведенных мужчин второго периода зрелости характерно состояние положительного одиночества, то есть ресурса уединения, в отличие от разведенных женщин этого возраста.

Результаты исследования могут быть применены в практической деятельности работников социально-психологических служб при проведении психологического консультирования, психологической профилактики в работе с лицами зрелого возраста.

Ключевые слова: *одиночество, эмоциональное одиночество, поведенческое одиночество, когнитивное одиночество, ресурс уединения.*

Serhiienko I.I. LONELINESS EXPERIENCE SEXUAL CHARACTERISTICS OF MIDDLE-AGED DIVORCED PEOPLE

The article presents and analyzes the results of theoretical substantiation and empirical research of the sexual characteristics of the experience of loneliness by divorced persons of the first and second maturity periods.

As a result of empirical research, it is shown that divorced women of the first period of maturity experience loneliness more deeply than divorced men; divorced women of the second period of maturity are characterized by high indices of a shallow experience of possible loneliness than divorced men of the same age; divorced women of the first period of maturity have high rates of emotional and cognitive loneliness, unlike divorced men; divorced men of the second period of maturity are more deeply experiencing behavioral loneliness than divorced women of this age; revealed statistically significant differences in the types of loneliness between groups of divorced women and men of the first period of maturity; for divorced men of the second period of maturity is characterized by a state of positive solitude, that is, a resource of solitude, unlike divorced women of this age.

The results of the study can be applied in practical activities of employees of social and psychological services in the conduct of psychological counseling, psychological prevention in work with persons of mature age.

Key words: *loneliness, emotional loneliness, behavioral loneliness, cognitive loneliness, a resource of solitude.*



Постановка проблеми. У сучасному модерновому інформаційному просторі спостерігається зростання інтересу дослідників до проблеми переживання самотності, що викликано тенденцією до збільшення в умовах глобального розширення комунікативних горизонтів кількості самотніх осіб. Визначений напрям дослідження дає підставу стверджувати, що суб'єктивно переживають відчуття самотності особи, які мають сімейні взаємини, включені до трудового колективу, входять у референтні групи, і попри вище перелічене відчувають себе самотніми та глибоко переживають відчуття власної самотності. У зв'язку з цим така закономірність дає підставу очікувати, що можна визначити причини та попередити фактори, які впливають на виникнення цього переживання.

Попри те, що проблема самотності має досить тривалу історію висвітлення в дослідженнях багатьох наукових дисциплін, де сам термін дослідники називають одним із дуже популярних у соціально-політичній, філософській та вітчизняній і зарубіжній психологічній літературі кінця XIX століття; зокрема, в аспектах вивчення змісту та структури самотності, аналізу причин виникнення переживання самотності, дослідження рівнів, глибини та видів переживання самотності, розроблення психодіагностичного інструментарію для її вимірювання нагальність вивчення психологічних особливостей переживання самотності особами зрілого віку дедалі зростає.

Адже складна природа феномена самотності, який характеризується суб'єктивним відчуттям своєї самотності попри приналежність до різноманітних соціальних груп, спонукає дослідників до пошуку причин та умов виникнення цього переживання та визначення відповідних засобів подолання негативних його виявів.

Розгляд у контексті різних теоретичних підходів (філософсько-антропологічний, соціально-політичний, екзистенціалістський, психологічний, психосоматичний, психодинамічний, ситуативний, особистісний, феноменологічний, інтеракціоністський, рольовий, соціально-психологічний, інтимний, когнітивний, синтетичний, соціологічний) дає підставу висунути припущення про те, що дослідження проблеми самотності вимагає від науковців комплексного підходу щодо вивчення самотності, спираючись на існуючі моделі та підходи розуміння самотності.

Якщо донедавна самотність розглядали та досліджували як стан, притаманний лише об'єктивно самотнім особам, то наразі авторами отримано результати, які

вказують на наявність цього переживання в несамотніх осіб зрілого віку, їхнього суб'єктивного відчуття власної самотності, відчуженості та ізолюваності.

Вищезазначене змушує порушувати питання щодо необхідності вивчення причин та умов виникнення, глибини та особливостей переживання самотності зрілими розлученими особами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Звертає на себе увагу численна кількість представлених авторами визначень змісту поняття самотності. При цьому більшість науковців розглядають самотність як складний і багатогранний стан людини, яка перебуває в умовах реальної або уявної ізоляції від зовнішнього світу (С. Корчагіна); як якість стану свідомості особистості, властивий переважно сучасним суспільствам динамічний комплексний феномен, який має психологічний, соціальний і культурний аспекти та виражається в переживанні людиною відчуженості від суспільства, що породжується викривленням міжособистісної комунікації та ціннісно-сисловою невизначеністю (М. Юрченко); як суб'єктивний психологічний стан, що відображає психофізичний стан людини, який ускладнює їй зав'язування нових і підтримання вже існуючих контактів і зв'язків та обумовлений психічними й соціально-економічними причинами (І. Ялом); як психічний стан, що активує емоційне переживання в процесі взаємодії між суб'єктами та життєвою ситуацією та є регулятором міри внутрішньої або зовнішньої активності суб'єкта (І. Артаманова); як суб'єктивне переживання, яке виявляється в добровільній або вимушеній неможливості людини задовольнити потребу у взаємодії, спілкуванні, інтимності та супроводжується широким спектром емоційних виявів (Н. Олейник) [6].

Дослідниками названо численну кількість типів, видів, станів самотності. З огляду на визначення самотності як ізолюваності від себе та інших людей названо міжособистісний, внутрішньоособистісний, екзистенційний типи самотності (І. Ялом). Досить різноманітно та глибоко в літературі представлені й інші типи самотності. До основних належать такі: 1) самотність як ізолюваність від самого себе, коли індивід відмовляється від своїх бажань, не знає їх, не усвідомлює або не довіряє собі, замість цього слідує за іншими, орієнтуючись на «правильно» або «потрібно»; 2) самотність як ізолюваність від інших людей, коли індивід уникає стосунків з іншими людьми з причини невміння будувати взаємини, страху опинитися в залежності, особистісних особливостей характеру або негативного дос-

віду попередніх відносин; 3) самотність як стиль життя, коли індивід усвідомлює, що ніхто й ніщо, окрім нього самого, не зможе дати йому все необхідне для життя.

Самотність є гострим і досить поширеним переживанням серед молоді, адже характерним для цього віку є вияв більш високої вразливості, порівняно зі зрілими або літніми особами. Водночас результати емпіричних досліджень Л. Варави показали, що особам зрілого віку притаманним є більш високий ступінь відчуття суб'єктивної самотності, що виражається в емоційному відчуженні, емоційній нестабільності, відносній зміні у структурі ціннісних орієнтацій, низьким рівнем включеності в соціальні контакти тощо [1]. Дослідники звертають увагу на те, що предиктором виникнення почуття самотності в зрілому віці може бути втрата партнера чи розірвання шлюбних відносин. Водночас нами не знайдено емпіричних досліджень статевих особливостей переживання самотності розлученими особами зрілого віку, що й зумовило наш науковий інтерес.

Постановка завдання. Метою статті стало емпіричне дослідження статевих особливостей переживання самотності розлученими особами зрілого віку. Ми припустили, що існують статеві відмінності за глибиною переживання самотності, за видами і типами самотності між розлученими особами першого та другого періоду зрілості в межах кожної статевої групи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Спираючись на положення про те, що зрілий вік відповідно до сучасної вікової періодизації В. Квіна охоплює період 20–60 років і містить перший і другий періоди зрілості, до емпіричного дослідження загалом було залучено 120 осіб, серед яких 30 осіб – розлучені жінки віком 20–23 роки і 30 розлучених жінок віком 35–45 років і 60 осіб чоловічої статі (30 розлучених чоловіків віком 23–25 років і 30 розлучених чоловіків віком 35–55 років). Для досягнення мети дослідження було використано діагностичний опитувальник виявлення глибини переживання самотності (С. Корчагіна) [2], діагностичний опитувальник на виявлення виду самотності Є. Рогова, діагностичний опитувальник переживання самотності Є. Осіна, Д. Леонтьєва («ДОПС») [5].

Дослідження дало змогу виявити статистично значущі відмінності за показниками глибини переживання самотності між групами розлучених жінок і розлучених чоловіків першого періоду зрілості (таблиця 1).

Як видно з таблиці 1, виявлено статистично значущі відмінності за показником глибокого переживання актуальної самотності між групами досліджуваних. Напевне,

глибоке переживання актуальної самотності у групі жінок першого періоду зрілості викликано відсутністю партнера та близьких емоційних та інтимних контактів. Порівняно з жінками, чоловіки першого періоду зрілості меншою мірою переживають стан актуальної самотності, тобто відсутність сім'ї відкриває для чоловіка можливість повноцінної професійної реалізації.

Водночас було виявлено відмінності за переживанням глибини самотності між групами розлучених жінок і розлучених чоловіків другого періоду зрілості (таблиця 2).

Як бачимо, існують статистично значущі відмінності за показником неглибокого переживання самотності. Для розлучених жінок другого періоду зрілості характерним є більш високі показники за неглибоким переживанням можливої самотності, порівняно з чоловіками цього ж віку. Це можна пояснити тим, що жінки цього віку, на відміну від чоловіків, усвідомлюючи свою самотність, розуміють, що не можуть повною мірою реалізувати себе в сімейній сфері, що відсутність чоловіка може свідчити про «неповноцінність жінки» в очах навколишніх, що, у свою чергу, робить жінку вразливою, пригніченою, роздратованою тощо. Жінки більш глибоко переживають як актуальну, так і можливу самотність. Напевне, серед іншого, це може бути пов'язано з прагненням відповідати нормативам «справжньої жінки», які панують у соціумі.

Дослідження дало змогу виявити статистично значущі відмінності за видом переживання самотності між групами розлучених жінок і розлучених чоловіків першого періоду зрілості (таблиця 3).

Отримані результати свідчать про наявність статистично значущого зв'язку за показниками «емоційна самотність» і «когнітивна самотність». Наприклад, жінки першого періоду зрілості більш гостро переживають самотність, на відміну від чоловіків цього віку, що пов'язано з відсутністю тісного зв'язку чи емоційної прив'язаності до чоловіка. Втрата такого емоційного зв'язку може викликати в жінки переживання негативних емоцій, пов'язаних із розлученням. Жінки перебувають у стані, який виникає в результаті усвідомлення ситуації власної депривації, тобто внутрішнього відчуття самотності та спустошеності, що пов'язані з різкою зміною пріоритетних установок у взаєминах із навколишніми, розбіжностями в інтересах, поглядах тощо.

Дослідження дало змогу виявити статистично значущі відмінності за видом переживання самотності між групами розлучених жінок і розлучених чоловіків другого періоду зрілості (Таблиця 4).



Таблиця 1

Усереднені показники глибини переживання самотності між розлученими жінками та розлученими чоловіками за діагностичним опитувальником С. Корчагіної та значення t-критерію Ст'юдента

Показники	Середні показники досліджуваних		Показники t-критерію Ст'юдента
	розлучені жінки I періоду зрілості віком 20–35 років	розлучені чоловіки I періоду зрілості віком 21–35 років	
відсутність переживання самотності	23,56	24,45	1,09
неглибоке переживання можливої самотності	21,34	22,42	1,23
глибоке переживання актуальної самотності	45,65	34,56	3,68*
надмірно глибоке переживання самотності	29,47	30,34	1,22

Примітка. * – статистично значущі розбіжності на рівні 0,05.

Таблиця 2

Усереднені показники глибини переживання самотності між розлученими жінками та розлученими чоловіками за діагностичним опитувальником С. Корчагіної та значення t-критерію Ст'юдента

Показники	Середні показники досліджуваних		Показники t-критерію Ст'юдента
	розлучені жінки II періоду зрілості віком 35–55 років	розлучені чоловіки II періоду зрілості віком 35–60 років	
відсутність переживання самотності	19,12	20,12	1,8
неглибоке переживання можливої самотності	21,56	13,31	3,65*
глибоке переживання актуальної самотності	17,68	16,34	1,5
надмірно глибоке переживання самотності	18,76	17,65	1,7

Примітка. * – статистично значущі розбіжності на рівні 0,05.

Таблиця 3

Усереднені показники виду самотності переживання самотності між розлученими жінками та розлученими чоловіками за діагностичним опитувальником Є. Рогова та значення t-критерію Ст'юдента

Показники	Середні показники досліджуваних		Показники t-критерію Ст'юдента
	розлучені жінки I періоду зрілості віком 20–35 років	розлучені чоловіки I періоду зрілості віком 21–35 років	
ситуативна самотність	6,3	5,6	1,66
постійна самотність	8,4	5,1	1,77
емоційна самотність	7,9	3,7	2,05*
поведінкова самотність	4,6	5,4	1,88
когнітивна самотність	9,3	6,8	2,07*

Примітка. * – статистично значущі розбіжності на рівні 0,05.

Таблиця 4

Усереднені показники виду самотності переживання самотності між розлученими жінками та розлученими чоловіками опитувальником Є. Рогова та значення t-критерію Ст'юдента

Показники	Середні показники досліджуваних		Показники t-критерію Ст'юдента
	розлучені жінки II періоду зрілості віком 35–55 років	розлучені чоловіки II періоду зрілості віком 35–60 років	
ситуативна самотність	5,41	6,91	1,47
постійна самотність	16,17	17,33	1,03
емоційна самотність	12,83	13,5	1,11
поведінкова самотність	10,5	14,33	3,25*
когнітивна самотність	12,17	13,66	1,25

Примітка. * – статистично значущі розбіжності на рівні 0,05.

Таблиця 5

Усереднені показники ставлення до переживання самотності між розлученими жінками та розлученими чоловіками за методикою Є. Осіна, Д. Леонтьєва та значення t-критерію Ст'юдента

Показники	Середні показники досліджуваних		Показники t-критерію Ст'юдента
	розлучені жінки I періоду зрілості віком 20–35 років	розлучені чоловіки I періоду зрілості віком 21–35 років	
загальна самотність	13,01	6,76	3,68*
залежність від спілкування	12,81	6,29	2,31*
позитивна самотність	6,85	12,01	2,46*

Примітка. * – статистично значущі розбіжності на рівні 0,05.

Таблиця 6

Усереднені показники ставлення до переживання самотності між розлученими жінками та розлученими чоловіками за методикою Є. Осіна, Д. Леонтьєва та значення t-критерію Ст'юдента

Показники	Середні показники досліджуваних		Показники t-критерію Ст'юдента
	розлучені жінки II періоду зрілості віком 35–55 років	розлучені чоловіки II періоду зрілості віком 35–60 років	
загальна самотність	8,11	7,76	1,68
залежність від спілкування	4,88	4,99	1,01
позитивна самотність	7,85	13,08	2,36*

Примітка. * – статистично значущі розбіжності на рівні 0,05.

Як видно з Таблиці 4, виявлено статистично значущі відмінності за показником «поведінкова самотність». Чоловіки другого періоду зрілості більш гостро переживають поведінкову самотність, на відміну від жінок цього віку. Оскільки цей вид самотності виявляється в наявності конфлікту, втраті значущих зв'язків із навколишніми, відсутності соціального спілкування, то можна припустити, що чоловіки активно переживають цю самотність, тобто навмисно шукають ізоляцію та прагнуть до уникнення.

Дослідження дало можливість виявити статистично значущі відмінності за показниками ставлення до переживання самотності між групами розлучених жінок і розлучених чоловіків першого періоду зрілості.

Як видно з Таблиці 5, виявлено статистично значущі розбіжності за «загальною самотністю», «залежністю від спілкування» та «позитивною самотністю». Жінки першого періоду зрілості більш гостро переживають самотність у зв'язку з відсутністю партнера, з яким було побудовано комунікативне поле для спілкування, на відміну від чоловіків. Водночас для чоловіків характерним є відчуття позитивної самотності, тобто можливість усамітнення можливо є ресурсом для повноцінного та гармонійного розвитку чоловіка першого періоду зрілості.

Дослідження виявило статистично значущі відмінності за показником позитивного переживання самотності між групами

розлучених жінок і чоловіків другого періоду зрілості (таблиця 6).

Як видно з Таблиці 6, існують статистично значущі відмінності за показником «позитивна самотність» між розлученими жінками та розлученими чоловіками другого періоду зрілості. Можна припустити, що для чоловіків цього віку розлучення дає змогу переоцінити власні орієнтири та впадобання, результатом яких є прагнення до усамітнення, тобто спосіб побуту наодинці виступає ресурсом для саморозвитку та самовдосконалення. Розлучені жінки другого періоду зрілості менше переживають позитивну самотність, оскільки для них нагальною є потреба у спілкуванні, розумінні від навколишніх. Це, на наш погляд, відповідає віковим характеристикам жінок, адже саме достатній рівень значущих соціальних контактів мінімізує негативні вияви, пов'язані з відчуттям самотності.

Висновки з проведеного дослідження. Проведене дослідження дає можливість сформулювати такі висновки:

1) розлучені жінки першого періоду зрілості більш глибоко переживають актуальну самотність, ніж розлучені чоловіки. Водночас розлучені жінки другого періоду зрілості характеризуються вищими показниками за неглибоким переживанням можливої самотності, ніж розлучені чоловіки цього ж віку;

2) розлучені жінки першого періоду зрілості мають вищі показники за емоційною



та когнітивною самотністю, на відміну від розлучених чоловіків; водночас розлучені чоловіки другого періоду зрілості більш глибоко переживають поведінкову самотність, ніж розлучені жінки цього віку;

3) виявлено статистично значущі розбіжності за «загальною самотністю», «залежністю від спілкування» та «позитивною самотністю» між групами розлучених жінок і чоловіків першого періоду зрілості, водночас між групами розлучених жінок і чоловіків другого періоду зрілості виявлено статистично значущі розбіжності лише за показником «позитивна самотність».

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів поставленої проблеми. Перспективи подальших наукових розвідок вбачаються нами в з'ясуванні вікових і статевих відмінностей у переживанні самотності, визначенні глибини та причин виникнення цього стану між розлученими та одруженими особами.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Варава Л. Аналіз моделей почуття самотності як стану особистості. Актуальні проблеми психології:

зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. акад. С.Д. Максименка. К.: 2005. Т. 7. Вип. 5. Ч. 1. С. 59–64.

2. Корчагіна С. Психологія одиночства: учеб. пособие. М.: МПСИ, 2008. 288 с.

3. Кошелева Ю. Одиночество: традиции и ракурсы изучения. Психология зрелости и старения. 2001. № 4. С. 29–69.

4. Левченко Л. Историчні форми самотності в контексті людського буття. Гуманітарний вісник Переяслав-Хмельницького державного університету імені Григорія Сковороди. Переяслав-Хмельницький, 2002. Вип. 3. С. 307–314.

5. Леонтьев Д., Осин Е., Салихова А. Переживания одиночества: негативные и позитивные аспекты. Психология общения: Тренинг человечности: тезисы международ. прак. конф., посвященной 70-летию со дня рождения Л.А. Петровской / Под ред. О.В. Соловьевой. М.: Смысл, 2007. С. 320–322.

6. Олейник Н. Особливості організації структури переживання самотності у досліджуваних з різним рівнем самотності. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки. 2017. Вип. 1. Т. 1. С. 94–97.

7. Слободчиков И. Современные исследования переживания одиночества. Психологическая наука и образование. 2007. № 3. С. 27–34.

УДК 159.922.6

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ СТАНОВЛЕННЯ ГЕНДЕРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ

Чіп Р.С., аспірант кафедри практичної психології
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка

Стаття присвячена дослідженню проблеми гендерної ідентичності як інтегрального особистісного утворення. Проаналізовано сутність поняття «психологічний супровід» становлення гендерної ідентичності старших підлітків в освітньому просторі. Визначено, що здійснення психологічного супроводу сприяє розвитку егалітарної взаємодії дівчат та хлопців старшого підліткового віку. Розглянуто гендерний тренінг як інноваційний метод соціалізації зростаючої особистості.

Ключові слова: гендерна ідентичність, психологічний супровід, гендерний тренінг, зростаюча особистість, старший підліток.

Статья посвящена исследованию проблемы гендерной идентичности как интегративного личностного образования. Проанализирована сущность понятия «психологическое сопровождение» в образовательном пространстве. Определено, что осуществление психологического сопровождения способствует развитию эгалитарного взаимодействия девочек и мальчиков старшего подросткового возраста. Рассмотрен гендерный тренинг как инновационный метод социализации подрастающей личности.

Ключевые слова: гендерная идентичность, психологическое сопровождение, гендерный тренинг, подрастающая личность, старший подросток.

Chip R.S. FEATURES OF PSYCHOLOGICAL ACCOMPANIMENT INCIPIENCE OF THE GENDER IDENTITY OF SENIOR ADOLESCENTS

The article is dedicated to the study of the problem of gender identity as an integral personal formation. We analyzed the essence of the concept of «psychological accompanying» of the formation of the gender identity of senior teenagers in the educational space. It is determined that the implementation of psychological conduct contributes to the development of egalitarian interaction between girls and boys of senior adolescents. Gender training is considered as an innovative method of socializing a growing personality.

Key words: gender identity, psychological conduct, gender training, growing person, senior teenager.

Постановка проблеми. Актуальність дослідження проблеми гендерної ідентичності визначається необхідністю розуміння психологічних змін у становленні зростаючої особистості, зумовлених трансформаційними процесами та традиційно-егалітарними тенденціями розвитку сучасного суспільства. Останнім часом значно посилюється дослідницький інтерес до означеного феномена, оскільки оптимізація умов гендерної соціалізації відкриває можливості для реалізації суб'єктного потенціалу зростаючої особистості у процесі здійснення вибору, здатності до виконання універсальних ролей та готовності до егалітарної взаємодії у системі міжстатевих взаємин. Зростання кількості досліджень та поява низки публікацій зумовило наявність різних підходів до трактування означеного поняття, його структури, механізмів формування та співвідношення з іншими психологічними категоріями. Водночас ґрунтовного вивчення та детального дослідження потребує система форм, методів та засобів, яка б забезпечила ефективні умови становлення гендерної ідентичності дівчат та хлопців старшого підліткового віку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти проблеми становлення гендерної ідентичності висвітлені у наукових доробках сучасних вчених, в яких розкрито: поняття психологічної статі як чинника становлення ідентичності у юнацькому віці (А. Алексєєва); особливості взаємозв'язку соціальних стереотипів та ідентичності (О. Блинова); становлення гендерної ідентичності (М. Боровцова); етнокультурні особливості становлення статево-рольової ідентифікації особистості у підлітковому віці (Н. Буркало); особливості статево-рольового самовизначення хлопчиків-підлітків із неповних сімей (В. Васютинський), соціалізація статі як фактор розвитку Я-концепції (Т. Говорун); гендерна соціалізація та становлення гендерної ідентичності (П. Горностаї); соціально-психологічні чинники становлення статево-рольової ідентифікації підлітків (Н. Городнова); становлення образу Я у підлітків школи-інтернату в умовах депривації батьківського впливу (Я. Гошовський); дослідження ідентифікації як соціально-психологічного феномена диференціації статі (О. Кікінежді); моделі структурної організації статево-рольової сфери (О. Кочарян) та ін. Проблема психологічного супроводу розглядається у працях М. Александровської, М. Бітянкової, І. Дубровіної, А. Колосова, Г. Ложкіна, С. Максименка, Р. Овчарової, В. Панка, Є. Рогова, Т. Чиркової та ін. Концептуальні положення психолого-педагогічного супро-

воду гендерної соціалізації дітей та молоді, спрямованого на партнерство статей та їх особистісний розвиток, гендерної соціалізації депривованого юнацтва відображені у наукових працях Т. Говорун, О. Кізь, О. Кікінежді та ін.

Аналіз наукових джерел із означеної проблеми дослідження свідчить про існування різних підходів до розуміння сутності та трактування поняття «психологічний супровід», однак дослідниками виокремлено загальні характеристики, що визначають його як безперервний, постійний та цілісний процес, що здійснюється у взаємодії усіх учасників навчального процесу (школярів, учителів, батьків, шкільного психолога); передбачає вивчення, розвиток, формування та корекцію як взаємопов'язані елементи єдиного цілого процесу [4; 5; 6].

Незважаючи на багатогранність наукових підходів до аналізу змістового наповнення поняття «психологічний супровід», у кінцевому результаті вони підтверджують спрямованість на активізацію власних ресурсів особистості. Зокрема вітчизняні науковці (А. Колосова, Г. Ложкін, С. Максименко) зазначають, що психологічний супровід спрямований не на те, щоб вказувати суб'єкту конкретний шлях розвитку та контролювати його діяльність, а повинен сприяти проявам самостійності та активності [5, с. 7].

Постановка завдання полягає у теоретичному обґрунтуванні програми психологічного супроводу становлення гендерної ідентичності старших підлітків.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукових джерел з проблеми дослідження гендерної ідентичності дає підстави стверджувати, що у старшому підлітковому віці гендерна ідентичність виступає узагальненим образом Я як особистісне утворення, що забезпечує усвідомлене самовизначення дівчат та хлопців у просторі гендерних цінностей. Гендерна ідентичність у цьому віці характеризується переходом від прийняття, засвоєння та наслідування зовнішніх взірців моделей статево-рольової поведінки до внутрішнього осмислення та здатності до саморегуляції як здійснення вчинку [2].

Саме у підлітковому віці, згідно досліджень М. Боришевського, вперше виникає ситуація, яка стає однією з основних причин інтенсивного розвитку самосвідомості: поява суперечності між широкими можливостями підлітка і його реальним становищем, зокрема у взаєминах із дорослими. Потреба знайти своє місце в системі доступних суспільних відносин, «визначитись» серед людей стає важливим внутрішнім стимулом активізації процесу самопізнання підлітком [2, с. 20].



На нашу думку, активізація процесу становлення гендерної ідентичності як інтегральної властивості особистості стає можливою завдяки здійсненню психологічного супроводу, що передбачає створення ефективних умов саморозвитку зростаючої особистості. На основі теоретичного аналізу наукових положень учених, узагальнення психологічних чинників, виокремлених за даними констатувального експерименту, нами розроблено і апробовано програму психологічного супроводу становлення гендерної ідентичності старших підлітків як цілісної системи гендерних уявлень про себе як носія певної статі та представників своєї чи іншої статі, ціннісного самоствавлення та ставлення до інших, здійснення суб'єктом вибору статево-рольової поведінки у просторі традиційно-егалітарних орієнтацій.

Оскільки сприятливим періодом у становленні гендерної ідентичності є старший підлітковий вік, ефективність розвивальних впливів забезпечена їх відповідністю віковим та індивідуально-психологічним особливостям розвитку особистості, врахуванням основних критеріїв та показників функціонування гендерної ідентичності у період дорослішання.

Програма психологічного супроводу становлення гендерної ідентичності спрямована на формування партнерсько-паритетної взаємодії дівчат та хлопців старшого підліткового віку і побудована у руслі гуманістичної, генетичної та когнітивної психології з урахуванням ключових положень системного, суб'єктно-вчинкового, особистісно орієнтованого та компетентнісного підходів; обґрунтована у контексті гендерної парадигми на засадах особистісно-егалітарного підходу (О. Кікінежді) як базового підходу у методології гендерного самовизначення зростаючої особистості.

Варто зазначити, що в умовах розвитку сучасного суспільства особливої актуальності набуває проблема гуманізації (Г. Балл, М. Боришевський, Г. Костюк та ін.) освітнього процесу і міжособистісних взаємин. Зокрема М. Боришевський, ідею гуманізації пов'язує із здійсненням аксіологічної функції саморегуляції, яка полягає у контролюванні й оцінюванні особистістю власної поведінки щодо її відповідності моральним принципам людських взаємин, з погляду реалізації у вчинках провідної (гуманістичної) ідеї – ідеї людини як вищої цінності, що становить основний зміст життєдіяльності особистості, яка досягла високого рівня моральної досконалості [2, с. 158].

Програма психологічного супроводу становлення гендерної ідентичності старших підлітків побудована на засадах інтеграції

особистісно орієнтованого підходу (І. Бех) у вихованні зростаючої особистості, у руслі якого відбувається утвердження людини як найвищої цінності та гендерного підходу (В. Кравець), що передбачає підготовку дівчат та хлопців до використання гнучкого репертуару моделей соціальної поведінки з урахуванням їхніх здібностей, інтересів, можливостей з метою гармонійного розвитку та забезпечення психологічного благополуччя особистості, незалежно від її статевої належності.

Базовими для становлення гендерної ідентичності старших підлітків є особистісно-егалітарний підхід, обґрунтований О. Кікінежді, положення якого відображають:

а) реалізацію ідеї рівноправ'я статей та їх взаємозамінність;

б) індетермінацію біологічною належністю гендерних ролей;

в) утвердження егалітарного світогляду, а саме:

– гендерну компетентність як обізнаність із нормативами статево-рольової поведінки;

– гендерну чуйність як створення умов для повноцінного розвитку представників різної статі, незалежно від статевих стереотипів та упереджень;

– здатність розв'язувати проблеми навчання і виховання з позиції егалітарної гендерної ідеології;

– гендерну толерантність як повагу до прав і свобод людини [3].

Орієнтація вихованців на рівноправні гендерні стосунки, зазначає О. Кікінежді, вимагає від учителя не лише високої культури гендерного мислення, а й критичного переосмислення власних поглядів, які можуть не відповідати ідеям рівноправ'я статей. Зміст, методи та прийоми розвивальних та особистісно орієнтованих технологій гендерного навчання мають бути спрямовані на те, щоб шляхом використання життєвого досвіду кожного учня/учениці, допомогти становленню їх егалітарних поглядів на взаємини статей [3, с. 277].

З огляду на трактування науковцями поняття «психологічного супроводу» як діяльності, спрямованої на активізацію внутрішнього потенціалу та розвиток активності самого суб'єкта, у контексті нашого дослідження означений феномен розглядається як чинник та необхідна умова активізації саморозвитку зростаючої особистості у процесі становлення гендерної ідентичності, що сприяє розвитку самосвідомості, ціннісного ставлення до власного «Я» та ставлення до інших, незалежно від статі, забезпечує реалізацію суб'єктного потенціалу у здійсненні вибору у системі традиційно-егалітарних координат.

Зважаючи на це, психологічний супровід виступає цілісною системою взаємопов'язаних, взаємодоповнюючих та взаємообумовлених заходів, які проводились зі старшими підлітками, батьками, учителями, шкільними психологами. Зокрема гендерний тренінг як інноваційний метод соціалізації зростаючої особистості був спрямований на створення психолого-педагогічних умов для оптимізації процесу становлення гендерної ідентичності з метою успішної гендерної соціалізації, самовизначення у просторі традиційних чи егалітарних цінностей, забезпечення становлення позитивної «Я»-концепції, побудови партнерсько-паритетних взаємин та психологічного благополуччя зростаючої особистості у родинно-сімейному оточенні, освітньому середовищі та у групі однолітків.

Мета психологічного супроводу становлення гендерної ідентичності старших підлітків полягає у забезпеченні сприятливого психологічного простору шляхом створення оптимальних умов повноцінної реалізації суб'єктного потенціалу, спрямованого на самовизначення та вибір маскуліно-фемінно-андрогінного конструкту у системі традиційно-егалітарних цінностей, активізацію психологічних чинників, що визначають процес її становлення. Розроблена програма психологічного супроводу передбачала врахування вікових та індивідуально-психологічних особливостей розвитку, що відкриває перспективи особистісного зростання в умовах соціокультурного простору, зокрема у системі сімейно-родинної взаємодії та освітнього процесу.

Досягнення означеної мети психологічного супроводу можливе за умови дотримання наступних принципів:

- психологічної рівності статей, розвитку індивідуальності та взаємозамінності гендерних ролей;
- врахування вікових та індивідуально-психологічних особливостей розвитку (соціальна ситуація розвитку, провідний вид діяльності, почуття дорослості як основне психологічне новоутворення, становлення «Я»-концепції, підліткова криза, особливості фізіологічного розвитку);
- створення умов для розгортання особистісної рефлексії та розвитку рефлексивних якостей як здатності до самопізнання та самооцінювання з позиції партнерської взаємодії;
- сприяння розвитку позитивного самоставлення до себе як носія певної статі та ставлення до представників своєї та іншої статі;
- створення можливостей для здійснення самовизначення особистості у просторі

традиційних (статевотипових) чи егалітарних (особистісно орієнтованих) цінностей;

- сприяння розвитку навичок саморегуляції як здатності до здійснення вчинку та протистояння гендерним стереотипам у соціокультурному просторі;
- забезпечення умов для реалізації внутрішнього ресурсу та суб'єктного потенціалу зростаючої особистості у здійсненні особистісних виборів, прийнятті, засвоєнні та наслідуванні певних моделей гендерної поведінки;
- конструювання партнерських взаємин та суб'єкт-суб'єктної взаємодії, передбачає підготовку дівчат та хлопців до прояву гнучкості у виборі соціально-статевого поведінкового репертуару у різних сферах життєдіяльності;
- усі учасники психологічного супроводу є повноцінними суб'єктами взаємодії, спрямованої на забезпечення системності означених умов з метою оптимізації процесу становлення гендерної ідентичності;
- психологічний супровід базується на діалогізації освітнього та сімейно-родинного простору як необхідної умови розвитку самоцінності особистості у системі міжстатевої взаємодії.

У відповідності до мети, принципів та очікуваних результатів реалізації запропонованої програми, нами визначено наступні завдання психологічного супроводу:

- 1) науково обґрунтувати та розробити комплексну програму психологічного супроводу становлення гендерної ідентичності старших підлітків;
- 2) експериментально апробувати програму психологічного супроводу та проаналізувати отримані результати її апробації;
- 3) визначити ефективність реалізації запропонованої програми, оцінити можливість та доцільність її впровадження у роботу шкільної психологічної служби.

Оскільки психологічний супровід становлення гендерної ідентичності є цілісною системою, його реалізація передбачає не лише конструювання та апробацію тренінгової програми, спрямованої на оптимізацію означеного процесу і активізацію визначальних психологічних чинників, а й цілеспрямовану комплексну роботу із батьками, учителями та психологами школи. Найефективніше психологічний супровід реалізовується в освітньому процесі і забезпечується діяльністю психологічної служби закладів освіти (В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева, Т. Яценко та ін.).

Програма психологічного супроводу становлення гендерної ідентичності реалізовувалась за трьома напрямками:

- 1) активне соціально-психологічне навчання старших підлітків у вигляді гендер-



ного тренінгу, спрямованого на розвиток самопізнання, самоусвідомлення та саморегуляції у процесі здійснення вибору моделі статево-рольової поведінки, забезпечення умов розвитку егалітарної взаємодії;

2) гендерна просвіта педагогів і психологів з питань гендерної культури, впливу гендерних стереотипів та упереджень на становлення особистості дівчат та хлопців як жінки та чоловіка;

3) просвітницька робота з батьками як головними агентами гендерної соціалізації зростаючої особистості щодо поглиблення знань з гендерної проблематики та впливу батьківських настановлень, підлітково-батьківських взаємин на розвиток позитивної гармонійної «Я»-концепції старших підлітків.

Робота зі старшими підлітками передбачала організацію цілеспрямованого, комплексного і систематичного процесу соціально-психологічного навчання з метою оптимізації становлення гендерної ідентичності в умовах освітнього простору, підвищення їхньої гендерної обізнаності та компетентності, усвідомлення самоцінності особистості як носія своєї статі, розвитку гендерної чутливості та позитивного ставлення до представників своєї чи іншої статі, здатності до саморегуляції та здійснення власного вибору, вчинку.

Оскільки програма психологічного супроводу найефективніше реалізовується в освітньому процесі і забезпечується діяльністю психологічної служби закладів освіти, ми вважаємо, що психологічний супровід становлення гендерної ідентичності старших підлітків є важливим аспектом діяльності психолога у системі освіти. Зокрема діяльність психолога варто спрямувати на оптимізацію соціально-психологічних умов гармонійного розвитку зростаючої особистості, підвищення рівня гендерної компетентності, самовизначення у просторі традиційно-егалітарних цінностей, протистояння гендерним стереотипам, забезпечення психологічного благополуччя. Мета роботи із психологами передбачала: підвищення рівня компетентності із гендерної проблематики; оволодіння ефективними методами роботи, спрямованими на розвиток самоцінності особистості, не обмеженої гендерними стереотипами та статевою належністю; сприяння розвитку позитивного самоставлення та ставлення до представників своєї та іншої статі; забезпечення умов рівноправної міжстатевої взаємодії, конструктивного вирішення гендерних конфліктів; забезпечення позитивного психологічного клімату; сприяння розвитку партнерської (суб'єкт-суб'єктної) взаємодії.

Робота з учителями проводилась з метою підвищення рівня гендерної компетентності з питань гендерної рівності, доступності та самореалізації дівчат та хлопців в освітньому просторі, незалежно від статі. Просвітницька робота передбачала проведення лекційних курсів, інформаційних бесід на гендерну тематику, що дозволило з'ясувати їх ставлення до гендерної проблематики; організацію круглих столів за участю провідних фахівців; семінарів-практикумів, завдання яких були спрямовані на актуалізацію проблеми тематичного наповнення шкільних підручників, їх обмеження традиційними гендерними стереотипами, спрямованістю на статевотипізовані гендерні ролі; акцентовано увагу на незначному обсязі навчального матеріалу, орієнтованого на рівноцінний розподіл обов'язків, відповідальності, влади та взаємозамінність ролей між особистостями обох статей.

Досягнення гендерної ідентичності ми розглядаємо як складову її особистісного зростання, що відбувається через активізацію психологічних чинників передусім у сімейно-родинній взаємодії, де батьки виступають головними трансляторами цінностей, продукують взірці поведінки, що визначають статево-рольову ідентифікацію старших підлітків. Відтак робота з батьками передбачала забезпечення гендерної просвіти та залучення до співпраці у конструюванні гармонійного простору на основі егалітарних цінностей, спрямовуючи усі виховні технології на розвиток самостійної, креативної, впевненої, самодостатньої, відповідальної особистості, здатної бути чуйною, ніжною, толерантною, щирою, доброзичливою і неупереджено ставитися до представників своєї та іншої статі. Мета цієї роботи спрямована на обізнаність із віковими та індивідуально-психологічними особливостями розвитку їх дорослої дитини-підлітка (фізіологічними змінами, специфікою підліткової кризи, психологічними новоутвореннями, значущістю спілкування із однолітками, впливом підліткової субкультури на становлення гендерної ідентичності зростаючої особистості); розкриття ролі сімейно-родинної атмосфери, особливостей використання стилів виховання у становленні самоцінної особистості, здатної у майбутньому до партнерсько-паритетної взаємодії в усіх сферах життєдіяльності сучасного соціокультурного простору.

Отже психологічний супровід становлення гендерної ідентичності зростаючої особистості передбачає системну, цілісну, скоординовану співпрацю та суб'єкт-суб'єктну взаємодію між усіма учасниками означеного процесу, побудовану на засадах осо-

бистісно-егалітарного підходу як базового для самовизначення, самореалізації та самоствердження дівчат та хлопців як самоцінних особистостей незалежно від статевої належності.

Відтак програма психологічного супроводу становлення гендерної ідентичності старших підлітків, побудована на засадах гуманістичної парадигми, на основі інтеграції системного, суб'єктно-вчинкового, особистісно орієнтованого, компетентнісного підходів та особистісно-егалітарного як базового в особистісному розвитку і самореалізації внутрішнього потенціалу зростаючої особистості, спрямована на підвищення рівня гендерної компетентності, розвиток позитивного самостварення, забезпечення умов гармонійної міжстатевої взаємодії зростаючої особистості.

Висновки з проведеного дослідження. Психологічний супровід становлення гендерної ідентичності передбачає системну роботу з психологом, учителями, батьками, дівчатами та хлопцями старшого підліткового віку, спрямовану на забезпечення умов активізації психологічних чинників та реалізації потенційних можливостей зростаючої особистості. Тренінг становлення гендерної ідентичності старших підлітків, просвітницькі бесіди, семінари, круглі столи із психологами, учителями та батьками слугують основними засобами реалізації програми психологічного супроводу, орієнтованими на оптимізацію умов гендерної соціалізації та здійснення гендерних виборів у просторі традиційних чи егалітар-

них цінностей; підвищення рівня гендерної компетентності, що проявляється у розвитку здатності до гендерної чутливості та толерантності, протистояння гендерним стереотипам; збагачення досвіду міжстатевої взаємодії партнерсько-паритетними стосунками, побудованими на засадах особистісно-егалітарного підходу. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у впровадженні в організацію освітнього процесу гендерного тренінгу як інноваційного методу, спрямованого на становлення гендерної ідентичності старших підлітків.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Блинова О. Соціальні стереотипи та ідентичність: особливості взаємозв'язку. Проблеми політичної психології / О. Блинова. К.: Фенікс, 2014. Вип. 1(15). С. 238–246.
2. Боришевський М. Дорога до себе: Від основ суб'єктності до вершин духовності: монографія / М. Боришевський. К.: Академвидав, 2010. 416 с.
3. Кікінежді О. Гендерна ідентичність в онтогенезі особистості: монографія / О. Кікінежді. Тернопіль: навч. книга Богдан, 2011. 400 с.
4. Балл Г., Губенко О., Завгородня О. та ін. Інтегративно-особистісний підхід у психологічній науці та практиці: монографія / за ред. Г. Балла. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2012. 206 с.
5. Максименко С. От психологического обеспечения к психологическому сопровождению // Практична психологія і соціальна робота, 2010. № 12. С. 1–10.
6. Титаренко Т. Психологічні практики конструювання життя в умовах постмодерної соціальності: монографія / Т. Титаренко, О. Кочубейник, К. Черемних. К.: Міленіум, 2014. 206 с.



УДК 159.923.5:378.046

РОЗВИТОК АУТОПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОЇ СФЕРИ ЗАСОБАМИ АКМЕОЛОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Шевцова О.М., к. психол. н.,
доцент кафедри загальної, вікової та педагогічної психології
Київський університет імені Бориса Грінченка

У статті представлено аналіз психологічного змісту аутопсихологічної компетентності як складного інтегративного утворення особистості майбутнього фахівця. Виокремлено ключові критерії позитивного розвитку аутопсихологічної компетентності майбутніх фахівців. Розкрито можливості акмеологічних технологій у сприянні позитивному розвитку аутопсихологічної компетентності у майбутніх фахівців соціономічної сфери.

Ключові слова: аутопсихологічна компетентність, професійно-особистісний розвиток, професійна самосвідомість, професійна «Я»-концепція, саморозвиток, акмеологічні технології.

В статье представлен анализ психологического содержания аутопсихологической компетентности как сложного интегративного образования личности будущего специалиста. Выделены ключевые критерии позитивного развития аутопсихологической компетентности будущих специалистов. Раскрыты возможности акмеологических технологий в содействии положительному развитию аутопсихологической компетентности у будущих специалистов социономической сферы.

Ключевые слова: аутопсихологическая компетентность, профессионально-личностное развитие, профессиональное самосознание, профессиональная «Я» концепция, саморазвитие, акмеологические технологии.

Shevtsova O.M. DEVELOPMENT OF AUTO PSYCHOLOGICAL COMPETENCIES OF FUTURE SOCIONOMICS SPECIALISTS THROUGH APPLICATION OF ACMEOLOGIC TECHNOLOGIES

The article presents analysis of psychological contents of an auto psychological competency as compound integral composition of a personality of a future specialist. The article defines key criteria of positive development of an auto psychological competency of a future specialist and identifies opportunities for utilizing acmeologic technologies to facilitate positive development of auto psychological competencies of a future socionomics specialist.

Key words: auto psychological competency, professional development, personal development, professional self-actualization, professional "I"-concept, self-development, acmeologic technologies.

Постановка проблеми. У контексті ефективності здійснення професійної діяльності фахівцями соціономічних професій у сучасних умовах суспільної життєдіяльності все гостріше вимагається від фахівця наявність високого рівня його власного професійно-особистісного розвитку. Такі високі вимоги суспільства до рівня розвитку особистості фахівців соціономічної сфери цілковито виправдані, адже в сучасних умовах, здебільшого, основним професійним «інструментом» виступає власне особистість професіонала. Разом з тим, високі досягнення особистісного розвитку фахівців соціономічної сфери при однакових позиціях професійних здобутків сприяють підвищенню затребуваності на ринку соціономічних послуг і широкій конкурентоздатності в сучасних умовах. Загальновідомо, що особистісно-професійне зростання триває упродовж усього професіогенезу фахівця, проте вирішальним для набуття високого рівня професійно-особистісного розвитку постає етап професійної

підготовки, під час якого інтенсивно розвиваються суб'єктність особистості та професіоналізм діяльності, що в перспективі спричинює професійну зрілість особистості фахівця. Суб'єктність особистості фахівців соціономічної сфери як професійно важлива, особлива інтегративна якість, що виявляється у спроможності особистості як суб'єкта розвивати, впоряджувати, оцінювати, контролювати, корегувати власну довільну активність, набувається переважно через аутопсихологічну компетентність, яка, відповідно, стає засадничим фактором задля професійно-особистісного розвитку і досягнення високої майстерності у професіях соціального спрямування. Відтак, позитивному розвитку аутопсихологічної компетентності майбутніх фахівців можуть сприяти цілеспрямовані систематичні заходи акмеологічного спрямування в межах етапу професійної підготовки (навчання).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У професіях соціономічної сфери особливого значення набуває система пси-

хологічної компетентності, яка забезпечує ефективну суб'єкт-суб'єктну взаємодію, що являє собою сукупність теоретичних і прикладних знань про людину як індивіда, суб'єкта, особистість і індивідуальність, включених у професійну діяльність. Серед підсистем психологічної компетентності вирізняють: соціально-перцептивну; соціально-психологічну; комунікативну; психолого-педагогічну; рефлексивну; когнітивну; акмеологічну підсистеми, проте винятково вагомою вважається аутопсихологічна компетентність (А. Деркач, В. Толочек, Т. Щербакова) [2; 9; 14]. Родовою дефініцією аутопсихологічної компетентності є психологічна компетентність. Так, при диференціації видів психологічної компетентності поряд з аутопсихологічною компетентністю вченими Н. Кузьміною і Т. Яценко виокремлено соціально-психологічну та диференційно-психологічну [4; 15]; Н. Демідовою – соціально-перцептивну, комунікативну, психолого-педагогічну; Л. Лазаренко та Т. Щербаковою – когнітивну, соціальну, комунікативну компетентності [5; 14]. Таким чином, аутопсихологічну компетентність можна розглядати як міжпрофесійний вид компетентності, до вивчення якої у сьогоденні підвищується інтерес вчених, що пов'язано з визнанням провідної ролі психологічних аспектів в структурі компетентності.

У межах понятійного апарату акмеології аутопсихологічна компетентність передбачає усвідомлення особистістю власних індивідуальних особливостей, а також розуміння того, як треба діяти на основі знання про самого себе в різних життєвих ситуаціях, зокрема у контексті професійної діяльності (А. Деркач, Л. Степнова) [2; 8]. В основі цієї компетенції знаходяться: уміння особистості розвивати і застосовувати власні психічні ресурси; створювати сприятливу для діяльності ситуацію шляхом зміни свого внутрішнього стану; спроможність набувати, закріплювати, контролювати, корегувати знання, вміння, навички щодо розвитку самопізнання, саморозуміння, самооцінювання, саморегуляції, самоздійснення, самоефективності тощо; гнучко перебудовувати внутрішній особистісний простір при виникненні непередбачених зовнішніх обставин, створювати вольову установку на досягнення значущих результатів в особистісно-професійному розвитку [12, с. 189]. Отже зміст поняття «аутопсихологічна компетентність» на сучасному етапі психологічної й акмеологічної науки переважно розглядається як складне психологічне утворення зі своєрідним багатокомпо-

нентним складом в залежності від специфіки професійної діяльності й особистісної унікальності фахівця (А. Деркач, Н. Кузьміна, Л. Лазаренко, Т. Щербакова, Т. Яценко й ін.) [2; 4; 5; 14; 15]. Водночас проблематика дієвих психолого-акмеологічних технологій сприяння позитивному розвитку аутопсихологічної компетентності майбутніх професіоналів залишається поза увагою широкого кола вітчизняних науковців.

Постановка завдання. Метою статті є розкриття психологічного змісту аутопсихологічної компетентності як інтегративного утворення особистості майбутнього фахівця соціономічної сфери та висвітлення можливостей акмеологічних технологій у сприянні її позитивному розвитку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аутопсихологічна компетентність фахівця як складне інтегративне психологічне утворення має своєрідний зміст, певну структурну будову та механізми формування і функціонування. При цьому якісна виразність складників аутопсихологічної компетентності визначається переважно специфікою професійної діяльності та індивідуальними особливостями особистості фахівця, що, у свою чергу, залежить від етапу професіогенезу, на якому перебуває особистість, від успішності проходження попередніх етапів професійного розвитку, від системи зовнішніх і внутрішніх особистісних детермінант, від ресурсних можливостей особистості тощо.

Аутопсихологічна компетентність як надскладне системне особистісне утворення визначається вченими не однаково. Ця різниця у поглядах полягає у залежності від психологічного аспекту розгляду, наукового підходу, виокремлення того чи іншого пріоритетного компонента в її будові тощо. Так, вчені Н. Кузьміна, В. Вакуленко, В. Савельєва, Т. Шиманська визначають це поняття як готовність і здатність особистості до цілеспрямованої психічної роботи над зміною своїх властивостей, її поведінки, діяльності і відносин у напрямі прогресивного особистісно-професійного розвитку [1; 4; 10]. А. Деркач, Е. Селезнева пропонують розглядати аутопсихологічну компетенцію як сукупність й ієрархію особистісних властивостей, що забезпечують рівень і якість функціонування системи саморегуляції суб'єкта професійної діяльності [2; 7]. Натомість Л. Степнова вважає цю категорію акмеології визначальною психологічною умовою активізації особистісного потенціалу людини; системою умінь і навичок, що призводять до підвищення рівня самопізнання, саморегуляції і самореалізації; внутрішнім резервом саморозвитку



та самовдосконалення; здатністю особистості розвивати і використовувати власні психічні ресурси, створювати сприятливу для діяльності ситуацію шляхом зміни свого внутрішнього стану, перелаштовуватися відповідно до непередбачених обставин, створювати вольову установку на досягнення значущих результатів [8, с. 27]. В свою чергу Л. Лазаренко вважає аутопсихологічну компетенцію умінням усвідомлювати рівень власної діяльності, своїх здібностей; знанням способів професійного самовдосконалення; спроможністю бачити причини недоліків у своїй роботі, в собі; бажанням самовдосконалення [5, с. 133]. Водночас Т. Щербакова визначає це поняття як чинник прогресивного особистісно-професійного розвитку за рахунок активізації особистісних ресурсів, саморефлексії на засадах контекстної самодіагностики власних можливостей, оптимізації саморегуляції і самоконтролю, а також індивідуальної системи способів і прийомів психологічної підтримки [14, с. 156]. Очевидним стає, що у категорії «аутопсихологічна компетентність» розрізняють дві, на наш погляд, взаємозалежні й взаємообумовлюючі сторони – процесуальну та результативну. З огляду на це, нами аутопсихологічна компетентність розуміється як наявність ієрархічної сукупності властивостей особистості, що забезпечує спроможність активізувати і гнучко перетворювати внутрішньоособистісні ресурси з метою прогресивного саморозвитку і досягнення самовдосконалення.

Звернемося до проблеми структурно-функціонального наповнення аутопсихологічної компетентності фахівців. Так, структуру аутопсихологічної компетентності державних службовців наповнюють мотиваційно-ціннісний, емоційно-оцінний і регулятивно-контролюючий компоненти (В. Бондарєва), у менеджерів – аксіологічний, когнітивний, емоційний і регуляторний компоненти (Є. Астапенко), у педагогів як компоненти виокремлюються психологічні знання, психологічні вміння та навички, психологічні позиції, особистісні якості (Т. Яценко), у вагітних жінок зазначаються рефлексивний, проєктивний, інтрокомунікативний, конструктивний, організаційний та прогностичний компоненти (Т. Шиманська). Дослідники А. Деркач і Л. Степнова, виходячи з того, що аутопсихологічна компетентність є складним інтегрованим особистісним утворенням, котре вміщує рівні оволодіння людиною знаннями, уміннями і навичками у сфері самопізнання, самооцінювання, самокорегування, саморозвитку та самореалізації, запропонували рівневу модель аутопсихологічної компетентності

[2; 8]. За цією моделлю визначені наступні рівні: когнітивний, афективно-оцінний, комунікативний, поведінковий та рівень аутообмежень, на кожному з яких у якості компонентів формуються і функціонують певні психічні процеси і результати. Отже на когнітивному рівні саморозуміння та «Я»-концепція визначаються як процеси, а зовнішнє і внутрішнє самодосягнення як результати; на афективно-оцінковому рівні такі компоненти як: самоставлення, самоповага, самоприйняття визначаються як процеси, а самооцінка і самоідентичність як результати цих процесів; на комунікативному рівні процесом виступає рефлексивний аутодіалог, результатом якого постає відкрита особистісна позиція; на поведінковому рівні процесуальними компонентами зазначаються самовизначення, аутодіалог-протистояння та самореалізація, наслідком (результатом) яких є самоактуалізація особистості; на рівні аутообмежень комплекси неповноцінності, неврози і психологічні захисти (як процеси) призводять до дисгармонійної, дисінтегрованої особистості. Отже, на наш погляд, виправданим є розрізнення в системі аутопсихологічної компетентності процесуальної і результативної сторін.

Аутопсихологічна компетентність з процесуальної сторони передбачає неодмінну рефлексію суб'єктом професійної діяльності своєї активності і перебігу особистісного розвитку (Т. Яценко) [15], вміщує в собі такі основні динамічні внутрішньоособистісні процеси як: самодетермінація, самопізнання, самоаналіз, самоусвідомлювання, самооцінювання, самоставлення, саморегуляція, самоконтролювання, самокерування, самоперетворення, самореалізація, самоздійснення, самоідентифікація (С. Кузікова, О. Шевцова) [3; 11, с. 18; 12]. Усі ці процеси в системі аутопсихологічної компетентності спричинюють і наповнюють метапроцес саморозвитку суб'єкта життєдіяльності, зокрема, у професійній сфері.

Аутопсихологічна компетентність суб'єкта професійної діяльності з результативної сторони вміщує самовмотивованість, самоусвідомлення у форматі професійної «Я» концепції, саморозуміння, самооцінку, самоцінність, самоповагу, самоприйняття, аутосимпатію, самоконтроль, локалізацію суб'єктивного контролю, самовпевненість, самопідтримку, самодопомогу, самоорганізованість, самоефективність, самоотожність, що у підсумку призводить до самовдосконалення і самоактуалізації як метарезультату.

За результатами дослідження буде доцільним, на наш погляд, виокремити такі

основні компоненти аутопсихологічної компетентності:

- мотиваційно-ціннісний;
- когнітивний;
- емоційно-оцінний;
- регулятивно-поведінковий.

Відмітимо, що вже Н. Кузьміною, яка вперше ввела у науковий психолого-акмеологічний тезаурус категорію «аутопсихологічна компетентність», зазначається її виняткове значення у забезпеченні майбутньому фахівцю не тільки загально-психологічної культури, а й високого рівня розвитку професійної самосвідомості [4]. Професійна самосвідомість як соціально-специфічна форма самосвідомості людини, завдяки якій і у вигляді професійної «Я»-концепції фіксуються підсумки усвідомлення людиною себе як суб'єкта діяльності і як особистості на кожному етапі професійного становлення, яка являє собою процес пізнання та самооцінювання людиною своїх професійних якостей, а також ставлення до них і процес усвідомлення особистістю себе як суб'єкта власної професійної діяльності також спричинює розвиток аутопсихологічної компетентності фахівців [11, с. 16–19]. Таким чином, можемо стверджувати, що процесуальна частина аутопсихологічної компетентності майбутніх фахівців у більшій мірі співвідноситься з процесами професійної самосвідомості, а результативна сторона має спільні компоненти з професійною «Я»-концепцією суб'єктів фахової діяльності.

Структурні компоненти аутопсихологічної компетентності визначають її критерії. Відповідно до змістового і структурного наповнення аутопсихологічної компетентності, критеріями її високого рівня розвитку у майбутніх фахівців можуть слугувати:

- чітке усвідомлення власних професійних прагнень і перспектив;
- орієнтація професійних досягнень на найближче майбутнє;
- високо диференційоване уявлення про себе як професіонала і суб'єкта професійної діяльності;
- конгруентність образу «Я професіонал» і досяжність індивідуального професійного еталону;
- розвинені навички самоаналізу й самоосмислення, стійкий інтерес до самого себе, високе саморозуміння; адекватна інтерпретація власних почуттів, потреб і устремлень, позитивна адекватна професійна самооцінка, висока самоповага й самоприйняття, адекватний рівень самокритичності при низькому ступені самозвиначення;
- інтернальний локус контролю в усіх значущих для професійної діяльності сферах життєдіяльності;

– переконання у тому, що більшість важливих подій у професійному житті є результатом власних дій; впевненість, що самостійно можна досягати успіхів і реалізувати свої цілі у майбутньому, відчуття, що особисті дії є важливим чинником організації власної професійної діяльності й здобутків у ній, переконання у своїй спроможності контролювати власні формальні й неформальні міжособистісні взаємини, що супроводжують професійну діяльність;

– готовність до саморозвитку, що супроводжується бажанням пізнавати, і змінювати себе; усталена впевненість у собі й своїх можливостях, розвинені самокерованість і самопослідовність [10, с. 102; 13, с. 199].

Треба зауважити що, аутопсихологічна компетентність здебільшого проявляється і формується через готовність і здатність особистості здійснювати рефлексивну і регуляційну діяльність у внутрішньоособистісному (інтраіндивідуальному) просторі, а також через цілеспрямовані усвідомлення нових уявлень про себе, зміну особистісних диспозицій і діяльнісних характеристик. Це пояснює той факт, що основні психорозвивальні техніки і прийоми акмеологічних технологій, які можуть сприяти позитивному розвитку аутопсихологічної компетентності у майбутніх фахівців соціономічної сфери мають спричинювати вплив саме на ключові компоненти процесуальної й, особливо, результативної сторін аутопсихологічної компетентності. Подібний психорозвивальний потенціал закладений, на наш погляд, у наступних акмеологічних технологіях: співробітницькій; проектній; інформаційній освітній; проблемно-пошукової; психолого-розвивальній; тренінгової. Перераховані акмеологічні технології можуть розглядатися як окремі етапи або частини комплексних програм акмеологічної підтримки і розвитку аутопсихологічної компетентності фахівців. При розробці комплексних програм розвитку аутопсихологічної компетентності в межах акмеологічних технологій доцільно включати наступні змістовно-функціональні блоки: діагностичний, інформаційно-смісловий, розвивальний, проєктивний, прогностичний. За нашим припущенням, позитивному розвитку аутопсихологічної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій сприятиме послідовна реалізованість психодіагностичного блоку, за результатами якого моделюється зміст інформаційно-сміслового та розвивального блоків, переважно спрямованих на самоусвідомлення професійних прагнень і перспектив, високу диференційованість



уявлення про себе як суб'єкта професійної діяльності, конгруентність образу «Я професіонал», набуття навичок самоаналізу і саморозуміння, підвищення самоінтересу, самоповаги й самоприйняття, зростання професійної самооцінки, інтернальний локус контролю в професійній діяльності, розвиток умінь і навичок саморегуляції та самоконтролю, що дозволяє здійснювати особистісно-професійні проектування і прогнозування. Так, в межах *проективного* блоку здійснюється орієнтація на формування позитивного професійного іміджу через вибудовування образу «Я професіонал» та кар'єрне зростання через орієнтацію професійних досягнень на найближче майбутнє; *прогностичний* блок сприяє зростанню здатності до психологічного моделювання професійно-особистісного саморозвитку та високу суб'єктну залученість до цих процесів майбутніх фахівців. Узагальненим результатом комплексних акмеологічних програм розвитку аутопсихологічної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери постають уміння особистості як суб'єкта професійної діяльності послуговуватися, розкривати і розвивати власні потенціали, що, у свою чергу, призводить до самоздійснення, самотворення і самовдосконалення.

Висновки з проведеного дослідження. Отже аутопсихологічна компетентність є надскладним системним особистісним утворенням, яке розуміється як наявність ієрархічної сукупності властивостей особистості, що забезпечує спроможність активізувати і гнучко перетворювати внутрішньоособистісні ресурси з метою прогресивного саморозвитку і досягнення самовдосконалення. Структуру аутопсихологічної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери складають мотиваційно-ціннісний, когнітивний, емоційно-оцінний та регулятивно-поведінковий компоненти, які функціонують у взаємодії з процесуальним і результативним аспектами. При цьому процесуальна частина аутопсихологічної компетентності майбутніх фахівців у більшій мірі співвідноситься з процесами професійної самосвідомості, а результативна сторона має спільні компоненти з професійною Я-концепцією суб'єктів фахової діяльності.

Позитивному розвитку аутопсихологічної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій сприятиме послідовна реалізованість у акмеологічних програмах системи змістовно-функціональних блоків: діагностичного, інформаційно-сміслового, розвивального, проективного та прогностичного. Основними

результатами комплексних акмеологічних програм розвитку аутопсихологічної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери мають стати самоздійснення, самотворення і самовдосконалення особистості як суб'єкта професійної діяльності, що спричинює професійно-особистісне зростання.

Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні виразності окремих компонентів аутопсихологічної компетентності у майбутніх фахівців соціономічних професій, розробці на засадах акмеологічних технологій й апробації комплексних програм розвитку аутопсихологічної компетентності майбутніх фахівців.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вакулєнко В., Савельєва В. Акмеологічний аспект проблеми компетентності та її видів. Вісник Луганського НУ імені Тараса Шевченка. Вип. 5 (250), Ч. I, 2012. С. 6–10.
2. Деркач А. Селезнева Е. Акмеологическая культура личности: содержание, закономерности, механизмы развития М.: Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж: МОДЭК, 2006. 496 с.
3. Кузікова С. Феноменология саморазвитку личности: визначення поняття. Науковий вісник МДУ імені В.О. Сухомлинського. Психологічні науки: зб. наук. праць. Т. 2. Вип. 10(91), Миколаїв: МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2013. С. 171–176.
4. Кузьміна Н. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования. М.: Иссл. центр повыш. кач-ва подгот. спец-ов, 2001. 144 с.
5. Лазаренко Л. Психологическая компетентность как детерминанта профессиональной успешности преподавателя высшей школы: монография. Краснодар: изд-во Григорьева Л.К., 2013. 146 с.
6. Онуфрієва Л. Дослідження психологічних детермінант розвитку професійної самосвідомості та особистісної зрілості майбутніх фахівців соціономічних професій. Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О.Сухомлинського. Серія «Психологічні науки». Вип. 10(91). Миколаїв: МДУ ім. В.О. Сухомлинського, 2013. С. 227–232.
7. Селезнева Е. Грани самоосуществления: от самоотношения к самореализации : монография. М.; Берлин: DirectMEDIA, 2015. 404 с.
8. Степнова Л. Акмеология. Аутопсихологическая компетентность в контексте изучения механизмов саморазвития личности. Вып. 2. М., 2017. С. 27–33.
9. Толочек В., Тимашкова Н., Денисова В. Профессиональное становление субъектов педагогической деятельности: позитивные и негативные изменения. Вестник Московского университета. Сер. 14. «Психология». № 1, М., 2014. С. 16–32.
10. Шиманская Т. Аутопсихологическая компетентность личности: критерии развития. Омский научный вестник. Психолого-педагогические науки. № 3(55). Омск, 2007. С. 101–103.

11. Шевцова О. Психологічний супровід професійно-особистісного розвитку вчителя в умовах інноваційної діяльності. К.: Київський університет імені Бориса Грінченка, 2015. 128 с.

12. Шевцова О. Аутопсихологічна компетентність як фактор особистісно-професійного розвитку майбутніх психологів. Психолого-педагогічні особливості розвитку особистості в освітньому просторі: зб. тез допов. Всеукр. наук.-практ. конф. (Мукачево, 17–18 травня 2017 р.) / ред.кол.: Т. Щербан та ін. Мукачево: Вид во МДУ, 2017. С. 188–190.

13. Шевцова О. Психологічна характеристика рівнів розвитку професійної Я концепції фахівця. Матеріали

Міжнар. наук.-практ. конгресу педагогів та психологів «Be smart!». Т. 2. (Женева (Швейцарія) 17-18 лютого 2015). С. 197–202.

14. Щербакова Т. Психологическая компетентность учителя: содержание, механизмы и условия развития: монография. Ростов на Дону: изд-во Ростовского государственного университета, 2005. 320 с.

15. Яценко Т. Психологічна компетентність як еколого-психологічна характеристика особистості сучасного педагога. Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2011. Т. VII: Екологічна психологія. Вип. 26. С. 590–599.

УДК 369.067.2

ПСИХОЛОГІЧНЕ СПРИЯННЯ ЗОРІЄНТОВАНОСТІ СТУДЕНТІВ НА КАР'ЄРНЕ ЗРОСТАННЯ

Штифурак В.Є., д. пед. н., професор кафедри права
Вінницький торговельно-економічний інститут
Київського національного торговельно-економічного університету

Саєнко Я.А., студент обліково-фінансового факультету
Вінницький торговельно-економічний інститут
Київського національного торговельно-економічного університету

У статті розглянуто поняття та види кар'єри. Виокремлено етапи кар'єрного просування та основні потреби на кожному щаблі. Планування розглядається як головна запорука успішної кар'єри. Проведено та проаналізовано соціологічне опитування студентів 1-4 курсів для з'ясування потенційної орієнтованості на професійний успіх. Висвітлено соціально-психологічні особливості студентських колективів. Визначено умови, що впливають на формування позитивних мотивів навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Ключові слова: кар'єра, види кар'єри, етапи кар'єрного просування, успіх, початковий етап кар'єри, мотивація студентів, самомотивація.

В статье рассмотрены понятие и виды карьеры. Выделены этапы карьерного продвижения и основные потребности на каждой ступени. Планирование рассматривается как главный стержень успешной карьеры. Проведен и проанализирован социологический опрос студентов 1-4 курсов для выяснения потенциальной ориентированности на профессиональный успех. Освещены социально-психологические особенности студенческих коллективов. Определены условия, влияющие на формирование положительных мотивов учебно-познавательной деятельности студентов.

Ключевые слова: карьера, виды карьеры, этапы карьерного продвижения, успех, начальный этап карьеры, мотивация студентов, самомотивация.

Shtyfurak V.Ye., Saienko Ya.A. PSYCHOLOGICAL IMPROVEMENT OF STUDENTS SATISFACTION ON CAREER GROWTH

The article deals with the concepts and types of careers. The stages of career advancement and the basic needs at each stage are singled out. Planning is seen as the main pillar of a successful career. A sociological survey of 1-4 year students was conducted and analyzed to find out the potential orientation for professional success. The socio-psychological peculiarities of student collectives are highlighted. The conditions influencing the formation of positive motives of student's educational and cognitive activity are determined.

Key words: career, career choice, stages of career development, the success of the initial phase of career, motivation and self-motivation.

Постановка проблеми. Кожна людина упродовж свого професійного шляху проходить різні етапи кар'єри. Однак, незважаю-

чи на неповторність індивідуальних шляхів кар'єрного зростання, їх об'єднують деякі загальні логічні періоди при будь-якому ва-



ріанті розвитку. Як правило, в організації працюють співробітники, що перебувають на різних етапах кар'єри. Урахування етапів кар'єри дуже важливий, оскільки в залежності від того, на якому щаблі кар'єрного просування перебуває працівник, змінюються його потреби, прагнення, уміння й навички.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичними і практичними питаннями розвитку ділової кар'єри займалися багато вчених-економістів, соціологів та психологів. У минулому великий внесок у розробку цього питання зробили: М. Армстронг, Ф. Герцберг, Дж. Грехем, І. Кавет, А. Ейстер, А. Маслоу, Ф. Тейлор та ін.

На сучасному етапі вагомими розробки в питанні ділової кар'єри мають Д. Аширов, А. Вознесенський, О. Грішнова, В. Данюк, А. Колот, М. Лукашевич, Є. Маслов, С. Сотникова, С. Шекшня, В. Хойер та багато інших.

Постановка завдання. Узагальнити вплив факторів, що позначаються на успішному кар'єрному просуванні на початковому етапі та розробити рекомендації для студентів, котрі орієнтовані на професійний успіх.

Виклад основного матеріалу. Професійна кар'єра спеціаліста об'єднує його успіхи на роботі з етапами особистісного розвитку, включаючи всі сфери життя. Кар'єра (італ. *carriera* – дія, життєвий шлях, поприще від лат. *carrus* – віз, візок) – швидке й успішне просування в службовій, суспільній, науковій та іншій діяльності, досягнення популярності, вигоди; рід діяльності. Кар'єра (від франц. *carriere*) – це професійний шлях до успіху службовими східцями до престижного соціального статусу й становища в суспільстві. У соціальній психології та психології професійної діяльності поняття «кар'єра» розглядається як соціальна динаміка розвитку особистості в її поведінкових проявах, що пов'язані з досвідом та активністю у сфері праці упродовж людського життя [1, с. 72].

Американський фахівець з управління М. Драйвер виокремлює такі види кар'єри:

1. Лінійна кар'єра. Людина із самого початку трудової діяльності обирає певну галузь і наполегливо, крок за кроком упродовж усього життя піднімається ієрархічною драбиною (наприклад, учитель → керівник методичного об'єднання → директор школи → інспектор районного відділу народної освіти і так далі).

2. Стабільна кар'єра. Фахівець, для якого характерна стабільна конфігурація кар'єри, ще в молодості обирає сферу своєї діяльності й до кінця трудового життя залишається в ній. Він підвищує свою майстерність, але не прагне просування ієрархічною драбиною.

3. Спіральна кар'єра. Така кар'єра характерна для людей, які з ентузіазмом працюють 5-7 років, а потім втрачають інтерес до професійної діяльності, переходять на іншу й все починають спочатку.

4. Короткочасна кар'єра. Людина часто змінює одну роботу на іншу. Випадково й тимчасово досягає незначних підвищень. Як правило, це некваліфіковані, часто недисципліновані працівники.

5. Платоподібна кар'єра. Якщо людина успішно справляється зі своїми обов'язками, її вважають гідною підвищення. Однак після кількох підвищень вона досягає рівня, що є межею компетентності. На цьому рівні вона залишається до виходу на пенсію.

6. Кар'єра, що знижується (низхідна). Людина успішно починає свою професійну діяльність і кілька разів іде на підвищення. Однак через непередбачувані обставини (хвороба, зловживання алкоголем тощо) знижується якісний рівень її працездатності, що спричиняє повернення до найнижчого рівня кар'єри [2, с. 95].

Етапи збільшення людського капіталу прийнято називати стадіями професійної кар'єри. При всьому різноманітті організації і видів діяльності конкретний працівник у процесі своєї життєдіяльності послідовно проходить однакові стадії, що сприяють підвищенню цінності його людського капіталу: навчання професії (16-20 років); включення в трудову діяльність (21-23 роки); досягнення успіху (24-30 років); професіоналізм (31-40 років); переоцінка цінностей (41-50 років); майстерність (51-60 років); вихід на пенсію (61 рік і більше).

Ряд авторів виділяє інші етапи кар'єри, безпосередньо пов'язуючи їх із задоволенням різних потреб:

1. Попередній етап (до 25 років). Включає навчання в школі, середню й вищу освіту. За цей період людина може змінити кілька різних робіт у пошуках виду діяльності, що задовольняє її потреби і відповідає можливостям. Якщо відразу знайдено такий вид діяльності, починається процес самоствердження як особистості та піклування про безпеку існування.

2. Етап становлення (25-30 років). У цей період працівник освоює обрану професію, здобуває необхідні навички, формується його кваліфікація, відбувається самоствердження й з'являється потреба у встановленні незалежності. Його продовжують турбувати безпека існування, турбота про здоров'я. Зазвичай, в цьому віці створюється й формується родина, тому з'являється бажання одержувати заробітну плату, рівень якої був би вище прожиткового мінімуму.

3. Етап просування (30-45 років). У цей період зростає кваліфікація, працівник просувається по службових сходах. Накопичується багатий практичний досвід, здобуваються навички, збільшується потреба в самоствердженні, досягненні вищого статусу й ще більшої незалежності, починається самовираження працівника як особистості. У цей період набагато менше приділяється уваги задоволенню потреби в безпеці, зусилля працівника зосереджені на питаннях, що стосуються збільшення розмірів заробітної плати й турботи про здоров'я [3].

4. Етап збереження (45-60 років), характеризується діями що орієнтовані на закріплення досягнутих результатів. Відбувається підвищення кваліфікації як результат активної діяльності й спеціального навчання. Працівник зацікавлений передати свої знання молоді. Цей період характеризується творчим самовираженням, можливий підйом на нові службові сходи. Людина досягає вершин незалежності й самовираження. З'являється заслужена повага до себе, до оточуючих, що досягли свого статусу чесним шляхом, і до себе з боку оточуючих.

5. Етап завершення (60-65 років). Працівник починає готуватися до виходу на пенсію. У цей період ідуть активні пошуки гідної заміни й навчання кандидата на посаду, яка звільняється. Хоча цей період характеризується кризою кар'єри (працівник одержує менше задоволення від роботи й має стан психологічного й фізіологічного дискомфорту), самовираження й повага до себе й інших оточуючих досягають найвищої точки за весь період кар'єри. Працівник зацікавлений у збереженні рівня оплати праці, але прагне збільшити й інші джерела доходу, які б замінили заробітну плату при виході на пенсію й були б гарною добавкою до пенсії.

6. Пенсійний етап. Кар'єра в даній організації завершена. З'являється можливість для самовираження в інших видах діяльності, які були неможливі в період роботи в організації або виступали у вигляді хоббі (живопис, садівництво, робота в громадських організаціях). Стабілізується повага до себе й до таких же людей. Але фінансове становище й стан здоров'я можуть стати причиною постійної турботи про інші джерела доходу та про здоров'я [4].

Взаємозв'язок між етапами кар'єри у бізнесі та потребами працівника, на наш погляд, добре відображений у наведеній нижче таблиці 1.

Планування розглядається як головний стрижень успішної кар'єри. Де б людина не будувала свою кар'єру, без планування вона не зможе досягти поставленої мети. Для кожного типу кар'єри існує початковий

етап, що закладає фундамент усього наступного кар'єрного зростання. Треба зазначити, що тільки з часом людина стає незамінним професіоналом і здобуває статус «поза конкуренцією». Тому варто: ґрунтовно вивчити все, що стосується обраної професії; зрозуміти, що саме додає тобі впевненості у своїх силах і сприяє розквітості в роботі (чи то стиль одягу, чи якісь нюанси поведінки, що роблять тебе непохожим на інших); виробити свій власний стиль, бо ніхто не виглядає настільки невпевненим у собі, як людина, що намагається змінити свій стиль у середині кар'єри; розібратися у своїх особистісних переживаннях (людини, яка щаслива в особистому житті, набагато легше підніматися службовими сходами, ніж тому, хто виявляється втягнутим в емоційну кризу); з'ясувати для себе, що в тебе погано виходить, чого ти не можеш терпіти, чого не хочеш робити (знайди роботу, яка приносить тобі радість); вивчити свої сильні сторони; бути готовим до зміни сфери професійної діяльності; бути незалежним у професійному виборі; створити середовище людей, які покладаються на тебе і до яких ти можеш звернутися в разі потреби; навчатися самоорганізації; вміти налагоджувати міжособистісне спілкування; бути надійним і відданим, мати репутацію надійної людини [5, с. 24].

Багато в чому формування особистості майбутнього фахівця залежить від соціально-психологічних особливостей студентських колективів. Одне із провідних місць у молодому віці посідає проблема формування особистості. Як відзначає Мусатов С., саме у цей період людина перебуває у психологічно складному процесі активної соціалізації – включення в самостійну суспільно-трудова діяльність. Молода людина активно вибирає майбутню професію, включається в «створення власного середовища розвитку». Вагому роль у цьому процесі відіграє характер студентського колективу, який впливає на формування у студентів ставлення до майбутньої професії, товаришів, педагогів. Вуз для студента є не лише навчальною організацією. Це також і певна соціальна практика. Колектив студентів як елемент суспільної структури – те конкретне соціальне середовище, де майбутній фахівець формується як особистість, де він вступає у взаємодію з іншими студентами. Мікросередовище, тобто коло найближчого спілкування кожного члена групи, має велике значення. Від громадської думки залежать деякі соціально-психологічні установки членів групи, а спільність інтересів є одним із мотивів утворення малих груп у колективі [6, с. 463].



Таблиця 1

Етапи кар'єри у бізнесі й потреби працівника

Етапи кар'єри	Вік	Потреби досягнення мети	Моральні потреби	Фізіологічні та матеріальні потреби
Попередній етап	До 25 років	Навчання, практика на виробництві, випробування на різних роботах, залежність від інших	Початок самоутвердження	Безпека існування
Етап становлення, утвердження	25-30 років	Освоєння роботи, розвиток навичок, формування кваліфікованого фахівця або керівника, генератор нових ідей	Самоутвердження, потреба самостійності, придбання впевненості у собі	Безпека існування, нормальний рівень оплати праці
Етап просування по службі	30-45 років	Просування по службових сходах, придбання нових навичок та досвіду, прагнення розширити коло своїх інтересів на підприємстві, прагнення до взаємодії з іншими організаціями, тренінг і взаємодія з професіоналами	Зростання самоутвердження, потреба більшої незалежності, початок самовираження	Здоров'я, високий рівень оплати праці
Етап збереження	45-60 років	Формування стратегії розвитку підприємства, довгострокове планування, генерування ідей, сприяння кар'єрі своїх послідовників, взаємодія з важливими фігурами різних організацій, вміння впливати на інших, відбір персоналу, пік удосконалення кваліфікації фахівця або керівника, навчання молоді	Стабілізація незалежності, зростання самовираження, початок поваги	Підвищення рівня оплати праці, інтерес до інших джерел доходів
Етап завершення	60-65 років	Приготування до виходу на пенсію, підготовка до нового виду діяльності на пенсії	Стабілізація самовираження, зростання поваги	Збереження рівня оплати праці та підвищення інтересу до інших джерел доходів
Пенсійний етап	Після 65 років	Заняття новим видом діяльності	Самовираження у новій сфері діяльності, стабілізація поваги	Розмір пенсії, інші джерела доходів, турбота про здоров'я

Джерело: [3]

Навчання розглядається студентами не просто як оволодіння певною наукою, а як підготовка до майбутньої практичної діяльності. Це особливо помітно у ставленні до навчальних дисциплін, які, на їхню думку, не мають прямого відношення до майбутньої професії (це, як правило, притаманно старшокурсникам). Відношення до таких дисциплін має вибірковий характер. Поруч із глибшим проникненням у проблематику обраної галузі науки студенти починають реальніше підходити до предмета науки, критично ставитися до своїх здібностей, обраної спеціальності, перспектив наукової роботи. Важливий показник – поступовий

розвиток інтересу до певної наукової галузі. У процесі професійної підготовки формується уявлення студентів про інтелектуальні можливості, лідерські якості і популярність.

Саме на цій стадії потрібно знайти влучні мотиви для зацікавленості студентів в навчальному процесі. Тому необхідно визначити умови, що впливають на формування позитивних мотивів навчально-пізнавальної діяльності студентів. Такими умовами виявилися:

- 1) професіоналізм викладача (бажання та вміння навчити);
- 2) ставлення до студента як до компетентної особистості;

3) сприяння самовизначенню студента, розвиток позитивних емоцій студента;

4) організація навчання як процесу пізнання;

5) використання методів, що стимулюють навчально-пізнавальну діяльність;

6) усвідомлення найближчих та кінцевих цілей навчання;

7) матеріальна складова (стипендії, премії, отримання грантів);

8) професійна спрямованість навчальної діяльності;

9) доступність змісту навчального матеріалу, що пропонується викладачем на занятті.

Також не менш важливим є поняття «самотивація» – спонування і підштовхування себе до виконання призначених цілей, внутрішній запуск енергії в певному напрямку. Наприклад, Спільнота студентів Гарварду склала власний список мотиваційних порад, які покликані вирішити це та надихнути на зміни у власному житті.

1. Якщо ти зараз заснеш, то тобі, звичайно, наснитися твоя мрія. Якщо ж замість сну ти обереш навчання, то ти втілиш свою мрію в життя.

2. Коли ти думаєш, що вже занадто пізно, насправді, все ще занадто рано.

3. Муки навчання всього лише тимчасові. Муки незнання – вічні.

4. Навчання – це не час. Навчання – це зусилля.

5. Життя – це не тільки навчання, але якщо ти не можеш пройти навіть через цю його частину, то на що ти, взагалі, здатний?

6. Напруга і зусилля можуть бути задоволенням.

7. Тільки той, хто робить усе раніше, тільки той, хто докладає зусилля, по-справжньому зможе насолодитися своїм успіхом.

8. У всьому процвітати дано не кожному. Але успіх приходить тільки разом із самовдосконаленням і рішучістю.

9. Час летить.

10. Сьогоднішні сльози стануть завтрашніми сльозами.

11. Люди, які вкладають щось в майбутнє – реалісти.

12. Твоя зарплата прямо пропорційна твоєму рівню освіти.

13. Сьогоднішній день ніколи не повториться.

14. Навіть зараз твої вороги жадібно гортають книжки.

15. Якщо не попотиєш – не заробиш [7].

У студентські роки закладається початок лідерству, яке безпосередньо пов'язане з мотивацією досягнення успіху. Зазвичай люди з високою мотивацією досягнення

пов'язують успіх із здібностями і зусиллями, а невдачі з недостатністю зусиль. Люди з низькою мотивацією досягнення вважають, що причиною їхнього успіху була легкість завдання або удача, а причиною невдачі – недолік здібностей. Студенти – це майбутні фахівці, які не тільки навчаються, а й проявляють себе різнобічно у суспільному й культурному житті. Тому найбільш орієнтовані на успіх ті студенти, котрі мають активну життєву позицію.

Можемо сказати, що більшість студентів є самостійними, вільними та незалежними, які здатні приймати рішення. Адже студенти вже зробили перший крок до самостійності, обравши майбутню професію. Дехто із студентів вже працює і таким чином фінансово не залежить від батьків. Водночас велика кількість людей у студентські роки створюють сім'ї, що говорить про певну їхню свободу вибору, про психологічну готовність молодих людей піклуватися не тільки про себе, але й про інших.

Для підтвердження висловлених позицій було проведене опитування студентів Вінницького торгово-економічного інституту Київського національного торгово-економічного університету (далі – ВТЕІ КНТЕУ) впродовж 2018 року. Для проведення соціологічного опитування вибрано різновид анкетування – заочне та анонімне. Процедурою опитування охоплено 159 чоловік.

Складена програма соціологічного дослідження стосувалась необхідності виявлення мотивації студентів та основних особистих та професійних пріоритетів. На запитання «Для того, щоб студент успішно навчався потрібно:» більшість відповіли, що потрібні:

– мотивація; бажання (наполегливість, докладання зусиль, постановка конкретних цілей і досягнення їх);

– зацікавлення зі сторони викладачів, а саме: проведення виїзних практичних робіт, активний пошук нових даних, доступне викладення матеріалу, неупереджене справедливе оцінювання знань, впровадження інтерактивності в процес викладання, запозичення методів викладання з Європейської освіти;

– комфортні умови (позитивна атмосфера в групі, націлена на результат, правильний відпочинок);

– боротьба з лінощами.

На запитання «Мої пріоритети у навчанні...» ми отримали такі відповіді: стипендія – 39,9%; хороші бали – 34,2%; визнання успіху – 35,4%; схвалення викладачів – 12%; інше – 41,2%.

Респонденти, які обрали варіант «інше», найчастіше вважають, що основними прі-



оритетами у навчанні є отримання якісних знань та навичок, які можна застосувати у майбутньому, саморозвиток/самореалізація, досвід, який вони отримують в процесі навчання. Декілька опитаних переконані в тому, що в навчанні головне це схвалення батьків та отримання диплому.

На запитання «У навчальному процесі мене найбільше розчарувало...» студенти ВТЕІ КНТЕУ відповіли: «нічого» – 26,5%, «мало годин відведено на важливі предмети» – 16%, «несправедливе оцінювання» – 9,6%, «велике навантаження на непрофільні предмети» – 24%, «використання неактуальної інформації» – 15,3%, «занадто рано або пізно проводяться заняття» – 8,3%.

На запитання «Люди, які прагнуть кар'єрного зростання, в основному...» відповіли: 32,3% – наполегливо працюють на собою; мають підприємницьку жилку – 9,6%; прагнуть від життя більшого – 7%; мають конкретну ціль та наполегливо йдуть до неї – 12%; читають книги – 17,3%; оточують себе правильними людьми – 13%; не бояться змін та постійно пізнають щось нове – 9,8%.

В свою чергу на запитання «Кар'єра дає можливість...» 36% опитаних ставлять на перше місце саморозвиток, за яким буде йти досягнення матеріального забезпечення й стабільності. Проте якщо респонденти обирають на перше місце статусність, то подальшими пріоритетами для них є стабільність та визнання оточенням. Обравши ж найвищим пріоритетом «мати визнання оточення», на друге та третє місце опитані поставили самореалізацію та досягнення матеріального забезпечення.

На запитання «Перепонами на шляху здобування кар'єри може бути...» 28,4% назвали ліню; 12% – страх; 40,7% – недостатню віру в себе та низький рівень мотивації, 7,6% – недостатню кваліфікацію, 11,3% – тиск навколишнього оточення та небажання.

Висновки проведеного дослідження. Спираючись на результати проведеного дослідження, можемо зробити висновок, що для якісного кар'єрного просування дуже важливим є планування професійної

кар'єри майбутніх фахівців. На нашу думку, процес, який триває на всіх етапах професійного становлення передбачає такі кроки:

- усвідомлення і самостійний вибір професії, творчого пошуку самого себе, знання власних можливостей і свого покликання;

- продумування й складання (самостійно або за допомогою фахівців) особистого професійного і життєвого плану з урахуванням власних здібностей та можливих перешкод, із опрацюванням додаткових варіантів професійного розвитку;

- отримання професійної освіти, що істотно впливає на успішність самореалізації і кар'єри, отримання суспільного визнання, яке відбувається за рахунок розвитку власних здібностей, та на досягнення матеріального благополуччя шляхом професійного вдосконалення;

- працевлаштування особистості, готовності до оволодіння додатковими функціями або професіями.

Основою усіх цих етапів звичайно є внутрішня мотивація у досягненні успіху, яка, в свою чергу, може мати різні форми вираження.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Лозовецька В. Професійна кар'єра особистості в сучасних умовах: монографія. Київ: 2015. 279 с.
2. Овсяннікова В. Особливості професійної кар'єри особистості. Проблеми сучасної психології. 2013. № 1. С. 91–104.
3. Поняття кар'єри, її види та етапи розвитку. URL: <https://msd.in.ua/ponyattya-kar-yeri-ii-vidi-ta-etapi-rozvitku/>.
4. Савельєва В., Єськов О. Управління діловою кар'єрою. К.: Центр учбової літератури, 2015. URL: http://ebooktime.net/book_76_glava_10_1.6._.
5. Лозовецька В. Методологічні підходи до формування кар'єри майбутніх фахівців. Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Серія «Професійна педагогіка». 2014. № 8. С. 21–27.
6. Бондар Є. Соціально-психологічні особливості студентської молоді. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна». 2009. Вип. 11. С. 459–465.
7. 15 мотиваційних порад від студентів Гарварду URL: <https://inspired.com.ua/practice/people/harvard-students-advice/>.

СЕКЦІЯ 5. ІСТОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ

УДК 167:159.964.26

**ДО ПИТАННЯ РОЗУМІННЯ КОНЦЕПТУ «СВІДОМІСТЬ»
У ПСИХОАНАЛІТИЧНИХ КОНОТАЦІЯХ К.Г. ЮНГА
ТА У СХІДНОФІЛОСОФСЬКИХ СИСТЕМАХ**

Вертель А.В., к. філос. н., заступник директора з наукової роботи
Навчально-науковий інститут педагогіки і психології
Сумського державного педагогічного університету
імені А.С. Макаренка

Мотрук Т.О., к. психол. н, доцент, доцент кафедри психології
Сумський державний педагогічний університет
імені А.С. Макаренка

Стаття присвячена філософсько-психологічному аналізу комплексу питань, пов'язаних з розумінням та інтерпретацією проблеми свідомості в аналітичній психології К.Г. Юнга. Особливе місце відводиться психологічним та історико-філософським паралелям філософії свідомості буддизму та йоги з психологією свідомості в інтерпретації К.Г. Юнга.

Ключові слова: свідомість, буддизм, йога.

Статья посвящена философско-психологическому анализу комплекса вопросов, связанных с пониманием и интерпретацией проблемы сознания в аналитической психологии К.Г. Юнга. Особое место отводится психологическим и историко-философским паралелям философии сознания буддизма и йоги с психологией сознания в интерпретации К.Г. Юнга.

Ключевые слова: буддизм, йога, сознание.

Vertel A.V., Motruk T.O. TO THE QUESTION OF UNDERSTANDING THE CONCEPT OF CONSCIOUSNESS IN THE PSYCHOANALYTIC CONNOTATIONS OF C.G. JUNG AND IN THE EASTERN PHILOSOPHICAL SYSTEMS

The article is devoted to the philosophical analysis of a complex of questions related to understanding and interpretation of the problem of consciousness in analytical psychology of K. G. Yung. The special emphasis is made on the historico-philosophical parallels between the philosophy of consciousness in Buddhism and yoga and Yung's interpretation of the same subject.

Key words: Buddhism, yoga, consciousness.

Постановка проблеми. Свідомість – дивне явище, яке існує і яке водночас не можна репрезентувати як річ. Про свідомість не можна побудувати теорію ні у вигляді суміжного філософського поняття, ні у вигляді реального явища, яке можна описати психологічними та іншими засобами, свідомість не піддається теоретизації, об'єктивуванню. Будь-яка спроба в цьому напрямі неминуче закінчується невдачею. Якщо наблизитись до неї, то вона, як тінь, вислизає від дослідника. Тому у філософії залишається лише один засіб міркування про подібні явища. На думку М.К. Мамардашвілі, про свідомість можна говорити, тільки використовуючи опосередковану, непряму мову опису [7, с. 3]. М.К. Мамардашвілі першим змусив метафізику говорити російською мовою. Саме з серйозністю цього завдання було пов'язане занурення

його філософії до стихії мови, що з психоаналітичного погляду означає регресію до оральної стадії. Філософія стала для М.К. Мамардашвілі безперервним проникненням у стан думки, що не є властивим європейській традиції [10, с. 260].

З. Фрейд вводить нову стилістику мислення. До З. Фрейда припускалося, що самосвідомість («Я») є центром духовного і фізичного життя. Існує всесвіт нашої свідомості, а в центрі цього всесвіту – самосвідомість «Я». Це нагадує геоцентричну систему, де Земля є центром, а оскільки Земля – це людський дім, то вона і є людина. Земля – центр світобудови, так само як і «Я», навколо якого навколо обертається весь Всесвіт. З цього випливає, що те, що називається «Я», має бути центром свідомого життя, через яке все реконструюється, і навколо цього «Я» обертається весь всесвіт свідомості,



але такого центру не існує. Отже, це такий всесвіт свідомості, який не має центру «Я», таким чином «Я» втрачає свою центральну позицію. Тому в історії філософії з'являється термін «коперніканська революція». Унаслідок революції Коперника в астрономії Земля була позбавлена своєї привілейованої центральної позиції, центром виявилось Сонце. Термін «коперніканська революція» вжив І. Кант стосовно своєї теорії пізнання, а З. Фрейд застосував цей термін під час аналізу свідомості та в психоаналізі взагалі. «Я» позбавляється своєї центральної позиції, навколо якої обертався Всесвіт. Це і позначається у З. Фрейда терміном «коперніканська революція». З одного боку, ми прибираємо «Я» з центру, а з іншого – «Я» існує як центр, але існує в особливому значенні, як ілюзія «Я» або як конструкція, на якій кристалізуються інші, суттєвіші властивості. На думку М.К. Мамардашвілі, «Я» не є центром свідомості, свідомість у цьому сенсі не має центру, вона складається з різних шарів, ієрархій, рівнів, які переплетені, виражаються один через інший. Діяльність цих рівнів та їх взаємозалежність не є продуктом свідомої діяльності цього «Я», вони самі взаємодіють, ієрархізуються і виражаються один через інший. За таких обставин ще народжується «Я», але «Я» як особливий предмет, який не має онтологічного існування, але має смислове або символічне існування [8, с. 305–306].

Завдяки З. Фрейду в європейській філософії виникає тема, яка в ній існувала завжди, але існувала імпліцитно й була на поверхні забута. Це тема, яка у свідомості зближує європейську думку зі східною, якій давно вже був відомий погляд на «Я» як на щось неявне або як на ілюзію. У буддизмі «Я» не існує. І якщо воно як предмет, то є джерелом усіх бід, нещастя і хвороб людської психіки, а вся проблема духовного здоров'я полягає в тому, щоб зрозуміти, що «Я» не існує, тобто зруйнувати саму цю конструкцію [8, с. 307].

Постановка завдання. Метою статті є аналіз розуміння концепту «свідомість» у психоаналітичних конотаціях К.Г. Юнга та в східнофілософських системах.

Виклад основного матеріалу дослідження. Варто зазначити, що діяльність К.Г. Юнга безпосередньо пов'язана з дослідженнями спадщини Сходу, з коментарями різних філософських текстів. Особливий інтерес для К.Г. Юнга мали буддистські та йогічні практики роботи зі свідомістю, завдяки яким він підтверджував свою теорію несвідомого й архетипів.

У працях, присвячених Сходу, можна виділити два підходи. Перший пов'язаний

з позицією К.Г. Юнга щодо з'ясування сутності філософії свідомості (як вона склалася на Сході) й виявлення відмінності її від європейської традиції. Друга особливість у тому, що ці праці К.Г. Юнга не монографічні, а супровідні – це вступи, передмови й коментарі. До цих праць належать такі: «До психології східної медитації», «Йога та Захід», «Про індійського святого», «Казковий світ Індії», «Психологічний коментар до «Бардо Тходол», «Психологічний коментар до «Тибетської книги Великого визволення», «Коментар до «Таємниці Золотої Квітки», передмова до «І Цзин», передмова до книги Д. Судзукі «Основи дзен-буддизму», коментарі до праць П. Радіна «Трикстер», «Дослідження міфів північноамериканських індіанців».

Для розуміння концепції свідомості К.Г. Юнга вважаємо за необхідне розглянути такі її основні відмінності від уявлень класичного психоаналізу:

1) К.Г. Юнг удосконалив теорію відмінності між свідомістю та несвідомим, встановивши існування колективного несвідомого поряд з особистим несвідомим;

2) вчений наділив несвідоме компенсаторною функцією відносно свідомості;

3) К.Г. Юнг визнав свідомість попередньою умовою як для існування людства, так і для становлення індивіда;

4) він уважав, що свідомість структурована і здатна виконувати певні функції. Свідомість здатна ухилятися від контролю несвідомого, певною свободою володіють і функції свідомості;

5) на відміну від класичного психоаналізу, в якому поняття «Я» (*Ego*) і свідомість тотожні, К.Г. Юнг уточнив і розвів поняття «Я» (*Ego*), свідомість, несвідоме;

6) свідомість і несвідоме визначаються як протилежності психічного життя.

К.Г. Юнг виділяє п'ять груп, які належать до змісту свідомості, і вісім функцій ектопсихічного і ендопсихічного походження. Зміст свідомості містить такі пункти:

1) сприйняття, за допомогою якого ми бачимо, чуємо, сприймаємо дотиком і тим самим усвідомлюємо. Сприйняття є взаємодією різних психічних процесів, які називаються мисленням, яке відповідає за визначення об'єкта;

2) розпізнавання – це процес порівняння за допомогою пригадування. Внаслідок порівняння з образами пам'яті виникає знання;

3) оцінка – процес, який супроводжується емоціями, внаслідок чого об'єкт сприймається позитивно або негативно;

4) інтуїція або передбачення – процес, який допомагає у сприйнятті задіяних в ситуації можливостей;

5) процеси волі і потягів, які можуть бути спрямованими і не спрямованими [23, с. 516, 525, 533, 540].

До ектопсихічних функцій він відносить систему орієнтацій, яка взаємодіє із зовнішніми факторами, отриманими за допомогою органів чуття. До ендопсихічних – систему зв'язків між змістом свідомості і процесами в несвідомому. До ектопсихічних функцій варто віднести відчуття, мислення, почуття, інтуїцію. Якщо відчуття подає сигнал, що щось є, то мислення визначає, що це за річ, тобто вводить поняття, а почуття інформує про цінність цієї речі. Але тільки цими знаннями інформація про речі не обмежується, оскільки не враховується категорія часу. Річ має своє минуле і майбутнє. Орієнтація щодо цієї категорії і здійснюється інтуїцією (коли безсилі поняття та оцінки).

Свідомість не вичерпується лише ектопсихічними функціями. Її ендопсихічна сфера містить пам'ять, суб'єктивні компоненти свідомих функцій, афекти, інвазії (вторгнення). Пам'ять дозволяє репродукувати несвідоме, здійснюючи зв'язок з тим, що стало підсвідомим, тобто витісненим. Суб'єктивні компоненти, афекти, вторгнення здебільшого грають роль, відведену ендопсихічним функціям, завдяки цим компонентам несвідомий зміст досягає поверхні свідомості [22, с. 320].

Для з'ясування концептуальних положень філософії свідомості К.Г. Юнга вважаємо за потрібне звернутися до далекосхідної філософської традиції, зокрема до класичного буддизму. Стосовно цього цікавою є концепція свідомості індійських йогачарів (одна зі шкіл буддійської традиції махаяни, по-іншому її називають віджняна-вада). Найповніше вона представлена у творах буддійського філософа Васубандху (IV – Vст.). Варто зазначити, що в пізній індійській, китайській та тибетській традиціях вчення Васубандху трактується як суб'єктивний ідеалізм і навіть як соліпсизм [1, с. 149]. Отже, його вчення є радикальною філософською позицією, що характеризується визнанням власної індивідуальної свідомості як єдиної безсумнівної реальності і запереченням об'єктивної реальності навколишнього світу. А. Бейнорюс зазначає: «З позиції йогачара, свідомість є не субстанцією, на кшталт Атману в брахманістських системах (деяких школах веданти, вайшешики), а актом пізнання, в якому вона пізнає саму себе» [1, с. 154].

У буддизмі весь зміст свідомості класифікується за п'ятьма групами (скандхами) елементів, дванадцятьма джерелами свідомості і вісімнадцятьма класами елементів. П'ять скандх – це п'ять складників,

необхідних для створення особистості відповідно до феноменології буддизму. Тобто сукупність п'яти скандх є «Я» індивідуума. Ці групи є класифікацією, в якій Будда підсумував усі фізичні і розумові явища існування, зокрема ті, що здаються неосвіченій людині його *Ego* або особистістю. Тобто народження, старіння, смерть тощо також належать до цих п'яти груп, що охоплюють усю світобудову.

За скандхами розділяються елементи, що становлять емпіричну особистість, яка складається з п'яти скандх (елементів): чуттєве, відчуття, уявлення, вольові акти або інтенціональні установки та інші установки, зумовлені кармічними факторами, свідомість. У цій класифікації також зазначаються шість пізнавальних здібностей і шість відповідних до них пізнавальних об'єктів, які разом складають дванадцять баз пізнання. Шість здібностей, які сприймають органи чуття: зір, слух, нюх, смак, дотик, розумові здібності, а шість об'єктів – це ті, котрі можна побачити, почути, понюхати, скуштувати, до чого можна доторкнутись, а також об'єкти мислення. Свідомість ніколи не з'являється одна, тому що вона є чистим відчуттям без змісту. Задля появи свідомості необхідна підтримка двох елементів, а саме пізнавальної спроможності і відповідних об'єктів (чуттєвих або не чуттєвих). Отже, дванадцять баз пізнання – це всі елементи буття в шести суб'єктивних і в шести об'єктивних формах, які узагальнюються терміном все [3, с. 59–60].

Виділена К.Г. Юнгом ендопсихічна сфера, що є несвідомим аспектом змістів свідомості, через яку реалізується закладений у психіці потенціал людини, може бути зіставлена з четвертою скандхою буддизму, яка зумовлена кармічними факторами психічного досвіду і визначає долю людини. Буддійські дванадцять джерел свідомості (шість пізнавальних здібностей і шість відповідних об'єктів) та вісімнадцять класів елементів (шість здібностей, шість видів їх об'єктивних елементів і шість видів свідомості (те, що можна побачити, почути, відчути тощо)) також є паралельними зі структурою свідомості К.Г. Юнга. У його концепції сприйняття містить пізнавальні здібності й відповідні об'єкти (те, що можна побачити, почути тощо). У класифікації К.Г. Юнга відсутній елемент чистої свідомості (п'ята скандха), тому що він присутній у системі а priori, тобто якщо свідомість позбавить його змісту і функцій, то така свідомість буде порожньою. Буддизм і концепція свідомості К.Г. Юнга схожі у розумінні структури і функцій психіки, але вони мають відмінності у послідовності і способі



викладу класифікації. У такому разі можна говорити про схожість емпіричних форм свідомості, але не концептуальних основ. Ця схожість не свідчить про запозичення К.Г. Юнгом положень буддизму, а вказує на те, що розроблена в буддизмі класифікація структури свідомості випередила відкриття сучасної західної філософії свідомості [6, с. 160].

Психологія свідомості буддизму обґрунтовувала свою теорію як шлях, за допомогою якого можна досягти духовного визволення і нірвани. К.Г. Юнг ніколи не мав мети кінцевого злиття з несвідомим. Досліди занурення до несвідомого здійснювалися лише з терапевтичною та науковою метою. К.Г. Юнг характеризує несвідоме як фактор позачасовий, котрий приховує в собі як матеріал, що має індивідуальне походження (індивідуальне несвідоме), так і матеріал, що містить залишки колективної пам'яті людства (колективне несвідоме). Обидва типи несвідомого є складниками структури психіки. Буддизм постулює континуальність свідомості зовсім в іншому аспекті. Він не визнає спільної пам'яті людства, а говорить лише про одиничний потік свідомості, комбінація складників якого постійно змінюється. Водночас кармічний фактор, що визначає долю і характер, є моральним результатом минулого індивідуального досвіду, тобто наслідком того, що колись сприймалося і здійснювалося індивідом [24]. У концепції свідомості К.Г. Юнга та у філософії свідомості буддизму існують певні схожі та відмінні пункти. У системі К.Г. Юнга містяться окремі суперечності, адже він намагався обґрунтувати свою теорію на раціональних підставах. Визнання нескінченної континуальності свідомості не могло відповідати цій меті, а отже, вірним виявилось визнання генетичного детермінізму свідомості як колективної пам'яті людства [5, с. 157].

Важливою щодо цього є передмова К.Г. Юнга до «Тибетської книги мертвих». У цьому буддійському тексті подано докладний опис етапів, через які згідно з тибетською традицією проходить свідомість, починаючи з фізичного вмирання і до моменту наступного втілення, тобто реінкарнації. К.Г. Юнг підкреслює: «Східне уявлення про карму – це свого роду вчення про психічну спадковість, яка базується на гіпотезах про реінкарнацію та позачасову сутність душі. Ані наша система знань, ані наш раціональний склад розуму не можуть відповідати таким уявленням» [20, с. 76].

Кінцева мета вчення К.Г. Юнга і тибетського буддизму полягає в духовному перетворенні. К.Г. Юнг визначає його як

самореалізацію, повноту, водночас для тибетських буддистів ідеться про Будду, просвітління на благо всіх істот. Згідно з цією буддійською традицією кожен індивід має потенціал, щоб стати Буддою, здійснити вище перетворення. Для буддистів, як і для К.Г. Юнга, прагнення до вищої свідомості становить те, що існувало завжди. Для буддистів прагнення до стану Будди є квінтесенцією природи людини, водночас для К.Г. Юнга мова йде про повноту, тобто цілісність. В обох випадках ідеться про тривалу подорож. У концепції К.Г. Юнга – це подорож без кінця, завжди унікальна, властива кожному індивіду, але яка може бути реалізована тільки в розумі. У тантричному буддизмі розум – це безмежна сила, здатна перетворити будь-яку подію в трансцендентальну мудрість. Ця сила закладена в самій людині, а не в якомусь іншому місці, вона не відокремлена від людини, але щоб її розпізнати, потрібен ключ до свідомості. Згідно з ученням тантричного буддизму просвітління, а отже, і звільнення може бути досягнуто лише у поточному житті. Воно полягає в принциповій зміні нашого сприйняття реальності, в розвороті до найглибшого вмістилища свідомості, коли «Я» або самосвідомість спрямовує свою увагу до універсальної свідомості. Ідеться про інтуїтивний досвід нескінченного і про глобальну єдність всього буття [9, с. 107–108].

Провідний популяризатор дзен-буддизму, професор філософії Університету Отані в Кіото, член Японської академії наук Д. Судзукі одностайний з психоаналітиками (Е. Фроммом, К. Хорні, К.Г. Юнгом), проводячи спільні заходи з метою виявлення взаємозв'язків і подібностей між практиками дзен і психоаналізом. Він звертає увагу на те, як розквітає людська особистість у разі використання цих підходів. Він регулярно відвідує конференції, присвячені діалогу західноєвропейської і східної філософій [13, с. 370]. Варто зазначити, що для ознайомлення з дзен-буддизмом і подальшою його асиміляцією європейським мисленням у 1951 р. Японію відвідала К. Хорні, а у 1957 р. Е. Фромм організував перший семінар з дзен-буддизму і психоаналізу, яким керував спільно з Д. Судзукі. Результатом семінару стало видання праці «Дзен-буддизм і психоаналіз» (1960). К.Г. Юнг у передмові до праці Д. Судзукі «Основи дзен-буддизму» високо оцінює внесок автора в асиміляцію східних ідей на Заході. Зокрема, він пише: «Важко підшукати таку форму, яка була б достатня для адекватного вираження подяки автору <...> за те, що він зробив Дзен прийнятним для розуміння Заходу, і за той спосіб, за

допомогою якого він досяг цієї мети. Східні релігійні концепції зазвичай настільки відмінні від західних, що під час спроби точного перекладу (не згадуючи значення певних ідей) стикаються з такими труднощами, що за деяких певних обставин їх зовсім краще не перекладати» [12, с. 5].

Розглядаючи взаємовідносини дзен-буддизму і психоаналізу, необхідно звернути увагу на працю Ю. Еволи «Дзен і Захід». Вельми показовою є критика К.Г. Юнга Ю. Еволю за висловлювання про великі труднощі, пов'язані з асиміляцією Дзен на Заході. Ще більше обурила Ю. Еволу позиція К.Г. Юнга, який вважав, що тільки психоаналіз, заснований на теорії вітального несвідомого, архетипів і процесу індивідуації, може осягнути Дзен. Ю. Евола пише: «<...> Юнг всерйоз вважає, що полеміка проти інтелекту, властива дзен, спрямована на трансформацію того, що в психоаналізі називається несвідомим, і це внутрішнє єднання і спонтанність, вироблені саторі (просвітлінням – А. В., Т. М.), неможливі через *Ego*, коли воно, підкоряючись психотерапевтичній етиці психоаналізу, заспокоюється в почутті власної переваги і може погодитися з успадкованим від давнини біологічним несвідомим» [15, с. 283–284]. Ю. Евола підкреслює, що несвідоме (як самостійна сутність) дзен-буддизму не є відомим. Ідеалом дзен-буддизму є не з'єднання з гіпнотичним несвідомим психоаналізу, а знищення його за допомогою світла, яке повинне отримати доступ до глибинних сфер особистості за допомогою просвітління і пробудження.

Е. Фромм розглядає психоаналіз як один з інструментів подолання духовної кризи сучасної західної людини. У праці «Дзен-буддизм і психоаналіз», розмірковуючи про подібність психоаналізу і дзен-буддизму, Е. Фромм підкреслює їх відмінності. Психоаналіз є науковим методом, який не має стосунку до релігії. Дзен-буддизм же, навпаки (з позиції європейської культури), зі своєї теорії та методики просвітління виглядає містичним і релігійним. Психоаналіз – це лікування душевних захворювань, а дзен – шлях до порятунку душі. Як підкреслює Е. Фромм, загальна риса, притаманна дзен-буддизму і психоаналізу – це прагнення до благополуччя людини за допомогою вивчення її природи. Е. Фромм відзначає, що дзен-буддизм поєднує індійське ірраціональне начало з китайською конкретністю і реалізмом, а психоаналіз – західний гуманізм, раціоналізм та романтичний пошук непідвладних раціональному осмисленню таємничих сил (як плід грецької мудрості та іудейської етики). Вивчення

людської природи в теорії та перевтілення на практиці – це основна риса, що об'єднує дзен-буддизм і психоаналіз [14, с. 97–98].

Загальною метою для дзен-буддизму і психоаналізу є усвідомлення несвідомого за допомогою спеціального тренування з боку свідомості. Метод дзен можна назвати фронтальною атакою на відчужене сприйняття за допомогою медитації і авторитету наставника. З іншого боку, психоаналітик робить щось подібне, він послідовно знімає раціоналізацію пацієнта, поки у нього не залишається іншого виходу, окрім повернення в світ реальності зі світу фантазій внаслідок глибинного усвідомлення і переживання того, що ним не усвідомлювалося раніше. Спільними елементами обох систем є наполегливе утвердження незалежності від будь-якого авторитету та наявності наставника (ведучого), який сам пройшов через необхідний досвід, а тому може вести учня (пацієнта) до його мети. Важливим є те, що ні психоаналіз, ні дзен-буддизм не є суто етичними системами. Вони не змушують людину вести добродійне життя за допомогою придушення «поганих» бажань, але вони припускають, що такі бажання нівелюються і зникнуть у розширеній свідомості [11, с. 72–73].

Варто зазначити, що К.Г. Юнг знаходив паралелі між власною філософією і йогою, зокрема Кундаліні-Йогою, з символікою тантричної, ламаїстської йоги і даоської йоги. У праці «Йога та Захід» він пише: «Йога є чудовим методом злиття тіла і свідомості. Таке їх єднання навряд чи можна поставити під сумнів, і я охоче готовий це визнати. Тим самим створюються схильності, що роблять можливим інтуїтивне бачення, трансцендентуючи саму свідомість» [19, с. 228].

На думку К.Г. Юнга, витоки психоаналізу – це науково відкрита знову стара істина. З. Фрейд і Й. Брейер свій новий метод психотерапії назвали античним терміном «катарсис». З давньогрецької *καθάρσις* – піднесення, очищення, оздоровлення. Катарсис – глибинне душевне очищення, центральний момент в античній драмі, який припускав емоційну розрядку.

Слово «катарсис» мало в давньогрецькій мові два конкретні значення: 1) культове очищення, спокутування провини, що досягається за допомогою певного ритуалу; 2) сунення або полегшення хвороби завдяки лікарському засобу. В основу аристотелівського розуміння трагічного катарсису покладені його медичні знання, а також спостереження з практики екстатичних культів. Катарсичні ліки надають тілу зцілення, виганяючи з нього хвороботворну речовину. І на



такому ж принципі заснований древній грецький спосіб впливу на екстатичний елемент душі, який гасить рух через рух, полум'яну душу – полум'яною піснею. Аристотель скористався медичним терміном, щоб за допомогою порівняння з патологічним тілесним явищем наочно роз'яснити патологічний душевний процес [2, с. 54]. Первинний метод катарсису в психоаналізі полягає в тому, що хворий за допомогою гіпнотичного впливу або без нього переміщується на задній план своєї свідомості, тобто в стан, який у східній системі йоги вважається станом медитації або споглядання. Але на відміну від йоги тут предметом споглядання є спорадична поява сутінкових слідів уявлень, тобто образів чи почуттів, які відокремлюються від невидимих змістів несвідомого, щоб хоч тінню постати у спрямованому всередину погляді. Таким чином, витіснене і втрачене знову повертається назад [4, с. 170].

Порівняння йоги та психоаналізу показує, що на відміну від йоги психоаналіз цікавить психопатологія. У його завдання не входить тотальна зміна психіки людини, а також вивчення її несвідомої сфери загалом. Інтерес для психоаналізу – це витіснений зі свідомості матеріал. Аналізуючи сни і застереження, психоаналітик прагне знайти ці витіснені змісти і вивести їх у сферу свідомості. Пригадування (часто хворобливе) конкретних травматичних подій відіграє центральну роль у лікуванні.

Йога робить відносним соціальне за своїм характером розмежування між нормою і патологією, оскільки в перспективі звільнення звичайний людський стан можна позначити тільки як патологію. Тому йога не цікавиться деталями біографій своїх адептів. Для йоги зміст несвідомого у різних індивідів – це успадковування від нескінченної кількості попередніх життів. Воно не містить жодних значущих індивідуальних відмінностей. Йогічний катарсис не є різновидом спогадів. У практиці йоги псевдопам'ять не так просвітлюється і очищається від патогенних елементів, як розчиняється у своїй цілісності. Те, що приходить їй на зміну, можна позначити як остаточне забуття всіх земних речей [17, с. 251–252].

Розмірковуючи про можливість асиміляції йоги, К.Г. Юнг доходить висновку, що розкол західного розуму унеможливорює її адекватне використання. Для європейця вона стає або суто релігійною справою, або чимось на кшталт гімнастики, контролю над диханням. Отже, відсутня єдність природної цілісності, яка характерна для йоги. К.Г. Юнг пише: «Індієць ніколи не забуває ні про тіло, ні про розум, а європейець завжди забуває то одне, то інше» [19, с. 228]. На думку К.Г. Юнга, ду-

ховний розвиток Заходу відбувався за зовсім іншим сценарієм, ніж на Сході, тому створилися несприятливі умови для застосування йоги. Пройшовши свій шлях історичного розвитку, європейська свідомість настільки віддалилася від своїх коренів, що розкололася на знання і віру. Замість повернення до власної природи, європейець надає перевагу системам і методам, що придушують в людині природу, яка заважає сучасній західній людині. З огляду на це К.Г. Юнг вважає, що застосування східних практик представниками західної цивілізації може призвести до негативних наслідків, адже їх психічні схильності зовсім інші, ніж у людей Сходу. Вчений критично поставився і до теософії (вчення про богопізнання шляхом містичного сприйняття через безпосереднє спілкування з Богом), констатуючи: «Ми ще не цілком усвідомили, що теософія є любительською, воістину варварською імітацією Сходу» [18, с. 219].

Висновки з проведеного дослідження.

К.Г. Юнг завжди дбав про те, щоб не виходити за межі доказових емпіричних фактів, спираючись на знання, а не на віру. Пошук свідомості може об'єднати досвід релігії і науки. Релігія, тобто те, що єднає людину з Богом, співвідноситься з Еросом, з началом, яке пов'язує світ, зі співпричетністю. Наука, відмовившись від співпричетності, віддала перевагу пізнанню. Отже, релігія орієнтується на самість, а наука на «Я» (*Его*). Можна допустити, що в основі релігії перебуває Ерос, а в основі науки – Логос. На думку К.Г. Юнга, майбутнє стане синтезом науки і релігії, тези і антитези. Новий світогляд спиратиметься на спільне знання. Слепа віра в науку як панацею свідчить про духовну незрілість і не відповідає потенціям гармонійно розвиненої людини. У цьому аспекті показовою є думка Е.Ф. Едінгера про сучасну алегорію традиційної ідеї, що набуття свідомості – це така ж нелегка робота, як і робота у виноградниках Господа, а також нова відповідь на одвічне питання про сенс життя [16, с. 54–55].

Свідомість не охоплює цілісності людини, тому що цілісність має в собі не тільки зміст свідомості, але і велику сферу несвідомого з невизначеними і розмитими межами. Свідомість міститься усередині цього цілого як менше коло всередині більшого. Тому «Я» цілком може бути перетворене в об'єкт, тобто існує можливість, що в ході розвитку людини в ній поступово сформується об'ємніша особистість, яка підкорить «Я» [21, с. 60–61]. Незалежно від того, приймаємо ми основні положення філософії К.Г. Юнга чи ні, безсумнівно, він надавав духовним складникам людини вирішального значення, тим самим зробивши істотний внесок у вивчення свідомості та несвідомого.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бейнорюс А. Понятие «сознание-хранилище» у Васубандху. История философии. 2005. С. 149–167.
2. Беляев М.М. «Катарсическая» предыстория психоанализа. Катарсис: метаморфозы трагического сознания. 2007. С. 51–65.
3. Васубандху. Абхидхармакоша (Энциклопедия Абхидхармы). Раздел первый: анализ по классам элементов. Москва, 1990. 318 с.
4. Гуревич П.С. Расколотовость человеческого бытия. Москва, 2009. 199 с.
5. Ефимова И.Я. Юнг и «Абхидхармакоша» Васубандху: некоторые параллели. История философии. 2004. № 11. С. 147–164.
6. Ефимова И.Я. Карл Густав Юнг и древнеиндийская философия сознания: Компаративистский анализ. Москва, 2008. 240 с.
7. Мамардашвили М.К. Сознание как философская проблема. Вопросы философии. 1990. № 10. С. 3–18.
8. Мамардашвили М.К. Очерк современной европейской философии. Москва, 2010. 584 с.
9. Моаканин Р. Психология Юнга и буддизм. Челябинск, 2010. 160 с.
10. Рыклин М.К. Сознание как пространство свободы. Мераб Мамардашвили. Сознание и цивилизация: тексты и беседы. Москва, 2004. С. 259–267.
11. Старовойтов В.В. Психоанализ и религия. История философии. 2005. № 12. С. 63–88.
12. Судзуки Д.Т. Основы Дзэн-Буддизма. Бишкек, 1993. С. 3–468.
13. Судзуки Д.Т. Основные принципы буддизма махаяны. СПб, 2002. 382 с.
14. Фромм Э. Дзен-буддизм и психоанализ. По ту сторону поработавших нас иллюзий: как я столкнулся с Марксом и Фрейдом. Москва, 2010. С. 97–146.
15. Эвола Ю. Дзэн и Запад. Антология дзэн. Санкт-Петербург, 2004. С. 275–285.
16. Эдингер Э. Творение сознания: миф Юнга для современного человека. Санкт-Петербург, 2001. 112 с.
17. Юлен М. Память и бессознательное в «Йога сутрах» и в психоанализе. История философии. 2000. № 7. С. 245–253.
18. Юнг К.Г. Проблема души современного человека. Архетип и символ. Москва, 1991. С. 203–222.
19. Юнг К.Г. Йога и Запад. Архетип и символ. Москва, 1991. С. 223–222.
20. Юнг К.Г. Психологический комментарий к «Бардо Тходол». О психологии восточных религий и философий. Москва, 1994. С. 64–90.
21. Юнг К.Г. Символ превращения в мессе. Ответ Иову. Москва, 1998. С. 5–88.
22. Юнг К.Г. Тавистокские лекции: аналитическая психология: теория и практика. Очерки по аналитической психологии. Минск, 2003. С. 275–461.
23. Юнг К. Г. Психологические типы. Москва, 2006. 761 с.
24. Waldron W. The Buddhist unconscious: the ālaya-vijñāna in the context of Indian Buddhist thought. New-York, 2004. 269 p.



СЕКЦІЯ 6. ОРГАНІЗАЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 378:159.-051

СУТНІСТЬ ГОТОВНОСТІ ПСИХОЛОГІВ ДО ЗДІЙСНЕННЯ МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КАР'ЄРИ

Горенко М.В., аспірант кафедри психології

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

У роботі проаналізовано сутність та зміст готовності психологів до здійснення майбутньої професійної кар'єри. Узагальнено сучасні підходи до трактування феномену цієї готовності. Розкрито та висвітлено специфіку кар'єри психологів у сучасній Україні та визначено компоненти готовності фахівців цієї сфери до здійснення кар'єри.

Ключові слова: *психологічна готовність, студенти-психологи, професійна кар'єра, професійна діяльність, кар'єра психолога.*

В работе проанализированы сущность и содержание готовности психологов к осуществлению будущей профессиональной карьеры. Обобщены современные подходы к трактовке феномена этой готовности. Раскрыта специфика карьеры психологов в современной Украине и определены компоненты готовности специалистов этой сферы к осуществлению карьеры.

Ключевые слова: *психологическая готовность, студенты-психологи, профессиональная карьера, профессиональная деятельность, карьера психолога.*

Gorenko M.V. THE ESSENCE OF READINESS OF PSYCHOLOGISTS FOR THE REALIZATION FUTURE PROFESSIONAL CAREER

The article analyzes the essence and content of psychologist's readiness for the realization of their future professional career. Generalized the modern approaches to the treatment of the phenomenon of this readiness. Revealed the specifics of the career of psychologists in modern Ukraine. Determined the components of the readiness of specialists of this sphere for the realization of career.

Key words: *psychological readiness, students-psychologists, professional career, professional activity, career of psychologist.*

Постановка проблеми. З огляду на соціально-економічну та політичну ситуацію в Україні останніми роками необхідність у кваліфікованих психологах значно зростає. Отже, особливої актуальності набули питання фахової підготовки таких спеціалістів, важливим напрямком якої є їхня підготовка до майбутньої професійної діяльності. Результатом цього процесу є формування у студентів психологічної готовності до здійснення кар'єри. Сформована готовність дозволяє в майбутньому якісно і ефективно виконувати професійну діяльність, зменшує ризики емоційного вигорання спеціаліста цієї сфери, стимулює до постійної самоосвіти та саморозвитку. З огляду на вищезазначене проблема формування готовності психологів до здійснення професійної кар'єри поширюється у освіті та психолого-педагогічній науці. Аналіз теоретичних та практичних досліджень виявив, що сьогодні у науковців немає однозначного трактування сутності, змісту та структури готовності психологів до здійснення майбутньої професійної кар'єри.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Останнім часом проведено багато досліджень, присвячених проблемі готовності людини до різних видів діяльності: до спортивної (В.М. Крайнюк, Б.І. Новіков та інші), медичної (Л.М. Супрун, Т.П. Кондратенко), діяльності людини в особливих та екстремальних умовах (М.С. Корольчук, Б.А. Смирнов), до праці на виробництві (С.М. Кучеренко, В.О. Моляко), до військової діяльності (С.Д. Максименко, О.Д. Сафін), до діяльності психолога (О.Ф. Бондаренко, Л.В. Долинська, В.Г. Панок та інші) тощо.

Що стосується готовності психолога, то цій проблемі присвячена значна кількість досліджень, а саме: особистості психолога (Г.С. Абрамова, Н.О. Антонова, О.О. Бодальов та інші), професійно важливим якостям фахівця цього профілю (М.В. Молоканов, Н.В. Чепелева та інші), професійному становленню психологів, які працюють у різних галузях (Т.М. Буякас, Е.Ф. Зеєр, Р.Д. Санжаєва та інші), формуванню особистісної позиції у процесі фахової підготовки психолога (Н.І. Пов'якель, С.К. Шандрук), вивченню проблем підготовки спеціалістів-психо-

логів у ВНЗ (Л.В. Долинська, І.Д. Пасічник, І.А. Слободянюк, Н.Ф. Шевченко та інші).

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає у розкритті сутності, змісту та структури готовності психологів до здійснення майбутньої професійної кар'єри.

Виклад основного матеріалу дослідження. Формування готовності майбутніх фахівців до успішної реалізації професійної кар'єри є однією з найважливіших проблем сучасної науки. Процес здійснення професійної кар'єри має послідовні життєві етапи, тому фахівцеві потрібно навчитися правильно розподіляти свої сили на весь період кар'єри, вміти прогнозувати можливі підйоми і спади у цьому процесі. Оскільки здатність людини втілювати свої кар'єрні плани має не тільки особистісне, а й соціальне значення, формування готовності до успішної професійної кар'єри необхідно розпочинати зі студентських років.

На думку А.Ф. Ліненко, феномен готовності став предметом дослідження у період з середини ХІХ до початку ХХ ст. Ретроспектива вивчення проблеми готовності у психолого-педагогічній науці висвітлена у працях науковця у вигляді трьох таких етапів:

– 1 етап. Готовність розглядають у зв'язку з дослідженням психічних процесів людини та розуміють як установку, психічний стан суб'єкта, який спричиняє поведінку певного характеру та спрямованості (К. Макбе, О. Кюльпе, Д.М. Узнадзе та інші);

– 2 етап. Готовність розуміють як феномен стійкості людини до зовнішніх впливів. Це пов'язано з тим, що у цей період активно стали проводити дослідження нейрофізіологічних механізмів регуляції та саморегуляції поведінки (П.К. Анохін, У.А. Томас, Г.У. Оллпорт, О.О. Ухтомський та інші);

– 3 етап. Готовність вивчають у контексті теорії діяльності. Феномен розглядають у зв'язку з інтелектуальним та емоційно-вольовим потенціалом людини відповідно до конкретного виду діяльності та інтерпретують як якісний показник саморегуляції професіонала на різних рівнях перебігу процесів – фізіологічному, психологічному, соціальному, які впливають на його поведінку (М.І. Дьяченко, Л.А. Кандилович, М.Д. Левітов та інші) [4].

Отже, проблема готовності до діяльності стала особливо актуальною у 60-х роках ХХ століття. Із цього періоду підвищились вимоги до якості здійснюваної людиною діяльності, активізувався пошук шляхів оптимізації її успішності спортивними (В.В. Клименко, О.Г. Козлов, Б.І. Новіков)

та військовими психологами (О.В. Барабанщиків, Л.О. Кандилович, С.Л. Кандилович, О.М. Столяренко), а також у межах психології праці та інженерної психології (М.М. Філатова, Л.С. Нерсисян). Але найпопулярнішою та систематизованою була робота з поняттям «готовність» представників педагогічної психології. Зокрема, були проведені дослідження щодо розв'язання питань удосконалення процесу підготовки студентів в умовах ВНЗ (О.А. Абдулліна, А.П. Акімова, В.А. Крутецький, Н.В. Кузьміна, Д.Ф. Ніколенко, В.О. Сластьонін) на рівні університетів (М. Д. Белей, П.П. Горностаї, Г.К. Радчук) післядипломної (О. Г. Мороз, Т. С. Полякова, Т.Д. Щербан) підготовки педагогічних кадрів. Проблема готовності досліджувалась у руслі професійної діагностики та професійного відбору щодо оволодіння педагогічною професією (К.В. Вербова, Г.В. Парамей) [7].

Взагалі вперше спробу охарактеризувати природу, зміст і структуру психологічної готовності людини до діяльності та деяких її видів, а також розглянути питання управління нею під час виконання практичних завдань здійснили білоруські вчені М.І. Дьяченко та Л. О. Кандилович. Основним аргументом для вивчення феномену стала необхідність виокремлення психологічного компонента з сукупності чинників, які впливають на продуктивність діяльності.

На їх думку, готовність – це цілеспрямований вияв особистості, особистісне утворення, яке включає позитивне відношення до професії та достатньо стійкі мотиви діяльності, риси характеру, адекватні професійним вимогам, спеціальні здібності, особливості уваги, сприймання, пам'яті, мислення, емоційно-вольових якостей [8]. Готовність формується під час усебічної підготовки, і саме готовність є результатом розвитку особистості з урахуванням вимог, зумовлених особливостями діяльності та професії [2].

Значний внесок вкладений науковцями, які досліджували питання готовності до педагогічної діяльності. Серед них такі педагоги-класики: Я.А. Коменський, А.С. Макаренка, В.О. Сухомлинський, К.Д. Ушинський, С.Т. Шацький, а також сучасні педагоги та психологи – Л.В. Кондрашова, Г.С. Костюк, В.А. Крутецький, В.О. Моляко, С.Л. Рубінштейн, І.М. Чорна, О.М. Фільта та інші.

Вивчення психологічної готовності людини до діяльності не було б повним без розуміння її фізіологічних механізмів. Прості форми готовності засновані на безумовних рефlekсах (захисний, орієнту-



вальний, статевий тощо). Складні форми готовності формуються на основі умовно-рефлекторної діяльності мозку, корковим апаратом якого є лобові частки мозку, що забезпечують формування стійких намірів і програм, які визначають свідому поведінку людини. Положення досліджень І.П. Павлова про оптимальну ділянку порушення та О.О. Ухтомського про домінанту [6] роз'яснюють фізіологічний механізм психологічної готовності до професійної діяльності. Єдність першої та другої сигнальних систем забезпечує свідомий вплив на процес формування і розвитку готовності в ході діяльності, визначення мети, завдань та планування здійснення. Сила і слабкість нервової системи людини впливають на формування та стійкість психологічної готовності до діяльності.

Б.М. Теплов зазначає, що особа з будь-яким типом нервової системи може досягти позитивних результатів у своїй діяльності. На думку К.М. Гуревича, необхідно враховувати умови, у яких працюють люди з різними властивостями нервової системи. Так, одні умови діяльності дозволяють якісно виконувати професійні функції людям із сильною нервовою системою та не дозволяють зі слабким типом, і навпаки. З огляду на це К.М. Гуревич розділяє професії на два типи: першим типом професій можуть оволодівати люди, що мають спеціальні індивідуальні здібності, а другим типом професій – люди, що не мають особливих вимог, тобто їх може опанувати будь-яка людина [1, с. 29].

Проведені дослідження науковців (П.К. Анохін, О.Р. Лурія, І.П. Павлов, О.О. Ухтомський) доводять, що функціональний рівень порушення кори й підкірки головного мозку, її лобових частин, перевага функціональної системи, що відповідає умовам і задачам майбутньої діяльності, є фізіологічною основою стану психологічної готовності до діяльності.

У сучасній психолого-педагогічній літературі поняття готовності до виконання діяльності трактується по-різному. Готовність визначається як наявність здібностей (Б.Г. Ананьєв, С.Л. Рубінштейн, Н.Д. Левітов), якість особистості (К.К. Платонов), стан та суттєва ознака установки (О.Г. Асмолов, Д.Н. Узнадзе, І.Т. Блажава), стан особистості (С.Л. Марков, Л.М. Мітіна, В.В. Рибалка), стійка властивість особистості (О. Г. Ковальов, М.А. Котик, С.К. Шандрук), психологічна умова успішності та ефективності виконання діяльності (І.Д. Ладанов).

Що стосується визначення змісту та структури готовності, то вчені сьогодні виділяють кілька таких підходів:

– функціональний, який його представники (Є. П. Ільїн, М.Д. Левітов, В.М. Пушкін та інші) розуміють як короточасний або довготривалий стан психічних функцій особистості, у якому активізуються психічні та фізичні ресурси, потрібні для ефективного здійснення професійної діяльності, та забезпечується високий рівень ефективності;

– особистісний (Л.І. Божович, Л.С. Виготський, О.М. Леонт'єв, С.Л. Рубінштейн та інші), у межах якого готовність визначають як особистісне утворення, яке формується внаслідок підготовки особистості до певної діяльності. Одні дослідники розглядають готовність як комплекс різноманітних властивостей і відносин особистості, інші – як інтегральне, цілісне утворення.

Порівняльний аналіз функціонального та особистісного підходів показує суперечливість такого спрощеного трактування готовності. У сучасних дослідженнях вчені припиняють розглядати готовність тільки як психічний стан або як якість особистості, а представляють її як інтегративне утворення особистісних особливостей людини та її ситуативних психічних станів.

Кар'єра психолога специфічна, тому що вона здійснюється не шляхом просування службовими сходами, а шляхом кваліфікаційного росту. Рівень заробітної плати та успішність залежить від місця роботи та від послуг, які надаються. Найприбутковішою вважається приватна практика, але дохід також залежить від кількості людей, які звертаються за допомогою.

Кар'єрне зростання психолога залежить від його самоконтролю та постійного саморозвитку. Після закінчення вищого навчального закладу фахівець цієї сфери ще не може вважатись справжнім професіоналом. Тільки шляхом практики та застосування методів підвищення кваліфікації він може досягнути професійного успіху. Коли спеціаліст буде мати достатній досвід, буде володіти сучасними методиками та практиками, тоді він зможе стати доволі популярним серед клієнтів, буде мати можливість влаштуватись на роботу до престижної організації або відкрити власний бізнес та займатись приватною практикою. Успішних психологів часто запрошують працювати або просто виступати на телебаченні, радіо, друкуватись у виданнях, тим самим ще більше піднімаючи їх рівень серед аудиторії. Такі можливості будуть сприяти активному просуванню кар'єрою.

Отже, готовність психолога до здійснення професійної кар'єри варто розуміти як активне вдосконалення рівня професіоналізму, який росте з досвідом. Психологам

без досвіду роботи досить складно, навіть практично неможливо влаштуватися на престижну високооплачувану роботу. Простіше всього влаштуватись на роботу в дитячі та підліткові заклади освіти (дитячі садочки, школи і тощо). Зараз психологи потрібні практично у всіх виховних та навчальних закладах, тому розпочинати кар'єру можна саме там. Заробітна плата у державних начальних закладах невисока, але, отримавши первинний досвід, можна продовжити роботу у приватних освітніх закладах, кількість яких значно зросла останніми роками в Україні.

Ще однією можливістю для професійної реалізації психолога є реабілітаційні центри (для дітей та підлітків, інвалідів, людей з алкогольною та наркотичною залежністю, осіб з розладами харчової поведінки, жертв насилля, бійців АТО тощо). Для роботи в закладах такого типу уже необхідно мати певний досвід.

Побудувати кар'єру психолог може в силових структурах (поліція, органи внутрішніх справ, військова частина і тощо). Такий варіант престижний та високооплачуваний, а також потребує більших старань та вищої кваліфікації. В Україні служба психологічного забезпечення МВС була створена у 2004 році. Така потреба була викликана високим рівнем суїцидальної активності серед міліціонерів. З початком роботи Національної поліції потреба у кваліфікованих психологах знову зросла. Зараз у нашій країні у цій сфері психолог може здійснювати не лише супровід працівників органів внутрішніх справ, але і надання першої психологічної допомоги населенню у надзвичайних ситуаціях. Особливо це актуально для України останніми роками у зв'язку з ситуацією на Сході.

Хорошою можливістю реалізувати кар'єру є робота психолога на підприємствах (банки, заводи, організації). У сучасному світі за умов високої активності та постійного стресу практично в кожному закладі створюють посади корпоративного психолога. Штатний психолог потрібен для підвищення економічної ефективності роботи організації завдяки оптимізації діяльності її працівників. На підприємствах психологи можуть виконувати роль фахівців з підбору персоналу, покращувати робочий процес (шляхом консультування, діагностування та надання конкретних рекомендацій керівникам і працівникам), вирішувати конфліктні та стресові ситуації. Що вищий рівень та престиж організації, то кваліфікованішого психолога вони будуть шукати для працевлаштування.

Перспективною також є кар'єра у сфері охорони здоров'я. Спеціалісти цього про-

філю можуть працювати медичними та клінічними психологами, психологами судової медицини, психоаналітиками та консультантами телефонів довіри.

Останніми роками психологи все частіше можуть реалізувати себе у сфері бізнесу. Такі професії, як персональний коуч, бізнес-тренер набувають особливої актуальності в Україні.

Швидко набирає популярності і такий напрямок, як поведінкова економіка, який виник на перетині двох наук – економіки та психології. Високкокваліфіковані психологи можуть побудувати кар'єру у цій сфері. Спеціалісти такого профілю затребувані в маркетингу, адже вони здатні аналізувати та прогнозувати поведінку людей в реальному житті та в бізнесі, а також можуть, враховуючи ці дані, розробити шляхи підвищення капіталу конкретної компанії.

Ще одним перспективним напрямком розвитку кар'єри психолога є спортивна сфера. Сьогодні в Україні кваліфікованих спортивних психологів ще досить мало, тому великої конкуренції тут немає. У професійних спортивних команд та відомих спортсменів є штатний психолог, адже від професіоналізму цієї людини залежить не тільки успіх спортивних виступів, але і створення комфортної атмосфери в житті спортсменів в цілому, що дозволяє покращити їх результати в майбутньому.

Також психолог може передавати свої знання наступному поколінню, викладаючи психологію у вищих навчальних закладах, а також займаючись науковою роботою.

Отже, проаналізувавши специфіку кар'єри психолога, можна визначити структуру його готовності до здійснення цієї кар'єри. На нашу думку, до структури готовності належать такі компоненти: мотиваційно-цільовий, когнітивний, операційний, комунікативний та регулятивно-вольовий.

Мотиваційно-цільовий компонент передбачає розуміння та усвідомлення психологом своїх інтересів, потреб, бажань, а також вимог суспільства та колективу. Ключову роль тут відіграє професійна спрямованість (прагнення реалізувати себе в обраній професійній сфері), яка виражається у позитивному ставленні до конкретного виду діяльності, потребі ефективно вирішувати завдання та проблемні ситуації, в інтересі до процесу їхнього вирішення, у прагненні досягти успіху і гарно себе зарекомендувати.

Когнітивний компонент містить необхідні теоретичні знання, концепцію «Я» фахівця (адекватність та сталість самооцінки, розвинена емпатія, асертивність тощо), професійно важливі якості пізнавальних



процесів (уважність, спостережливість, гнучкість, пластичність мислення, вміння прогнозувати та моделювати результати роботи тощо). Базовими поняттями когнітивного компоненту є рефлексія та професійний інтелект.

Операційний компонент готовності психолога до здійснення професійної кар'єри передбачає розвинену компетентність фахівця. Сюди належить рівень володіння основними професійними вміннями та навичками, які забезпечують практичне використання теоретичних знань, професійні компетенції, а також адекватні вимогам діяльності особистісні якості. Базовим формуванням цього компоненту є практичний інтелект.

Комунікативний компонент передбачає розвинену комунікативну компетентність психолога. До цієї компетентності належать такі складники: соціально-когнітивні та комунікативні вміння (ораторські вміння, активне слухання, встановлення контакту, вміння переконувати тощо); комунікативна толерантність (прийняття індивідуальності клієнтів, уникання оцінних висловлювань, терпимість, компенсування неприємних вражень у спілкуванні); професійна ідентифікація, соціальний інтелект. Цей компонент також містить специфічні якості, притаманні професії психолога – це режисерські та акторські вміння, які необхідні фахівцю для впровадження активних психотехнік та групових засобів психокорекції.

Регулятивно-вольовий компонент містить такі якості психолога, як цілеспрямованість, наполегливість, рішучість, витримка, самокритичність, а також толерантність до фрустрацій та відсутність схильності до збудження і швидкого виснаження.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, аналіз психолого-педагогічної літератури, теоретичних та практичних досліджень показав, що готовність психологів до здійснення професійної кар'єри є багатоаспектним утворенням та потребує подальшого вивчення. Сутність готовності майбутніх фахівців науковці розглядають у межах двох основних підходів – особистісного та функціонального. Узагальнюючи ці підходи,

можна зробити висновок, що цей феномен є дуже широким і потребує від науковців комплексного підходу до вивчення.

У ході дослідження, проаналізувавши специфіку кар'єри психолога, ми визначили структуру готовності до здійснення цієї кар'єри. На нашу думку, до структури готовності належать мотиваційно-цільовий компонент, когнітивний, операційний, комунікативний та регулятивно-вольовий. Ці компоненти важливо розвивати у майбутніх психологів під час навчання у ВНЗ.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гуревич К.М., Горбачева Е.И. Умственное развитие школьников: критерии и нормативы. М.: Знание, 1992. 80 с.
2. Дунець Л.М. Психологічні умови формування професійної мотивації слухачів вищого військового навчального закладу: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 20.02.02 «Військова педагогіка та психологія»; Національна академія Прикордонних військ України імені Богдана Хмельницького. Хмельницький, 2000. 18 с.
3. Котенева Ю.М. Формування уявлень про професійну кар'єру у студентів педагогічного коледжу в процесі фахової підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти»; ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка». Старобільськ, 2016. 300 с.
4. Линенко А.Ф. Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности: дисс. ... докт. пед. наук: 13.00.04. Киев, 1996. 371 с.
5. Сафін О.Д. Реабілітація та реадaptaція учасників бойових дій: психологічний дискурс Вісник Київського національного університету. Військово-спеціальні науки. 2016. № 35. С. 66–74.
6. Ухтомский А.А. Физиологический покой и лабильность как биологические факторы: собрание сочинений в 6 т. Л–Т.П, 1951. С. 122–135.
7. Ковалькова Т.О. Формування готовності майбутніх психологів до професійної діяльності в авіаційній галузі: методичні рекомендації для викладачів вищих навчальних закладів. Київ, 2014. 32 с.
8. Харченко Л.Н. Концепция программы подготовки преподавателя высшей школы: монография. М.: Директ-медиа, 2014. 234 с.
9. Шеленкова Наталя Леонідівна. Розвиток у майбутніх психологів психологічної готовності до здійснення професійної кар'єри: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.10; ВНЗ «Ун-т економіки та права «Крок». Київ, 2014. 200 с.

УДК 378.091.12.011.3–051:17.036.2:305

ГЕНДЕРНО-ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРФЕКЦІОНІЗМУ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПЕРСОНАЛУ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Грубі Т.В., к. психол. н.,
доцент кафедри практичної психології Інституту людини
Київський університет імені Бориса Грінченка

У статті досліджено гендерні та вікові особливості перфекціонізму викладачів закладів вищої освіти. У дослідженні використано «Велику тривимірну шкалу перфекціонізму» М. Сміт, Д. Саклофскі, Й. Стоєбер, С. Шеррі. Виявлено, що чоловіки мають вищий рівень розвитку перфекціонізму, порівняно із жінками. Що стосується вікових особливостей, то встановлено, що рівень вираженості перфекціонізму зростає з віком.

Ключові слова: гендер, вік, особливості, перфекціонізм, викладач, заклад вищої освіти, науково-педагогічний персонал, вища школа.

В статье раскрыты гендерные и возрастные особенности перфекционизма преподавателей высших учебных заведений. В исследовании использована «Большая трехмерная шкала перфекционизма» М. Смит, Д. Саклофски, И. Стоебер, С. Шерри. Доказано, что мужчины имеют более высокий уровень развития перфекционизма, чем женщины. Относительно возрастных особенностей установлено, что уровень выраженности перфекционизма увеличивается с возрастом.

Ключевые слова: гендер, возраст, особенности, перфекционизм, преподаватель, учреждение высшего образования, научно-педагогический персонал, высшая школа.

Hrubi T.V. GENDER AND AGE PECULIARITIES OF THE PERFECTIONISM OF PERSONALITY OF SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL STAFF OF THE HIGHER SCHOOL

The article reveals gender and age peculiarities of the perfectionism of personality of scientific and pedagogical staff of the higher school. The author used “The Big Three Perfectionism Scale” M. Smith, D. Saklofske, J. Stoeber, S. Sherry. It is proved that men have a higher level of development of perfectionism, compared with women. According to the age features, it is proved that the level of perfectionism increases with the age of scientific and pedagogical staff of the higher school.

Key words: gender, age, characteristics, perfectionism, teacher, institution of higher education, scientific and pedagogical staff, higher school.

Постановка проблеми. Проблема перфекціонізму є досить актуальною для сучасного суспільства. Підвищену цікавість до самовдосконалення можна пояснити бажанням досягати найвищих результатів, високим рівнем конкуренції та постійним зростанням вимог до працівників на ринку праці. Крім того, культ успіху й індивідуальних досягнень сприяє гонитві за довершеністю.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичний аналіз літератури закордонних та вітчизняних учених свідчить, що науковцями досліджено структуру, типи, генезис і детермінанти виникнення перфекціонізму. Проблема перфекціонізму є предметом дослідження в закордонній психології із 60-х рр. XX ст. (А. Бек, Р. Блатт, Д. Бернс, К. Дебровські, Дж. Ешбі, А. Пахт, Т. Пічовській, Л. Сільверман, Р. Слейні, Л. Террі-Шорт, Р. Фрост, Г. Флетт, Д. Хамачек, М. Холендер, П. Х'юїтт та ін.). Дещо пізніше даним феноменом зацікавилися російські дослідники (Н. Гаранян, С. Еніколопов, О. Золотарьова, Є. Ільїн, І. Новгородова, Є. Соколова, Є. Талаш, А. Холмогорова,

В. Циганкова, Т. Юдеева, В. Ясна та інші) та вітчизняні вчені (А. Вавілова, Ж. Вірна, В. Грандт, І. Гуляс, Л. Данилевич, Т. Завада, Є. Карпенко, О. Кононенко, М. Коваленко, О. Лоза, І. Матієшин, В. Павлова, А. Проскурня, К. Фоменко, Г. Чепурна).

Перфекціонізм особистості – це психологічний конструкт, що поєднує прагнення суб'єкта до досконалості, високі особисті стандарти, прагнення доводити результати власної діяльності до найвищих еталонів (моральних, естетичних, інтелектуальних) [2].

Постановка завдання. Мета статті – дослідити гендерні та вікові особливості перфекціонізму науково-педагогічного персоналу закладів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вмвчення гендерних та вікових особливостей перфекціонізму викладачів закладів вищої освіти проводилося у 2017 р., у дослідженні взяли участь 1 068 викладачів із різних міст і областей України: 288 чоловіків, 666 жінок; вік досліджуваних – від 21 до 83 років (M = 40); одружених працівників – 720, неодружених – 241; 184 працівники не мають дітей,



393 особи мають по одній дитині, 375 викладачів мають по двоє і більше дітей.

Щоб виявити вплив віку викладачів на особливості розвитку перфекціонізму, було виділено чотири вікові групи викладачів: 1) до 35 років; 2) 35–45 років; 4) 45–55 років; 5) більше 55 років.

Математичне опрацювання даних здійснювалося за допомогою пакета статистичного опрацювання даних SPSS (версія 21.0), дані піддавалися змістовному якісному аналізу.

Аналіз теоретичної та практичної літератури вітчизняних і закордонних учених показав, що наявна взаємозалежність між віком досліджуваних і перфекціонізмом особистості, хоча цей зв'язок не є однозначним [3].

Дослідження ґендерних і вікових особливостей перфекціонізму викладачів закладів вищої освіти проводилося за допомогою методики М. Сміт, Д. Саклофскі, Й. Стоєбер, С. Шеррі «Велика тривимірна шкала перфекціонізму» [1], яка розглядає перфекціонізм як багатовимірний конструкт, що поєднує три типи перфекціонізму – «жорсткий перфекціонізм», «самокритичний перфекціонізм» та «нарцисичний перфекціонізм», причому кожен із вищезазначених типів перфекціонізму складається з декількох шкал [1; 4]. Ці шкали включені в опитувальник із метою збільшення надійності та точності в оцінці та для зменшення теоретичної плутанини [4].

«Жорсткий перфекціонізм». Автори опитувальника навмисно запозичили назву з «Діагностичного та статистичного керівництва з психічних розладів» (DSM-5) для підкреслення жорсткої вимогливості до себе, своєчасного бездоганного та безпо-

милкового виконання завдання. «Жорсткий перфекціонізм» складається із двох шкал: «Перфекціонізм, орієнтований на себе» – розглядається як прагнення до досконалості та переконання, що все повинно бути досконалим і є досить важливим; «Проблеми із самооцінкою», тобто самоцінність і встановлення перфекціоністських стандартів [4].

«Самокритичний перфекціонізм» складається із чотирьох шкал: «Стурбованість помилками» – тенденція до надмірних негативних реакцій на передбачувані невдачі та помилки; «Сумніви у власних діях», що відображає невизначеність щодо власної продуктивності; «Самокритика», яка вимірює тенденцію до суворой самокритики, коли виконання якоїсь діяльності не є досконалим; «Соціально приписаний перфекціонізм», який позначає тенденцію сприймати інших як таких, що вимагають досконалості [4].

«Нарцисичний перфекціонізм» складається із чотирьох шкал: «Перфекціонізм, орієнтований на інших» – тенденція до нереалістичних очікувань щодо інших; «Гіперкритика», що передбачає різке знецінення дій оточення, прискіпливість до їхньої недосконалості; «Упевненість у тому, що мені всі щось винні» – розглядається як захоплення оточенням досконалистю та неперевершеністю особистості; «Претензійність», що позначає стійке уявлення індивіда про себе як ідеального, значно кращого за інших [4].

Проаналізуємо отримані результати емпіричного вивчення ґендерних і вікових особливостей перфекціонізму викладачів закладів вищої освіти за «Великою тривимірною шкалою перфекціонізму».

Таблиця 1

Рівні прояву перфекціонізму в науково-педагогічного персоналу вищої школи

Складники перфекціонізму	Рівні вираженості, %		
	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Жорсткий перфекціонізм	24,7	33,8	41,4
Перфекціонізм, орієнтований на себе	32,3	26,9	40,8
Проблеми із самооцінкою	27,2	32,2	40,5
Самокритичний перфекціонізм	25,2	38,9	35,9
Стурбованість помилками	30,4	30,4	39,2
Сумніви у власних діях	27,6	40,7	31,8
Самокритика	3,6	14,1	82,2
Соціально приписаний перфекціонізм	8,5	56,6	34,9
Нарцисичний перфекціонізм	30,8	32,3	37,0
Перфекціонізм, орієнтований на інших	33,6	32,0	34,5
Гіперкритика	34,6	39,0	26,4
Упевненість у тому, що мені всі щось винні	32,0	37,2	30,8
Претензійність	29,7	32,7	37,6

З використанням адаптованого нами опитувальника «Велика тривимірна шкала перфекціонізму» встановлено рівні перфекціонізму викладачів вищих навчальних закладів за його складниками (табл. 1).

Як впливає з даних, наведених у табл. 1, у значної кількості викладачів виявлено середній і високий рівні перфекціонізму особистості. Це можна пояснити специфікою професійної діяльності, адже викладач завжди має бути для студентів взірцем для наслідування, від викладача вимагають досконале володіння навчальним матеріалом, загальної ерудованості тощо.

Для дослідження гендерних і вікових особливостей перфекціонізму нами використовувався дисперсійний аналіз.

За результатами дисперсійного аналізу встановлено, що чоловіки більше схильні до нарцисичного перфекціонізму, ніж жінки ($p < 0,05$) (рис. 1).

Що стосується особливостей, то рівень нарцисичного перфекціонізму в чоловіків значно вищий, ніж у жінок, та має підйоми і спади. На відміну від чоловіків, жінки мають нижчий рівень нарцисичного перфекціонізму, який після 45–55 років значно зменшується. У чоловіків максимальний рівень нарцисичного перфекціонізму зафіксовано у віці 35–45 років, коли чоловік перебуває в повному розквіті сил, та стрімко зростає після 55 років.

Крім того, за результатами дисперсійного аналізу встановлено, що сімейний статус також впливає на особливості прояву нарцисичного перфекціонізму ($p < 0,01$). Рівень нарцисичного перфекціонізму в чоловіків, незважаючи на сімейний стан, значно вищий, ніж у жінок (рис. 2).

У дослідженні виявлені особливості прояву нарцисичного перфекціонізму залежно від сімейного стану. В одружених чоловіків зазначений тип перфекціонізму нижчий, ніж у неодружених. У жінок спостерігається протилежна ситуація: найнижчий рівень нарцисичного перфекціонізму зафіксовано в неодружених жінок. Дану ситуацію можна пояснити тим, що неодружені жінки мають значно нижчий рівень за шкалами «Упевненість у тому, що мені всі щось винні», «Претензійність», вони менше орієнтовані на допомогу інших, розраховують на власні сили.

За результатами дисперсійного аналізу встановлено особливості вияву самокритичного перфекціонізму залежно від віку та статі ($p < 0,05$). У чоловіків рівень самокритичного перфекціонізму переважає порівняно із жінками. Найнижчий рівень самокритичного перфекціонізму виявлено в чоловіків вікової групи понад 45–55 років. У цьому віці чоловіки почувають себе найбільш впевнено. Варто зауважити, що даний тип перфекціонізму починає значно зростати після 55 років.

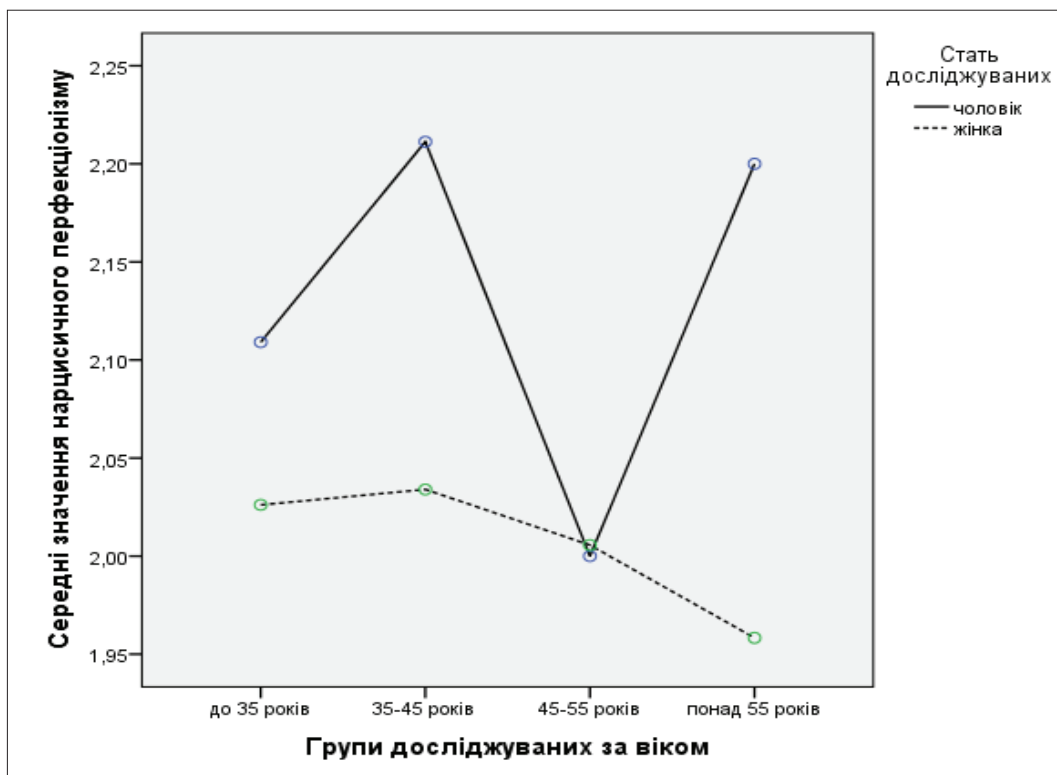


Рис. 1. Особливості нарцисичного перфекціонізму викладачів залежно від віку та статі (за результатами дисперсійного аналізу)

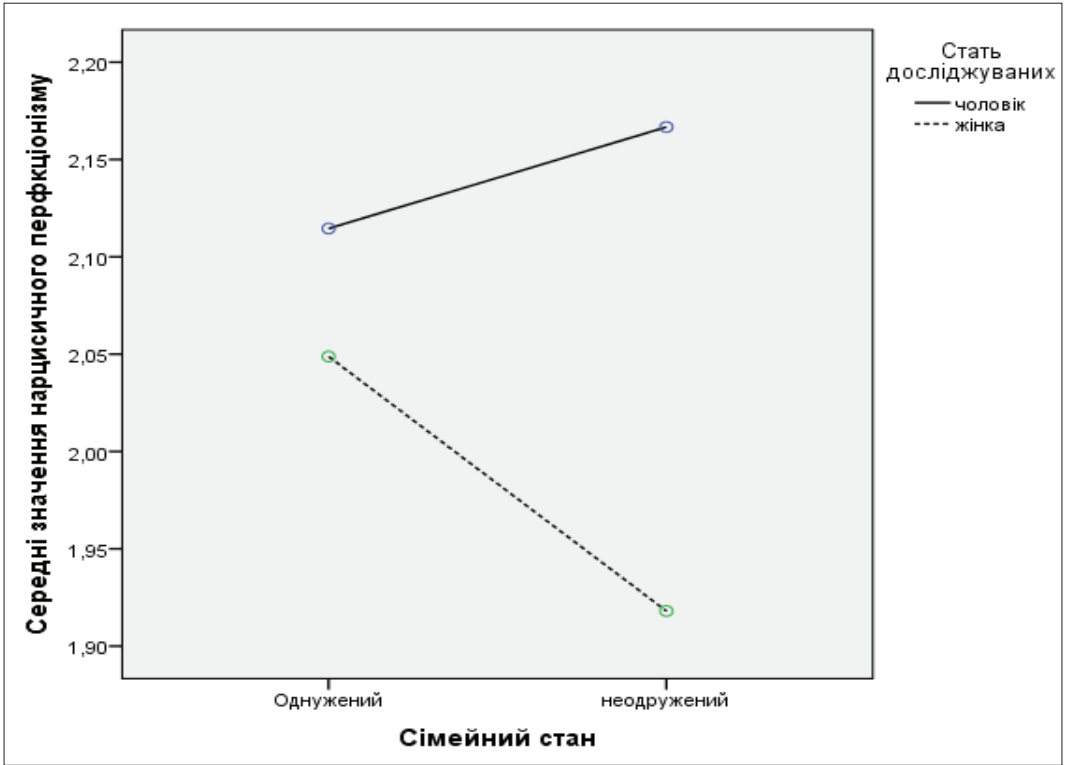


Рис. 2. Особливості нарцисичного перфекціонізму залежно від статі та сімейного стану (за результатами дисперсійного аналізу)

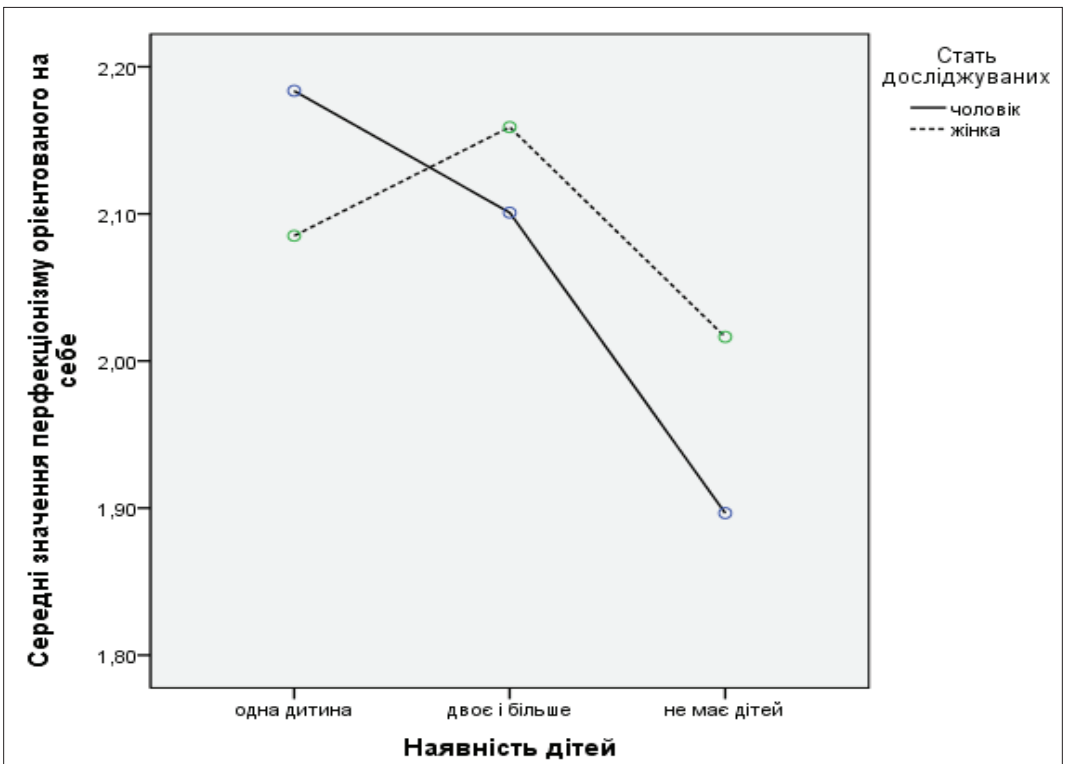


Рис. 3. Особливості перфекціонізму, орієнтованого на себе, залежно від статі та наявності й кількості дітей (за результатами дисперсійного аналізу)

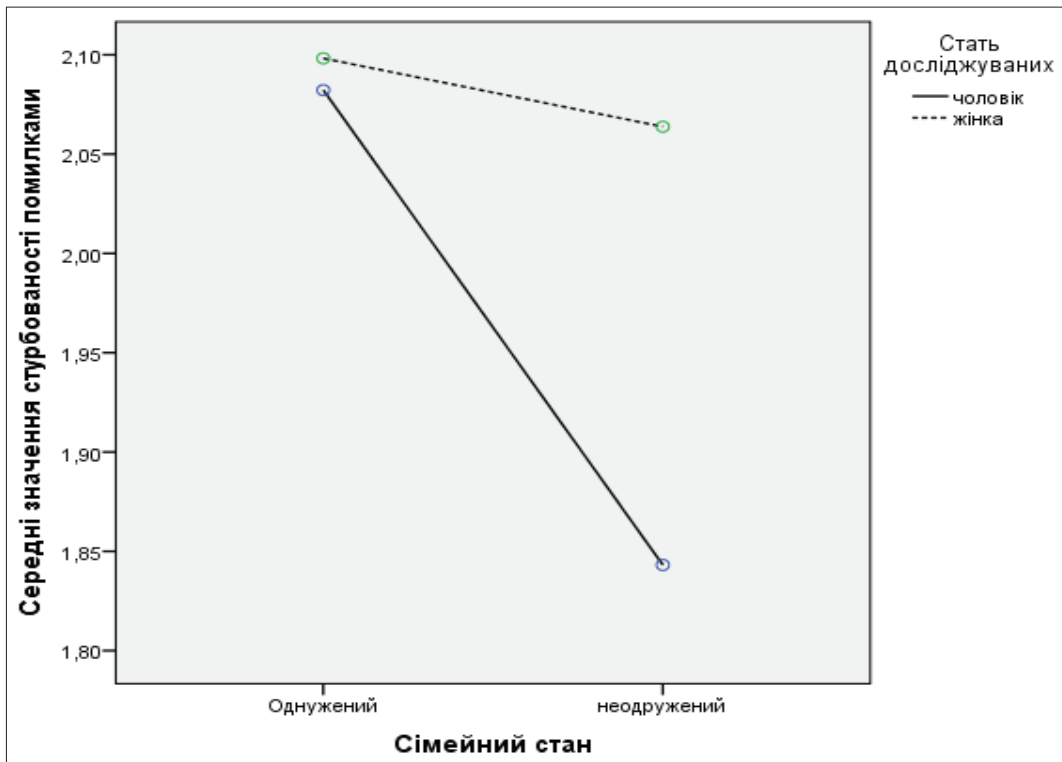


Рис. 4. Особливості стурбованості помилками залежно від статі та сімейного стану (за результатами дисперсійного аналізу)

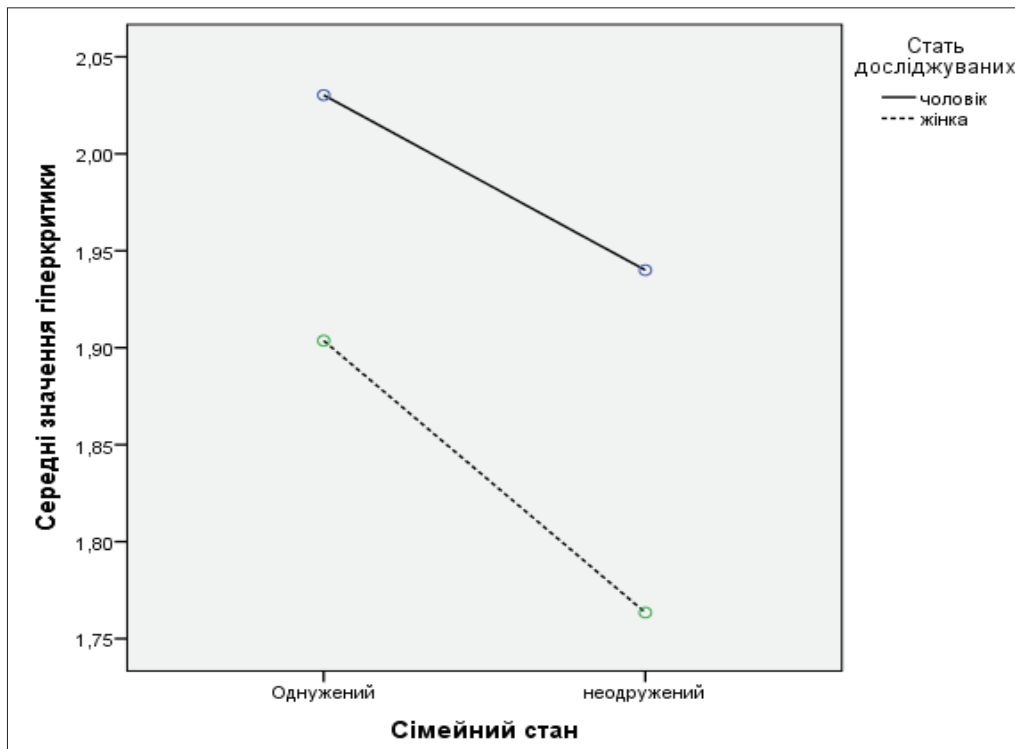


Рис. 5. Особливості гіперкритики залежно від статі та сімейного стану (за результатами дисперсійного аналізу)



За результатами дисперсійного аналізу встановлено особливості вияву перфекціонізму, орієнтованого на себе, залежно від віку та статі ($p < 0,05$). Перфекціонізм, орієнтований на себе, зростає у викладачів із віком, причому чоловіки до 35 років мають більший рівень перфекціонізму, ніж жінки тієї ж вікової категорії.

За результатами дисперсійного аналізу встановлено особливості вияву перфекціонізму, орієнтованого на себе, залежно від статі та наявності й кількості дітей ($p < 0,05$) (рис. 3).

У працівників як жінок, так і чоловіків, які не мають дітей, виявлено найнижчий рівень перфекціонізму, орієнтованого на себе. У чоловіків, які мають одну дитину, зафіксовано найвищий рівень перфекціонізму, орієнтованого на себе. У жінок, які мають двоє і більше дітей, виявлено найвищий рівень перфекціонізму, орієнтованого на себе. Це можна пояснити тим, що працівники, які мають дітей, висувають до себе значно вищі вимоги, мають настанову бути прикладом для дітей.

Крім того, за результатами дисперсійного аналізу встановлено особливості вияву стурбованості помилками залежно від статі та сімейного стану ($p < 0,05$) (рис. 4).

Виявлено, що жінки як одружені, так і неодружені, мають значно вищий рівень стурбованості помилками порівняно із представникам чоловічої статі. Що ж до чоловіків, то в одружених працівників рівень стурбованості помилками значно вищий, ніж у не-

одружених. Цю ситуацію можна пояснити тим, що жінки більш чутливі, ніж чоловіки, до надмірних негативних реакцій на передбачувані невдачі та помилки. Що стосується одружених працівників, то високий рівень зазначеної шкали можна інтерпретувати тим, що вони більше турбуються за власне майбутнє та майбутнє своєї сім'ї, адже відчувають, що несуть відповідальність.

За результатами дисперсійного аналізу встановлено, що перфекціонізм, орієнтований на інших, з віком у чоловіків зростає ($p < 0,01$). Також спостерігається зв'язок із сімейним статусом. В одружених працівників рівень перфекціонізму, орієнтованого на інших, значно вищий, ніж у неодружених ($p < 0,01$).

Що ж до гіперкритики, то за результатами дисперсійного аналізу встановлено особливості вияву гіперкритики залежно від статі та віку ($p < 0,05$). Рівень гіперкритики в чоловіків значно вищий, ніж у жінок. Варто зауважити, що в жінок рівень гіперкритики поступово зростає, та найвищий рівень за цією шкалою зафіксовано в 45–55 років, а після 55 років він починає спадати. У чоловіків – протилежна ситуація: найнижчий рівень вираженості даної шкали зафіксовано в 45–55 років, а після 55 років він сягає найвищого рівня. Що стосується сімейного статусу, то в одружених працівників обох статей спостерігається значно вищий рівень гіперкритики, ніж у неодружених, причому рівень гіперкритики вагомо переважає в чоловіків ($p < 0,05$) (рис. 5).

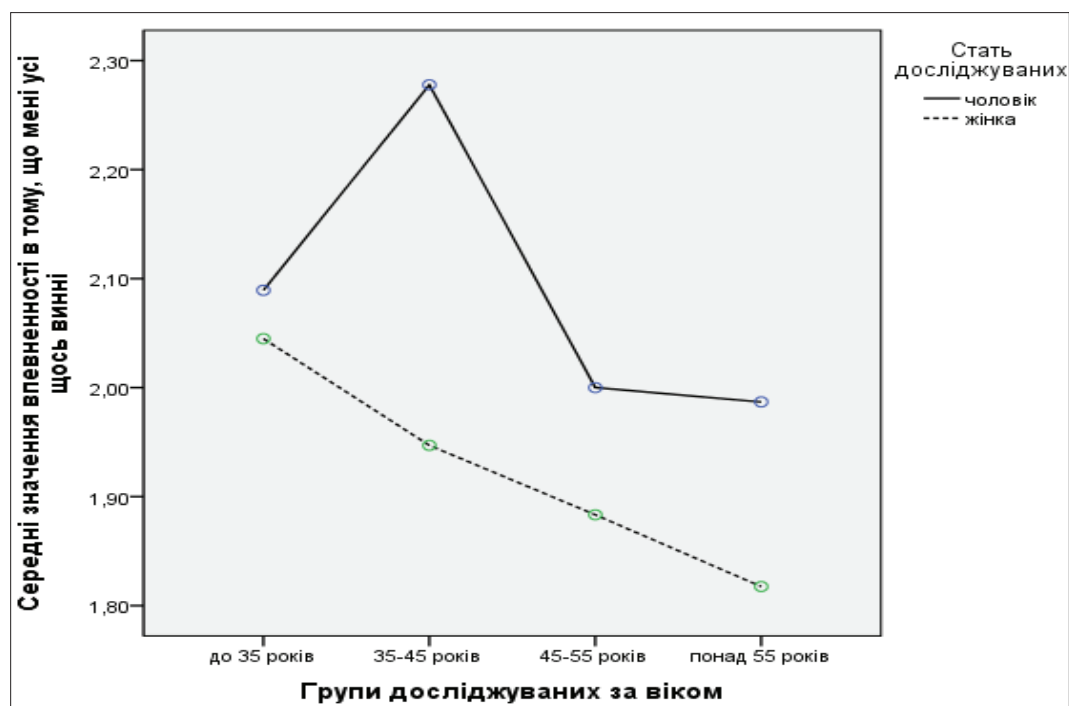


Рис. 6. Особливості за шкалою «Впевненість у тому, що мені всі щось винні», залежно від статі та віку (за результатами дисперсійного аналізу)

За результатами дисперсійного аналізу встановлено, що за показники за шкалою «Впевненість у тому, що мені всі щось винні» з віком у чоловіків зростає ($p < 0,05$). Найвищий рівень вираженості такого показника в чоловіків припадає на вік 35–45 років. У жінок, навпаки, найвищий показник за цією шкалою на початку їхньої професійної діяльності, з часом він знижується (рис. 6).

Що стосується сімейного статусу, то в неодружених чоловіків спостерігається найвищий рівень упевненості в тому, що їм усі щось винні, порівняно з одруженими чоловіками. У жінок сімейний стан не впливає на показники даної шкали. Наявність і кількість дітей також впливають на рівень показників за даною шкалою ($p < 0,05$). У чоловіків переважає вираженість даної шкали незалежно від наявності та кількості дітей. У жінок, які не мають дітей, рівень вираженості даної шкали є максимальним, причому за наявності двох і більше дітей рівень даної шкали є найнижчим.

Висновки із проведеного дослідження. Результати нашого дослідження свідчать про те, що немає прямої залежності між загальним рівнем перфекціонізму особистості та віком досліджуваних, радше вона зумовлена впливом як психолого-організаційних, так і організаційно-професійних чинників.

Проте в процесі дослідження встановлено, що гендерні та вікові особливості впливають на рівні вираженості окремих шкал перфекціонізму, як-от: «Нарцисичний перфекціонізм», «Гіперкритика», «Впевненість у тому, що мені всі щось винні».

Перспективою наших подальших досліджень є більш детальне вивчення впливу організаційно-професійних чинників і результату професійної діяльності на перфекціонізм особистості в діяльності науково-педагогічного персоналу вищої школи.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Грубі Т., Карамушка Л. Діагностичний інструментарій визначення перфекціонізму особистості. Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Ін-ту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 2016. Том I: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія. Вип. 45. С. 35–40.
2. Ильин Е. Работа и личность. Трудоголизм, перфекционизм, лень. СПб.: Питер, 2011. 224 с.
3. Кононенко О. Гендерні особливості проявів перфекціонізму особистості. Вісник ОНУ ім. І.І. Мечникова. Психологія. 2015. Т. 20. Вип. 2 (36). С. 99–105.
4. Smith M., Saklofske D., Stoeber J., Sherry S. The Big Three Perfectionism Scale: A New Measure of Perfectionism. Journal of Psychoeducational Assessment. 2016. Vol. 34 (7). P. 670–687.

УДК 159.923

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ЕФЕКТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПРАЦІВНИКІВ БАНКІВСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ

Калин Р.Ю., аспірант кафедри теоретичної та практичної психології
*Інститут права та психології
Національного університету «Львівська політехніка»*

Сняданко І.І., д. психол. н.,
доцент кафедри теоретичної та практичної психології
*Інститут права та психології
Національного університету «Львівська політехніка»*

У статті розкрито актуальність дослідження психологічних аспектів діяльності працівників банків. Метою статті є аналіз психологічних вимог до працівників банківських організацій. Проведено аналіз основних психологічних типів банківських працівників, виокремлено типи управлінської культури банківської організації.

Ключові слова: банківська організація, банківський працівник, управлінська культура, організаційна культура, установа, мотивація, стресостійкість.

В статье раскрывается актуальность исследования психологических аспектов деятельности работников банков. Цель статьи – анализ психологических требований к работникам банковских организаций. Рассмотрены основные психологические типы банковских работников, выделены типы управленческой культуры банковской организации.

Ключевые слова: банковская организация, банковский работник, управленческая культура, организационная культура, учреждение, мотивация, стрессоустойчивость.



Kalyn R.Yu., Sniadanko I.I. SOCIO-PSYCHOLOGICAL CONDITIONS OF BANKING ORGANIZATIONS EMPLOYEES EFFECTIVE ACTIVITY

The article reveals the relevance of the studying of the psychological aspects of bank employees activity. The purpose of the article is to analyze the psychological requirements for banking organizations employees. The analysis of the basic psychological types of bank employees, the type of management culture of a banking organization.

Key words: bank organization, bank employee, management culture, organizational culture, installation, motivation, stress resistance.

Постановка проблеми. Актуальність дослідження психологічних аспектів діяльності працівників банків зумовлена тим, що психологія банківських організацій в Україні та її працівників практично не вивчалася.

Становлення банківської системи України являє собою складне соціально-психологічне явище, що передбачає формування: довіри населення до банківських організацій, позитивного ставлення до банків та їх працівників; монетарної культури та багато ін.

Масове банкрутство населення України в 90-х рр. минулого століття, швидке зростання курсу іноземної валюти, світові економічні та політичні кризи, стрімке утворення нових банків та їх банкрутство – все це формує, з одного боку, недовіру населення до банківських організацій та їх працівників, а з другого боку, потребує від керівництва та працівників банків гнучкості та стресостійкості щодо нестабільного економічного простору, клієнтів і партнерів.

Окрім того, вимоги до професійних якостей самих працівників банківських організацій досить високі, адже помилки можуть призвести до значних матеріальних втрат. Отже, окреслене коло проблем створює необхідність дослідження психологічних вимог до працівників банківських організацій.

Постановка завдання. Мета статті – здійснити аналіз психологічних вимог до працівників банківських організацій.

Відповідно до мети, завданнями є: виокремити основні характеристики банківської організації в межах організаційної психології; здійснити аналіз психологічних вимог до працівників банківських організацій; окреслити перспективи подальшого емпіричного дослідження в банківських організаціях.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проаналізуємо такі поняття, як: установа, організація, банківська установа та банківська організація. Установою називають орган, що виконує певні управлінські, культурно-освітні або соціально-побутові функції, це штат службовців з адміністрацією, що відає якою-небудь галуззю чи галузями народного господарства, торгівлі, культури, науки тощо, має самостійний кошторис або перебуває на державному бюджеті [8].

Організацію розуміють як об'єднання людей і ресурсів, створене для виконання тих чи інших завдань, задоволення інтересів і потреб людей. Поняття «організація» є ширшим і охоплює поняття «установа» [7; 8].

Банк є кредитно-фінансовою установою, що здійснює грошові розрахунки, акумулює грошові кошти й інші цінності, надає кредити та здійснює інші послуги за фінансовими операціями [1]. Банк – це юридична особа, яка на основі ліцензії та законодавства здійснює грошові розрахунки, на договірних основах надає своїм клієнтам – фізичним і юридичним особам – широкий набір фінансових послуг за допомогою різноманітних фінансових операцій [2].

Для координування такої складної системи, як банківська, створений масивний апарат, який складається з багатьох ланок. Основною ланкою є голова правління, який зі своїми заступниками керує банком загалом. Директори та працівники департаментів створюють умови та можливості для роботи відділень (департамент кредитного моніторингу, департамент управління персоналом, департамент роздрібного бізнесу й інші). Відділення, у свою чергу, мають безпосередній контакт із клієнтами, обслуговують їх. Управління здійснюється директором і начальниками різних відділів – відділу продажу, операційно-касового обслуговування та ін. [1; 2; 6].

Поняття «банківська організація» варто розуміти як таке об'єднання людей і ресурсів, яке створено для надання фінансових послуг за допомогою різноманітних фінансових операцій, щоб задовольнити інтереси та потреби людей.

До банківських операцій, які здійснюють працівники, належать: приймання вкладів клієнтів (депозитів); відкриття банківських рахунків фізичним і юридичним особам та їх обслуговування; надання в користування сейфів для зберігання готівки чи інших цінних речей; випуск банківських платіжних карток і здійснення операцій із ними; видача позик, готівкових кредитів та іпотек; надання консультацій щодо різноманітних банківських послуг [4].

На нашу думку, щоб стати ефективним працівником і діяти на користь банківської організації, необхідно мати високий рівень

мотивації до професійного й особистісного розвитку.

С. Шапіро розумів мотивацію трудової діяльності як процес, за допомогою якого співробітник задовольняє свої потреби й очікування щодо роботи, які узгоджуються із цілями і завданнями організації та застосовуються керівництвом для підвищення ефективності роботи працівників [3]. Основним мотивом трудової діяльності є отримання фінансового ресурсу, який необхідний для задоволення базових потреб і життєдіяльності загалом. Робота в банку є досить стабільною, тому що для фінансової установи важливо мати постійний і сталий кадровий склад, оскільки в банківській справі є цінними ті кадри, які довгий час працюють в установі і мають професійний досвід.

Оскільки людина є причетною до соціальної групи, вона може задовольнити потребу у створенні неформальних стосунків, отримувати повагу та любов від колег. Важливо зазначити, що в банківських організаціях можливий стрімкий кар'єрний ріст, який прямо залежить від результатів діяльності працівника, його вмінь і навичок, бажання навчатися і постійно вдосконалювати свої соціально-психологічні навички. Тому працівник банку може задовольнити потреби і вищого порядку, які полягають в самореалізації та розвитку своїх здібностей, вмінь і талантів [2; 4]. Високий рівень внутрішньої та зовнішньої мотивації дає можливість задовольнити власні потреби і бажання, а також сприяє ефективній діяльності працівників, а отже, і процвітанню банківських організацій.

Банкір – інтелектуальна професія, яка потребує від працівника активної розумової діяльності. Крім того, банківський працівник працює із грошима, документами, рахунками, що потребує великої концентрації уваги, тому така робота є досить енергозатратною. Також працівник повинен бути досить екставертованим, оскільки робота з людьми потребує високих комунікативних здібностей, вміння налагодити легкі та приємні взаємини із клієнтом. Працівник повинен бути харизматичним і з легкістю продавати клієнту необхідний продукт [3; 9]. Працівник банку має знаходити підхід до різноманітних людей, оскільки він обслуговує як студентів і пенсіонерів, так і потужні підприємства з великим капіталом та тисячами працівників. Отже, від того, як працівник вміє налагоджувати контакти з людьми, залежить ефективність діяльності всього банку.

Характерним для роботи в банківській організації є суворі чіткість, точність, робота за визначеними правилами та під

жорстким контролем. Тому працівник такої установи має бути відповідальним, пунктуальним, вміти підкорятися керівництву та мати навички дотримуватися алгоритму і стандарту.

Важливим для банківського працівника є такі якості: амбітність, рішучість, вміння швидко адаптуватися до нового середовища, конкурентоспроможність. Такі риси не лише є позитивними для розвитку особистості, але й ефективно впливають на діяльність банківської організації.

А. Харрісон і Р. Бремсон описали п'ять основних психологічних типів банківських працівників [11]:

1. *Аналітики*. Такі працівники зазвичай оперують цифровими даними, у своїй роботі часто опираються на документи, положення, інструкції. Вони уважні, логічні, послідовні, звертають велику увагу на деталі. Аналітики досить успішні в професійному житті, оскільки важко сприймають негативну оцінку щодо себе, тому намагаються робити свою роботу ідеально і критично ставитися до себе. Водночас вони негативно ставляться до недобросовісних і нестаранних працівників. Аналітики ефективно працюють у стабільних умовах, але негативно сприймають будь-які зміни, тому для них не характерно іти на ризик. Вони довго і уважно планують свої дії і поведінку, рішення ухвалюють обережно. Такі працівники поважають авторитетних осіб, вміють підкорятися керівникам. Особистісні стосунки з колегами стримані, холодні, неемоційні та лише формальні. Працівники-аналітики ефективні: під час роботи над важким і важливим проектом, який потребує високої компетентності і професіоналізму; під час ухвалення важливих рішень; у створенні класифікацій, схем і таблиць, розробленні інструкцій; у виконанні індивідуальних, а не групових завдань, коли відповідальність лежить лише на них.

Аналітики неефективні: коли ситуація є невизначеною і з недостатньою кількістю інформації; у нестійких умовах, які часто міняються; коли час на роботу є обмеженим; коли результат роботи залежить від великої кількості працівників [11].

2. *Прагматики*. Тип характеризується тим, що в роботі вони прагнуть отримати швидкий практичний результат. Вони не планують заздалегідь свої дії, планування відбувається в процесі практичної роботи. Прагматики є експериментаторами, новаторами, революціонерами. Вони люблять усе нове – нову роботу, нові завдання, нових людей, нові умови, легко до цього адаптуються. У таких умовах вони відчувають тонус, задоволення, енергійність і жит-



терадісність. У комунікації прагматики живі, емоційні, люблять бути в центрі уваги, вони швидкі в рухах і словах, не люблять довго пояснювати свої ідеї чи позиції і не вдаються до деталізації. Такі працівники стрімко розвиваються та рухаються кар'єрною драбиною, часто мають високі прибутки. Але в стабільних і монотонних умовах вони страждають [11].

У банках керівники мають досить багато конфліктів із такими працівниками, оскільки вони не люблять підкорятися загальним правилам і нормам, вони метушливі, говірливі, впевнені у власній думці і важко йдуть на компроміси, прагнуть до неформального лідерства. На етапі, коли банк формується, прагматики є корисними, оскільки за короткий час можуть зробити великий обсяг роботи, беруться за ризиковані проекти і часто перемагають. Але коли організація стабільно функціонує і необхідно виконувати звичну роботу, то прагматики не є ефективними [11].

Прагматики ефективні: в умовах розвитку, коли працювати потрібно, не опираючись на стандарти й інструкції; в умовах ризику і боротьби; коли час на роботу є обмеженим – за короткі терміни потрібно виконати великий об'єм роботи; коли необхідно налагодити комунікативні зв'язки. Неефективні: в умовах монотонної і регулярної роботи; у взаємодії з формальними партнерами; в умовах авторитетного і жорсткого управління; за відсутності емоційної підтримки колег [6].

3. *Реалісти*. Такий тип банківських працівників має сильні сторони аналітика і прагматика, але має і свої особистісні переваги та недоліки. Зовнішньо вони схожі на прагматиків, оскільки є енергійними, рухливими, активними, амбіційними і наполегливими. Вони стійкі і витривалі, швидко вирішують і охоче беруть на себе відповідальність. Водночас вони завжди опираються на факти, люблять практичність і дисципліну в роботі. Реалісти мають конкретне, практичне мислення і намагаються досягти високих результатів у своїй діяльності. Основне для них – управляти людьми і контролювати ситуацію, тому вони здатні підбирати ефективну команду і керувати нею. Вони ставляться з повагою до кожного працівника, добре відчують їхні емоції і почуття, виявляють тирпимість до людських недоліків. Тому вони вміють знайти кваліфікованих спеціалістів і налагодити з ними ефективну взаємодію. Отже, реалісти є найефективнішими керівниками [11].

Ефективними реалісти є: під час організації нових банківських установ та в підборі

персоналу; на керівних посадах; за необхідності конструктивно владнати конфлікт; у взаємодії із зовнішніми організаціями. Неефективні: у встановленні особистих, неформальних стосунків на роботі; тоді, коли потрібно бути пасивним у конкретній ситуації [11].

4. *Критики*. Такі працівники не люблять підкорятися і коли обмежують їхню активності. Вони не люблять спокою та стабільності, тому часто є ініціаторами конфліктів у колективі. Вони вважають, що конфлікти є джерелом розвитку і руху вгору. Незважаючи на те, що критики є некомфортними для керівників і всього колективу, наявність їх у кадрах дуже корисна, тому що саме критично налаштовані працівники звертають увагу на помилки, тим самим сприяють покращенню роботи банку шляхом виправлення цих помилок. Критики здатні передбачити кризи, які можливі в майбутньому. Саме вони можуть працювати над новими ідеями, аби вивести банк на новий рівень розвитку. Критики є ефективними: під час прогнозу щодо можливості кризової ситуації в банку; в інтелектуальному вихованні молодших працівників. Неефективними такі працівники є: якщо в колективі багато конфліктів і стрімка зміна кадрів; коли потрібно створити надійні ділові відносини; коли в роботі потрібно проявити обережність і терплячість, почуття небезпеки під час ризику [11].

5. *Ідеалісти*. Такі працівники добрі, привітні, дружні, проявляють увагу та зацікавлення до партнера. Вони уникають конфліктів і суперечок, навпаки, завжди намагаються допомогти іншим, часто піклуються про соціально-психологічний клімат у колективі, і через їхній характер колектив обирає їх лідерами. Але лідерами вони бути не можуть. Ідеалісти впливають на інших людей тільки за допомогою позитивних засобів – похвали, захоочення, подарунків, компліментів. Вони підкреслюють позитивні сторони своїх колег і вдають, що не помічають недоліків. Проблемою для ідеаліста є те, що він не може швидко ухвалити важливе рішення, оскільки йому важливо взяти до уваги інтереси і думки якомога більшої кількості людей [6; 11].

Ідеалісти ефективні: у залагодженні конфліктної ситуації; на перших етапах встановлення колективу; у переговорах, де необхідно налагодити довірливі стосунки; у ролі неформальних лідерів у колективі. Неефективні: під час боротьби із суперником; коли необхідно провести об'єктивний і критичний аналіз ситуації; коли необхідно зробити явним конфлікт для його вирішення [6].

З іншого боку, ефективність діяльності банківських працівників залежить від домінування певної управлінської культури, яка формується керівниками банківської організації. Культура управління в організації, у свою чергу, впливає на формування певного типу організаційної культури. Організаційна культура являє собою сукупність норм, правил, цінностей, санкцій, цілей організації [7; 8; 9].

М. Кет де Вріс та Д. Міллер [10] виділяють різні типи ефективних і неефективних (патологічних) управлінських культур організації. Проаналізуємо неефективні управлінські культури та відповідні типи організацій:

– організація з *параноїдною культурою* характеризується: централізацією влади; страхом ризику; недовірливістю; надмірним контролем; страхом перед можливістю піддатися переслідуванню; інформаційна система в менеджменті служить для того, щоб своєчасно визначити внутрішні і зовнішні небезпеки; влада концентрується нагорі, а співробітників використовують для збору інформації; розмежовуються виробничі процеси, щоб краще контролювати діяльність; клімат холодний і раціональний; не допускаються спонтанні дії.

Параноїдні організації функціонують тривалий час, тому що вони відрізняються своїм жорстким контролем, спостереженням, а також суворими санкціями. Працівники перебувають у постійному страху перед покараннями. Працівників використовують для збору інформації про те, що відбувається в колективі. Працівники параноїдної організації не проявляють ініціативу, відповідають самі за себе, нікому не довіряють, а за помилки їх суворо карають [10];

– організація із *примусовою культурою* характеризується: прагненням до досконалості, уникнення невдач та невизначеності; вирішальна роль належить ієрархії, формальним відносинам, спробам все контролювати, статусу та плануванню деталей.

І. Руденко [5] наголошує на тому, що до примусових організацій належать люди, які не прагнуть стати її членами. До примусових організацій належать: в'язниці, психіатричні лікарні, армія (примусове служіння в армії) та ін. У таких організаціях керівництво постійно незадоволене та шукає недоліки у своїх підлеглих, помилки суворо караються. Така організація має ієрархічну структуру, в якій підлеглі перебувають на найнижчому щаблі. Коли рішення ухвалюється, то вищі інстанції мають затвердити його. Така система розроблена з метою уникнення помилок.

У примусовій організації заохочуються дотримання встановлених норм і правил,

виконання наказів, доноси один на одного, але суворо карається: невиконання норм, наказів, ініціатива, нові ідеї, спроби змінити організаційну культуру та ін. [10];

– організація із *драматичною культурою* характеризується активністю, нав'язливістю, прагненням до зовнішнього успіху, ризику. Розвиток відбувається стрибкоподібно, нестабільно, що призводить до банкрутства.

І. Руденко [5] зазначає, що в таких організаціях всі дії працівників набувають характеру театральної вистави. Керівництво виносить драматургію на перший план як процес, а не для досягнення результатів. Працівникам організації властива надмірна рухливість та ініціативність, не схвалюється чутливість і повільність. У процесі ухвалення рішення в організації до уваги не беруться факти. Керівник драматичної організації характеризується такими рисами: самозакоханість, висока думка про себе, для нього організація є сценою, на якій він може зіграти свою виставу, а інші люди – лише маріонетки, якими можна управляти; не розробляє тривалих стратегій розвитку організації. У таких організаціях відсутня системність, механізми контролю відсутні або малорозвинуті, що призводить до провалу. Підлеглі ставляться один до одного або з цілковитою довірою, або з повною недовірою. Керівництво заохочує в працівників сміливість, ініціативність, самостійність та ідеалізацію керівництва. У драматичній організації постійно змінюються кадри, що негативно впливає на результати роботи;

– організація з *депресивною культурою* виживає в стабільних умовах, поза конкуренцією; пасивна; невпевнена в майбутньому; безсистемна; рутинна. Така організація функціонує як машина, а її керівництво не спроможне ухвалювати рішення. Всередині організації вся система роботи керівництва та підлеглих побудована на принципах бюрократизму. Керівництво вимагає від підлеглих суворого дотримання установлених правил і норм [5; 10];

– організація із *шизоїдною культурою* характеризується безпомічністю, пошуком компромісів, позбавленням контактів; у ній не дають чітких вказівок; влада належить керівництву середньої ланки, яке діє собі на користь [10].

І. Руденко [5] підкреслює, що в шизоїдній організації підлеглі мають сильну залежність від керівництва. Верхівка управління відчужена від підлеглих та тримає їх у страху; у колективі заохочуються доноси; пригнічується ініціатива.

Також виокремлюють «ризиковий» тип управлінської культури. Напрямок діяльності



організації цього типу важко визначити, оскільки він постійно змінюється, не має меж, вони схильні до ризику й авантюризму. У вирішенні питань менеджер організації керується передчуттями, ігноруючи реальність; його захоплюють небезпеки і нові можливості. Він покладається на свої сили, одноосібно володіє всією необхідною інформацією і втілює в життя власні, а не всієї команди, задуми. Без урахування ринкового попиту і рекомендацій колег і персоналу може початися виробництво нової продукції; можливе вкладення більшої частини фінансового капіталу в ризиковану і ненадійну угоду. Мета діяльності такої організації – безмежне зростання і розширення, що характеризує прагнення менеджера бути в центрі уваги, відчувати свою значущість [5; 10].

Дослідження управлінської культури банківської організації є одним з актуальних питань у галузі організаційної психології. Неефективні управлінські культури в банківських організаціях відіграють негативну роль у розвитку банку, позбавляють його працівників мотивації до професійної діяльності.

Висновки із проведеного дослідження. Емпіричне дослідження взаємозв'язку управлінської культури банківської організації з такими психологічними характеристиками банківських працівників, як: тип мислення та поведінки, мотивація до професійної діяльності, стресостійкість, задоволеність від професійної діяльності, конкурентоспроможність тощо, сприятимуть вдосконаленню психологічних технологій впливу, спрямованих на покращення со-

ціально-психологічних умов діяльності не лише працівників, але і банківських організацій загалом.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вирський Д., Крот В. Банки. Енциклопедія історії України: у 10 т. / редкол.: В. Смолій та ін.; Інститут історії України НАН України. К.: Наук. думка, 2003. Т. 1: А – В. С. 178–179.
2. Вовчак О., Рушишин Н., Андрейків Т. Кредит і банківська справа: підручник. К.: Знання, 2008. 564 с.
3. Кухтинова Н. Современные способы повышения мотивации персонала предприятия. Известия академии управления: теория, стратегии, инновации. 2012. № 3 (10). С. 39–42.
4. Основи економічної теорії: навч. посіб. / С. Дзюбик, О. Ривак. 3-тє вид., переробл. і доповн. К.: Знання, 2014. 423 с.
5. Руденко И. Организационная культура. Шпаргалка. Научная книга, 2009. 100 с.
6. Самоукина Н. Искусство управления персоналом банка. М.: Русская деловая литература, 1997. 208 с.
7. Сняданко І. Соціально-психологічні умови формування організаційної культури промислового підприємства: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05; Інститут психології ім. Г.С. Костюка. К., 2007. 333 с.
8. Сняданко І. Психологія підготовки студентів технічних університетів до майбутньої професійно-управлінської діяльності: монографія. Львів: ФОП Н.О. Бадікова, 2016. 462 с.
9. Спивак В. Организационное поведение и управление персоналом. СПб.: Питер, 2000. 416 с.
10. Ketsde Vries M.F.R., Miller D. The neurotic organization: diagnosing and changing counterproductive styles of management 1st Edition. San Francisco: Jossey Bass Inc. Publishers, 1984. 211 p.
11. Harrison A.F., Bramson R.M. Art of thinking: the classic guide to increasing brain power. Berkley, 2002. 240 p.

СЕКЦІЯ 7. МЕДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.9:364.69;159.923.31:364.69

ВНУТРІШНЯ КАРТИНА ЗДОРОВ'Я ХВОРИХ, ЩО ПЕРЕНЕСЛИ ІШЕМІЧНУ ХВОРОБУ СЕРЦЯ ТА ІНФАРКТ МІОКАРДА: ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ

Гасюк М.Б., к. психол. н.,
доцент кафедри загальної та клінічної психології
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

Нестерак Р.В., к. мед. н.,
доцент кафедри внутрішньої медицини № 2 та медсестринства
ДВНЗ «Івано-Франківський національний медичний університет»

Робота присвячена емпіричному дослідженню ставлення хворих, що перенесли ішемічну хворобу серця й інфаркт міокарда, до свого здоров'я. Таке ставлення розглядається з позиції феномена внутрішньої картини здоров'я. У роботі емпірично досліджено рівень кожної компоненти означеного феномена за допомогою комплексу психодіагностичних методів. Здійснена якісна інтерпретація отриманих даних.

Ключові слова: внутрішня картина здоров'я, емоційна, сенситивна, когнітивна, мотиваційно-поведінкові компоненти внутрішньої картини здоров'я, ішемічна хвороба серця, інфаркт міокарда.

Робота посвящена емпіричному дослідженню отношения больных, перенесших ишемическую болезнь сердца и инфаркт миокарда, к своему здоровью. Такое отношение рассматривается с позиции феномена внутренней картины здоровья. В работе эмпирически исследован уровень каждой компоненты указанного феномена с помощью комплекса психодиагностических методов. Проведена качественная интерпретация полученных данных.

Ключевые слова: внутренняя картина здоровья, эмоциональный, сенситивный, когнитивный, мотивационно-поведенческие компоненты внутренней картины здоровья, ишемическая болезнь сердца, инфаркт миокарда.

Hasiuk M.B., Nesterak R.V. INTERNAL PICTURE OF THE HEALTH OF PATIENTS WITH CORONARY HEART DISEASE AND MYOCARDIAL INFARCTION: AN EMPIRICAL STUDY

The paper focuses on empirical research of patients' attitude (who previously had coronary heart disease and myocardial infarction) to their health. This attitude is considered from the perspective of internal health picture. The level of each mentioned component is investigated by a set of psychodiagnostic methods. A qualitative interpretation of these data received.

Key words: internal health picture, emotional, sensitive, cognitive motivational-behavioral components of internal health picture, coronary heart disease, myocardial infarction.

Постановка проблеми. Ішемічна хвороба серця є одним із найпоширеніших захворювань серцево-судинної системи і, незважаючи на досягнуті успіхи в її діагностиці та лікуванні, дотепер залишається основною причиною інвалідизації та смертності населення розвинутих країн.

Психологічні чинники є важливими в етіології, патогенезі, лікуванні та реабілітації хворих, що перенесли інфаркт міокарда. Їх ігнорування призводить до збільшення часу відновного лікування, нівелює його успіхи та спричиняє прогресування і виникнення ускладнень захворювання, повторних госпіталізацій, зменшує ефективність реабілітації хворого тощо. Клінічний досвід показує, що прогноз у лікуванні залежить від ставлення людини до свого захворювання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Відображенням ставлення людини до свого здоров'я став феномен внутрішньої картини здоров'я (далі – ВКЗ). У психологічну науку термін був введений О. Лурією та В. М'ясищевим, за аналогією із внутрішньою картиною хвороби. В. Каган характеризує внутрішню картину здоров'я як самостійний продукт пізнавальної й особистої активності суб'єкта, яку можна визначити як сукупність суб'єктивних уявлень про нормальний чи патологічний стан, як переживання людиною статусу і динаміки свого здоров'я, усвідомлення своїх душевних і фізичних можливостей і ресурсів [3].

Як сукупність інтелектуальних уявлень індивіда про здоров'я, емоційних переживань та відчуттів щодо нього, поведінко-



вих реакцій представляє ВКЗ В. Ананьєв, згідно з уявленнями якого основою такого психічного утворення є самопізнання. Цікавою є його думка про те, що ВКЗ як елемент самосвідомості трансформується у внутрішню картину хвороби (далі – ВКХ) у процесі соціально-психологічної адаптації у важкій життєвій ситуації хвороби [1].

Дослідник І. Мамайчук описує ВКЗ динамічною системою, що охоплює сукупність уявлень людини про своє здоров'я, усвідомлення своїх фізичних і психічних можливостей, самооцінку здоров'я, а також суб'єктивне сприйняття й оцінку чинників, що впливають на здоров'я [7]. І. Цветкова доводить, що основною функцією ВКЗ є регуляція діяльності індивіда щодо власної поведінки, спрямованої на підтримку здоров'я і протидію хворобі, і щоб ця функція реалізовувалася ВКЗ має бути несуперечливою [8].

Розвиток наукових досліджень дозволив виокремити компоненти внутрішньої картини здоров'я, зокрема: емоційну, сенситивну, когнітивну, мотиваційно-поведінкову компоненти ВКЗ [5; 6; 7; 9].

Постановка завдання. Емпіричне дослідження спрямоване на діагностику індивідуальних особливостей особистості кардіологічного хворого з метою аналізу його внутрішньої картини здоров'я.

Завдання дослідження:

1. Підібрати комплекс психодіагностичних методів для діагностики внутрішньої картини здоров'я хворих на ішемічну хворобу серця й інфаркт міокарда.

2. Здійснити психодіагностичне дослідження внутрішньої картини здоров'я та визначити особливості прояву кожної з компонент ВКЗ.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для реалізації завдань роботи застосовано комплекс емпіричних методів дослідження, зокрема спостереження, бесіду, консультування, дослідження анамнезу хворого; психодіагностичні методи: HADS – Госпітальну шкалу для виявлення тривоги та депресії (Hospital Anxiety and Depression Scale), PHQ-2, PHQ-9, «Шкалу оцінки рівня реактивної (ситуативної) та особистісної тривожності» Спілберга-Ханіна, Сіетлський опитувальник та SF-36 – коротку форму неспецифічного опитувальника для визначення якості життя (The 36-Item Short Form Health Survey); статистичні методи.

Вибірка досліджуваних становила 111 пацієнтів стаціонару, в яких діагностовано ішемічну хворобу серця (далі – ІХС) та інфаркт міокарда різного ступеня ураження. У дослідженні взяли участь 40 жінок і 71 чоловіки віком від 28 до 78 років.

Розкид вибірки за віком та статтю відповідає популяції. База проведення й апробації дослідження: Івано-Франківський обласний клінічний кардіологічний центр, Інфарктне відділення № 2 та реабілітації. Дослідження проводилося з листопада 2015 р. по грудень 2017 р.

Тестування проводили протягом першого тижня стаціонарного лікування, коли клінічний діагноз був встановлений, а терапія ще не мала значного впливу. Опитувальники заповнювалися пацієнтами самостійно в присутності психолога.

За допомогою методик HADS, PHQ-2, «Шкали оцінки рівня реактивної (ситуативної) та особистісної тривожності» Спілберга-Ханіна та SF-36 – шкал «Соціальне функціонування», «Рольове функціонування, зумовлене емоційним станом», «Психічне здоров'я» ми отримали показники емоційної компоненти внутрішньої картини здоров'я.

Використовуючи методику SAQ, а саме: шкали «Обмежень фізичних навантажень», «Стабільності стенокардії», «Частоти нападів», а також шкали методики SF-36: «Фізичне функціонування», «Інтенсивність болю», «Соціальне функціонування», отримали дані щодо сенситивної компоненти внутрішньої картини здоров'я.

Вважаємо, що когнітивну компоненту можна діагностувати за допомогою шкал SAQ: «Задоволеність лікуванням», «Ставлення до хвороби», та шкали методики SF-36 «Загальний стан здоров'я».

Аналізуючи шкалу методики SF-36 «Життєздатність», ми діагностували особливості ціннісно-мотиваційної компоненти внутрішньої картини здоров'я.

Дослідження поведінкової компоненти здійснювалося з використанням шкал методики SF-36: «Рольове функціонування, зумовлене фізичним станом», «Рольове функціонування, зумовлене емоційним станом» та «Соціальне функціонування».

Для повноцінної оцінки кожної з компонент додатково використовували результати спостереження, бесіди та консультування.

Шкали відображають суб'єктивне розуміння хворим власних відчуттів за означеними темами. Вони не фіксуються будь-якими статистичними величинами і практично існують лише у свідомості людей, а отже, в їхніх особистісних суб'єктивних думках й оцінках.

Емоційна компонента ВКЗ. Визначення рівня сформованості **емоційної компоненти ВКЗ** надзвичайно важливе під час діагностики кардіологічних хворих; емоційне реагування на життєві ситуації впливає на безпосередній стан хворого, а часто є причиною хвороби чи повторних звернень до лікаря, повторних госпіталізацій. Притому

негативні емоції, знижене емоційне тло погіршуватимуть стан пацієнта. Позитивні емоції, підвищене емоційне тло, навпаки, сприятимуть стабілізації стану, його покращенню, підвищенню прихильності до лікаря й ефективності процесу лікування, загалом підвищують позитивний прогноз на вилікування.

Наведемо статистичні результати за шкалами методик (табл. 1).

Діагностика емоційної сфери передбачає визначення рівня вираженості тривоги та депресії. Адже підвищення тривоги супроводжує необхідність зміни життєвої ситуації, соціального функціонування, а вітальна загроза може стати причиною депресивних станів. У разі виникнення високих ризиків загрози життю, розвитку невиліковних хворіб, для оптимізації процесів лікування є потреба контролю та корекції таких станів, зменшення вираженості ситуативної й особистісної тривоги, мінімізації депресії. Так, за результатами нашого дослідження, у хворих на ішемічну хворобу серця та інфаркт міокарда середні значення вираження тривоги та депресії (тривога – 8,2, депресія – 8,3).

Показники ситуативної й особистісної тривожності високі – середнє значення ситуативної тривоги становить 45,3, особистісної – 48,3. На психологічному рівні тривога відчувається як напруга, стурбованість, хвилювання, нервозність і переживається у вигляді почуттів невизначеності, самотності, передчуттям невдачі, неможливістю прийняти рішення тощо. На фізіологічному рівні цей показник проявляється так: посилюється серцебиття, дихання частішає, збільшується хвилинний об'єм циркуляції крові, підвищується артеріальний тиск, зростає загальне збудження, знижується поріг чутливості, такі прояви негативно впливають на стан хворого.

Високі показники особистісної тривожності свідчать про значну ймовірність появи у хворого стану тривожності в ситуаціях, де йдеться про оцінку його компетентності, підготовленості, які сприймаються ним як загрози. А високі показники ситуативної тривожності вказують на виражене психое-

моційне напруження пацієнтів. Цей показник показує зміни психоемоційного стану пацієнта в процесі лікування, тому можна говорити про його достовірність в отриманих даних.

Середнє значення за шкалою «Соціальне функціонування» – 59,7% із середньоквадратичним відхиленням $\pm 22,4$. Такі показники свідчать про часткове обмеження соціальних контактів, знижений рівень спілкування хворих у зв'язку з погіршенням фізичного й емоційного стану. Суттєве середньоквадратичне відхилення вказує на значну різницю між максимальним і мінімальним значенням, це значить, що одні пацієнти більше активні за наявності захворювання, інші – менше.

Рольове функціонування, зумовлене емоційним станом, становить 24,7%, середньоквадратичне відхилення – $\pm 36,6$, низькі показники свідчать про наявність обмежень у виконанні повсякденної роботи, зумовлених погіршенням емоційного стану.

Показник психічного здоров'я в середньому становить 61%, що свідчить про знижений настрій, наявність депресивних, тривожних переживань і психічне неблагополуччя.

Отже, можемо стверджувати, що емоційна компонента хворих даного профілю потребує втручання та корекції для ефективного включення хворого в лікування та процес покращення стану.

Сенситивна компонента ВКЗ діагностується для розгляду актуального стану пацієнта. Визначають наявність / відсутність фізичного комфорту / дискомфорту, а також оцінюють усвідомлення ресурсних резервів. Компонента відповідає за об'єктивні відчуття симптомів, здатність диференціювати їх залежно від стану пацієнта і є важливою для корекції лікарських середників і уточнення змісту психологічного супроводу реабілітації конкретного хворого на ІХС та ІМ (табл. 2).

Середні значення за шкалами фізичного функціонування представляють ступінь обмеження виконання фізичних навантажень (як-от ходьба, самообслуговування, підйом сходами, перенесення ваги, тощо). Низькі показники за цією шкалою вказують на те,

Таблиця 1

Результати діагностики емоційної компоненти ВКЗ

HADS		PHQ-9	«ШОРРТОТ»		SF-36		
Рівень тривоги	Рівень депресії	Рівень депресії	Рівень ситуативної тривожності	Рівень особистісної тривожності	Соціальне функціонування	Рольове функціонування, зумовлене емоційним станом	Психічне здоров'я
8,2 \pm 2,2	8,3 \pm 2,2	8,7 \pm 4,3	45,3 \pm 6,6	48,3 \pm 6,7	59,7 \pm 22,4	24,7 \pm 36,6	61 \pm 13,8



що фізична активність пацієнтів значно обмежується станом їхнього здоров'я.

Додатковий аналіз показав, що величина показника співвідноситься з величиною ураження міокарда; також високі показники частіше трапляються в молодших людей (зокрема, максимальне значення визначене в чоловіка віком 28 років). Переважаючим чинником впливу на показник є результат клініко-функціональної діагностики, тяжкість захворювання визначає рівень фізичного функціонування хворого. Ставлення до власного фізичного функціонування у хворих також визначається і типом ставлення до хвороби. У разі анозогностичного, ейфоричного ставлення до хвороби пацієнти ігнорують прояви слабкості, приписуючи їх ситуативним причинам, втомі, тривозі, впливу зовнішніх чинників тощо.

Інтенсивність болю (51,5%), стабільність стану (58,5%) та частота нападів (60,6%) є середніми, що свідчить про потребу реабілітації за допомогою лікувальних препаратів і корекції призначених препаратів. А отже, здатність до повсякденної діяльності, зокрема до роботи по дому і поза домом, є зниженою через біль і напади.

Як висновок, соціальне функціонування кардіологічних пацієнтів є пониженим у зв'язку з погіршенням фізичного стану.

Дослідження когнітивної компоненти ВКЗ для психологічного супроводу реабілітації особливо важливе, адже це усвідомлення хворим складності його захворювання, ролі психологічних чинників розвитку хвороби і прийняття факту закономірностей

її розвитку, зокрема, перспектив виздоровлення чи можливості хроніфікації захворювання як неминучості (табл. 3).

Отримані дані для розгляду компоненти (табл. 3) показують, що більшість пацієнтів (майже 80%) задоволені лікуванням в стаціонарному відділенні лікарні. Також ця шкала характеризує суб'єктивну оцінку хворими компетентності лікарів, підбір вдалого підходу до лікування та застосування всіх можливих процедур і методів для покращення їхнього стану.

За шкалою ставлення до хвороби, отримані показники у більшості пацієнтів становлять 46,3%, тобто вони є заниженими. Пацієнти потребують знань про захворювання, що, у свою чергу, сприятиме більш усвідомленому ставленню хворого до свого стану та приведе до більш активної участі в процесі реабілітації.

Загальний стан здоров'я пацієнти зазначають на рівні 42,6%, що нижче середнього значення. А це свідчить про низьку оцінку хворим свого стану здоров'я зараз і негативну характеристику перспектив лікування.

Ціннісно-мотиваційна та поведінкова компоненти ВКЗ. Результати за компонентою доводять, що наявні мотиви до конструктивної стратегії поведінки, спрямованої на одужання. Також не менш важливими є дослідження активності хворого, тобто сукупність зусиль, прагнень, конкретних дій, зумовлених системою вірувань, спрямованих на досягнення суб'єктивно значущих цілей щодо відновлення здоров'я (табл. 4).

Таблиця 2

Результати діагностики сенситивної компоненти ВКЗ

SAQ			SF-36		
Обмеження фізичних навантажень	Стабільність стану	Частота нападів	Фізичне функціонування	Інтенсивність болю	Соціальне функціонування
47,2 ± 21,2	58,5 ± 32,6	60,6 ± 26,6	52,4 ± 23,6	51,5 ± 20	59,7 ± 22,4

Таблиця 3

Результати діагностики когнітивної компоненти ВКЗ

SAQ		SF-36
Задоволеність лікуванням	Ставлення до хвороби	Загальний стан здоров'я
77,8 ± 14,6	46,3 ± 17,8	42,6 ± 14,3

Таблиця 4

Результати діагностики ціннісно-мотиваційної та поведінкової компонент ВКЗ

Ціннісно-мотиваційна компонента	Поведінкова компонента		
	SF-36		
Життєздатність	Рольове функціонування, зумовлене фізичним станом	Рольове функціонування, зумовлене емоційним станом	Соціальне функціонування
51,9 ± 17,3	16,7 ± 22	24,7 ± 36,6	59,7 ± 22,4

За допомогою спостереження, бесіди та консультування ми отримали інформацію стосовно ціннісно-мотиваційної та поведінкової компонент внутрішньої картини здоров'я. Можемо зауважити, що дані за компонентами є достатньо низькими. У кардіологічних пацієнтів мотивація до реабілітаційних заходів і процедур знижена, отриманий показник – 51,9% за шкалою «Життєздатність» – вказує на стомленість пацієнта, зниження життєвої активності, знесилення. Захворювання формує внутрішню картину хвороби, яка є частиною внутрішньої картини здоров'я. Здоров'я трактується як недосяжна цінність, мотивація бути здоровим втрачає сенс, а зусилля, спрямовані на покращення стану, не дають швидкого і значного результату і, як наслідок, розхитують загальну активність і мотивацію до продовження лікування та реабілітації. Знання про динаміку одужання й індивідуальні перспективи відновлення (когнітивна компонента) піднімають рівень мотивації та змінюють поведінку. Тримавши у фокусі уваги мотивацію одужання пацієнта і впливаючи на неї через сенситивну, емоційну, когнітивну компоненти ВКЗ, змінюємо і поведінку хворого.

Дослідження показало низький рівень сформованості поведінкової компоненти пацієнтів. Так, середнє значення за шкалою «Рольове функціонування, зумовлене фізичним станом» – 16,7% (це означає, що повсякденна діяльність значно обмежена фізичним станом пацієнта), середньоквадратичне відхилення – ± 22 , мінімальне значення – 13, максимальне – 95. Такі різнополюсні показники показують, що хворі по-різному ставляться до впливу хвороби на їхнє повсякденне життя, одні сприймають хворобу як катастрофу, уникають і обмежують будь-яку діяльність, інші сподіваються повернутися додому і робити все, як раніше, вважаючи, що хвороба не стане причиною відмови від діяльності.

Додатковий аналіз дозволяє говорити про несформовану поведінкову компоненту в пацієнтів як із наднизькими, так і з високими показниками, анозогностично-ергопатичне ставлення до хвороби. Відмова ж від виконання повсякденної рольової

діяльності може нав'язуватися та підкріплюватися близькими і родичами пацієнта.

Рольове функціонування, зумовлене емоційним станом, становить 24,7%, середньоквадратичне відхилення – $\pm 36,6$. Низькі показники за цією шкалою допомагають нам побачити наявні обмеження у виконанні повсякденної роботи, зумовлені погіршенням емоційного стану. Тобто на тлі емоційних «проблем» у пацієнтів відсутні бажання, мотивація, сили продовжувати роботу, докладати зусилля до роботи як по дому, так і поза його межами.

Значення за шкалою «Соціальне функціонування» (59,7%) підкреслює знижену ціннісно-мотиваційну та поведінкову активність. Обмеження соціальних контактів і зниження рівня спілкування відбувається через погіршення фізичного й емоційного стану. Пацієнти не бажають брати участь у фізичній реабілітації, бо вона не приносить очікуваних і швидких результатів, медикаменти полегшують стан, але є шкідливими для інших систем і органів, з'являється думка, що після такого захворювання нічого не допоможе.

Свій внесок у дану «тактику» реагування робить і страх активності, тобто «будь-яка діяльність (особливо фізичні вправи) може зашкодити, погіршити мій стан, тому краще я буду вести себе так, як завжди, нічого не порушувати, зменшу свою активність і якось все буде».

Корекція компонентів ВКЗ забезпечить збільшення прихильності до лікування, збільшення мотивації до процесу реабілітації, збільшення активності та зусиль для відновлення стану та повернення до соціального життя, роботи, задоволення тощо.

Наведемо рівні сформованості за кожною компонентою та розглянемо, яка кількість хворих на ішемічну хворобу серця має низький, середній і високий рівні сформованості тієї чи іншої компоненти (табл. 5).

У досліджуваних всі компоненти перебувають на низькому або середньому рівнях сформованості, високий рівень притаманний лише декільком досліджуваним.

Отримані результати досліджень ВКЗ за кожною компонентою доводять необхідність створення системи психологічної до-

Таблиця 5

Рівні сформованості компоненти ВКЗ

Рівень сформованості компоненти	Компонента				
	Емоційна	Сенситивна	Когнітивна	Ціннісно-мотиваційна	Поведінкова
Низький, пацієнтів	40%	32%	28%	50%	58%
Середній, пацієнтів	44%	52%	54%	44%	32%
Високий, пацієнтів	16%	16%	18%	6%	10%



помоги кардіологічному хворому на етапах відновного лікування та реабілітації. Наявна незаперечна потреба психологічного супроводу пацієнта в процесі реабілітації, такий психологічний супровід може різнитися за формою, (психологічна консультація, психотерапія, групова робота, тренінгові заняття) але об'єднуючою ідеєю роботи може стати концепція внутрішньої картини здоров'я.

Висновки із проведеного дослідження. Отже, для успішної психологічної реабілітації хворих важливо вибудовувати стратегії оптимізації стану здоров'я, шукати індивідуальні шляхи медичної, фізичної та психологічної реабілітації.

Нашим емпіричним дослідженням виявлено: рівень розвитку емоційної компоненти ВКЗ низький у 40% досліджуваних; середній – у 44%; високий – у 16%; рівень розвитку когнітивної компоненти ВКЗ низький у 28% досліджуваних; середній – у 54%; високий – у 18%; рівень розвитку сенситивної компоненти низький у 32% досліджуваних; середній – у 52%; високий – у 16%; рівень розвитку ціннісно-мотиваційної компоненти ВКЗ низький у 50% досліджуваних; середній – у 44%; високий – у 6%; рівень розвитку поведінкової компоненти ВКЗ низький у 58% досліджуваних; середній – у 32%; високий – у 10%.

Найменш розвиненими компонентами ВКЗ є ціннісно-мотиваційна та поведінкова компоненти; виражений середній рівень сформованості когнітивної та сенситивної компоненти; високий рівень розвитку компоненти притаманний лише декільком досліджуваним.

Встановлено, що на тлі фізичних і емоційних проблем у пацієнтів відсутнє бажання та сили продовжувати роботу, докладати зусилля щодо роботи по дому і поза його межами. Мотивація до реабілітаційних заходів і процедур знижена, становить 51,9%.

Виявлено легкий рівень вираження тривоги і депресії – середні значення тривоги – 7,8; депресії – 7,7/8,7; показники ситуативної (середнє значення – 45,3) й особистісної тривожності (середнє значення – 48,3).

Загальний стан здоров'я становить 42,6%, що нижче середнього значення і свідчить про низьку оцінку хворим свого стану здоров'я зараз, а також характеризує занижену суб'єктивну оцінку ймовірності перспективи вилікування.

Психічне здоров'я пацієнтів у середньому становить 61%, що свідчить про знижений настрій у пацієнтів, наявність депресивних, тривожних переживань і психологічне неблагополуччя.

Внутрішня картина здоров'я пацієнтів є важливим показником оцінювання потреб пацієнта щодо психологічної реабілітації, а рівні розвитку кожної з компонент є індикаторами, де низькі показники сигналізують про потребу втручання та корекції, а високі – про підкріплення та довершення.

Отримані результати досліджень ВКЗ за кожною компонентою доводять необхідність створення системи психологічної допомоги кардіологічному хворому на етапах відновного лікування та реабілітації. Наявна незаперечна потреба психологічного супроводу пацієнта в процесі реабілітації, такий психологічний супровід може різнитися за формою, (психологічна консультація, психотерапія, групова робота, тренінгові заняття), але об'єднуючою ідеєю роботи може стати концепція внутрішньої картини здоров'я.

Основною перспективою подальших емпіричних досліджень є глибша диференціація хворих залежно від форми ІХС (хворих із NSTEMI, з консервативним лікуванням та із застосуванням інвазивної тактики лікування; хворих зі STEMI – з консервативною тактикою лікування, із тромболітичною терапією та інвазивною тактикою) з метою тоншої діагностики їхніх ВКЗ.

Результати таких досліджень можуть бути використані для побудови програми ефективної психологічної реабілітації пацієнтів з ішемічною хворобою серця й інфарктом міокарда, що може стати перспективою подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ананьев В. Основы психологии здоровья. Кн. 1: Концептуальные основы психологии здоровья. СПб.: Речь, 2006. 384 с.
2. Гасюк М. Етапи психологічного супроводу хворого у кардіологічному відділенні. Modern methods, innovations and operational experience in the field of psychology and pedagogist: International research and practice conference. Lublin, Republic of Poland. October 20–21, 2017. P. 215–219.
3. Каган В. Внутренняя картина здоровья – термин или концепция? Вопросы психологии. 1993. № 1. С. 86–88.
4. Лісова О. Психологічні особливості внутрішньої картини здоров'я в осіб із виразковою хворобою: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.04 «Медицина психологія». Харків, 2008. 20 с.
5. Нестерак Р., Гасюк М. Значення навчання та психологічного супроводу хворих на ІХС на етапах реабілітації та відновного лікування. Innovative technology in medicine: experience of Poland and Ukraine: International research and practice conference. April 28–29, 2017, Lublin, 2017 P. 190–192.
6. Ермак А., Япарова О. Проблема формирования внутренней картины здоровья. Личность, семья и об-

щество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XVII междунар. научн.-практ. конф. Ч. I. Ново-сибирск: СибАК, 2012.

7. Фесенко Н. Внутренняя картина здоровья как особенное отношение личности к своему здоровью. Психология и современное общество: взаимодействие как путь взаиморазвития: материалы 4-й междунар. научн.-практ. конф. СПб.: СПбИУиП, 2009. Ч. 3. 268 с. С. 142–146.

8. Цветкова И. Проблема психологического изучения внутренней картины здоровья. Психологические исследования. 2012. № 1 (21). С. 11. URL: <http://psystudy.ru>.

9. Nesterak R., Gasyuk M. Pilot investigation of the method of interactive training of patients at the stage of medical rehabilitation and treatment Deutscher Wissenschafts herold. German Science Herald. 2017. № 4. P. 38–41. DOI: 10.19221/2017412.

УДК 159.95

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ЛІКУВАННЯ ДЕМЕНЦІЇ В ОСІБ ПОХИЛОГО ВІКУ: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Лисенко О.С.,

випускник кафедри педагогіки та психології післядипломної освіти

Інститут післядипломної освіти

Національного медичного університету імені О.О. Богомольця

У статті відображений опис проблем та перспективи психологічних аспектів лікування деменції в осіб похилого віку. Майже 47 мільйонів людей у всьому світі живуть із деменцією. Деменція призводить до погіршення якості життя пацієнтів та їхніх доглядальників, покладає значне економічне навантаження на сім'ї та систему охорони здоров'я.

Ключові слова: деменція, особи похилого віку, діагностика, поширеність захворювання, мистецтво.

В статье отражено описание проблем и перспективы психологических аспектов лечения деменции у пожилых людей. Около 47 миллионов человек во всем мире живут с деменцией. Деменция приводит к ухудшению качества жизни пациентов и их опекунов, возлагает значительную экономическую нагрузку на семью и систему здравоохранения.

Ключевые слова: деменция, престарелые, диагностика, распространенность заболевания, искусство.

Lysenko O.S. PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF DEMENTIA TREATMENT IN THE ELDERLY PERSONS: PROBLEMS AND PERSPECTIVES

The article describes the problems and perspectives of the psychological aspects of the treatment of dementia in the elderly persons. About 47 million people around the world live with dementia. Dementia leads to a deterioration in the quality of life of patients and their carers, poses a significant economic burden on the family and the health system.

Key words: dementia, elderly persons, diagnostics, prevalence of disease, art.

Постановка проблеми. Деменція – це зазвичай хронічний або прогресивний загальний нейропсихіатричний синдром, що призводить до погіршення різних психічних функцій, зокрема пізнавальних, емоційних і психічних. Одними з найбільш відомих нейропсихіатричних симптомів деменції є ажитация, апатія, зміни настрою, порушення денно-нічного циклу, галюцинації, ворожа поведінка та ін. Забезпечення ефективної та безпечної фармакотерапії для осіб похилого віку з деменцією із часом може суттєво ускладнюватися. Всесвітня організація охорони здоров'я (далі – ВООЗ) рекомендує країнам проводити кампанії з підвищення обізнаності про вищезазначений розлад. Захворювання призводить до по-

гіршення якості життя пацієнтів та їхніх доглядальників, повідомляється про значне економічне навантаження на сім'ї та систему охорони здоров'я.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній науковій літературі йдеться про значну кількість пацієнтів, яким встановлюється діагноз «деменція». Цей розлад може суттєво впливати на якість життя пацієнтів і їхніх доглядальників внаслідок когнітивних порушень, розладів самообслуговування, погіршення соціальної активності й інших ускладнень. Зазначається, що сучасні фармакотерапевтичні методи лікування деменції мають низку недоліків, тому наявна потреба в подальших дослідженнях цієї проблеми. Однак варто за-



значити, що пошук оптимальних методів медикаментозної корекції допомагає також виявити додатково низку побічних реакцій. Саме тому варто також розглянути деякі методи психологічної допомоги таким пацієнтам. Зазначається можливість застосування працетерапії. Іноді можливе використання методів арт-терапії.

Постановка завдання. Метою статті є відображення перспектив психологічних аспектів лікування деменції в осіб похилого віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сьогодні здійснюється пошук оптимальних методів лікування геріатричних хвороб, оскільки збільшення захворювань часто зумовлює застосування різних лікарських засобів. Застосування лікарських засобів може бути критично важливим для осіб літнього віку. Однак збільшення застосування лікарських засобів може спричинити значні ускладнення в цієї категорії осіб, пов'язані з виникненням побічних реакцій і підвищенням витрат на охорону здоров'я. Іноді застосування лікарських засобів для пацієнтів із хронічними захворюваннями є неадекватним. Варто зауважити, що спостерігаються зміни фармакокінетики та фармакодинаміки серед пацієнтів цього віку. Тому розвиток ефективної та безпечної фармакотерапії для осіб похилого віку із часом може суттєво ускладнюватися. За даними ВООЗ, поліфармація стала критичною проблемою для суспільного здоров'я внаслідок зростання старіння населення. Серед інших численних ускладнень спостерігаються когнітивний дефіцит, слабкість, нетримання сечі, депресія, недостатнє харчування, порушення рівноваги та їжі, зниження функціональності та працездатності, підвищення періоду перебування в будинках для догляду за особами похилого віку, лікарнях тощо [6, с. 607].

Майже 47 мільйонів людей у всьому світі живуть із деменцією, новий діагноз встановлюється кожні три секунди. Однак деякі фармакологічні і нефармакологічні процедури можуть затримати функціональний та пізнавальний спад, сприяти допомозі в управлінні поведінкою, поліпшувати якість життя. Нещодавно ВООЗ ухвалено Глобальний план дій із питань деменції (World Health Organization (WHO) Global action plan on dementia). ВООЗ закликає всі країни проводити кампанії з підвищення обізнаності про деменцію. План передбачає просвітницьку кампанію з питань деменції, спрямовану на розвиток суспільства з деменцією до 2025 р. Розуміння чинників ризику виникнення деменції може сприяти профілактиці в галузі охорони здоров'я для осіб раннього та середнього віку, що, зреш-

тою, спрямоване на зменшення захворюваності в пізньому періоді життя та пов'язаними із цим витратами. Варто зазначити, що неправильні уявлення про лікування деменції існували протягом багатьох років, зокрема й про те, що деменція – це нормальна частина старіння, та спостерігалась відсутність цінності проведення лікування, що завдає шкоди внаслідок затримки діагностики та знижує тиск щодо політичного фінансування послуг із профілактики та лікування цього захворювання [10, с. 2].

Отже, деменція – це зазвичай хронічний або прогресивний загальний нейропсихіатричний синдром, що призводить до погіршення різних психічних функцій, зокрема пізнавальних, емоційних і психічних. Деменція призводить до погіршення якості життя пацієнтів та їхніх доглядальників, покладає значне економічне навантаження на сім'ю та систему охорони здоров'я. 2010 р. вартість лікування становила 604 млрд. доларів Сполучених Штатів Америки (далі – США). Очікується, що до 2018 р. витрати сягнуть 1 трлн. доларів США [5, с. 417].

Подібність порушень за наявності старечої деменції не означає їхньої ідентичності під час нейровізуалізаційних, електрофізіологічних і біохімічних досліджень. Варто зауважити, що травми голови, діабет і гіпертензія збільшують ризик виникнення пізньої хвороби Альцгеймера, судинної деменції, деменції з тільцями Леві. Пізнавальні (когнітивні) набуті розлади є провідним об'єднуючим симптомом старечої деменції, незважаючи на те, що такі проблеми зазначені і в разі інших психічних розладів. Однак у групі старечої деменції очевидні провідні симптоми когнітивного дефіциту. Сфери інформаційних процесів охоплюють комунікативні та моторні навички, увагу/концентрацію, розуміння, ухвалення рішення і планування, зорово-просторове орієнтування тощо [2, с. 6].

За даними сучасної наукової літератури, «деменція» є загальним терміном для гетерогенної групи органічних, мозкових захворювань, що прогресують. Нейропсихіатричні симптоми є загальними для пацієнтів зі змішаною формою деменції, судинною деменцією та хворобою Альцгеймера. Одними з найбільш відомих нейропсихіатричних симптомів деменції є ажитація, апатія, зміни настрою, порушення денно-нічного циклу, галюцинації, ворожа поведінка, що можуть призводити до інвалідизації пацієнта та страждань опікунів внаслідок виникнення синдрому «вигорання» [8, с. 40, 41].

Варто зазначити, що в планах з надання допомоги необхідно враховувати мінливі потреби пацієнтів із різними типами

деменції, плани мають передбачати: підтримку бажання людей перебувати у себе вдома і брати участь у діяльності, що приносить їм задоволення; збереження звичного середовища; мінімізацію переміщень; гнучкість для адаптації до змінюваних здібностей; оцінку та рекомендації із планування надання допомоги щодо повсякденної діяльності і тренування відповідних навичок за допомогою трудотерапевта; рекомендації з оцінки та планування допомоги щодо навичок самостійного користування туалетом; у разі нетримання необхідно оцінити всі можливі причини і спробувати застосувати відповідні варіанти лікування до того, як визнати нетримання хронічним; зміни середовища з метою стимулювання незалежного функціонування, серед яких і допоміжні технології з рекомендаціями трудотерапевта та/або клінічного психолога; фізичні вправи разом з оцінкою та консультацією лікаря-фізіотерапевта (за необхідності) тощо [1, с. 4].

Некогнітивні розлади можуть формуватися та перебігати як структурні компоненти деменції, або бути самостійною патологією. Негогнітивні симптоми: галюцинації, маячні ідеї, депресивні розлади, неспокій, значне збудження і супутня агресивна поведінка. Проблема поведінки спричиняє широкий спектр труднощів і може виражатися в збудженні, безцільному ходінні, сексуальному розгальмовуванні, апатії й агресивній мовній діяльності (наприклад, крик). Пацієнтам із деменцією, в яких розвиваються некогнітивні симптоми, що спричиняють у них значний стрес, або в яких розвивається проблема поведінки, необхідно на ранньому етапі запропонувати оцінку імовірних чинників, які можуть призвести до такої поведінки, загострити її або послабити. Оцінка повинна бути комплексною і розглядати: фізичний стан; депресію; можливий біль чи такий, що не виявився, або дискомфорт; побічні ефекти препаратів; особисту інформацію, зокрема релігійні переконання та культурну ідентичність; фізіологічні чинники; фізичні чинники навколишнього середовища; поведінковий і функціональний аналіз, виконаний спеціалістами, які мають особливі навички, у співпраці з особами, які здійснюють догляд, і працівниками соціальної служби. Негогнітивні прояви деменції охоплюють широке коло психопатологічних порушень різного рівня важкості, до якого належать: депресія, тривога, галюцинації, маячні ідеї, делірій, збудження, агресивна поведінка, тому необхідно розробити, задокументувати і регулярно переглядати індивідуалізовані плани з надання допомоги особам, які здійснюють догляд, та іншому

персоналу, щодо належного поводження в ситуаціях прояву проблемної поведінки. Для людей з усіма типами та ступенями тяжкості деменції із супутніми некогнітивними симптомами варто розглянути питання щодо надання доступу до інтервенцій, підібраних згідно з перевагами, навичками і можливостями пацієнта, також, оскільки люди можуть реагувати на один варіант лікування краще, ніж на інший, необхідно контролювати відповідь на кожен варіант і відповідно адаптувати план із надання допомоги [1, с. 5].

Деякі з основних підходів до лікування деменції. Медичні працівники, які здійснюють догляд за людьми з деменцією, повинні виявляти, контролювати і впливати на чинники зовнішнього середовища, чинники фізичного здоров'я і фізіологічні чинники, які можуть збільшити ризик розвитку проблемної поведінки, особливо насильства й агресії, і ризик завдання шкоди собі або іншим. Варто звернути увагу на такі чинники: перенаселеність; відсутність конфіденційності; недостатню активність; неналежне ставлення персоналу; недостатнє спілкування між людиною з деменцією і персоналом; конфлікти між персоналом і особами, які здійснюють догляд; слабе клінічне керування. Медичні працівники повинні пройти підготовку, щоб бути готовими до розвитку проблемної поведінки і відповідним чином впливати на прояви насильства, агресії і надмірного збудження, включаючи техніки деескалації, а також методи фізичного обмеження [1, с. 5, 6].

Варто зазначити, що на даний час відсутні лікарські засоби лікування від незворотної деменції та для ефективного її запобігання, тому мета сучасної охорони здоров'я – зробити життя пацієнта і його родичів або опікунів більш якісним, цілі терапії варіюють залежно від того, наскільки прогресує хвороба. Коли йдеться про легку та помірну форми деменції, то метою є поліпшення або стабілізація когнітивних функцій і їх подальше зниження, треба підтримувати здатність до щоденної діяльності, підтримувати або відновити незалежність. Якщо спостерігається середньотяжкий і тяжкий ступінь деменції, то метою є поліпшення або стабілізація когнітивних функцій навіть на низькому рівні, треба полегшувати допомогу і підтримувати людей, які забезпечують догляд за хворими та ін. Відповідно до принципів доказової медицини, для лікування деменції показана ефективність лише двох класів лікарських засобів: інгібіторів холінестерази й антиглутаматергічних засобів, що рекомендовані експертами Європейської



федерації неврологічних товариств (EFNS) для лікування основних нозологічних форм деменції: хвороби Альцгеймера, судинної деменції, деменції з тільцями Леві і хвороби Паркінсона з деменцією. Лікування повинне починатися на максимально ранніх етапах хвороби та бути безперервним, тривалим і адекватним. Важливо врахувати, що потрібно з'ясувати генезис деменції і, за можливості, – подальше лікування етіологічного чинника. Однак варто пам'ятати, що тривають дослідження ефективності терапії новими лікарськими засобами [3, с. 110, 111, 113].

Використання мистецтва для лікування деменції. Використання різних видів мистецтв пропонує певні переваги порівняно із традиційними методами лікування. Однак на даний час немає доказів, що одна форма мистецтва для людей, які живуть із деменцією, є більш доречною або корисною, ніж інша, з погляду психосоціальних результатів. Проведені дослідження в галереях, музеях і установах догляду, які мають деякі позитивні результати для людей, що живуть із деменцією та беруть участь у програмах візуального мистецтва. Досвід візуальної творчої діяльності, наприклад, з використанням фотографій і скульптур, може забезпечити пізнавальну стимуляцію. Багато людей із деменцією хочуть брати участь у діяльності, що допоможе відчувати власну цінність, залишатися поряд зі своєю родиною, опікунами та друзями. Тому спостерігається значне зацікавлення використанням мистецтва (танці, музика, театр, спів тощо) з метою поліпшення лікування деменції. Розроблення та надання досліджень передбачає партнерство між університетами, громадськими мистецькими організаціями, галереями, благодійними організаціями та ін. Такі дослідження поєднують методи та практики соціальних наук разом із мистецтвом, гуманітарними науками для вирішення ключових суспільних проблем – підтримки якості життя багатьох людей, що живуть із деменцією [7, с. 1, 2].

Арт-терапія використовується також для лікування хворих із тяжкими психічними розладами, тому групова арт-терапія стала загальним додатковим методом в умовах лікарень. Творчий простір допомагає в спілкуванні, що вважається особливо корисним для пацієнтів, які не можуть виразити свій внутрішній стан усно внаслідок розладів мислення, алекситимії тощо [4, с. 1].

Важливо врахувати **потреби осіб, які здійснюють догляд за пацієнтами з деменцією.** Підкреслюється, що є ризик

виникнення синдрому вигорання опікунів хворих на деменцію. Доглядачі людей, які живуть із деменцією, мають підвищений ризик виникнення депресії, зловживання психоактивними речовинами та загострення основних хвороб, тому може бути важливим покращення їхнього добробуту. У зв'язку з вищезазначеним фахівці, які проводять оцінку осіб, що здійснюють догляд, повинні прагнути до виявлення психологічного стресу і психосоціального впливу на особу, яка здійснює догляд. Плани з надання допомоги особам, які здійснюють догляд за пацієнтами з деменцією, повинні містити комплекс індивідуально підібраних інтервенцій, а саме: індивідуальне або групове навчання психологічній самопомозі; групи підтримки, які складаються з осіб, які здійснюють догляд, з урахуванням потреб конкретних людей залежно від стадії деменції людини, про яку піклуються, та інших характеристик; підтримку та надання інформації телефоном і через інтернет; навчальні курси з питань деменції, догляду та пільг, а також спілкування й вирішення проблем, що стосуються допомоги пацієнтам із деменцією; залучення інших членів сім'ї, а також лікаря первинної медичної допомоги до участі в сімейних зустрічах. Медичні працівники повинні забезпечити надання особам, які здійснюють догляд, такої підтримки, як, наприклад, транспорт; особам, які здійснюють догляд за людьми з деменцією, які відчувають психологічний стрес і негативний психологічний вплив, необхідно запропонувати психотерапію з досвідченим фахівцем. Керівники повинні забезпечити особам, які здійснюють догляд за пацієнтами з деменцією, доступ до перепочинку / короткої перерви та допомогу розміщення дорослих і короткострокове та/або нічне переміщення до установи проживання з доглядом [1, с. 8; 9, с. 294].

Висновки із проведеного дослідження. Деменція є складним захворюванням, що переважно вражає осіб похилого віку та складно піддається сучасним методам лікування. Однак є можливість проводити роботу щодо покращення якості життя пацієнтів та їхніх опікунів. Важливо зазначити, що подальші дослідження в галузі охорони здоров'я можуть сприяти лікуванню та покращенню стану пацієнтів внаслідок виявлення методів профілактики, використання психологічних методів, зокрема арт-терапії. Залучення до різних галузей мистецтва (малювання, відвідування галерей, уроки співу тощо) може сприяти покращенню когнітивних властивостей хворих на деменцію.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Деменція (вибрані положення). Уніфікований клінічний протокол первинної, вторинної (спеціалізованої), третинної (високоспеціалізованої) та паліативної медичної допомоги. Ліки України. *Medicine of Ukraine*. 2017. № 7 (213). С. 4–10.
2. Любов Е. Старческие деменции в мире МКБ-11. *Социальная и клиническая психиатрия*. 2015. Т. 25. № 2. С. 5–8.
3. Патогенетическая терапия когнитивных расстройств и деменции с доказанной эффективностью / А. Дубенко, В. Коростий. *Міжнародний неврологічний журнал*. 2017. № 1 (87). С. 109–114.
4. A pilot RCT of psychodynamic group art therapy for patients in acute psychotic episodes: feasibility, impact on symptoms and mentalising capacity / C. Montag, L. Naase, D. Seidel et al. *PLoS One*. 2014. Vol. 9. № 11.
5. A systematic review of nonpharmacological interventions for moderate to severe dementia: a study protocol for a systematic review and meta-analysis / R. Na, Y.J. Kim, K. Kim, K.W. Kim. *Psychiatry Investig*. 2018. Vol. 15. № 4. P. 417–423.
6. Costs of medication in older patients: before and after comprehensive geriatric assessment / G.D. Unutmaz, P. Soysal, B. Tuven, A.T. Isik. *Clin. Interv. Aging*. 2018. Vol. 13. P. 607–613.
7. Windle G., Newman A., Burholt V. et al. Dementia and Imagination: a mixed-methods protocol for arts and science research. *BMJ Open*. 2016. Vol. 6. № 11.
8. Neuropsychiatric symptoms in vascular dementia: Epidemiologic and clinical aspects / M.A.O. Santos, L.S. Bezerra, C.D.C. Correia, I.S. Bruscky. *Dement. Neuropsychol*. 2018. Vol. 12. № 1. P. 40–44.
9. Molnar F., Frank C.C. Support of caregivers of persons with dementia. *Can. Fam. Physician*. 2018. Vol. 64. № 4. P. 294.
10. Cations M., Radisic G., Crotty M., Laver K.E. What does the general public understand about prevention and treatment of dementia? A systematic review of population-based surveys. *PLoS One*. 2018. Vol. 13. № 4.

УДК 159.938

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЛЮДЕЙ
З ОНКОЛОГІЧНИМИ ЗАХВОРЮВАННЯМИ
ШЛУНКОВО-КИШКОВОГО ТРАКТУ**

Підбуцька Н.В., д. психол. н., професор кафедри педагогіки
та психології управління соціальними системами
імені академіка І.А. Зязюна

Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут»

Чебакова Ю.Г., к. пед. н., доцент кафедри педагогіки
та психології управління соціальними системами
імені академіка І.А. Зязюна

Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут»

У статті проаналізовано психологічні особливості людей, що страждають на онкологічні та хронічні захворювання шлунково-кишкового тракту. Встановлено, що в онкохворих присутнє витіснення хвороби та сильна залежність від лікаря та лікування. Загалом, присутній оптимістичний настрій щодо хвороби та лікування.

Ключові слова: психосоматика, хворі на розлади шлунково-кишкового тракту, психологічні особливості хворого.

В статье проанализированы психологические особенности людей, страдающих онкологическими и хроническими заболеваниями желудочно-кишечного тракта. Установлено, что в онкобольных присутствует вытеснение болезни и сильная зависимость от врача и лечения. В целом присутствует оптимистический настрой касательно болезни и лечения.

Ключевые слова: психосоматика, больные желудочно-кишечного тракта, психологические особенности больного.

Pidbutska N.V., Chebakova Yu.H. PSYCHOLOGICAL FEATURES OF PEOPLE WITH ONCOLOGICAL DISEASES OF THE GASTROINTESTINAL TRACT

The psychological characteristics of the people suffering from oncological morbidity and chronic diseases of the gastrointestinal tract have been analyzed in the article. It has been established that the oncological patients own unconscious repression of the disease and have a strong dependence on the doctor and treatment. In general, there is an optimistic attitude towards illness and treatment.

Key words: psychosomatics, patients with gastrointestinal tract, patient's psychological characteristics.



Постановка проблеми. Запальні захворювання кишківника є одними з найбільш серйозних і не вирішених проблем у сучасній гастроентерології. Постійний інтерес до вивчення проблеми детермінант виникнення цих захворювань зумовлений тим, що, незважаючи на багатолітню історію вивчення, етіологія та психосоматичні аспекти їхньої появи залишаються невідомими.

Вважається, що соматична та психічна симптоматика під час запальних захворювань кишківника є наслідком складних психосоматичних і соматопсихічних співвідношень, до яких належать пограничні, неврозоподібні розлади, іпохондричні фіксації, депресивні розлади та різні форми особистісних девіацій. Визначені психічні та психологічні аспекти вказують на необхідність вивчення психологічних механізмів формування внутрішньої картини хвороби та поведінки хворих під час розладів шлунково-кишкового тракту (далі – ШКТ).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В останні десятиліття ХХ століття вивченню психологічного профілю соматичних хворих були присвячені роботи як вітчизняних, так і зарубіжних авторів (Зейгарник Б.В., Кабанів М.М., Карварський Б.Д., Хомуленко Т.Б. та інших учених). Більшість із них досліджують цю проблему з позицій соматопсихічних особливостей хворих (Марілов В.В., Беніашвілі А.Г., Колесніков Д.Б. та інші), суто психологічні аспекти можна знайти в роботах Єлфімової А.В., Балукова О.В. Але загалом спостерігається брак досліджень і наукових робіт, за якими можна було б простежити суттєві відмінності в психологічних станах хворих з онкологічними та хронічними захворюваннями ШКТ.

Постановка завдання. Вивчити та порівняти психологічні особливості людей, що мають онкологічні та хронічні захворювання ШКТ.

Виклад основного матеріалу дослідження. Відповідно до медичних даних основними функціями шлунково-кишкового тракту є поглинання та виділення, які, за визначенням психологічних досліджень, тісно корелюють з емоційною сферою людини, її комунікативним простором, взаємодією з оточенням. Вважається, що «моторні, вегетативні, гуморальні та центральні процеси <...> не можна ізолювати від душевного стану людини» [3].

Вказаний тісний зв'язок доводить те, що емоційний стан людини під час вживання їжі впливає на подальший процес її переварювання. Відповідно, різноманітні деструктивні емоції, такі як агресія, побо-

ювання, страх, депресія та інші, гальмують функції шлунку та кишечника, порушують моторику і, як наслідок, призводять спочатку до функціональних, а потім – до органічних змін структури шлунково-кишкового тракту [2; 5].

Розкривається психологічний портрет хворого, що страждає захворюваннями ШКТ. Такі люди до встановлення діагнозу активно прагнули до професійного успіху й матеріального забезпечення, що витісняє духовні цінності з життя. Відповідно коло спілкування недостатньо розвинене. Отож це дуже амбітні люди, які прагнуть досягнути всього у всьому, так звані перфекціоністи. Вони самовпевнено вважають, що бути кращим у всьому можливо, хоча насправді неможливо (а часто і зовсім не потрібно), при цьому вони надмірно самокритичні та вимогливі до себе. До того ж дуже часто можна спостерігати їхній зворотний бік особистості, яка насправді мріє про краще життя, турботу й любов, розуміння та опіку [7].

За результатами досліджень, хвороби ШКТ виявляються під час розставань і втрати захищеності. Також деякі емоції, наприклад озлобленість і гнів, не виражаються відкрито, а немов «ковтаються та з'їдаються», що знаходить продовження у вигляді захворювань [7]. Також необхідно зазначити, що такі деструктивні емоції, як страх, агресія, боязливість, з іншого боку, провокують скорочення м'язів загалом, так і м'язових кліток зокрема. Відповідно цей стан провокує рефлексорний спазм і напругу, які стосовно їжі мають негативні наслідки. Тож їжа потрапляє в стравохід, шлунок, кишківник, які в цей момент є спазмованими. Наслідками цих інцидентів є поява певного комплексу шлунково-кишкових розладів, починаючи від гастриту та закінчуючи проривними виразками, які інколи мають онкологічне навантаження.

На жаль, сьогодні одними з найчастіших захворювань є онкохвороби, злякисні пухлини, з якими, зрозуміло, активно борються медики. У цьому їм активно допомагають й інші фахівці. Наприклад, численні нові дослідження та спостереження в галузях як психіатрії, так і психології спрямовані на полегшення роботи з онкологічними хворими, перш за все, на спробу зрозуміти їх та психологічні причини виникнення цієї хвороби [3].

Як відомо, існують конкретні психологічні вияви особистості, хворої на онкохворобу, до яких належать депресивно-параноїдні стани, марення Котара, синдром Корса-

кова, які особливо виявляються після оперативних втручань і явища кахексії. Отже, клінічною картиною цих хворих є розвиток тривожно-депресивного синдрому.

Цей синдром і загалом депресивні розлади в онкохворих супроводжуються такими психічними станами, як страх, ажитація, безсоння, суїцидальні думки, можливі вияви деперсоналізації, дереалізованні розлади та інше [1].

Вказується, що в ситуації прогресування злоякісного новоутворення та, відповідно, обважнення соматичного статусу за ракових пухлин шлунково-кишкового тракту на основі тривожно-депресивного стану може розвинути нїгілістична маячня зі слуховими й тактильними галюцинаціями [3].

З метою попередження цих станів або їх полегшення необхідно проводити психологічну роботу з пацієнтами, що перебувають на лікуванні, особливо в стаціонарах, безпосередньо перед проведенням операційного втручання. Визначення психологічного стану хворого, його ставлення до хвороби, погляду на майбутнє тощо стане основою конструктивної роботи із хворим і надалі полегшення постопераційного стану, особливо у хворих на онкозахворювання, зважаючи на ті стани, що можуть супроводжувати процес їх лікування.

У процесі дослідження використано такі методики: проективна методика «Незакінчених речень» (модифікована), методика «Тип ставлення до захворювання», опитувальник експрес-діагностики неврозу К. Хека і Х. Хесса та проективна методика «Колірний тест відносин» О.М. Еткінда, а також методи математичної статистики з метою обробки результатів для подальшого аналізу емпіричних даних (описова статистика, метод розбіжностей, кластерний аналіз за допомогою програми SPSS-20).

Проективна методика «Незакінчених речень» мала такі речення, що потім інтерпретувалися за чотирма шкалами: «Майбутнє здається мені ...; Якби не хвороба, то я ...; Зробив би все, щоб забути ...; Я міг би бути щасливим, якби ...; До хвороби я ...; У тому випадку, якщо операція пройде невдало...; Майбутнє лякає мене тим, що ...; Хвороба дала мені ...; Порівняно з іншими...; Коли я бачу лікаря ...; Сподіваюся на...; Хвороба робить мене ...; Сім'я спілкується зі мною, як ...; Моє життя нагадує мені ...; Якщо операція пройде вдало ...; Я вірю, що...; Найбільше я ціную ...; У лікарні я відчуваю ...; Головне в моєму житті».

У дослідженні взяло участь 37 пацієнтів Інституту загальної та невідкладної хірургії імені В.Т. Зайцева віком від 24 до 75 років, з них – 22 чоловіки та 15 жінок. 12 з них мали онкологічні захворювання ШКТ, а 25 – хронічні захворювання ШКТ.

За проективною методикою «Незакінчених речень» отримані такі результати (див. табл. 1).

За результатами дослідження бачимо, що група 1 перевищує групу 2 за позитивним ставленням до майбутнього. Тобто люди, які не мають онкологічних захворювань, більш позитивно настроєні на власне майбутнє. Позитивне ставлення до захворювання групи 1 перевищує показники групи 2, тож перша група більш позитивно ставиться до захворювання, тому що вважає, що воно виліковує та після одужання життя стане на своє місце. Результати групи 2 перевищують показники групи 1 за шкалою бажання та мрії. Це може дати привід для припущення, що хвороба не стає на шляху онкологічно хворого ШКТ і він будує свої плани, мрії. Негативний рівень до життя майже відсутній у двох груп, тобто обидві групи хворих людей розуміють цінність людського життя.

Таблица 1

Неусвідомлені установки хворих

Сума уявлень у відсотках						
Шкали	Група 1			Група 2		
	Позитивне	Нейтральне	Негативне	Позитивне	Нейтральне	Негативне
Ставлення до майбутнього	57 %	27 %	16 %	47 %	43 %	10 %
Ставлення до захворювання	64 %	23 %	13 %	53 %	36 %	11 %
Бажання та мрії	76 %	15 %	9 %	87 %	4 %	9 %
Ставлення до життя	75 %	23 %	2 %	67 %	32 %	1 %

Група 1 – хворі на хронічне захворювання ШКТ;

Група 2 – хворі на онкологічне захворювання ШКТ.



Діагностовано типи ставлення до хвороби (див. табл. 2).

Встановлено характерні типи ставлення до хвороби в людей, хворих на хронічні розлади ШКТ, це такі: гармонічний, ергопатичний і сенситивний. Гармонічний тип характеризується оцінкою свого стану без схильності перебільшувати його тягар, але й без недооцінки тягара хвороби. Прагнення бути активним сприятиме успіху лікування. Тобто люди, які мають хронічне захворювання ШКТ, реально дивляться на свою хворобу й подальше лікування та одужання, ніж люди з онкологічними захворюваннями. Достовірні відмінності знайдено за шкалами ергопатичний і сенситивний типи. Ергопатичний тип характеризується надмірною відповідальністю, часом одержимістю, вольовим ставленням до роботи, яке інколи виражено ще більшою мірою, ніж до хвороби. Сенситивний тип характеризує людину як надмірно вразливу, занепокоєну можливими несприятливими враженнями, які можуть справити на навколишніх відомості про хворобу. Також можуть бути побоювання, що навколишні люди стануть шкодувати, вважати неповноцінним.

Люди з хронічними захворюваннями ШКТ спрямовують більшість своєї енергії на діяльність. Тобто вони найбільше хочуть одужати, повернутися в колишню робочу атмосферу. Також вони можуть боятися того, що на роботі дізнаються про їхнє

захворювання та почнуть їх шкодувати, що може призвести до звільнення.

Характерними типами ставлення для людей, хворих на онкологічне захворювання ШКТ, є анозогнозичний, іпохондричний та егоцентричний. Анозогнозичний тип характеризується активнішим відкиданням думки про хворобу, про можливі її наслідки аж до заперечення очевидного. За визнання хвороби – відкидання думок про можливі її наслідки. Іпохондричний – надмірним зосередженням на суб'єктивних хворобливих та інших неприємних відчуттях, прагненням постійно розповідати про них лікарям, медперсоналу та навколишнім. Егоцентричний – «прийняттям» хвороби та пошуком вигод у зв'язку з хворобою, наприклад виставленням напоказ близьким і навколишнім своїх страждань і переживань із метою викликати співчуття.

Отож ми бачимо, що в людей, які мають онкологічні захворювання ШКТ, присутне витіснення хвороби. Вони прагнуть не приймати своє захворювання, їх переслідують думки, що це відбувається не з ними. Однак водночас хворі зосереджені на своєму поганому самовідчутті та прагнуть розповісти про це всім: починаючи від лікарів і закінчуючи незнайомими людьми в черзі.

Для виявлення рівня невротичності було використано методику К. Хека та Х. Хесса (див. табл. 3).

Таблиця 2

Тип ставлення до хвороби

Шкала	Група 1(N1=25)	Група 2(N2=12)	темп	p
Гармонічний	12,27 ±11,33	7,33±12,20	1,016	0,326
Ергопатичний	19,72 ±9,75	8,66±9,36	2,851	0,011
Анозогнозичний	8,77±11,41	9,88 ±12,10	-0,229	0,822
Тривожний	5,77±7,38	8,77±8,12	-0,932	0,366
Іпохондричний	6,5±4,14	9,22 ±7,61	-1,001	0,339
Неврастенічний	5,05±5,18	5,88±4,45	-0,433	0,670
Меланхолічний	3,94±4,70	5,77±5,69	-0,834	0,419
Апатичний	4,16±5,04	5,44±3,53	-0,763	0,454
Сенситивний	11,16 ±7,04	5,77±4,54	-2,050	0,05
Егоцентричний	7,33±4,71	9,66 ±5,97	-1,022	0,325
Паранояльний	3,66±2,56	5,22±5,69	-0,781	0,454
Дисфоричний	3,33±4,37	6,55±4,39	-1,799	0,091

Група 1 – хворі на хронічні захворювання ШКТ; Група 2 – хворі на онкологічні захворювання ШКТ

Примітка. **Напівжирним курсивом** виділені показники шкал, які показують достовірні відмінності між групами досліджуваних, **напівжирним** виділені показники шкал, які є найбільш значущими у хворих.

Таблиця 3

Невротичні характеристики хворих

Респонденти	Показники в %		
	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Хворі на хронічні захворювання ШКТ (група 1)	27	48	25
Хворі на онкологічні захворювання ШКТ (група 2)	15	63	22

Встановлено, що високий рівень невротичності більш виражений у групи 1. Наприклад, ми можемо припустити, що перша група має більше нав'язливих думок із приводу хвороби, ускладнень і подальшого лікування. Якщо говорити про другу групу, то, можливо, що онкохворі ШКТ розуміють суть свого захворювання і вже сподіваються тільки на полегшення свого захворювання. Середній рівень невротичності більш виражений в онкологічно хворих ШКТ, який може свідчити про те, що стан невротичності стає звичайним станом життя. Низький рівень невротичності на однаковому рівні присутній в обох групах і складає близько чверті респондентів.

З метою побудови детальної структури емоційно-психологічних особливостей онкологічно хворих ШКТ був проведений кластерний аналіз і побудовані дендрограми (рис. 1 та 2). На основі кластерного аналізу за основними категоріями, пов'язаними з емоційно-психологічними особливостями онкологічно хворих ШКТ, можна виділити таку кластерну структуру, яка характерна для групи людей, що мають хронічні захво-

рювання ШКТ. Вона містить три кластери (рис. 1).

Перший кластер містить такі категорії: минуле, майбутнє, операція, сім'я. Люди, які мають хронічне захворювання ШКТ, мають багато думок із приводу того, що було із сім'єю в минулому до операції та яка атмосфера буде в сім'ї після перенесення ним операції.

Другий кластер містить такі категорії: я, друзі, лікар. Респонденти досліджуваної групи однаково сприймають себе, друзів і лікарів. Тобто добре ставляться до лікарів і можуть ідентифікувати лікарів із друзями.

Третій кластер містить такі категорії: хвороба, теперішнє. Хворі на хронічні розлади ШКТ ідентифікують теперішній час із захворюванням. Через погане самовідчуття вони можуть мати депресивні стани, менше спілкуватися з родичами, щоб не бути для них тягарем, багато думають із приводу роботи та інше.

На основі кластерного аналізу за основними категоріями, пов'язаними з емоційно-психологічними особливостями он-

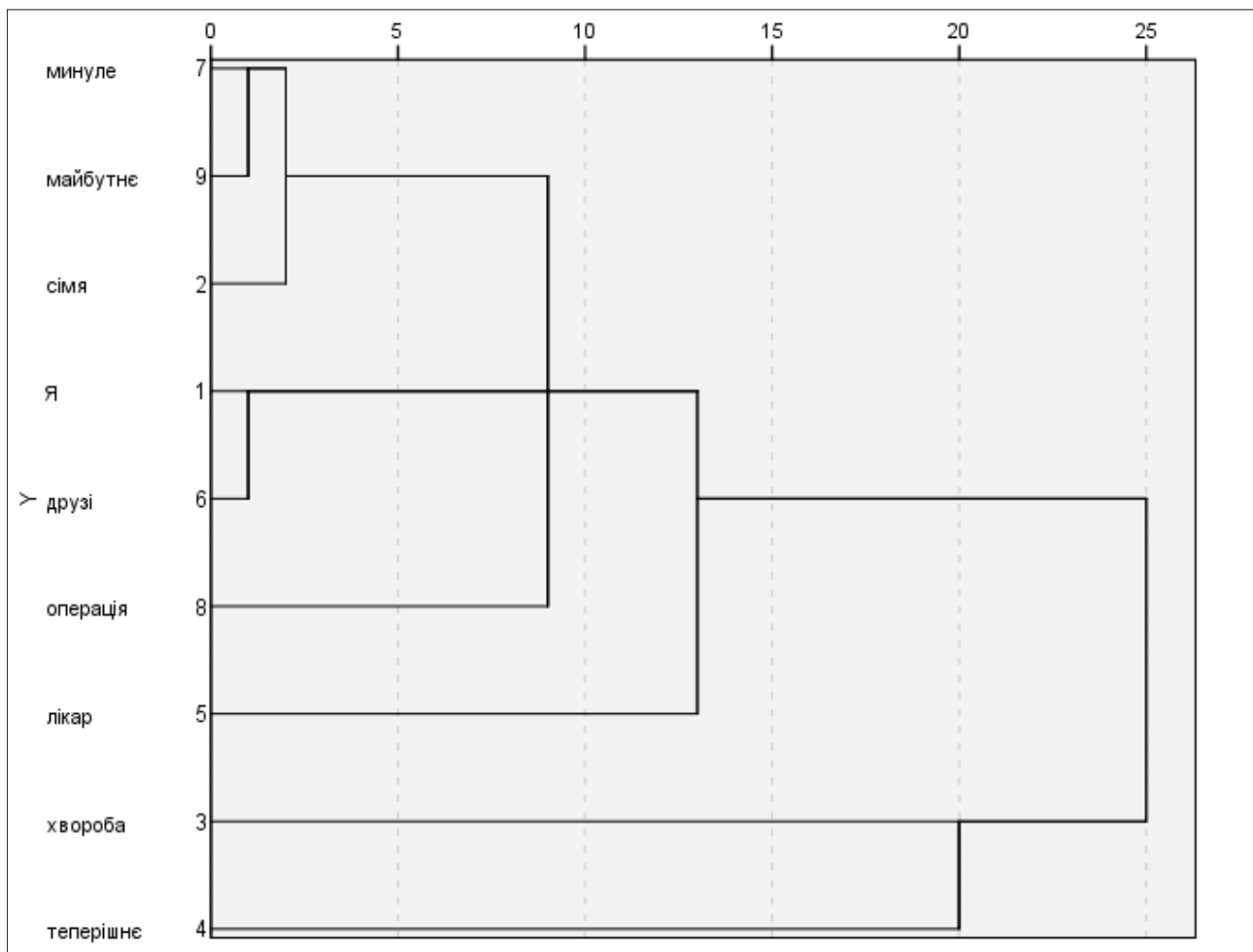


Рис. 1. Результати КТВ людей, що страждають на хронічні захворювання ШКТ

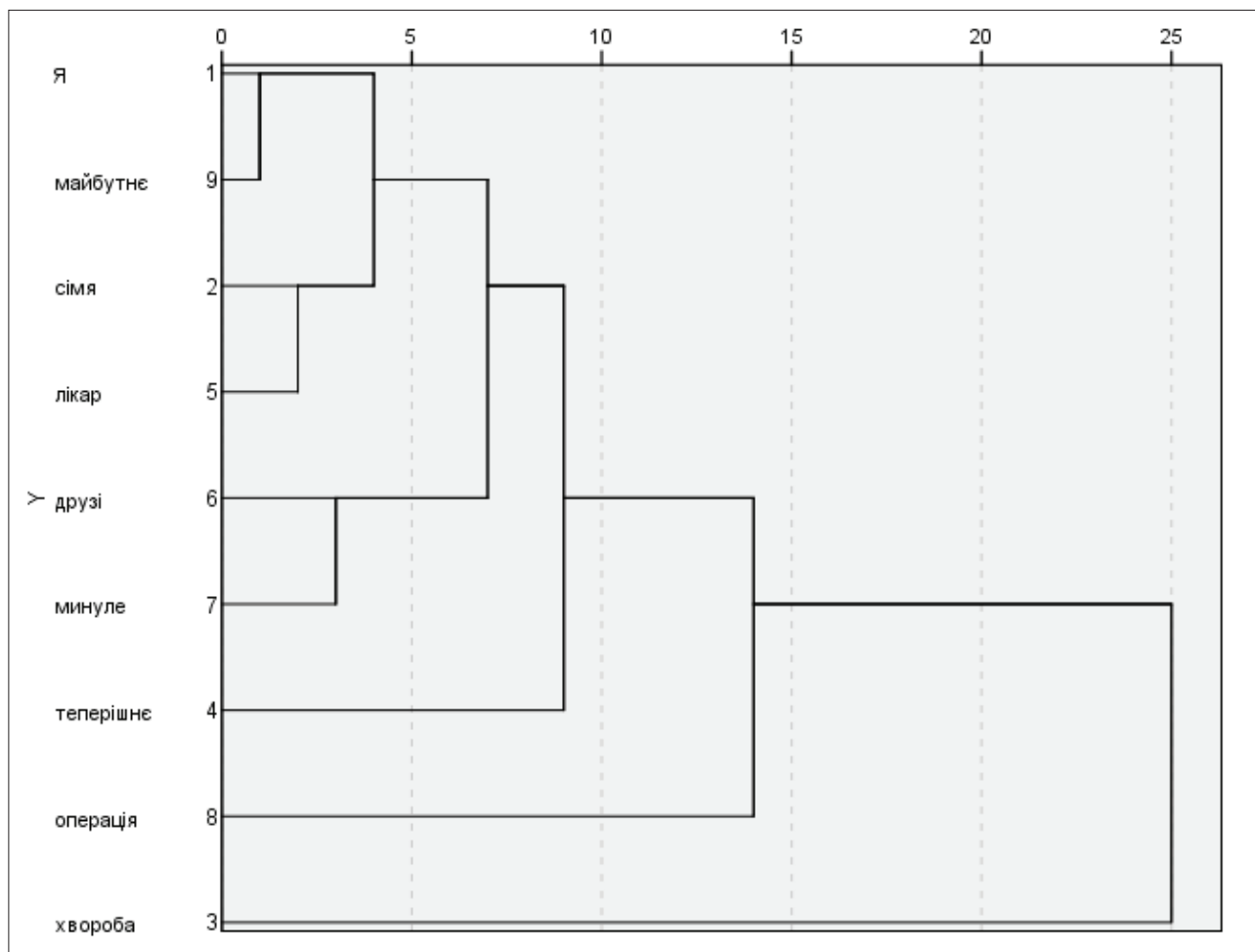


Рис. 2. Результати КТВ хворих на онкологію ШКТ

кологічно хворих ШКТ, можна виділити таку кластерну структуру, що має п'ять кластерів (рис. 2).

Перший кластер містить такі категорії: майбутнє, сім'я, я, лікар. Цей кластер показує, що власне майбутнє та майбутнє сім'ї хворого онкологічним захворюванням ШКТ залежить від лікаря та процесу лікування.

Другий кластер містить такі категорії: друзі, майбутнє. Люди, які мають онкологічне захворювання ШКТ, однаково переживають стосовно майбутнього та друзів. Тобто, чи будуть хворі й далі спілкуватися з друзями в майбутньому, як саме буде проходити це спілкування та інше.

Третій кластер містить таку категорію, як теперішнє. Цей кластер свідчить про те, що онкохворі ШКТ починають думати не про те, що не так зробили в минулому, або не про плани на майбутнє, а думають про те, як жити зараз.

Четвертий кластер містить таку категорію, як операція. Цей кластер свідчить про те, що онкологічно хворі ШКТ мають багато думок і хвилювань із приводу операції.

П'ятий кластер містить таку категорію, як хвороба. Цей кластер свідчить про те, що онкологічно хворі ШКТ не сприймають свою хворобу та намагаються витіснити її.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, завдяки результатам проведеного дослідження можна побачити суттєві різниці людей, які страждають від хронічних захворювань ШКТ, та онкологічно хворих ШКТ за ставленням до майбутнього, ставленням до захворювання, бажанням і мріями, ставленням до життя. Характерними типами ставлення до хвороби для людей, хворих на хронічне захворювання ШКТ, є гармонічний, ергопатичний і сенситивний, а для людей, хворих на онкологічне захворювання ШКТ, є анозогнозичний, іпохондричний та егоцентричний. Виділені кластери свідчать про абсолютно різне емоційне ставлення до хвороби та лікування. У пацієнтів із хронічними розладами воно більш позитивне та життя пов'язується з певними мріями. В онкохворих хвороба витісняється, окремо вони сприймають її, окремо – сім'ю, окремо – майбутнє, що свідчить про розрізнену картину хвороби.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Балицкий К.П., Шмалько Ю.П. Стресс и метазаживание злокачественных опухолей. Киев: Наукова думка, 1987. 248 с.
2. Бениашвили А.Г. Соматоформные расстройства с преобладанием в клинической картине абдоминальных (психосоматические, патопсихологические, психофармакологические аспекты): автореф. дис. ... канд. мед. наук: спец. 14.00.18. Москва, 2003. 25 с.

3. Бовина И. Б. Социальная психология здоровья и болезни. Москва: Аспект-Пресс, 2007. 256 с.
4. Зейгарник Б.В. Патопсихология. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1976. 238 с.
5. Марилов В.В. Психосоматозы. Психосоматические расстройства желудочно-кишечного тракта. Минск, 2010. 154 с.
6. Хомуленко Т.Б. Основы психосоматики: навч.-метод. посібник. Вінниця: Нова Книга, 2009. 120 с.
7. Шмигель Н.Е. Болезнь с характером. РИТМ. Психология для всех. 2012. № 6. С. 11–13.

УДК 159.4

**ІНДИВІДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ
ОСОБИСТОСТІ ПРАЦІВНИКІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ПОЛІЦІЇ
ІЗ ПСИХОСОМАТИЧНИМИ ЗАХВОРЮВАННЯМИ**

Платковська О.В., к. психол. н.,
доцент кафедри педагогіки та психології
Харківський національний університет внутрішніх справ

На підставі аналізу сучасної літератури визначено поняття психосоматичних розладів, їхні види та основні причини виникнення. Розглянуто вплив стресових ситуацій і стресу на психічні стани особистості. Проаналізовано існуючі причини розвинення гіпертонічної хвороби та встановлено пряму залежність підвищення артеріального тиску від психологічного стану особистості та наявності чи відсутності певних психологічних якостей. Проведено порівняльний аналіз психологічних якостей працівників поліції, які мають психосоматичні захворювання (артеріальна гіпертензія), з особами, які вважають себе здоровими.

Ключові слова: психосоматика, стрес, розлади, психосоматичні розлади, психосоматичні захворювання.

На основании анализа современной литературы определено понятие психосоматических расстройств, их виды и основные причины возникновения. Рассмотрено влияние стрессовых ситуаций и стресса на психическое состояние личности. Проанализированы существующие причины гипертонической болезни и установлена прямая зависимость повышения артериального давления от психологического состояния личности, а также определенных психологических качеств, которыми обладает личность, или их отсутствия. Проведен сравнительный анализ психологических качеств работников полиции, имеющих психосоматические заболевания (артериальная гипертензия), с личностями, которые считают себя здоровыми

Ключевые слова: психосоматика, стресс, расстройства, психосоматические расстройства, психосоматические заболевания.

Platkovska O.V. INDIVIDUAL AND PSYCHOLOGICAL FEATURES OF NATIONAL POLICE OFFICERS WITH PSYCHOSOMATIC ILLNESSE

Based on the analysis of contemporary literature defines the concept of psychosomatic disorders, their types and basic causes. The influence of stress and stress on the mental state of the individual. The existing expansion causes hypertension and a direct correlation to increased blood pressure psychological state of the individual and the presence or absence of certain psychological qualities. A comparative analysis of the psychological qualities of police officers who have psychosomatic illness (arterial hypertension) with people who consider themselves healthy.

Key words: psychosomatics, stress, disorders, psychosomatic illnesses, police officer.

Постановка проблеми. Правоохоронна діяльність належить до числа найбільш стресових професій, у зв'язку з чим виникає вірогідність розвинення психосоматичних захворювань серед працівників поліції. Досліджуючи випадки психосоматичних розладів та їхній розвиток, ми можемо впливати на адаптацію до стресових ситуацій.

Постановка завдання. Метою нашого дослідження є дослідити індивідуально-психологічні особливості особистості працівників Національної поліції із психосоматичними захворюваннями. Завданнями є визначення існуючих наукових підходів до вивчення психосоматичних захворювань і причин їх виникнення, дослідження осо-



бливостей особистісних рис працівників Національної поліції, які хворі на артеріальну гіпертензію.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Психосоматичні розлади стали предметом дослідження таких вітчизняних учених, як В.М. Бехтерев, В.О. Гіляровський, К.О. Скворцова, Е.К. Краснушкін, О.Р. Лурія. Сьогодні проблемою психосоматичних захворювань займаються Ф.І. Беялов, В. Бройтігам, В.О. Гусев, Т.Н. Золотова, С.О. Кулаков, О.Г. Маклаков, Н. Пезешкіан та інші.

Предмет дослідження – індивідуально-психологічні особливості особистості працівників Національної поліції.

Виклад основного матеріалу дослідження. Служба у правоохоронній системі пов'язана з необхідністю постійно працювати в режимі великого напруження та самовіддачі. Діяльність працівника поліції вимагає дотримання суворої організаційної побудови та складної структури міжособистісного спілкування, дисципліни, підвищеної соціальної та професійної відповідальності та високого ступеня ризику, втрати здоров'я, а іноді й життя. У таких умовах зрив адаптаційних і захисних механізмів організму збільшує ризик виникнення психічних і психосоматичних розладів працівників. Психосоматичні захворювання становлять певну частку захворювань, що є причиною зниження працездатності працівників Національної поліції, і їхня кількість із кожним роком збільшується. Розвиток психічних розладів сприяє зниженню повноцінного функціонування працівників у сімейній, виробничій і навчальній сферах [1].

Психосоматичні розлади (грец. *psyche* – душа, свідомість; *sōmatos* – тіло) – це розлади в розвитку особистості, у яких провідну роль відіграють психологічні фактори, зокрема й психологічний стрес. У 1950 році виділено 7 захворювань, які вважаються психосоматичними, це такі: бронхіальна астма, виразкова хвороба, неспецифічний виразковий коліт, гіпертонічна хвороба, ревматоїдний артрит, нейродерміт (псоріаз). Ряд дослідників поповнює цей список такими захворюваннями, як ожиріння, схуднення, злоякісні новоутворення [2, с. 116]. Однак треба розрізняти захворювання, виникнення яких визначається психічними факторами, і захворювання, зокрема інфекційні, на які психічні та поведінкові чинники справляють істотний вплив, але при цьому є першопричиною їх виникнення. Існує кілька гіпотез, що пояснюють походження психосоматичних захворювань.

Згідно з однією з них, психосоматичні захворювання є наслідком стресу, обумовленого довгодіючими та нездоланими психотравмами.

Інша гіпотеза пов'язує виникнення психосоматичних симптомів із внутрішнім конфліктом між однаковими за інтенсивністю, але різноспрямованими мотивами індивіда. Конфлікти різного змісту викликають певні види захворювань. Наприклад, гіпертонічну хворобу пов'язують із наявністю конфлікту між високим соціальним контролем поведінки й нереалізованою потребою індивіда у владі.

Відповідно до третьої гіпотези нерозв'язний конфлікт мотивів (як і непереборний стрес) породжує в кінцевому підсумку реакцію капітуляції, відмови від пошукової поведінки, що створює найбільш загальну передумову для розвитку психосоматичних захворювань. Це виявляється у вигляді явної чи прихованої депресії. На фоні цього виникає зниження резистентності організму до несприятливих факторів середовища, порушується робота будь-якого органу за принципом «слабкої ланки», що обумовлено генетичними факторами чи хворобами (травмами) у процесі онтогенезу.

Стрес є одним із провідних факторів у розвитку психосоматичних захворювань, і його вирішальна роль у цьому процесі доведена не тільки клінічними спостереженнями, але і в експериментах на різних видах тварин.

Дотепер більшість дослідників вважають, що надмірний стрес, який виникає в конфліктних або безвихідних ситуаціях і який супроводжується депресією, почуттям безнадійності або розпачу, збільшує ймовірність виникнення багатьох злоякісних новоутворень [3, с. 636].

Захворювання починаються частіше в підлітковому віці та загострюються в стресових ситуаціях. Джерелом високої нервової напруженості для більшої частини населення є щоденні соціально-економічні зміни, політичні, конфліктні ситуації на роботі і в побуті та інше. Проте, говорячи про роботу правоохоронця, варто підкреслити, що вона належить до числа найбільш стресових. Вплив напружених, екстремальних умов служби співробітників правоохоронних органів часто провокує виражені несприятливі наслідки, які виражаються різними психосоматичними порушеннями, відгородженістю від інших професійних груп населення, підозрілістю, замкнутістю в спілкуванні, певними елементами психопатизації, і як один з наслідків – схильність до зловживання алкогольними напоями.

У нашому дослідженні, спрямованому на вивчення особливостей особистості працівників Національної поліції, брали участь 60 практичних працівників різних підрозділів ГУНП України в Полтавській області.

Першу групу досліджуваних склали працівники поліції чоловічої статі віком від 30 до 40 років, стаж роботи яких становить від 10 до 20 років, у кількості 30 осіб, які перебувають на диспансерному обліку в лікарні ГУНП України в Полтавській області з визначеним діагнозом артеріальна гіпертензія.

Другу групу склали працівники різних підрозділів ГУНП України в Полтавській області чоловічої статі віком від 30 до 45 років зі стажем роботи від 8 до 19 років у кількості 30 осіб, які не перебувають на диспансерному обліку та суб'єктивно вважають себе здоровими.

Перед початком проведення дослідження з кожним досліджуваним була проведена індивідуальна співбесіда, у результаті якої було виявлено, що всі опитувані заперечують спадковий фактор розвинення артеріальної гіпертонії, однак зазначають, що під час виконання поставлених завдань вони стикаються з частими стресовими ситуаціями, конфліктами та навантаженнями на роботі.

Гіпертонічна хвороба – це клінічний синдром, що характеризується хронічно підвищеним рівнем кров'яного тиску за відсутності якої-небудь явної органічної причини. Більшість медиків вважають, що підвищений артеріальний тиск при гіпертонічній хворобі виникає внаслідок звуження артеріол на всій протяжності серцево-судинної системи. У процесі проведення досліджень на хворих гіпертонічною хворобою особах було виявлено, що хронічно пригнічувані агресивні імпульси, які завжди пов'язані з тривогою, сильно впливають на рівень кров'яного тиску [4, с. 119]. Незважаючи на те, що в групі хворих були представлені різні типи осіб, загальною для всіх хворих властивістю була їхня нездатність вільно виражати свої агресивні імпульси. Іноді в таких хворих трапляються спалахи гніву, однак загалом у них досить високий самоконтроль, тому за поверхневого обстеження вони справляють враження добре пристосованих, зрілих людей. Досить часто пацієнти здавалися надзвичайно милими й поступливими і зі всіх сил прагнули сподобатись [5, с. 125].

Як зазначають учені, артеріальна гіпертонія часто починається тоді, коли людина перебуває в ситуації хронічного напруженого очікування. Провокуючими ситуаціями часто бувають тривалий стан страху, брак часу та наростаюче напруження. Крім того, описуються ситуації, у яких є можливість розрядити ворожості й агресивності, але цього не відбувається через гальмування або педантичність. У гіпертоніків існує

пов'язана зі страхом хронічно переважаюча агресія та труднощі самоствердження. Гіпертоніки бояться втратити прихильність інших людей і тому контролюють вияви своєї ворожості. У дитинстві вони зазвичай схильні до нападів люті та агресії. Розуміння можливості втратити через свою агресивність прихильність рідних і близьких змушує дитину контролювати свою ворожість і приховувати її. Страх і гнів швидко проходять, ці емоції пов'язані з тимчасовими фізіологічними змінами, за допомогою яких тіло готується до концентрування зусиль, спрямованих на боротьбу або втечу. Підвищення артеріального тиску – це один із компонентів цієї фізіологічної підготовки. Коли ситуація, що викликає страх, припиняється, тиск також повертається до норми. У сучасному суспільстві вільне вираження агресії заборонено, людина часто переживає ворожі почуття, проте не має можливості виразити агресію безпосередньо, у вільному поєдинку. Наше суспільство вимагає, щоб людина повністю контролювала всі свої агресивні імпульси. При цьому, хоча це обмеження розповсюджується на всіх, деякі люди пригнічують свою здатність виражати агресивні та самостверджуючі тенденції сильніше, ніж інші, які не можуть дати вихід своїм агресивним імпульсам навіть яким-небудь цілком легітимним і доступним способом. Відповідно, вони живуть у стані хронічного придушення агресії. Людині, що надмірно пригнічує себе під впливом своїх ранніх переживань, буде набагато важче ефективно стримувати свої агресивні імпульси в дорослому житті. Вона буде схильна пригнічувати всі свої тенденції до самоствердження та не зможе знайти якогось легітимного виходу для вираження цих тенденцій. Заборона цих агресивних імпульсів продовжуватиметься, і їхня інтенсивність із часом зросте, що, у свою чергу, викличе посилений розвиток захисних засобів для утримання агресії під контролем. Надпоступлива, занадто ввічлива, покірна установка, що виявляється в гіпертоніків, є точно таким самим захистом із тією тільки різницею, що вона не запобігає акумуляції напруги. У зв'язку із цим розвивається відчуття неповноцінності, яке, у свою чергу, стимулює агресивні імпульси; і такий порочний круг триває до безкінечності.

Хронічно готові до боротьби гіпертоніки мають дисфункцію апарату кровообігу. Вони пригнічують вільне вираження неприязні щодо інших людей через бажання бути коханими. Їхні ворожі емоції вирують, але не мають виходу. В юності вони можуть бути бешкетниками, але з віком помічають,



що відштовхують від себе людей своєю мстивістю, та починають пригнічувати свої емоції. Гіпертонія нерідко виникає через самовпевнене бажання взяти на себе непосильне навантаження, трудитися без відпочинку, потребою виправдати очікування навколишніх людей, залишитися значущим і шанованим у них, у зв'язку з чим відбувається витіснення власних глибинних почуттів і потреб. Усе це створює відповідне внутрішнє напруження. Гіпертонікові бажано залишити погоню за думкою навколишніх людей і навчитися жити й любити людей, перш за все, відповідно до глибинних потреб власного серця.

До розвитку гіпертонії, або гіпертензії (підвищеного тиску), призводять:

1) самовпевненість – у тому сенсі, що готовий взяти на себе занадто багато, скільки не в змозі витримати;

2) почуття тривоги, нетерпіння, підозрілість;

3) емоції, не виражені й глибоко заховані, які поступово руйнують тіло. Пацієнти з високим артеріальним тиском придушують у собі переважно такі емоції, як гнів, ворожість і лють;

4) ситуації, які не дають людині можливості успішно боротися за визнання власної особистості оточенням, виключаючи почуття задоволення в процесі самоствердження. У людини, яку пригнічують, ігнорують, розвивається почуття постійного невдоволення собою, яке не знаходить виходу та змушує її щодня «ковтати образу».

Для дослідження рис особистості працівників поліції, які мають психосоматичні захворювання, ми використовували «16-факторний особистісний опитувальник Кеттела».

Результати дослідження рис особистості хворих і здорових працівників представлені в табл. 1.

Провівши ретельний аналіз отриманих даних, які наведено в табл. 1, ми можемо зробити певні висновки. У групі працівників поліції, які не мають психосоматичних захворювань, найвищі середні показники отримано за такими факторами: «С» (7,6+1,63), «Н» (7,26+2,14) та «В» (7,03+2,35). Такі показники свідчать, що цим особам притаманні такі особистісні риси, як: сміливість, здатність на ризик, рішучість за зіткнення з неочікуваними ситуаціями, вміння легко налагоджувати контакти, емоційна стабільність і врівноваженість до невирішених емоційних проблем та у сприйнятті власних недоліків, вони спроможні швидко обробляти отриману інформацію, мають розвинене абстрактне мислення, розумові здібності, широкі інтелектуальні інтереси.

Найнижчі середні показники відзначено за такими факторами: «L» (3,73+1,7), «Q4» (3,73+1,17) та «O2» (3,16+1,78) тобто працівникам, які не мають захворювань, не притаманні такі риси, як залежність від колеги чи оточення, відвертість, довірливість, стриманість.

Провівши аналіз результатів, що містяться в табл. 1. щодо групи працівників по-

Таблиця 1

Результати дослідження за методикою Кеттела рис особистості працівників поліції, які не мають захворювань, та працівників поліції, які мають захворювання (хср+σ)

Фактори	Працівники поліції, які не мають психосоматичних захворювань	Працівники поліції, які мають психосоматичні захворювання	t-емп	P
A	5,56+1,42	7,8+1,39	6,58	0,05
B	7,03+2,35	7,6+2,19	3,01	0,05
C	7,6+1,63	8,66+1,7	2,58	0,05
E	5,26+1,63	5,96+1,12	2,05	0,05
F	6,33+1,01	7,06+1,57	0,44	-
G	5,4+1,75	7,06+1,61	3,95	0,05
H	7,26+2,14	8,86+1,22	3,47	0,05
I	5,16+1,85	5+2,23	0,31	-
L	3,73+1,7	4+1,76	0,62	-
M	4,2+1,56	5,2+2,05	2,17	0,05
N	6,6+1,69	6,73+1,87	0,29	-
O	4,53+1,73	3,4+1,92	2,51	0,05
Q1	5,2+1,42	5,6+1,54	3,08	0,05
Q2	3,16+1,78	1,9+1,21	3,40	0,05
Q3	5,13+1,75	8,4+0,76	9,90	0,01
Q4	3,73+1,17	2,83+1,88	2,04	0,05

ліції, які мають захворювання, бачимо, що найвищі середні показники зареєстровано за такими факторами: «Н» (8,86+1,22), «С» (8,66+1,7), «Q3» (8,4+0,76), «А» (7,8+1,39), «F» (7,06+1,57), «G» (7,06+1,61). Отримані дані вказують на те, що хворим на гіпертонію працівникам поліції притаманні такі риси: заклопотаність, висока совісність, сміливість, здатність на ризик, емоційна стабільність і врівноваженість, високий самоконтроль, організованість, вольовитість. Помітна тенденція до сильного контролю власних емоцій і поведінки.

Найнижчі середні показники відзначено за такими факторами: «Q2» (1,9+1,21) та «Q4» (2,83+1,88) – схильність до стриманості, спокою та залежність від групи. Тобто хворим на гіпертонію працівником поліції не притаманна залежність від своїх колег, а також уміння розслаблюватись і бути стриманим.

Провівши порівняльний аналіз показників можемо стверджувати, що у працівників поліції, які мають захворювання, порівняно з працівниками, які не мають захворювань, значущі відмінності відзначаються майже за всіма факторами, крім «F», «I», «L», «N». Найбільш значущі відмінності спостерігаються за фактором «Q3» (5,13+1,75; 8,4+0,76; $p < 0,01$), що говорить про високий самоконтроль поведінки працівників із психосоматичними захворюваннями.

Для більш глибокого аналізу нами було підраховано частоту домінуючих факторів та отримано такі показники: досліджувані обох груп мають високі показники за «B» та «C», тобто їм притаманні такі особистісні якості, як здатність швидко обробляти отриману інформацію, розвинене абстрактне мислення, широкі інтелектуальні інтереси, вони є емоційно стабільними, урівноваженими, спокійними.

Також представники обох груп мають високий показник за фактором «H», що говорить про сміливість, здатність на ризик, контактність і зібраність під час зіткнення з неочікуваними ситуаціями. І хоча такі якості притаманні представникам обох груп, проте частота домінуючих у працівників, які мають хворобу, значно перевищує ($p < 0,05$).

Порівняльний аналіз, проведений за допомогою χ^2 -критерію Фішера, показав, що відмінності серед отриманих результатів існують за такими факторами, як «A» ($p < 0,001$), «H» ($p < 0,05$), «I» ($p < 0,05$), що свідчить про те, що хворі на артеріальну гіпертензію працівники – більш конкретні, люблять працювати з людьми та готові до співробітництва, більш сміливі, схильні до ризику, легко налагоджують контакт із людьми, здатні не розгублюватись за неочі-

куваного зіткнення з певними проблемами, а також чутливі, недостатньо самостійні, відчувають недостачу уваги від навколишніх людей і більш нав'язливі, ніж працівники другої групи.

Відмінності за фактором «N» ($p < 0,01$) говорять про те, що такі риси, як відвертість, витонченість, естетичність у спілкуванні, а також самоконтроль у поведінці з людьми, більш яскраво виражені у працівників поліції, які мають психосоматичні захворювання, ніж у працівників, які не мають психосоматичних захворювань. Важливе місце посідають відмінності за фактором «Q3» ($p < 0,01$), які ще яскравіше підкреслюють те, що група працівників, які хворі на гіпертонію, більш організовані, вольові та мають високий ступінь самоконтролю, що значною мірою вплинуло на підвищення рівня кров'яного тиску за відсутності явної органічної причини.

За іншими факторами істотних розбіжностей не встановлено.

Висновки з проведеного дослідження. На основі проведеного дослідження ми дійшли висновку, що дійсно існують певні відмінності індивідуально-психологічних особливостей особистості працівників поліції, які мають психосоматичні захворювання (гіпертонічну хворобу), від працівників, які є здоровими. Розбіжності відзначено майже за всіма показниками, особливо в рівні самоконтролю особистісної поведінки.

Розглянута тема потребує подальшого дослідження та розвитку. Головним напрямом та основними коригуючими заходами вважаємо цілеспрямований вплив на психічний стан працівників поліції та, перш за все, на індивідуальні та особистісні особливості кожного ще до моменту, коли психічні розлади досягнуть хворобливого стану. Також велике значення має своєчасний облік змін особливостей особистості працівників на всіх етапах служби.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Петрюк П.Т., Якущенко І.А. Психосоматическіе расстройтва: вопроси дефиниции и классификации. Вестник Ассоциации психиатров Украины. 2003. № 3–4. С. 133–140.
2. Ланг Г.Ф. Внутренние болезни. М.: Медгиз 1944. 250 с.
3. Малкина-Пых И.Г. Психосоматика: Справочник практического психолога. М.: Эксмо, 2005. 992 с.
4. Хохлов Л.К. Посттравматическіе стрессовые расстройства и проблема коморбидности. Социальная и клиническая психиатрия. 1998. Т. 8. № 2. С. 116–122.
5. Михайлова Е.В. Психиатрия. Кафедра неврологии и психиатрии ФПК; Медицинская академия, Смоленск, 2002. 150 с.



УДК 159.9.01:616.8

ПЕРЕБУВАННЯ В ЗОНІ ОПЕРАЦІЇ ОБ'ЄДНАНИХ СИЛ ЯК ЧИННИК ЕМОЦІЙНОЇ ДЕПРИВАЦІЇ СЛУЖБОВЦІВ ДЕРЖАВНОЇ СЛУЖБИ НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЙ УКРАЇНИ

Руденко О.В., к. психол. н.,
доцент, доцент кафедри психології
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди»

Гонтар Ю.В., магістрант кафедри психології, психолог відділу персоналу,
соціально-гуманітарної роботи та психологічного забезпечення,
молодший лейтенант служби цивільного захисту
1 Спеціальний центр швидкого реагування та гуманітарного розмінування
Державної служби України з надзвичайних ситуацій

У статті обґрунтовано специфіку вияву емоційної депривації службовців Державної служби України з надзвичайних ситуацій, яка спричинена ситуацією перебування в зоні Операції об'єднаних сил, виділено її чинники. Проаналізовано специфіку проведення складних службових дій в умовах підвищеного ризику для життя. Представлено результати емпіричного дослідження показників емоційної депривації службовців ДСНС, яка спричинена ситуацією перебування в зоні Операції об'єднаних сил.

Ключові слова: емоційна депривація, інтенсивність та широта емоційних виявів, агресивність, ригідність, сенситивність, тривожність, лабільність.

В статье обоснована специфика проявления эмоциональной депривации служащих Государственной службы Украины по чрезвычайным ситуациям, которая вызвана ситуацией пребывания в зоне Операции объединенных сил, выделены ее факторы. Проанализирована специфика проведения сложных служебных действий в условиях повышенного риска для жизни. Представлены результаты эмпирического исследования показателей эмоциональной депривации служащих ГСЧС, которая вызвана ситуацией пребывания в зоне Операции объединенных сил.

Ключевые слова: эмоциональная депривация, интенсивность и широта эмоциональных проявлений, агрессивность, ригидность, сенситивность, тревожность, лабильность.

Rudenko O.V., Gontar Yu.V. STAYING IN ZONE OF UNITED FORCES' OPERATION AS A FACTOR OF EMOTIONAL DEPRIVATION OFFICIALS STATE EMERGENCY SERVICE OF UKRAINE

The article substantiates the specifics of the manifestation of emotional deprivation of the staff of the State Emergency Service of Ukraine, which is caused by the situation of staying in the zone of Operation of the united forces, its factors are highlighted. The specifics of conducting complex operational actions in conditions of high risk for life are analyzed. The results of the empirical research of the indicators of emotional deprivation of the staff of the State Emergency Service of Ukraine, which is caused by the situation in the zone of Operation of the united forces, are presented.

Key words: emotional deprivation, intensity and breadth of emotional manifestations, aggressiveness, rigidity, sensitivity, anxiety, lability.

Постановка проблеми. У сучасних умовах українського суспільства проблема психологічного забезпечення учасників Операції об'єднаних сил (далі – ООС) активно набуває значущості, оскільки щораз більше українських сімей стикається з негативними наслідками перебування службовців в умовах гібридної війни та відсутності системної психологічної допомоги.

Ситуація перебування службовців у зоні ООС, безумовно, накладає відбиток на психіку особистості, особливо на її емоційний стан, на чому сьогодні акцентується увага як науковців, так і практиків. На жаль, на фоні активного формування методичної бази психологічного супроводу військовос-

лужбовців, учасників бойових дій в Україні залишається недослідженою проблема психологічної допомоги службовцям ДСНС, діяльність яких має власну специфіку та вимагає окремого вивчення.

Особливо важливою видається проблема емоційної депривації службовців, які перебувають (чи перебували) у зоні ООС, оскільки практично кожен із них переживає деформацію чи обмеження сформованих раніше важливих емоційних зв'язків, переживає ознаки депривації, але далеко не кожен здатен самостійно подолати негативні наслідки цього феномена.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розуміння феномена депривації дає

змогу краще побачити витоки багатьох психологічних і соціально-педагогічних проблем, а отже, і шляхи їхнього вирішення.

Грунтовні дослідження Дж. Боулбі, Й. Лангмейера, З. Матейчека та О. Алексєнкової, які визначали депривацію як механізм обмеження соціалізуючих процесів, розширюють і доповнюють сучасні українські дослідники. Наприклад, Я. Гошовський визначає феномен депривації як психічний стан, що виникає в результаті обмеження можливості в задоволенні основних психічних та особистісних потреб [1].

Важливими вважаємо зауваження Ю. Терлецької, яка зазначає, що, незалежно від площини й кута розгляду депривації та психічної депривації, найголовніше – психіка особистості, «у якій реально відбуваються зміни внаслідок незадоволення потреб: розвиток або його затримка чи регрес, формування чи руйнування певних її параметрів» [5, с. 19].

Звідси, психічна депривація – це зниження дієспроможності психіки особистості з причин недорозвинення або несформованості чи руйнування певних психічних параметрів через незадоволення суб'єктом тих чи інших потреб, необхідних для його нормальної життєдіяльності й розвитку.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає в обґрунтуванні специфіки вияву емоційної депривації службовців Державної служби України з надзвичайних ситуацій, яка спричинена ситуацією перебування в зоні Операції об'єднаних сил.

Виклад основного матеріалу дослідження. Існує декілька класифікацій видів депривації. Наприклад, Й. Лангмейер і З. Матейчек [4] аналізують чотири види психічної депривації:

1. Стимульна (сенсорна) депривація: знижена кількість сенсорних стимулів або їхня обмежена мінливість і модальність.

2. Депривація значень (когнітивна): занадто мінлива, хаотична структура зовнішнього світу без чіткого упорядкування й сенсу, яка не дає можливості розуміти, передбачати й регулювати те, що відбувається ззовні.

3. Депривація емоційного ставлення (емоційна): недостатня можливість для встановлення інтимного емоційного ставлення до будь-якої особи або розрив подібного емоційного зв'язку, якщо такий уже був створений.

4. Депривація ідентичності (соціальна): обмежена можливість для засвоєння автономної соціальної ролі.

До емоційної депривації, як правило, наводять серйозні життєві потрясіння, пов'язані з

втратою місця роботи, близьких людей, різними катастрофами й лихами. Якщо людині довгий час не вдається досягти бажаної мети, то природним чином формується депривація.

Деприваційні умови, у нашому випадку – специфіка перебування в зоні ООС, провокують виникнення, перш за все, емоційної депривації, але не визначають її. Визначальним фактором виявляється все ж психічне (емоційне) реагування особистості на ситуацію, яке провокує руйнацію певних параметрів емоційної сфери особистості, що характеризуються розвитком надзвичайно сильних негативних емоцій, таких як страх, тривога, агресія, кататонічний синдром. Це все виступає чинниками розвитку психічних депривацій, найчастіше емоційних, що може призводити до деструктивних змін психіки особистості та ускладнювати нормальне її функціонування.

В екстремальних ситуаціях службової діяльності відбувається переоцінка цінностей особистості, адже людина перебуває в стані постійного стресу, тривоги щодо неможливості контролювати задоволення однієї з базових потреб – потреби в безпеці. Випадковість смерті та постійне відчуття можливості її настання, можливість отримання травм і каліцтва – усе це підриває віру в самий сенс життя. Почуття тривоги стає нав'язливим, оскільки вектор страху спрямований на гіпотетичну можливість, випадковість, а не на події, що відбуваються в реальності, і всі системи організму функціонують безконтрольно. Це закономірний процес, вихід із якого часто здійснюється переходом стану тривоги та страху у стан психічного та фізичного виснаження [2; 3].

Специфіка проведення складних службових дій в умовах підвищеного ризику для життя може провокувати виникнення деструктивних емоційних станів: стан тривоги, бойова втома, бойовий шок, помутніння свідомості. Під час очікування та безпосереднього проведення аварійно-рятувальних робіт найбільш типовими психічними реакціями в поведінці персоналу ДСНС України є такі: напруженість, очікування чогось важкого, небезпечного, послаблення уваги, «плутаність» думок, динамічність настрою, зниження самокритичності, метушливість, конфліктність, упертість, бойове збудження, душевний підйом, азарт, вагання.

Проведення аварійно-рятувальних робіт у зоні ООС має свою специфіку. По-перше, це постійна загроза здоров'ю та життю, що не пов'язана з безпосередніми службовими завданнями (наприклад, розмінуванням), – снайперські кулі, ворожі обстріли



є зовнішніми неконтрольованими чинниками, які значно посилюють дериваційні умови службової діяльності. По-друге, відсутність зброї, що зумовлено специфікою підрозділу й не передбачає ведення бойових дій. Ця обставина в зоні проведення ООС провокує відчуття незахищеності від ворога та значно посилює незадоволення однієї з базових потреб – потреби в безпеці. Але саме відсутність зброї позбавляє службовців ДСНС-учасників ООС важливого деструктивного стрес-чинника – вони рятують людей, а не завдають шкоди життю та здоров'ю інших, що психологічно надзвичайно важливо.

Водночас службовці ДСНС, так само як і військові ЗСУ, стикаються з бойовими пораненнями, втратою колег, друзів, постійною загрозою власному життю, що супроводжується станом підвищеної психічної напруги, тривоги й вимагає значних адаптаційних можливостей організму.

Теоретичний аналіз наукових джерел дав змогу визначити інтенсивність і широту як критерії виявів емоційної депривації службовців ДСНС. Її показниками виділено тривожність, агресивність, сензитивність, ригідність і лабільність нервової системи.

Методика «Індивідуально-типологічний опитувальник» є інструментом дослідження індивідуально-типологічних властивостей. В основі методики лежить розроблена Л. Собчик теорія провідних тенденцій, згідно з якою основу особистісного фактора складає одна або кілька провідних тенденцій, що характеризують різні рівні розвитку особистості – від вроджених властивостей нервової системи, через характер, який формується в процесі взаємодії темпераменту із соціальним середовищем, – до зрілої особистості, у якій об'єднання здійснюється інтегрованим «Я» (самосвідомість, самооцінка, самоконтроль). Провідні тенденції визначають індивідуальний тип переживання, силу та спрямованість мотивації, стиль міжособистісного спілкування та пізнавальних процесів.

За цією методикою виділяють такі фактори:

- брехня (нещирість, тенденція показати себе в кращому світлі);
- агравація (прагнення підкреслити наявні проблеми та складність свого характеру);
- екстраверсія (спрямованість у світ реально існуючих об'єктів і цінностей, відкритість, прагнення до розширення кола контактів, товариськість);
- спонтанність (непродуманість у висловлюваннях і вчинках);
- ригідність (інертність) установок, суб'єктивізм, підвищене прагнення до від-

стоювання своїх поглядів і принципів, критичність щодо інших думок);

- інтроверсія (спрямованість у світ суб'єктивних уявлень і переживань, тенденція до відходу у світ ілюзій, фантазій і суб'єктивних ідеальних цінностей стриманість, замкнутість);

- сензитивність (вразливість, схильність до рефлексії);

- тривожність (емоційність, сприйнятливність, незахищеність);

- лабільність (емотивність, виражена мінливістю настрою, мотиваційна нестійкість, сентиментальність, прагнення до емоційної залученості).

Для визначення діагностики агресивних і несприятливих реакцій використано опитувальник Басса-Дарки.

Тест Сонді – психодіагностична методика, яка заснована на методі портретних виборів, адаптована Л. Собчик. Суть тесту полягає у виборі з фотографій незнайомих осіб, найбільш і найменш привабливих. У кожному з представлених портретів у найбільш чистому вигляді виражена певна патологія: агресивність, істеричні вияви, депресія, маніакальний стан. За результатами оцінюють емоційний стан та особистісні якості, а також професійні й особистісні переваги. Методика дає можливість уточнити особливості вияву емоційної депривації досліджуваних, особливо інформативними для нас були фактори S (садизм-мазохізм, аутоагресія), K (кататонічні вияви під час стресу) та D (депресивні стани).

Емпіричне дослідження проводилось на базі 1 Спеціального центру швидкого реагування та гуманітарного розмінування Державної служби надзвичайних ситуацій (далі – 1СЦШР та ГР), а саме в Частині піротехнічних робіт та гуманітарного розмінування (далі ЧПР та ГР). Для дослідження були сформовані дві групи службовців. Група 1 – ті, що повернулись нещодавно з ООС; група 2 – ті, що повернулись три-чотири ротації назад і пройшли психологічну реабілітацію.

Результати дослідження основних властивостей особистості за методикою «Індивідуально-типологічний опитувальник» (Л. Собчик) дали змогу встановити відмінності між показниками досліджуваних груп, які представлені в табл. 1.

Було встановлено, що найбільші відмінності індивідуально-типологічних особливостей між двома групами спостерігаються за показниками тривожності. Високий рівень розвитку, що характеризує емоційну напругу, зафіксовано в групі 1 – 70 % від загальної кількості досліджуваних, а в гру-

Таблиця 1

Кількісні показники індивідуально-типологічних особливостей службовців частини піротехнічних робіт та гуманітарного розмінування (за методикою «Індивідуально-типологічний опитувальник» Л. Собчик)

(n1=20; n 2=20)

	Гіпоемотивність				Норма				Акцентуація				Емоційна напруга			
	Група 1		Група 2		Група 1		Група 2		Група 1		Група 2		Група 1		Група 2	
	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%
Тривожність	1	5	1	5	1	5	9	45	4	20	7	35	14	70	3	15
Лабільність	0	0	0	0	5	25	9	45	4	20	9	45	11	55	2	10
Сенситивність	2	10	1	5	3	15	17	85	5	25	2	10	10	50	0	0
Агресія	0	0	1	5	5	25	6	30	4	20	5	25	11	55	8	40

пи 2 – лише у 15 %. Натомість тривожність є в межах норми, у групі 1 – лише у 5 %, а в групі 2 норма складає у 45 % респондентів.

Також суттєву різницю між показниками було встановлено за фактором лабільність. Високий рівень розвитку за цим показником виявлено в групі 1 – у 60 % людей, а в групі 2 – лише у 2 осіб, що становить 10 % від кількості респондентів. У межах норми лабільність у групі 1 є лише в 4 осіб, що становить 20 % від загальної кількості групи, а в групі 2 – у 9 осіб, тобто 45 %. Для осіб з яскраво вираженою лабільністю характерний нестійкий емоційний стан, тобто стан, що може швидко змінюватись залежно від факторів зовнішніх і внутрішніх подразників. До засобів зменшення лабільності належить комплекс дій, головні серед яких аутогенне тренування, заспокійливі ліки та тривалий відпочинок з обов'язковим виведенням особистості з-під дії психотравмуючих обставин.

У результаті дослідження було встановлено, що в групі 1 яскраво виражена сенситивність – показник високий у 10 осіб, що становить 50 % від загальної кількості осіб. Натомість у групі 2 цей показник є в межах допустимої норми.

В осіб із високим рівнем сенситивності виявляється підвищена чутливість до подій, що відбуваються. Також виявляється чутливість до психічних станів інших, їхніх прагнень, цінностей і цілей. Сенситивність передбачає наявність емпатії – здатності до співпереживання.

Також емпірично було визначено рівні агресивності службовців ДСНС України. Яскраво виражені показники мають дві групи, а саме у групі 1 цей показник високий в 11 осіб (55 %), у групі 2 – у 8 осіб (40 %).

Для виявлення значущості відмінностей показників агресивності, тривожності, сензитивності, лабільності та ригідності між

досліджуваними групами було використано U-критерій Манна-Вітні. Критичне значення U-критерію за заданої чисельності груп становить 127 за (p<0,05).

Тож діагностичне дослідження службовців Частини піротехнічних робіт та гуманітарного розмінування 1СЦШР та ГР Державної служби надзвичайних ситуацій за методикою «Індивідуально-типологічний опитувальник» Л. Собчик дало змогу визначити в представників групи 1 та групи 2 статистично значущі відмінності за показниками сенситивності (U=103), лабільності (U=89.5) та тривожності (U=76.5). За показниками агресивності та ригідності статистично значущих відмінностей не виявлено (U становить 164.5 та 200 відповідно).

Для уточнення показників рівня агресивності в досліджуваних двох груп було проведено опитувальник визначення рівня агресивності Басса-Дарки (Рис. 1).

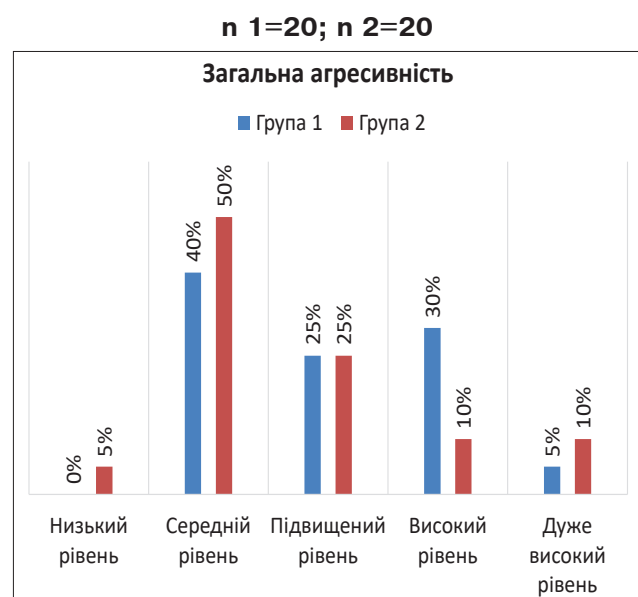


Рис. 1. Кількісні показники рівня агресивності за методикою Басса-Дарки



У більшості респондентів агресивність відповідає середньому рівню. У групі 1 цей показник виявлений у 8 осіб, що становить 40 % від загальної кількості, а в групі 2 середній показник мають 10 осіб, тобто 50 %. Дуже високий рівень агресивності в групі 1 виявлено лише в 1 особи, що становить 5 %, а в групі 2 – у 2 осіб, тобто 10 % від загальної кількості респондентів.

З метою уточнення особливостей вияву емоційної депривації службовців ЧПР та ГР 1СЦШР та ГР Державної надзвичайних ситуацій застосовано метод портретних виборів (Сонді). Між двома групами виявлено значущі відмінності за фактором К (кататонічні вияви під час стресу), $U=90$ та фактором D (депресивні стани), $U=102$. За фактором S (садизм-мазохізм, аутоагресія) відмінності між досліджуваними груп незначимі ($U=177$).

За фактором К виявлено досліджуваних, у яких у стресових ситуаціях загострені риси трансформуються в шизоїдні вияви кататонічного синдрому, соціальну дезадаптацію. Також у цих респондентів висока тривожність, вони відрізняються нав'язливістю, в інших випадках – пасивністю та замкненістю.

За цим фактором показники вказують на те, що службовцям, які повернулися із зони ООС, характерні підвищені вияви швидких змін настрою, виражена залежність від зміни навколишнього середовища, а також у разі стресових ситуацій виникає захисна реакція, яка часто виявляється у відмові від реальності. Для респондентів із вираженими кататонічними виявами існує загроза неадекватної неусвідомлюваної поведінки у випадку стресової ситуації. Динаміка може сягати від кататонічного ступору, який характеризується загальною загальмованістю, відсутністю реакції (психічної та фізичної) на зовнішні подразники, неконтактністю, до кататонічного збудження, яке може виявлятися в неадекватних рухових і психічних реакціях на ситуацію, інколи з ознаками екзальтованості. Таким людям властиві психосоматичні розлади.

За наявності ознак депресивних станів найскладнішими є байдужість, почуття відчаю, безвиході, відсутність мотивації до життя. Людина не в змозі адекватно контролювати свої емоції, керувати поведін-

кою. Знову ж таки – спостерігається відірваність від реальності.

Висновки з проведеного дослідження. Отож емпіричне дослідження особливостей вияву емоційної депривації службовців ЧПР та ГР 1СЦШР та ГР Державної надзвичайних ситуацій дало можливість встановити в представників групи 1 (службовці, які нещодавно повернулись із ООС) та групи 2 (які пройшли психологічну реабілітацію) статистично значущі відмінності за показниками сенситивності, лабільності та тривожності, за фактором К (кататонічні прояви під час стресу) та фактором D (депресивні стани). За показниками агресивності та ригідності та за фактором S (садизм-мазохізм, аутоагресія) статистично значущих відмінностей не виявлено.

За п'ятьма показниками констатовано статистично значущі відмінності між групами досліджуваними, що вказує на наявність емоційної депривації та вимагає проведення корекційно-терапевтичної роботи зі службовцями, які здійснювали службову діяльність у зоні ООС.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у формуванні вдосконаленої батареї методів дослідження емоційної депривації та розробленні програми психологічної підготовки та реабілітації спеціалістів ДСНС в умовах виконання службових завдань в умовах бойових дій.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гошовський Я. Феноменологія депривації: системний теоретико-емпіричний дискурс. URL: <http://hoshovskyi.blogspot.com/2013/06/blog-post.html>
2. Караян А., Сыромятников И. Прикладная военная психология: учеб.-метод. Пособие. СПб.: Питер, 2006. 134 с.
3. Краченко К., Тімченко О., Широбоков Ю. Соціально-психологічні детермінанти виникнення бойового стресу у військовослужбовців – учасників антитерористичної операції: монографія. Х.: Вид-во НУЦЗУ, 2017. 256 с.
4. Лангмейер И., Матейчек З. Психическая депривация в детском возрасте / пер. Г.А. Овсянникова. изд. 1-е, русск. Прага: ЧССР: Авиценум. Медицинское издательство, 1984. 334 с.
5. Терлецька Ю. Вплив соціальної та економічної депривації науково-педагогічних працівників на їх професійну діяльність: дис. ... канд. психол. наук. Івано-Франківськ, 2014. 350 с.

УДК 616.891.6-02:616.284-004

СПЕЦИФІЧНА ФОБІЯ У МІЖНАРОДНОМУ ФОРМАТІ DSM-V У ЛЮДЕЙ З ВАДАМИ СЛУХУ В ЇХНЬОМУ СОЦІАЛЬНОМУ ЖИТТІ

Яковлева Н.Ю., аспірант кафедри загальної і медичної психології та педагогіки

*Національний медичний університет імені О.О. Богомольця
Міністерства охорони здоров'я України,*

аспірант лабораторії психології навчання імені І.О. Синиці
*Інституту психології імені Г.С. Костюка
Національної академії педагогічних наук України*

Статтю присвячено дослідженню особливостей перебігу, поширеності та домінуючим ознакам специфічної фобії у людей з порушенням слуху на прикладі отосклерозу. Зазначено, що нова міжнародна класифікація психічних розладів DSM-V, опублікована Американською психіатричною асоціацією (2013-2018 р.р.), представляє користувачеві низку змін, покликану полегшити діагностику специфічних фобій у людей з вадами слуху. Вчасна психодіагностика фобій та використання індивідуального підходу до осіб з порушенням слуху у вигляді психокорекційних методик когнітивно-поведінкової терапії (далі – КПТ) прискорює процес лікування такого соматичного захворювання, як отосклероз, та запобігає розвитку й загостренню виявлених тривожних симптомів, які провокують виникнення специфічних фобій. В нашій роботі ми розглянемо медичну фобію, яка найчастіше зустрічається серед пацієнтів хворих на отосклероз.

Ключові слова: специфічна (медична) фобія, DSM-V, тривожні розлади, порушення слуху, отосклероз.

Статья посвящена исследованию особенностей протекания, распространенности и доминирующим признакам специфической фобии в формате DSM-V у людей с нарушением слуха на примере отосклероза. Отмечено, что новая международная классификация психических расстройств DSM-V, опубликованная Американской психиатрической ассоциацией (2013-2018 г.г.), представляет пользователю ряд изменений, призванных облегчить диагностику специфических фобий у людей с нарушением слуха. Своевременная психодиагностика фобий и использование индивидуального подхода к людям с нарушением слуха в виде психокоррекционных методик когнитивно-поведенческой терапии (далее – КПТ) ускоряет процесс лечения такого соматического заболевания, как отосклероз, и предотвращает развитие и обострение выявленных тревожных симптомов, которые способствуют возникновению специфических фобий. В нашей работе мы рассмотрим медицинскую фобию, которая чаще всего встречается среди пациентов с отосклерозом.

Ключевые слова: специфическая (медицинская) фобия, DSM-V, тревожные расстройства, нарушение слуха, отосклероз.

Yakovleva N.Yu. DSM-V FORMAT THE SPECIFIC PHOBIA IN SOCIAL LIFE OF PEOPLE WITH HEARING IMPAIRMENT

The article deals with the course, incidence symptoms of specific phobia (SP), according to DSM-V, in people with hearing impairment exemplified by the otosclerosis. It is noted that the category of specific phobia (SP) is certainly convenient for professional use, it is one of the most successful formats of ICD-10 and DSM-V-TR. Published in May 2013 by the American Psychiatric Association, a new classification of mental disorders DSM-V, presents the user with a number of changes designed to facilitate of the diagnosis of specific phobia (SP) in the people with hearing impairment. The timely psychodiagnostic of SP and the use of an individual approach to hearing impaired people in the form of psycho-correction techniques for cognitive-behavioral therapy (CBT), accelerates the process of treating such a major somatic disease as otosclerosis, and prevents the development and exacerbation of detected anxiety symptoms that provoke the onset of SP. In our work, we will consider the medical phobia that is most commonly encountered among patients with otosclerosis.

Key words: specific (medical) phobia, DSM-V, anxiety disorder, hearing impairment, otosclerosis.

Постановка проблеми. Матеріали масових соціологічних досліджень населення України свідчать про те, що число людей з соціально-неадекватним слухом становить від 0,65% до 2% осіб. Порушення слуху у людей сприяє розвитку специфічної фобії [1, с. 10; 3, с. 21]. Вчасна психодіагностика психофізичних фобій та використання індивідуального підходу до таких праців-

ників, з використанням психокорекційних методик когнітивно-поведінкової терапії (КПТ), прискорює процес лікування та запобігає розвитку та загостренню виявлених тривожних симптомів [2, с. 16].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукової літератури показав, що ступінь впливу специфічної (медичної) фобії визначається змінами і, зокрема, обмеження-



ми, які спричиняє специфічна фобія у хворих на отосклероз, а саме: зниженнями функціональних можливостей організму та працездатності, патогенними психічними реакціями та психогеніями, зміною соціального статусу, сімейним функціонуванням в аспекті перерозподілу ролей та обов'язків [4].

D. Ducasse повідомляє про наявність неприємності у відповідь на фобічні стимули при специфічній фобії. Як зазначає автор, ця специфічність може привести до того, що медичні стани залишаться не діагностованими та необробленими, що призведе до значних подальших втрат як для людини, так і для суспільства [5; 7].

E. S. Ayala в своїх дослідженнях підкреслює, що медична фобія це унікальна відповідь на стан тривоги, яка часто включає в себе перепади тиску і виражену брадикардію, яка може завершитися непритомністю [6].

V. Accurso у своїй роботі зазначає, що пацієнти з непритомністю, пов'язаною з фобією кров/травма, мають основну вегетативну дисрегуляцію, яка викликає непритомність навіть при відсутності будь-яких стимулів (кров або травма). Автор стверджує, що непритомність, пов'язана зі специфічними подразниками, може бути в значній мірі обумовлена нервовою дисфункцією в регуляції кровообігу, яка, в свою чергу, може знову привести до фобії через повторювані синкопальні події [8].

Постановка завдання. Виявити особливості перебігу, поширеність та домінуючі ознаки специфічної (медичної) фобії у форматі DSM-V у людей з порушенням слуху хворих на отосклероз.

Виклад основного матеріалу дослідження. Специфічна фобія – це виражений необ-

ґрунтований страх або занепокоєння відносно певного предмету або ситуацій, яких особа активно уникає [3; 5; 8]. Однією з найбільш поширених типів специфічної фобії є медична фобія (кров-ін'єкція-травма) [4; 5]. Специфічні фобії частіше наявні у жінок, ніж у чоловіків [6]. Специфічні фобії пов'язані зі значним дистресом, виникають незалежно від кількості сполучених негативних подразників [7]. Специфічні фобії чинять негативний вплив на соціальну/професійну діяльність пацієнта та призводять до обмеження звичайної повсякденної діяльності, яка зростає зі збільшенням кількості страхів [5; 6; 8]. Специфічні фобії зазвичай поєднуються з іншими специфічними фобіями лише у 10% пацієнтів, що мають тільки один страх [4]. Крім того, специфічні фобії часто пов'язані з іншими тривожними розладами (зокрема, панічний розлад і генералізований тривожний розлад) [6]. Для того щоб отримати діагноз DSM-V специфічної фобії, пацієнт повинен відчувати помітний (інтенсивний) страх або тривогу стосовно конкретного об'єкту або ситуації, що викликає значний дистрес або функціональні порушення [5; 6] (табл. 1).

У даній статті ми вже згадували таку специфічну фобію, як медична фобія, яка має тип «кров-ін'єкція-травма», де фобія виникає, коли пацієнт бачить маніпуляційну голку, інвазивні медичні процедури, операції [3].

Отже проведений нами мета-аналіз рандомізованих досліджень психологічних підходів на пацієнтах з отосклерозом, показав, що результати лікування не залежать від предмету медичної фобії [4; 5; 6]. Водночас дослідження підтвердили, що деякі підтипи можуть реагувати більш прихильно на конкретні види лікування [7] (табл. 2).

Таблиця 1

DSM-V. Критерії специфічної фобії

- особа відчуває страх або занепокоєння стосовно об'єкту або ситуації, які спровоковані медичною фобією;
- об'єкт або ситуація майже завжди провокують миттєвий страх або занепокоєння, тому пацієнт активно їх уникає, або відчуває виражений страх чи тривогу;
- страх і тривога не відповідають фактичній небезпеці, пов'язаній із провокуючим об'єктом або ситуацією;
- страх, тривога або уникнення є постійними і, як правило, відчуваються впродовж ≥ 6 місяців;
- внаслідок цього з'являється клінічно значущий дистрес чи функціональні порушення.

Таблиця 2

Психологічні методи лікування з продемонстрованою ефективністю під час конкретних фобій

Психологічне лікування	Фобія
КПТ та вплив на основі процедури	Медична фобія
Вплив віртуальною реальністю	Страх операційної, маніпуляційної голки
Комп'ютер на базі програми самодопомоги (фото, малюнки, віртуальні муляжі)	Медичний інструментарій, рана поверхня, кров
Експозиція в поєднанні з вправами на м'язову напругу	Фобія «кров-ін'єкції-травми»

Дослідження особливостей перебігу, поширеності та домінуючих ознак специфічної фобії в форматі DSM-V у людей з порушенням слуху проводилося в Інституті оториноларингології імені професора О.С. Коломійченка НАМН України на пацієнтах з отосклерозом. В даному дослідженні взяли участь загалом 246 осіб, серед яких було виявлено 156 осіб з тривожними розладами та було діагностовано 20 (12,82 %) пацієнтів зі специфічною (медичною) фобією.

Специфічна (медична) фобія у хворих на отосклероз в умовах стаціонару виявлялася як страх, в основному, щодо лікаря, медичного персоналу (певного об'єкту) або щодо медичного інструментарію, медичних маніпуляцій, крові. Як правило така фобія була пов'язана з уникненням даного конкретного об'єкту, щодо якого пацієнт відчував страх. Загальний показник поширеності медичної фобії у пацієнтів з отосклерозом становить близько 10-13%. Було відзначено, що серед пацієнтів з отосклерозом медична фобія зустрічається частіше у жінок, ніж у чоловіків. Однак при опитуванні виявляється, що медичні фобії зазвичай починаються у пацієнтів з отосклерозом ще в дитинстві.

Треба зауважити, що специфічна (медична) фобія, незалежно від числа подразників, завжди пов'язана зі значним дистресом, з анамнезу було виявлено, що така фобія у пацієнта, хворого на отосклероз, мала негативний вплив на соціально-професійну діяльність (навіть призводила до обмеження звичайних щоденних дій), який збільшувався пропорційно кількості страхів.

Специфічна (медична) фобія у хворих на отосклероз, як правило, відбувалася разом з іншими специфічними фобіями (соціальна фобія, агорафобія). Лише 10% пацієнтів з отосклерозом мали тільки один страх. Крім того, специфічна (медична) фобія часто супроводжувалася іншим тривожним розладом (зокрема, панічним розладом, генералізованим тривожним розладом).

Пацієнт з отосклерозом відчував інтенсивний страх або занепокоєння стосовно конкретного в цьому разі об'єкта (лікаря, лікарні, медичного інструментарію, крові тощо) або лікарської ситуації, яка була пов'язана зі значними функціональними порушеннями. Водночас пацієнти намагалися активно уникати даного конкретного об'єкта або відчували виражену тривогу під час такого моменту. Специфічну (медичну) фобію у хворих на отосклероз іноді важко було відрізнити від панічного розладу, при цьому необхідно було враховувати спрямованість ситуації у конкретного пацієнта.

Результати дослідження показали, що психосоціальні втручання, зокрема вплив під час процедур, можна вважати методами лікування, які пов'язані з високим ступенем успіху в забезпеченні ремісії специфічних фобій [5]. Під час мета-аналізу у хворих на отосклероз (до психокорекції зі специфічною фобією) нами було діагностовано 9 (12,50%) осіб. Експозиції можуть бути однаково ефективними у природних умовах та у віртуальній реальності [8], хоча в цьому разі на пацієнтах експериментальної групи експозиції були продемонстровані в природних умовах, щоб порівняти з альтернативними ситуаціями (наприклад, образною, віртуальною реальністю та ін.) [7]. Проведений мета-аналіз у хворих на отосклероз (після психокорекції і з подальшим виконанням самостійних психокорекційних завдань поза межами стаціонару) через 1,5 місяці було зареєстровано значно менше хворих на отосклероз зі специфічною фобією, лише 3 (9,10%) особи.

Отже ми вважаємо вплив на основі експозиції-терапії ефективнішим, за умови проведення занять поряд з предметом фобії. Такий вплив є більш тривалим і реальним (не уявним). Водночас треба зазначити, що частково необхідна участь медичного психолога [5; 6; 7]. Коли один сеанс лікування продемонстрував ефективність, наш мета-аналіз показав, що більша кількість сеансів прогнозувала більш сприятливі результати [8].

Немає ніяких доказів того, що миттєвий або поступовий вплив експозиції є більш ефективним [4; 5], однак прогресивні впливи, як правило, більш прийнятні для пацієнтів з отосклерозом [6]. Під час диференційованого впливу на пацієнтів з медичною фобією рекомендовано: дивитися на фотографії інших хворих на отосклероз, на яких відбувається, наприклад, туалет хворого вуха за допомогою мікроскопічної отоскопії або фото, зроблені з відеоекрану під час операції; тримання муляжу відкритої операційної рани; спостереження за пацієнтом з рановою поверхнею під час зміни пов'язки на прооперованому вусі; торкання, наприклад, до пакету з кров'ю, призначеному для переливання та інше. Такий підхід має використовуватися для впливу на пацієнтів хворих на отосклероз, враховуючи тяжкість симптомів специфічної фобії та, якщо можна так сказати, толерантність на кожному рівні експозиції.

У той час як наш мета-аналіз рандомізованих досліджень психологічних підходів на пацієнтах з отосклерозом показав, що результати лікування не залежать від предмету медичної фобії [7], результати



дослідження довели, що деякі підтипи можуть реагувати більш прихильно на конкретні методи лікування, зокрема пацієнти з фобіями типу «кров-ін'єкції-травми»; експозиційна терапія в поєднанні з вправами на м'язову напругу, спрямована на запобігання непритомності, показала, що є ефективною [8]. Використання «стрес-зниження» за допомогою оформлення медичного інструментарію (голки, шприца) у вигляді різноманітних фігурок (метелика, квітки та іншого), значно знизило голко-фобію у деяких хворих на отосклероз. Ми виявили, що проведена нами КПТ зменшує уникнення ін'єкцій та знижує тривожність у пацієнтів з медичною фобією [6].

Страх хворого перед операцією ми ефективно лікували за допомогою групової КПТ [5]. Крім того, комп'ютерна КПТ також продемонструвала ефективність [6] у наших дослідках. Ми порівняли комп'ютерну КПТ зі стандартною терапією експозиції в декількох дослідженнях та виявили, що вона має достатньо довгострокові результати. Водночас комп'ютерна КПТ виявилася ефективною для пацієнтів зі страхом операційного або маніпуляційного кабінету. Проте бібліотерапія виявилася менш ефективною, ніж комп'ютерна КПТ для пацієнтів з медичною фобією, в якій домінує страх перед операцією. Як показав наш досвід, страх перед операційним втручанням успішно може лікуватися в природних умовах [5], тобто під час спостереження за операцією в спеціалізованому приміщенні, та за допомогою інтернет-впливу [8], або у комбінації цих психокорекційних впливів. Подання нами зображень, які демонстрували не операцію власне, а показували анатомічну будову вуха та завершений етап операції на хворому вусі (стапедопластика), показало, що даний вплив є корисним для таких пацієнтів та призводить до позитивних результатів [7; 8]. Інтернет-програма самодопомоги, як показали наші дослідження, була пов'язана з поліпшенням, але не була така ж ефективна, як один сеанс впливу в природних умовах під час присутності хворого на операції. Проте навіть один сеанс застосування комп'ютерного зображення (кров, медичний інструментарій, ранова поверхня) викликав значне зниження страху, а також міг бути корисним втручанням у вигляді самодопомоги, щоб зменшити страх перед операцією у таких хворих на отосклероз.

Отже вплив на основі терапії був більш ефективним за таких умов

1) сеанси проводилися нами з невеликим інтервалом у часі;

2) впливи (експозиції) були довготривалими та реальними (не уявними) і відбувалися в різних умовах;

3) є деяка ступінь нашої участі, як медичного психолога (отже сеанси не повністю самостійні).

Прикладами диференційованих впливів на пацієнта з медичною фобією, які були ефективними є: розглядання фотографій маніпуляційних інструментів; тримання муляжу-інструменту в руках; спостереження за іншим пацієнтом під час маніпуляції; знаходження поряд з маніпуляційним інструментом; інколи торкання до інструменту в стерильних рукавичках. Такий підхід був успішно використаний нами для впливу, враховуючи тяжкість симптомів пацієнта з отосклерозом та рівень терпимості на кожному етапі впливу. Дослідження показали, що деякі хворі можуть реагувати більш прихильно на конкретні методи лікування.

Застосування нами КПТ, яке тривало 1,5 місяці, продемонструвало гарний результат, а саме: після призначеного строку повторне діагностування специфічних фобій у досліджуваних пацієнтів було виявлено лише у 3 (9,10%) осіб.

Вплив на основі методів КПТ в комбінації з віртуальною експозицією є досить ефективними та є основою для лікування медичної фобії.

Розуміння психологічного змісту, виявлення відмінностей та негативних аспектів специфічних фобій у форматі DSM-V у пацієнтів з поєднанням симптомів отосклерозу з порушеннями слуху постали важливими складниками для побудови комплексної диференційованої програми медико-психологічної допомоги людині з вадами слуху.

Висновки з проведеного дослідження. Під час дослідження було виявлено, що захворювання отосклероз сприяло розвитку специфічної (медичної) фобії в форматі DSM-V. Такі методи психотерапії, як КПТ та експозиція (терапія впливу), продемонстрували стійкі переваги в лікуванні медичної фобії у хворих на отосклероз. Експозиції можуть бути однаково ефективними в природних умовах та віртуальній реальності [4]. Експозиції в природних умовах навіть перевершують альтернативні види (наприклад, образну віртуальну реальність та інше).

ЛІТЕРАТУРА:

1. Галян І.М. Психодіагностика. К.: «Академвидав», 2009. 464 с.
2. Городничев А.В. Современные тенденции в терапии тревожных расстройств: от научных данных к клиническим рекомендациям. Биологические методы терапии психических расстройств (доказательная медицина клинической практике). М.: Издательство «Социально-политическая мысль», 2012. 1080 с.
3. Гройсман А.Л. Медицинская психология: монография / А.Л. Гройсман. М.: Издательский Дом МАГИСТР-ПРЕСС, 2002. 452 с.
4. Benjet C. Epidemiology of fears and specific phobia in adolescence: results from the Mexican Adolescent Mental Health Survey // *J. Clin Psychiatry*. 2012. № 73. P. 152-158 URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22401475?dopt=Abstract>.
5. Choy Y. Specific phobia and comorbid depression: a closer look at the National Comorbidity Survey data. *Compr Psychiatry*. 2007. № 48. P. 132–136. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17292703?dopt=Abstract>.
6. Ducasse D. Blood-injection-injury phobia: Psychophysiological and therapeutic specificities. *Encephale*. 2013. № 39. P. 326-357. URL: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0013700612001704?via%3Dihub>.
7. Le Beau R. T. Specific phobia: a review of DSM-IV specific phobia and preliminary recommendations for DSM-V // *Depress Anxiety*. 2010. № 27. P. 148-167. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/20099272?dopt=Abstract/>
8. Stinson F. S. The epidemiology of DSM-IV specific phobia in the USA: results from the National Epidemiologic Survey on Alcohol and Related Conditions // *Psychol. Med*. 2007. № 37. P. 1047–1059/ URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17335637?dopt=Abstract>.



СЕКЦІЯ 8. СПЕЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.922.62-056.29

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ МОЛОДИХ ЛЮДЕЙ З ОБМЕЖЕННЯМИ ФУНКЦІЙ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ

Чухрій І.В., к. психол. н.,
старший викладач кафедри психології та соціальної роботи
Навчально-науковий інститут педагогіки, психології,
підготовки фахівців вищої кваліфікації
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського

Мочікіна І.Г., студентка кафедри психології та соціальної роботи
Навчально-науковий інститут педагогіки, психології,
підготовки фахівців вищої кваліфікації
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського

В статті подані результати теоретичного та емпіричного дослідження соціально-психологічної адаптації молоді з обмеженнями життєдіяльності. Встановлено, що існують значимі відмінності у показниках соціально-психологічної адаптації молоді з обмеженнями життєдіяльності та молоді з типовим розвитком. Зазначені особливості зумовлені наявністю у першій групі досліджуваних порушення функцій опорно-рухового апарату, які ускладнюють процес соціальної адаптації: взаємодію з оточенням, створення сім'ї, професійну самореалізацію.

Ключеві слова: соціально-психологічна адаптація, молода людина з обмеженнями функцій опорно-рухового апарату, соціальна інтеграція, негативні емоційні стани, соціальна фрустрація.

В статье представлены результаты теоретического и эмпирического исследования социально-психологической адаптации молодежи с ограничениями жизнедеятельности. Установлено, что существуют значимые различия в показателях социально-психологической адаптации молодежи с ограничениями жизнедеятельности и молодежи с типичным развитием. Указанные особенности обусловлены наличием в первой группе испытуемых нарушений функций опорно-двигательного аппарата, затрудняющих процесс социальной адаптации: взаимодействие с окружением, создание семьи, профессиональную самореализацию.

Ключевые слова: социально-психологическая адаптация, молодой человек с ограничениями функций опорно-двигательного аппарата, социальная интеграция, негативные эмоциональные состояния, социальная фрустрация.

Chukhrrii I.V., Mochikina I.H. PSYCHOLOGICAL FEATURES OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF YOUNG PEOPLE WITH THE MUSCULOSKELETAL SYSTEM LIMITATIONS

The results of theoretical and empirical study of socio-psychological adaptation of youth with disabilities in the article are given. Significant differences in the indices of social and psychological adaptation of youth with disabilities and youth with typical development have been established. These features are caused by the presence of the musculoskeletal system limitations in the first group under study, which complicate the process of social adaptation: interaction with the environment, the creation of a family, professional self-realization.

Key words: socio-psychological adaptation, young person with the musculoskeletal system limitations, social integration, negative emotional states, social frustration.

Постановка проблеми. В Україні на державному рівні впроваджується ряд програм, які забезпечують інтеграцію осіб з обмеженнями життєдіяльності в соціальне середовище. Інклюзивна освіта дітей з обмеженнями життєдіяльності, програми раннього втручання і допомоги сім'ям, які

виховують дітей з порушеннями психофізичного розвитку, працевлаштування молоді з інвалідністю та інші проекти – все це сприяє подоланню дискримінації в ставленні до осіб з обмеженнями життєдіяльності та розвитку цивілізованої держави в цілому.

Серед ряду необхідних завдань інтеграції молодих людей з обмеженнями життєдіяльності – соціально-психологічна адаптація одне з найважливіших, тому що саме від особистісного адаптування залежить переживання негативних емоційних психічних станів, наявність ускладнень міжособистісної взаємодії, поява невротичних проявів та інші особливості.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Дослідженням особливостей соціально-психологічної адаптації займалися З. Фройд, Г. Гартман, Ж. Піаже, А. Налчаджян та інші, фізіологічні аспекти адаптації описані у працях П.К. Анохіна, О.М. Леонтьєва, особливості соціальної адаптації описані в роботах Л.Л. Шпак, Т. Шибутані, Л.С. Виготського, особливості соціально-психологічної адаптації осіб з обмеженнями життєдіяльності висвітлені в наукових роботах Л.С. Виготського, В.М. Сіньової, Є.П. Сіньова, А.Г. Шевцова, О.П. Хохліної, Л.І. Фомічової та інших.

Постановка завдання. Здійснити теоретичний аналіз психологічних особливостей соціально-психологічної адаптації молоді з обмеженнями життєдіяльності та емпірично дослідити зазначені особливості.

Виклад основного змісту дослідження. Кількість осіб з обмеженнями життєдіяльності в Україні постійно зростає, тобто збільшується кількість громадян, які потребують цілеспрямованої комплексної реабілітації. На державному рівні широко впроваджуються програми соціально-психологічної реабілітації дітей з обмеженнями життєдіяльності та їх сімей, проте проблема соціально-психологічної адаптації молоді – лише в розробці.

Вивчення поняття соціальної адаптації в психологічній науці показує, що це процес активного пристосування людини до умов соціального середовища через засвоєння й прийняття індивідом цілей, цінностей, норм і стилю поведінки, схвалених суспільством (А.А. Налчаджян, С.І. Розум та інші) [2; с. 155]. На думку Степанова О.М., у кожного індивіда соціальна адаптація відбувається залежно від ціннісних орієнтацій, обраних цілей і можливостей їх досягнення в конкретних умовах. Вона має неперервний характер, але найбільше виявляється під час зміни діяльності людини її соціального оточення [3; с. 11].

Ж. Піаже описав процес адаптації як зміни організму та середовища. На думку Ж. Піаже адаптація складається з двох взаємодоповнюючих процесів: акомодатії (що забезпечує модифікацію, функціонування організму чи дій суб'єкта у відповідності

з властивостями середовища) та асиміляції (яка змінює ті чи інші компоненти цього середовища, переробляючи їх згідно із структурою організму або включаючи у схему поведінки суб'єкта).

Соціальна дезадаптація людини може бути наслідком систематичного вживання наркотиків, алкоголю, органічного захворювання, важкого каліцтва, функціонального психічного захворювання тощо [3; с. 12].

Соціально-психологічна адаптація молоді з обмеженнями життєдіяльності до умов життя в суспільстві – найважливіша складова інтеграційної діяльності. У соціально-психологічному плані інвалідність ставить перед людиною безліч проблем, тому виникає необхідність у деталізованому аналізі основних аспектів соціально-психологічної адаптації осіб з обмеженими можливостями. Найбільш поширеними потребами молоді з порушеннями функцій опорно-рухового апарату є: потреба у відновленні (компенсації) порушених здібностей до різних видів діяльності; у пересуванні; у спілкуванні; у вільному доступі до об'єктів соціально-побутової, культурної та інших сфер; у можливості отримувати освіту; у працевлаштуванні; у комфортних побутових умовах; у соціально-психологічній адаптації; у матеріальній підтримці.

Також значне місце посідає проблема ізоляваності молоді з обмеженими можливостями від суспільства, відсутності умов активізації власної суб'єктності у вдосконаленні соціального середовища відповідно до своїх потреб.

Дослідники молодого віку визначають цей період як найважливіший період духовного і соціокультурного розвитку особистості. Головним новоутворенням цього віку є відкриття власного "Я", практичне включення у різні сфери життєдіяльності, поява життєвого плану, бажання бути творцем або зачинателем нової соціальної і культурної реальності й установка на свідому побудову власного життя [4]. Проблема сучасного суспільства, особливо мешканців міста, полягає в соціальній відчуженості, що призводить до обмеження комунікації між людьми, замкнутості на своїх проблемах, відсторонення від життя інших. Зазначені особливості перешкоджають задоволення основних потреб молодих людей, особливо якщо у них наявні обмеження життєдіяльності.

Тому важливим фактором впливу на соціалізацію молоді з обмеженнями життєдіяльності є соціальна реабілітація. У сучасній вітчизняній науковій практиці актуальною є структура комплексного реабілітування особи з обмеженнями життєдіяльності, до



компонентного складу якого належать: соціальне, педагогічне, психологічне, медичне та техніко-середовищне реабілітування [6; с. 113].

Важливою умовою досягнення соціальної реабілітації молоді з обмеженими можливостями в територіальній громаді є впровадження в суспільній свідомості ідеї рівних прав і можливостей для цієї категорії молоді. У розвинених країнах цей процес давно вже розпочався. В Україні ідеї рівних прав і можливостей недостатньо сформовані в суспільній свідомості, вони лише нещодавно почали усвідомлюватися соціальними інститутами, відповідальними за соціальну політику в державі стосовно людей з обмеженими можливостями.

Вивчаючи причини щодо виникнення проблем адаптації молоді з обмеженнями життєдіяльності, важливу роль можна надати розділу «інклюзивне суспільство», що включає такі поняття: соціальна ізоляція; соціальна інклюзія; соціальна інтеграція.

Соціальна ізоляція людей з інвалідністю – це відсутність умов для реалізації їхнього права на освіту, працевлаштування, індивідуальну мобільність, охорону здоров'я, участь у політичному та громадському житті, обмеження можливості доступу до ресурсів та послуг. Наприклад, за певних обставин причиною соціальної ізоляції для них може бути недоступність громадського транспорту, що значно ускладнює можливість дістатися до роботи, місця проведення тренінгу, центру з працевлаштування, медичної установи, розважального закладу.

Проблема соціальної ізоляції, зазвичай, пов'язується з проблемою рівних можливостей, оскільки деякі люди зазнають наслідків ізоляції більше за інших. Протилежністю соціальній ізоляції є соціальна інклюзія, або позитивні дії, спрямовані на зміну обставин та навичок, які спричинили ізоляцію людини у житті суспільства.

Соціальна інклюзія – це процес, спрямований на забезпечення людям, які зазнають ризику бідності та соціального виключення, можливостей та ресурсів, необхідних для того, щоб повною мірою брати участь в економічному, соціальному та культурному житті та досягти рівня життя та добробуту відповідно до стандартів якості життя. Дії держав відповідно до принципів соціальної інклюзії мають забезпечувати людям з обмеженими можливостями ширші перспективи для участі у підготовці та прийнятті рішень, що їх стосуються, та реалізації основних прав цієї категорії населення.

Соціальна інтеграція – процес перетворення порівняно самостійних, слабко пов'язаних між собою об'єктів (індивідів,

груп, держав) в єдину, цілісну систему, що характеризується узгодженістю та взаємозалежністю її частин на основі загальних цілей, інтересів. Це встановлення оптимальних зв'язків між соціальними інститутами, групами, гілками влади і управління. Основою соціальної інтеграції слугує діяльність людей у межах того чи іншого суспільно-політичного ладу. Мета соціальної інтеграції полягає у створенні «суспільства для всіх», в якому кожна особа володіє правами та обов'язками і покликана відігравати в ньому активну роль.

Виділяють зовнішні і внутрішні чинники соціально-психологічної адаптації. Під чинниками розуміють умови, які впливають на значення показників адаптації. Інші автори уточнюють, що під чинником адаптації розуміються комплекс умов, що визначають вид, характер (швидкість і етап) та результати адаптації [5]. Одним з головних чинників дезадаптації молоді з порушеннями опорно-рухового апарату є соціальні умови. Соціальна адаптація людини передбачає формування активної особистісної позиції, усвідомлення власного соціального статусу. Умовою і результатом адаптації особистості є сформованість соціально і професійно значущих засобів спілкування, поведінки та діяльності, які суспільство визнає і підтримує.

Соціальна ситуація сьогодення породжує значні труднощі в адаптації молоді з обмеженнями життєдіяльності, створює відчуття незахищеності. Це сприяє формуванню неадаптивних форм поведінки, ускладнень міжособистісної взаємодії, неможливості працевлаштування та відсутності соціальної активності.

Зовнішні чинники, які впливають на дезадаптованість молоді, є гіперопіка зі сторони батьків, внаслідок якої виникає ізолюваність особистості. Тривале перебування молоді з порушеннями функцій опорно-рухового апарату в умовах соціального ізолювання не сприяє формуванню навичок спілкування, яке носить переважно ситуативний характер, відрізняється поверховістю, нестійкістю зв'язків.

До внутрішніх чинників належать: відсутність умінь і навичок самореалізації, несформованість умінь здійснювати психічну самореалізацію поведінки і діяльності; особистісна схильність фіксуватися на негативних сторонах повсякденного життя: помисливість, зосередженість на своїх моральних, інтелектуальних, вольових недоліках, які ще більше посилюються у світлі нових соціальних вимог; відсутність спрямованості на конструктивне подолання труднощів; низький рівень локусу контролю [1].

Під час дослідження психологічних особливостей соціально-психологічної адаптації молоді з порушеннями опорно-рухового апарату нами було сформовано психодіагностичний інструментарій, складниками якого є:

1) «Методика діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерс та Р. Даймонд»;

2) «Діагностика рівня соціальної фрустрації І. Вассермана» (модифікація В. Бойка);

3) дослідження рівня тривожності. Методика «Шкала самооцінки» (Ч. Спілбергер, Ю.Л. Ханін).

При проведенні дослідження нами було обрано 60 осіб з порушеннями опорно-рухового апарату. Базою дослідження був Вінницький міський центр соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з функціональними обмеженнями «Гармонія».

Аналізуючи результати дослідження за «Методикою діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерс та Р. Даймонд» встановлено, що у 20% досліджуваних інтегральний показник адаптації від 65% до 70%, що вказує на високий рівень адаптації. У 60% досліджуваних середній показник адаптації, а у 20% досліджуваних низький рівень адаптації. Тобто у більшій частині досліджуваних молодих людей з порушеннями функцій опорно-рухового апарату середній рівень адаптації.

За шкалою «самосприйняття» ми отримали такі результати: низький рівень самосприйняття у 80% досліджуваних, і лише у 20% досліджуваних середній рівень самосприйняття. Тобто більшість досліджуваних не можуть позитивно оцінювати свої особистісні якості, невпевнені, що можуть поборотися оточуючим як особистістю.

Встановлено, що у 80% досліджуваних молодих людей середній показник самосприйняття інших, а у 20% – високий показник. Тобто, спостерігається терплячість до оточуючих, до їх слабких сторін та дотримання певної дистанції в спілкуванні з ними.

Щодо шкали емоційної комфортності встановлено, що у 73,3% досліджуваних молодих людей середній показник, а 26,7% високий. Зазначені особливості можна інтерпретувати, як надмірну комфортність, емоційну стійкість, можливо екзальтованість.

За результатами дослідження встановлено, що у всіх досліджуваних молодих людей з обмеженнями життєдіяльності, низькі показники за шкалою інтернальності, що вказує на низький показник внутрішньої мотивації, невміння керувати власною поведінкою, звинувачення оточення у власних невдачах та неприємностях, очікування допомоги ззовні.

За результатами дослідження прагнення до домінування встановлено, що у більшості молодих людей (80% досліджуваних) низький рівень, що характеризується поступливістю досліджуваних, піддатливістю зовнішнім впливам та невмінням відстоювати свою точку зору.

Для подальшого дослідження було застосовано діагностику рівня соціальної фрустрації І. Вассермана (модифікація В. Бойка). За результатами дослідження встановлено, що 60% досліджуваних молодих людей з обмеженнями життєдіяльності мають низький рівень соціальної фрустрованості, у 20% фрустрація відсутня, у 10% було виявлено знижений рівень фрустрації, у 10% досліджуваних рівень фрустрації невизначений взагалі.

Для виявлення психологічних чинників, які впливають на рівень соціально-психологічної адаптації молоді з порушеннями опорно рухового апарату, нами була використана методика дослідження рівня тривожності «Шкала самооцінки» (Ч. Спілбергер, Ю.Л. Ханін). Аналізуючи дані отримані за допомогою цієї методики, ми встановили, що у 50% досліджуваних високий рівень тривожності, у 40% учасників дослідження виявлено помірний рівень тривожності, і лише у 10% тестованих ми продіагностували низький рівень тривожності. Тобто у більшості досліджуваних молодих людей з обмеженнями життєдіяльності високі показники особистісної тривожності, що може вказувати на наявність емоційної напруги, можливе переживання негативних переживань та наявності невротичних проявів.

Для ефективності дослідження було здійснено порівняльний аналіз між результатами дослідження, а саме: між результатами за «Методикою діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерс та Р. Даймонд»; «Діагностикою рівня соціальної фрустрації» І. Вассермана (модифікація В. Бойка); «Дослідженням рівня тривожності» та методикою «Шкала самооцінки» (Ч. Спілбергер, Ю.Л. Ханін). Об'єктом порівняльного аналізу виступила молодь з порушеннями функцій опорно-рухового апарату і молодь з типовим розвитком (60 студентів заочної форми навчання Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського).

Аналізуючи результати показників за «Методикою діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерс та Р. Даймонд», встановлено, що за шкалою «адаптація в процентному співвідношенні» у досліджуваних з порушенням опорно-рухового апарату рівень адаптованості (58,8%) нижчий, чим у досліджуваних з ти-



повим розвитком (67%). Відмінності у зазначених показниках $p > 1,9$.

За рівнем самосприйняття досліджувані з типовим розвитком показали вищий результат (73,2%), ніж досліджувані з порушеннями з обмеженнями життєдіяльності (66%). Відмінності у показниках $p > 3,5$. Шкала сприйняття інших показала незначну відмінність, з перевагою 1% ($p > 4,2$). За шкалою емоційна комфортність досліджуваних з типовим розвитком отримали 61% (рівень емоційної комфортності), досліджувані з порушеннями опорно-рухового апарату – 60,8%, що свідчить про незначну відмінність ($p > 5,3$).

Наступною шкалою, яку ми взяли для порівняння, була шкала інтернальності, що показала нам таку відмінність: 58,9% отримали досліджувані з типовим розвитком, і 51,6% результат досліджуваних з обмеженнями життєдіяльності ($p > 3,7$).

За шкалою прагнення до домінування за середнім показником вищий результат 53,2% отримали досліджувані з порушеннями опорно-рухового апарату, а досліджувані з типовим розвитком показали результат в 49,8% ($p > 5,8$).

Аналізуючи результати за «Методикою діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерс та Р. Даймонд» за шістьма шкалами: адаптація, самосприйняття, сприйняття інших, емоційна комфортність, інтегральність, прагнення до домінування, ми дійшли висновку, що молоді з обмеженнями життєдіяльності є менш адаптованою, ніж молоді з типовим розвитком.

За результатами порівняльного аналізу методики «Діагностика рівня соціальної фрустрації І. Вассермана» (модифікація В. Бойка) встановлено, що показники досліджуваних з порушеннями функцій опорно-рухового апарату є нижчими, ніж у досліджуваних з типовим розвитком. Тобто за допомогою даної діагностики ми виявили дуже низький рівень фрустрації у досліджуваних з порушеннями функцій опорно-рухового апарату і знижений рівень фрустрації у досліджуваних з типовим розвитком.

За отриманими середніми показниками рівня тривожності за методикою «Дослідження рівня тривожності» та «Шкалою самооцінки» (Ч.Д. Спілбергер, Ю.Л. Ханін), ми дійшли висновку, що рівень тривожності у молоді з порушеннями опорно-рухового

апарату є меншим, ніж у молоді з типовим розвитком.

За результатами порівняльного аналізу встановлено, що існують вагомні відмінності між показниками досліджуваних молодих людей з обмеженнями життєдіяльності та молоді з типовим розвитком. Зазначені особливості можуть бути спричинені наявністю порушень функцій опорно-рухового апарату, які значно ускладнюють соціальну адаптацію у представників першої досліджуваної групи.

Висновки з проведеного дослідження.

За результатами теоретичного та емпіричного аналізу проблематики соціально-психологічної адаптації молоді з порушеннями функцій опорно-рухового апарату встановлено, що незважаючи на те, що більшість досліджуваних молодих людей мали загальний середній рівень адаптації, проте вони переважно невпевнені в своїх можливостях, невпевнені в тому, що можуть подібатися оточуючим, очікують допомоги ззовні та перекладають відповідальність за своє життя на інших. Разом з тим вони виявили високі показники тривожності. Водночас виявлені вагомні відмінності між показниками досліджуваних молодих людей з обмеженнями життєдіяльності та типовим розвитком. Таким чином, можна стверджувати, що наявність зазначених особливостей з великою вірогідністю спричинена порушеннями функцій опорно-рухового апарату, які, в свою чергу, зумовлюють обмеження життєдіяльності представників першої досліджуваної групи.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бочелюк В.Й., Турубарова А.В. Психологія людини з обмеженими можливостями. К.: Центр учбової літератури, 2011. 264 с.
2. Налчаджян А.А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии / 2-е изд., перераб. и доп. М.: Эксмо, 2010. 368 с.
3. Психологічна енциклопедія / Автор-упорядник О.М. Степанов. К.: «Академвидав», 2006. 424 с.
4. Савчин М.В. Вікова психологія: Навчальний посібник / Л.П. Василенко. К.: Академвидав, 2011. 368 с.
5. Томчук М.І., Чухрій І.В. Психологія матерів, які виховують дитину з інвалідністю: монографія. Вінниця: ВОІПОПП, 2015. 276 с.
6. Шевцов А.Г. Освітні основи реабілітології: монографія. К.: МП «Леся», 2009. 483 с.



НОТАТКИ

Наукове видання

**НАУКОВИЙ ВІСНИК
ХЕРСОНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

Збірник наукових праць

Серія ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ

**Випуск 2
Том 2**

Коректура · *Н.С. Ігнатова*

Комп'ютерна верстка · *С.Ю. Калабухова*

Формат 60x84/8. Гарнітура Pragmatica.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 21,62.
Замов. № 0618/65. Наклад 200 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
73034, м. Херсон, вул. Паровозна, 46-а, офіс 105.
Телефон +38 (0552) 39-95-80
E-mail: mailbox@helvetica.com.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 4392 від 20.08.2012 р.