

ISSN 2312-3206

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

100 *Років*
ХЕРСОНСЬКОМУ ДЕРЖАВНОМУ
УНІВЕРСИТЕТУ

**НАУКОВИЙ ВІСНИК
ХЕРСОНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ**



Серія:
ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ
Випуск 4
Том 2

Херсон-2017

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 практичної 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, ректор 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, 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 міжнародної наукометричної бази Index Copernicus International (Республіка Польща)

Рекомендовано до друку відповідно до ухвали вченої ради Херсонського державного університету (протокол від 25 вересня 2017 р. № 2)

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



ШАНОВНІ КОЛЕГИ!

Херсонський державний університет – провідний науково-освітній центр Півдня України, який у 2017 році святкує свій 100-літній ювілей. Це не просто значний відтинок часу, а ціла епоха для нашого університету. Це шлях наполегливої праці багатьох поколінь досвідчених, творчих, талановитих фахівців. Це шлях утвердження власних принципів, пошуків, звершень, зростання та примноження здобутків.

Херсонський державний університет відомий своїми науковими школами, які розвиваються та виховують молодих науковців. За керівництва відомих учених у нашому навчальному закладі підготовлено не одне покоління висококваліфікованих фахівців. Серед них – народні й заслужені вчителі, артисти, народні депутати України, олімпійські чемпіони, чемпіони Європи та світу, видатні вчені, письменники, журналісти, економісти, менеджери, юристи, державні й політичні діячі тощо.

Університет є засновником багатьох журналів, 12 з яких – фахові наукові видання України. Філософія збірника наукових праць «Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки» полягає в науковому осмисленні та практичному застосуванні кращих світових, європейських і вітчизняних тенденцій психологічної науки.

Упевнений, що високий професіоналізм та самовіддана праця вчених Херсонського державного університету сприятимуть подальшому розвитку і примноженню освітнього й наукового потенціалу нашої держави.

Щиросердно вітаю редакційний колектив, авторів і читачів «Наукового вісника Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки» з ювілейною датою. Хвала і шана талановитим і невтомним творцям цього видання!

З повагою,

Ректор Херсонського державного університету
Василь СТРАТОНОВ





ЗМІСТ

СЕКЦІЯ 1

ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

Белошистая А.В. СОЦІАЛЬНА СИТУАЦІЯ РАЗВИТИЯ: ДИНАМИКА ИЗМЕНЕНИЯ РОЛИ ОТ Л.С. ВЫГОТСКОГО ДО НАШИХ ДНЕЙ.....	8
Борисенко В.М. СТАН СФОРМОВАНОСТІ ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОГО НАПРЯМУ.....	15
Дейниченко Л.М. ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ЗАСОБАМИ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ТРЕНІНГУ.....	20
Долгополова О.В., Терещенко Н.М. КОМПЛЕКСНА ПРОГРАМА ПСИХОКОРЕКЦІЇ СОЦІАЛЬНОЇ ТРИВОЖНОСТІ В ПІДЛІТКІВ.....	26
Єзерська Н.В. ВПЛИВ ІНТЕРНАТНИХ УМОВ ПЕРЕБУВАННЯ НА СУБ'ЄКТИВНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ ПІДЛІТКІВ.....	31
Єрмолаєва Є.С. ПАРАМЕТРИ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ СТУДЕНТІВ.....	36
Железнякова Ю.В. ВЕРИФІКАЦІЯ ПРОГРАМИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОРЕКЦІЇ СУБ'ЄКТИВНОГО ПОЧУТТЯ САМОТНОСТІ ЯК ЧИННИКА АДИКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ.....	41
Здоровець Т.Г. ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ НАРАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ.....	47
Коваленко М.В. ТИПОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОСОМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ.....	52
Коваленко-Кобилянська І.Г. ПРОЕКТУВАННЯ МЕТАКОГНІТИВНОГО РОЗВИТКУ ЛЮДИНИ У GERONТОГЕНЕЗІ.....	58
Лапа В.М. НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ: КОРОТКИЙ ОГЛЯД ОСНОВНИХ ПОНЯТЬ.....	63
Макарова Л.Л., Мінчукова А.О. ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ТИПУ ІНТЕЛЕКТУ З РІВНЕМ УСПІШНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	67
Мелоян А.Е., Новиченко І.С. ДИТЯЧО-БАТЬКІВСЬКІ СТОСУНКИ ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ ЕМПАТІЇ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	75
Проць О.І. СТАВЛЕННЯ ДО МАТЕРІ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ РЕЛІГІЙНИХ УЯВЛЕНЬ.....	81
Пушкарук І.Ю. АНАЛІЗ ОСОБЛИВОСТЕЙ БАТЬКІВСЬКОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ЧОЛОВІКА ЗА МЕТОДИКОЮ «СІМЕЙНА СОЦІОГРАМА».....	86
Резнікова О.А. АДАПТАЦІЙНІ ПРОЯВИ КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ ТА МОТИВАЦІЙНИХ УТВОРЕНЬ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА.....	91
Родіна К.М. МНЕМО-ІМАГІНАЦІЙНІ ЗДІБНОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ.....	96
Свіденська Г.М. РОЗВИТОК САМОСВІДОМОСТІ ЯК ЧИННИК СОЦІАЛЬНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ПІДЛІТКА.....	101
Sviatenko Yu.O. PROJECTIVE TECHNIQUE "CHILDHOOD": PSYCHOLOGICAL DIAGNOSTICS OF INTRAPERSONAL EXPERIENCES OF A CHILD.....	106
Сухенко Я.В. ІНДИВІДУАЛЬНА ОСВІТНЯ ТРАЄКТОРІЯ: МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ АНАЛІЗ ФЕНОМЕНУ.....	111
Томчук М.І., Томчук С.М. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ЖІНОК-ПЕДАГОГІВ.....	116



Ушакова К.Ю. ПРОГРАМА ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ «Я-КОНЦЕПЦІЇ» У СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ КОЛЕДЖІВ.....	122
Хоменко К. В. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ СИСТЕМОУТВОРЮЮЧОГО КОМПОНЕНТУ САМОСТАВЛЕННЯ В ОСІБ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ.....	127
Шевченко О.М. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ГОТОВНОСТІ ДО МАТЕРИНСТВА ДІВЧАТ-СТАРШОКЛАСНИЦЬ.....	135
Яблонський А.І. ТЕОРЕТИЧНА МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ЕКСПЕРТИЗИ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ШКОЛИ.....	140

СЕКЦІЯ 2 ОРГАНІЗАЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ

Позднишев Є.В. ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ПСИХОТЕХНОЛОГІЙ ФОРМУВАННЯ ТА ПІДТРИМКИ ІМІДЖУ СПОРТСМЕНІВ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ.....	146
Старик В.А. ГЕНДЕРНІ ВІДМІННОСТІ СТРЕСОСТІЙКОСТІ У ФАХІВЦІВ ДОПОМІЖНИХ ПРОФЕСІЙ.....	152
Широбоков Ю.М. ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕБУВАННЯ ВІЙСЬКОВОПОЛОНЕНИХ У ПСИХОЛОГІЧНОМУ ПРОСТОРІ ІДЕОЛОГІЧНОЇ ОБРОБКИ В ХОДІ ПРОВЕДЕННЯ АНТИТЕРОРИСТИЧНОЇ ОПЕРАЦІЇ.....	158

СЕКЦІЯ 3 ЮРИДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

Клименко І.В. ТОЛЕРАНТНІСТЬ ДО НЕВИЗНАЧЕНОСТІ ЯК ФАКТОР АДАПТАЦІЇ КУРСАНТІВ – МАЙБУТНІХ ПРАВООХОРОНЦІВ, ЯКІ НАВЧАЮТЬСЯ В РАМКАХ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ.....	164
--	-----

СЕКЦІЯ 4 МЕДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

Барінова А.Ю. ВНУТРІШНЯ КАРТИНА ХВОРОБИ В СТРУКТУРІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ХВОРИХ НА ЕПІЛЕПСІЮ.....	169
Кузьо О.Б. ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КОГНІТИВНО-ПОВЕДІНКОВОГО ТЕРАПЕВТА ТА ГЕШТАЛЬТ-ТЕРАПЕВТА.....	174
Николаенко С.А. СПОСОБИ УСИЛЕННЯ И РАСШИРЕННОЙ ИНСТАЛЛЯЦИИ ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО САМОПРЕДСТАВЛЕНИЯ В ДПДГ-ПСИХОТЕРАПИИ.....	179
Турецька Х.І. ФАКТОРИ ЕФЕКТИВНОСТІ ІМАГІНАТИВНИХ ТЕХНІК ПСИХОТЕРАПІЇ.....	187
Тиньков А.М., Фаворова Е.Н. ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ДЕТЕЙ В СЕМЬЯХ, В КОТОРЫХ МАТЕРИ СТРАДАЮТ ДЕПРЕССИВНЫМИ РАССТРОЙСТВАМИ.....	192
Шевченко Н.Ф. ЗДОРОВ'Я – ХВОРОБА: ПОЛЮСИ КОНТИНУУМУ ЛЮДСЬКОГО БУТТЯ.....	198

СЕКЦІЯ 5 СПЕЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ

Логвінова І.П. ІНТЕРСУБ'ЄКТИВНІСТЬ ЯК ФУНДАМЕНТ ЕМОЦІЙНО-ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ.....	204
--	-----



CONTENTS

SECTION 1

PEDAGOGICAL AND AGE PSYCHOLOGY

Beloshistaja A.V. THE SOCIAL SITUATION OF DEVELOPMENT: THE DYNAMICS OF CHANGING THE ROLE OF L.S. VYGOTSKY TO THE PRESENT DAY.....	8
Borysenko V.M. STATUS OF FORMATION OF EMOTIONAL COMPETENCE OF FUTURE FACTORS IN SOCIAL.....	15
Deynichenko L.M. FORMING COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE PSYCHOLOGISTS BY MEANS OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL TRAINING.....	20
Dolgopolova O.V., Tereshchenko N.M. THE COMPREHENSIVE PROGRAM OF PSYCHO-CORRECTION OF SOCIAL ANXIETY IN ADOLESCENTS	26
Yezerska N.V. THE INFLUENCE OF RESIDENTIAL CONDITIONS OF STAY ON SUBJECTIVE WELL-BEING OF ADOLESCENTS.....	31
Yermolaieva I.S. PARAMETERS OF PSYCHOLOGICAL WELL – BEING OF THE STUDENTS.....	36
Zhelezniakova Yu.V. VERIFICATION OF THE PSYCHOLOGICAL CORRECTION OF SUBJECTIVE SATISFACTION OF SATISFACTION AS A FACTOR OF ADDICTIVE BEHAVIOR OF YOUNG ADULTS.....	41
Zdorovets T.G. RESEARCH OF PSYCHOLOGICAL OF NARRATIVE COMPETENCE OF FUTURE PRACTICAL PSYCHOLOGISTS.....	47
Kovalenko M.V. TYPOLOGICAL FEATURES OF PSYCHOSOMATIC COMPETENCE AMONG FUTURE PSYCHOLOGISTS	52
Kovalenko-Kobylianska I.G. PROJECTING OF METACOGNITIVE DEVELOPMENT IN GERONTOGENESIS.....	58
Lapa V.M. TRAINING OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS: BRIEF REVIEW OF MAIN CONCEPTS.....	63
Meloyan A.Ye., Novichenko I.S. CHILD-PARENT RELATIONS AS A FACTOR OF EMPATHY DEVELOPMENT IN CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE.....	75
Prots O.I. ATTENTION TO THE MOTHER AS A FACTOR FOR THE FORMATION OF RELIGIOUS CONCEPTS.....	81
Pushkaruk I.Yu. ANALYSIS OF THE SPECIFICITY OF FATHER’S IDENTITY USING THE “FAMILY SOCIOGRAM” TECHNIQUE.....	86
Reznikova O.A. ADAPTATIONAL MANIFESTATIONS OF COPING STRATEGIES AND MOTIVATIVE DEVELOPMENTS OF STUDENT’S PERSONALITY.....	91
Rodina K.M. MNEMO-IMAGINATIVE ABILITIES IN ADOLESCENCE	96
Svidenska H.M. THE DEVELOPMENT OF SELF-CONSCIOUSNESS AS A FACTOR OF ADOLESCENTS’ SELF-DETERMINATION.....	101
Sviatenko Yu.O. PROJECTIVE TECHNIQUE “CHILDHOOD”: PSYCHOLOGICAL DIAGNOSTICS OF INTRAPERSONAL EXPERIENCES OF A CHILD.....	106
Sukhenko Ya.V. PERSONAL LEARNING PATH: CROSS-DISCIPLINARY ANALYSIS OF PHENOMEN.....	111
Tomchuk M.I., Tomchuk S.M. PSYCHOLOGICAL FEATURES OF PROFESSIONAL SELF-REALIZATION OF WOMEN-PEDAGOGES.....	116



Ushakova K.Yu. PROGRAM OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR THE DEVELOPMENT OF A PROFESSIONAL „I-CONCEPT” FOR STUDENTS OF MEDICAL COLLEGES.....	122
Khomenko K.V. RESEARCH OF PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE SYSTEM-FORMING COMPONENT OF THE SELF-ATTITUDE’S STRUCTURE.....	127
Shevchenko O.M. PSYCHOLOGICAL FEATURES OF HIGH SCHOOL GIRLS’ READINESS FOR MATERNITY.....	135
Yablonskyi A.I. THE THEORETICAL MODEL OF SCHOOL’S EDUCATIONAL ENVIRONMENT PSYCHOLOGICAL EXPERTISE.....	140

SECTION 2 ORGANIZATIONAL PSYCHOLOGY

Pozdnyshev Ye.V. SPECIFICS OF THE USAGE OF PSYCHOTECHNOLOGIES IN THE CREATION AND MAINTENANCE OF SPORTSMEN IMAGE UNDER CONDITIONS OF GLOBALIZATION.....	146
Staryk V.A. GENDER VARIETIES OF STRESS COMPLETION OF PROFESSIONAL SPECIALISTS.....	152
Shyrobokov Yu.M. THE CHARACTERISTICS OF POWS’ STAYING IN THE PSYCHOLOGICAL ENVIRONMENT OF IDEOLOGICAL MANIPULATION DURING ANTI-TERRORIST OPERATIONS.....	158

SECTION 3 LEGAL PSYCHOLOGY

Klymenko I.V. TOLERANCE TO UNCERTAINTY AS A FACTOR OF ADAPTATION OF THE CADETS – WOULD BE LAW ENFORCEMENT OFFICERS STUDING IN THE FRAMEWORK OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT.....	164
--	-----

SECTION 4 MEDICAL PSYCHOLOGY

Barinova A.Yu. INTERNAL PICTURE OF THE DISEASE IN THE STRUCTURE OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF PATIENTS WITH EPILEPSY.....	169
Kuzo O.B. COGNITIVE-BEHAVIOURAL THERAPIST VS. GESTALT THERAPIST, COMPARATIVE ANALYSIS OF THEIR PROFESSIONAL ACTIVITY.....	174
Nikolaenko S.A. METHODS OF STRENGTHENING AND ADVANCED INSTALLATION OF POSITIVE SELF-DETERMINATION IN EMDR-PSYCHOTHERAPY	179
Turetska Kh.I. FACTORS UNDERLYING THE EFFECTIVENESS OF THE IMAGINATIVE TECHNIQUES OF PSYCHOTHERAPY.....	187
Tynkov A.M., Favorova Ye.N. FEATURES OF EMOTIONAL STATUS OF CHILDREN IN FAMILIES WHICH MOTHERS HAVE DEPRESSIVE DISORDERS.....	192
Shevchenko N.F. HEALTH – DISEASE: POLES OF HUMAN EXISTENCE CONTINUUM.....	198

SECTION 5 SPECIAL PSYCHOLOGY

Lohvinova I.P. INTERSUBJECTIVITY AS A DOMINANT FOUNDATION OF EMOTIONAL-PERSONAL DEVELOPMENT IN CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION.....	204
---	-----



СЕКЦІЯ 1. ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.922

СОЦИАЛЬНАЯ СИТУАЦИЯ РАЗВИТИЯ: ДИНАМИКА ИЗМЕНЕНИЯ РОЛИ ОТ Л.С. ВЫГОТСКОГО ДО НАШИХ ДНЕЙ

Белошистая А.В., д. пед. н., профессор
Мурманский государственный арктический университет

В статье рассмотрена динамика изменения роли социальной ситуации развития в жизни дошкольника, рассмотрен вопрос о современной роли социальной ситуации развития и её соотношении с внутриличностным развитием ребенка; предложены способы решения анализируемой проблемы.

Ключевые слова: социальная ситуация развития, факторы, влияющие на ее изменение, мотивационно-смысловые новообразования в личностной сфере дошкольника, развивающее обучение в детском саду.

У статті розглянуто динаміку зміни ролі соціальної ситуації розвитку в житті дошкільника, розглянуто питання про сучасну роль соціальної ситуації розвитку та її співвідношення з внутрішньоособистісним розвитком дитини; запропоновано способи вирішення проблеми, яка аналізується.

Ключові слова: соціальна ситуація розвитку, чинники, що впливають на її зміни, мотиваційно-ціннісні новоутворення в особистісній сфері дошкільника, розвивальне навчання у дитячому садку.

Beloshistaja A.V. THE SOCIAL SITUATION OF DEVELOPMENT: THE DYNAMICS OF CHANGING THE ROLE OF L.S. VYGOTSKY TO THE PRESENT DAY

The article examines the dynamics of changing the role of the social development situation in the life of the preschooler, the question of the contemporary role of the social situation of development and its relationship to the intrapersonal development of the child; methods for solving the problem analyzed.

Key words: social situation of development, factors affecting its change, motivational and semantic neoplasms in the personal sphere of the preschooler, developing teaching in kindergarten.

Постановка проблеми. Процесс воспитания и обучения ребенка дошкольного возраста теперь регламентируется и регулируется Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (ФГОС), принятым в октябре 2013 года. В тексте ФГОС последней редакции указывается на необходимость учитывать социальную ситуацию развития в процессе реализации основной образовательной программы в ДОУ. При этом рекомендуется «построение образовательной деятельности на основе взаимодействия взрослых с детьми, ориентированного на интересы и возможности каждого ребенка и учитывающего социальную ситуацию его развития» (Цитата из ФГОС)

ФГОС является законодательным документом, поэтому его реализация в практической деятельности педагогов обязательна. Возникает вопрос: каким же образом педагог детского сада сможет реализовать данные директивы в своей профессиональной деятельности, если термин «социальная ситуация развития» является теоретически однозначным, и именно в этом своем однозначном смысле он используется в психологических текстах акаде-

мического характера. Кроме того, термин имеет почти столетнюю историю, и возникает еще один вопрос: так ли однозначно его применение в современных условиях, как это было 85 лет назад, когда термин появился впервые? В этой связи мы полагаем, что анализ динамики изменения его роли за последние 85 лет и некоторые комментарии с точки зрения современного состояния психологии обучения дошкольника будут своевременны.

Анализ исследований и публикаций. Еще в 1930 г. Л.С. Выготский сформулировал идею социальной ситуации развития «системы отношений между ребенком данного возраста и социальной действительностью» как «исходного момента» для всех динамических изменений, происходящих в развитии в течение данного периода и определяющих «целиком и полностью те формы и тот путь, следуя по которому, ребенок приобретает новые и новые свойства личности» [2, с. 258–259]. Этот тезис Л.С. Выготского в дальнейшем был принят как важнейший теоретический постулат для построения концепции развития личности.

Постановка задания. Цель статьи – рассмотреть динамику изменения

роли соціальної ситуації розвитку в житті дошкільника, розглянути питання сучасної ролі соціальної ситуації розвитку і її співвідношення з внутрішнім розвитком дитини.

Изложение основного материала. Исходя из определения данного понятия, очевидно, что «социальная ситуация развития» не есть величина постоянная: со времен Л.С. Выготского она менялась несколько раз как в глобальном смысле (в России несколько раз менялся как социальный строй, так и экономическая ситуация), так и в области дошкольного воспитания и образования. Выделим четыре фактора, которые за последние 80 лет кардинально повлияли на изменение социальной ситуации развития в жизни дошкольника.

Фактор первый – программы, регламентирующие воспитательный и образовательный процесс. Во времена Л.С. Выготского ни стандартов, ни программ дошкольного воспитания и образования вообще не было – возможность создания таких программ только обсуждалась; в советский период воспитание и образование дошкольников определялось рамками одной общей для всей страны программы (хотя программы с течением времени менялись, но «утвержденной», а значит «разрешенной и одобренной» оставалась одна), поэтому требования к образовательному минимуму определялись однозначно. Аналогичная ситуация наблюдалась и в школьном обучении. Отмена советской системы привела к появлению множества альтернативных программ, что значительно изменило «социальную ситуацию» в дошкольном воспитании. В 2013 г. появился стандарт дошкольного образования (ФГОС), что снова меняет социальную ситуацию в плане требований к уровню и качеству образования.

Фактор второй – возраст поступления в школу. Со времен Л.С. Выготского несколько раз уменьшался возраст ребенка, поступающего в 1 класс. Например, в 30-е годы прошлого века обучение в школе начиналось с 8 лет, затем возрастной порог был передвинут и в 60-70-е годы дети поступали в школу с 7 лет, обучаясь в начальной школе четыре года. В 2000-е годы 20-летний эксперимент по обучению детей в школе с 6 лет завершился новым «сдвигом» школьного возраста в ранее традиционно дошкольную область. Начиная с 2003–2004 г. практически все дети в нашей стране приходят в школу в 6,5 лет. Соответственно, каждый такой возрастной «сдвиг» менял социальную ситуацию в жизни дошкольника. Очевидно, что, например, последнее изменение было стимулирова-

но активными исследованиями педагогов в области возможностей обучения детей шестилетнего возраста, а вовсе не тем, что деятельность в детском саду потеряла для всех детей свой прежний смысл. Дети не сами захотели пойти в школу с шести лет, в такие условия их поставила директивно введенная «социальная ситуация». Однако все без исключения пособия по дошкольной педагогике и сегодня цитируют уже ставшее классическим высказывание А.Н. Леонтьева о том, что «в ходе развития прежнее место, занимаемое ребенком в окружающем его мире человеческих отношений, начинает сознаваться им как не соответствующее его возможностям, и он стремится изменить его. Возникает открытое противоречие между образом жизни ребенка и его возможностями, уже определившими этот образ жизни. В соответствии с этим его деятельность перестраивается. Тем самым совершается переход к новой стадии развития его психической жизни. В качестве примера можно привести случай «перерастания» ребенком своего дошкольного детства» [4, с. 287].

Рассмотрение данной цитаты вне связи с конкретно-историческими условиями, в которых этот переход протекает, в отрыве от реального места, которое ребенок занимает в системе общественных отношений, позволяет трактовать переход из стадии дошкольного детства в школьный возраст как следствие внутренних закономерностей развития ребенка, т.е. предполагать, что возможности, которые предоставляет игра, как ведущая для развития ребенка деятельность, исчерпываются, и в этой связи происходит переход к следующему виду деятельности – учению. Ребенок занимает новое место в системе общественных отношений – уже в школе, входя в новую возрастную стадию: «...проходит некоторое время, знания ребенка расширяются, увеличиваются его умения, растут его силы, и в результате деятельность в детском саду теряет для него прежний смысл и он все больше «выпадает» из жизни детского сада» [4, с. 287].

Как видно из приведенной цитаты, причины детерминации перехода ребенка от одной возрастной стадии к другой и от предшествующей «ведущей деятельности» к последующей с классической педагогической точки зрения связывались с противоречием между возросшими знаниями, умениями и возможностями ребенка и наличным уровнем организации и содержания образовательного процесса в детском саду в то время. Однако и организацию, и содержание образовательного процесса в любой



момент исторического времени последних 80-ти лет, безусловно, определяли программы, которые, в свою очередь, были продуктом наличной социальной ситуации в обществе (см. фактор первый).

Фактор третий – информационная среда и уровень ее доступности ребенку. Эта среда кардинально изменилась за последние 30–40 лет в мире, окружающем дошкольника. До исторически совсем недавнего времени единственным источником информации для ребенка были книги (но только в том случае, если он умел читать, что нечасто встречалось среди дошкольников, поскольку официально читать учили в школе). Таким образом, основным источником информации для дошкольника были окружающие его взрослые. Поэтому жесткая информационная ограниченность программы могла ощущаться ребенком в детском саду очень сильно именно в возрасте «почемучек» – в 5–6 лет. А специалисты знают, насколько жестко-ограниченными были программы и, соответственно, регламентированным было содержание занятий с детьми в советский период, почему и происходило «перерастание» и «выпадение», отмеченное А.Н. Леонтьевым.

В сегодняшнем мире уже 2-3 летний ребенок частенько сидит за компьютером, а четырехлетка «сидит на горшке» с планшетом, причем для работы с этими устройствами совершенно не необходимо умение читать, поскольку практически все функции снабжены пиктограммами, смысл которых ребенок часто понимает быстрее, чем взрослый. Это обусловлено тем, что символизм психологически присущ детям этого возраста, что является общеизвестным фактом возрастной психологии. В 60-70-е годы телевизор был не в каждом доме, а сегодня их по два как минимум, не говоря уже о многофункциональных телефонах, могущих заменить и телевизор и компьютер, причем современные модели снабжены функцией голосовой связи и сенсорным управлением, поэтому ребенку достаточно показать пальцем на пиктограмму или просто сказать, что он хочет сделать (получить): позвонить маме, открыть какое-то приложение, посмотреть мультик и т.п. И все это доступно нашим сегодняшним детям «с пеленок», поэтому информационного «голода», стимулирующего желание «перейти на новый уровень», т.е. в школу – у них нет. У них есть Интернет, который знает больше любого взрослого и больше любого учебника, и всегда готов выдать нужную информацию или «развлечение» (игру, фильм, контакт и т.п.) по первому требованию.

Фактор четвертый – «символы и атрибуты». У сегодняшних детей нет и того внешнего стимула, который чаще всего в прежние годы являлся механизмом формирования мотивации «стать школьником». Со времен Л.С. Выготского (с 1922 года) и до 80-х ребенок, перешагнувший порог школы, сразу становился обладателем атрибутики, являвшейся предметом зависти друзей, оставшихся в детском саду – формы, ранца с учебниками, октябрятской звездочки, и перспективы в ближайшем будущем получить пионерский галстук со всеми прилагающимися атрибутами жизни в организованном «по-взрослому» октябрятско-пионерском «сообществе». Иными словами, это действительно была совсем другая жизнь, совсем не то, что «за ручку» в детском саду. И пусть это были лишь внешние стимулы (не будем сейчас обсуждать их идеологическую подоплеку), но они работали, и хотя бы этот вид мотивации совершенно определенно был у детей «в наличии», причем без всякой специальной формирующей работы воспитателя (вспомним Чебурашку и Крокодила Гену, которые всеми силами души мечтали о вступлении в марширующий пионерский отряд).

Этот вид мотивации создавался социальной ситуацией и всей мощью советской пропагандистской системы, не забывавшей и о растущем поколении. И все приведенные выше высказывания классиков были абсолютно адекватны всему тому периоду времени. С распадом Советского Союза и крахом его идеологии все начало стремительно меняться. Сегодня нет ни атрибутики, ни октябрятско-пионерского «сообщества», но есть абсолютная информационная свобода, доступная ребенку почти независимо от окружающих его взрослых, т.е. оба стимула, непосредственно влияющих на формирование мотивации «стать школьником», исчезли. А вот «учеба», в самом худшем смысле этого слова (включая домашние задания и даже отметки, пусть и в виде «звездочек» или «фишек» соответствующих цветов), в жизни дошкольника появилась, и часто к 5-6 годам у дошкольников уже есть негативный опыт неуспешности в этой «учебе», т.к. уже в трех-четырехлетнем возрасте ребенок может услышать упреки в неспособности к учению как от воспитателя, так и от родителей.

Таким образом, сегодня социальная ситуация работает совсем не на нас, не на формирование так нужной нам мотивации учения. Дети не хотят идти в школу. И это статистический факт. И этот факт есть следствие неучтения кардинального

изменения в современном «социально-информационном» состоянии общества, которое привело к тому, что мы не заметили, как социальная ситуация перестала «работать» на формирование так нужного нам компонента личности дошкольника (т.е. работать по Л.С. Выготскому). И хотя сегодня мы живем в совершенно другом мире, педагогическая общественность все еще продолжает надеяться на «социальную ситуацию развития», ибо было сказано классиками, что она стимулирует, развивает, формирует, является исходным моментом, и все нужные нам свойства являются следствием. И это верно: все, что мы имеем сегодня в личностной сфере растущего индивида, есть следствие наличной «социальной ситуации развития». Только это не те следствия, которые мы хотели получить.

Для анализа роли социальной ситуации в жизни дошкольника также очень важно рассмотреть еще одно психологическое понятие, по сути определяющее механизм развития личности ребенка дошкольного возраста – это понятие «ведущей деятельности». Данное понятие многие психологи напрямую связывают с социальной ситуацией, в пространстве и времени которой живет ребенок. В частности, В.В. Давыдов полагал, что «социальная ситуация развития – это, прежде всего, отношение ребенка к социальной действительности» и далее «такое отношение и реализуется посредством человеческой деятельности» [3, с. 58]. Таким образом, по мысли В.В. Давыдова, «ведущая деятельность» ребенка на данный момент есть следствие (продукт) наличной «социальной ситуации развития».

Отсюда возникает закономерный вывод: изменения социальной ситуации необходимо влекут за собой изменение вида ведущей деятельности ребенка. В противном случае вид ведущей деятельности следует связывать не с «социальной ситуацией развития», а с биологическим возрастом ребенка и закономерностями его внутриличностного развития. Иными словами, пока ребенок не в школе, он не имеет никаких закрепленных за ним обязанностей (т.е. того, что он обязан сделать в любом случае), он играет по своему выбору и усмотрению (игра – это то, что мы не обязаны делать...). Оказавшись в школе, он получает и ряд обязанностей, которые он должен выполнять (учиться). Теперь он может играть только в свободное от выполнения обязанностей время. И (внимание!) для того, чтобы снять в этой изменившейся жизни ребенка ситуацию

насилия над ним, мы хотим, чтобы у ребенка было ЖЕЛАНИЕ (причем постоянное!) заниматься этим новым видом деятельности – учением (то, что мы делаем с желанием, не есть насилие над нами).

Таким образом, мы приходим к необходимости «выделения особого процесса формирования личности как социального, системного качества индивида, субъекта системы человеческих отношений. Личность выступает как предпосылка и результат изменений, которые производит субъект своей деятельностью в мотивационно-смысловых образованиях взаимодействующих с ним людей и в себе самом «как другом» [5, с. 40]. Наиболее существенным в этой цитате для смысла понятия личностного развития дошкольника в соотношении с социальной ситуацией развития мы полагаем «мотивационно-смысловые образования», т.е. ту самую мотивацию (желание), которая рассматривалась выше как фактор, показывающий готовность ребенка к новому виду деятельности. Эта готовность (желание, мотивация) поможет ему справиться с процессом вхождения в «новую жизнь», с новым ведущим видом деятельности, потому что ему хочется там быть и быть там успешным. Значит, он будет прилагать к этому усилия, соответственно себя организовывая и регулируя. А если мотивации (желания) нет?

При этом в 60-70-е годы такой мотивации у шестилетних детей практически не было (и тем более ее не было во времена Л.С. Выготского, где шестилетнему ребенку было еще два года до школы) и это считалось нормой развития. В 60-70-е ведущей деятельностью шестилетки твердо полагалась игровая (без вариантов), но сегодняшняя шестилетка идет в школу (также почти без вариантов) и значит, его ведущей должна быть учебная деятельность. И отсутствие соответствующей мотивации у шестилетнего ребенка сегодня полагается «педагогической катастрофой», обуславливающей неготовность ребенка к школьному обучению. И как показывает опыт, к сожалению, это именно так и есть. Если у ребенка нет собственного, идущего «изнутри» (личностного) желания стать школьником, никакие педагогические ухищрения не помогут учителю в организации «учения с увлечением» (с желанием). А значит полноценным субъектом – участником нового вида деятельности ребенок не станет. Если же это регулярно подкрепляется негативом всякого рода: перегрузками, усталостью, низкими оценками, конфликтами со сверстниками и взрослыми и т.п., то статистика психологического



и физического состояния наших младших школьников становится закономерной: 30% детей выходят из начальной школы со школьным неврозом, почти 25% практически не усваивают программу, почти 70% детей за время учения в начальной школе приобретают различные хронические заболевания. Таким образом, сегодняшняя социальная ситуация в России не выполняет свою функцию развития, поэтому педагогу детского сада придется взять на себя роль «социальной ситуации развития», действующей в соответствии с определением Л.С. Выготского,

Выводы. Подведем некоторые итоги представленного выше анализа:

Вывод первый: социальная ситуация развития – это внешние условия, с которыми ребенок вступает в определенные отношения, которые, в свою очередь стимулируют динамические изменения в его развитии. При этом очевидно, что социальная ситуация не создается педагогом, а есть продукт социальной действительности в обществе, в котором существуют и ребенок, и его педагог.

Вывод второй: именно эта социальная ситуация развития определяет вид ведущей деятельности ребенка на данный период его жизни.

Вывод третий: только целенаправленное формирование соответствующей мотивации готовит ребенка к «безболезненному» вхождению в новую возрастную стадию, характеризующуюся соответствующей ведущей деятельностью.

Вывод четвертый: искомая мотивация не есть следствие закономерностей внутриличностного развития ребенка, а привносится в его личностное развитие или соответствующей «социальной ситуацией развития», или специальной целенаправленной педагогической работой окружающих его взрослых.

Какая же целенаправленная педагогическая работа может сыграть роль «социальной ситуации развития» в соответствии с её определением? Подойдем к проблеме, как это часто делается в математике, «от противного». Иными словами, сформулируем конечную цель, и будем искать подвластные нам способы ее достижения.

Конечная цель – наличие у ребенка мотивации, обеспечивающей готовность к новому виду деятельности.

Путь достижения этой цели: эффективная деятельность педагога (т.е. приносящая реальный результат) в отношении формирования у ребенка дошкольного возраста мотивационно-смысловых новообразований, которые будут готовить ребенка

к вхождению в новую возрастную стадию, характеризующуюся соответствующей ведущей деятельностью.

Что это даст ребенку: бескризисный переход из детского сада в школу, обеспеченный готовностью (мотивацией) к новому ведущему виду деятельности (учению), а также к бескризисный переход к новым социальным отношениям: учитель-ученик и ученик-классный коллектив. Бескризисный переход поможет успешной адаптации к новому виду деятельности, что обеспечит становление ребенка как полноценного субъекта самостоятельной учебной деятельности.

Что это даст обществу: поколение полноценных субъектов самостоятельной учебной деятельности, причем это качество личности будет устойчиво сохраняться во всей жизни индивида.

Обратимся к поиску доступных нам способов достижения этих целей, причем тех, которые мы можем проектировать, а затем ими управлять и контролировать полученные результаты (т.е. рассмотрим ситуацию с точки зрения создания образовательной технологии).

В 30-е годы, когда была сформулирована идея «социальной ситуации развития» как стимула для соответствующего личностного изменения ребенка, никаких альтернатив этому стимулу не было. Иными словами, этот стимул был единственной «движущей силой» для всех динамических изменений, происходящих в развитии ребенка в течение данного периода и определяющих «целиком и полностью те формы и тот путь, следуя по которому ребенок приобретает новые и новые свойства личности».

В 60-70 годы вопрос о новых стимулах развития только разрабатывался и начинал апробироваться в экспериментальной работе педагогов и психологов, но в современный период, когда этап апробации прошел и теория развивающего обучения (правда, пока только для начальной школы) уже прочно заняла лидирующие позиции в теории обучения как таковой, можно говорить с уверенностью об альтернативном выходе из «предлагаемых обстоятельств».

Все указанные выше необходимые новообразования в личностной сфере ребенка, как было экспериментально доказано в 70-90 годы прошлого века, активно формируются в процессе развивающего обучения (т.е. целенаправленного обучающе-развивающего воздействия на ребенка, причем это воздействие должно быть построено на основе специально для этого разработанной дидактической

системе принципов развивающего обучения). Экспериментальная апробация теории развивающего обучения проводилась на возрастном этапе начальной школы (поскольку упомянутая дидактическая система принципов развивающего обучения была разработана и сформулирована именно для построения обучающего процесса в начальной школе). И на сегодня ее признание в среде специалистов, ориентированных на работу в начальных классах незыблемо. При этом речь идет о реализации этой системы в условиях обычного учебного процесса (а не какого-то отдельного «развивающего обучения»).

Поскольку образовательный процесс в последние несколько десятилетий прочно занял свое место в дошкольной области, мы полагаем, что решение назревшей проблемы лежит в необходимости организации целенаправленного **преимущества** обучающе-развивающего образовательного процесса в детском саду. Это возможно, если организация образовательного процесса построена на идее обучения в зоне ближайшего развития ребенка (Л.С. Выготский); идее деятельностного подхода к развитию психики (А.Н. Леонтьев); идее формирования способностей в деятельности, которая не может осуществляться без наличия этих способностей (Б.М. Теплов); идеях построения системы развивающего обучения (Л.В. Занков, В.В. Давыдов). Иными словами, речь идет о необходимости создания специальной дидактической системы развивающего обучения в детском саду. Сейчас этой системы нет. Пока понятно только на что она должна опираться (см. выше), и понятно, что она не может копировать (или использовать напрямую) соответствующую школьную систему (принципы построения развивающего обучения, сформулированные Л.В. Занковым и теоретические идеи В.В. Давыдова). Таким образом, сегодня дошкольное образование **теоретически** «висит в воздухе». Это «хрустальный мост в никуда», не имеющий никаких реальных, обоснованных и экспериментально проверенных опор. Именно поэтому **практически** дошкольное образование представляет собой в абсолютном большинстве случаев беспорядочный содержательный набор типа «кто во что горазд». Неслучайно сегодня каждый детский сад (и даже отдельно взятый воспитатель) имеет право разрабатывать и утверждать (на уровне своего детского сада) свою личную образовательную программу. И упомянутый выше ФГОС это не только поддерживает, но даже директивно утверждает это пра-

во. В результате официально провозглашенная система дошкольного образования (сегодня детский сад – это образовательная организация), на наш взгляд, директивно загнана в тупик. Наличие упомянутого выше ФГОСа создает у педагогической (и вообще у всей) общественности иллюзию того, что образовательная система в детском саду существует. Но это не так! Если система не имеет психолого-педагогической концепции (а она ее не имеет!), т.е. НЕ СУЩЕСТВУЕТ психолого-педагогического обоснования построения системы развивающего обучения в детском саду, то ее НЕТ! Есть «разнокалиберный» набор программ разных авторов, групп авторов, отдельных педагогов, каждый со своим обоснованием отбора содержания (а в большинстве случаев, вообще без всякого обоснования: т.е. содержание есть, а обоснования его отбора – нет). Причем когда поднимаешь этот вопрос либо в педагогической прессе, либо в общении с педагогами, то в большинстве случаев суть показанного выше противоречия педагогами дошкольного образования просто не воспринимается. Причину мы видим в том, что профессиональная подготовка специалистов дошкольного образования не ориентирована на развитие понимания концептуальных вопросов теории обучения (дидактики). Поэтому данный уровень понимания проблемы им недоступен. А в результате дошкольное образование сегодня строится по детскому принципу: что нам стоит дом построить, нарисуем – будем жить. Именно поэтому воспитатель сегодня находится в роли опоздавшего на поезд пассажира: он успел вскочить в последний вагон, но куда поезд несется и нужно ли ему туда, он не знает.

Таким образом, «дело за малым» – необходима концепция и методология организации системы развивающего обучения ребенка дошкольного возраста (и, конечно, ее следовало создать раньше, чем вводить ФГОСы). Организация и систематическое поддержание реализации такой системы в детском саду (дошкольной образовательной организации) позволит осуществлять активное влияние как на психическое (когнитивное) развитие, так и на личностное развитие ребенка, обеспечивая формирование нужных нам свойств личности ребенка. Понятно, что такая концепция (а, возможно, и в большей мере методология) будут «дочерними» по отношению к теории и методологии развивающего обучения в начальной школе. Это обусловлено тем, что границы между дошкольным возрастом и возрастом ученика началь-



ных классов весьма размыты и, как мы показали выше, уже трижды за последние 50 лет сдвигались в сторону до этого традиционно дошкольную. Но в то же время эта концепция и соответствующая методология должны обладать своими особыми положениями, поскольку неоспорима в дошкольном детстве (пусть уже и «урезанном» за последние 50 лет на три года) роль игры. Но вопрос о соотношении этих двух видов деятельности в дошкольном возрасте необходимо требует пересмотра и каких-то новых идей, поскольку если по-прежнему считать игровую деятельность ведущей в дошкольном возрасте, то это не согласуется с приведенными выше постулатами о том, что именно ведущая деятельность полностью определяет развитие личности индивида и именно с ней связано появление личностно-образующих мотивационно-смысловых образований. Игровая деятельность мотивирует игру, а учение будет мотивировать учебная деятельность. В этом кардинальное противоречие, пока никак не учтенное специалистами дошкольного образования и тормозящее процесс развития дидактики развивающего обучения дошкольника.

Таким образом, возвращаясь к цитате из ФГОСа, послужившей толчком к написанию данной статьи, отметим, что «создание» педагогом социальной ситуации развития, активно воздействующей на процесс личностного развития ребенка, будет состоять в реализации системы (в идеале технологии) развивающего обучения в детском саду (НО для того, чтобы ее реализовывать, нужно, чтобы она **БЫЛА!**). И если она будет, то эта система (технология) и станет **играть роль социальной ситуации развития** для участников образовательных отношений (см. ФГОС). Что и требовалось найти, как принято говорить

в математике. Следует отметить, что все это прекрасно согласуется с положениями Л.С. Выготского о развитии высших психических функций (к которым относится мотивация), поскольку образовательный процесс, напрямую связан с организацией соответствующей символической деятельности ребенка, которая, по Л.С. Выготскому, генетически воздействует на развитие высших психических функций, становясь в процессе социального взаимодействия функцией интрапсихической, т.е. превращается в средство индивидуально-психологической организации индивида. Таким образом, если мы хотим получить прогнозируемые свойства (качества) личности дошкольника, их необходимо «заложить» в развивающий образовательный процесс, причем как в его содержание, так и в его ход (технология реализации), поскольку только технология развивающего обучения (в соответствии с определением этого понятия) обеспечивает получение прогнозируемых результатов (т.е. тех результатов, которые мы хотим получить «на выходе»).

ЛИТЕРАТУРА:

1. Выготский Л.С. История развития высших психических функций. Собр. соч. в 6-ти т. / Л.С. Выготский. – М., 1983. – Т.3 – С. 21–89.
2. Выготский Л.С. Орудие и знак в развитии ребенка. Собр. соч. в 6-ти т. / Л.С. Выготский. – М., 1984. – Т. 6. – С. 5–90.
3. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В.В. Давыдов. – М., 1986. – 240 с.
4. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: в 2-х т. / А.Н. Леонтьев. – М., 1983. Т. 2. – 318 с.
5. Психология развивающейся личности / Под ред. А.В. Петровского. – М., 1987. – 239 с.



УДК 159.942.925

СТАН СФОРМОВАНOSTІ ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОГО НАПРЯМУ

Борисенко В.М., аспірант,
викладач кафедри практичної психології
Класичний приватний університет

У статті аналізуються дані, одержані в результаті діагностування стану розвитку емоційної компетентності студентів – майбутніх фахівців соціономічного напрямку за чотирма визначеними нами компонентами: саморегуляція власних емоцій; розпізнавання та регулювання емоцій інших людей; емпатія, рефлексія.

Ключові слова: емоційна компетентність, фахівці соціономічного напрямку, саморегуляція емоцій, емпатія, рефлексія.

В статье анализируются данные, полученные в результате диагностирования состояния развития эмоциональной компетентности студентов – будущих специалистов социономического направления по четырем определенным нами компонентам: саморегуляция своих эмоций; распознавание и регулирования эмоций других людей; эмпатия, рефлексия.

Ключевые слова: эмоциональная компетентность, специалист социономического направления, саморегуляция эмоций, эмпатия, рефлексия.

Borysenko V.M. STATUS OF FORMATION OF EMOTIONAL COMPETENCE OF FUTURE FACTORS IN SOCIAL

The article analyzes the data obtained as a result of diagnosing the state of development of the emotional competence of students who are future specialists in the socionomic direction in the four components that we defined: self-regulation of one's emotions, recognition and regulation of emotions of other people, empathy, reflection.

Key words: emotional competence, specialist in socionomic direction, self-regulation of emotions, empathy, reflection.

Постановка проблеми. Психологічний вплив оточуючого середовища обумовлює характер спілкування і діяльності, професійного самовизначення особистості, тому є дуже актуальним формування здатності емоційно адекватно реагувати на нього завдяки умінню розуміти і регулювати власні емоції, розпізнавати та враховувати емоції інших людей. Якщо людина, як запевняє В. Зарицька, наділена здатністю мобілізувати розум, почуття, волю в конкретній ситуації, то вона розсудливо веде себе в будь-якій емоційно напруженій ситуації і емоційно розумно діє [5, с. 5]. У зв'язку із цим зростає зацікавленість науковців проблемами емоційної культури, емоційного інтелекту, емоційної компетентності зокрема.

Актуальність проблеми обумовлена тим, що професії соціономічного напрямку є особливо стресогенними, емоційно напруженими і психологічно виснаженими, оскільки вони пов'язані з інтенсивною комунікативною взаємодією.

Підготовка фахівців соціономічних професій потребує особливого зосередження уваги саме на емоційній компетентності, яка є основою успішного професійного становлення особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему емоційної компетентності та її різновидів досліджувало багато вчених: Р. Бар-Он, Д. Гоулман, Д. Карузо, Дж. Мейер, П. Селовей, В. Зарицька, Д. Люсін та ін., які розглядали її в структурі емоційного інтелекту; Г. Бреслав, О. Запорожець, О. Лазуренко, А. Ольшаннікова, А. Сухарев, О. Чебикін, О. Яковлева та ін. – в структурі емоційної зрілості; І. Андреева, І. Войціх, І. Матійків, М. Рейнолдс, В. Федорчук та ін. – безпосередньо досліджували емоційну компетентність як психологічний феномен.

Так, І. Воціх, розділяючи точку зору І. Андреевої, наголошує на тому, що саме емоційна компетентність виступає як сукупність знань, умінь, навичок, що дозволяють приймати адекватні рішення і діяти на основі результатів інтелектуальної обробки зовнішньої внутрішньої емоційної інформації [2, с. 56].

І. Матійків розглядає емоційну компетентність як діяльність і готовність людини гнучко управляти як власними емоційними реакціями, так і емоціями інших людей адекватно до умов і ситуацій, що змінюються [8, с. 145].

М. Рейнолдс емоційну компетентність розглядає як показник оптимального ор-



ганізаційного управління, що в цілому позитивно впливає на цей процес. Однією з причин прагнення фахівців стати емоційно компетентними він називає намагання досягти бажаних результатів у спілкуванні і взаємодії з іншими людьми [9, с. 17–46].

В. Федорчук, досліджуючи емоційну компетентність, доводив, що цей феномен виступає інтегральною, професійно значущою якістю, і коли професіонал, який працює з людьми, позбавлений такої якості, то його взаємодія з іншою людиною не буде спиратися на відчуття ним емоційного стану цієї людини і в роботі з нею не буде досягнуто бажаного успіху [10, с. 623].

Аналіз вищеперерахованих та інших трактувань поняття «емоційна компетентність» дали підстави сформулювати наше власне бачення цього феномену і сформулювати його таким чином: емоційна компетентність – це здатність особистості користуватися емоційним інтелектом (емоційними здатностями) в житті в цілому і професійній діяльності зокрема. З огляду на це ми будемо в подальшому досліджувати дане явище як складову частину професійної підготовки фахівців соціономічного напрямку.

Проблемою в дослідженні рівнів сформованості емоційної компетентності є відсутність такої валідної методики, яка б враховувала всі основні компоненти цього феномену, у зв'язку із чим у нашому дослідженні використано 12 методик, за допомогою кожної з яких можна відстежити рівень сформованості необхідних показників із виділеної нами їх сукупності, які визначають загальний рівень емоційної компетентності студента.

Потребує детального дослідження вплив рівня сформованості емоційної компетентності викладачів вищих навчальних закладів як передумови їх здатності сформувати цю необхідну професійно значущу якість у студентів – майбутніх фахівців соціономічного напрямку.

Постановка завдання. Мета статті – виявити рівень розвитку емоційної компетентності студентів – майбутніх фахівців соціономічного напрямку і показати динаміку сформованості цієї якості від 1-го до 4-го курсу включно.

Виклад основного матеріалу. Дослідження рівня сформованості емоційної компетентності студентів за визначеними нами основними компонентами, такими як саморегуляція власних емоцій, розпізнавання та регулювання емоцій інших людей, емпатія, рефлексія, передбачало використання в сукупності 12 методик. Діагностувались окремо студенти перших, других, третіх і четвертих курсів, визначались се-

редні показники за результатами діагностування і робились узагальнені висновки за вибраними нами компонентами, включеними в загальну структуру емоційної компетентності студентів на кожному курсі з метою виявлення динаміки розвитку емоційної компетентності від курсу до курсу та виявлення недоліків, на які доречно вчасно звернути увагу.

Перший компонент емоційної компетентності – саморегуляція власних емоцій – визначався за такими методиками: методика «Визначення загальної емоційності» (В. Суворов [6, с. 542]), методика «Чи паралізують вас кризові ситуації, чи слугують стимулом до дії?» (С. Дідато [3, с. 140]), методика «Критика і ви» (С. Емельянов [4, с. 141]), методика «Шкала самооцінки запальності» Є. Ільїн [6, с. 533]), методика «Самооцінка емоційних станів» (Г. Айзенк [6, с. 533]).

У сукупності ці п'ять методик дають можливість достатньо повно, на нашу думку, виявити рівні здатності до саморегуляції емоцій. Так, результати першої методики дозволяють визначити рівні здатності розпізнавати власні емоції; дослідження реакцій у кризових ситуаціях (методика 2) і у випадку критики власних дій (методики 3, 4) дозволяють визначити причини виникнення власних емоцій, а також рівні сприйняття оцінки своїх дій іншими; самооцінка емоційних станів дозволяє визначити здатність оцінювати свій емоційний стан.

Середні показники (узагальнені) засвідчили, що на перших і других курсах майже не змінювалися показники саморегуляції емоцій і становили відповідно: високий рівень – 37,2% і 31,2%; середній рівень – 62,8% і 67,5%. Низький рівень саморегуляції емоцій зафіксовано в 1,3% опитуваних.

На третіх курсах високий рівень дещо зменшується і зафіксовано у 28,5% студентів, середній – у 70% студентів, низький – у 1,5% студентів. На четвертих курсах високий рівень зафіксовано у 26,18% студентів, середній у 72,28% студентів, низький – у 1,54% студентів.

Як свідчать дані, здатність до саморегуляції емоцій майже стабільна в студентському середовищі.

Разом із тим у середньому менше третини студентів має високий рівень саморегуляції емоцій, що свідчить про необхідність посилення уваги до цього аспекту фахової підготовки. Зокрема, виявлені недоліки, пов'язані з емоційною нестриманістю певної частини студентів у кризових ситуаціях. Так, на перших курсах спостерігається в багатьох випадках розгубленість студентів, надмірне хвилювання, сльози, що спри-

чинює їх неадекватні дії. Трохи краща ситуація у ставленні студентів до критики на свою адресу, хоч теж трапляються певні ускладнення в стосунках із викладачами і однокурсниками, коли студенти всі свої негаразди без будь-якого аналізу перекладають на інших або на несприятливі обставини.

Діагностика самооцінки власних емоційних станів показала, що третина студентів мають завищену самооцінку, що свідчить про необхідність створювати в процесі навчання студентів такі ситуації, які б змушували їх адекватно оцінювати власні емоційні стани і докладати зусиль до їх саморегуляції, переконуючись у тому, що неадекватна емоційна реакція шкодить справі, стосункам, підтримці відповідного соціального статусу в академгрупі та поза нею.

Другий компонент емоційної компетентності – розпізнавання і регулювання емоцій інших людей – визначався за двома методиками: методика «Що вам заважає встановлювати контакти за допомогою емоцій?» (В. Бойко [6, с. 621]) дала можливість встановити, які здатності студентів сприяють або перешкоджають швидко встановлювати контакти з іншими людьми на емоційній основі, пояснювати емоції інших, позитивно впливати на емоції інших і регулювати їх прояв; методика «Чи розумієте ви мову міміки?» (Є. Ільїн [6, с. 644]) дала можливість виявити рівні здатності студентів визначати емоційний стан іншої людини за виразом обличчя, оскільки ця здатність надзвичайно важлива для попередження небажаного прояву емоцій іншими людьми, завдяки чому можна уникнути непорозуміння або навіть конфлікту. У сукупності ці методики дозволяють визначити, наскільки студенти здатні розпізнавати емоції інших і регулювати їх прояв.

Середні показники розпізнавання і регулювання емоцій інших людей студентами засвідчили, що половина студентів перших курсів називають різні причини (в основному зовнішні), які заважають встановлювати контакти з іншими людьми. Але по мірі заглиблення в навчальний процес і усвідомлення змісту майбутньої професії починають замислюватись, як уникати причин, що перешкоджають встановленню позитивних контактів з іншими людьми, хоча цей процес від курсу до курсу покращується дуже повільно, причому зміни стрибкоподібні, що дозволяє зробити висновок про необхідність звертати особливу увагу на цей аспект фахової підготовки студентів. Розпізнавання емоційного стану інших за невербальними ознаками розвинена дуже слабо, оскільки абсолютна більшість з них (від 83,9% до 94,72%) має низький рівень цієї

здатності. Разом із тим, як показує практика, ця здатність надзвичайно важлива, бо фахівці, що працюють безпосередньо з людьми, повинні за невербальними ознаками (виразом обличчя, рухами і інтонацією) одразу відчувати емоційний стан людини, щоб попередити небажані прояви емоцій, заспокоїти, а потім обговорити проблему, що виникла. Одержані дані дозволяють стверджувати, що в цьому напрямку мусить проводитись системна робота в структурі навчального процесу, починаючи з перших курсів і до кінця навчання у вузі.

Третій компонент емоційної компетентності – емпатія – вивчався за трьома методиками: методика «Чи вмієте ви співпереживати?» (С. Дідато [3, с. 94]) дала можливість виявити, наскільки студенти здатні прислухатися до переживань іншої людини, відчувати ці переживання, приймати емоційний стан іншої людини як свій власний; методика «емоційна емпатія» (В. Бойко [6, с. 570]) дала можливість дещо уточнити дані першої методики; методика «Насільки ви категоричні?» (С. Дідато [3, с. 142]) дозволила визначити, як студенти ставляться до емоційного стану іншої людини; як враховують його в процесі спілкування чи взаємодії; наскільки здатні, враховуючи емоційний стан інших людей, створювати позитивний емоційний мікроклімат для організації і виконання професійно важливих завдань.

Середні показники рівнів сформованості емпатії як важливої складової частини емоційної компетентності майбутніх фахівців соціономічного напрямку засвідчили, що високий рівень емпатії від 1 до 4 курсу потроху знижується (з 31,32% до 20,02%). Низький рівень співпереживань, менший ніж високий, але стабільний (12-13%), крім четвертого курсу, де цей показник знижується до 5%. Середній рівень співпереживань тримається майже стабільно (трохи більше 50%) і збільшується на четвертому курсі до 72,28%.

На основі цих даних можна зробити висновок, що до четвертого курсу стабілізується здатність прислухатися до переживань інших людей та приймати їх як свої власні характерні в середньому в п'ятій частині студентів.

Байдуже ставлення студентів до переживань інших людей знижується і на кінець четвертого курсу становить менше 10%, що свідчить про підвищення їх толерантності як фахової якості.

Емоційна емпатія знижується від першого до четвертого курсу (з 46,36% до 32,34%) в середньому на 14%, що свідчить про те, що в середньому третина студентів залишається з високим рівнем емпатії. Середній



рівень емпатії студентів на всіх курсах майже стабільний і характерний для третини студентів. Те, що 35,32% студентів проявляє (за результатами діагностування) низький рівень емпатії до інших, у першу чергу до майбутніх колег, свідчить про вірогідність виникнення в майбутньому їх нездатності створювати позитивний емоційний мікроклімат у тому середовищі, до якого вони будуть належати, що негативно може позначитися на успішності роботи як самого фахівця, так і колективу співробітників у цілому.

Рівень категоричності студентів від першого до четвертого курсу, на жаль, зростає від 15,86% на першому курсі і до 35,32% – на четвертому курсі. Ці дані теж доводять, що третина студентів не налаштовані на створення позитивного емоційного мікроклімату в тому середовищі, до якого вони належать.

Середні показники емпатійності студентів у цілому засвідчили, що третина з них має високий рівень цієї якості, середній рівень продемонстрували більше половини всієї кількості студентів, низький рівень емпатійності знижувався з 23,18% на першому курсі, до 13,86% – на четвертому курсі, де показовим є зниження в студентів такої якості, як категоричність у судженнях і поведінці. Цей показник доводить, що в процесі професійної підготовки до роботи вся діяльність зосереджена на спілкуванні в процесі фахової взаємодії, спонукає до більш толерантного ставлення до людей, тому посилення уваги до формування емпатії об'єктивно підвищує якість підготовки фахівців соціономічного напрямку.

Четвертий компонент емоційної компетентності – рефлексія – визначався за двома методиками: психодіагностична методика виявлення індивідуальної рефлексії (А. Карпов [7, с. 45]), яка дала можливість виявити рівні здатності до рефлексії в студентів за такими показниками, як: здатність розпізнавати, яку саме емоцію відчуває людина в даний момент; з яких емоцій утворюється складна емоція; визначати мотив прояву емоцій через рефлексію минулого, теперішнього, майбутнього; 2) методика «Самооцінюючий тест «Характеристика емоційності» (Є. Ільїн [6, с. 553]), яка дала можливість виявити рівні здатності студентів регулювати силу і послідовність прояву емоцій за допомогою виявлення таких якостей студентів, як: емоційна збудливість, інтенсивність емоцій, тривалість емоцій і виведення середніх значень.

Рефлексія як складова частина емоційної компетентності вибрана нами тому, що вона як самопізнання у вигляді роздумів про власні переживання, відчуття і думки, за визначенням великої психологічної

енциклопедії [1, с. 394], змушує людину у своїх висновках враховувати минуле життя, відчуття і переживання, аналізувати сучасний стан цих відчуттів та переживань і роздумувати над тим, що їх може чекати в майбутньому у зв'язку з їх професійною діяльністю, до якої вони готуються у вибраному ними вищому навчальному закладі.

Показники рефлексії минулого свідчать про те, що першокурсники на минулий досвід спираються мало, бо, поринувши в студентське життя, живуть виключно сьогоднішнім. Але по мірі заглиблення в навчальний процес на другому і третьому курсах, зустрічаючи певні труднощі на шляху опанування професією, починають усвідомлювати причини своїх невдач і пов'язувати їх з минулим досвідом, шкільними навчальними проблемами. Разом із тим ближче до четвертого курсу усвідомлюють, що все залежить від рівня засвоєння теперішніх знань, умінь і до минулого звертаються все менше і менше. Орієнтація на теперішнє від курсу до курсу іде на спад і починає все більшої значущості набувати теперішній стан речей на найближче майбутнє, у зв'язку із чим орієнтація на майбутнє стрімко зростає на четвертому курсі і сягає близько сімдесяти відсотків (69,2%).

Рефлексія спілкування має тенденцію до вираженого ставлення до того, що говорити, кому говорити, навіщо говорити. Те, що на кінець четвертого курсу низький рівень рефлексії спілкування демонструє близько третини студентів свідчить про те, що в цьому напрямку (професійному становленні студентів) треба посилювати роботу в плані обґрунтованості думок, доказовості пропозицій, вираженості у висновках щодо власної цінності як фахівця.

Аналіз показників самооцінки емоційності дає підстави констатувати, що високий рівень збудливості потроху спадає і старшокурсники її майже не демонструють, в основному проявляють середній рівень збудливості.

Інтенсивність емоцій від курсу до курсу зменшується, і на четвертому курсі переважає стриманість в активності прояву емоцій та їх тривалості. На кінець четвертого курсу оцінка власної емоційності студентами в основному має середній рівень, а оскільки ще більше чверті студентів (27,72%) показують низький рівень самооцінки, то на це слід звернути увагу, щоб більш активно формувалась адекватна оцінка власної діяльності кожним студентом.

Об'єднавши всі показники рефлексії студентів від першого до четвертого курсу і самооцінку їх емоційності взагалі, можна зро-

бити висновок про те, що вищий навчальний заклад змістом своєї діяльності сприяє формуванню середнього рівня рефлексії фахівців соціономічного напрямку (59,96%), але те, що в середньому 40% студентів потребують додаткової уваги в цьому напрямку, доводить необхідність посилення роботи з метою розвитку в студентів адекватного реагування на продукти власної активності чи пасивності в сприйнятті дійсності, прийнятті рішень, виборі моделі поведінки, спираючись на зміст і функції власної свідомості щодо свого статусу фахівця соціономічного напрямку.

Висновки. Діагностування 294 студентів майбутніх фахівців соціономічного напрямку показало, що в процесі професійної підготовки у вищому навчальному закладі виявлено ряд недоліків у формуванні емоційної компетентності частини студентів, найсуттєвішими серед яких виявились такі, як:

- конфліктність частини студентів через надмірну емоційність, нестриманість емоцій, розгубленість у кризових або складних ситуаціях, що спричинює проблеми стосовно їх фахової підготовки;

- схильність частини студентів переказати власні недоліки, невдачі на інших або на несприятливі обставини через невміння аналізувати ситуацію і адекватно реагувати на результати власної навчальної діяльності у відповідності з докладеними власними зусиллями щодо вивчення необхідного матеріалу і дотримання вимог до часової межі виконання навчальних завдань;

- недостатня сформованість самооцінки власних емоцій і їх прояву адекватно конкретній ситуації;

- недостатня сформованість здатності встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між ситуацією, що склалася, і проявами емоцій при цьому;

- нездатність аналізувати причини, які перешкоджають встановлювати позитивні стосунки з однокурсниками, викладачами та іншими людьми;

- нездатність абсолютної більшості студентів розпізнавати емоційні стани оточуючих за невербальними ознаками, що заважає своєчасно впливати на ситуацію і попереджати конфлікти чи непорозуміння;

- високий рівень здатності до емпатії виявлено тільки в третини студентів, хоча ця якість є однією з ключових у забезпеченні толерантного ставлення до інших;

- здатність до адекватного прояву емоцій відповідно до конкретної ситуації з урахуванням того, щоб не зашкодити спілкуванню чи співпраці на високому рівні розвинена лише в третини студентів, що є недостатнім для фахівців соціономічного напрямку;

- здатність до рефлексії на високому рівні продемонстрували лише 33,88% студентів, 4-х курсів, середній рівень – 47,64%, низький – 18,48% студентів на кінець 4-го курсу.

Таким чином, одержані показники за всіма компонентами емоційної компетентності студентів – майбутніх фахівців соціономічного напрямку дозволяють стверджувати, що роботу з напрацювання досвіду саморегуляції власних емоцій, розпізнавання і регуляція емоцій інших людей, емпатії і рефлексії є потреба і необхідність посилювати в структурі навчального процесу за рахунок обговорення і створення ситуацій, де б студенти ставились в умови, коли є потреба контролювати власні емоції, регулювати прояв емоцій інших, проявляти емпатію в процесі спілкування чи взаємодії, що дозволить забезпечити толерантні взаємостосунки і підвищити рівень сформованості емоційної компетентності як суттєвої складової частини фахової підготовки студентів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Большая психологическая энциклопедия. – М. : ЭКСМО, 2007. – 544 с.
2. Войцїх І.В. Емоційна компетентність майбутніх психологів як педагогічне явище / І.В. Войцїх // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій університету «Україна», 2013. – № 1(7). – С. 54.
3. Дидато С.В. Большая книга личностных тестов / С.В. Дидато. – М. : АСТ : Астраль, 2006. – 224 с.
4. Емельянов С.М. Практикум по конфликтологии / С.М. Емельянов. – СПб. : Питер, 2001. – 400 с.
5. Зарицька В.В. Развитие емоційного інтелекту у системі професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю : дис. ... доктора психол. наук : 19.00.07 / В.В. Зарицька, Запоріжжя : КПУ, 2012. – 520 с.
6. Ильин Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2007. – 783 с.
7. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А.В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. – Т.24. – № 5. – С. 45.
8. Матїйків І. Емоційна компетентність як психологічний об'єкт виховання особистості майбутнього фахівця професій типу «людина-людина» / І. Матїйків // Педагогіка і психологія професійної освіти, 2013. – №2. – С. 144.
9. Рейнолдс М. Коучинг: емоциональная компетентность: Направьте свои эмоции (EQ) на успех в работе / М. Рейнолдс. – М. : Центр поддержки корпоративного управления и бизнеса, 2003. – 103 с.
10. Федорчук В.М. Емоційна компетентність психолога / В.М. Федорчук // Проблеми сучасної психології : Збірник наукових праць КІПУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – 2012. – Випуск 17. – С. 623.



УДК 378.147:159.9-051:159.98

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ЗАСОБАМИ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ТРЕНІНГУ

Дейниченко Л.М., к. пед. н.,
доцент кафедри психології

Донбаський державний педагогічний університет

У статті проаналізована проблема формування комунікативної компетентності майбутніх психологів. Розглянуто можливості застосування тренінгових освітніх технологій як засобу формування комунікативної компетентності психологів. Представлено експериментальний аналіз комунікативних якостей студентів-психологів на етапі їх професійної підготовки у виші.

Ключові слова: комунікативна компетентність, професійна підготовка, соціально-психологічний тренінг, комунікативні вміння та навички.

В статье проанализирована проблема формирования коммуникативной компетентности будущих психологов. Рассмотрены возможности применения тренинговых образовательных технологий как средства формирования коммуникативной компетентности психологов. Представлен экспериментальный анализ коммуникативных качеств студентов-психологов на этапе их профессиональной подготовки в вузе.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, профессиональная подготовка, социально-психологический тренинг, коммуникативные умения и навыки.

Deynichenko L.M. FORMING COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE PSYCHOLOGISTS BY MEANS OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL TRAINING

In the article it is analyzed the problem of forming communicative competence of future psychologists. The author views upon the possibilities of using the educational trainings as a means of forming communicative competence of psychologists. It is presented the experimental analysis of the communicative qualities of students-psychologists at the stage of their professional training at the university.

Key words: communicative competence, professional training, social and psychological training, communicative abilities and skills.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку нашого суспільства спостерігається зростання потреби в ефективній психологічній допомозі, а відповідно, підвищуються рівень вимог до професіоналізму майбутніх фахівців. Однією з найважливіших професійних якостей психолога є вміння спілкуватися та ефективно взаємодіяти з людьми. Процес формування в майбутнього психолога здатності до компетентного спілкування має починатися вже під час навчання у виші, адже саме тут закладаються світоглядні орієнтири майбутнього психолога, основні принципи взаємодії з клієнтом, набуваються необхідні фахові знання, вміння та навички. Вочевидь, значущість професійної діяльності психологів зумовлює необхідність використання нових ефективних технологій навчання майбутніх фахівців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі дослідження комунікативної компетентності загалом і спілкування зокрема присвячені роботи Г.М. Андреевої, О.О. Бодальова, М.С. Когана, С.Д. Максименка, О.О. Леонтьєва, Б.Ф. Ломова, Б.Д. Паригіна та ін. Психолого-педагогічні умови та засоби розвитку комунікативного потенціалу особистості розглядаються

в роботах О.О. Вербицького, М.М. Заброцького, Ю.М. Ємельянова, В.В. Каплінського, М.О. Коць, Л.А. Петровської, С.В. Петрушиної та ін.

У дослідженнях Г.О. Балла, О.Ф. Бондаренка, С.В. Васківської, В.В. Власенка, П.П. Горностая, С.Д. Максименка, В.А. Семиченко, Т.С. Яценко визначається роль активних та інтерактивних методів навчання, різноманітних тренінгів.

Окремі сторони процесу підготовки майбутніх психологів до професійного спілкування аналізуються в роботах Л.В. Долинської, М.В. Шевченко, Н.В. Чепелевої, Т.І. Федотюк, Л.І. Уманець та ін. Незважаючи на те, що дана проблема останнім часом займає провідне місце в наукових дослідженнях, деякі питання ще потребують вивчення та узагальнення, також важливим є розробка та апробація ефективних технологій професійної підготовки студентів-психологів.

Постановка завдання. Мета статті – проаналізувати теоретичні засади та ефективність формування комунікативної компетентності майбутніх психологів у процесі соціально-психологічного тренінгу на етапі професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Система підготовки майбутніх психологів, як стверджує Т.С. Яценко, потребує вдосконалення. Методи навчання, які застосовуються у вищих навчальних закладах, швидше академічні й тому мало сприяють глибинному самопізнанню суб'єкта та інших людей. Тому Т.С. Яценко пропонує активне соціально-психологічне навчання, що сприяє розкриттю особистісного потенціалу психолога-практика як необхідної умови становлення його професіоналізму.

Практична підготовка майбутніх психологів до професійного спілкування є найвідповідальнішою складовою частиною, оскільки студентів необхідно навчити встановлювати контакт із клієнтами, з'ясувати їх істинні проблеми, накопичувати і розуміти вербальну і невербальну інформацію, здійснювати вплив на клієнтів тощо.

Результати досліджень багатьох авторів переконливо свідчать про те, що ефективним шляхом підготовки психолога до продуктивного спілкування є залучення його до групових форм навчання, організації активної взаємодії в малих групах. Зокрема, нами розглянуто можливості використання соціально-психологічного тренінгу під час навчання майбутніх психологів, що створить сприятливі умови для особистісного зростання та позитивно вплине на розвиток у них продуктивного рівня комунікативної компетентності.

Під соціально-психологічним тренінгом зазвичай розуміють активну групову підготовку з використанням методів групової дискусії та рольової гри, що спрямовані на підвищення соціально-психологічної компетентності індивідів. Соціально-психологічна компетентність розглядається як здатність особистості ефективно взаємодіяти в системі міжособистісних стосунків, а саме: уміння орієнтуватися в соціальних ситуаціях, уміння правильно визначати особистісні особливості та емоційні стани інших людей, уміння обирати адекватні способи поведінки і реалізовувати їх у процесі взаємодії [3, с. 726]. Особливу роль мають уміння поставити себе на місце іншого, процес самопізнання, здатність до емпатії, рефлексії. Останнє і визначає очікуваний ефект СПТ.

Компетентність у спілкуванні, що формується в процесі СПТ, розглядається як система внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективної комунікативної дії в певному колі ситуації міжособистісної взаємодії (Ю. Жуков, Л. Петровська) [3]; як інтегрована особистісна якість, яка забезпечує ситуативну адаптивність та вільне володіння вербальними

та невербальними засобами спілкування (А.О. Деркач, О.Є. Прозорова, А.М. Сухов) [5]; як здатність особистості до орієнтації в ситуаціях, що заснована на знаннях і чуттєвому досвіді і ставить акцент на тому, що дана здатність передбачає соціально-психологічне навчання (Ю.М. Ємельянов); як активна взаємодія, взаєморозуміння, діалог психолога та клієнта, що передбачає орієнтацію на партнера як рівноправного суб'єкта спілкування [6]. Діалог є найціннішим засобом діяльності психолога, а діалогізм – найважливішою його професійною якістю. Ознака діалогічної особистості – подолання домінант, що забезпечує відкритість іншому, спрямованість власної свідомості на розуміння «Я-іншого».

Особливу роль у професійній взаємодії «психолог-клієнт», на наш погляд, відіграє інтерактивна здатність як одна з головних структурних складових частин комунікативної компетентності. Інтерактивна здатність включає вміння орієнтуватися в ситуації спілкування; здатність до розуміння мотивів, стилів поведінки, особистісних якостей, як своїх, так і партнерів зі спілкування; вміння контролювати та регулювати свою поведінку і здатність налагоджувати взаємодію ефективним способом.

Дотримуючись підходу, згідно з яким у комунікативній компетентності виокремлюють когнітивний, емоційний та поведінковий компоненти (М.М. Заброцький, Н.Б. Завіниченко, С.Д. Максименко, С.П. Петрушин), для цілісного формування компетентного спілкування майбутніх психологів мають розглядатися здібності, включені в кожен із компонентів.

Розвиток пізнавального (когнітивного) компоненту поєднує в собі як сукупність відповідних знань, так і відповідні здібності: здатність до пізнання, самопізнання, розуміння партнера по спілкуванню та особливостей конкретної ситуації взаємодії. Проте не лише знання є основою даного компоненту, а й гнучкість мислення, чутливість сприйняття (перцептивні здібності), соціальний інтелект.

Емоційний компонент С.В. Петрушин [4] розглядає як емоційний досвід спілкування, позитивне самоставлення та орієнтованість на партнера по спілкуванню, зацікавленість іншою людиною, гуманістичну спрямованість, здатність до співчуття та співпереживання. У компетентному спілкуванні психолога основу емоційного компоненту становить спрямованість на іншого, емпатія, співчуття. На думку Б.Ф. Ломова, саме емоційний компонент є найбільш важливою складовою частиною комунікативної культури.



Поведінковий компонент компетентності в спілкуванні включає в себе вільне володіння вербальними та невербальними засобами соціальної поведінки. Цей компонент визначається наявністю достатнього рівня комунікативних здібностей, здатністю впливати на іншу людину, організовувати взаємодію та успішно нею керувати.

На основі компонентів комунікативної компетентності було розроблено методологію проведення СПТ для майбутніх психологів на етапі їх професійної підготовки. Припускається, що в результаті опанування студентами-психологами дисципліни «Психологічний тренінг комунікативності» можна досягти покращення їх професійно-особистісних характеристик.

Основними завданнями програми тренінгу стали: формування уявлень про комунікацію як основу професійної діяльності психолога; оволодіння психологічними знаннями у сфері спілкування; розвиток комунікативних умінь та навичок учасників; розвиток здібностей адекватно сприймати себе та інших, аналізувати ситуацію групової роботи; розвиток психологічних можливостей, реалізації соціально-перцептивних і комунікативних здібностей; корекція і формування індивідуалізованих соціально-психологічних прийомів досягнення ефективного спілкування; формування в студентів практичних вмінь та навичок проведення елементів тренінгових занять.

Тренінг розрахований на 56 годин навчальних занять із тривалістю заняття 4 години. Кількість учасників – 12-15 осіб. Залежно від наявних організаційно-педагогічних умов навчального процесу заняття проводяться підряд щоденно або один раз на тиждень.

В основу побудови програми лягли положення про організацію тренінгу, які запропоновані в працях відповідного спрямування вітчизняних та зарубіжних психологів-дослідників і практиків (Т. Василюшиної, І. Вачкова, В. Клименко, Є. Рогова, Н. Хрящової та ін.).

Формування комунікативних якостей та особистісного зростання можна досягти через психологічну специфіку організаційних моментів, зокрема: довірливий стиль спілкування, звертання один до одного на «ти» і «за ім'ям», без урахування статусу; персоніфікація висловлювань, вживання «Я-висловлювання»; спілкування за принципом «тут і тепер»; конфіденційність характеру спілкування в групі та акцентуація мови на почуттях; активна участь усіх членів групи в груповому процесі; повага до того, хто говорить; безоцінне ставлення один до одного; приймання себе та інших такими, якими вони є.

Водночас досвід роботи свідчить, що проведення занять у формі психологічних тренінгів у межах навчального процесу пов'язані з певними складнощами: безоцінність як особливість тренінгової роботи – це відсутність не тільки формальних оцінок, а й оцінок суджень учасників групи, що входить у протиріч із вимогам до проведення занять у виші; психологічний тренінг проводиться з академічною групою, учасники якої пов'язані багатосторонніми усталеними позатренінговими стосунками. Тому повноцінне проведення психологічних тренінгів у процесі навчання потребує не тільки узгодження з принципами роботи тренінгових груп, а також застосування різних методів індивідуальної та самостійної роботи студентів.

Досвід проведення тренінгу показує, що організація спілкування учасників групи «тут і тепер» у багатьох випадках обмежує групову дискусію лише тими подіями, які відбуваються в даній групі на актуальний момент часу. Тренінг дозволяє охопити більш широкий спектр аспектів спілкування учасників тренінгу, особливо це стосується ситуацій, коли предметом аналізу стають конкретні проблеми, що мають місце в особистісному житті учасників групи.

Психологічний тренінг комунікативності – це певна психологічна дія, заснована на активних методах групової роботи. У ході тренінгу ми використовували такі методи: групова дискусія, рольова гра, психогімнастичні, релаксаційні вправи, особистісні тести, проєктивні психомалюнки та ін. Групові дискусії під час тренінгу спрямовувалися на обговорення професійно значущих характеристик особистості майбутніх психологів, наприклад розкрити зміст понять «комунікабельність», «сензитивність», «емпатійність», «стриманість», «терпимість», «відповідальність», «толерантність» та ін. Часто до обговорення цих питань спонукало прослуховування притч відповідної тематики. Психогімнастичні та релаксаційні вправи найчастіше ми застосовували всередині заняття для зняття психологічного і фізичного напруження після «емоційно складних вправ». Рольові ігри пропонувалися для використання різних стратегій поведінки в міжособистісній взаємодії. Отже, тренінг містив різні запозичені й модифіковані вправи відповідно до цілей нашого заняття.

Під час проведення тренінгу студенти на практиці апробують ряд технік професійного спілкування, які успішно використовують практичні психологи у своїй роботі. Це такі техніки, які допомагають встановлювати контакт із співрозмовником, підви-

щити ефективність прийняття інформації, сформулювати повідомлення таким чином, щоб партнер краще його розумів та прийняв та ін. Поряд із цим на заняттях використовуються такі прийоми, як аналіз ситуацій, моделювання різних ситуацій спілкування в професійній діяльності. Весь комплекс методів і процедур програми тренінгу спрямований на розвиток комунікативної компетентності майбутніх психологів, формування умінь та навичок, необхідних для реалізації їх у професійній діяльності.

Безумовно, ефективність «Психотренінгу комунікативності» як форми підготовки до спілкування студентів пов'язана з психологічними механізмами заняття, що виявляються в ньому через функціонування групи. Це, насамперед, спеціально організований зворотній міжособистісний зв'язок, який дає змогу майбутнім психологам отримувати інформацію про себе в контексті конкретної ситуації спілкування і на цій основі коректувати уявлення про себе. У цей час ефективність впливу групових занять залежить від: пред'явлення студентам всієї розмаїтості суджень членів групи, зумовлених певною ситуацією; висловлення при цьому членами групи своїх емоційних станів; підкріплення ними словесної сторони зворотного зв'язку експресивними, міміко-пантомімічними, емоційними компонентами; забезпечення психологічної підтримки студентів зі сторони групи у випадку пред'явлення негативного зворотного зв'язку окремими її членами.

Так, накопичений нами досвід свідчить про ефективність діагностування студентів, особливо на початку роботи тренінгу з метою виявлення в них труднощів у процесі спілкування – використання різноманітних особистісних тестів із наступним обговоренням отриманих результатів у групі. Паралельно доцільно аналізувати різні сторони динаміки міжособистісних взаємин (типи лідерства, що виявилися під час організації колективної пізнавальної діяльності, особливості боротьби лідерів за домінування та їх впливу на інших членів групи, взаємна довіра або недовіра членів групи, почуття симпатії або антипатії, характер протікання комунікативних процесів у групі тощо).

На думку Л.А. Петровської [3], ефекти соціально-психологічного тренінгу можна розділити на когнітивні, емоційні та поведінкові, що співпадає з нашим аналізом структури комунікативної компетентності психолога. Для отримання інформації про результативність роботи, що проводилася зі студентами, використовувалося включене спостереження, аналіз «самозві-

тів» і «підсумкової анкети учасників психотренінгу». Самозвіти і підсумкова анкета дозволили зафіксувати те, як саме члени тренінгу оцінюють зміни, що відбулися з ними в результаті занять із соціально-психологічного тренінгу. Самозвіти, написані 28 учасниками тренінгу, були розгорнутими відповідями на питання: «Що мені дали заняття в групі «Психотренінгу комунікативності?». Ці матеріали є необхідними для загальної оцінки ефективності тренінгу, самооцінки та досягнень окремих учасників тренінгової групи.

Аналіз самозвітів студентів показав, що по завершенню навчання в тренінговій групі 76% його учасників вказали на позитивні особистісні зміни у сфері спілкування, відповідно 24% або не зауважили у собі таких змін, або ж не змогли із цього приводу сказати нічого конкретного. Негативних змін внаслідок занять не зафіксовано. Наведемо декілька прикладів самозвітів учасників тренінгу. Так, Сергій З. пише: «Заняття в групі тренінгу комунікативності були дещо незвичні для мене. Відрізнялися практичною спрямованістю. Я став більш впевненим у собі, сміливо йду на контакт, активно приймаю участь в обговоренні різних питань. Навчився розпізнавати в співрозмовника настрій, визначати залежність людини від емоцій. Краще став розбиратися в людях, отримав практичні навички, навчився орієнтуватися в різних ситуаціях спілкування. Наташа Д. зазначає: «Я стала більш дружелюбною, відвертою, навчилася вбачати в кожному співрозмовникові потенційного учасника нашої групи. Навчилася деяким прийомам підтримання конструктивного спілкування, особливо уміння слухати співрозмовника. Але найголовніше, вважаю, дізналася багато про себе, свої якості. Усе це допоможе мені налагоджувати стосунки з людьми». Света Д. звітує: «З кожним заняттям я відкривала для себе нові знання у сфері спілкування та багато чому навчилася. Особисто я дізналася про свої помилки в спілкуванні, дізналася, як треба усувати їх. Отримала практику поведінки в деяких типових ситуаціях, які можуть виникнути в ході майбутньої професійної діяльності. Це допоможе мені в житті бути більш зібраною, готовою до різних варіантів поведінки в спілкуванні». Отже, проаналізований масив самозвітів студентів дозволив зафіксувати в них позитивні зміни. Характерними для них стали почуття дружелюбності, симпатії, взаємного тепла і доброзичливості, прийняття інших членів групи, розвиток інтересу до них та до людей взагалі.

Контент аналіз самозвітів учасників тренінгу дозволив виділити ряд аспектів: ово-



лодіння психологічними знаннями у сфері спілкування відзначають 69% учасників тренінгу; розвиток готовності в учасників тренінгу встановлювати і підтримувати психологічний контакт з партнером. Подібні зміни відзначали близько 65% студентів; перегляд власних поглядів на партнера по спілкуванню – близько 52%; конструювання кожним учасником ефективних засобів спілкування – близько 35%; врахування емоційного стану партнерів по взаємодії – близько 31%.

Аналіз даних, отриманих за допомогою анкети, дозволяє говорити, що внаслідок навчання ефективного спілкування в тренінговій групі студентам більшою мірою стали притаманні такі професійно значущі якості, як толерантність, схильність до компромісної поведінки та співробітництва. Також зросла емоційна стабільність учасників роботи тренінгу, вони стали більш реалістичними в оцінці різноманітних комунікативних ситуацій, навчилися конструктивно взаємодіяти та більш контролювати свою поведінку.

Поряд із цим ми проводили ряд методик із метою з'ясування, якою мірою тренінг підвищує компетентність спілкування в його учасників, контрольними змінними було вибрано: комунікативні здібності, здатність до рефлексії, прийняття інших людей.

Аналіз результатів проведення методики «Оцінка комунікативних та організаційських здібностей» В.В. Синявського, Б.А. Федоришина (КОЗ) свідчить про те, що до тренінгу у 50,46% студентів-психологів 1 курсу був виявлений середній рівень комунікативних здібностей, у 27,30% студентів – низький рівень. Показники високого рівня комунікативних здібностей було виявлено тільки у 23,24% студентів. Після СПТ відбулися позитивні тенденції щодо підвищення високого рівня у 16,3% студентів, зниження – середнього рівня у 6,7% студентів і низького рівня у – 6% студентів. Аналіз даних показує, що набуті в ході «Психотренінгу комунікативності» знання і вміння вплинули на формування комунікативних здібностей майбутніх психологів. Вони стали прагнути встановлювати контакти з людьми, не обмежуються колом своїх знайомств, навчилися захищати свою думку та планувати свою роботу, потенціал їх здібностей набув достатньо високої стійкості.

Комунікативний аспект рефлексії розглядається як істотна складова частина розвиненого спілкування і міжособистісного сприйняття, як специфічна якість пізнання людини людиною. Одержані дані за ме-

тодікою «Опитувальник рефлексивності» В.Н. Карандашова показали, що до тренінгу 44,50% досліджуваних студентів мали середній рівень здатності до рефлексії. Низький рівень рефлексивності отримали 36,25% студентів, і лише 19,25% студентів продемонстрували високий рівень здатності до рефлексії. Взагалі для студентів першого курсу характерними є невміння аналізувати і робити висновки, порівнювати своє «я» з іншими. Формування повноцінної зрілої особистості, як стверджував С.Л. Рубінштейн, можливо тільки за допомогою усвідомлення індивідом меж власного «я». Цей процес має на увазі здатність до самоаналізу.

Після проведення «Психотренінгу комунікативності» відбулися певні зміни щодо підвищення високого рівня на 13,4%, зниження – середнього рівня на 5,8% і низького на – 6,5%. Студенти-психологи стали більш розуміти, що думають інші люди, і усвідомлювати те, як вони сприймається партнером по спілкуванню.

Дані методики «Діагностика прийняття інших» (шкала Фейя) спрямовані на вивчення ступеня інтенсивності відносин прийняття інших людей і свідчить про те, що до тренінгу у 48,24% майбутніх психологів було виявлено середній рівень прийняття із тенденцією до високого, у 26,51% студентів – низький рівень розвитку цієї якості. Високі показники були виявлені у 25,25% досліджуваних студентів. Після тренінгу відбулися певні зрушення щодо підвищення високого рівня у 15,4% студентів, зниження середнього рівня прийняття інших – у 6,2% студентів, низького рівня – у 5,8% студентів-психологів. Студенти стали звертати увагу на думки і переконання своїх одногрупників, позитивно відносяться до інших, вважають інших відкритими і товаришескими, приймають кожного таким, яким він є, легко вступають у спілкування з людьми.

Слід відзначити, що процеси групової динаміки й навчання здійснюють вплив на процеси розвитку особистості. Отже, зміна одних особистісних утворень позначається на зміні інших. Аналіз реалізації програми «Психологічного тренінгу комунікативності» показує, що результатом такого психологічного впливу є зміна цілої низки різних особистісних характеристик: підвищення відкритості, комунікабельності, зростання емпатії, зміна ставлення до себе та інших, підвищення впевненості в собі, формування й розширення комунікативних вмінь і навичок.

Висновки. Значущість і місце спілкування в професійній діяльності психологів зумовлюють необхідність цілеспрямованого

розвитку їх комунікативної компетентності на етапі професійної підготовки. Становлення комунікативної компетентності в майбутніх психологів протікає більш ефективно за умови застосування тренінгових освітніх технологій у процесі навчання, що забезпечують розвиток комунікативних здібностей, продуктивність моделей пізнання особистості партнерів по спілкуванню, рефлексивне ставлення до себе як до суб'єкту професійного спілкування.

Перспектива подальшого дослідження полягає у вивченні взаємозв'язку комунікативної компетентності з адаптивністю як сутнісною властивістю особистості психолога, а також подальшій розробці змісту, форм та методів цілеспрямованого розвитку в майбутніх психологів професійно достатнього рівня комунікативної компетентності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Дейниченко Л.М. Психологічні особливості комунікативної компетентності майбутніх психо-

логів / Л.М. Дейниченко, Л.В. Степаненко // Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія. – Харків : ХНПУ, 2013. – Вип.45. Частина 1. – 277 с.

2. Захаров В.П. Социально-психологический тренинг / В.П. Захаров, Н.Ю. Хрящева. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1989. – 55 с.

3. Жуков Ю.М. Диагностика и развитие компетентности в общении / Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская, П.В. Растяжников. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 104 с.

4. Петровская Л.А. Компетентность в общении: Социально-психологический тренинг / Л.А. Петровская. – М. : Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.

5. Петрушин С.В. Психологический тренинг в многочисленной группе (методика развития компетентности в общении в группах от 40 до 100 человек) / С.В. Петрушин. – М. : Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 256 с.

6. Низовець О.А. Теоретико-методологічний аналіз феномену комунікативної компетентності / О.А. Низовець // Актуальні проблеми психології. – Київ-Ніжин: Видавництво НДУ, ДС «Міланік», 2007. – Том 10, вип. 1. – С. 51.

7. Чепелева Н.В. Особистісна підготовка практикуючого психолога / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін. // Основи практичної психології. – К. : Либідь, 1999. – С. 242.



УДК 159.942.5-053.6

КОМПЛЕКСНА ПРОГРАМА ПСИХОКОРЕКЦІЇ СОЦІАЛЬНОЇ ТРИВОЖНОСТІ В ПІДЛІТКІВ

Долгополова О.В., к. психол. н.,
доцент кафедри психології

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

Терещенко Н.М., к. психол. н., доцент,
доцент кафедри психологічного консультування і психотерапії
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна

Комплексна програма психокорекції соціальної тривожності в підлітків є поліфокусною, спрямованою на підлітків, батьків та педагогів. Вона реалізується у формі індивідуальних консультацій, тренінгових занять, навчальних семінарів. Комплексна програма має специфічні психокорекційні мішені, визначені за результатами проведеного дослідження. Отримані результати оцінки програми свідчать про її ефективність у корекції соціальної тривожності підлітків.

Ключові слова: *підлітки, соціальна тривожність, психокорекція, тренінг, батьки.*

Комплексная программа психокоррекции социальной тревожности у подростков является полифокусной, ориентированной на подростков, родителей и педагогов. Реализуется в форме индивидуальных консультаций, тренинговых занятий, обучающих семинаров. Комплексная программа имеет специфические психокоррекционные мишени, определенные результатами исследования. Полученные результаты оценки программы свидетельствуют о ее эффективности в коррекции социальной тревожности подростков.

Ключевые слова: *подростки, социальная тревожность, психокоррекция, тренинг, родители.*

Dolgoplova O.V., Tereshchenko N.M. THE COMPREHENSIVE PROGRAM OF PSYCHO-CORRECTION OF SOCIAL ANXIETY IN ADOLESCENTS

Social anxiety pre-clinical level covers the areas important for the socialization of adolescents, as well as related to the sex-role of the personality. Therefore, solving the problem of social anxiety is impossible without taking into account the causes and consequences of its formation. Aim: to develop and test a comprehensive psycho-correction program for social anxiety in adolescents. The program covered 23 adolescents (12 girls and 11 boys), students 9-10 classes, which showed a high level of social anxiety, and 29 parents and 13 teachers. The comprehensive program of psycho-correction of social anxiety in adolescents is multifocus, focused on adolescents, parents and educators. It is implemented in the form of individual consultations, training sessions, training seminars. The complex program has specific psychocorrectional targets, determined by the results of the study. The comprehensive program has the following psycho-correction targets, as determined by the results of the study: 1) a sense of fear in social emotionally-motivationally stressful situations on the emotional, physiological level; 2) pathogenic strategies of interpersonal communication; 3) negative strategies for overcoming; 4) Immaturity of personality of sex-role structures; 5) difficulties in implementing sexual role on a behavioral level; 6) the absence of positive means of self-presentation, assertiveness, effective communication; 7) negative forms of parent-child communication. The results of the evaluation of the program indicate its effectiveness in correcting the social anxiety of adolescents.

Key words: *adolescents, social anxiety, psychocorrection, training, parents.*

Постановка проблеми. Останнім часом соціальні страхи, які виявляються в побованні взаємодії з іншими людьми, боязні бути погано оціненим, розкритикованим та осудженим та призводять до порушень соціально-психологічної адаптації, є предметом наукових інтересів у психології, медицині, соціології, філософії [6; 7; 8]. За даними українських дослідників, до 48,5% підлітків і юнаків страждають доклінічними формами соціальної тривожності [4].

Загальноновизнаним є той факт, що соціальні страхи знижують якість життя, відбиваються на здоров'ї та благополуччі особи-

стості [4; 6; 7; 8]. Поширеність соціальних страхів і соціальної тривожності серед населення, а особливо серед молоді, переносить проблему з виключно медичного контексту, адже соціальна тривожність зустрічається і серед здорового населення, і лише екстремальна форма соціальної тривожності досягає критеріїв розладу, описаного в МКХ-10 і DSM-V.

Соціальна тривожність доклінічного рівня охоплює сфери, важливі для соціалізації підлітків, а також є пов'язаною зі ставево-рольовою сферою особистості. Отже, вирішення проблеми соціальної тривожно-

сті є не можливим без врахування причин та наслідків її формування, її місця та негативного впливу на особистісне функціонування підлітків. Нами [4] було проведено дослідження соціальної тривожності в підлітків, яке виявило складну гендерну та статеву-рольову її регуляцію та роль стосунків із батьками.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Існує традиція рішення проблеми соціальної тривожності методами когнітивно-поведінкової психотерапії [2; 5]. Так, О.А. Сагалакова, Д.В. Труєвцев [7] вказують на те, що такі методи, як моделювання, когнітивна гіпнотерапія, систематична десенсибілізація, тренінги впевненості в собі, формування навичок комунікації, показали свою ефективність у терапії соціальних страхів. Однак доречними можуть бути техніки і не когнітивно-поведінкового реєстру, такі як психодрама, робота з психотерапевтичною метафорою, техніка спрямованої уяви, арт-терапія, мішенями яких є не просто патогенні симптоми соціальної тривожності, але й особистість у цілому.

Уявляється, що зв'язок соціальної тривожності з особистісними структурами підлітків обумовлює необхідність системного профілактичного та психокорекційного впливу, який не може бути обмеженим тільки поведінковим рівнем, зняттям страху в певних соціальних ситуаціях та опрацюванням навичок ефективної комунікації. Але ці компоненти є важливими та необхідними.

Крім того, слід брати до уваги батьківсько-дитячі стосунки, особливості яких є чинниками формування або запобігання соціальної тривожності. Так, А. М. Cavanaugh, С. Buehler [8] вказують, що комплексний підхід у психологічній підтримці підлітків із соціальною тривожністю, який включає спеціальні дії з боку батьків, однолітків та вчителів, дає значущі результати в подоланні соціальної тривожності. На комплексному підході до корекції міжособистісних стосунків також наголошують і вітчизняні дослідники [6].

Таким чином, комплексний підхід до психокорекції соціальної тривожності в підлітків повинен включати в себе декілька рівнів впливу за різними аспектами.

Постановка завдання. Мета – розробити та апробувати комплексну програму психокорекції соціальної тривожності у підлітків.

До цільової аудиторії комплексної програми психокорекції соціальної тривожності в підлітків включаються: 1) підліток із соціальною тривожністю; 2) група підлітків із соціальною тривожністю; 3) батьки та педагоги підлітків із соціальною тривожністю.

Виклад основного матеріалу. Комплексна програма психокорекції соціальної тривожності в підлітків має такі форми роботи:

1) індивідуальні консультації з підлітками, метою яких є діагностика та психокорекція змісту, особливостей прояву та стратегій подолання соціальної тривожності, а також статево-рольової сфери особистості та її девіацій;

2) групові тренінгові заняття з підлітками. До складу групи входить 6-12 підлітків. Бажано, щоб група включала і дівчат, і хлопців. Для формулювання цілей групових тренінгових занять ми спиралися на описані Л.Ф. Анн [1, с. 35] цілі тренінгової роботи з підлітками. Нижче представлено адаптовані для запропонованої комплексної програми цілі групових тренінгових занять.

1. Дослідження психологічних проблем (соціальна тривожність, труднощі в міжособистісному спілкуванні, труднощі у формуванні статево-рольової ідентичності) учасників групи і надання допомоги в їх вирішенні.

2. Поліпшення суб'єктивного самопочуття, зміцнення психічного здоров'я, формування впевненості в собі, активної соціальної позиції.

3. Вивчення психологічних закономірностей механізмів і ефективних засобів міжособистісної, міжстатевої взаємодії для створення основи більш гармонійного та ефективного спілкування з іншими людьми.

4. Розвиток самосвідомості і самодослідження учасників для корекції та попередження емоційних порушень на основі внутрішніх і поведінкових змін, формування гармонійної статево-рольової Я-концепції.

5. Сприяння процесу особистісного розвитку, реалізації творчого потенціалу, досягнення оптимального процесу життєдіяльності і відчутті щастя і успіху.

Мають місце індивідуальні консультації з батьками та навчальні семінари для батьків та педагогів. Метою індивідуальних консультацій з батьками є психодіагностика та корекція патогенних патернів батьківсько-дитячих стосунків та батьківських настанов у вихованні. Навчальні семінари є спрямованими на інформування батьків щодо психологічних закономірностей психосексуального розвитку підлітків, негативних та ефективних патернів батьківсько-дитячих стосунків.

Комплексна програма має такі психокорекційні мішені, які було визначено за результатами проведеного дослідження:

1) відчуття страху в соціальних емоційно-мотиваційно напружених ситуаціях на емоційному, фізіологічному рівні;



2) інші негативні почуття, які блокують почуття впевненості та міжособистісну комунікацію (гнів, образа, відчуття неповноцінності тощо);

3) патогенні стратегії міжособистісного спілкування (покірно-сором'язлива, недовірливо-скептична, прямолінійно-агресивна);

4) негативні стратегії подолання страху (уникнення, зниження соціальної залученості);

5) незрілість особистісних статево-рольових структур;

6) труднощі у реалізації статевої ролі на поведінковому рівні;

7) відсутність позитивних засобів самопрезентації, асертивності, ефективної комунікації;

8) негативні форми батьківсько-дитячої комунікації.

За методами психокорекційного впливу [3]: когнітивно-поведінкові методи; клієнт-центрований підхід; гештальттерапія; психодрама; групові дискусії.

Соціальна тривожність доклінічного рівня охоплює сфери, важливі для соціалізації підлітків, а також є пов'язаною зі статево-рольовою сферою особистості. Отже, вирішення проблеми соціальної тривожності є неможливим без врахування причин та наслідків її формування, її місця та негативного впливу на особистісне функціонування підлітків.

Запропонована програма психокорекції соціальної тривожності в підлітків включає в себе різні форми групової та індивідуальної роботи та розрахована на 8 тижнів (35 годин), з яких: 5 годин – індивідуальні консультації з підлітком, 24 години – тренінг соціальної впевненості, 2 години – індивідуальні консультації з батьками, 4 години – навчально-практичні семінари для батьків та педагогів. На рис. 1 представлено опис комплексної програми.

Комплексна програма психокорекції соціальної тривожності в підлітків включає де-

кілька етапів. На першому етапі проводиться одна година індивідуальної консультації з підлітком та одна година консультації з батьками. Метою індивідуальних консультацій є діагностика змісту та особливостей прояву соціальної тривожності, структури батьківської родини, патогенних патернів дитячо-батьківської взаємодії. Батьки інформуються щодо змісту комплексної програми психокорекції соціальної тривожності.

На другому етапі проводиться тренінг соціальної впевненості для підлітків, який супроводжується трьохгодинними індивідуальними консультаціями. Час проведення індивідуальних консультацій призначається за бажанням підлітка або за вимогою спеціаліста. На цьому ж етапі проводяться навчально-практичні семінари для батьків та педагогів.

Перший семінар (2 години) має назву «Соціальні страхи в підлітковому віці. Як можуть допомогти батьки?». На цьому семінарі обговорюються основні проблеми, пов'язані із соціальною тривожністю в підлітковому віці, її причини, засоби подолання, роль дитячо-батьківських стосунків у формуванні або попередженні соціальної тривожності. Інформація надається в інтерактивній формі. Виділяється час для відповіді на запитання батьків, опису конкретних випадків.

Другий семінар із назвою «Вже не дитина та ще й не дорослий» присвячується обговоренню психологічних особливостей розвитку в підлітковому віці, становленню статево-рольової ідентичності, труднощів у пошуку власної ідентичності у підлітків, зміні стосунків з батьками. Також застосовуються інтерактивні засоби та заохочення дискусії, формулювання питань.

На третьому етапі проводиться заключна індивідуальна консультація з підлітком, на якій психолог дає рекомендації щодо подолання психологічних проблем, засновані на спостереженнях протягом

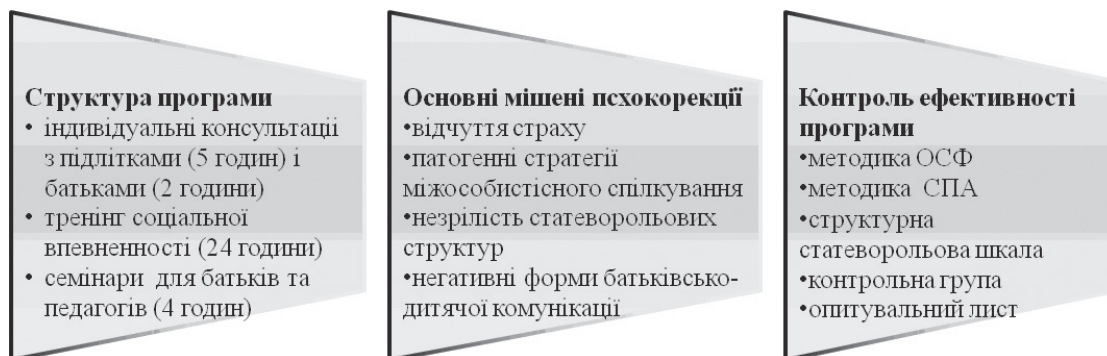


Рис. 1 Комплексна програма психокорекції соціальної тривожності у підлітків

індивідуальної та групової роботи. Індивідуальна консультація з батьками признається після закінчення індивідуальних консультацій з підлітком. На цій консультації з батьками обговорюються загальні проблеми та питання, які підіймалися в роботі дитиною, психолог відповідає на питання батьків та формулює загальне бачення психологічної проблеми та засобів її подолання, дає індивідуальні консультації щодо підвищення ефективності спілкування та сприяння зниженню соціальної тривожності.

Запропонована програма психокорекції соціальної тривожності в підлітків включає в себе різні форми групової та індивідуальної роботи та розрахована на 8 тижнів (35 годин), з яких: 5 годин – індивідуальні консультації з підлітком, 24 години – тренінг соціальної впевненості, 2 години – індивідуальні консультації з батьками, 4 години – навчально-практичні семінари для батьків та педагогів.

Апробація запропонованої нами комплексної програми психокорекції соціальної тривожності в підлітків відбувалася на базі Аерокосмічного ліцею на базі Національного аерокосмічного університету ім. М.Є. Жуковського «ХАІ», ХЗОШ № 32, ХЗОШ № 160. Програмою було охоплено 23 підлітка (12 дівчат та 11 хлопців), учнів 9-10 класів, в яких був виявлений високий рівень соціальної тривожності, та 29 батьків і 13 педагогів.

До контрольної групи входили 16 підлітків, які мали високий рівень соціальної тривожності, але не були задіяні в комплексній програмі.

Наприкінці комплексної програми учасникам (батькам, педагогам та підліткам) було запропоновано заповнити опитувальний лист щодо результатів та вражень від проходження програми. До цього листа увійшли питання, які стосувалися корисності та ефективності комплексної програми, задоволеності результатами, побажання та рекомендації щодо проведення.

Аналіз відповідей в опитувальних листах педагогів та батьків дозволяє виділити такі основні ефекти програми, як: 1) отримання інформації щодо психологічних закономірностей розвитку підлітка; 2) краще розуміння чинників та особливостей переживання соціальної тривожності; 3) набуття навичок ефективної комунікації. Батьки, які відвідували індивідуальні консультації, відмічали покращення сімейних стосунків, краще розуміння з дітьми, зняття психологічної напруги в дитячо-батьківському спілкуванні. Педагоги (класні керівники дітей, які приймали участь у програмі) відмічали покращення

стосунків підлітків з однокласниками та їх більшу залученість у соціальне життя школи.

Підлітки відмічали покращення спілкування з однолітками та батьками, зняття тривоги, надбання нових друзів. Для підлітків найбільш захоплюючими були вправи на групову взаємодію, які на початку тренінгу були складними, а наприкінці були пов'язані лише з позитивними емоціями. Підлітки висловлювали бажання участі в подібних тренінгах та відзначали важливість індивідуальних бесід з психологом, в яких найвагомим було «відчути, що тебе розуміють».

Ефективність програми визначалась нами за допомогою таких показників:

1) зниження рівня соціальної тривожності (за результатами методики «Опитувальник соціофобій» О.А. Сагалакової і Д.В. Труєвцева (ОСФ));

2) підвищення рівня соціально-психологічної адаптації (за результатами методики діагностики соціально-психологічної адаптації (К. Роджерса і Р. Даймонд));

3) зміна континуально-ад'юнктивної статевої моделі на андрогінну або континуально-альтернативну (за результатами статевої шкали (О.С.Кочарян, Є.В. Фролова). Зазначимо, що у 18 підлітків на початку програми було визначено континуально-ад'юнктивну статевою моделю, у 3-х – континуально-альтернативну, у 2-х – андрогінну;

4) порівняння вище вказаних показників із показниками в контрольній групі.

Таблиця 1

Ефективність проведеної програми

Соціальна тривожність	Соціально-психологічна адаптація	Зміна статевої моделі
3	4	3
0,01	0,05	0,05

Примітка: G-критерій знаків; p – рівень статистичної значущості G-показника.

Як видно з табл. 1, відбулися значущі зміни в таких показниках, як рівень соціальної тривожності, соціально-психологічна адаптація та зміна статевої моделі. У підлітків із високою соціальною тривожністю, які не приймали участь у комплексній програмі, не було визначено значущих змін за жодним із показників. Отримані результати оцінки ефективності програми свідчать про її ефективність у корекції соціальної тривожності підлітків.

Висновки. Комплексна програма має такі психокорекційні мішені, визначені



за результатами проведеного дослідження: 1) відчуття страху в соціальних емоційно-мотиваційно напружених ситуаціях на емоційному, фізіологічному рівні; 2) патогенні стратегії міжособистісного спілкування; 3) негативні стратегії подолання; 4) незрілість особистісних статево-рольових структур; 5) труднощі в реалізації статевої ролі на поведінковому рівні; 6) відсутність позитивних засобів самопрезентації, асертивності, ефективної комунікації; 7) негативні форми батьківсько-дитячої комунікації. Отримані результати оцінки програми при застосуванні статистичного критерію знаків свідчать про її ефективність у корекції соціальної тривожності підлітків.

Таким чином, вважаємо, що комплексна програма може бути застосована в закладах середньої освіти.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у виявленні лонгітюдних результатів застосування комплексної програми психокорекції соціальної тривожності в підлітків. Це допоможе зрозуміти, наскільки стійкими є особистісні зміни внаслідок психокорекційних заходів та внести необхідні зміни в програму.

Крім того, цікавість представляють подальші дослідження впливу дитячо-батьківських стосунків на формування соціальної тривожності в підлітків.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Анн Л.Ф. Психологический тренинг с подростками [Текст] / Л.Ф. Анн. – СПб. : Питер, 2007. – 271 с.
2. Бишоп С. Тренинг асертивности [Текст] / С. Бишоп – СПб. : Питер, 2001. – 208 с.
3. Бурлачук Л.Ф. Психотерапия [Текст]: Учебник для вузов / Л.Ф. Бурлачук, А.С. Кочарян., М. Е. Жидко. 3-е изд. – СПб. : Питер, 2009. – 496 с.
4. E. Dolgoplova. Parent – child relationship as a factor of social anxiety in adolescent girls [Text] / E. Dolgoplova, A. Kocharyan, N. Tereshchenko // MORAL POTENTIAL OF THE SOCIETY: REPRODUCTION PRESERVATION AND INTENSIFICATION ISSUES. B&M Publishing, San Francisco, California, USA., 2013. – P. 75.
5. Когнитивная психотерапия расстройств личности [Текст] / под ред. А. Бека., А. Фримена – СПб. : Питер, 2002. – 544 с. – (Сер. Практикум по психотерапии).
6. Пивоварчик І.М. Психологічна корекція та підтримка міжособистісних відносин підлітків [Текст] / І.М. Пивоварчик // Наука і освіта. – 2015. – 3. – С. 78–84.
7. Сагалакова О.А. Социальные страхи и социофобии [Текст] / О.А. Сагалакова, Д. В. Труевцев – Томск : Изд-во Том. ун-та, – 2007. – 210 с.
8. Cavanaugh A. M. Adolescent loneliness and social anxiety: The role of multiple sources of support [Text] / A. M. Cavanaugh, C. Buehler // Journal of Social and Personal Relationships first published. – 2015. – № 23. Electronic resources. Режим доступа : doi:10.1177/0265407514567837.

УДК 159.9.075

ВПЛИВ ІНТЕРНАТНИХ УМОВ ПЕРЕБУВАННЯ НА СУБ'ЄКТИВНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ ПІДЛІТКІВ

Єзерська Н.В., здобувач
кафедри психології розвитку

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

У статті проаналізовано основні психологічні характеристики обдарованого підлітка, що навчається за фізико-математичним напрямком. Представлено та порівняно аналіз результатів суб'єктивного благополуччя підлітків та його чинників залежно від умов навчання.

Ключові слова: суб'єктивне благополуччя, підлітки, самоактуалізація, емоційна спрямованість, психологічний супровід, кореляційні зв'язки.

В статье проанализированы основные психологические характеристики одаренного подростка, обучающегося по физико-математическому направлению. Представлен сравнительный анализ результатов субъективного благополучия подростков и их факторов, в зависимости от условий обучения.

Ключевые слова: субъективное благополучие, подростки, самоактуализация, эмоциональная направленность, психологическое сопровождение, корреляционные связи.

Yezerska N.V. THE INFLUENCE OF RESIDENTIAL CONDITIONS OF STAY ON SUBJECTIVE WELL-BEING OF ADOLESCENTS

The article analyzes the main psychological characteristics of a gifted teenager studying for the physical and mathematical direction. A comparative analysis of the results of subjective well-being adolescents and their factors, depending on the learning environment.

Key words: Subjective well-being, adolescents, self-actualization, emotional orientation, psychological support, correlation relations.

Постановка проблеми. Переживання благополуччя (або неблагополуччя) інтегративне, на нього впливають різні сторони буття підлітка, в ньому злито багато особливостей ставлення підлітка до себе і навколишнього світу. Поняття «суб'єктивне благополуччя», яке досить широко використовується в зарубіжній психологічній літературі, предметом пильної уваги у вітчизняній психології стало порівняно недавно.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Під час дослідження поняття «суб'єктивне благополуччя» в психологічній літературі в умовах сучасного розвитку суспільства увага зосереджена не стільки на виживанні, скільки на забезпеченні комфортного існування людства та кожної окремої особи, цілеспрямовано на підвищення якості життя. У зарубіжній та вітчизняній психології зростає інтерес до вивчення численних аспектів позитивного функціонування особистості (Е. Дінер, М. Аргайл, М. Селігман, К. Ріфф, М. Чіксентміхайі, Д.О. Леонтьєв, І.Ф. Аршава, Е.Л. Носенко, О.М. Знанецька, Л.З. Сердюк, Т.В. Данильченко, Е.І. Кологривова, П.П. Фесенко, Т.Д. Шевеленкова та ін.). Велика частина досліджень у цій сфері зосереджена на суб'єктивній оцінці життя людини, індивідуальному змісті переживання щастя, що зумовлене не стільки об'єктивними показниками, скільки ставленням особистості

до себе, навколишнього світу загалом та окремих його сторін [1; 2; 3; 4; 5; 6], та описується терміном «суб'єктивне благополуччя».

Постановка завдання. Мета полягає в експериментальному виявленні та аналізі емпіричного дослідження виявлення впливу умов інтернатного перебування на суб'єктивне благополуччя підлітків.

Виклад основного матеріалу дослідження. На початку нашого дослідження ми висунули гіпотезу, яка полягає в припущенні, що рівень суб'єктивного благополуччя школярів визначається специфічними соціально-психологічними факторами, до числа яких відносяться умови первинної соціалізації, характер соціальних взаємин школярів, показники мотивації світогляду, а також індивідуальні якості особистості.

Ці фактори досліджувалися за допомогою методик: «Визначення загальної емоційної спрямованості особистості» (Б.І. Додонов); опитувальник особистісної орієнтації Шострома (коротка форма, розроблена Джоунс і Крендалл); методика О.І. Власової «Суб'єктивне благополуччя»; тест «Визначення особистісної адаптованості школярів» А.В. Фурман; методика «Шкала тривожності» Тейлора; проективна методика визначення копінг-стратегії «Людина під дощем» Є.С. Романова і Т.І. Ситько.



Для обробки отриманих даних був використаний пакет програм SPSS для операційної системи Windows (SPSS for Windows) версія 21.0 та програма Microsoft Office Excel – 2010. Відповідно до поставлених завдань були застосовані такі методи математико-статистичного аналізу: обрахунок статистичного середнього для визначення наявного рівня факторів, що досліджуються, в респондентів загалом по вибірці та за групами, на які була розділена загальна вибірка; кореляція r-Пірсона для метричних змінних та рангова кореляція r-Спірмена для визначення зв'язку між змінними, розподіл яких є нелінійним, а також коли серед змінних наявні не тільки метричні шкали (в даному випадку – порядкові); методи порівняння незалежних вибірок за t-критерієм Ст'юдента та U-критерій (критерій Манна-Уїтні) для метричних та порядкових шкал відповідно, що дають змогу визначити значущу різницю середніх значень у групах респондентів; множинний регресійний аналіз для визначення чинників як незалежних змінних, що впливають на залежну змінну – суб'єктивне благополуччя підлітків.

Аналіз даних був проведений у декілька етапів. Першорядним завданням було визначення наявного рівня суб'єктивного благополуччя підлітків та інших факторів – можливих його чинників, для усїєї вибірки загалом. Визначення чинників суб'єктивного благополуччя підлітків відбувалося за допомогою обчислення кореляційних зв'язків за усіма змінними для загальної вибірки та за допомогою множинного регресійного аналізу.

Подальший аналіз відбувався шляхом порівняння середніх значень та кореляційних зв'язків двох визначених груп респондентів – учнів Українського фізико-математичного ліцею та учнів Русанівського ліцею м. Києва. Обидві групи складаються з учнів 13-15 років, що навчаються в навчальних закладах за власною навчальною програмою фізико-математичного спрямування. Тобто це констатує порівняно вищий рівень знань і навичок учнів, оскільки вступ у ці навчальні заклади відбувається за рейтинговою системою, яка дозволяє відібрати найбільш здібних дітей. Таким чином виконується умова подібності двох порівнювальних груп. Єдиною різницею цих навчальних закладів є предмет нашого дослідження – навчання в умовах інтернатного перебування, що існує в Українському фізико-математичному ліцеї та відсутнє у Русанівському ліцеї. Крім того, на базі першого ліцею є діти, які проживають та не проживають у гуртожитку, що також є важливим для порівняння результатів і визначення, які саме фактори впливають на процес адаптації обдарованих підлітків в умовах спеціалізованої школи інтернату. Важливим є зауваження, що інтернатне перебування не має на увазі сирітство учнів, а лише тип постійного перебування в навчальному закладі, як під час уроків, так і після них – у гуртожитку, крім того, майже всі учні у вільний від навчання час (на канікулах) проживають із батьками.

Чинники суб'єктивного благополуччя підлітків були визначені за допомогою теоретичного аналізу і розподілені на декілька рівнів: індивідуальний, соціально-психологічний та мотиваційний. Залежно від кожного рівня відбувалося вивчення його складових відповідними методиками, визначення рівня прояву та зв'язків між змінними.

У результаті аналізу даних дослідження індивідуального рівня суб'єктивного благополуччя, а саме – тривожності, за допомогою методики Тейлора – «Шкала тривожності» встановлено, що обдаровані підлітки,

Таблиця 1

Рівень тривожності обдарованих учнів

Змінна	Тривожність загальна	Тривожність шкільна	Тривожність самоцінна	Тривожність міжособистісна
Середнє	43,3121	14,7452	14,8153	14,2994

Таблиця 2

Емоційна спрямованість обдарованих учнів

Змінна	Альтруїстична	Комунікативна	Глорістична	Практична	Пугністична	Романтична	Гностична	Естетична	Гедоністична	Аквізитивна
Середнє	4,0769	4,2885	2,6474	5,4231	2,9808	5,7179	4,8846	2,7372	3,8269	0,2436

що навчаються за фізико-математичним спрямуванням, мають загалом нормальний рівень тривожності (табл. 1). При цьому найбільше впливає на рівень загальної тривожності саме самоцінна тривожність, яка виражається в неадекватному ставленні підлітка до тривожності як такої. Шкільна та міжособистісна тривожність також знаходяться на нормальному рівні.

Важливим є дослідити кореляційні зв'язки тривожності та її складових частин з іншими змінними, що залучені до аналізу. Так, загальна тривожність має обернено пропорційні слабкі, але значущі зв'язки з особистісною адаптованістю ($r = -0,226$, при $p < 0,01$) та автономією ($r = -0,226$, при $p < 0,01$). Шкільна тривожність також негативно корелює з особистісною адаптованістю ($r = -0,209$, при $p < 0,01$) та позитивно – з гедоністичною емоційною спрямованістю ($r = 0,227$, при $p < 0,01$), так само як і міжособистісна тривожність (з адаптованістю – $r = -0,230$, при $p < 0,01$). Ці дані підтверджують відомі висновки, що тривожність та адаптованість пов'язані між собою, і чим більш тривожна людина за своїми особистісними якостями, тим менш адаптованою до колективу вона виявляється. У даному випадку тривожність може також провокуватися і гедоністичною спрямованістю особистості.

Емоційна спрямованість особистості визначає її основні потреби та сфери в яких відбувається найбільше зростання (табл. 2). Вона стосується соціально-психологічних чинників суб'єктивного благополуччя людини.

Емоційна спрямованість, за Б.І. Додоновим, є власне похідною від потреби, що є найбільш актуальною для особистості в даний момент. Для учнів фізико-математичного ліцею на момент дослідження були актуальними такі емоційні спрямованості: романтична та праксична, а також гностична та комунікативна. Такий розподіл пояснюється основними спрямованостями підліткового віку загалом. Так, романтичні емоції викликані бажанням всього незвичного та таємничого, а також можуть бути пояснені періодом, коли хлопці та дівчата починають цікавитися одним одними та стосунками, періодом, коли виникає перше кохання та закоханість. Провідний статус праксичної емоції може бути пояснений умовами навчання, які вимагають максимального докладання зусиль, культурою. Що панує в навчальному закладі серед обдарованої молоді, що постулює основними принципами досягнення цілей та високий ідеалів. Гностична емоційна спрямованість як спрямованість до нових знань та інформації послідовно впливає з попередньої

спрямованості, а комунікативні потреби є констатацією провідної діяльності та спрямованості підліткового вікового періоду.

У загальному полі зв'язків з іншими чинниками суб'єктивного благополуччя така емоційна спрямованість, як альтруїстична, має середньої сили позитивний кореляційний (за методом кореляції r-Спірмена) зв'язок із позитивним відношенням ($r = 0,418$, при $p < 0,01$), особистісним зростанням ($r = 0,241$, при $p < 0,01$) та цілями у житті ($r = 0,383$, при $p < 0,01$) як складовими частинами суб'єктивного благополуччя, а також загальним його показником ($r = 0,320$, при $p < 0,01$).

Комунікативна емоційна спрямованість пов'язана з позитивним відношенням ($r = 0,337$, при $p < 0,01$), а праксична – з особистісним зростанням ($r = 0,323$, при $p < 0,01$) та суб'єктивним благополуччям ($r = 0,338$, при $p < 0,01$).

Суб'єктивне благополуччя та його чинники впливають на процес адаптації, тому визначимо рівень адаптації (складової частини соціально-психологічного рівня суб'єктивного благополуччя) та самоактуалізації (складової мотивації світогляду) учнів фізико-математичних ліцеїв (табл. 3).

Таблиця 3

Рівні адаптованості та самоактуалізації обдарованих учнів

Змінна	Особистісна адаптованість	Самоактуалізація
Середнє	47,0828	39,8269

Так, рівень адаптованості, що відповідає 47 балам, визначається як рівень очевидної не адаптованості, а 40 балів за шкалою самоактуалізації відповідає середньому рівню актуалізації учнів загалом.

Такі дані особистісної адаптованості можуть бути спричинені (за результатами кореляції змінних за критерієм r-Спірмена комунікативною спрямованістю особистості ($r = 0,293$, при $p < 0,01$), самоактуалізацією ($r = 0,419$, при $p < 0,01$), позитивним відношенням оточуючих ($r = 0,359$, при $p < 0,01$), цілями у житті ($r = 0,429$, при $p < 0,01$) та самоприйняттям ($r = 0,426$, при $p < 0,01$) у складі суб'єктивного благополуччя, і самим рівнем благополуччя ($r = 0,485$, при $p < 0,01$). Натомість рівень самоактуалізації обдарованих підлітків-математиків залежить від цілей у житті ($r = 0,321$, при $p < 0,01$) та суб'єктивного благополуччя ($r = 0,341$, при $p < 0,01$). Цей зв'язок є позитивним, що вказує на прямо пропорційну залежність показників один від одного.



Суб'єктивне благополуччя досліджувалося за допомогою методики, розробленої О.І. Власовою, і складалося з таких компонентів: позитивного відношення, автономії, управління оточуючим, особистісного зростання, цілей у житті та самоприйняття. Усі разом ці компоненти визначали рівень суб'єктивного благополуччя учнів (табл. 4).

Загальний середній показник суб'єктивного благополуччя знаходиться на рівні 45 балів, що відповідає високому рівню благополуччя підлітків. Серед його складових частин на перше місце в учнів виходить позитивне відношення (8,2 бала) та особистісне зростання (7,9 бала), найменш значимим для підлітків є управління оточуючим (7,35 бала).

Важливим для подальшого визначення чинників суб'єктивного благополуччя є аналіз кореляційних зв'язків між змінними. Так, шкала «суб'єктивне благополуччя» має середньої сили позитивні зв'язки із шкалами «особистісна адаптованість» ($r = 0,485$, при $p < 0,01$), «альтруїстичні емоції» ($r = 0,320$, при $p < 0,01$), «комунікативні емоції» ($r = 0,283$, при $p < 0,01$), «практичні емоції» ($r = 0,338$, при $p < 0,01$) та «самоактуалізація» ($r = 0,341$, при $p < 0,01$). Такий зв'язок також віднайдений і для складових частин суб'єктивного благополуччя. Позитивне відношення може бути пов'язане з особистісною адаптованістю ($r = 0,359$, при $p < 0,01$), аль-

труїстичною ($r = 0,418$, при $p < 0,01$) та комунікативною ($r = 0,337$, при $p < 0,01$) емоційною спрямованістю. Особистісне зростання прямо пропорційно пов'язане з практичними емоціями ($r = 0,323$, при $p < 0,01$). А самоприйняття залежить від рівня особистісної адаптованості ($r = 0,426$, при $p < 0,01$).

Найбільш сильно на суб'єктивне благополуччя впливають такі його складові частини, як цілі в житті ($r = 0,707$, при $p < 0,01$) та самоприйняття ($r = 0,665$, при $p < 0,01$).

Під час дослідження тривожності варто враховувати розподіл результатів опитувальника для дівчат та для хлопців окремо. Так само безліч параметрів мають свої особливості залежно від статі. Обраний предмет дослідження, що стосується виховання та навчання учнів у рамках фізико-математичного спрямування, також зачіпає аспект статі. Очевидно, що хлопці більше тяжіють до точних наук, саме тому і вибірка складається переважно із чоловічої статі, але суб'єктивне благополуччя та його складники і чинники можуть бути різними для чоловіків та жінок. Спробуємо порівняти і визначити основну різницю в показниках рівнів психологічних характеристик, що досліджуються, а також різницю чинників суб'єктивного благополуччя підлітків залежно від статі (табл. 5).

Загальний середній рівень тривожності дівчат (45 балів) є дещо вищим за хлопців

Таблиця 4

Рівні складових суб'єктивного благополуччя обдарованих підлітків

Змінна	Позитивне відношення	Автономія	Управління оточуючим	Особистісне зростання	Цілі у житті	Самоприйняття	Суб'єктивне благополуччя
Середнє	8,1592	7,4395	7,3885	7,9427	7,4522	7,6497	44,9108

Таблиця 5

Порівняння чинників суб'єктивного благополуччя залежно від статі

Змінна	Стать	Середнє	U Манна-Уїтні	Значимість
Романтична	чоловіча	4,9244	1506	0,004
	жіноча	8,2703		
Естетична	чоловіча	2,0336	1342	0,000
	жіноча	5,0000		
Особистісне зростання	чоловіча	7,7083	1708	0,023
	жіноча	8,7027		
Людина-калюжі	чоловіча	1,7917	1782	0,017
	жіноча	1,5946		

(42,7 бала), хоча теж відповідає середньому рівневі тривожності. Складові частини тривожності майже не відрізняються у двох груп. А ось особистісна адаптованість вища в хлопців (74,13 бала проти 46,9 бала), що може бути пояснено переважно чоловічою наповненістю класів фізико-математичного спрямування – дівчатам важче при звичаїтися до хлопців. Найбільшу різницю в результатах спостерегаємо за емоційною спрямованістю. Дівчата більш емоційні за хлопців і тяжіють до романтичної та естетичної емоційної спрямованості. Саме за цими шкалами було знайдено значущу різницю між групами хлопців і дівчат (за допомогою критерію Манна-Уїтні: $U = 1506$, при $p < 0,01$ для романтичної емоції та $U = 1342$, при $p < 0,01$ для естетичної). Розвиток особистісних можливостей (самоактуалізація) вища в дівчаток, ніж у хлопців, що може пояснюватися їх швидшим особистісним, емоційним та фізичним розвитком у період пубертату. Це підтверджується також наявністю статистично значущої різниці між групами за шкалою «особистісного зростання» ($U = 1708$, при $p < 0,05$). За середніми значеннями дівчата є більше благополучними за хлопців, але статистично значущої різниці за чим параметром не виявлено.

Отже, в результаті математико-статистичного аналізу встановлено, що учні фізико-математичних ліцеїв мають нормальний рівень тривожності та її компонентів, найбільшим є показник самоцінної тривожності, провідною емоційною спрямованістю є романтична, праксична, гностична та комунікативна, мають середній рівень самоактуалізації та очевидний рівень особистісної неадаптованості. Суб'єктивне благополуччя – на середньому рівні і має зв'язки із особистісною адаптованістю та альтруїстичною емоційною спрямованістю. Дівчата порівняно з хлопцями в умовах навчання точним наукам є більш романтично та естетично емоційно спрямованими, мають вище особистісне зростання.

Основними чинниками суб'єктивного благополуччя учнів фізико-математичних ліцеїв є особистісна адаптованість, гностична та альтруїстична спрямованість, низький рівень шкільної тривожності та високий рівень самоактуалізації.

Тобто важливим для гарного самопочуття підлітка є рівень його адаптованості до колективу. Чим більше рівень згуртованості групи, тим більше учень приймає цінності та основні правила колективу, може до нього прилаштуватися, тим біль-

ше ми можемо говорити про його суб'єктивне благополуччя. Так само і якщо учень спрямований на отримання нових знань на задоволення від процесу навчання, здатен бути альтруїстом, надавати допомогу оточуючим або ставити бажання та потреби оточуючих вище своїх власних, ми говоримо про благополучну особистість, яка відчуває щастя. Очевидно, що до щастя ведуть низька тривожність – відсутність тривоги та хвилювань без причини або надмірні хвилювання у відповідь на стрес, самоактуалізація особистості – її бажання досягти успіху, максимально повно реалізувати власні можливості, задатки та здібності.

Цікавими є високі показники учнів за шкалою самореалізації, хоча відомо, що потреба в самоактуалізації досягає свого піку в більш пізньому віці, коли людина навчається або закінчує власний навчальний заклад і залишається актуальною протягом життя. Це пов'язано, насамперед, із тим, що саме в цьому віці людина визначається з власною професією, перевіряє свій вибір на витривалість, примиряється з ним і починає себе максимально реалізовувати саме в обраному напрямку. Для більш молодого віку, особливо для підлітків, важливим є спілкування з однолітками, це вік, коли провідною діяльністю є саме комунікативна діяльність. А в представників даної вибірки рівень самоактуалізації як найважливішої потреби є децю вищим за звичайний. Це може бути пояснено тим, що ліцеї мають профільне спрямування – фізико-математичне, і учні, що вступають у такі заклади, вже здатні робити вибір власної професії відповідно до власних здібностей чи вподобань, але цей вибір уже зроблений, і більш того, високі показники вказують, що вибір зроблений вірно, і дитина вже готова реалізовуватися на початку свого профільного спрямування. Розвивати свої здібності, ставили цілі, досягати їх та окреслити собі власний майбутній професійний шлях.

Висновки з проведеного дослідження.

Даним дослідженням ми емпірично зв'язували зміст та закономірності суб'єктивного благополуччя підлітків в умовах школи-інтернату.

У результаті дослідження встановлено, що учні фізико-математичних ліцеїв мають нормальний рівень тривожності, середній рівень самоактуалізації, очевидний рівень особистісної неадаптованості та високий рівень суб'єктивного благополуччя. Доведено, що рівень суб'єктивного благополуччя залежить від умов навчання, проживання в гуртожитку та статі.



Констатовано взаємозалежний зв'язок тривожності, благополуччя, самоактуалізації особистості та адаптованості – менш тривожні і більш адаптовані учні є більш суб'єктивно благополучними. Для забезпечення суб'єктивного благополуччя учнів підліткового віку в умовах спеціалізованого інтернатного перебування необхідні визначені **чинники суб'єктивного благополуччя**, а саме: низький рівень загальної тривожності, високий рівень самоактуалізації та альтруїстична емоційна спрямованість. При цьому для учнів денного навчання цей список доповнюють самоактуалізація та гностична емоційна спрямованість. Сприятливий прогноз формування чинників суб'єктивного благополуччя підлітків можливий за наявності підсилення механізмів вищезазначених факторів. Основні показники змінюються згідно з їх значимістю. Це видно із загальної групової статистики чинників суб'єктивного благополуччя.

На основі одержаних результатів розширено та уточнено поняття суб'єктивного благополуччя підлітка.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Аршава І.Ф. Позитивність образу Я і психологічне благополуччя особистості і: моногр. / І.Ф. Аршава, О.М. Знанецька, Е.Л. Носенко. – Дніпропетровськ : Вид-во «Інновація», 2011. – 134 с.
2. Кологривова Е.І. Функції особистісних прагнень в переживанні молоддю людиною суб'єктивного благополуччя : автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.05 / Е.І. Кологривова. – К., 2008. – 23 с.
3. Сердюк Л.З. Особистісна самореалізація та психологічне благополуччя як основні стратегічні лінії мотивації учіння студентів ВНЗ / Л.З. Сердюк / Науковий вісник Чернівецького університету. Серія Педагогіка та психологія. – Вип. 687. – Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2014. – С. 151–159.
4. Clark A. Born to be mild? Cohort Effects don't (fully) explain why well-being is U-shaped in Age [Electronic resource] / A. E. Clark // IZA Discussion Paper No. 3170. – 2007. – Mode of access : <http://ftp.iza.org/dp3170.pdf>.
5. Diener E. Very happy people / E. Diener, M. Seligman // Psychological Science. – 2002. – № 13. – P. 81.
6. Lyubomirsky S. A measure of subjective happiness : preliminary reliability and construct validation / S. Lyubomirsky, H. S. Lepper // Social Indicators Research. – 1999. – 3 46. – P. 137–155.

УДК 159.92

ПАРАМЕТРИ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ СТУДЕНТІВ

Єрмолаєва Є.С., аспірант
кафедри психосоматики та психологічної реабілітації
Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

У статті розглядається поняття психологічного благополуччя та теорії його вивчення. Описуються дані експериментального дослідження на базі опитувальника К. Ріфф «Шкали психологічного благополуччя» за адаптацією С.В. Карсканової.

Ключові слова: психологічне благополуччя, позитивна психологія, гедоністична теорія, евдемоністична теорія, шкала психологічного благополуччя.

В статье рассматривается понятие психологического благополучия и теории его изучения. Описываются данные экспериментального исследования на базе опросника К. Рифф «Шкалы психологического благополучия» в адаптации С. В. Карскановой.

Ключевые слова: психологическое благополучие, позитивная психология, гедонистическая теория, эвдемонистическая теория, шкала психологического благополучия.

Yermolaieva I.S. PARAMETERS OF PSYCHOLOGICAL WELL – BEING OF THE STUDENTS

The article deals with psychological well – being and theories of its study. Experimental research data based on the questionnaire of K. Riff “Psychological well – being scales” (adopted by S. Karsakanova) are described.

Key words: psychological well – being, positive psychology, hedonic theory, theory of eudaimonism, psychological well – being scale.

Постановка проблеми. Сьогодні як ніколи ми можемо зазначити головний тезис, який не викликає суперечок серед науковців: психологічне благополуччя відіграє одну з найголовніших ролей у ста-

новленні психологічно сформованої особистості. Саме тому необхідно досліджувати психологічне благополуччя студентів, щоб розробити методи покращення загально-го розвитку майбутніх професіоналів. Тому

ми поставили за мету проаналізувати стан психологічного благополуччя студентів від 17 до 22 рр. за допомогою опитувальника «Шкали психологічного благополуччя» К. Ріфф в адаптації С.В. Карсканової.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поняття «психологічне благополуччя» за роки свого існування так і не набуло свого офіційного визначення. Першим, хто ввів поняття психологічне благополуччя, був Н. Бредбьорн (1969 р.) [7, с. 32].

Із часом вчення психологів утворили підходи до вивчення психологічного благополуччя. Класичними вважаються – гедоністичний та евдемоністичний підхід. Гедоністичний підхід характеризується переживанням задоволеності та незадоволеності життям, балансом позитивного та негативного, поганого та доброго [2, с. 49].

Теорія Н. Бредбьорна полягає в балансуванні позитивних та негативних афектів. На його думку, всі події повсякденного життя людини відображаються у свідомості відповідними позитивними (радість, успіх та ін.) та негативними (смуток, розчарування, злість та ін.) кольорами. Різниця між негативними та позитивними афектами є показником психологічного благополуччя та відображає загальний стан задоволеності життям. Н. Бредбьорн розробив методику «Шкала балансу афекту», яка досі використовується під час досліджень [7, с. 206].

Теорія Е. Дінера займає не менш важливе місце в становленні гедоністичної теорії дослідження ПБ. Саме завдяки цьому видатному вченому з'являється поняття «суб'єктивне благополуччя», яке полягає в інтерпретації подій життя людей у контексті «добре – погано» і, за думкою Е. Дінера, завжди має емоційну основу, відповідно, оцінка ситуацій є суб'єктивною [9, с. 51].

Інша класична теорія вивчення ПБ – евдемоністична – будується на повноцінній самореалізації людини. Всебічний розвиток особистості – найважливіший аспект благополуччя. О. Кронік визначає головною ідеєю своєї теорії умови та засоби набуття щастя, де поняття «щастя» – форма переживання повноти буття, пов'язаного із самосправдженням [5, с. 37].

К. Ріфф поєднала у своїй концепції теорії науковців, які стосуються позитивного психологічного функціонування (А. Маслоу – особистість, що самоактуалізується та самовдосконалюється, К. Роджерс – особистість, що повноцінно функціонує, Г. Оллпорт – зріла особистість, М. Яхода – гармонійне співвідношення «Я – концепції» з реальністю та ін.). На основі концепції автор створила 6 критеріїв позитивного функціонування [10, с. 1074]: са-

моприйняття; позитивні стосунки з оточуючими; управління оточуючим середовищем; особистісний ріст; мета в житті; автономія.

Відповідно до теорії К. Ріфф психологічне благополуччя можна інтерпретувати як складний, інтегральний феномен, що характеризує позитивне функціонування особистості та виражається в суб'єктивному відчутті задоволеності життям, реалізації власного потенціалу і залежить від суб'єктивної якості комунікацій особистості з оточуючими. У подальшому К. Ріфф створила опитувальник «Шкали психологічного благополуччя», який досі залишається найпопулярнішою методикою в дослідженнях ПБ [1, с. 110].

Звичайно окремої уваги заслуговує теорія самодетермінації Е. Десі та Р. Райана. Суть якої полягає в знаходженні закономірностей особистісного благополуччя та реалізації фундаментальних психологічних потреб особистості (потреба в автономії, компетентність, позитивні стосунки) [8, с. 937]. Відповідно до теорії самодетермінації задоволення потреб пов'язане з актуальним соціальним контекстом: якщо середовище сприяє їх задоволенню, то підвищує рівень благополуччя, в іншому разі – зменшує [11, с. 151].

П. Фесенко та Т. Шевеленкова розуміють психологічне благополуччя як цілісне переживання, яке проявляється в суб'єктивному відчутті щастя, задоволеності собою, власним життям, а також пов'язане з базовими людськими цінностями та позитивним функціонуванням особистості, що найбільш вдало узагальнила у 6-компонентній теорії психологічного благополуччя К. Ріфф [6, с. 99; 10, с. 1076].

Адаптацію опитувальника К. Ріфф «Шкали Психологічного Благополуччя» (ШПБ) у 2005 р. розробили П. Фесенко та Т. Шевеленкова, у 2007 р. – Н. Лепешинський, у 2011 р. – С. Карсканова адаптувала методику українською мовою. «ШПБ» залишається однією з найпопулярніших методів у дослідженні психологічного благополуччя та використовується в працях сучасних психологів, таких як: О.М. Гринів, В.Ю. Кутєпова-Бредун, С.В. Лісовець, А.Г. Четверик-Бурчак, В.М. Павленко, М.І. Перепелиця, В.І. Лазаренко, В.П. Лазаренко, Г.С. Хафізова, А.Ф. Лісовенко, Н.Г. Новак та ін.

Усі науковці розглядають психологічне благополуччя особистості як кінцевий результат роботи над собою, своїм життям. Але логічним буде поставити запитання: невже тільки досягши повноцінного саморозвитку, самоактуалізації, гармонії, злагоженості психічних процесів, тільки тоді можна буде сказати, що особистість психо-



логічно благополучною? Тому ми допускаємо, що психологічне благополуччя – це психологічний конструкт, який відображає стан сформованості психічних явищ (самоактуалізації, особистісної зрілості, гармонії особистості та ін.) та притаманний кожній людині. Таким чином, у кожної особистості наявне психологічне благополуччя, і це постійне утворення, але рівень розвинутого ПБ може відрізнитися. І всі існуючі фактори ПБ, які раніше були сформовані дослідниками, можуть грати роль базису для подальшого вивчення нового бачення психологічного благополуччя особистості.

Постановка завдання. Для підтвердження чи спростування нашої гіпотези ми розпочинаємо дослідження психологічного благополуччя за допомогою ряду методик. Для першого дослідження був обраний опитувальник «Шкали психологічного благополуччя» К. Ріфф за адаптацією С.В. Карсканової. Метою дослідження є встановлення рівня сформованості психологічного благополуччя реципієнтів.

Виклад основного матеріалу. Базою для проведення експерименту виступили кафедри психологічних та педагогічних спеціальностей Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова у м. Київ. В опитуванні взяли участь 100 осіб – студенти 1, 3, 5 курсів віком від 17 до 22 рр. Експеримент включав в себе 4 частини.

Перша частина полягала в зустрічі зі студентами та проведенні інструктажу. Студентам було запропоновано взяти участь в експерименті, відповівши на запитання опитувальника. Студенти мали пройти опитування дистанційно, самостійно, у вільний час, протягом 3 днів. На зустрічах з інструктажу були присутні 467 осіб.

Друга частина дослідження полягала у виконання студентами отриманих завдань у віртуальний спосіб. Реципієнтам на електронну адресу надсилалось посилання на опитувальник, який знаходився на віртуальному диску. Після чого, «зайшовши» на носій інформації, реципієнти отримували допуск до методики у вигляді гул-форми. Після проходження опитувальника гул-форма з відповідями надсилалась на електронну адресу дослідження. З 467 осіб 100 студентів надіслали свої відповіді в гул-формі.

Третя частина експерименту полягала в отриманні відповідей на запитання опитувальника ШПБ. Реципієнти повинні були надіслати свої відповіді протягом 3 днів з моменту проведення інструктажу. Загальний час, витрачений на заповнення гул-форми, займає 20 хв. З усіх 100 осіб,

які взяли участь в опитуванні та надіслали свої результати, тільки 45% осіб надіслали відповіді вчасно, 55% осіб надіслали протягом 5 днів після інструктажу.

Четверта частина – інтерпретація результатів дослідження психологічного благополуччя студентів. Для підрахунку балів для кожного учасника дослідження по кожній шкалі та узагальненому підрахунку психологічного благополуччя була створена авторська програма за допомогою Java.

Такий вид збору інформації, який проводився безконтрольно та дистанційно, застосовувався нами вперше і має як позитивні, так і негативні аспекти. Звичайно, дистанційний вид проведення методик був менш продуктивним, ніж класичний, що негативно його характеризує: з 467 студентів, які були присутні на лекціях з інструктажу по проходженню опитувальника, тільки 100 осіб відповіли на всі запитання та надіслали кінцевий результат. Під час інструктажу не застосовувались ніякі заохочувальні прийоми. Розрахунок був тільки на зацікавленість студентів у дослідженні особистісного психологічного благополуччя. І тільки 6 осіб із 100 виявились зацікавлені дізнатися результат та отримати інтерпретацію опитувальника на електронну адресу. Але головний позитивний аспект такого формату проведення дослідження полягає у відсутності паперових бланків, гул-форма дозволяє створити автоматичне збереження отриманих відповідей та створення документу формату Excel Microsoft Office одразу на вашому віртуальному диску. Що значно спрощує процес підрахунку балів.

З 100 учасників опитування, психологічне благополуччя 16% учасників продемонстрували низький рівень, 71% реципієнтів продемонстрували середній рівень, 13% студентів показали високий рівень.

Розглядаючи детальніше відповіді реципієнтів (табл. 1) за класичними ключами інтерпретації результатів «Шкали психологічного благополуччя» К. Ріфф адаптації С. В. Карсканової [3, с.10], можемо зауважити, що максимальна кількість відповідей низького рівня притаманна шкалі «Управління середовищем». Низькі значення за цією шкалою говорять про нездатність справлятися с повсякденними справами. Відчуття неможливості зарадити або поліпшити умови свого життя. Відчуття безсилля в управлінні навколишнім світом. Мінімальна кількість відповідей низького рівня за шкалою «Особистісне зростання» говорить про те, що особам, які відповіли на запитання цього блоку, притаманні переживання особової стагнації. Відсутність відчуття особового прогресу з часом.

Нудьга і незацікавленість життям. Відчуття нездатності засвоювати нові навички.

Максимальна кількість відповідей середнього рівня притаманна шкалі «Цілі у житті» та демонструє наявність цілей і відчуття свідомості життя. Відчуття, що сьогодні і минуле осмислені. Присутність переконань, що додають цілей життю [3, с. 10].

Мінімальна кількість відповідей середнього рівня відноситься до шкали «Самоприйняття» та говорить про незадоволеності самим собою, розчарування у власному минулому, стурбованість деякими рисами власної особистості, неприйняття себе. Бажання бути іншим, не таким, який є насправді [3, с. 10].

Максимальна кількість відповідей високого рівня спостерігається за шкалою «Особистісне зростання», що свідчить про відчуття безперервного саморозвитку. Здатність відстежування власного особистісного зростання і відчуття самовдосконалення з перебігом часу, реалізацію свого потенціалу [3, с. 10].

Мінімальна кількість відповідей високого рівня відноситься до шкали «Управління середовищем», що говорить про відчуття впевненості в управлінні повсякденними справами. Присутня здатність ефективно використовувати різні життєві обставини. Наявні уміння самостійно обирати та створювати умови, що задовольняють особистісним потребам і цінностям та притаманні вони тільки 1 особі [3, с. 10].

Якщо розглядати відповіді студентів відповідно до курсів (табл. 2), можна звернути увагу, що тільки представники 1 курсу отримали оцінку «низький рівень психологічного благополуччя», на відмінну від студентів 3 та 5 курсів, незважаючи на кількісні різниці реципієнтів.

Та саме першокурсники отримали й максимальну оцінку з кількості осіб із високим рівнем психологічного благополуччя. Необхідно зауважити, що опитування прийшлося на останні місяці навчального року, тому можна пояснити таку кількість низьких відповідей серед студентів 1 курсу стресом через сесію, який проявляється знервованістю, невпевненістю в собі, негативним настроєм та загальною втомою, тому період сесії студентам-першокурсникам дається важче. Не варто забувати про психологічні особливості юнацького віку, до якого відносяться студенти 1 курсу, – 17-18 рр. Саме на цей вік припадає одна з важких вікових особливостей – «криза 17-18 років пов'язана з потребою в самовизначенні після закінчення загальноосвітньої школи та пошуком свого місця в подальшому, вже самостійному житті. Це конструювання наступного етапу власного життєвого шляху, створення свого «Я» на майбутнє» [4, с. 64].

Більшість студентів оцінюють своє психологічне благополуччя задовільно. Неможливо ігнорувати той факт, що показники по кількості осіб із середнім рівнем психологічного благополуччя збільшуються. Ріст показників прямо залежний від вікового

Таблиця 1

Кількість відповідей різних рівнів за всіма шкалами психологічного благополуччя

Шкали психологічного благополуччя	Кількість відповідей низького рівня	Кількість відповідей середнього рівня	Кількість відповідей високого рівня
Позитивні відносини з тими, що оточують	19	67	14
Автономія	16	64	20
Управління середовищем	33	66	1
Особистісне зростання	6	69	25
Цілі у житті	17	76	7
Самоприйняття	25	62	13

Таблиця 2

Кількість осіб із різними рівнями психологічного благополуччя

Курс	Загальна кількість студентів	Кількість осіб із низьким рівнем психологічного благополуччя	Кількість осіб із середнім рівнем психологічного благополуччя	Кількість осіб із високим рівнем психологічного благополуччя
1 курс	54	29,62%	57,4%	12,98%
3 курс	28	0%	82%	18%
5 курс	18	0%	94,4%	5,5%



зростання з 1 курсу (17-18 рр.), 3 курсу (19-20 рр.) до 5 курсу (21-22 рр.). Це пояснюється «соціальною ситуацією розвитку, а саме відбувається зміна та закріплення соціального статусу студента – майбутнього фахівця з вищою освітою; формуванням його професійних намірів, розвитком особистості студента як професіонала і представника еліти суспільства» [4, с. 72]. Тобто студент відчуває свою значимість, відчуває самостійність та бачить реальні показники свого розуму – знання. Але зазначимо, що показники осіб із високим рівнем психологічного благополуччя збільшуються з 1 до 3 курсів та зменшуються після 3 курсу. Чому ж відбувається спад? Це пов'язано з розумінням існуючих складнощів в отриманні роботи, тобто будівництвом свого майбутнього; доросле життя лякає юнаків та змушує більш серйозно ставитися до якості отриманих знань та свого професіоналізму.

Висновки. Опитувальник К. Ріфф «ШПБ» підтверджує нашу думку, оцінюючи актуальний рівень психологічного благополуччя. З 100 учасників опитування 16% учасників продемонстрували низький рівень, 71% реципієнтів продемонстрували середній рівень, 13% студентів показали високий рівень. Таким чином, у кожного студента від 17 до 22 рр. констатована наявність психологічного конструкту під назвою «психологічне благополуччя». А це нам дозволяє заявити про можливість підвищення рівня ПБ за допомогою розроблення та впровадження методологічного матеріалу. Тому актуальність та необхідність подальшого вивчення психологічного благополуччя підкріплюється дослідженнями.

Досі психологічне благополуччя не отримало узгодженого визначення, хоч і є однією з найпопулярніших тем досліджень сучасних психологів. Однак висунута нами гіпотеза потребує більш глибокого та цільного вивчення.

Звичайно, заперечувати важливість ПБ неможливо, але ж ніяк не варто зменшувати цінність цього конструкту. Усі внутрішні переживання людини відображаються саме на психологічному благополуччі. Відповідно, ми можемо не просто з'ясувати, яким

шляхом люди можуть стати щасливішими, а й допомогти реалізувати це нелегке завдання – покращити світ.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Дергачева О.Е. Автономия и самодетерминация в психологии мотивации: теория Э. Деси и Р. Райана / О.Е. Дергачева // Современная психология мотивации; под ред. Д.А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2002.
2. Каргіна Н.В. Основні підходи до вивчення психологічного благополуччя особистості: теоретичний аспект / Н.В. Каргіна // Наука і освіта. – 2015. – № 3. – С. 48.
3. Карсканова С.В. Опитувальник «Шкали психологічного благополуччя» К. Ріфф: процес та результати адаптації / С.В. Карсканова // Практична психологія та соціальна робота. – 2011. – № 1. – С. 1–10.
4. Подоляк Л.Г. Психологія вищої школи: Навчальний посібник для магістрантів і аспірантів / Л.Г. Подоляк, В.І. Юрченко – К. : ТОВ «Філ – студія», 2006. – 320 с.
5. Поліванова О.Є. До проблеми визначення психологічного змісту поняття «психологічного благополуччя» / О.Є. Поліванова, О.В. Гуляєва // Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Серія Психологія. – 2015. – № 1150, вип. 57. – С. 34.
6. Шевеленкова Т.Д. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методика исследования) / Т.Д. Шевеленкова, П.П. Фесенко // Психологическая диагностика. – 2005. – № 3. – С. 95–129.
7. Bradburn N. The Structure of Psychological well – being / N. Bradburn. – Chicago : Aldine Pub. Co., 1969. – P. 320.
8. Deci E. L. Need satisfaction, motivation, and well – being in the work organizations of a former Eastern Bloc country : a cross – cultural study of self – determination / Deci E. L., Ryan R. M., Gagne M., Leone D. R., Usunov J. & Kornazheva B. P. // Personality and Social Psychology Bulletin. – 2001. – P. 930.
9. Diener E. The science of well – being : the collected works / E. Diener // Series : Social Indicators Research Series. – 2009. – № 37. – P. 274.
10. Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well – being. Journal of Personality and Social Psychology, 57(6). – P. 1069–1081.
11. Ryan R. M. On happiness and human potentials : A review of research on hedonic and eudaimonic well – being / Ryan R. M., & Deci E. L. // Annual Review of Psychology. – 2001. – № 52(1). – P. 141–166.

УДК 159.922.76-056.49:177.82(045)

ВЕРИФІКАЦІЯ ПРОГРАМИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОРЕКЦІЇ СУБ'ЄКТИВНОГО ПОЧУТТЯ САМОТНОСТІ ЯК ЧИННИКА АДИКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ

Железнякова Ю.В., к. психол. н.,
доцент кафедри практичної психології
Класичний приватний університет

У статті надані результати програми психологічної корекції суб'єктивного почуття самотності як чинника адиктивної поведінки молодших підлітків та доведення її ефективності.

Ключові слова: самотність, корекція, підліток, адикція, поведінка.

В статье представлено обоснование эффективности программы психологической коррекции субъективного чувства одиночества как фактора аддиктивного поведения младших подростков.

Ключевые слова: одиночество, коррекция, подросток, аддикция, поведение.

Zhelezniakova Yu.V. VERIFICATION OF THE PSYCHOLOGICAL CORRECTION OF SUBJECTIVE SATISFACTION OF SATISFACTION AS A FACTOR OF ADDICTIVE BEHAVIOR OF YOUNG ADULTS

The results of the program of psychological correction of the subjective feeling of loneliness as a factor of addictive behavior of younger adolescents and bringing its effectiveness to effect are presented in the article.

Key words: loneliness, correction, adolescence, addiction, behavior.

Постановка проблеми. Проблема самотності та адиктивної поведінки є однією з найважливіших у сучасній віковій та педагогічній психології. Наукова статистика свідчить, що постійно зростає кількість підлітків з почуттям самотності та схильністю до адиктивної поведінки. Роз'єднаність людей у великих містах, недостатність глибоких емоційних контактів у багатьох родинах і в різних мікросоціумах спричиняють виникнення почуття самотності, на що все більше уваги звертають учені, які досліджують цю проблему.

На сьогодні в Україні у зв'язку зі змінами в суспільній свідомості зросла зацікавленість вивченням почуття самотності як однієї з причин відхилень у поведінці дітей та підлітків, викликаних збільшенням груп ризику серед них, розширенням соціально дезадаптованого прошарку населення, обтяженого проблемами відчуженості й самотності, внаслідок чого підвищується ймовірність різних проявів адиктивної поведінки в дітей та підлітків.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових праць зарубіжних та українських авторів показує, що досі немає єдиного розуміння сутності почуття самотності, його особливостей та генези, що дозволяло б окреслити проблемне поле вивчення самотності як психологічного феномену, передумов його виникнення, прояву та наслідків.

Останнім часом значно підвищився дослідницький інтерес до розробки проблеми самотності, про що свідчить той факт, що досить часто вживається тер-

мін «самотність» у повсякденному житті та в наукових джерелах. За результатами опитування, проведеного Ю. Швалб та О. Данчевою серед різних вікових категорій, виявлено, що 83% характеризують свій стан такими словами-символами: «самотність», «відчуження», «особистість».

За результатами досліджень І. Ващенко та Л. Айвоян, почуття самотності в нашій державі «молодшає» щороку, чому сприяє сучасний стан суспільства з його деформаціями міжособистісних стосунків, які супроводжуються усвідомленням почуття самотності. 28% підлітків відчують глибокий рівень самотності, а дуже глибоке переживання самотності відзначено в 2% досліджуваних. Потреба позбутися цього почуття підштовхує підлітків до адиктивної поведінки.

У своїх дослідженнях ми спираємося в першу чергу на роботи сучасних вчених, а саме: Г. Андреева, І. Ващенко, К. Голдберг, Є. Каратеева, В. Король, О. Кузнецов, Л. Кулагіна, В. Лащук, П. Лушин, Н. Максимова, В. Малигін, В. Менделевич, Є. Неведомська, Ю. Никоненко, Н. Покровський, Д. Рассел, К. Рубінстайн, О. Сідун, В. Сіляева, К. Скороходько, Б. Уайнхольд, В. Ходан, К. Хорні, М. Хохонов, В. Шабаліна, Ю. Швалб, Н. Швець, К. Янг та ін.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає у висвітленні результатів впровадження програми психологічної корекції суб'єктивного почуття самотності як чинника адиктивної поведінки молодших підлітків, та доведення її ефективності.



Виклад основного матеріалу дослідження. Мета дослідження полягала у встановленні ефективності психологічної корекції суб'єктивного почуття самотності як чинника адиктивної поведінки молодших підлітків. Виходячи з мети дослідження, програма «Психологічна корекція суб'єктивного почуття самотності як чинник адиктивної поведінки молодших підлітків» була апробована протягом навчального року на базі Запорізького колегіуму «Мала гуманітарна академія», КЗ «Хортицький національний навчально-реабілітаційний багатoproфільний центр», Мелітопольської гімназії № 10 та Запорізької гімназії «Контакт».

З метою підтвердження ефективності програми були створені контрольна та експериментальна вибірки, до яких входили діти з трьома рівнями суб'єктивного почуття самотності. Під час експерименту не створювалися групи дітей лише з високим і середнім рівнем суб'єктивного почуття самотності та високими показниками схильності до адиктивної поведінки. Слід зазначити, що трапляються випадки безкризового

розвитку підлітка. Тому підлітки з низькими показниками рівня суб'єктивного почуття самотності та схильності до адиктивної поведінки є ресурсними для інших підлітків, оскільки вони демонструють інше ставлення до життя, іншу поведінку щодо встановлення стосунків тощо. Включення таких підлітків до корекційної програми підвищує її ефективність. Також поєднання підлітків дає змогу згуртувати класи, а не розділити їх за критерієм проходження програми. У контрольній групі підлітки не відвідували занять психолога, спрямованих на корекцію почуття самотності. Після закінчення занять за описаною програмою в експериментальній групі була проведена повторна діагностика.

Для перевірки ефективності програми до початку та після закінчення формульованого експерименту в контрольній та експериментальній групах проводилося діагностування за допомогою таких методик, які використовувалася на діагностичному етапі, зокрема: методика Д. Рассела і М. Фергюсона [4] для визначення рівня

Таблиця 1

Кількісні показники динаміки рівнів суб'єктивного почуття самотності та схильності до адиктивної поведінки

Критерії	Рівні	Експериментальна група				Контрольна група
		Діагностичний зріз	Динаміка показників в експериментальній групі			
			Через два місяці (%)	Через 6 місяців (%)	У кінці навчального року (%)	
Суб'єктивне почуття самотності	Високий	8,5	5	3	3	8
	Середній	51	45	32	20	45
	Низький	40,5	50	65	77	47
Схильність до адиктивної поведінки	Високий	23	23	21	15,5	26
	Середній	73	73	64	47	36
	Низький	4	4	15	37,5	38

Таблиця 2

Описові статистики змінних рівня суб'єктивного почуття самотності до початку експерименту

Вибірки на початку експерименту	Середнє значення	Кількість учасників у групі	Стандартне відхилення
Експериментальна група (y1)	30,400	143	16,29385
Контрольна група (y3)	30,7333	136	16,288

Таблиця 3

Оцінювання достовірності значень за t-критерієм Стюдента суб'єктивного почуття самотності для змінних (y1) та (y3) до початку експерименту

Пара вибірок	Середнє значення	Стандартне відхилення	t-критерій	Значущість
(y1) та (y3)	-0,33333	0,95893	-1,904	0,0670

суб'єктивного почуття самотності та методика Г. Лозової [2] для визначення рівня схильності до адиктивної поведінки.

У контрольній групі діагностика проведена на початку і в кінці навчального року. Результати діагностування наведені в табл. 1.

Дані табл. 1. засвідчили, що запровадження програми продемонструвало, що плідна робота над подоланням суб'єктивного почуття самотності в молодших підлітків автоматично сприяє зниженню схильності до адиктивної поведінки молодших підлітків. Крім цього, залучення до експериментальної роботи всіх молодших підлітків класу, а не тільки тих, хто засвідчив наявність суб'єктивного почуття самотності, є профілактичним засобом уникнення такого почуття в інших підлітків, а значить, і схильності до адиктивної поведінки [1].

До початку експерименту для визначення статистично значущих відмінностей у розподілі учнів за показниками почуття самотності на контрольну та експериментальну групи було застосовано статистичні критерії: t-критерій для залежних вибірок.

У формульованому експерименті взяли участь 279 учнів: в експериментальній групі – 143 підлітки, у контрольній – 136 підлітків. Групи були сформовані шляхом випадкового відбору, розподіл був зроблений за класами, в яких навчалися підлітки. Отримані вибірки були виражені за допомогою змінних «у1» та «у3», відповідно для експериментальної та контрольної груп. Описові статистики для змінних наведені в табл. 2.

Довірчий інтервал різниці середніх складає 95%. Для перевірки наявності значу-

щих відмінностей експериментальної та контрольної груп було використано t-критерій Стьюдента для залежних вибірок. Результати розрахунку наведені в табл. 3.

Результати розрахунків згідно з t-критерієм Стьюдента для залежних вибірок свідчать, що відмінності між даними в контрольній та експериментальній групах за виявом індексу «суб'єктивне почуття самотності» до початку формульованого експерименту є статистично незначущими, оскільки отримане значення t-критерію для у1 та у3 складає $t = -1,904$, критичне значення $t_{кр}$ для $p = 0,05$ складає 1,960. Отже, отримуємо $t < t_{кр}$, що свідчить про відсутність значущих відмінностей між групами.

Наступним етапом була перевірка ефективності впровадження запропонованої програми психологічної корекції суб'єктивного почуття самотності як чинника адиктивної поведінки молодших підлітків. Повторна діагностика дослідження суб'єктивного почуття самотності в контрольній та експериментальній групах дала можливість провести аналіз та порівняти змінні в розподілі підлітків за показниками суб'єктивного почуття самотності на початку та наприкінці формульованого експерименту.

Після закінчення експерименту було повторно проведено діагностування за методикою Д. Рассела та М. Фергюсона для визначення зміни рівня суб'єктивного почуття самотності [3], а отримані результати були виражені за допомогою змінних «у2» – експериментальна група, та «у4» – контрольна група. Описові статистики для груп наведені в табл. 4.

Таблиця 4

Описові статистики змінних рівня суб'єктивного почуття самотності наприкінці експерименту

Вибірки наприкінці експерименту	Середнє значення	Розмір	Стандартне відхилення
Експериментальна група (у2)	24,500	143	2,78821
Контрольна група (у4)	30,700	136	2,97234

Таблиця 5

Оцінювання достовірності значень контрольної та експериментальної груп за t-критерієм Стьюдента суб'єктивного почуття самотності наприкінці експерименту

Пара вибірок	Середнє значення	Стандартне відхилення	t-критерій	Значущість
Експериментальна група до та після експерименту (у1-у2)	5,900	3,13325	10,314	0,000
Контрольна група до та після експерименту (у3-у4)	0,3333	1,06620	0,171	0,865
Експериментальна та контрольна групи після експерименту (у2-у4)	-6,2000	3,48791	-9,736	0,000



Для визначення значущих відмінностей між групами до початку та після закінчення експерименту розраховувалися три значення t -критерію:

– t_{12} – порівняння змінних y_1 та y_2 (експериментальна група до та після експерименту);

– t_{34} – порівняння змінних y_3 та y_4 (контрольна група до та після експерименту);

– t_{24} – порівняння змінних y_2 та y_4 (експериментальна та контрольна групи після експерименту).

Результати розрахунків наведені в табл. 5.

Як помітно з табл. 5., отримане значення порівняння критерію для експериментальної групи до початку та після закінчення експерименту складає $t=10,314$, що значно перевищує критичне значення $t_{кр}(p=0,05) = 1,960$ та $t_{кр}(p=0,01) = 2,576$. Це свідчить про статистично значущі відмінності між вибірками за показником рівня суб'єктивного почуття самотності.

У результаті порівняння змінних контрольної групи до та після експерименту (y_3 та y_4) отримано $t=0,171$, який менший за критичний $t_{кр}(p=0,05) = 1,960$, тобто значущих відмінностей у контрольній групі до початку та після закінчення експерименту не спостерігається.

Порівняння експериментальної (y_2) та контрольної (y_4) груп після закінчення експерименту показує $t = -9,736$, що пе-

ревищує критичні значення коефіцієнту і для $p=0,05$, і для $p=0,01$, тобто відмінності між даними цих груп є значущими.

Динаміка змін розподілу підлітків за виявом суб'єктивного почуття самотності під впливом корекційної програми в експериментальній групі подана у табл. 6.

Як помітно з табл. 6., показники суб'єктивного почуття самотності в контрольній групі до і після впровадження програми, рівні суб'єктивного почуття самотності зменшились (0,3333). Зниження почуття самотності в експериментальній групі склав у середньому 5,900, тобто кожен учасник групи при перевірці знизив у середньому на 5,900 балів шкали суб'єктивного почуття самотності. Це свідчить про ефективність впливу програми корекції почуття самотності, що робить її доцільною для впровадження у навчально-виховний процес середніх навчальних закладів.

До початку експерименту для визначення статистично значущих відмінностей у розподілі підлітків за показниками схильності до адиктивної поведінки контрольної та експериментальної груп також було застосовано статистичні критерії: t -критерій для парних вибірок (табл. 7).

Довірчий інтервал різниці середніх складає 95%. Для перевірки наявності значущих відмінностей експериментальної та контрольної групи було використано t -кри-

Таблиця 6

Порівняльна характеристика суб'єктивного почуття самотності на констатувальному та формувальному етапах експерименту

Суб'єктивне почуття самотності	Групи досліджуваних					
	Експериментальна			Контрольна		
	Констатція	Контроль	Динаміка	Констатція	Контроль	Динаміка
Середнє значення	30,400	24,500	5,900	30,7333	30,700	0,3333

Таблиця 7

Описові статистики змінних схильності до адиктивної поведінки до початку експерименту

Вибірки на початку експерименту	Середнє значення	Кількість учасників у групі	Стандартне відхилення
Експериментальна група (y_1)	15,8000	143	5,69573
Контрольна група (y_3)	16,000	136	5,93063

Таблиця 8

Оцінювання достовірності значень за t -критерієм Стьюдента схильності до адиктивної поведінки для змінних (y_1) та (y_3) до початку експерименту

Пара вибірок	Середнє значення	Стандартне відхилення	t -критерій	Значущість
(y_1) та (y_3)	-0,200	1,74988	-0,626	0,536

терій Стьюдента для залежних вибірок. Результати розрахунку наведені в табл. 8.

Результати розрахунків згідно з t-критерієм Стьюдента для залежних вибірок свідчать, що відмінності між даними у контрольній та експериментальній групах за виявом індексу суб'єктивне почуття самотності до початку формульованого експерименту є статистично незначущими, оскільки отримане значення t-критерію для y_1 та y_3 складає $t = -0,626$, критичне значення $t_{кр}$ для $p=0,05$ складає 1,960. Отже, отримуємо $t < t_{кр}$, що свідчить про відсутність значущих відмінностей між групами за показниками схильності до адиктивної поведінки.

Наступним етапом була перевірка ефективності впровадження запропонованої програми психологічної корекції суб'єктивного почуття самотності як чинника адиктивної поведінки молодших підлітків відносно зниження схильності адиктивної поведінки підлітків. Повторна діагностика дослідження схильності до адиктивної поведінки молодших підлітків у контрольній та експериментальній групах дала можливість провести аналіз та порівняти змінні

в розподілі підлітків за показниками схильності до адиктивної поведінки на початку та наприкінці формульованого експерименту.

Після закінчення експерименту було повторно проведено опитування за методикою Р. Лозової для визначення схильності до адиктивної поведінки, а отримані результати були виражені за допомогою змінних « y_2 » – експериментальна група, та « y_4 » – контрольна група. Описові статистики для груп наведені в табл. 9.

Для визначення значущих відмінностей між групами до початку та після закінчення експерименту розраховувалися три значення t-критерію:

– t_{12} – порівняння змінних y_1 та y_2 (експериментальна група до та після експерименту);

– t_{34} – порівняння змінних y_3 та y_4 (контрольна група до та після експерименту);

– t_{24} – порівняння змінних y_2 та y_4 (експериментальна та контрольна групи після експерименту).

Результати розрахунків наведені в табл. 10.

Як помітно з табл. 10., отримане значення порівняння критерію для експериментальної

Таблица 9

Описові статистики змінних рівня суб'єктивного почуття самотності наприкінці експерименту

Вибірки наприкінці експерименту	Середнє значення	Розмір	Стандартне відхилення
Експериментальна група (y_2)	12,1786	143	4,32095
Контрольна група (y_4)	15,5714	136	5,67926

Таблица 10

Оцінювання достовірності значень контрольної та експериментальної груп за t-критерієм Стьюдента схильності до адиктивної поведінки наприкінці експерименту

Пара вибірок	Середнє значення	Стандартне відхилення	t-критерій	Значущість
Експериментальна група до та після експерименту (y_1 - y_2)	4,17857	4,17269	5,299	0,000
Контрольна група до та після експерименту (y_3 - y_4)	1,000	4,12759	1,282	0,211
Експериментальна та контрольна групи після експерименту (y_2 - y_4)	-3,39286	2,76672	-6,489	0,000

Таблица 11

Порівняльна характеристика суб'єктивного почуття самотності на констатувальному та формульовальному етапах експерименту

Суб'єктивне почуття самотності	Групи досліджуваних					
	Експериментальна			Контрольна		
	Констатція	Контроль	Динаміка	Констатція	Контроль	Динаміка
Середнє значення	15,8000	12,1786	3,6214	16,000	15,5714	0,4286



групи до початку та після закінчення експерименту складає $t = 5,299$, що значно перевищує критичне значення $t_{кр}(p=0,05) = 1,960$ та $t_{кр}(p=0,01) = 2,576$. Це свідчить про статистично значущі відмінності між вибірками.

У результаті порівняння змінних контрольної групи до та після експерименту (у3 та у4) отримано $t = 1,282$, який менший за критичний $t_{кр}(p=0,05) = 2,101$, тобто значущих відмінностей у контрольній групі до початку та після закінчення експерименту не спостерігається.

Порівняння експериментальної (у2) та контрольної (у4) груп після закінчення експерименту показує $t = -6,489$, що перевищує критичні значення коефіцієнту і для $p=0,05$, і для $p=0,01$, тобто відмінності між цими групами є значущими.

Динаміка змін розподілу підлітків за виявом схильності до адиктивної поведінки молодших підлітків під впливом корекційної програми в експериментальній групі подана в табл. 11.

Як помітно з табл. 11., показники схильності в контрольній групі до і після впровадження, що дорівнюють 0,4286, зменшились. Зниження схильності до адиктивної поведінки в експериментальній групі склало в середньому 3,6214, тобто кожен учасник групи при перевірці знизив в середньому на 3,421 бали шкали схильності до адиктивної поведінки. Це свідчить про ефективність впливу програми корекції почуття самотності відносно зниження схильності до адиктивної поведінки, що робить її доцільною для впровадження в навчально-виховний процес загальноосвітніх шкіл і за цим показником.

Перевірка результатів упровадження програми корекції почуття самотності як чинника адиктивної поведінки молодших підлітків підтвердила її ефективність статистично достовірними негативними змінами в показниках суб'єктивного почуття самотності та схильності до адиктивної поведінки молодших підлітків, що, у свою чергу, дає підстави стверджувати, що її впровадження сприяє зниженню суб'єктивного почуття самотності як чинника адиктивної поведінки.

Корекція почуття самотності може розглядатися як частина профілактичної роботи та необхідна база для використання превентивних заходів у роботі з молодшими підлітками. Таку роботу доцільно проводити, починаючи з 5 класу, оскільки саме в молодшому підлітковому віці рівень негативізму ще не такий значний, як на подаль-

ших етапах підліткового періоду, тому цей факт необхідно враховувати в роботі практичних психологів загальноосвітніх закладів з підлітками.

На успішність корекційної роботи впливає пролонгованість корекційного впливу. Важливо підтримувати контакти з підлітками з метою з'ясування особливостей поведінки, збереження колишніх або виникнення нових проблем у спілкуванні, поведінці та розвитку. Бажано здійснювати контроль та наглядати за складними підлітками хоча б ще протягом 1–2 місяців після завершення корекційних заходів.

Висновки. Результати дослідження підтверджують припущення про наявність значущих зв'язків між суб'єктивним почуттям самотності й адиктивною поведінкою в ранньому підлітковому віці.

Проведене дослідження в повній мірі підтверджує думку як про те, що суб'єктивне почуття самотності в підлітковому віці є і призводить до адиктивної поведінки, так і про те, що таких психологічних станів у молодшому підлітковому віці можна уникнути за умови відповідної цілеспрямованої роботи з ними.

Корекційна програма довела свою ефективність. Доведено, що науково обґрунтована практична робота з молодшими підлітками в умовах шкільного життя здатна подолати суб'єктивне почуття самотності, чим попередити розвиток схильності до адиктивної поведінки.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Железнякова Ю.В. Впровадження програми психологічної корекції суб'єктивного почуття самотності як чинника адиктивної поведінки молодших підлітків та доведення її ефективності / Ю.В. Железнякова // Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – 2016. – Том I: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія. – Випуск 44. – С. 89–94.
2. Лозовая Г.В. Методика диагностики склонности к различным зависимостям / Г.В. Лозовая // Психологические основы педагогической деятельности : матер. 34-й научн. конф. Кафедры психологии СПб ГУФК им. Лесгафта. – Санкт-Петербург : СПб ГУФК, 2007. – С. 121–124.
3. Райгородский Д.Я. Психология личности / Д.Я. Райгородский. – Самара : Изд. дом «БАХРАХ-М», 2006. – 512 с.
4. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : Учебное пособие / под ред. Д.Я. Райгородского. – Самара : Изд. дом «БАХРАХ-М», – 2001. – С. 77–78.

УДК 159.9.07

ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ НАРАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Здоровець Т.Г., асистент
кафедри загальної та практичної психології
Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

У статті проаналізовано проблему наративної компетентності практичного психолога як основну складову частину його професійної компетентності. Показано, що професійна компетентність психолога є складним психологічним утворенням, яке забезпечує успішність його професійної діяльності й включає в себе систему діяльнісно-рольових (знання, уміння і навички) та особистісних (професійно важливих якостей) характеристик, важливе місце серед яких займає наративна компетентність.

Ключові слова: наративна компетентність, наратив, соціальний інтелект, емоційний інтелект, діалогізм, комунікативна компетентність, рефлексія, несуперечлива Я-концепція.

В статье проанализирована проблема нарративной компетентности будущего практического психолога как основная составляющая его профессиональной компетентности. Показано, что профессиональная компетентность психолога является сложным психологическим образованием, которое обеспечивает успешность его профессиональной деятельности и включает в себя систему деятельно-ролевых (знания, умения и навыки), личностных (профессионально важных качеств) характеристик, важное место среди которых занимает нарративная компетентность.

Ключевые слова: нарративная компетентность, нарратив, социальный интеллект, эмоциональный интеллект, диалогизм, коммуникативная компетентность, рефлексия, непротиворечивая Я-концепция.

Zdorovets T.G. RESEARCH OF PSYCHOLOGICAL OF NARRATIVE COMPETENCE OF FUTURE PRACTICAL PSYCHOLOGISTS

The paper analyzes the problem of narrative competence of practical psychology as a major component of his professional competence. Professional psychologists' competence is shown here as a complex psychological derivation which provides the performance of their professional activities and includes a system action-role (knowledge, proficiency and skills) and personal (professionally important qualities) characteristics, the most prominent of which is the narrative competence.

Key words: narrative competence, narrative, social intelligence, emotional intelligence, dialogism, communicative competence, reflection, consistent self-concept.

Постановка проблеми. Проблема підготовки психологів на сьогодні набуває особливої актуальності у зв'язку з перебудовою системи освіти, а також у відповідь на події, що відбуваються в сучасній Україні. Соціальний запит ставить високі вимоги до професійної підготовки психолога та визначає професійну компетентність майбутнього фахівця як одну з актуальних проблем сучасної психологічної освіти. Актуальність дослідження проблеми формування наративної компетентності як основної складової частини професійної компетентності в майбутніх практичних психологів протягом їх навчання та становлення основ професіоналізму суттєво зростає у зв'язку з перебудовою системи освіти у сучасній Україні. Наративна компетентність практичного психолога передбачає, по-перше, володіння усіма елементами наративної структури, тобто сформованість в особистості наративу як структурного утворення, фрейма, а також наявність «набору» базових соціокультурних наративів, або метанаративів, вміння розгортати

наративні структури у зв'язку розповідь або історію, яка великою мірою базується на культурно зумовлених метанаративах. По-друге, наративна компетентність передбачає вміння побачити за оповіддю, історією іншого (клієнта) в ході надання психологічної допомоги його індивідуальний наратив, тобто наративну, а потім і особистісну ідентичність.

Категорія наративної компетентності є відносно новою, а значить і малодослідженою у науковій літературі. Р. Чарон [4] відносить його до підвалін, на основі яких формується емпатія, рефлексія і толерантність. У його працях наративна компетентність розглядається як здатність сприймати, усвідомлювати, інтерпретувати, діяти згідно з своїми, власними, особистісними історіями та особистісними історіями інших.

Дослідник у практиці надання ефективної допомоги фахівцем виокремлює чотири наративні ситуації: фахівець-клієнт, фахівець-фахівець, фахівець-Я, фахівець-супільство. Отже, маючи сформовану наративну компетентність, психолог може



ефективно та результативно супроводжувати своїх клієнтів у процесі надання їм психологічної допомоги, осмислювати власний професійний досвід і його вплив на особисте життя, усвідомлювати свою професійну ідентичність і вибудовувати стосунки із своїми колегами, а також створювати послідовний та поміркований дискурс із оточенням.

Постановка завдання. Мета статті полягає в дослідженні психологічних особливостей наративної компетентності майбутнього практичного психолога як засобу сформованості його професійної компетентності.

Виклад основного матеріалу. Експериментальне дослідження наративної компетентності як складової частини професійної компетентності практичного психолога передбачає верифікацію наступних гіпотез:

- наративна компетентність є складником професійної компетентності практичного психолога, що виражається у вмінні побачити за історією особистості, в ході надання психологічної допомоги, її індивідуальний нарратив як засіб усвідомлення нею власного досвіду та власної особистості;

- комплементарними до особистості практичного психолога якостями, наявність яких зумовлює забезпечення особистісного зростання клієнта в процесі індивідуальної і групової роботи, є соціальний інтелект, емоційний інтелект, діалогізм, комунікативна компетентність, рефлексія, несуперечлива Я-концепція.

Для перевірки гіпотез доцільно використати такі методи: методику діагностики соціального інтелекту Н.Ф. Каліної, методику діагностики емоційного інтелекту, методику діагностики інтерактивної спрямованості особистості Н.Є. Щукова, модифікацію Н.П. Фетіскіна, методику діагностики спрямованості особистісного спілкування С.Л. Братченка, методику діагностики комунікативної соціальної компетентності, психометричну методику діагностики індивідуальної міри розвитку індивідуальної рефлексивності А.В. Карпова, методику визначення ясності Я-концепції.

У дослідженні брали участь студенти I (42 осіб) та V (46 осіб) курсів Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя, що навчаються за спеціальністю «психологія» та «практична психологія» на денній формі навчання.

Застосування методики діагностики соціального інтелекту Н.Ф. Каліної сприятиме визначенню рівня розвитку соціального інтелекту як когнітивної основи комунікатив-

ної компетентності майбутніх фахівців у галузі практичної психології.

Когнітивною основою комунікативної компетентності особистості Н.Ф. Каліна називає соціальний інтелект, який виступає специфічним когнітивним утворенням, що забезпечує ефективність соціальної активності особистості. Серед конструктів, що втілюють функціональну структуру соціального інтелекту, – вміння шукати необхідну інформацію, відсутність імпліцитних уявлень, рефлексія на кінцеву мету, інтерес до людей, розуміння достатності результату в груповій діяльності, здатність до асиміляції нетрадиційного досвіду.

У ході кількісного аналізу методики діагностики соціального інтелекту Н. Ф. Каліної, виявлено, що студенти I курсу мають низький рівень розвитку соціального інтелекту (70%) як когнітивної основи комунікативної компетентності. 20% мають показники середнього рівня та 10% високого, а п'ятикурсники діагностували 37,5% середній рівень, 22,5% – високий, 40% – низький рівень розвитку.

Емоційний інтелект є здатністю людини усвідомлювати, приймати та регулювати емоційні стани та почуття інших людей та себе. У структурі емоційного інтелекту є два аспекти: внутрішньоособистісний і міжособистісний, тобто здатність управляти собою та стосунками з іншими людьми.

У ході надання психологічної допомоги емоційний інтелект здійснює регуляцію внутрішньої та зовнішньої діяльності фахівця, забезпечує здатність емоційного розуміння та пізнання власного стану та і психологічного стану партнера по спілкуванню (клієнта); управління власними діями відповідно до свідомо поставленої мети, регулюючи внутрішні стани (бажання та потреби); надання значущості явищам та ситуаціям, що визначають переживання партнерів по спілкуванню.

Конструктами емоційного інтелекту, на думку М.А. Манайлової, є усвідомлення власних почуттів та емоцій, керування власними почуттями та емоціями, усвідомлення почуттів та емоцій інших людей, керування почуттями та емоціями інших людей.

Діалогічність як суттєва ознака інституту психологічної допомоги, невід'ємна риса професіоналізму взаємодії психолога з психологічною реальністю клієнта незалежно від парадигми психологічної допомоги, в якій працює фахівець. Діалогічність передбачає рівноцінну, паритетну взаємодію смислів у процесі інтерсуб'єктивної інтерпретації фахівцем і клієнтом травмуючих подій життя останнього, що констатують породження, синтез нового смислу пси-

хологічної ситуації і досягнення психічного гомеостазу клієнта, його особистісний ріст. Отже, діалогічність взаємодії передбачає створення єдності цілей і смислів суб'єктів, що визначає співробітництво як важливу ознаку реальної взаємодії. Методика, створена Н.Є. Щуковим та модифікована Н.П. Фетіскіним, призначена для визначення інтерактивної спрямованості особистості, де визначена спрямованість орієнтована на взаємодію і співробітництво. Співробітництво, як спрямованість особистості, характеризується виявленням інтересів, потреб обох сторін, обговоренням їх, пошуком взаємоприйняттого рішення, формуванням альтернатив у вирішенні проблеми і не може бути реалізована інакше, як на підставі актуалізації діалогічних інтенцій усіх партнерів по спілкуванню.

Методика діагностики спрямованості особистісного спілкування С.Л. Братченко орієнтована на виявлення проявів діалогічної комунікативної спрямованості. Позиція В.Н. Панфьорова з приводу специфіки проявів діалогу, який передбачає логічне, смислове та психологічне єднання партнерів, їх включеність у співробітництво, узгодження позицій. С.Л. Братченко розглядає діалог як комунікативне співробітництво, як взаємодію різних логік, точок зору.

Таким чином, виявлення рівня спрямованості особистості на співробітництво за методикою діагностики інтерактивної спрямованості особистості Н.Є. Щукова, модифікація Н.П. Фетіскіна та проявів діалогічної комунікативної спрямованості за методикою діагностики спрямованості особистісного спілкування С.Л. Братченко можна розглядати як виявлення рівня діалогічної спрямованості суб'єкта (психолога) на співробітництво у взаємодії з іншими (клієнтом).

У ході дослідження виявлено, що досліджуваним властивий низький рівень розвитку інтерактивних орієнтацій.

С.Л. Братченко виділяє в спілкуванні його діалогічну та монологічну спрямованість. У свою чергу, монологічна поділяється на авторитарну, альтероцентристську, маніпулятивну, конформну та індіферентну.

М.Я. Амінов, М.В. Молоканов зазначають, що професія психолога в комунікативному плані виступає прикладом спеціальних здібностей, які вимагають інтерперсональних умінь, тобто таких якостей особистості, що забезпечують успішну взаємодію між людьми, взаєморозуміння, організацію спільної діяльності. Складовими частинами системи інтерперсональних умінь науковці називають готовність до контактів, уміння їх підтримувати, уміння зберігати емоційну

рівновагу в процесі спілкування, високу чутливість, емоційну привабливість для інших людей.

Отже, однією з найголовніших серед професійних спонук практичного психолога має бути орієнтація на людину, її прийняття. Тому використання методики діагностики комунікативної соціальної компетентності спрямоване на отримання більш цілісного уявлення про особистість психолога-фахівця, створення імовірнісного прогнозу успішності його професійної діяльності.

Комунікативна компетентність студентів як І, так і V курсів характеризується відкритістю, легкістю, комунікативністю, середнім рівнем розвитку логічного мислення та кмітливості, емоційною стійкістю та спокоєм, середнім рівнем безпечності, життєрадісності, веселості, середнім рівнем чутливості, незалежністю, орієнтацією на себе, середнім рівнем самоконтролю та вмінням підкорятися правилам та відсутністю особистісних проблем.

У дослідженнях І.М. Семенова та С.Ю. Степанова рефлексія виступає як переосмислення і перебудова суб'єктом змісту своєї свідомості, що розгортається в 5 етапів: актуалізація смислових структур Я; вичерпання цих актуалізованих смислів під час апробації стереотипів досвіду; їх дискредитація в контексті виявлених суперечностей; інновація принципів конструктивного переборення цих суперечностей; реалізація через реорганізацію змісту особистого досвіду.

Розглядаючи особливості професійної рефлексії практичного психолога, Н.І. Пов'якель відзначає її здвоєність, дзеркальність взаємного відображення суб'єктів спілкування і взаємодії, самопізнання і пізнання, змістом яких виступає відтворення особистісних особливостей. Дослідниця підкреслює особливе значення когнітивного компонента професійної рефлексії психолога-практика, який спрямований на усвідомлення себе реального і себе як особистості, усвідомлення себе як професіонала, своїх дій, поведінки та прогнозування їх наслідків.

Психометрична методика діагностики індивідуальної міри розвитку індивідуальної рефлексивності А.В. Карпова має на меті вивчення рівня розвитку рефлексивності як психологічної властивості, рефлексії як процесу та рефлексивності як результату для забезпечення професійної компетентності практичного психолога.

Студентам І курсу властивий низький рівень рефлексивності (52,5%) як інтегрованого показника, що передбачає рівень розвитку рефлексивності як психологічної



властивості, рефлексії як процесу і рефлексування як результату; 45% – середній рівень; 2,5 – високий.

Студенти V курсу мають середній рівень рефлексивності (80%), та низький (20%).

Р. Бернс визначив Я-концепцію як динамічну систему уявлень людини про саму себе, що включає в себе: усвідомлення своїх фізичних, інтелектуальних та інших якостей, самооцінку, суб'єктивне сприймання зовнішніх чинників впливу на особистість. Будучи важливим регулятором поведінки, Я-концепція виконує потрійну функцію:

1) сприяє досягненню внутрішньої інтерпретації набутого досвіду;

2) визначає характер і особливості інтерпретації набутого досвіду;

3) слугує джерелом очікувань стосовно власної поведінки і самого себе.

Я-концепція створює відчуття своєї постійної визначеності, самототожності та адекватності. Тому наявність несуперечливої, позитивної Я-концепції – одна з найважливіших умов ефективності професійної діяльності практичного психолога, особистість якого виступає основним знаряддям, інструментом надання психологічної допомоги (Ю. Альошина, О. Бондаренко, Р. Мей та ін.)

Студентам I курсу властивий середній рівень ясності Я-концепції (70 %) та низький (30 %).

Студенти V курсу мають середній (60%) та високий (40%) рівень ясності.

Мовна форма ставлення до світу виражається у висловлюваннях та їх переплетіннях – текстах. Відповідно, свідомість людини, що розкриває сенси через тексти, виступає мовним началом. Людина лінгвізує світ та безперервно трансформує його за допомогою власної мови. Проживаючи життя, вона конструює його історію. Її зміст залежить від багатьох умов та чинників, що склались ще до народження, сформувались в дитинстві чи зрілому віці.

Згідно з Ф. Джеймсом усвідомлення досвіду є можливим завдяки оповідній функції, тобто світ є доступним людині лише як історія про неї. Будучи невід'ємною частиною людської реальності, нарратив володіє низьким порогом чуттєвості щодо різноманітних особистісних змін. Структуральна функція нарративу уможливорює впорядкування внутрішньої реальності залежно від змін в усвідомленні й осмисленні досвіду. Ефективність посередницької функції нарративу між культурою й особистістю визначається його подвійною природою: нарративи є водночас картами світу й особистості, що дозволяє конструювати

себе за допомогою історії як частини нашого світу. Осмислення життя відбувається через оповідь – як через загальнокультурні та національно-родові нарративи, що конструюються на підставі інтеріоризованих культурних взірців. Особистість розглядається оповідачем історії, а отже, у фокусі її уваги є проблеми «Я».

Н.В. Чепелева [1] пропонує психологічний підхід до вивчення тексту як моделі взаємодії автора та реципієнта, що передбачає розкриття текстових рамок, вихід у позатекстову реальність: діяльність, в яку він включений, ситуацію, на яку він орієнтований, представленість автора в тексті, роль реципієнта, на якого розрахований текст.

Аналізуючи автонаративи досліджуваних за допомогою запропонованих О.М. Назарук [1] маркерів нарративу, виявлено, що в студентів I курсу мінімально розвинена здатність до формування нарративу (83% досліджуваних). Лише у 17 % здатність до формування нарративу на стадії розвитку. Здатність до формування нарративу в студентів V курсу виявлена в такому співвідношенні: 48% мають мінімально розвинену здатність до формування нарративу, у 25% здатність до формування нарративу – на стадії розвитку, 27% мають сформовану здатність до формування нарративу.

Обчислюючи кореляційні зв'язки за допомогою пакету статистичних програм SPSS 11.5, встановлено, що на високому рівні значимості за *t*-критерієм Спірмена знаходяться: ясність Я-концепції та нарративу ($r = 0,618$; $p = 0,000$), рефлексивність та нарратив ($r = 0,406$; $p = 0,000$), діалогічна спрямованість у спілкуванні та нарратив ($r = 0,336$; $p = 0,002$), керування почуттями й емоціями інших та нарратив ($r = 0,334$; $p = 0,002$), чутливість – раціональність та нарративи ($r = 0,302$; $p = 0,005$).

Висновки. У даній статті розглянута професійна компетентність психолога як складне психологічне утворення, яке забезпечує успішність його професійної діяльності й включає в себе систему діяльнісно-рольових (знання, уміння і навички) та особистісних (професійно важливих якостей) характеристик, важливе місце серед яких займає нарративна компетентність.

Показано, що нарративна компетентність передбачає сформованість в особистості нарративу як структурної рамки та наявність «набору» базових нарративів, що мають соціокультурну природу, вмінь розгортати нарративну структуру у зв'язну розповідь або історію. Мовна форма ставлення до світу виражається у висловлюваннях та їх переплетіннях – текстах. Відповідно, свідомість

людини, що розкриває сенси через тексти, виступає мовним началом. Людина лінгвізує світ та безперервно трансформує його за допомогою власної мови. Проживаючи життя, вона конструює його історію. Її зміст залежить від багатьох умов та чинників, що склалися ще до народження, сформувалися в дитинстві чи зрілому віці. Осмислення життя відбувається через оповідь як через загальнокультурні та національно-родові наративи, що конструюються на підставі інтеріоризованих культурних взірців. Особистість розглядається оповідачем історії, а отже, у фокусі її уваги є проблеми «Я».

Обґрунтовано, що професійна діяльність психолога-практика висуває особливі вимоги до особистості фахівця, покликаною надавати психологічну допомогу людині в ситуації «неможливості жити» (Ф.Ю. Васильюк). Особистість практичного психолога виступає еталоном психологічного здоров'я та комфорту та є за словами Р. Мея, основним інструментом, знаряддям праці. Таким чином, серйозним завданням системи професійної підготовки практичних психологів має бути сприяння їх особи-

стісному розвитку, культивуванню потреби в постійному самовдосконаленні, яке є неможливим без самопізнання. Націленість психологічної допомоги на роботу з запитаними клієнтів, що будуються на наративі, як історії життя людини, яка звернулася за допомогою, робить надзвичайно важливим вивчення наративної компетентності, що реалізується в процесах розуміння та самопізнання, осмислення та переосмислення активним суб'єктом інформації про навколишній світ і себе в ньому.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Назарук О.М. Вікові особливості розуміння особистого досвіду / О.М. Назарук ; Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 2004. – 188 с.
2. Основи психосемантики (за нарративними технологіями) / Н.В. Чепелева, М.Л. Смульсон та ін. ; за заг. ред. Н.В. Чепелевої. – К. : Главник, 2008. – С. 192.
3. Проблеми психологічної герменевтики. Монографія / За ред. Н.В. Чепелевої. – К. : Міленіум, 2004. – 276 с.
4. Charon R. Narrative medicine: form, function, and ethics. *International Medicine*, 2001. – P. 83–87.



УДК 159.9.075

ТИПОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОСОМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Коваленко М.В., аспірант
кафедри практичної психології,
асистент кафедри педагогіки та методики професійного навчання
Українська інженерно-педагогічна академія

У статті представлено основні типологічні особливості психосоматичної компетентності у майбутніх психологів. Охарактеризовані компетентний, інтрацептивний, небайдужий, недіалогічний та некомпетентний типи на основі рівня розвитку показників психосоматичної компетентності. Представлено особливості та місце психосоматичної компетентності у структурі професійної ідентичності майбутнього психолога. З'ясовано, що існує позитивний зв'язок психосоматичної компетентності не тільки зі ставленням до власної тілесності, а й зі ставленням до майбутньої професії та професійної ідентичності.

Ключові слова: психосоматична компетентність, тип психосоматичної компетентності, тілесність, професійна ідентичність, майбутній психолог.

В статье представлены основные типологические особенности психосоматической компетентности у будущих психологов. Охарактеризованы компетентный, интрацептивный, равнодушный, недIALOGический и некомпетентный типы на основе уровня развития показателей психосоматической компетентности. Представлены особенности и место психосоматической компетентности в структуре профессиональной идентичности будущего психолога. Выяснено, что существует положительная связь психосоматической компетентности не только с отношением к собственной телесности, но и с отношением к будущей профессии и профессиональной идентичности.

Ключевые слова: психосоматическая компетентность, тип психосоматической компетентности, телесность, профессиональная идентичность, будущий психолог.

Kovalenko M.V. TYPOLOGICAL FEATURES OF PSYCHOSOMATIC COMPETENCE AMONG FUTURE PSYCHOLOGISTS

The article presents the main typological features of psychosomatic competence of future psychologists. The competent, intraceptive, non-indifferent, non-dialogic and incompetent types are characterized on the basis of the level of the development of indicators of psychosomatic competence. The features and place of psychosomatic competence in the structure of future psychologists' professional identity are presented. It was found out that there was a positive connection of psychosomatic competence not only with the attitude towards own corporeality, but also with regard to the future profession and professional identity.

Key words: psychosomatic competence, type of psychosomatic competence, corporeality, professional identity, future psychologist.

Постановка проблеми. Готовність до діяльності відображає рівень розвитку професійно важливих якостей та здібностей майбутнього психолога, його ставлення до обраної професійної діяльності. Особистісна готовність до професійної діяльності містить глибоке розуміння специфіки майбутньої професійної діяльності, високий рівень розвитку професійно важливих особистісних якостей та стійкий рівень ідентифікації з представниками професії. Професійна готовність включає особистісну готовність до діяльності і компетентнісну готовність.

Особливо актуальними питаннями в професійному контексті діяльності майбутнього психолога є питання компетентності не тільки загальної, але й суто професійної. Психосоматична компетентність входить у структуру професійної компетентності та визначає специфічно-професійні

здатності майбутнього психолога. Розвиток психосоматичної компетентності майбутнього спеціаліста-психолога є не тільки чинником, що впливає на підвищення рівня професіоналізму, а й запускає механізм саморозвитку та особистісних удосконалень. Визначаючи типологічні особливості психосоматичної компетентності можемо визначити профіль успішного професіонала.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Теоретично-методичну основу статті склали праці вітчизняних та зарубіжних вчених у сфері психосоматичного та компетентнісного підходів [4; 5; 7; 8; 10]. Так, уявлення про власну тілесність та тілесне Я представлено в наукових роботах таких психологів, як Р. Бернс, В.С. Мухіна, А.А. Налчаджян, Є.Т. Соколова, О.Ш. Тхостов, Т.Б. Хомуленко та ін. [5; 6; 10]. Проблему психології тілесності вивчали та досліджували В.П. Зін-

ченко, Є.О. Гольман, Т.С. Леві, А. Лоуен, О.Ш. Тхостов [1; 2; 3; 7; 10]. Питання психосоматичної компетентності викладені в роботах В.О. Крамченкової, Т.Б. Хомуленко [9], де психосоматична компетентність є системою здатностей когнітивного компонента тілесного Я, що пов'язана з прийняттям свого тіла як складової частини цілісного організму, та зумовлює саморегуляцію, засновану на досвіді застосування внутрішнього діалогу з тілесним Я. Психосоматична компетентність характеризується такими параметрами, як обізнаність, прийняття інтрацептивності, метафоричність, каузальність, діалогічність, суб'єктність, інтегративність.

Постановка завдання. Метою статті є визначення типологічних особливостей психосоматичної компетентності у майбутніх психологів та з'ясування, яке місце займає психосоматична компетентність у структурі професійної ідентичності майбутнього психолога.

Виклад основного матеріалу дослідження. Емпіричне дослідження проводилося на базі ХНПУ імені Г.С. Сковороди та УПА. До складу експериментальної вибірки увійшло 153 студенти. До участі в дослідженні були залучені студенти факультету психології та соціології, факультету міжнародних освітніх програм – майбутні психологи. Надійність та достовірність отриманих результатів забезпечується методологічною обґрунтованістю вихідних теоретичних положень, відповідністю методів дослідження його меті та завданням, репрезентативністю вибірки, поєднанням якісного та кількісного аналізу емпіричних даних та застосуванням методів математичної статистики. Статистична обробка первинних даних здійснювалася за допомогою пакету прикладних програм статистичного пакету Statistica 6.0.

За допомогою кластерного аналізу було здійснено дослідження типологічних профілів психосоматичної компетентності особистості майбутніх психологів. До ознак психосоматичної компетентності автор відносить: обізнаність – знання про тіло взагалі та про власне тіло як продукт пізнання і аналізу власного тілесного досвіду; прийняття – позитивне та адекватне ставлення до тіла, яке проявляється в почуттях зацікавленості, турботи, дружелюбності, впевненості, захищеності, спокою; інтрацептивність – це здатність фіксувати та концентрувати увагу на внутрішніх відчуттях, яка проявляється в їх диференційованій вербалізації; метафоричність – здатність до застосування образних порівнянь та аналогій для характеристики власного

тіла, заснована на асоціативності мислення; каузальність – здатність вбачати у тілі причину і наслідок подій внутрішнього і зовнішнього простору людини; діалогічність – здатність вести внутрішній діалог між «Я в тілі» і «Я тіло»; суб'єктність – здатність до суб'єкт-суб'єктної внутрішньої комунікації та взаємодії з тілесним Я; інтегративність – включеність психіки і тіла в процеси один одного і їх взаємовплив [9].

На рис. 1 зображений кластерний аналіз показників ПСК діяльності, на основі якого і було визначено п'ять кластерів досліджуваних, а відповідно, і п'ять профілів психосоматичної компетентності.

Дослідження психологічних особливостей розвитку ПСК серед студентів дало змогу виокремити п'ять груп досліджуваних. Відповідно до експериментальних даних було отримано специфічні профілі студентів.

Перший кластерний профіль характеризує студентів з інтрацептивним психосоматичним профілем. Це студенти, які прислухаються до власних внутрішніх процесів. Ця група досліджуваних студентів краще здатна фіксувати та концентрувати увагу на внутрішніх відчуттях, яка проявляється в їх диференційованій вербалізації. Цей кластерний профіль ми виокремили як «інтрацептивний». Вони обізнані порівняно тіла та тілесності не лише взагалі, а й власного, розуміють, що їх тіло виступає не лише інструментом пізнання, а й може проводити аналіз набутого тілесного досвіду. Профіль характеризується загалом позитивним ставленням до тіла, адекватним сприйняттям та зацікавленістю власною тілесністю. Для цього профілю характерні розвинуті здатності розуміння причинно-наслідкових результатів подій як зовнішнього, так і внутрішнього світу людини. Можна вести внутрішній діалог щодо тілесних структур, повагу та діалог у взаємодії з тілесним Я, а також розвинуті процеси взаємовпливу психічних та тілесних структур один на одного. Проте для цього типу також притаманна знижена здатність використання образності та аналогій під час надання характеристики тілесним особливостям і процесам.

Другий кластерний профіль характеризує студентів, в яких немає здатності вести внутрішній діалог між «Я в тілі» і «Я тіло». Цей кластерний профіль ми визначили як «недіалогічний». Він характеризується не тільки дуже низьким рівнем вести внутрішній діалог, але й зниженими здатностями до взаємної, рівноправної взаємодії з тілесним Я та розірваністю контактів між тілесною та психічною сферою особи.



У цього типу є певні знання про тіло, але вони загальні та поверхневі, ставлення до тіла неоднозначне, є інтерес щодо тіла, але він формальний та поверхневий. Вони здатні до фіксації внутрішніх відчуттів, але не завжди здатні їх вербалізувати, час від часу можуть використовувати образи та аналогії з метою опису тілесних змін або віднаходити каузальні зв'язки, проте ймовірність прояву цих показників невисока.

Третій кластерний профіль характеризує студентів, які мають досить високі показники ПСК. На нашу думку, такий кластерний профіль можна виокремити як «компетентний». Цей тип характеризується високими показниками знання про тіло та тілесність як у себе, так і загалом, розуміє тіло як унікальний конгломерат пізнання і перетворення тілесного досвіду, а також здатністю максимально чітко відстежити внутрішні процеси та легко описувати їх особливості. Цей профіль до тіла ставиться досить дружельюбно, демонструє зацікавленість та значущість порівняно власної тілесності, окрім того, легко застосовує асоціативне мислення для опису образних порівнянь у процесі надання характеристики своєму тілу. Цей тип досить швидко відстежує у тілі каузальність подій зовнішнього та внутрішнього простору. Представники цього профілю здатні вести внутрішній діалог, взаємодіяти з тілесним Я, взаємодіяти та впливати один на одного в тандемі тіло-психіка.

Четвертий кластерний профіль характеризує студентів, які мають позитивне

та адекватне ставлення до тіла, що проявляється в почуттях зацікавленості, турботи, дружелюбності, впевненості, захищеності, спокою. Цей кластерний профіль ми визначили як «небайдужий». Представники цього профілю не лише приймають власне тіло і відчувають позитивні почуття щодо нього, а й максимально піклуються про нього. Для цього типу характерні поверхневі знання про тіло, зокрема і власне, вони не можуть чітко відстежувати інтрацептивні відчуття, що може супроводжуватися нездатністю їх вербалізувати, а також не завжди фіксують каузальний зв'язок між тілом і зовнішніми та внутрішніми подіями. Окрім того, низький рівень інтегративності свідчить про розрізненість психічних та соматичних процесів, а також низький рівень діалогічності та суб'єктності демонструє невміння вести внутрішній діалог та взаємодіяти з тілесним Я.

П'ятий кластерний профіль характеризує студентів, які мають досить низькі показники ПСК. На нашу думку, такий кластерний профіль можна виокремити як «некомпетентний». Представники цього профілю мало поінформовані про тіло, тілесність, зокрема і свою, у них відсутнє ставлення до тіла або ж негативне. Для цього типу не характерно звертати увагу на процеси, які відбуваються в тілі, їм важко описати, що відбувається з тілом, або надати образну характеристику свого тіла. Майже не простежується наявність каузальних зв'язків, для них характерне невміння вести внутрішній діалог, тіло не є суб'єктивним

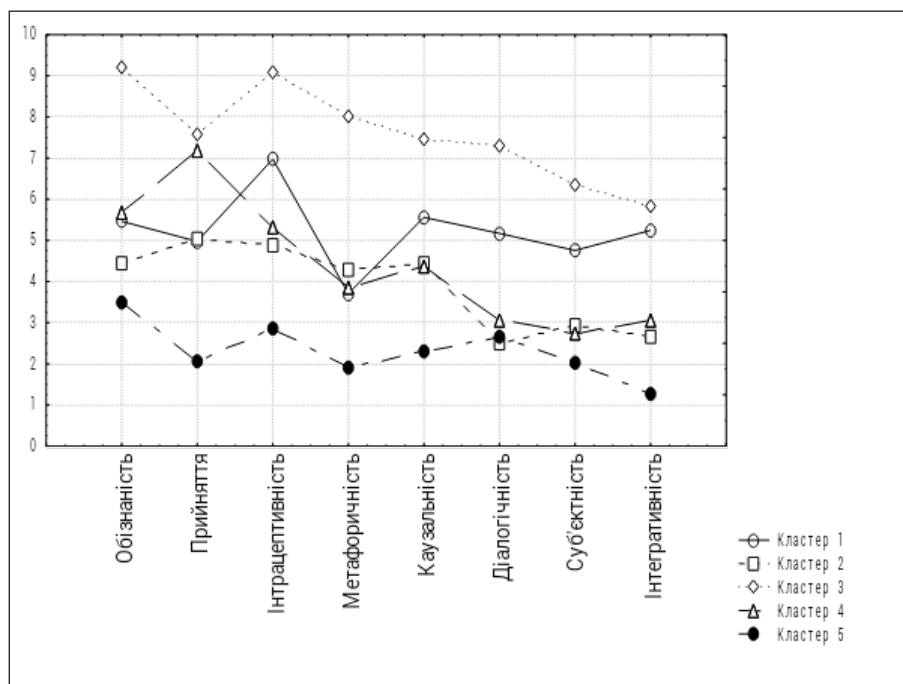


Рис. 1. Кластерні профілі ПСК

та рівноправним в їх розумінні, а тому комунікація з тілесним Я відсутня.

Отже, маємо п'ять досліджуваних профілів: компетентний, інтрацептивний, небайдужий, недіалогічний та некомпетентний, кожен з яких характеризується відповідно до розвитку ознак ПСК.

У процесі емпіричного дослідження було застосовано експлораторний факторний аналіз. Головним завданням, що вирішувалося в дослідженні за допомогою факторного аналізу, було дослідження особливостей психосоматичної компетентності у структурі професійної ідентифікації майбутніх психологів. Ці розрахунки дають можливість визначити латентні (приховані) змінні (або фактори), які об'єднують певні сукупності первинних показників. Кожне угруповання змінних (або фактор) визначалося за змінними, які мали у ньому максимальні навантаження.

Розглянемо та проаналізуємо особливості психосоматичної компетентності

у факторній структурі професійної ідентичності майбутнього психолога. Під час виконання процедур факторного аналізу було прийнято рішення зупинитися на п'ятифакторному рішенні, яке найкраще можна охарактеризувати та змістовно інтерпретувати. З метою визначення оптимального числа факторів використовувалась діаграма, яка підтверджує доцільність визначення саме такої кількості факторів.

Перший фактор, який характеризує психосоматичну компетентність майбутнього психолога (25,3% сумарної дисперсії, факторна вага становить 5,585), включає такі компоненти, як суб'єктність (0,880), інтрацептивність (0,868), каузальність (0,831), інтегративність (0,831), діалогічність (0,781), обізнаність (0,731) та розвиваючий тип ставлення до тіла (0,608). Цей фактор є інтегральним фактором, що характеризує психосоматичну компетентність майбутнього психолога в структурі його професійної ідентичності. Фактор увібрав у себе

Таблиця 1

Характеристика психосоматичної компетентності у структурі професійної ідентичності майбутнього психолога

Показники	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4	Фактор 5
Позитивні емоції в професії	0,229	0,636	0,420	-0,210	0,082
Негативні емоції в професії	-0,364	-0,559	-0,138	-0,284	0,002
Активне ставлення до професії	0,031	0,400	0,575	0,435	0,166
Пасивне ставлення до професії	-0,022	0,055	-0,084	-0,810	-0,128
Обізнаність	0,731	0,093	0,434	0,176	0,056
Прийняття	0,353	0,376	0,356	0,565	0,137
Інтрацептивність	0,868	0,214	0,147	0,160	0,063
Метафоричність	0,617	-0,011	0,564	0,318	0,172
Каузальність	0,831	0,148	0,164	0,199	0,167
Діалогічність	0,781	0,314	0,300	-0,192	-0,057
Суб'єктність	0,880	0,142	0,117	-0,025	0,045
Інтегративність	0,831	0,389	0,020	0,101	-0,033
Консультант	0,164	0,447	0,461	0,462	-0,144
Психотерапевт	0,303	0,755	0,185	0,278	0,056
Тренер	0,295	0,115	0,666	0,078	-0,022
Вчений	0,068	-0,007	0,116	-0,039	0,898
Учитель	0,068	-0,027	-0,097	0,257	0,815
Ідентифікатор емоцій	0,382	0,577	-0,067	0,486	0,126
Відчужений тип	-0,265	-0,831	-0,193	0,004	0,110
Контролюючий тип	-0,170	-0,807	-0,199	0,108	0,005
Бережливий тип	-0,054	0,853	-0,179	0,114	-0,041
Розвивальний тип	0,608	0,068	0,654	0,018	-0,072
Заг. дис.	5,585	4,567	2,580	2,164	1,673
Доля заг.	0,253	0,207	0,117	0,098	0,076



змістовні показники психосоматичної компетентності та розвивальне ставлення до власного тіла у студентів-майбутніх психологів, що свідчить про ключову роль зв'язку характеристик психосоматичної компетентності та розвивального ставлення до тіла у змісті професійної ідентичності майбутніх психологів. Зазначена латентна змінна характеризує позитивний вплив високого рівня психосоматичної компетентності на розвиток ставлення до свого тіла у студентів-психологів, що позитивно позначається на їх ставленні до себе та забезпечує ресурс для особистісного та професійного самовдосконалення.

До другого фактору (20,7% сумарної дисперсії, факторна вага 4,567), увійшли такі компоненти: бережливе ставлення до тіла (0,853), відчужене ставлення до тіла (-0,831), контролююче ставлення до тіла (-0,807), роль психотерапевта (0,755), позитивні емоції, пов'язані із задоволенням потреб людини в професії (0,636), роль ідентифікатора емоцій (0,577). Зміст цього фактора розкриває ключове значення ролей психотерапевта та ідентифікатора емоцій у становленні конструктивних форм ставлення до свого тіла та позитивного ставлення до майбутньої професії.

До третього фактора (11,7% сумарної дисперсії, факторна вага становить 2,580) увійшли такі компоненти: роль тренера (0,666), розвиваючий тип ставлення до тіла (0,654), позиція активного ставлення студента до оволодіння професією психолога (0,575), метафоричність (0,564), роль консультанта (0,461). Зміст фактору розкриває зв'язок активного ставлення до оволодіння професією, здатність до метафоричної вербалізації тілесного Я та ролей тренера і консультанта. Таким чином, мотиваційна спрямованість на активне оволодіння професією психолога характеризується вираженістю прагнення реалізувати функції тренера і консультанта та здатністю до метафоричності у структурі психосоматичної компетентності.

До четвертого фактора (9,8% сумарної дисперсії, факторна вага становить 2,164) увійшли такі компоненти: позиція пасивного ставлення до оволодіння професією (-0,810), прийняття (0,565) та роль консультанта (0,462). Цей фактор небагато ставлення до тілесності описує як характеристику ролі консультанта. Отже, активне ставлення до оволодіння професією, прагнення здійснювати консультативну діяльність характеризується позитивним ставленням до свого тіла і здоров'я.

До п'ятого фактора (7,6% сумарної дисперсії, факторна вага становить 1,673)

увійшли такі компоненти: роль вчителя (0,815) та вченого (0,898). Цей фактор описує дисоціацію та відсутність значущості психосоматичної компетентності майбутнього психолога під час домінування ролі вченого та вчителя, що може негативно позначитися і на професійній ідентифікації майбутніх психологів.

Отже, психосоматична компетентність у структурі професійної ідентичності представлена сукупністю латентних змінних, які описують такі основні тенденції в їх функціонуванні:

- психосоматична компетентність і розвивальне ставлення до тіла мають позитивний вплив на професійну ідентичність майбутніх психологів;

- ролі психотерапевта та ідентифікатора емоцій відіграють позитивне значення у функціонуванні професійної ідентичності, з одного боку, а з іншого – передбачають бережливе ставлення до свого тіла у майбутніх психологів;

- метафоричність як характеристика психосоматичної компетентності відіграє ключову роль у позитивному ставленні до майбутньої професії та представлена прагненням до здійснення тренерської та консультативної функції діяльності;

- прийняття власної тілесності характеризує прагнення майбутніх психологів до здійснення консультативної функції професійної діяльності та активність в оволодінні професією психолога;

- ролі учителя та вченого знаходяться поза зв'язком між позитивною професійною Я-концепцією та психосоматичною компетентністю.

Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, визначено типологічних особливостей психосоматичної компетентності, виділено п'ять профілів психосоматичної компетентності майбутніх психологів, де «компетентний» характеризується гармонійним високим розвитком всіх показників ПСК, «інтрацептивний» має найвищі показники здатності до фіксації на внутрішніх відчуттях, «небайдужий», хоча і має невисокі показники за більшістю параметрів, але відрізняється високим рівнем позитивного ставлення до власного тіла, турботою, інтересом тощо. «Недіалогічний» тип характеризується невмінням вести внутрішній діалог, а «некомпетентний» профіль має низькі показники, що свідчить про низький рівень психосоматичної компетентності.

З'ясовано, що психосоматична компетентність займає провідне місце у структурі професійної ідентичності майбутнього психолога. Вона забезпечує не тільки позитив-

не ставлення до власної тілесності та становлення конструктивних форм ставлення до тіла, а й мотивує та формує активність у процесі оволодіння професією.

Перспективи подальшого розроблення теми – апробація розвивальної програми підвищення рівня психосоматичної компетентності серед студентів майбутніх психологів із метою виявлення її ефективності під час впровадження в навчально-виховний процес.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гольман Е.А. Женская телесность: теоретические подходы и перспективы социологического исследования : дис. ... канд. социол. наук : 22.00.01 «Теория, методология и история социологии» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.hse.ru/data/2015/03/16/1093102198/Golman%20E.A.%20Dissertation.pdf>.

2. Зинченко В.П. Психология на качелях между душой и телом // Психология телесности между душой и телом / ред.-сост. В.П. Зинченко, Т.С. Леви. – М. : АСТ: АСТ МОСКВА, 2007. – С. 10–52.

3. Леви Т.С. Психология телесности в ракурсе личностного развития // Психология телесности между душой и телом / ред.-сост. В.П. Зинченко, Т.С. Леви. – М. : АСТ, 2007. – С. 410–433.

4. Пов'якель Н.І. Професіогенез саморегуляції мислення практичного психолога: [монографія] / Н.І. Пов'якель. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2003. – 259 с.

5. Психосоматика: культурно-історичний підхід: [навч.-метод. посіб.] / Т.Б. Хомуленко, І.О. Філенко, К.І. Фоменко, О.С. Шукалова, М. В. Коваленко. – Х., 2015. – 264 с.

6. Станковская Е.Б. «Моё чужое тело»: формы современного отношения женщины к себе в аспекте телесности / Е.Б. Станковская // Мир психологии, 2011. – № 4. – С. 112–119.

7. Станковская Е.Б. Структура и типы отношения женщины к себе в аспекте телесности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Е.Б. Станковская. – Москва, 2011. – 231 с.

8. Хомуленко Б.В. Функціонально-рольові особливості особистості психолога : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Б.В. Хомуленко. – Луцьк: Б.В., 2014. – 200 с.

9. Хомуленко Т.Б. Методика проєктивної діагностики тілесного Я. / Т.Б. Хомуленко, В.О. Крамченкова // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». – 2016. – Вип. 5. – С. 123–130.

10. Хомуленко Т.Б. Психосоматичний підхід у проблематиці психології розвитку: теоретичні та практичні аспекти / Т.Б. Хомуленко, Я.О. Василенко, М.В. Коваленко. // Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія. – 2014. – Вип. 49. – С. 176–192.



УДК 159.922.63:128

ПРОЕКТУВАННЯ МЕТАКОГНІТИВНОГО РОЗВИТКУ ЛЮДИНИ У GERONTOGENESI

Коваленко-Кобилянська І.Г., к. психол. н.,
провідний науковий співробітник лабораторії
сучасних інформаційних технологій навчання
*Інститут психології імені Г.С. Костюка
Національної академії педагогічних наук України*

Психологічний інструмент формування та пізнання власної інтелектуальної сфери – метакогніції, рівень функціонування яких визначає суб'єктивність людини і специфічні психологічні особливості її процесу життєдіяльності. Актуальність проблеми метакогнітивного розвитку в період геронтогенезу зумовлена тим, що в цьому періоді виникають принципово нові проблеми, пов'язані зі зміною соціального статусу й усвідомленням завершення свого життя. У статті описуються результати експериментального дослідження оптимізації метакогнітивного розвитку в період геронтогенезу, в якому взяли участь 257 осіб віком від 56 до 97 років. У результаті проведеної тренінгової роботи в учасників основної групи констатовано рівень оптимізації їхньої інтелектуальної сфери на 85% вищий, ніж у представників контрольної групи. Результати дослідження дають можливість сформулювати висновок про те, що активізація метакогнітивної сфери в пізньому віці є умовою позитивного патерну старіння.

Ключові слова: старіння, інтелект, розвиток, метакогнітивний розвиток, середовище навчання, самостійна робота, ефективність навчання.

Психологический инструмент формирования и познания собственной интеллектуальной сферы – метакогници, уровень функционирования которых определяет субъектность человека и специфические психологические особенности его процесса жизнедеятельности. Актуальность проблемы метакогнитивного развития в период геронтогенеза обусловлена тем, что в этот период возникают принципиально новые проблемы, связанные с изменением социального статуса и осознанием завершения своей жизни. В статье описываются результаты экспериментального исследования оптимизации метакогнитивного развития в период геронтогенеза, в котором приняли участие 257 человек в возрасте от 56 до 97 лет. В результате проведенной тренинговой работы у участников основной группы констатирован уровень оптимизации их интеллектуальной сферы на 85% выше, чем у представителей контрольной группы. Результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что активизация метакогнитивной сферы в позднем возрасте является условием позитивного паттерна старения.

Ключевые слова: старение, интеллект, развитие, среда обучения, самостоятельная работа, эффективность обучения.

Kovalenko-Kobylianska I.G. PROJECTING OF METACOGNITIVE DEVELOPMENT IN GERONTOGENESIS

A psychological tool for the formation and cognition by a person of its own intellectual sphere is called metacognitions and the level of their functioning determines subjectness of the person and specific psychological features of its life process. The urgency of the problem of metacognitive development during the period of gerontogenesis is due to the fact that in this period there are fundamentally new problems associated with the social status changing and realizing the completion of one's life. The article represents the results of the experimental study of optimization of metacognitive development during the period of gerontogenesis, in which 257 people aged from 56 to 97 years took part. As a result of the conducted training work, it was found out that the level of optimization of the intellectual sphere of the participants of the main group is by 85% higher than that of the control group. The results of the study suggest that activation of the metacognitive sphere in later life is a condition for a positive aging pattern.

Key words: aging, intellect, development, metacognitive development, environment of educating, self-guided work, efficiency of teaching.

Постановка проблеми. Із метою досягнення психологічно суб'єктивно комфортного життя людина з різним ступенем усвідомленості формує модель свого існування в соціумі за допомогою саморегулювання інтелектуальної діяльності, яке залежить від специфіки роботи її метакогніцій [2; 3; 10; 14]. Якість функціонування метакогнітивної сфери визначають суб'єктивність людини і специфічні психологічні

особливості її процесу життєдіяльності. Когнітивний потенціал – інструмент для пізнання об'єктивної реальності, а за допомогою метакогніцій людина здатна керувати процесом пізнання, формуючи бажані цілі і регулюючи механізми їх досягнення [11; 15]. Використання метакогнітивного потенціалу сприяє адекватній оцінці пріоритетів різних завдань та оптимальній послідовності їх втілення.

Актуальність проблеми метакогнітивного розвитку складно переоцінити, оскільки здатність людини до пізнання себе, особливостей свого сприйняття світу є основою психологічного здоров'я, що опосередковано впливає на загальну якість її життя [1; 4; 6; 7; 12]. Особливого значення ця проблема набуває в період геронтогенезу, коли виникають принципово нові проблеми, пов'язані з кардинальною зміною соціального статусу людини і усвідомленням нею завершення свого життя.

Кількість досліджень інтелектуального потенціалу людини в період геронтогенезу є незначною, зокрема внаслідок недостатньої соціальної перспективності зазначеної групи людей на сучасному етапі розвитку суспільства.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема метакогніцій, будучи новим напрямом у психологічній науці, залишається маловивченою через сукупність низки причин, серед яких, наприклад, невичерпно розроблена теоретико-методологічна база. Дискусійним залишається питання про принципову можливість цілеспрямованого формування метакогнітивної сфери [7; 16]. Складністю дослідження метакогніцій є неможливість дослідження їх у процесі діяльності, немає чіткого формулювання психологічного статусу метакогніцій. Терміни, що визначають поняття «метакогніції», різноманітні (метакогнітивний досвід, метакогнітивне пізнання, метакогнітивна обізнаність та ін.), не заходячи в суперечність між собою, доповнюють один одного, розширюючи уявлення дослідників про цей феномен. Дослідженням метакогніцій займалися і займаються дослідники Дж. Флейвелл, А. Браун, Р. Ключе, Д. Ріглі, П. Шетц, Р. Гланц, С. Тобіас, Х. Еверсон, М. Холодна, А. Карпов, І. Скитяєва, М. Смульсон тощо.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає в ознайомленні з результатами експериментального дослідження оптимізації метакогнітивного розвитку людини в період геронтогенезу в умовах спроектованого середовища.

Виклад основного матеріалу дослідження. У лабораторії сучасних інформаційних технологій навчання Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України проведено дослідження, одне із завдань якого – визначення ступеня здатності людини в період геронтогенезу до реалізації свого інтелектуального потенціалу. Заради вирішення поставленого завдання було проведено низку експериментальних тренінгів з метою оптимізації метакогніцій лю-

дини в період старості і старіння. В експерименті взяли участь 257 людей віком від 56 до 97 років, різного соціального статусу, освіти і сімейного стану. 58% досліджуваних – жінки, 42% – чоловіки. Учасники експерименту – жителі пансіонату для ветеранів праці та клієнти відділень денного перебування територіальних центрів соціального обслуговування пенсіонерів.

Тренінги з активізації роботи метакогнітивної сфери людини спрямовані переважно на процеси, пов'язані з ефективністю навчання і розвитку інтелектуального потенціалу людини під час становлення її особистості і в період максимальної соціальної активності. Адаптувавши наявні методи формування метакогніцій, ми екстраполювали їх на вирішення проблеми розвитку інтелектуальних здібностей людини в період геронтогенезу. Гіпотеза полягала в тому, що активізація метакогнітивної сфери (як основоположного компонента ефективності інтелектуального розвитку) не тільки можлива, а й необхідна в завершальному періоді онтогенезу людини, тому що адекватний розвиток метакогніцій чинить вирішальний вплив на суб'єктивне задоволення життям, гармонізацію міжособистісних відносин і адекватне сприйняття завершення життєвого шляху. У цій статті розглянемо один з аспектів досліджуваної проблеми – активізацію метакогнітивної сфери в період геронтогенезу.

Взявши за основу модель генезису інтелекту дорослої людини, запропоновану М.О. Холодною, який включає такі підструктури, як когнітивний, метакогнітивний та інтенціональний досвід, ми розробили програму інтелектуальної актуалізації для людини в останньому періоді онтогенезу [13]. З метою визначення динаміки розвитку метакогнітивної сфери та ефективності її впливу на загальний рівень інтелектуального розвитку всіх досліджуваних було умовно розділено на дві групи – основну і контрольну. Учасники дослідження приступили до виконання тренінгових завдань з оптимізації когнітивної сфери (пам'ять, увага та ін.), причому досліджувані контрольної групи виконували запропоновані завдання без додаткової стимуляції метакогнітивної сфери. Досліджувані основної групи оптимізували роботу когнітивної сфери в спроектованому просторі для активізації метакогніцій.

Основними методами дослідження метакогнітивної сфери є метод інтроспекції для опису метакогнітивних стратегій і феноменологічний аналіз, який дає можливість з'ясувати суб'єктивне сприйняття людиною свого досвіду метапізнання



[13; 15; 16]. Валідність методів ми визначали за допомогою кореляції даних самооцінки учасників проекту з їхніми реальними результатами в результаті роботи. З метою проектування метакогнітивного розвитку в пізньому віці використовували такі методи: «супровідне мислення вголос», опитувальник «залученість у життя свого соціокультурного оточення», «інтерв'ю після процесу», «модельовані комунікативні проблемні ситуації» та ін. Як один з елементів формування метапізнання використовували завдання «потік думок», під час виконання якого досліджуваним було запропоновано вербалізувати і фіксувати думки, які виникають через обдумування заданої проблемної ситуації.

На початковому етапі дослідження учасникам проекту було запропоновано відповісти на ряд запитань щодо потенційної можливості розвитку інтелекту в старості. Запитання були сформульовані таким чином: «Як ви вважаєте, що потрібно зробити, щоб підвищити свій інтелектуальний потенціал у пізньому віці?», «Як багато варто витратити часу на день, тиждень, місяць?», «Коли треба припинити заняття?» тощо. 98% досліджуваних скептично поставилися до можливості оптимізації когнітивної сфери в старості, визначаючи для себе ймовірний результат занять таким чином: «Хоч би на певний час поліпшити пам'ять», «Не очікую великого успіху» тощо. Беручи до уваги отримані результати, враховуючи ряд об'єктивних і суб'єктивних факторів, важливим етапом дослідження була робота, спрямована на активізацію потреби людини в пізньому віці до роботи з оптимізації своєї інтелектуальної сфери. З цією метою досліджуваним було запропоновано для ознайомлення мотиваційну частину проекту, яка складалася з демонстраційного матеріалу (фото і відео), що представляє різні патерни старіння: переважно фізично активного, переважно інтелектуально активного та інтелектуально пасивного.

Після ознайомлення з мотиваційною частиною досліджуваним основної групи було повторно запропоновано відповісти на запитання про можливість інтелектуального розвитку в старості. Цього разу умовою виконання зазначеного завдання було використання методу «Роздуми вголос». Учасники проекту мали вербалізувати думки, які виникають у процесі виконання завдання, а дослідник, ставлячи уточнювальні запитання, коментував хід мислення досліджуваного, уточнюючи правильність його висловлювань. Зазначена методика сприяла сприйняттю учасниками експерименту себе не як об'єкт навчання,

а суб'єкт процесу, що мало важливе значення для ефективності оптимізації інтелектуальної сфери учасників основної групи. Результати виконання цього завдання з використанням методу метакогнітивної стимуляції: 69% досліджуваних змінили свою думку щодо можливості і доцільності розвитку інтелектуальної сфери в старості, причому 27% відповіли на запитання про можливість і необхідність інтелектуального розвитку в старості ствердно, 42% давали ухильну відповідь, більшою мірою схильючись до необхідності активізації когнітивної сфери. 31% учасників проекту не бачили доцільності активізувати свої знання й уміння у зв'язку з близькою перспективою завершення життя. Важливо зазначити, що ті учасники, які гіпотетично заперечували доцільність активізації своєї когнітивної сфери, перебували у віковому діапазоні 75–85 років. Учасники віком 56–75 років і старше 85 років переважно висловилися за необхідність і можливість інтелектуального розвитку в пізньому віці.

Із метою визначення рівня метакогнітивної обізнаності досліджуваним основної групи було запропоновано завдання, виконання яких проходило в два етапи. На першому етапі треба було ознайомитися із завданням і суб'єктивно визначити ступінь його розуміння за 5-бальною шкалою. На другому етапі респонденти мали вибрати із заздалегідь підготовлених пар перефразованих висловлювань ті, які, на їхню думку, найбільше відповідали змісту завдання. Результати дослідження показали, що рівень метакогнітивної обізнаності був деформований у 93% досліджуваних. Зафіксовано такі метакогнітивні спотворення: у 25% досліджуваних зафіксовано завищене уявлення про свої когнітивні здібності, а у 68% – занижене.

Приклад. Досліджувана Н. 75 років (освіта вища). У результаті первинної клінічної бесіди з використанням недирективного методу було встановлено, що досліджувана має значні (з її точки зору) психологічні проблеми різної етіології, заради розв'язання яких вона вирішила взяти участь у проекті. Н. визначала рівень свого розуміння запропонованих дослідником завдань у всіх спробах у межах 95–97%, зазначаючи, що «завдання дуже прості і немає необхідності витрачати час на їх вирішення, тому що відповіді очевидні». У результаті подальшого дослідження було встановлено, що рівень її розуміння завдань становив не більш як 60%. Такий результат ілюструє спотворення метакогнітивної обізнаності, що могло бути спричинене наявністю означених дослідженням проблем.

Метод «Роздуми вголос» було використано під час виконання завдань учасниками основної групи з метою оптимізації когнітивного потенціалу (пам'ять, мислення, увага, орієнтація в просторі). Незважаючи на те, що формування метакогніцій у досліджуваних ми починали індивідуально і в тій сфері, в якій вони констатували релевантний досвід, суб'єктивно визначаючи рівень компетенції як високий, зафіксовано відсутність відкритої пізнавальної позиції, зокрема розмаїття способів аналізу запропонованої ситуації.

Із метою формування відкритої пізнавальної позиції досліджуваним було запропоновано завдання «Проблемні ситуації», робота з якими передбачає різні варіанти вирішення проблеми у зв'язку з тим, що завдання спочатку містить дані, які можуть бути інтерпретовані неоднозначно. Етапами завдання є: введення проблемної ситуації, складання поетапного плану дій з урахуванням комплексу об'єктивних і суб'єктивних обставин, реалізація бажаного плану дій, які визначали успішність/неуспішність досягнення мети, контроль ситуації, що склалася. Інформація, що виходила за межі стереотипів, стимулювала до обговорення і сприяла розвитку здатності нового погляду на проблему. Виконання цього завдання було відзначено досліджуваними як найбільш складне, ступінь його ефективності для формування відкритої пізнавальної позиції для людей пізнього віку становила 43%.

Зважаючи на те, що основним елементом для будь-якого виду діяльності є здатність людини до цілепокладання, проектування метакогнітивного розвитку включало в себе формування мети, визначення оптимальних умов реалізації бажаного, створення алгоритму дій для досягнення мети, контроль і аналіз отриманих результатів. Регулювання інтелектуальної поведінки, здатність аналізувати хід і напрям власних думок, вміння усвідомлювати і визнавати свої помилки, чому сприяє розвиток критичного мислення, конструктивно змінювати свою точку зору. Учасникам проекту було запропоновано, вибравши мету, детально описати етапи її виконання. Під час виконання цього завдання учасники відчували значні труднощі в побудові алгоритму дій, не завжди усвідомлюючи їх оптимальну черговість.

Загалом результати дослідження показують, що зміна метакогніцій у період геронтогенезу є складним завданням, наприклад, особливістю формування метакогнітивного знання в пізньому віці є те, що це не тільки міжособистісне знання про свої когнітивні

процеси порівняно з іншими людьми, а й внутрішньоособистісне, коли відбувається порівняння когнітивного розвитку «себе колишнього» із «собою нинішнім».

Навчання саморефлексії є важливою складовою частиною актуалізації метакогнітивної сфери. Не будучи тотожною поняттю «метакогніції», здатність до саморефлексії має надзвичайно важливий вплив на їх роботу [5; 7; 8; 9].

Проводячи тренінгову роботу з оптимізації метакогнітивного розвитку людини в період в пізньому геронтогенезу, ми постали перед низкою складнощів. Так, наприклад, завдання, спрямовані на розвиток когнітивних здібностей, учасники експерименту сприйняли як необхідність для їх повноцінного життя в соціумі і виконували з великим бажанням. У досліджуваних була різною мірою виражена потреба поліпшити пам'ять, увагу тощо. Завдання на розвиток метакогніцій були сприйняті учасниками основної групи як найскладніші.

У результаті проведеного дослідження в учасників основної групи констатовано оптимізацію інтелектуальної сфери на 97% вище, ніж у представників контрольної групи, а поліпшення міжособистісних відносин із соціально значущим оточенням в основній групі на 59%, порівняно з учасниками контрольної групи. Розвиток метакогнітивних навичок дасть можливість людині в пізньому віці використовувати нові способи вирішення нестандартних ситуацій, які не можуть бути вирішені адаптивно на основі попереднього індивідуального досвіду. У результаті дослідження зазначено, що актуалізація метакогніцій сприяла переформатуванню Я-образу досліджуваних, що сприяло підвищенню рівня самооцінки і, зрештою, зміні у взаєминах зі значущим оточенням.

Висновки з проведеного дослідження.

Результати дослідження дають змогу дійти висновку про те, що активізація метакогнітивної сфери в пізньому віці є умовою позитивного патерну старіння. Експериментально доведено, що оптимізація значної частини психологічних проблем у період геронтогенезу може бути здійснена за допомогою актуалізації метакогніцій, які є важливою умовою особистісного розвитку людини, і дає можливість людині бути значною мірою адаптивною до змінюваних умов зовнішнього і внутрішнього середовища. Доведено неспроможність стереотипів щодо безастережної тенденції до зниження рівня інтелектуального потенціалу людини в період геронтогенезу.

Адекватна робота метакогніцій дає змогу людині протягом усього онтогенезу,



включаючи геронтогенез, максимально реалізувати когнітивний потенціал, створюючи свій унікальний світ.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Інтелектуальний розвиток дорослих у віртуальному освітньому просторі : монографія / [М.Л. Смульсон, Ю.М. Лотоцька, М.М. Назар, П.П. Дітюк, І.Г. Коваленко-Кобилянська та ін.] ; за ред. М.Л. Смульсон. – К. : Педагогічна думка, 2015. – 221 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://lib.iitta.gov.ua/10064>.
2. Карпов А.В. Психология сознания: Метасистемный подход / А.В. Карпов. – М. : РАО, 2011. – 1088 с.
3. Карпов А.В. Психология метакогнитивных процессов личности / А.В. Карпов, И.М. Скитяева. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – 352 с.
4. Коваленко-Кобилянська І.Г. Суб'єктна активність людини в період геронтогенезу в умовах освітнього простору інтернету / І.Г. Коваленко-Кобилянська // Технології розвитку інтелекту. – 2016. – Т. 2. – № 2(13) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/issue/view/18.
5. Корнилов Ю.К. О различиях метакогниций учебной и профессиональной деятельности / Ю.К. Корнилов // Когнитивное обучение: современное состояние и перспективы / Под ред. Т. Галкиной и Э. Лоурера. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 1997. – С. 191–200.
6. Лотоцька Ю.М. Психологічна якість життя як наслідок наших виборів / Ю.М. Лотоцька // Технології розвитку інтелекту. – 2017. – Т. 2. – № 5 (16) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/issue/view/10.
7. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості / С.Д. Максименко. – К. : Видавництво ТОВ «КММ», 2006. – 240 с.
8. Назар М.М. Суб'єктна активність в контексті формування комунікативної компетентності / М.М. Назар // Технології розвитку інтелекту. – 2016. – Т. 2. – № 1 (12) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/issue/view/17.
9. Пьянкова С.Д. Нелинейность развития как психологический феномен и литературный мотив / С.Д. Пьянкова // Психологические исследования. – 2009. – № 1 (3) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://psystudy.ru>.
10. Смульсон М.Л. Розвиток інтелекту та суб'єктності дорослих у віртуальному просторі // Технології розвитку інтелекту. – 2016. – Т. 2. – № 2 (13) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/issue/view/18.
11. Смульсон М.Л. Інтелект і ментальні моделі світу / М.Л. Смульсон // Наукові дослідження когнітивної психології – Острого: Вид-во Національного університету «Острого», 2009. – Вип. 12. – С. 38–49.
12. Смульсон М.Л. Психологія розвитку інтелекту: [монографія] / М.Л. Смульсон. – К. : Нора-Друк, 2003. – 298 с.
13. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М.А. Холодная. – Москва – Томск : Изд-во Том. ун-та, 1997. – 392 с.
14. Чепелева Н.В. Дискурсивні засоби самопроєктування особистості / Н.В. Чепелева // Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». Тематичний випуск «Актуальні проблеми когнітивної психології». – Острого: Вид-во Національного університету «Острозька академія», 2013. – Вип. 24. – С. 7–11.
15. Flavell J.H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry // American Psychologist., 1979. – Vol. 34. – № 10. – P. 906–911.
16. White B. A Theoretical Framework and Approach for Fostering Metacognitive Development // Educational Psychologist., 2005. – Vol. 40, Iss. 4. – P. 211–223.

УДК 159.922

НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ: КОРОТКИЙ ОГЛЯД ОСНОВНИХ ПОНЯТЬ

Лапа В.М., аспірант
кафедри практичної психології
Класичний приватний університет

У статті розведено поняття «процес внутрішкільної інтеграції» та «інтеграція» (як одна з моделей навчання дітей з особливими потребами в умовах загальноосвітніх навчальних закладів), надано загальну характеристику поняття «інклюзія» та розкрито сутність цього процесу в освіті.

Ключові слова: діти з особливими потребами, діти з обмеженими можливостями, інтеграція, інклюзія, інклюзивна освіта.

В статті розведені поняття «процесс внутришкольной интеграции» и «интеграция» (как одна из моделей обучения детей с особыми потребностями в условиях общеобразовательных учебных заведений), представлена общая характеристика понятия «инклюзия» и раскрыта сущность данного процесса в образовании.

Ключевые слова: дети с особыми потребностями, дети с ограниченными возможностями, интеграция, инклюзия, инклюзивное образование.

Lapa V.M. TRAINING OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS: BRIEF REVIEW OF MAIN CONCEPTS

In the article, the concepts of “the process of intraschool integration” and “integration” (as one of the models of teaching children with special needs in the conditions of general educational institutions) are divided, a general characteristic of the concept of “inclusion” and the essence of this process in education are revealed.

Key words: children with special needs, children with disabilities, integration, inclusion, inclusive education.

Постановка проблеми. Психологічний супровід дітей з особливими потребами в процесі їх навчання в загальноосвітніх навчальних закладах включає в себе низку завдань, серед яких – сприяння позитивному мікроклімату в дитячому колективі, проведення заходів, спрямованих на профілактику стигматизації й дискримінації в шкільному оточенні, формування дружнього та неупередженого ставлення до дитини з обмеженими можливостями. Виконанню цих завдань може сприяти формування комунікативної толерантності учнів у процесі внутрішкільної інтеграції в умовах інклюзивного навчання. Однак із метою уникнення плутанини термінів має сенс розведення понять «процес внутрішкільної інтеграції» та «інтеграція» (як одна з моделей навчання дітей з особливими потребами в умовах загальноосвітніх навчальних закладів), а також короткий огляд терміна «інклюзія» та розкриття сутності цього процесу в освіті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед вітчизняних науковців, які зробили вагомий внесок у вивчення проблеми освітньої інтеграції й інклюзії, заслуговують на особливу увагу Ю. Богінська, Л. Бундюк, Л. Вавіна, Н. Ворон, Р. Дименштейн, І. Зверева, Т. Ілляшенко, А. Капська, Н. Миросніченко, А. Мудрик, Ю. Найда, Н. Софій,

С. Хлебик та інші. Серед зарубіжних учених визначеною проблемою займалися Д. Барбер, Т. Бут, Ч. Веббер, М. Вінзер, Д. Деспелер, М. Кінг-Сірс, Т. Лорман, Т. Міттлер, Д. МакГі-Річмонд, К. Стаффорд, Д. Роза, Д. Харві та інші.

У роботах А. Колупаєвої, М. Малофєєва, Н. Назарової, С. Шевченко, Н. Шматко, М. Чайковського та інших авторів висвітлено актуальність і необхідність соціальної, культурної й освітньої інтеграції та інклюзії дітей з особливостями розвитку в системі суспільних відносин. У дослідженнях І. Бгажнєвої, В. Бондаря, Л. Волкової, І. Гілевич, В. Засенка, Г. Махортової, Т. Сак, В. Синьова, Л. Тигранової, Л. Шипіциної особлива увага приділяється питанням надання практичної допомоги особам з обмеженими можливостями в процесі їх інтеграції в суспільство, вивченню спеціальних умов успішної інклюзії, визначенню основних напрямів із включення дітей з особливостями в розвитку в загальноосвітній процес.

На сьогодні людством накопичено значний досвід навчання дітей із порушеннями психофізичного розвитку та обмеженими можливостями здоров'я. Рух щодо спроб побудувати таку систему освіти, яка дала б змогу навчатися дітям цієї категорії в загальноосвітніх навчально-виховних закла-



дах, поширився в Європі, США, Канаді, Австралії та інших державах у середині 70-х рр. XX ст. [8, с. 4–6]. У зв'язку з постійним зростанням кількості людей із функціональними обмеженнями в загальній структурі населення в Україні питання ефективної організації їх навчання набуває особливої значущості та актуальності.

Постановка завдання. Мета статті – розвести поняття «процес внутрішкільної інтеграції» та «інтеграція» (як одна з моделей навчання дітей з особливими потребами в умовах загальноосвітніх навчальних закладів), надати загальну характеристику поняття «інклюзія», розкрити сутність цього процесу в освіті.

Виклад основного матеріалу. Донедавна основною формою навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку була система інтернатних і спеціальних загальноосвітніх установ, яка обмежувала їх навчання тільки спеціалізованими закладами. Виявлено недоліки такого навчання: відірваність від сім'ї та родичів, обмежені контакти з друзями, труднощі в спілкуванні з однолітками, які нормально розвиваються, та оточуючими їх людьми. А головне те, що отриманих поза соціумом знань і вмінь недостатньо для успішної адаптації в суспільстві. Випускники закладів інтернатного типу часто не готові до подолання неминучих життєвих труднощів, а отже, їм досить важко реалізуватись повною мірою як рівноправні й повноцінні члени суспільства [1, с. 12–14].

Тому інтеграція, змінивши стару неефективну форму навчання дітей з особливими потребами, на певний період часу вважалась прогресивною та сучасною формою освіти дітей вищезазначеної категорії.

У словнику іноземних слів поняття «інтеграція» (від лат. *integratio* – відновлення, заповнення; *integer* – цілий) означає об'єднання в ціле будь-яких частин, елементів; процес взаємного пристосування й об'єднання [11, с. 362]. У документі «Міжнародні консультації з питань навчання дітей з особливими освітніми потребами» вказано: «Інтеграція визначається як зусилля, спрямовані на введення дітей у регулярний освітній простір».

Будучи закономірним етапом розвитку системи спеціальної освіти в багатьох країнах світу, інтеграція, на думку Н. Малофєєва та Н. Шматко, багато в чому визначила долю дітей із порушеннями психофізичного розвитку, надавши їм шанс визначитись у суспільстві, розкрити потенційні можливості, здатність самостійно вирішувати свої проблеми. Н. Малофєєв переконаний: «Етап цей пов'язаний із переосмисленням суспільством і державою свого ставлення

до інвалідів, не лише з визнанням рівності їхніх прав, а й з усвідомленням суспільством свого обов'язку забезпечити таким людям рівні з усіма іншими можливості в різних сферах життя, у тому числі в освіті» [7, с. 68–72].

В. Болдирева в статті «Інтеграція та інклюзія як основні моделі навчання дітей з особливими освітніми потребами» звертає увагу, що модель інтегративного навчання обґрунтовується тим, що кожна дитина з будь-якими порушеннями психофізичного розвитку має такі ж потреби, як і всі члени суспільства, та повинна вести життя, максимально наближене до нормального. Науковець наголошує на тому, що найкращим місцем для розвитку дитини з особливими потребами є рідний дім, тому їй має бути надана можливість виховуватись у сім'ї та отримувати гідну освіту незалежно від її психофізичного стану [1, с. 16–17].

Однак, незважаючи на те, що інтеграція є однією з провідних моделей навчання, її істотним недоліком є необхідність дітям із порушеннями психофізичного розвитку пристосовуватись до вимог всієї системи освіти, яка загалом залишається незмінною, неадаптованою до навчання цієї категорії учнів.

Інтеграція фактично припускає, що дитина з особливими потребами має бути готова для прийняття її школою та суспільством, тобто відповідати стандартам системи освіти, і не враховує її індивідуальність. Тому фізично присутню на заняттях у класі дитина фактично виключена з процесу навчання. А оскільки інтегроване навчання може бути показане лише тій частині дітей, рівень психофізичного розвитку яких відповідає або близький до вікової норми, то виникає проблема диференційованого відбору дітей для інтегрованого навчання та їх подальшого супроводу.

Наразі інтеграція поступово розвивається до більш радикальної концепції інклюзії. Англійське дієслово «*inclusion*» перекладається як «утримувати, включати, мати місце у своєму складі». Тому «*inclusion*» є терміном, який відображає нові погляди не лише на освіту, а й на місце людини в суспільстві [10, с. 236].

В умовах активного впровадження інклюзивного навчання в нашій державі перед психологічною службою системи освіти постає низка завдань, одним із яких І. Луценко, науковий співробітник лабораторії проблем інклюзивної освіти Інституту спеціальної педагогіки Національної академії педагогічних наук України, вважає актуалізацію особистісного потенціалу розвитку дитини з особливими освітніми потребами

та формування позитивних міжособистісних стосунків дитини з ровесниками в процесі внутрішкільної інтеграції [6].

Останнім часом спеціалісти та педагоги системи загальної й спеціальної освіти, які займаються проблемами дітей з обмеженими можливостями, синонімічно або в протиставленні використовують такі терміни й поняття, як «інтеграція», «інтегроване навчання», «інклюзія» та споріднені з ними «інклюзивна освіта», «інтегрований підхід» тощо. У контексті навчання дітей з особливими потребами в загальноосвітніх навчальних закладах використання формулювання «процес внутрішкільної інтеграції» важливо не ототожнювати з поняттям «інтеграція» як однією з форм здобуття освіти дітьми з інвалідністю, що прийшла на зміну спеціалізованому навчанню.

Інклюзія – процес збільшення ступеня участі всіх громадян у соціальному житті [3]. Інакше кажучи, інклюзія, даючи можливість кожному члену суспільства зробити свій вибір з усіх аспектів повсякденного життя, дає змогу кожній людині повноправно брати участь у житті суспільства згідно з її бажанням. Інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, яка ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права здобувати її за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього закладу. В основі інклюзивного навчання лежить право на освіту, проголошене Організацією Об'єднаних Націй у Загальній декларації прав людини в 1948 р. Принцип інклюзивної освіти викладено в Саламанкській декларації, прийнятій і схваленій у 1994 р. 92 країнами світу. Так, у цьому документі вказано: «Звичайні школи повинні приймати всіх дітей незалежно від їх фізичного, інтелектуального, емоційного, соціального, лінгвістичного або іншого стану та створювати їм умови на основі педагогічних методів, орієнтованих насамперед на потреби дітей». У розумінні ЮНЕСКО інклюзія – це не лише навчання дітей з особливими потребами в єдиному загальноосвітньому середовищі, а й активна участь усіх дітей шкільного віку в повноцінному навчальному процесі; це рівні можливості для здобуття якісної шкільної освіти, а головне – можливість для всіх учитись жити разом.

Визначаючи інклюзію як реформу, яка підтримує та вітає відмінності й особливості кожного учня, Саламанкська декларація наголошує: «Школи з такою інклюзивною орієнтацією є найбільш ефективним засобом боротьби з дискримінаційними поглядами, створення сприятливої атмосфери в грома-

дах, побудови інклюзивного суспільства та забезпечення освіти для всіх; більше того, вони забезпечують реальну освіту для більшості дітей» [9, с. 15–23].

Докладно етапи становлення й розвитку систем спеціальної освіти дітей з інвалідністю представлені в монографії з історії виникнення спеціальної школи «Від інтеграції до інклюзії» канадського професора М. Вінзер, яка є одним із найвідоміших спеціалістів з інклюзивної освіти в Західній Європі, США та Канаді [13].

Набутий українськими освітянами досвід вказує на певні труднощі впровадження й ефективної організації інклюзивного навчання в нашій державі [12, с. 203–205]. Так, експерти та дослідники Європейської дослідницької асоціації (ERA) в резюме аналітичного звіту за результатами дослідження «Інклюзивна освіта в Україні: здобутки, проблеми та перспективи (червень 2011 р. – січень 2012 р.)» [2, с. 18], оцінюючи сучасний стан інклюзивної освіти в Україні, визначили основні проблеми та бар'єри, які перешкоджають та ускладнюють процес упровадження інклюзії. У переліку соціально-психологічних чинників названо проблему толерантності в школах, що проявляється в недостатності адекватного сприйняття дітей з особливими потребами однолітками. Однак І. Кузава, спираючись на роботи В. Бондара, В. Засенко, А. Колупаєвої, Ю. Найди та В. Синьова, надає перевагу саме інклюзивній освіті як засобу створення адекватних умов для соціалізації (включення в суспільство) дітей з особливими потребами [4, с. 21–23].

Що стосується підвищення ефективності процесу внутрішкільної інтеграції дітей з особливими потребами в освітній простір загальноосвітніх навчальних закладів через профілактику стигматизації й дискримінації в шкільному оточенні, сприяння вихованню дружнього та неупередженого ставлення до дитини з особливими освітніми потребами, то саме формування комунікативної толерантності старшокласників в умовах інклюзивної освіти може забезпечити створення позитивного мікроклімату в дитячому колективі.

Значення формування в учнів комунікативної толерантності полягає в тому, що навчання в інклюзивних класах потребує від дітей уміння бачити та сприймати людське розмаїття, а також певних знань про права людини, про правила спілкування один з одним.

Володіння учнями комунікативною толерантністю є підґрунтям для досягнення позитивних результатів інклюзії в освіті, оскільки сприяє таким явищам:



- стимулюючому впливу більш здібних однолітків;
- можливості в ширшому діапазоні ознайомлюватись із життям;
- розвитку навичок спілкування та нестандартного мислення (як у дітей з особливостями психофізичного розвитку, так і в здорових їх однолітків);
- можливості виявлення гуманності, співчуття, милосердя, терпимості в реальних життєвих ситуаціях, що є ефективним засобом морального виховання.

Толерантність є важливою умовою конструктивної комунікації в різноманітних сферах людської взаємодії, а в контексті інклюзивного навчання взагалі є ознакою ефективної організації процесу.

Висновки з проведеного дослідження. Останнім часом у системі освіти України надається особлива увага формуванню нової філософії державної політики щодо спільного навчання здорових дітей та дітей з особливими потребами, тобто впровадженню інклюзивного навчання. Подолання упередженого ставлення до дітей з обмеженими можливостями є одним із ключових завдань реформування освіти України та, відповідно до положень Концепції нової української школи, потребує активного насичення змісту освітньої системи гуманістичними цінностями [5].

Практика роботи з учнями різних категорій в умовах інклюзивної освіти вказує на те, що кожен із них може адаптуватись у суспільстві, приносити йому користь та вести повноцінне життя в колі ровесників і друзів. Одним із шляхів досягнення такого результату є інклюзивний підхід, який передбачає включення в сучасну систему соціальних стосунків дітей, які мають порушення психофізичного розвитку.

Спільне навчання учнів з особливостями в розвитку поряд із здоровими однолітками, які не мають порушень у фізичному розвитку, є вагомим етапом соціалізації всіх дітей – учасників інклюзивного процесу, оскільки саме при цьому формуються їх світоглядна позиція й ціннісні орієнтири, закріплюються індивідуальні моделі взаємин з іншими людьми. Діти, які не мають порушень розвитку, навчаються сприймати відмінності між людьми як нормальне явище, шанувати людську гідність, бути відповідальними за інших, толерантними, співчутливими й уважними до потреб оточуючих. А діти з особливими потребами навчаються взаємодії та конструктивному спілкуванню із здоровими ровесниками.

На жаль, незважаючи на достатню кількість інформації з питань включення дітей з особливостями в розвитку в єдиний освіт-

ній простір, багато вчителів не розуміють різниці між поняттями «інклюзія» та «інтеграція», вважаючи їх синонімами. Однак за інтеграційного підходу дитина з особливими потребами адаптується до системи освіти, яка при цьому залишається незмінною, а за інклюзивного підходу система освіти проходить цикл перетворень і набуває можливість адаптуватись до особливих освітніх потреб учнів. Головною відмінністю інклюзивного підходу від інтеграційного є якість змін соціально-педагогічного середовища, заснована на повній перебудові навчально-виховного процесу, створенні повномасштабного соціально-освітнього середовища та високій готовності всіх членів мікро- й макросоціуму до особистісних і професійних змін в інтересах дітей.

Тому важливо уникати термінологічних розбіжностей та розуміти, що коли використовується формулювання «в процесі внутрішкільної інтеграції», то мова йде про соціальні явища в системі освіти, спрямовані на залучення дітей з особливими потребами до різноманітних зв'язків і відносин з однолітками та педагогами, що виникають у навчально-виховному процесі, про включення їх у процес діяльній взаємодії на основі дотримання основних прав і свобод.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Болдирева В. Інтеграція та інклюзія як основні моделі навчання дітей з особливими освітніми потребами / В. Болдирева // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. – 2012. – № 9. – С. 10–17.
2. Інклюзивна освіта в Україні: здобутки, проблеми та перспективи: резюме аналітичного звіту за результатами комплексного дослідження (червень 2011 р. – січень 2012 р.) / Європейська дослідницька асоціація «Демократичні ініціативи молоді». – К., 2012. – 36 с.
3. Інклюзивна школа: особливості організації та управління : [навч.-метод. посібник] / [А. Колупаєва, Н. Софій, Ю. Найда та ін.] ; за заг. ред. Л. Даниленко. – 2-ге вид., стереотип. – К., 2007. – 128 с.
4. Кузава І. Теоретико-методологічні аспекти інклюзивної освіти дітей дошкільного віку, які потребують корекції психофізичного розвитку / І. Кузава // Педагогічний пошук. – Луцьк, 2012. – № 1(73). – С. 21–23.
5. Концепція нової української школи [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/08/21/2016-08-17-3-.pdf>.
6. Луценко І. Організація психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання / І. Луценко [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.pedrada.com.ua/article/232-organzatsiya-psiologichnogospovodu-dtey-z-osoblivimi-osvtnmi-potrebami-v-um>

ovah?IdSL=1233650357&IdBatch=2971422&utm_medium=letter&utm_source=letternews&utm_campaign=letterRNVP764886&ustp=W.

7. Малофеев Н. Интегрированное обучение в России: задачи, проблемы и перспективы / Н. Малофеев // Особый ребенок: исследования и опыт помощи : науч.-практ. сб. – М., 2000. – Вып. 3: Проблемы интеграции и социализации. – С. 65–73.

8. Нечипоренко В. Системний розвиток навчально-реабілітаційного центру як умова формування життєвих компетенцій в учнів з обмеженими можливостями здоров'я : дис. ... канд. пед. наук / В. Нечипоренко. – Київ, 2006. – 207 с.

9. Саламанкская декларация. Рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, принятые Всемирной конференцией по образованию лиц

с особыми потребностями: доступ и качество. – (г. Саламанка, Испания, 7–10 июня 1994 г.). – К., 2000. – 21 с.

10. Специальная педагогика : [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед.] / [Л. Аксенова, Б. Архипов, Л. Белякова и др.] ; под. ред. Н. Назаровой. – 2-е изд., стереотип. – М. : ИЦ «Академия», 2001. – 400 с.

11. Сучасний словник іншомовних слів / укл. : О. Скопенко, Т. Цимбалюк. – К. : Довіра, 2006. – 789 с.

12. Тюття О. Комуникативна компетентність особистості / О. Тюття // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : наук.-метод. зб. / редкол. : Н. Софій (гол.), І. Єрмаков та ін. – К. : Контекст, 2000. – С. 200–207.

13. Winzer M. From integration to inclusion. A history of education in the 20th century / M. Winzer. – Washington : Gallaudet University Press, 2009. – 300 p.

УДК 159.922-057.874

ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ТИПУ ІНТЕЛЕКТУ З РІВНЕМ УСПІШНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Макарова Л.Л., к. психол. н., доцент,
доцент кафедри педагогічної та вікової психології
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара

Мінчукова А.О., студентка V курсу
факультету психології
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара

У роботі проаналізовані погляди вчених на проблему взаємозв'язку типу інтелекту з рівнем успішності молодших школярів. Емпірично досліджено особливості типів інтелекту учнів початкової школи з високим та низьким рівнями навчальної успішності, зроблений порівняльний аналіз. Проведене дослідження показало, що визначені показники особливостей взаємозв'язку типу інтелекту молодших школярів із рівнем їх навчальної успішності виявились статистично значущими.

Ключові слова: інтелект, типи інтелекту, навчальна успішність, рівні навчальної успішності, молодші школярі.

В работе проанализированы взгляды ученых на проблему взаимосвязи типа интеллекта с уровнем успешности младших школьников. Эмпирически исследованы особенности типов интеллекта учащихся начальной школы с высоким и низким уровнями учебной успешности, сделан сравнительный анализ. Проведенное исследование показало, что выявленные показатели особенностей взаимосвязи типа интеллекта младших школьников с уровнем их учебной успешности оказались статистически значимыми.

Ключевые слова: интеллект, типы интеллекта, учебная успешность, уровни учебной успешности, младшие школьники.

Makarova L.L., Minchukova A.O. PECULIARITIES OF RELATIONSHIP OF INTELLIGENCE TYPE WITH THE LEVEL OF SUCCESSION OF JUNIOR PUPIL

The views of scientists on the problem of interrelation between the type of intellect and the level of success of junior schoolchildren are analyzed in the work. The features of the type of intellect peculiarities involved in primary school with high and low levels of academic success are investigated empirically, and a comparative analysis is made. The conducted research is showed that the revealed indicators of the connection of the type of the intelligence of the younger schoolchildren, with the level of their academic success, turned out to be statistically significant.

Key words: intellect, type of intellect, educational success, levels of academic success, junior high school student.



Постановка проблеми. Рівень і специфіка розумового розвитку, що склалися в молодшому шкільному віці, є основою для подальшого навчання. Звідси важливість діагностики особливостей типу інтелекту на початкових етапах перебування в школі. Очевидно, що розвиток того чи іншого типу інтелекту ні в якому разі не повинен бути обмеженим і пов'язаним з окремим шкільним предметом. Навчальний процес повинен будуватись таким чином, щоб дати можливість дітям набувати досвід, який вимагав би залучення різних типів інтелекту. Аналіз вітчизняної та зарубіжної психологічної літератури показує, що з проблемою інтелектуального розвитку в молодшому шкільному віці пов'язані дослідження загальних питань психічного розвитку та його періодизації (Б.Г. Ананьєв, Д.Б. Ельконін, Е. Еріксон, Г.С. Костюк, О.М. Леонтьєв, Б.Ф. Ломов, С.Д. Максименко, В.А. Роменець), а також вікових особливостей учнів початкової школи (Л.І. Анциферова, М.Й. Боришевський, Е. Еріксон, І.С. Кон). Вивчалися також окремі проблеми, принципи для розвитку інтелекту, а саме: процеси розв'язування різних типів задач і проблемних ситуацій, у тому числі творчих, а також смисли (О.Ю. Артем'єва, Д.О. Леонтьєв, В. Франкл), цілеутворення і цілепокладання (О.К. Тихомиров, Ю.М. Швалб), рефлексія (В.В. Давидов, Я.О. Пономарьов, В.І. Слободчиков, І.М. Семенов, С.Ю. Степанов, Г.П. Щедровицький) [4–7; 9; 11].

На підставі аналізу досліджень проблеми інтелектуального розвитку в шкільному віці можна зробити висновок, що це питання є досить розробленим у психологічній науці, залишається недостатньо вивченим взаємозв'язок різних типів інтелекту молодших школярів із рівнем їх навчальної успішності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У психологічних дослідженнях інтелект трактується як система психічних механізмів, що зумовлюють можливість побудови індивідом суб'єктивної картини світу. Відповідно до визначень словників інтелект розглядається як здатність живих істот здійснювати соціально-орієнтовану діяльність, що виражається в пристосуванні до середовища, його творчій зміні та визначається як відносно стійка структура розумових здібностей [8; 12].

Головним на сьогодні є психометричний підхід у його факторному варіанті. Ч. Спірмен припустив, що успіх будь-якої інтелектуальної праці визначає: загальний фактор та фактор специфічний для даної діяльності. Відповідно, успіх виконання діяльності залежить від розвитку загаль-

них здібностей (фактора G) та відповідної спеціальної здібності (фактор S). Фактор G, за теорією, максимально прихований, він впливає на процеси протікання внутрішнього «розумового плану», але майже не проявляється у взаємодії суб'єкта з оточуючим середовищем [16].

Р. Б. Кеттел у 30–40 р. XX ст. займався розробкою «вільних від культури» інтелектуальних тестів, підґрунтям до цього послугувала його теорія інтелекту, за якою фактор G складається з інтелекту текучого (Gf) та кристалізованого (Gc). Їм було виділено 3 види інтелектуальних здібностей, а саме: парціальні, загальні та фактори-операції. Парціальні фактори визначаються рівнем розвитку окремих сенсорних та моторних зон, фактори-операції є окремими навиками для рішення задач, загальний фактор – зумовлений природно [15].

Проаналізувавши теоретичні та експериментальні основи психології загальних і спеціальних здібностей, інтелекту, науковості, креативності, В. Дружинін запропонував визначення, які висвітлюють різні аспекти і підходи до феноменології інтелекту [3; 10]:

1) загальний інтелект (чинник загальної розумової енергії, генеральний чинник, генеральний інтелект) – розумова здібність, що впливає на виконання будь-якої діяльності, виявляється в якості, швидкості й точності вирішення розумових задач, темпі й успішності навчання, продуктивності професійної діяльності й рівні соціальної адаптованості. Концепцію загального інтелекту запропонував Ч. Спірмен [16]:

2) біологічний інтелект – генетично детермінована складова частина загального інтелекту. Його основою є особливості біохімічних і нейрофізіологічних процесів перероблення інформації центральною нервовою системою (Г. Айзенк);

3) інтелект поточний, вільний, флюїдний – вроджена інтелектуальна здатність, що детермінує успішність пристосування до нових ситуацій, оволодіння новими знаннями, гнучкість і швидкість мислення, складник загального інтелекту. Його рівень знижується у процесі старіння;

4) соціальний інтелект – здібність, що визначає успішність оцінювання, прогнозування і розуміння поведінки людей. Термін запропонував Дж. Гілфорд [2; 14]. Г. Айзенк розглядав його як результат розвитку загального інтелекту під впливом зовнішніх соціокультурних умов. У літературі частіше використовують визначення Гілфорда;

5) кристалізований (зв'язаний) інтелект – інтелектуальна здатність, залежна від набутого досвіду, що зводиться до системи ін-

телектуальних навичок і входить до складу загального інтелекту (Дж. Кеттел) [15].

6) інтелект академічний – здібність до навчання в регламентованих умовах (у школі, університеті тощо), що виявляється в рівні навчальної успішності і корелює з рівнем розвитку загального інтелекту;

7) вербальний інтелект – здібність до вербального розумового аналізу і синтезу, розв'язання вербальних завдань на визначення понять, встановлення словесної подібності і відмінностей, доведень тощо. Виокремлюють як відносно самостійний складник структури інтелекту в ієрархічних і факторних моделях (Д. Векслер, Ч. Спірмен). Подібні за змістом поняття – «семантичний інтелект», «лінгвістичний фактор»;

8) невербальний інтелект – здібність оперувати реальними предметами, образами предметів, зображеннями. Д. Векслер запропонував еквівалентний термін – «інтелект дії»;

9) ідеальний інтелект – ідеалізоване уявлення про інтелект, яке автор тесту використовує під час його конструювання;

10) математичний (формальний) інтелект – у вузькому сенсі – фактор N у моделі інтелекту Л. Терстоуна; вимірюють тестами на швидкість і точність обчислень і успішність розв'язання математичних задач; у широкому сенсі – здібність до інтелектуальної діяльності в математиці, позитивно корелює з рівнем загального інтелекту [17];

11) поведінковий (смысловий) інтелект – здібність розуміти сенс поведінки інших людей, оцінювати реальні ситуації спілкування, поводитися адекватно ситуації. Передують розвиткові інших форм інтелекту. Виявляється вже в дітей 1-2 років до оволодіння мовою [6; 7];

12) психометричний інтелект – здібність індивіда, вимірювана тестами інтелекту, що виявляється в поведінці і діяльності. Рівень його детермінується взаємодією спадковості і середовища; в психометричному підході його ототожнюють із загальним інтелектом. Термін запропонував Г. Айзенк [3; 10].

Аналогічні погляди висловлює М. Холодна, яка дещо розширила та уточнила запропоновану В. Дружиніним класифікацію. За даним підходом інтелектуальні здібності особистості розглядаються як власність інтелекту. Здібності характеризують рівень досягнення в інтелектуальній діяльності, тобто виступають її результативною характеристикою та мають ціннісний контекст. Модель функціонування інтелекту, за М. Холодною, передбачає такі чотири аспекти, що характеризують відповідні типи

інтелектуальних здібностей особистості: конвергентні здібності, що розкриваються в показниках ефективності переробки інформації, в першу чергу в показниках правильності та швидкості знаходження єдиної можливої вірної відповіді в регламентованих умовах діяльності; дивергентні здібності або креативність – це здатність, створювати велику кількість різноманітних оригінальних ідей під час нерегламентованих умов діяльності; навчаємість, як виявлення рівня інтелектуального розвитку в контексті «зони найближчого розвитку» за Л. Виготським; пізнавальні стилі як індивідуальні та психологічні особливості людей, що характеризують своєрідність притаманним ним способам вивчення дійсності [10; 11].

Шкільна програма в основному наголошує на двох типах здібностей – вербально-лінгвістичному (переважно в письмовій формі) й логіко-математичному. Однак Г. Гарднер вважає, що існує безліч інших знань і талантів, здатних збагатити наше життя й допомогти нам ефективно взаємодіяти з навколишнім світом. Він стверджує, що кожна людина володіє принаймні дев'ятьма типами інтелекту, вираженими в різному ступені. Кожний із цих типів інтелекту, на думку науковця, має свою структуру, функції, мову і тому є особливим потенціалом для розвитку молодшого школяра [1; 13].

Розумовий розвиток учнів початкових класів має суттєві індивідуальні відмінності, які проявляються в удосконаленні загальних і спеціальних здібностей, прискоренні темпу діяльності. В одних дітей краще розвинені розумові, в інших – мнемічні або перцептивні компоненти інтелекту [6].

Різні типи інтелекту можуть тісно взаємодіяти і впливати на розвиток один одного. Дослідженнями виявлено, що молодші школярі з високим рівнем успішності мають високі показники невербального інтелекту. Виходячи з аналізу літератури, можна зробити висновок, що багато дослідників-психологів визначають наявність зв'язку між загальним типом інтелекту та шкільною успішністю молодших школярів. Не оминув нашу увагу і той факт, що вербальний інтелект визначає успішність навчання молодших школярів з усіх предметів, у першу чергу – гуманітарних (мова, література, і т.п.). Але проблема взаємозв'язку певних типів інтелекту, таких як лічильно-математичний у комплексі з вербальним та невербальним і загальним рівнем розумового розвитку дітей молодшого шкільного віку з рівнем їх навчальної успішності системно, дослідниками ще не розглядалася, що і зумовило вибір теми нашого дослідження.



Постановка завдання. Мета дослідження – визначити особливості взаємозв'язку типу інтелекту молодших школярів з рівнем їх успішності.

Виклад основного матеріалу. Ми припустили, що рівень навчальної успішності молодших школярів знаходиться в певній залежності від типу інтелекту, а саме:

1) якщо в молодших школярів високій рівень навчальної успішності, то вони мають високі показники вербального інтелекту;

2) якщо молодші школярі більш успішні в навчанні, то в них добре розвинений лічильно-математичний інтелект;

3) якщо в молодших школярів високий рівень успішності, то вони мають високі показники невербального інтелекту;

4) якщо розумовий розвиток молодшого школяра на високому рівні, тоді, відповідно, і його успішність є високою

Таким чином, ми передбачаємо, що успішність молодших школярів є певним чином взаємопов'язаною з типом інтелекту дитини.

Базою нашого дослідження стало НВО технічного профілю № 79 м. Дніпра. У дослідженні взяли участь 60 молодших школярів із різними рівнями успішності віком 8-10 років. Всю вибірку нами було розділено на 2 групи, до першої увійшли учні з високим рівнем успішності, а до другої – з низьким.

Для з'ясування залежності рівня успішності від типу інтелекту молодших школярів використано такі психодіагностичні засоби:

1) анкета «Типи інтелекту» (структура інтелекту Gardner H.) [1], що дозволяє виявити схильність до того чи іншого типу інтелекту. Дана методика була адаптована авторами для молодшого шкільного віку

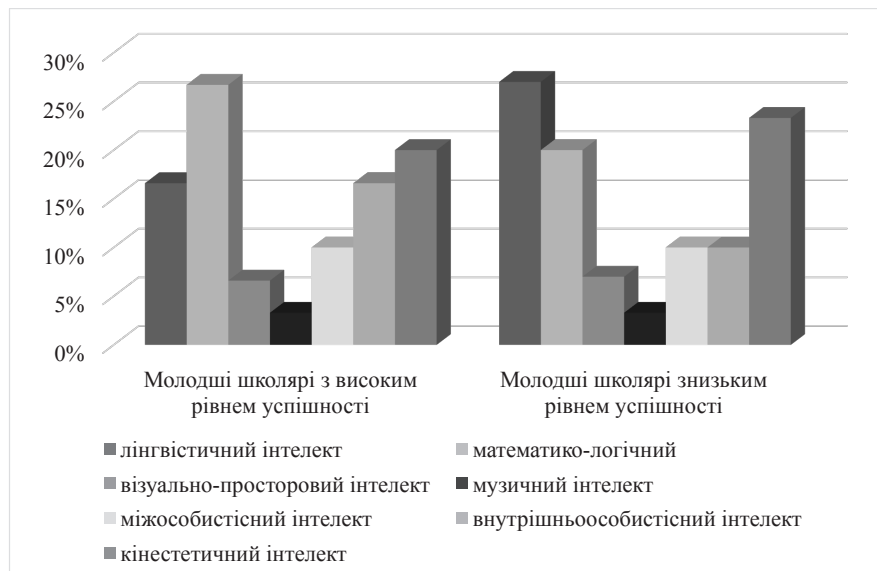


Рис. 1. Показники виявлення домінуючого типу інтелекту в молодших школярів із різним рівнем успішності

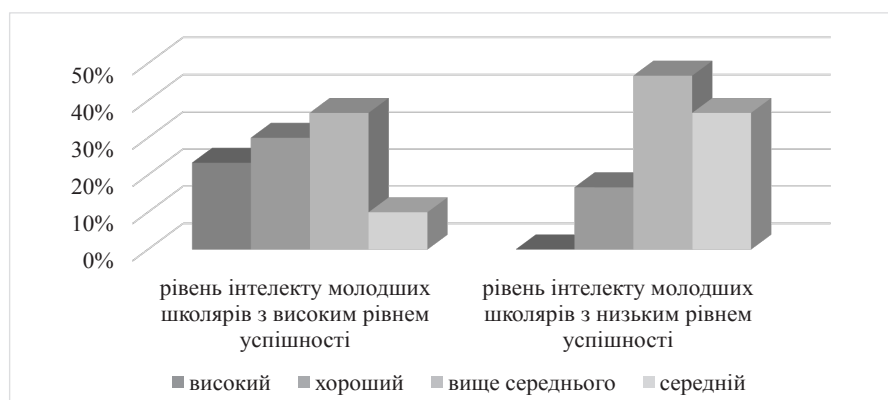


Рис. 2 Показники дослідження рівня інтелекту досліджуваних відповідно до методики «Кольорові прогресивні матриці» Равена

з метою виявлення в молодших школярів домінуючого типу інтелекту: вербально-лінгвістичного, логіко-математичного, візуально-просторового, кінестетичного, міжособистісного, внутрішньоособистісного чи музичного;

2) методика «Кольорові прогресивні матриці» Равена;

3) тест структури інтелекту Р. Амтхауера;

4) тест розумового розвитку молодших школярів (ТРРМШ).

Результати діагностування 2 груп молодших школярів із різним рівнем успішністю відповідно до методики «Типи інтелекту» (структура інтелекту Gardner H.) надані в рис. 1.

Для визначення розбіжностей в показниках між типами інтелекту в досліджуваних з високим та низьким рівнем успішності ми використовували U-критерій Манна Уїтні. Результати аналізу розбіжностей між типами інтелекту в досліджуваних з високим та низьким рівнем успішності представлені в таблиці 1.

Як можемо бачити з табл. 1, наш показник рівня значущості U-критерію Манна Уїтні за всіма типами інтелекту значно вище 0,05, що свідчить про відсутність статис-

тично значущих відмінностей між типами інтелекту в молодших школярів із високим та низьким рівнем успішності.

Разом із тим розбіжності між молодшими школярами з різним рівнем успішності за показником тілесно-кінестетичного типу інтелекту наближені до статистично-значущих ($U=331,5$; $p=0,056$). Вважаємо, що означена тенденція може більш яскраво проявитися на більш чисельній вибірці.

Діагностику рівня невербального інтелекту ми проводили за методикою «Кольорові прогресивні матриці» Равена. Результати опитування 2 груп досліджуваних представлено на рис. 2

Для визначення розбіжностей в показниках між типами невербального інтелекту у досліджуваних з високим та низьким рівнем успішності ми застосовували U-критерій Манна Уїтні (табл. 2).

За даними таблиці 2, можемо констатувати, що відмінності між невербальним інтелектом у молодших школярів з високим та низьким рівнем успішності є статистично значущими ($U=234$; $p\leq 0,01$). Рівень розвитку невербального інтелекту є кращим у молодших школярів із високим рівнем успіш-

Таблица 1

Встановлення розбіжностей між типами інтелекту в досліджуваних з високим та низьким рівнем успішності (за методикою структура інтелекту відповідно до Г. Гарднера)

Типи інтелекту	Середні ранги		Значення U-критерію Манна Уїтні	p-рівень значущості
	Молодші школярі з високим рівнем успішності	Молодші школярі з низьким рівнем успішності		
Лінгвістичний	28,63	32,37	394	0,352
Логіко-математичний	30,63	30,37	446	0,949
Візуально-просторовий	28,57	32,43	392	0,328
Музичний	30,5	30,5	450	1,000
Міжособистісний	30,52	30,48	449	0,994
Внутрішньо-особистісний	29,87	31,13	431	0,759
Тілесно-кінестетичний	34,45	26,55	331,5	0,056

Таблица 2

Встановлення розбіжностей між невербальним типом інтелекту в досліджуваних з високим та низьким рівнем успішності (за методикою «Кольорові прогресивні матриці» Равена)

Показники	Середні ранги		Значення U-критерію Манна Уїтні	p-рівень значущості
	Молодші школярі з високим рівнем успішності	Молодші школярі з низьким рівнем успішності		
Невербальний інтелект	37,7	23,3	234	0,001



ності в порівнянні з молодшими школярами з низьким рівнем успішності.

Діагностику співвідношення вербального і невербального компонентів у розумовому розвитку молодших школярів із різними рівнями успішності ми проводили за авторською методикою Р. Амтхауера.

Результати опитування 2 груп молодших школярів із різною успішністю відповідно тесту структури інтелекту Р. Амтхауера наведено в графічному зображенні (рис. 3).

Результати розрахунків розбіжностей в показниках інтелектуального розвитку молодших школярів із високим та низьким рівнем успішності із застосуванням U-критерію Манна Уїтні наведені у таблиці 3.

На підставі аналізу даних таблиці 3 можемо стверджувати, що розбіжності між вербальним ($U=416$; $p=0,615$) та просторовим ($U=444,5$; $p=0,935$) типами інтелекту в молодших школярів із високим та низьким рівнем успішності не є статистично значущими.

Разом із тим нами зафіксовані статистично значущі розбіжності між високим та низьким рівнем успішності молодших школярів за показником математичного інтелекту ($U=111$; $p\leq 0,01$). Отримані дані свідчать, що молодшим школярам із високим рівнем успішності властивим є вищий рівень математичного інтелекту.

Результати діагностування 2 груп молодших школярів із різним рівнем успішності відповідно до тесту розумового розвитку молодших школярів (ТРРМШ) наведено в рис. 4.

Результати визначення розбіжностей в показниках співвідношення вербального і невербального компонентів у розумовому розвитку молодших школярів з високим та низьким рівнем успішності за U-критерієм Манна Уїтні представлено в таблиці 4.

Як свідчать показники таблиці 4, можна констатувати про відсутність статистично значущих розбіжностей у вербальному та невербальному інтелекті (за методикою ТРРМШ) у молодших школярів з високим

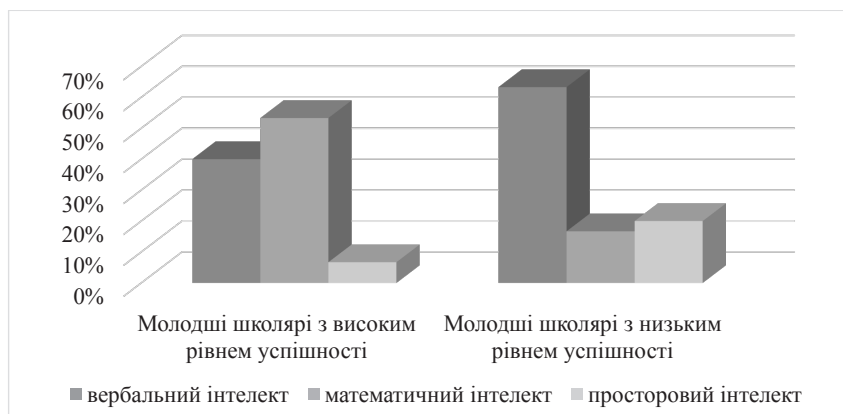


Рис. 3 Показники структури інтелектуального розвитку молодших школярів із різними рівнями успішності

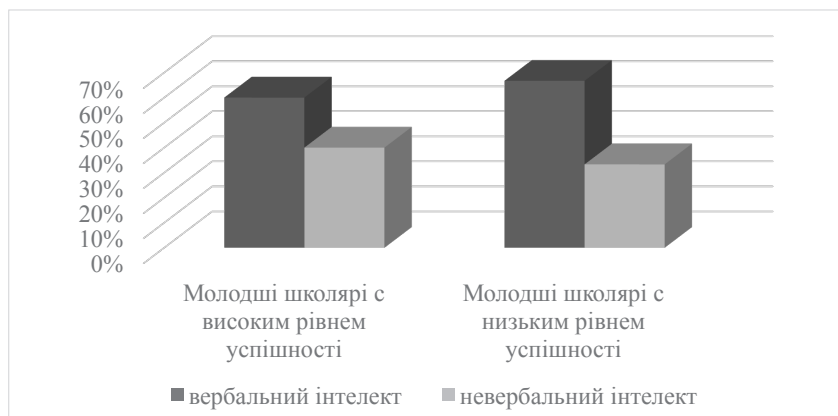


Рис. 4 Показники дослідження співвідношення вербального і невербального компонентів у розумовому розвитку молодших школярів

та низьким рівнем успішності. Водночас зафіксовано статистично значущі розбіжності між високим та низьким рівнем успішності молодших школярів за загальним балом методики ТРРМШ ($U=311,5$; $p \leq 0,05$). Відтак можна стверджувати, що загальний показник розумового розвитку є вищим у школярів із високим рівнем успішності.

Визначення наявності зв'язку між успішністю та показниками інтелекту молодших школярів проводилось за допомогою бісеріального коефіцієнту кореляції. Результати кореляційного аналізу показників успішності та типів інтелекту наведено в таблиці 5.

Згідно з отриманими даними існує статистично значущий зв'язок між успішністю молодших школярів та показником тілесно-кінестетичного типу інтелекту ($r_{pb}=0,258$; $p \leq 0,05$). Успішні молодші школяри, вочевидь, будуть демонструвати вищі показники тілесно-кінестетичного інтелекту в порівнянні зі школярами з нижчим рівнем успішності.

Результати кореляційного аналізу показників успішності та невербального інтелекту (за методикою Равена) наведено в таблиці 6.

Згідно з розрахованими показниками можемо констатувати наявний кореляцій-

ний зв'язок між високим рівнем невербального інтелекту за методикою Равена та високим рівнем успішності серед досліджуваних ($r_{pb}=0,443$; $p \leq 0,01$).

Показники кореляційного зв'язку між типом інтелекту (за методикою Амтхауера) і рівнем успішності молодших школярів приведено в таблиці 7.

Згідно з розрахованими показниками виявлено статистично значущий кореляційний зв'язок між успішністю молодших школярів та показниками їх математичного інтелекту ($r_{pb}=0,663$; $p \leq 0,01$).

Показники кореляційного зв'язку між типом інтелекту (за методикою ТРРМШ) і рівнем успішності молодших школярів приведено в таблиці 8.

Можемо констатувати, що не виявлено статистично значущих зв'язків між успішністю молодших школярів та показниками вербального та невербального інтелекту за методикою ТРРМШ. Разом із тим встановлено наявний зв'язок між успішністю молодших школярів та загальним балом за методикою ТРРМШ ($r_{pb}=0,289$; $p \leq 0,05$). Існує від'ємна кореляція показників лінгвістичного з міжособистісним ($r=-0,289$; $p \leq 0,05$) та просторовим ($r=-0,261$; $p \leq 0,05$) типами інтелекту. Математико-логічний тип

Таблиця 3

Встановлення розбіжностей між показниками інтелектуального розвитку молодших школярів із високим та низьким рівнем успішності за методикою структури інтелекту Р. Амтхауера)

Показники	Середні ранги		Значення U-критерію Манна Уїтні	p-рівень значущості
	Молодші школярі з високим рівнем успішності	Молодші школярі з низьким рівнем успішності		
Вербальний інтелект	31,63	29,37	416	0,615
Математичний інтелект	41,80	19,20	111	0,000
Просторовий інтелект	30,68	30,32	444,5	0,935

Таблиця 4

Встановлення розбіжностей між співвідношенням вербального і невербального компонентів у розумовому розвитку молодших школярів з високим та низьким рівнем успішності (за методикою ТРРМШ)

Показники	Середні ранги		Значення U-критерію Манна Уїтні	p-рівень значущості
	Молодші школярі з високим рівнем успішності	Молодші школярі з низьким рівнем успішності		
Вербальний інтелект (ТРРМШ)	33,32	27,68	365,5	0,210
Невербальний інтелект (ТРРМШ)	33,92	27,08	347,5	0,127
Загальний бал (ТРРМШ)	32,12	25,88	311,5	0,04



Таблиця 5
Показники кореляційного зв'язку між рівнем успішності та типом інтелекту молодших школярів

Показники	Успішність молодших школярів
Лінгвістичний тип інтелекту	-0,109
Логіко-математичний тип інтелекту	0,051
Візуально-просторовий тип інтелекту	-0,139
Музичний тип інтелекту	0,000
Міжособистісний тип інтелекту	0,079
Внутрішньоособистісний тип інтелекту	0,036
Тілесно-кінестетичний тип інтелекту	0,258*

Примітка: * $p \leq 0,05$

Таблиця 6
Показники кореляційного зв'язку між рівнем успішності та показником невербального інтелекту молодших школярів (за методикою Равена)

Показники	Успішність молодших школярів
Невербальний інтелект	0,443**

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

інтелекту від'ємно корелює з кінестетичним ($r = -0,319$; $p \leq 0,05$), а вербальний – з математичним ($r = -0,294$; $p \leq 0,05$) та невербальним ($r = -0,489$; $p \leq 0,01$ та $r = -0,583$; $p \leq 0,01$ відповідно).

Виявлено зв'язок математичного інтелекту молодших школярів з їх невербальними інтелектом ($r = -0,347$; $p \leq 0,01$).

Висновки. З'ясовано, що інтелект – це відносно стійка структура розумових здібностей індивіда. Інтелект ототожнюють із системою розумових операцій, зі стилем і стратегією вирішення проблем, з ефективністю індивідуального підходу до ситуації, що вимагає пізнавальної активності, з когнітивним стилем і под.

У сучасному розумінні інтелект розглядається як загальна розумова здатність узагальнення поведінкових характеристик, пов'язана з успішною адаптацією до нових життєвих умов.

Емпірично досліджено, що молодші школярі з різним рівнем навчальної успішності статистично не відрізняються за показниками вербального інтелекту. Молодші школярі з вищим рівнем навчальної успішно-

Таблиця 7
Показники кореляційного зв'язку між типом інтелекту (за методикою Амтхауера) і рівнем успішності молодших школярів

Показники	Успішність молодших школярів
Вербальний інтелект	0,073
Математичний інтелект	0,663**
Просторовий інтелект	-0,025

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

Таблиця 8
Показники кореляційного зв'язку між типом інтелекту (за методикою ТРРМШ) і рівнем успішності молодших школярів

Показники	Успішність молодших школярів
Вербальний інтелект (ТРРМШ)	0,109
Невербальний інтелект (ТРРМШ)	0,177
Загальний бал (ТРРМШ)	0,289*

Примітка: * $p \leq 0,05$

сті демонструють більш високі показники математичного інтелекту, в порівнянні з молодшими школярами з низьким рівнем навчальної успішності. Діти молодшого шкільного віку з високим рівнем навчальної успішності демонструють більш високі показники невербального інтелекту в порівнянні зі школярами з низьким рівнем. Учні початкової школи з вищим рівнем успішності демонструють більш високі показники загального розумового розвитку, ніж школярі з низьким рівнем успішності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гарднер Г. Структура розуму: теорія множинного інтелекту: пер. с англ. / Г. Гарднер. – М. : ООО «И. Д. Вільямс», 2007.
2. Гилфорд Дж. Три сторони інтелекту / Джон Гилфорд // Психологія мышлення: статті [под. ред. А. М. Матюшкина]. – М. : Прогресс, 1965. – С. 433–456.
3. Дружинин В.Н. Психологія общих способностей / В.Н. Дружинин. – СПб. : Питерком, 1999. – 368 с.
4. Крамаренко В.Ю. Интеллект человека / В.Ю. Крамаренко. – Воронеж : Изд-во ВГУ, 1990. – 184 с.
5. Матеріали міжнародної науково-методичної конференції «Проблеми математичної освіти» (ПМО –

2013), Черкаси, 8–10 квітня 2013 р. – Черкаси : видавець Чабаненко Ю., 2013. – 300 с.

6. Пиаже Ж. Психология интеллекта / Жан Пиаже ; [пер. с франц. А.М. Пятигорского]. – СПб. : Питер, 2003. – 192 с.

7. Практический интеллект / [Форсайт Дж. Б., Хедланд Дж., Хорвард Дж. А. и др.] ; под. общ. ред. Р. Дж. Стернберга; пер. с англ. К. Шукин, Ю. Буткевич. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с.

8. Психологический словарь / А.Т. Айрапетянц, Я.А. Альтман, П.Ю. Анохин и др. / [под ред. В.В. Давыдова и др.]. – М. : Педагогика, 1983. – 447 с.

9. Смутьсон М.Л. Психология розвитку інтелекту в ранній юності : автореф. дис... д-ра психол. наук : 19.00.07 / М.Л. Смутьсон / Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 2002. – 36 с.

10. Сутність інтелекту як психічної реальності [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://studopedya.ru/1-106814.html>.

11. Холодная М.А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования / М.А. Холодная. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб. : Питер, 2002 – 272 с.

12. Філософський словник / [за ред. В.І. Шинкарука]. – 2 вид., перероб. і доп. – К. : Голов. ред. УРЕ, 1986. – 800 с.

13. Gardner H. Frames of Mind / H. Gardner. – N. Y., 1985. – 150 p.

14. Guilford J. P. Intellectual factors in productive thinking / Productive thinking in education. – The National Education Association, 1968. – P. 5–21.

15. Cattell R. B. Theory of fluid and crystallized intelligence. A critical experiment / R. B. Cattell // J. Educ. Psychol. – 1963. – V.54. – P. 1–22.

16. Spearman C. The abilities of man: Their Nature And Measurement / C. Spearman. – L. : Macmillan, 1927.

17. Thurstone L. L. Primary mental abilities / L. L. Thurstone. – Chicago : The Univ. of Chicago Press, 1969.

УДК 159.942-053.5:316.362.1-055.52-055.62

ДИТЯЧО-БАТЬКІВСЬКІ СТОСУНКИ ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ ЕМПАТІЇ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Мелоян А.Е., к. психол. н.,
професор кафедри прикладної психології
Донбаський державний педагогічний університет

Новиченко І.С., студентка
факультету психології, економіки та управління
Донбаський державний педагогічний університет

У роботі розглянуті особливості розвитку емпатії у молодших школярів у процесі дитячо-батьківських стосунків. Емоційний розвиток дитини залежить від досвіду, якого він набуває в сім'ї, і діти мають тісний емоційний контакт із батьками. Проведено дослідження з метою виявлення рівня розвитку емпатії, сімейних установок у батьків і особливості їх впливу на розвиток емпатії у дітей молодшого шкільного віку.

Ключові слова: емпатія, емоційна сфера, дитячо-батьківські стосунки, сімейні установки, молодший шкільний вік.

В работе рассмотрены особенности развития эмпатии у младших школьников в процессе детско-родительских отношений. Эмоциональное развитие ребенка зависит от опыта, который он приобретает в семье, и дети имеют тесный эмоциональный контакт с родителями. Проведено исследование для выявления уровня развития эмпатии, семейных установок у родителей и особенностей их влияния на развитие эмпатии у детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: эмпатия, эмоциональная сфера, детско-родительские отношения, семейные установки, младший школьный возраст.

Meloyan A.Ye., Novichenko I.S. CHILD-PARENT RELATIONS AS A FACTOR OF EMPATHY DEVELOPMENT IN CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE

In the work features of development of empathy in younger schoolchildren in the process of child-parent relations are considered. Emotional development of the child depends on the experience that it acquires in the family and the children have close emotional contact with the parents. A study was conducted to determine the level of development of empathy, family attitudes among parents, and the specific features of their influence on the development of empathy in children of primary school age.

Key words: empathy, emotional sphere, child-parent relations, family attitudes, younger school age.



Постановка проблеми. Психологічний клімат у родині, рівень психолого-педагогічної культури батьків зумовлюють процес розвитку дитини молодшого шкільного віку. Проблема впливу дитячо-батьківських стосунків на розвиток емоційної сфери є дуже актуальною у наш час. Саме досвід сімейного життя відіграє особливу роль у процесі соціалізації дитини, її адаптації до різних соціальних інститутів.

Емпатія в соціально-психологічному контексті є основною навичкою, яка набувається у процесі соціалізації і передбачає здатність приймати соціальні ролі й установки інших, уявляти себе у соціальній позиції іншого і передбачати його реакції.

Важливими формами емпатії є співпереживання – переживання індивідом тих самих емоційних станів, почуттів, які відчуває інший, і співчуття – емоційне сприйняття негараздів іншого безвідносно щодо власного стану [5].

Нині поширеним є явище недостатнього емоційного контакту батьків із дитиною. Діти є найбільш чутливою частиною соціуму, вони піддаються різноманітним негативним впливам, які формують їх емоційний фон та визначають становлення особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичний аналіз літератури показав, що проблемою емпатії в дітей молодшого шкільного віку займалися такі автори, як В. Лабунська, Д. Річардсон, Л. Божович, І. Лазарева, Р. Шпет, О. Запорожець, Дж. Мид, Т. Гаврилова та інші.

Зокрема, К. Роджерс визначав емпатію як спосіб існування з іншою людиною. Цей спосіб «має на увазі входження в особистий світ іншого і перебування в ньому «як вдома». І. Лазарева стверджувала, що це особливий вид людської чуттєвості, який дає змогу не просто проникнути у внутрішній світ людини, а відчути, тимчасово ототожнитися з нею, «зрозуміти відчуттям» переживання іншої людини, досягти реального когнітивного єднання того, хто пізнає, і пізнаваного» [4].

Сучасні науково-теоретичні підходи до дослідження емпатії розглядають її суть, якісну природу (Т. Гаврилова, Ю. Гіппенрейтер), а також взаємозв'язок емпатійних явищ із психічними процесами та особливостями розвитку особистості (Л. Божович). Таким чином, вітчизняні психологи альтернативно характеризують емпатію, при цьому однозначно приймаючи тезу про її взаємозв'язок із психологічними рисами та якостями особистості.

Мірою того, як особистість дедалі глибше пізнає себе, свою унікальність, вона стає чутливою і здатною прийняти унікальність і

індивідуальність інших. Тому розвиток емпатії супроводжує особистісне зростання і стає однією з провідних його ознак (К. Роджерс, Е. Фромм, Д. Келлі, А. Адлер, А. Маслоу).

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає у виявленні експериментальним шляхом рівня емпатії і сімейних установок у батьків і їх впливу на розвиток емпатії у дітей молодшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Основним середовищем, яке оточує дитину з народження, є сім'я. Емоційний розвиток дитини залежить від досвіду, який вона набуває вдома, у школі та під час взаємодії з оточенням. У дошкільному та частково молодшому шкільному віці дитина має тісний емоційний зв'язок із батьками. Молодший школяр поступово навчається аналізувати емоції та почуття, які пов'язані із сім'єю. Дослідники (М. Лісіна, Е. Насонова, І. Дудик) підкреслюють, що любов, турбота, увага з боку батьків є для дитини необхідним, своєрідним, життєво важливим стимулом, що дає їй відчуття захищеності, забезпечує емоційну рівновагу та підвищує самооцінку [8].

Існує кілька видів впливу, за допомогою яких батьки виховують та забезпечують емоційний розвиток своїх дітей. Це, насамперед, ідентифікація і наслідування, в процесі яких діти засвоюють соціальні норми поведінки, ціннісні орієнтації, беручи приклад із батьків, прагнучи стати такими, як вони. При цьому наслідування супроводжується певними очевидними діями, тоді як ідентифікація передбачає ототожнення дитини з батьками на основі сильного емоційного зв'язку [6]. Також важливою умовою механізму впливу на розвиток емоційності дитини є авторитет батьків. Він залежить від частоти та якості контактів батьків із дитиною, інформованості про справи дитини, рівня вирішення питань, що турбують, активності та самовдосконалення. У системі виховання дитини сім'я відіграє одну з головних ролей: забезпечує матеріальні й педагогічні умови для фізичного, емоційного, духовного, морального розвитку особистості.

Найбільшу популярність здобула теорія прив'язаності, авторами якої є Д. Боулбі та М. Ейнсворт. Центральним поняттям в теорії прив'язаності є «внутрішня робоча модель», яка являє собою нерозривну і взаємозумовлену єдність себе та іншого. Дитина пізнає себе через ставлення до неї матері і сприймає мати як джерело ставлення до себе. Такий складний взаємозв'язок

зок у первісному варіанті розумівся як ставлення до себе та до близького дорослого, яке дає відчуття захищеності і безпеки [2].

Теорія прив'язаності розглядає схильність до встановлення тісних емоційних зв'язків із певними людьми як базовий компонент людської природи, присутній у зародковій формі вже на стадії новонародженості і такий, що зберігається протягом усього життя. Відомо, що необхідно умовою виживання і росту дитини є тривала турбота інших людей; основні біологічні функції вимагають стабільного зв'язку між дитиною і дорослим, зазвичай матір'ю. Саме виживання виду залежить від наявності у дитини стабільної поведінкової системи, спрямованої на одержання захисту, а у дорослого – здатності захистити безпорадну дитину. Тобто ці стосунки взаємні; поведінка прихильності і поведінка матері утворюють єдину поведінкову систему. Саме цей тісний, взаємний, біологічно зумовлений зв'язок Боулбі розглядає як «базовий компонент людської природи» [2].

Моральні, естетичні та інтелектуальні почуття, які характеризують високорозвинену дорослу людину, не дані дитині від народження. Вони виникають і формуються, відповідно до теорії культурно-історичного розвитку психіки Л.С. Виготського, під впливом виховання, у процесі присвоєння досягнень попередніх поколінь, процесі розвитку активності особистості [1].

На думку багатьох дослідників, найбільш важливим і значимим у вихованні дитини, розвитку її емоційної сфери є формування соціальних емоцій і почуттів, які сприяють процесу соціалізації людини, становленню її відносин з оточуючими.

Толерантність, заснована на емпатії, сприяє побудові відкритого діалогу, оскільки співчуття є, передусім, розумінням, основою якого є любов. «Оскільки цінності та принципи толерантності вимагають впустити і прийняти «Іншого» саме як «Іншого» у всій його «інакшості» та «особливості», вона являється активною і конструктивною співпрацею, співучастю і солідарністю людей» [4].

Наявність емпатії розвиває емоційну сферу особистості, удосконалює мислення, підвищує адаптивні і комунікативні можливості. Мірою того, як дитина дедалі глибше пізнає себе, свою індивідуальність, вона стає більш чутливою і здатною сприймати унікальність інших. Отже, розвиток емпатії супроводжує особистісний ріст і стає однією з його провідних ознак. Емпатія допомагає людині емоційно відгукуватися на почуття іншої людини, з'єднатися зі світом людей і не відчувати самотності.

Дослідження проведено на базі ЗОШ № 107, м. Запоріжжя. Експериментальна вибірка становила 52 сім'ї.

З метою дослідження емпатії у дітей молодшого шкільного віку використано методу «Діагностика рівня емпатії» (І.М. Юсупова).

У результаті проведеного дослідження виявлено, що найбільша кількість дітей із високим та середнім рівнем емпатії (відповідно, 32,5% та 27%). Діти з високим рівнем емпатійності чутливі до потреб і проблем оточення, цікавляться людьми, емоційно чуйні, товариські, швидко встановлюють контакти і знаходять спільну мову, в оцінці подій більше довіряють своїм почуттям та інтуїції, ніж аналітичним висновкам.

Дуже високий рівень емпатійності (13,5%) характерний для дітей, в яких болісно розвинене співпереживання. У спілкуванні вони тонко реагують на настрій співрозмовника. Нерідко відчувають комплекс провини, побоюючись заподіяти людям клопоту. У той же час такі діти дуже ранимі.

Труднощі у встановленні контактів із людьми також властиві дітям із низьким рівнем емпатії (17,3%). Емоційні прояви у вчинках оточуючих таким дітям часом здаються незрозумілими і позбавленими сенсу, вони віддають перевагу відокремленому заняттю конкретною справою, а не роботі з людьми. У таких дітей трапляються моменти, коли вони відчувають свою відчуженість.

У дітей із дуже низьким рівнем (9,6%) емпатійні тенденції не розвинені, їм насилу вдається першими почати розмову, вони тримаються осторонь серед товаришів, у міжособистісних відносинах нерідко опиняються в незграбній ситуації, можуть бути дуже продуктивними в індивідуальній роботі, у взаємодії з іншими не завжди виглядають у кращому світлі, з іронією ставляться до сентиментальних проявів.

За допомогою методики «Діагностика рівня емпатійних здібностей» (В.В. Бойко) виявлено рівень прояву емпатії серед батьків дітей молодшого шкільного віку. Серед групи досліджуваних батьків молодших школярів високі показники спостерігаються за шкалами «ідентифікація в емпатії» та «емоційний канал емпатії» (відповідно, 51,9% та 44,2% досліджуваних). Велика кількість досліджуваних вміє зрозуміти іншого шляхом становлення себе на місце партнера; їм властиві легкість, рухливість і гнучкість емоцій, здатність до наслідувань. Розуміння внутрішнього світу партнера, прогнозування його поведінки відбувається за умови енергетичного підстроювання. Співучасть і співпереживання виконують



роль зв'язки, провідника від емпатуючого до емпатованого і навпаки. За вищевказаними шкалами середній рівень показників спостерігається, відповідно, у 34,6% та 38,5%, а низький – у 13,5% та 17,3% досліджуваних. Здатність входити до емоційного резонансу з оточенням у цих людей мало виражена. Емоційна чутливість, яка є засобом «входження» до енергетичного поля партнера, використовується не у всіх випадках, досліджувані можуть застосовувати інші засоби або зовсім не проявляти емпатію.

За шкалами «раціональний канал емпатії», «інтуїтивний канал емпатії», «установки, що сприяють емпатії», «проникаюча здатність до емпатії», у більшості досліджуваних батьків спостерігається середній рівень показників (відповідно, 61,5%, 65,4%, 69,2%). Це означає, що такі характеристики, як спрямованість уваги, сприйняття і розуміння суті будь-якої іншої людини (її стану, проблем, поведінки), здатність бачити поведінку партнерів, діяти в умовах дефіциту вихідної інформації про них, спираючись на досвід підсвідомості, здатність створювати атмосферу відкритості, сердечності, щирості у більшості досліджуваних проявляється на середньому рівні. Майже однакова кількість установок, що сприяють, та установок, що перешкоджають емпатії.

Високі показники за шкалою «проникаюча здатність в емпатії» виражені у 25%, а низькі – у 13,5% вибірки. Таким чином, деякі досліджувані своєю поведінкою і ставленням до партнерів сприяють інформаційно-енергетичному обміну, а інші створюють атмосферу напруженості, штучності, підозри і перешкоджають вираженню і емпатичному розумінню.

Спонтанний інтерес до іншої людини, який відкриває «шлюзи» емоційного та інтуїтивного її відображення, на високому рівні проявляється у 23% досліджуваних. Низький рівень за шкалою «раціональний канал емпатії» спостерігається у 11,5% досліджуваних.

З боку установок особистості немає перешкод для прояву емпатії; активно і надійно діють різноманітні канали емпатії у 13,5% досліджуваних, а 21,2% батьків через свої установки обмежують діапазон емоційної чутливості й емпатичного сприйняття. Ефективність емпатії знижується через спроби людини уникнути особистих контактів, коли вона вважає недоречним виявити цікавість до іншої особистості, переконатися себе спокійно ставитися до переживань і проблем оточення.

Досить незначна кількість досліджених батьків молодших школярів (9,6%) мають

високий показник за шкалою «інтуїтивний канал емпатії» (низький показник спостерігається у 21,2%). На рівні інтуїції замикаються й узагальнюються різноманітні дані про партнерів, які емпатуючий отримує, безпосередньо відчуваючи партнера. Отримані дані свідчать, що більшість людей не може сприймати партнерів без оціночних стереотипів, спирається не на інтуїцію, а лише на загальноприйняті шаблони, через призму яких і оцінює інших людей.

Найбільша кількість батьків молодших школярів, що брали участь у дослідженні, має середній рівень прояву емпатії (53%). Високий рівень загального показника емпатичних здібностей характерний для 26% досліджуваних. Досліджувані з низьким рівнем емпатії (21%) не занадто переймаються переживаннями та почуттями інших людей. У встановленні контактів з оточенням можуть відчувати труднощі, не завжди розуміють мотиви поведінки та емоційні стани своїх близьких.

На рівень емпатії батьків можуть впливати різні установки, зокрема установки щодо сімейного життя. З метою дослідження установок батьків щодо стосунків у сім'ї використано методику «Незакінчені речення» у модифікації Т.А. Заєко. Визначено основні три блоки установок батьків щодо сімейного життя.

За отриманими результатами, найбільша кількість батьків має високий рівень показників позитивного ставлення до себе (59%) та до партнера (54%). Ставлення до себе – це індикатор того, наскільки людина сама, її спосіб життя і поведінки відповідає внутрішній системі уявлень про успішність, правильність життєдіяльності.

Люди з позитивним ставленням до партнера здатні піклуватися про інших, відчувати їх потреби і мотиви поведінки.

Серед вибірки досліджуваних 10% проявляють негативне ставлення до себе, а у 31% ставлення до самого себе нейтральне. За ядро вираженого негативного ставлення до самого себе може бути низька самооцінка, комплекс неповноцінності, іронічне ставлення до власного життя, знехтування своїми потребами та бажаннями. Нейтральне ставлення до себе навіть гірше, ніж негативне, адже людина байдужа до своїх потреб, свого життя.

Серед досліджуваних батьків молодших школярів 19% мають негативне ставлення до партнера, а 27% – нейтральне ставлення. Негативне ставлення до партнера може бути викликане низкою причин, які мають місце у побуті, повсякденному житті. Основна причина – незадоволення вчинками, діями, поведінкою партнера у різних сфе-

рах життєдіяльності. Нейтральне ставлення до партнера може бути наступним етапом деструктивного розвитку стосунків, після негативного ставлення. Людина розуміє, що виправити чи вплинути на поведінку, світогляд, уподобання партнера вона не може, і проявляє байдужість до нього.

Найбільша кількість досліджуваних має негативне ставлення до батьківської сім'ї (66%), положення особистості в структурі сім'ї (63%), конфліктів (59%). Дитина, спостерігаючи за стосунками в батьківській сім'ї, будує власне уявлення про ідеальну сім'ю, про те, якою вона хоче бачити власну сім'ю. Дуже часто діти негативно ставляться до прийомів виховання, що застосовували їх батьки, негативно ставляться до взаємовідносин у батьківській сім'ї. Ієрархія стосунків у батьківській сім'ї накладає відбиток на подальше життя дитини. Якщо людина виявляє негативне ставлення до положення особистості в сім'ї, вона незадоволена власним положенням, своїми правами та обов'язками.

Людина з негативним ставленням до конфліктів, частіше за все, уникає конфліктних ситуацій та намагається зменшити напруження у конфліктних ситуаціях, використовує такі стратегії поведінки, як компроміс, уникнення, мирне вирішення проблем. Позитивне ставлення до конфліктів виявлено у 26% досліджуваних, а нейтральне – у 15%. Люди з позитивним ставленням до конфліктів мають переконання, що конфлікти створюють умови до конструктивного вирішення проблем та зняття напруги у стосунках.

Позитивне ставлення до батьківської сім'ї та до статусу особистості в структурі сім'ї мають, відповідно, 11% та 14% досліджуваних, а також є люди з нейтральним ставленням до вищезазначених феноменів (23%).

Більшість досліджуваних проявляють нейтральне ставлення до власної сім'ї та до сім'ї як такої (49% та 56%).

На основі загальних уявлень про сім'ю у людини формується ставлення до власної сім'ї, основні форми поведінки у відносинах із членами своєї родини. Позитивне ставлення до сімейних стосунків та до власної сім'ї мають, відповідно, 23% та 35% досліджуваних, а виражене негативне ставлення за зазначеними показниками – 21% та 16%. У разі позитивного ставлення до сім'ї у людини виникає бажання створювати комфорт і доброзичливі стосунки з рідними, близькими. Водночас у разі негативного ставлення до сімейних взаємовідносин присутнє бажання покинути сімейне коло і не спілкуватися з близькими ніколи.

Ставлення до кохання романтичного типу та до сексу у більшості досліджуваних нейтральне (відповідно, 54% та 60%). Цей феномен може бути зумовлений тим, що більшість досліджуваних прожили у сімейних стосунках більше 10 років і на уявлення про романтичні сексуальні стосунки вплинули побутові проблеми. Позитивне ставлення до кохання романтичного типу (23%) та до сексу (27%) зберігається у людей, які тривалий час прожили разом, коли є ніжні почуття до партнера. У стосунках між партнерами існує романтика, коли є повага, інтимна близькість, взаєморозуміння, взаємопідтримка. Чоловіки здатні на рішучі вчинки тільки за умови, коли є бажання їх здійснювати і коли жінка дає емоційну підтримку.

Виражене негативне ставлення до сексу (13%) та до кохання романтичного типу (23%) формується у людей на основі негативного досвіду: або власного, або досвіду своїх батьків. У таких людей присутній страх бути ошуканим, мати хибні сподівання, хибні уявлення про свого партнера.

Негативне ставлення до батька і до матері виявлено, відповідно, у 27% та 32% досліджуваних. Такі негативні установки складаються на основі негативних дитячих вражень або відсутності у період виховання одного з батьків. Також негативне ставлення до батьків формується через авторитарний стиль виховання, коли людина відчуває, що на неї тиснуть.

Нейтральне ставлення до батька і до матері (відповідно, 47% та 45%) виявляє низький рівень культурних цінностей людини.

Позитивне ставлення до батька і до матері (26% та 23% досліджуваних) виявляє тепле ставлення, розуміння потреб та вчинків своїх батьків. Якщо доросла людина позитивно ставиться до життя та вчинків своїх батьків, вона зможе з легкістю будувати своє власне сімейне життя.

До верховенства і відповідальності в сім'ї у більшості досліджуваних спостерігається нейтральне ставлення (47%), також є люди з позитивним (21%) та негативним ставленням (32%). Дуже часто у подружній парі виникають негаразди через те, що обидва прагнуть вирішувати важливі питання самостійно, прагнуть, щоб саме їх точка зору була головною.

Проведене дослідження з виявлення кореляційного зв'язку між установками батьків щодо сімейного життя та особливостями сприйняття дитиною себе, інших, рівнем емпатійних здібностей дитини. Встановлено, що існує взаємозв'язок на статистично достовірному рівні між особистісними установками, рівнем формування емпатії



у батьків та дітей молодшого шкільного віку.

Існує прямий кореляційний зв'язок між рівнем емпатії дітей та позитивним ставленням до власної сім'ї батьків ($r = 0,36$, $p \leq 0,01$). Відповідальність батьків за власну сім'ю, їх турбота про рідних, близьких, бажання створювати теплі стосунки створюють у дитини певні риси характеру, які є передумовами формування емпатії.

Виявлено прямий кореляційний зв'язок на високому рівні статистичної значущості між рівнем емпатії дітей та ставленням батьків до кохання романтичного типу ($r = 0,39$, $p \leq 0,01$). Дитина, яка виховувалась в умовах взаєморозуміння, любові, взаємоповаги, романтичних стосунків батьків, має високі здібності до емпатичного сприйняття оточення.

Також виявлено прямий кореляційний зв'язок між рівнем емпатії дітей молодшого шкільного віку та такими показниками емпатійності їх батьків, як раціональний канал емпатії ($r = 0,51$, $p \leq 0,001$) та ідентифікація в емпатії ($r = 0,46$, $p \leq 0,001$). Отримані дані свідчать, що рівень емпатії молодших школярів вищий за умови високої здібності їх батьків до ідентифікації в емпатії і до емоційного та інтуїтивного відображення іншої людини.

Висновки з проведеного дослідження.

Таким чином, проведено теоретичний аналіз та експериментальне дослідження з проблеми розвитку емпатії у дітей молодшого шкільного віку. Існує взаємозв'язок між рівнем емпатії дітей молодшого шкільного віку та рівнем прояву емпатії в їх батьків. Особистісні установки батьків щодо

сімейного життя впливають на рівень їх емпатії, яка є важливим фактором розвитку емпатії молодших школярів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Выготский Л.С. Психология развития ребенка / Л.С. Выготский. – М. : Смысл-Эксмо, 2003. – 512 с.
2. Боулби Дж. Привязанность / Дж. Боулби. – М. : Гардарика, 2003. – 480 с.
3. Журавльова Л.П. Психология емпатії : [монографія] / Л.П. Журавльова. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І Франка, 2007. – 327 с.
4. Матюх Т.М. Емпатійне пізнання як особливий прояв людської чуттєвості / Т.М. Матюх. // Нова парадигма : [журнал наукових праць] / голов. ред. В.П. Бех. ; Нац. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова ; творче об'єднання «Нова парадигма». – 2013. – Вип. 119. – С. 104–111.
5. Славина Н.С. Вплив особливостей сімейних відносин на емоційну сферу дитини / Н.С. Славина // Наукові записки Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України / за ред. акад. С.Д. Максименка. – К. : Міленіум, 2006. – Вип. 27. – 536 с.
6. Кулагина И.Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека: учеб. пособие для студентов высших учеб. заведений / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. – М.: ТЦ «Сфера», при участии «Юрайт-М», 2001. – 464 с.
7. Рябовол Т.А. Роль емпатії процесі соціальної адаптації людини // Т.А. Рябовол // Наукові записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. академіка С.Д. Максименка. – К.: Нора-прінт, 2004. – Вип. 24. – 384 с.
8. Трофаїла Н.Д. Емоційний розвиток дітей дошкільного віку / Н.Д. Трофаїла // Наукові записки Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (м. Умань), 2004. – 21 с.

УДК 159.954-057.67:2:37.018.1

СТАВЛЕННЯ ДО МАТЕРІ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ РЕЛІГІЙНИХ УЯВЛЕНЬ

Проць О.І., к. психол. н.,
доцент кафедри психології

Львівський національний університет імені Івана Франка

У статті аналізуються особливості формування релігійних уявлень. На основі емпіричного дослідження доводиться, що ставлення до власної матері може переноситись на уявлення про релігійні постаті.

Ключові слова: *релігійність, релігійні уявлення, ставлення до матері, прийняття матір'ю.*

В статті аналізуються особливості формування релігійних представлень. На основі емпіричного дослідження доводиться, що ставлення до власної матері може переноситись на уявлення про релігійні постаті.

Ключевые слова: *религиозность, религиозные представления, отношение к матери, принятие матерью.*

Prots O.I. ATTENTION TO THE MOTHER AS A FACTOR FOR THE FORMATION OF RELIGIOUS CONCEPTS

The article analyzes the peculiarities of the formation of religious representations. On the basis of empirical research it is proved that the attitude towards his mother can be transferred to the idea of religious figures.

Key words: *religiousness, religious beliefs, attitude towards mother, acceptance by mother.*

Постановка проблеми. Релігійність людини – той аспект її особистості, який у вітчизняній психологічній науці тривалий час залишався поза увагою науковців. Проте релігійність може виступати одним із ключових аспектів системи ціннісних орієнтацій людини, що, у свою чергу, визначає ставлення до світу, оточення та самої себе.

Релігійність особистості характеризує «якісну і кількісну визначеність (ступінь, рівень, характер) суб'єктивного засвоєння релігійних ідей, цінностей, норм та їхній вплив на поведінку, життєдіяльність віруючих, релігійної спільноти» [4, с. 277]. Власне, у твердженні «суб'єктивне засвоєння» і криється індивідуальна, своєрідна специфіка того, що пропонує людині релігія, яку вона обирає (самостійно обирає або ж продовжує її сповідувати як сімейну традицію).

Одним із ключових аспектів релігійності людини є релігійні уявлення. Релігійні уявлення – це розуміння тих норм, вимог, що ставить релігія перед людиною, яка її сповідує; уявлення про релігійні канони, образи ключових постатей релігії [1, с. 11]. Це знання релігійного змісту, що «забарвлюються» суб'єктивним сприйманням віруючого, відбитком його життєвого досвіду, особливостей уяви, емоцій, установок, цінностей, прагнень. Релігійні уявлення містять суб'єктивне ставлення до релігійних догм, ідей, правил, образів, постатей, значну частку емоційного компоненту. Релігійні уявлення властиві віруючим, релігійним особистостям, проте можуть бути прита-

манними й тим, хто дотримується атеїстичної позиції. Уявлення релігійного змісту різняться не лише у представників різних релігій, а й у віруючих, які відносять себе до однієї релігії чи конфесії. Зумовлено це тим, що важливе значення в їх формуванні має власний досвід, який особистість отримує впродовж життя, починаючи з раннього дитинства (досвід, який дитина набуває в сім'ї, взаємини з батьками), особливості інтеріоризації релігійних уявлень, психологічні властивості самої особистості, яка такими уявленнями володіє.

Зважаючи на те, що матір є однією з найважливіших персон у формуванні особистості дитини, вважаємо за доречне розглянути саме материнський вплив у формуванні релігійності та релігійних уявлень особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У науковців, які досліджували питання релігійності людини, немає єдиної точки зору щодо виникнення, формування й розвитку релігійності і релігійних уявлень людини.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає у визначенні особливостей релігійних уявлень сучасної молоді та значення материнського впливу у їх формуванні.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сім'я виступає первинною ланкою соціалізації особистості, накопичення знань, формування ціннісних орієнтацій.



У разі релігійності батьків сім'я стане первинним етапом у формуванні релігійності дитини. Батьки можуть свідомо залучати дитину до релігії (пояснення релігійних ідей та правил, залучення до виконання обрядів та заохочення до їх самостійного виконання дитиною). Водночас, ймовірно, дитина наслідуватиме батьківські дії, обряди, ритуали батьків, які є відображенням їх (батьків) приналежності до конкретної релігії та виразником їх персональної релігійності.

У процесі формування релігійних уявлень, людина, починаючи з дитинства, проектує на релігійні постаті уявлення про авторитетних для неї осіб. Найважливішою постаттю для такого переносу часто вважають постать батька та уявлення про нього, ставлення до батька та переживання батьківського ставлення до себе. Так, З. Фройд, пропонуючи ідею про образ Бога як «зневротизований образ рідного батька» наголошує, що уявлення про Абсолют формуються на основі ставлення до власного батька [6], при чому чітко закріплюються ще в дитячому віці. Про схожість у переживанні людиною себе перед Богом і усвідомленням себе перед батьком наголошує і Є. Шимолон [9].

Ідея про те, що образ Бога ґрунтується на ставленні до рідного батька простежується і в інших дослідників. Так, Г. Адамчак стверджує, що дитина, яка зростає в повноцінній, люблячій сім'ї, розцінює батька як найсильнішого, наймудрішого, всезнаючого і справедливого. Вона сприймає батька таким самим чином, як доросла людина сприймає Бога. Таке ставлення до батька змінюється через дорослішання дитини, коли вона починає критично оцінювати себе й оточення, поступово усвідомлює, що її батько не є всемогутнім та всесильним, має певні вади, небажані звички. Ставлення до батька та його образ в очах дитини, як вважає Г. Адамчак, переноситься і на ставлення до Бога [7, с. 60–63].

Водночас для особистості дитини, її гармонійного розвитку важливою є і матір та взаємини з нею.

Дослідники, фокус наукової уваги яких торкався проблем психології релігії, стверджують, що й постать матері є не менш важливою у формуванні релігійних уявлень та релігійних образів у свідомості дитини, аніж постать батька. Іноді саме уявлення і ставлення до матері може ставати домінуючим у формуванні уявлень про Бога. У більшості сімей саме матір більше часу проводить із дитиною, її вплив на становлення особистості дитини, систему цінностей у підростаючої особистості є очевидним.

На цьому наголошують М. Нельсон та Е. Джонс, які вважають саме материнський вплив у формуванні релігійних уявлень сильнішим за вплив батька [8].

А.-М. Різутто говорить про те, що обоє батьків є своєрідним «еталоном», з якого дитина переносить уявлення на релігійні постаті, формуючи власні релігійні уявлення, що будуть закріплені в неї і залишаться актуальними в дорослому віці [9, с. 101–104]. На думку А. Вергот, щоб визначити, чия постать (батька чи матері) є тою, від якої дитина переймає риси і неусвідомлено «переадресує» їх на власний, створений в уяві образ Бога, необхідно врахувати стать дитини. Так, якщо це дівчинка, більш значимим у цьому контексті (у формуванні релігійних уявлень) для неї виступатиме матір, а для хлопчика – батько [11, с. 28].

Із метою з'ясування особливостей релігійних уявлень молоді було проведено емпіричне дослідження. Зважаючи, що дослідження проводилося серед осіб, які сповідують християнство, не можемо оминати увагою інших, не менш важливих постатей саме християнської релігії – Ісуса Христа, Богоматір (Діву Марію, Богородицю). Як твердять теологи [2, с. 92–94], до прийнятої офіційною церковною доктриною Святої Трійці належать Бог-Отець, Бог-Син, Бог-Святий Дух; до Пресвятої Родини богослови відносять Діву Марію, Святого Йосифа, Ісуса Христа (Сина) та Бога Отця. Для української виховної традиції такий розподіл є особливо актуальним, оскільки особливій поваги та пошани в українських сім'ях вимагали від дитини у ставленні до батьків, в родині культивувалася повага до сім'ї, роду.

У проведеному дослідженні взяли участь 305 респондентів, із них 157 дівчат та 148 юнаків. Усі досліджувані вважали себе християнами.

Із метою отримання емпіричного матеріалу використано два блоки методик. I-й блок методик є таким: методики, орієнтовані на виявлення особливостей: містико-релігійних уявлень молоді: 1) методика визначення релігійних уявлень Н. Вааденбурга (визначає уявлення та ставлення до окремих постатей християнської релігії); 2) методика Є. Шимолона («Шкала страху та захоплення»); 3) методика визначення особливостей релігійної віри Д. Хутсебаута; 4) методика визначення вірувань в аномальне Д. Тобайка.

Методики II-го блоку: їх діагностичною ціллю була діагностика ставлення у сфері «батьки–діти»: 1) методика визначення дитячо-батьківських взаємин А. Рое та М. Сігельмана (ретроспективні уявлення);

2) методика ДБВ (дитячо-батьківські відносини у підлітково-юнацькому віці); 3) методика визначення міжособистісних стосунків Т. Лірі.

У процесі опрацювання емпіричних даних було застосовано кластерний аналіз. Використано метод К-середніх значень. З метою проведення процедури кластеризації обрано шкалу «Прийняття матір'ю» методики «дитячо-батьківські відносини». За результатами кластерного аналізу виокремлено дві групи досліджуваних, які умовно можемо назвати «прийняті матір'ю» та «не прийняті матір'ю». З метою подальшого опрацювання результатів, отриманих у виокремлених групах, було використано метод факторного аналізу.

За результатами факторного аналізу у групі «прийнятих матір'ю» виділено шість основних факторів, які описують 37,9% дисперсії (при $p = 0,05$).

Аналізуючи матрицю результатів факторного аналізу серед досліджуваних, де рівень прийняття яких матір'ю є високим, виявлено, що першим фактором, який умовно назвемо «Позитивне ставлення до релігійних постатей», охоплені показники: розуміння Богородиці як «психотерапевта» (0,811), ставлення до Сина Божого як до такого, хто має психотерапевтичне значення в житті людини (0,779), розуміння Богородиці як «інструмента» в реалізації прохань та цілком мирських життєвих планів (0,793), розуміння Сина Божого як «інструмента» в досягненні певних потреб та прохань людини (0,781), Богородиця як порадиця для людини (0,816), Богородиця як абсолют любові (0,735), Христос як абсолют любові (0,743), Богородиця як еталон справедливості (0,732), Син Божий як мірило справедливості (0,776).

Другий фактор, умовно названий «Позитивне ставлення до батька», містив: «Прийняття батьком» (0,703), «Задоволеність потреб сина/доньки з боку батька» (0,748), «Доброзичливість батька» (0,709), «Задоволеність відносинами з батьком» (0,803). Тобто в осіб, які за результатами кластерного аналізу були віднесені до групи осіб «прийнятих матір'ю», окремими фактором виокремилось позитивна оцінка і батька. Імовірно, йдеться про те, що ця група хлопців/дівчат походять із благополучних сімей, де емоційний комфорт і позитивне ставлення відчувалося від обох батьків, авторитет батька підтримувався матір'ю і, навпаки, авторитет матері й необхідність поваги до неї підкріплювалися батьком.

Окремим фактором (четвертим), який характеризує «Позитивне ставлення до матері», об'єднані: «Емпатійність ма-

тері» (0,764), «Співробітництво з матір'ю» (0,754), «Схвалення автономності матір'ю» (0,755).

В інших факторах не виявлено статистично значимих зв'язків між показниками.

Для більш детального аналізу даних було здійснено ротацію факторів. На графіку взаємодії 1-го та 2-го факторів з одного боку розміщені шкали, які характеризують позитивне ставлення до Богородиці та Сина Божого, а на протилежному боці того ж фактору знаходиться шкала «Надмірна критика релігії». Зрозуміло, особи, які вважають себе віруючими, але все ж мають критичні уявлення щодо релігії, значно менше вважатимуть християнських постатей абсолютom любові, справедливості.

2-й фактор, виділений в осіб «прийнятих матір'ю», включає шкали, які описують взаємини хлопців та дівчат зі своїми батьками. Шкали, які демонструють ставлення до Бога (розуміння його як «психотерапевта», як «порадника», як «абсолюту любові», «мірило справедливості»), знаходяться між сукупністю шкал, що демонструють позитивне ставлення до батьків та між групою шкал, які виражають позитивне ставлення до Богородиці та Ісуса Христа. Тобто позитивне ставлення до Бога-Отця залежить як від позитивного ставлення та позитивних оцінок власних батьків, так і від позитивного ставлення до Богородиці та Ісуса Христа.

В осіб юнацького віку, які вважають свій рівень прийняття власною матір'ю високим, беззастережність у вірі та ставлення до Сина Божого (який є однією з ключових постатей християнської релігії) як до «судді» визначаються негативними уявленнями про стосунки в батьківській сім'ї.

Взаємодія 3-го та 4-го факторів, з точки зору аналізу релігійних уявлень, ставлень до Абсолюту зі стосунками з батьками загалом та з матір'ю зокрема не виявилась інформативною. Взаємодія цих факторів вказує лише на зв'язки ставлень хлопців/дівчат до батьків та відносин із ними.

Опираючись на графік факторної взаємодії 5-го та 6-го факторів, можна стверджувати, що захоплення Богом та відчуття власного синівського ставлення щодо Нього (фактор 5-й), унеможливорює розуміння Бога як «жорсткого судді» (зазначені шкали знаходяться на протилежних полюсах фактору). Тобто повна й абсолютна довіра хлопців/дівчат до Бога, переживання себе його сином/донькою змушує змиритися і вважати цілком прийнятною ідею про те, що Бог може покарати за гріхи (адже це є однією з тез християнства), а це, у свою чергу, призводить до сприймання Його



влади «карати» і «пробачати» як такої, що притаманна люблячому Батькові [3].

У групі осіб **«не прийнятих матір'ю»**, що було виділена за результатами кластерного аналізу даних, виокремилось десять основних факторів, які описують 49,9% дисперсії (при $p = 0,05$).

Перший фактор, який назвемо «Позитивне ставлення до релігійних постатей», вмістив такі показники: розуміння Абсолюту як Такого, хто здійснює психотерапевтичну роль у житті людини (0,849), є «інструментом до досягнення мети (йдеться про суто життєві цілі), зразок Любові (0,809) та мірило Справедливості (0,716).

У другий фактор «Позитивного ставлення до батька» включені показники: «Прийняття батьком» (0,761), «Емпатійність батька» (0,789), «Співробітництво з батьком» (0,818), «Задоволеність потреб сина/доньки батьком» (0,807). Цей фактор виділено у групі осіб із відчуттям неприйняття себе матір'ю. Тобто хлопці й дівчата із цієї групи досліджуваних, незважаючи на емоційну відстороненість від них матері, отримують позитивне ставлення від власного батька.

«Негативне ставлення до батька» – третій фактор, який включає показники: «Конфліктність із батьком» (0,766), «Покарання батьком» (0,746), «Неадекватність образу сина/доньки з боку батька» (0,728).

Серед осіб «не прийнятих матір'ю» окремим фактором (четвертий фактор) об'єднані шкали, що демонструють «Позитивне ставлення до матері»: «Співробітництво з матір'ю» (0,740), «Задоволеність відносинами з матір'ю» (0,706).

П'ятий фактор, умовно названий нами «Ставлення до себе й оточуючих» включає показники: «Ставлення до батька» (0,714), «Ставлення до себе» (0,708), «Ставлення до майбутнього» (0,717), «Ставлення до друзів» (0,733).

Самостійним фактором виділено фактор «Ставлення до Бога Отця», який включає лише одну шкалу: «Бог Отець як психотерапевт» (0,727). Фактор, який назвемо «Відчуття турботи з боку матері» включає показник «Опіка матір'ю» (0,742). Фактор, що описує «Емоційність у взаєминах з матір'ю», містить показник «Емоційна дистанція з матір'ю» (0,773).

У групі досліджуваних, які вважають себе не прийнятими матір'ю, під час взаємодії 1-го та 2-го факторів, довкола одного фактору об'єднані шкали, що характеризують уявлення про релігійні постаті: як про мірило справедливості, приписування вищим силам «психотерапевтичного» впливу щодо людини, переживання себе перед Богом на синівській позиції й захоплення ключо-

вими постатями християнства. На противагу зазначеним показникам розмістилися «Віра в парапсихологію», «Віра в астрологію», «Віра в спіритуалізм». Це свідчить, що особи юнацького віку, «не прийняті матір'ю», можуть мати протилежні орієнтири у сфері вірувань: або вони зорієнтовані на релігію, до якої належать, на Бога та, відповідно, інших постатей релігії, або ж звернені до протилежної християнству віри в астрологію, спіритуалізм, парапсихологію (існування перелічених явищ у християнстві визнається досліджуваними хлопцями/дівчатами, проте їм приписується «антибожественне походження» [5]).

Розглянувши взаємодію 3-го та 4-го факторів у групі осіб, «не прийнятих матір'ю», бачимо, що ставлення до Богородиці та Ісуса як до жорстких суддів зумовлене «можливістю самостійного прийняття рішення», (наданої батьком) та «Схваленням автономності батьком», з одного боку, й «Авторитарністю матері», «Ворожістю матері до батька», «Вимогливістю матері», «Неадекватністю образу сина/доньки матір'ю» – з іншого. Отже, розуміння Сина Божого та Богородиці як «суддів», у хлопців/дівчат юнацького віку зумовлене стосунками як із матір'ю, так і з батьком. Ставлення до батьків, яке передбачає певну свободу для сина/доньки, проектується на розуміння таких самих „взаємин” із Богом (точніше, з Богородицею та Ісусом). Якщо ж матір у стосунках із синами/доньками є авторитарною, понад міру вимогливою, ці риси переносяться на уявлення про Богородицю й Ісуса, а уявлення осіб юнацького віку про їхню функцію суддівства лише підсилюються.

Графік взаємодії 5-го та 6-го факторів не дає уявлення про взаємовпливи відносин із батьками й особливостями релігійних уявлень осіб юнацького віку, які вважають, що матір «приймає» їх недостатньо.

Взаємодія 7-го та 8-го факторів, що шкали, які демонструють оцінку хлопцями/дівчатами суворого ставлення до них своїх батьків, а також шкали, які відображають позитивне ставлення до релігії: «Контроль матір'ю», «Авторитарність матері», «Контроль батька», «Моніторинг батька», «Беззастережна віра», «Послідовна віра» знаходяться в одному полюсі, на противагу шкалам, в яких Богові хлопцями та дівчатами приписується функція «суддівства» та покарання за гріхи.

Аналізуючи взаємодію 9-го та 10-го факторів, можемо стверджувати, що «Конфліктність з матір'ю», «Емоційна дистанція з батьком», «Емоційна дистанція з матір'ю», «Покарання матір'ю» тісно пов'язані з від-

сутністю критики до релігії (шкала «Надмірна критика релігії» розміщена на протилежному полюсі фактору). Вважаємо, що причина криється у тому, що хлопці/дівчата юнацького віку, не знаходячи належної емоційної взаємодії у власних батьків, шукають її в релігії, оскільки є віруючими, а Бога починають сприймати як заступника (навіть заступника від своїх же батьків), відповідно, ставлення до релігії у такому разі буде позитивним.

Із цієї ж факторної взаємодії виявляється, що на протилежних полюсах єдиного фактору розміщені шкали «Віра в астрологію», «Віра в заботони», «Віра в чаклунство й магію», «Віра в спиритуалізм» та «Ворожість батька до матері» й «Ворожість матері до батька». Оскільки аналізуємо результати дослідження серед осіб «не прийняття матір'ю», бачимо, що для них особливо важливими є стосунки між батьками (між матір'ю та батьком). У разі, якщо такі стосунки є, за спостереженнями хлопців/дівчат, незадовільними, вони будуть схильні шукати психоемоційного комфорту в містичних практиках, а не в релігії, в якій риси батьків переносяться на Абсолют під час формування уявлень про Нього.

Із метою виявлення відмінностей між групами осіб, «прийнятих» та «не прийнятих матір'ю», здійснено порівняльний аналіз (застосовано t-критерій Стьюдента). Так, у групі хлопців та дівчат, «прийнятих матір'ю», суттєво вищими (статистично значима відмінність) виявилися: показник розуміння постаті Богородиці як «психотерапевта» в житті людини ($t = 3,01$ при $p = 0,005$), відчуття власного «синівства» перед Богом ($t = 3,12$ при $p = 0,004$), «захоплення» перед Богом ($t = 3,41$ при $p = 0,005$).

У групі «не прийнятих матір'ю» простежуються вищі показники за шкалами «Надмірна критика релігії» ($t = 3,63$ при $p = 0,002$), переживання себе на позиції «Невільництва» перед Богом ($t = 3,22$ при $p = 0,003$).

Висновки з проведеного дослідження. Ставлення та уявлення хлопців і дівчат

про власну матір, які у них простежувалися у більш ранніх вікових періодах (до юнацького віку) та зберігаються в період юності, мають значення у формуванні їх релігійних уявлень. Так, розуміння матері як авторитарної призводить до розуміння Богородиця та Сина Божого як постатей, які засуджують, критикують, оцінюють вчинки людини. Ставлення до матері не переноситься на уявлення про Бога-Отця в осіб юнацького віку. Проте ті хлопці й дівчата, які не вдоволені взаєминами з матір'ю, більше схильні переживати перед Богом із невільницької позиції. Перспективним напрямом подальших досліджень у цій темі може стати виявлення відмінностей (подібностей), особливостей релігійних уявлень та специфіки їх формування окремо у хлопців та дівчат.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Борунков Ю. Особенности религиозного сознания / Ю. Борунков. – М. : Знание, 1972. – 48 с.
2. Падовезе Л. Вступ до патристичного богослов'я / Л. Падовезе ; пер. Г. Теодоровича. – Львів : Свічадо, 2001. – 184 с.
3. Приневський Я. Мораль християнина / Я. Приневський. – Івано-Франківськ : без в-ва, 1999. – 178 с.
4. Релігієзнавчий словник / [ред.-упоряд. А. Колодний, Б. Лобовик]. – К. : Четверта хвиля, 1996. – 392 с.
5. Скомороський Л. Релігійна людина: ідеали, цінності, мотиви, установки [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.acropol.org.ua/ua/2002/html/>.
6. Фрейд З. Тотем и табу. Психология первобытной культуры и религии / З. Фрейд // Тотем и табу. – СПб.–М. : Олимп – АСТ–ЛТД, 1998. – С. 16–183.
7. Adamczak G. Pojecie Boga Ojca w swiadomosci dzieci / G. Adamczak. – Krakow : TN PAT, 2001. – 72 s.
8. Nelson M., Jones E. Psychology and religion / M. Nelson, E. Jones. – Harmondsworth : Penguin Education, 1973. – P. 142–149.
9. Rizutto A.-M. The birth of the Living God / A.-M. Rizutto. – Chicago : University of Chicago Press, 2003. – 421 p.
10. Szymoń J. Lęk i fascynacja / J. Szymoń. – Lublin : RW KUL, 1999. – 121 s.
11. Vergote A. The religious man. A psychological study of religious attitudes / A. Vergote. – Dublin : Gill and Macmillan, 1969. – 421 p.



УДК 159.9.07

АНАЛІЗ ОСОБЛИВОСТЕЙ БАТЬКІВСЬКОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ЧОЛОВІКА ЗА МЕТОДИКОЮ «СІМЕЙНА СОЦІОГРАМА»

Пушкарук І.Ю., практичний психолог
Коломийська гімназія імені Михайла Грушевського

Стаття присвячена проблемі психодіагностичного дослідження процесу становлення батьківської ідентичності чоловіка. У статті обґрунтовано доцільність використання методики «Сімейна соціограма» під час аналізу особливості батьківської ідентичності чоловіка на різних етапах її становлення, а також описано технічний аспект роботи з цією методикою.

Ключові слова: батьківство, батьківська ідентичність, проєктивні методи дослідження, сімейна соціограма.

Статья посвящена проблеме психодиагностического исследования процесса становления отцовской идентичности. В статье обоснована целесообразность использования методики «Семейная социограмма» при анализе особенностей отцовской идентичности на разных этапах ее становления, а также описан технический аспект работы с этой методикой.

Ключевые слова: отцовство, отцовская идентичность, проективные методы исследования, семейная социограмма.

Pushkaruk I.Yu. ANALYSIS OF THE SPECIFICITY OF FATHER'S IDENTITY USING THE "FAMILY SOCIOGRAM" TECHNIQUE

The article deals with the problem of psycho-diagnostic study of the formation process of father's identity of a man. The article proves the expediency of using the "Family Sociogram" technique in the analysis of the specificity of father's identity of a man at various stages of its formation and describes the technical aspect of this technique.

Key words: fatherhood, father's identity, project methods of study, family sociogram.

Постановка проблеми. Проблема батьківства дедалі більше привертає увагу психологів – як теоретиків, так і практиків. Так, протягом останніх років видано велику кількість наукових праць, присвячених цій проблематиці. Зокрема, це праці Н. Авдєєвої, Ю. Євсеєнкової, І. Кона, Н. Коркіної, Р. Манєрова, М. Мід, Н. Радіної, В. Раміх, А. Співаковської. І хоча в теоретичному плані проблемі батьківства присвячено багато праць, ґрунтовних експериментальних досліджень психології батьківства ще небагато.

Особливого дослідження нині вимагає проблема становлення та розвитку батьківської ідентичності чоловіка.

Батьківська ідентичність чоловіка – складне особистісне утворення, становлення якого суттєво визначається індивідуальними особливостями чоловіка та конкретною ситуацією його сімейного простору.

За визначенням, батьківська ідентичність є усвідомленням чоловіка себе батьком, прийняття цієї соціальної ролі, відчуття повної тотожності себе в цьому, а також прийняття чоловіка як батька значущими людьми [4]. Процес становлення батьківської ідентичності включає такі періоди: доактуалізаційний (починається від народження хлопця та завершується, коли його дружина чи подруга вагітніє), перехідний (період протікання вагітності) та актуаліза-

ційний (від народження дитини та впродовж решти життя чоловіка) [4].

Із метою виявлення особливостей батьківської ідентичності в процесі нашого дослідження використані різноманітні методи, серед яких були як стандартизовані особистісні опитувальники, так і проєктивні експресивні методики.

Батьківство, зокрема батьківська ідентичність, належить до тих проблемних аспектів психології людини, котрі важко піддаються вивченню за допомогою традиційних вербальних методів психодіагностики. Водночас проєктивний метод дає змогу глибше й більш різносторонньо дослідити його особливості.

Зокрема, для того щоб виявити позицію чоловіка в системі міжособистісних взаємин батьківської чи своєї власної сім'ї, характер комунікацій у сім'ї, ми використали **проєктивну експресивну методику «Сімейна соціограма»** (Е.Г. Ейдемільлер, О.В. Черемісін; 1990–2000 рр.) [3].

Постановка завдання. Нами були поставлені такі завдання дослідження:

1. дослідити особливості використання проєктивної методики «Сімейної соціограми» під час вивчення процесу становлення батьківської ідентичності;

2. описати типові підходи до інтерпретації результатів дослідження батьківської ідентичності чоловіка.

Виклад основного матеріалу дослідження. Досліджуючи процес становлення батьківської ідентичності, ми звернулись саме до цієї проєктивної методики, адже вона дає змогу виявити місце суб'єкта в системі міжособистісних стосунків та характер комунікацій у сім'ї [3, с. 49].

Таким чином, ми отримали наочний діагностичний матеріал, що дав змогу описати ті чи інші особливості процесу становлення батьківської ідентичності чоловіка, зважаючи на ситуацію функціонування сімейного простору, в який він був безпосередньо включеним. До того ж, методика дає змогу робити припущення щодо можливих перспектив розвитку батьківської ідентичності, адже цей процес є не статичним, а динамічним.

Використання методики дає змогу за короткий проміжок часу наочно побачити особливості взаємин між членами сім'ї, місце в ній чоловіка та здійснити об'єктивну інтерпретацію місця конкретного чоловіка в сімейному просторі.

Досліджуваним було запропоновано бланк із зображеним колом діаметром 110 мм та така інструкція: «Перед Вами на аркуші зображене коло. Намалюйте в ньому самого себе та членів своєї сім'ї у вигляді кілець і підпишіть їх іменами».

Оцінку результатів психодіагностики ми проводили за критеріями, визначеними авторами методики:

1) кількість членів сім'ї, котрі потрапили в площину кола конкретного чоловіка. У цьому разі ми зіставляли кількість намальованих членів сім'ї з реально наявною. Можливі випадки, що той член сім'ї, з яким суб'єкт дослідження перебуває в конфліктних стосунках, не потрапляє у велике коло – він або за його межами, або взагалі відсутній; водночас хтось зі сторонніх людей, тварин, улюблених предметів може бути зображеним як член сім'ї;

2) величина кілець. Більше, порівняно з іншими, коло «Я» вказує на достатню/завищену самооцінку, менше – на занижену. Величина кіл інших членів сім'ї засвідчує їх значимість в очах досліджуваного;

3) співвідносне розташування кілець (щодо площини тестового поля та одне щодо одного). Розташування досліджуваних свого кільця в центрі загального кола може вказувати на егоцентричну спрямованість особистості, а розташування себе внизу, збоку від інших членів сім'ї – на переживання емоційного відторгнення. Так, найбільш значимих для себе членів сім'ї досліджуваний малює у вигляді великих за розміром кілець у центрі або у верхній частині тестового поля;

4) дистанція між фігурами. Віддаленість одного кола від інших може вказува-

ти на конфліктні стосунки в сім'ї, емоційне відторгнення досліджуваного. Своєрідне «злипання», коли кільця нашаровані одне на одне, дотикаються або знаходяться одне в одному, свідчить про недиференційованість «Я» у членів сім'ї, наявність симбіотичних зв'язків у сім'ї [3, с. 49–50].

Згідно з вищеописаними формальними критеріями, було проведено якісне оброблення кожної соціограми.

Окрім того, аналізуючи отримані соціограми, ми спирались на змістовні критерії, виокремлені українськими науковцями (М.Б. Гасюк, Г.С. Шевчук) [1; 2].

Розглянемо деякі з пропонованих критеріїв детальніше та проілюструємо їх наявність отриманими у процесі дослідження соціограмами.

1. Цілісність, повнота, гнучкість, структурованість взаємозв'язків сімейної системи. Критерій цілісності, повноти, структурованості, гнучкості взаємозв'язків сімейної системи відображає наявність помірної психологічної відстані між членами сім'ї, безпосередність комунікативних зв'язків, відсутність міжпоколінних коаліцій чи ізолянтів.

Формальні ознаки критерію. Досліджуваний чоловік малює всіх членів сімейної системи, можливе зображення батьківської сім'ї (чоловіка чи/ї дружини), але без утворення коаліційних чи симбіотичних взаємозв'язків. Розмір кілець пропорційний загальній композиції малюнка; розташування – центральне, верхньо-центральне.

Приклад 1. Чоловік 25 років. Неодружений. Проживає з батьками. Виховувався в повній сім'ї. Був другою дитиною, сестра старша на 2,5 роки. Хотів би мати двох хлопців та дівчинку.



Рис. 1 Сімейна соціограма чоловіка в доактуалізаційному періоді процесу становлення батьківської ідентичності (приклад 1)

Формальні ознаки малюнка 1 свідчать про чітку вираженість критерію 1 «Цілісність, повнота, гнучкість, структурованість сімейних взаємин». Розташування кілець на цій соціограмі візуально сприймається як певна цілісна фігура, що засвідчує чітку структурованість сімейних взаємин. Також простежуються чітка ієрархічність поколінь у сім'ї, що формує дві сімейних підсисте-



ми: підсистему батьків та підсистему дітей. Підсистема батьків має вищий ранг, а домінуючою фігурою в сім'ї є батько. Себе ж досліджуваний зображує у вигляді найменшого кільця, дещо нижче від інших членів сім'ї, візуально складається таке враження, ніби він «випадає» з сімейної системи, що може свідчити про його прагнення до автономності та незалежності, бажання вийти за «рамки» батьківської сім'ї.

Те, що він зображує свій кружечок найменшим за розмірами, може свідчити про дещо занижену самооцінку досліджуваного та його схильність коритися авторитетним особам, зокрема батькам та своїй сестрі.

Приклад 2. Чоловік 37 років. Одружений. Батько трьох дітей: дівчаток 13 і 8 років та хлопчика 4 міс. Проживає з дружиною та дітьми. Виховувався в повній сім'ї. Був першою дитиною, старший від сестер на 4 і 6 років.



Рис. 2. Сімейна соціограма чоловіка в актуалізаційному періоді процесу становлення батьківської ідентичності (приклад 2)

Формальні ознаки малюнка 2 свідчать про чітку вираженість критерію «Цілісність, повнота, структурованість сімейних відносин», критерію «Ціннісні орієнтації та очікування щодо дитини».

У такому разі можна говорити про рівноправні, демократичні стосунки в сім'ї.

Дуже багато очікувань та сподівань досліджуваний покладає на своїх дітей, зображуючи їхні кружечки по центру та вгорі, великими за розмірами.

Причому кружечок молодшого сина, якому 4 місяці, він зображує найбільшим, розташовуючи його вгорі над усіма іншими членами сім'ї, що свідчить про можливе виховання дитини за типом «кумир сім'ї».

2. Включеність майбутньої дитини в сімейну структуру. Цей критерій використовуємо під час дослідження сімей, які очікують дитину. У нашому дослідженні було дві таких сім'ї.

Приклад 3. Чоловік 29 років. Одружений. Дружина вагітна. Проживає з дружиною окремо від батьків. Виховувався в повній сім'ї, був другою дитиною, сестра старша на 6 років. Хотів би двох дітей.

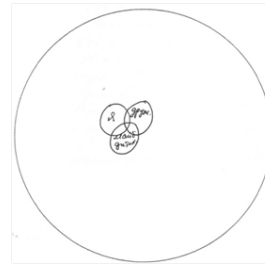


Рис. 3. Сімейна соціограма чоловіка в перехідному періоді процесу становлення батьківської ідентичності (приклад 3)

Формальні ознаки малюнка 3 свідчать про чітку вираженість критерію «Включеність майбутньої дитини в сімейну структуру», критерію «Ціннісні орієнтації та очікування щодо дитини» та критерію «Симбіотичні зв'язки в сім'ї».

У такому разі можна говорити про дуже тісні симбіотичні зв'язки в сім'ї, тобто надміру близьку психологічну відстань між її членами.

Досліджуваний включив у свій малюнок і свою майбутню дитину, причому кружечок, яким він зобразив дитину, за розмірами є таким самим, як і кружечки, яким досліджуваний зобразив себе та дружину. А це свідчить про високий рівень значущості та цінності майбутньої дитини для чоловіка.

Включення майбутньої дитини в сімейну соціограму свідчить також і про високий рівень підготовленості сім'ї (зокрема чоловіка) до народження дитини.

З огляду на високий рівень симбіотичних зв'язків, що простежуються у цьому випадку, можемо припустити, що виховання в цій сім'ї буде відбуватися по типу гіперпротекції. Інші можливі варіанти поведінки досліджуваного з дитиною ми описували вище (див. приклад 2) в ситуації, коли чоловік є молодшим братом сестри.

3. Ціннісні орієнтації та очікування щодо дитини в системі сім'ї. Критерій розкриває певну сукупність поглядів, очікувань, налаштувань чоловіка щодо місця й ролі дитини в сім'ї. За відповідними формальними ознаками можна прогнозувати особливості стилю виховання дитини тощо.

Формальні ознаки. Про цінність дитини свідчить місце розташування її фігурки в тестовому полі (верх, центр, низ) та розмір кола дитини: чим більший його розмір, тим більша цінність. Якщо досліджуваний малює коло дитини зверху, існує ймовірність ставлення до дитини як до «над-цінності» (стиль виховання, найімовірніше, гіперопіка) – особливо часто це спостерігається, коли дитина – єдина в сім'ї або була довгоочікуваною, наприклад після тривалого лікування. Розташування дитини поза загальною композицією сімейної системи, внизу тестового поля може свідчити про відкидаюче, ігноруюче ставлення до неї.

Приклад 4. Чоловік 28 років. Одружений. Батько однієї дитини: хлопчика (3 роки).

Проживає з дружиною та сином окремо від батьків. Виховувався у повній сім'ї, був першою дитиною, старший від сестри на 1 рік. Хотів би мати одну дівчинку.

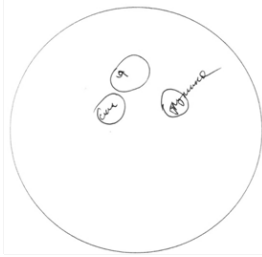


Рис. 4. Сімейна соціограма чоловіка в актуалізаційному періоді процесу становлення батьківської ідентичності (приклад 4)

Формальні ознаки малюнка 4 дають змогу говорити про чітку вираженість критерію «Цілісність, повнота, гнучкість, структурованість сімейних відносин», критерію «Ціннісні орієнтації та очікування щодо дитини в системі сім'ї», критерію «Егоцентрична позиція чоловіка».

Досліджуваний зображує свою сім'ю в центрі кола, кружечки знаходяться на оптимальній відстані один від одного, що свідчать про цілісність та структурованість сімейних стосунків.

Свій кружечок досліджуваний зображує найбільшим за розмірами, що говорить про його домінантність у системі сімейних стосунків.

Кружечок, який позначає дитину, досліджуваний малює на дуже близькій відстані до кружечка, яким він позначає себе, причому кружечок, що позначає дитину, за розмірами є таким самим, як і кружечок, що позначає дружину досліджуваного. Це свідчить про велику цінність дитини для досліджуваного та великі очікування стосовно неї.

4. Симбіотичні зв'язки в сім'ї. Взаємини в сім'ї характеризуємо дуже близькою психологічною відстанню між її членами, коли вони надміру емоційно пов'язані.

Формальні ознаки. Малювання фігур так, що вони дотикаються, нашаровуються одна на одну або фігури можуть знаходитись одна в одній.

Приклад 5. Чоловік 53 років. Одружений. Батько однієї дитини: дівчинки 5 років. Проживає з дружиною та дочкою. Виховувався в повній сім'ї. Був першою дитиною, старший від брата на 3 роки. Хотів би мати одного хлопчика

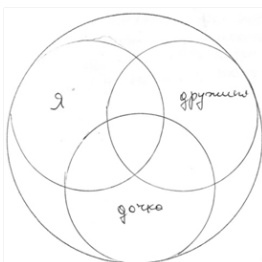


Рис. 5. Сімейна соціограма чоловіка в актуалізаційному періоді процесу становлення батьківської ідентичності (приклад 5)

Формальні ознаки малюнка 5 дають змогу говорити про вираженість критерію «Симбіотичні зв'язки у сім'ї», критерій 3 «Ціннісні орієнтації та очікування щодо дитини в системі сім'ї».

Простежуємо високий рівень симбіотичних зв'язків. Кружечки, що намальовані «під копірку», можуть свідчити про те, що декларативно чоловік заявляє про демократію та рівноправність у сім'ї, відсутність психологічних границь при цьому може спричинити певний дискомфорт.

5. Емоційна відчуженість чоловіка від сім'ї. Емоційна відчуженість/відокремленість чоловіка від сім'ї як одна з ознак неблагополуччя останньої може мати причиною особливості утворення чи функціонування сімейної системи (наприклад, шлюб за розрахунком чи вимушений шлюб через незаплановану вагітність тощо).

Формальні ознаки. Зображення фігури, яка позначає чоловіка, малого розміру та на значній відстані від основної композиції фігур членів сімейної системи або ж «забування» намалювати себе. Якщо сім'ю малюють у верхній/центральної частині загального кола, фігурка чоловіка здебільшого розташована знизу або взагалі за його межами.

Приклад 6. Чоловік 36 років. Одружений. Батько двох дітей: дівчинки (10 років) та хлопчика (4 роки). Проживає з дружиною, дітьми та бабцею дружини. Виховувався в повній сім'ї, був другою дитиною, молодший від брата на 5 років. Хотів би мати дівчинку та хлопчика



Рис. 6. Сімейна соціограма чоловіка в актуалізаційному періоді процесу становлення батьківської ідентичності (приклад 6)

Формальні ознаки малюнка 6 дають змогу виокремити критерій «Емоційна відчуженість чоловіка від сім'ї», критерій «Ціннісні орієнтації та очікування щодо дитини в системі сім'ї».

У такому разі можна говорити про відстороненість чоловіка від сімейної системи, а також про виражений егоцентризм. Комунікація з дітьми більш виражена в дружині.

Можна також припустити наявність конфліктної взаємодії з дочкою, спілкування з якою відбувається опосередковано через дружину та сина.



6. Егоцентрична позиція чоловіка.

Формальні ознаки. Фігуру, яка позначає чоловіка, зображують великого (нерідко найбільшого) розміру – в центральній або верхній частині тестового кола. Всі інші фігури – знизу, збоку або довкола неї.

Приклад 7. Чоловік 39 років. Одружений. Проживає з дружиною та тещею. Виховувався в повній сім'ї, був другою дитиною, старший від сестри та брата на 2 роки. Хотів би мати двох доньок.

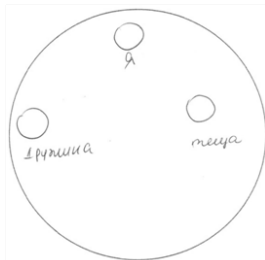


Рис. 7. Сімейна соціограма чоловіка в актуалізаційному періоді процесу становлення батьківської ідентичності (приклад 7)

Формальні ознаки малюнка 7 дають змогу діагностувати наявність критерію «Егоцентрична позиція чоловіка» та критерію «Відсутність сепарації молодого сім'ї від батьківської».

Загалом ця соціограма сприймається як цілісна гармонійна фігура, що свідчить про цілісність та структурованість сімейних взаємин. Але велика дистанція між кружечками дає змогу припускати наявність емоційної дистанції між членами сім'ї, особливо між досліджуваним та його дружиною. Можливо, причиною є присутність у сімейній системі мами дружини, яка займає своє визначене місце в цій структурі. Хоча досліджуваний і зображує свою дружину кружечком більшого розміру, чітко простежуємо його сильнішу емоційну близькість із тещею.

Можна також говорити про відсутність сепарації подружжя.

Досліджуваний проявляє егоцентричну позицію в сім'ї, про що свідчить зображення свого кружечка у верхній частині тестового поля.

Досліджуваний, якому 39 років, ще не має власних дітей. Можна припустити, що відсутність дітей у подружжя частково може бути пов'язана з тим явищем, що мама дружини наче займає те місце в структурі сім'ї, яке мало бути відведене дитині.

7. Відсутність сепарації молодого сім'ї від батьківської. Сім'я (об'єктивно з точки зору досліджуваного) психологічно не відокремлена від батьківської сім'ї чоловіка/дружини.

Формальні ознаки критерію. На малюнку поруч із фігурою одного з членів сім'ї фігу-

ри членів його/її батьківської сім'ї. Присутні міжпоколінні коаліції. Фігури можуть бути розташовані в різних частинах загального тестового поля чи поза ним.

Приклад 8. Чоловік 30 років. Одружений. Батько двох синів, віком 9 та 6,5 років. Проживає з дружиною, дітьми та тещею. Виховувався в повній сім'ї, був другою дитиною, брат старший на 2 роки, сестра молодша на 9 років. Хотів би п'ятьох дітей.

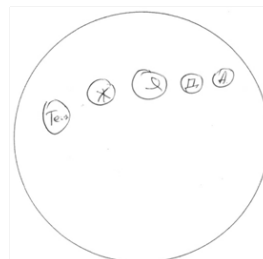


Рис. 8. Сімейна соціограма чоловіка в актуалізаційному періоді процесу становлення батьківської ідентичності (приклад 8)

Формальні ознаки малюнка 8 дають змогу виокремити критерій «Егоцентрична позиція чоловіка», критерій «Відсутність сепарації молодого сім'ї від батьківської».

У такому разі досліджуваний демонструє свою егоцентричну позицію в сім'ї, зображуючи свій кружечок найбільшим за розмірами та в центрі.

Також можемо говорити про опосередковані комунікативно-емоційні зв'язки між членами сім'ї.

Зображуючи дітей справа від себе, досліджуваний ніби відгороджує їх собою від дружини та тещі. Таким чином, можемо припустити наявність у сім'ї конфліктів стосовно виховання дітей.

Візуально кружечок, яким чоловік позначає тещу, ніби «випадає» з сімейної системи, що може свідчити про бажання чоловіка виключити її зі своєї сім'ї.

Зазначимо, що заради адекватної інтерпретації результатів методики «сімейна соціограма» психолог має знати склад сім'ї досліджуваного та інші важливі факти з його життя. У нашому дослідженні з метою збору необхідної інформації ми використовували авторську анкету, а також метод бесіди та інтерв'ю.

Висновки з проведеного дослідження. Загалом можна зробити такі висновки:

1. Методика «Сімейна соціограма» дає змогу налагодити емоційний контакт між психологом і досліджуваним, зняти захисні механізми в досліджуваних, усунути стереотипне мислення, уникнути соціально бажаних відповідей. Специфікою цієї методики під час роботи з чоловіками є, насамперед, те, що вона відображає просторове бачення сімейної ситуації чоловіком та дає змогу провести глибинну рефлексію чо-

ловіком своєї маскулінності і батьківської ідентичності.

2. Підсумкову інтерпретацію та оцінку результатів доцільно проводити за такими критеріями: 1) цілісність, повнота, гнучкість, структурованість взаємозв'язків сімейної системи; 2) включеність майбутньої дитини у сімейну структуру; 3) ціннісні орієнтації та очікування щодо дитини у системі сім'ї; 4) симбіотичні зв'язки у сім'ї; 5) емоційна відчуженість чоловіка від сім'ї; 6) егоцентрична позиція чоловіка; 7) відсутність сепарації молодого сім'ї від батьківської.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в подальшому вивченні особливостей становлення батьківської ідентичності чоловіка за допомогою проєктивних методів та проведення ґрунтовних емпіричних досліджень щодо визначення закономірностей перебігу кожного з періодів її становлення.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гасюк М.Б. Особливості обробки результатів проєктивно експресивної методики та «Сімейна соціограма» у психологічних дослідженнях / М.Б. Гасюк, Г.С. Шевчук // Актуальні проблеми практичної психології. Збірник наукових праць. Ч. 1. – Херсон, ПП Вишемирський В.С., 2008. – С. 102–106.
2. Гасюк М.Б. Проєктивна методика та психомалюнок: теорія, практика, експериментально-математична обробка / М.Б. Гасюк, Г.С. Шевчук. – Івано-Франківськ: Місто НВ, 2010. – 184 с.
3. Эйдемиллер Э.Г. Семейный диагноз и семейная психотерапия / Э.Г. Эйдемиллер, И.В. Добряков, И.М. Никольская // Учебное пособие для врачей и психологов. – Изд. 2-е, испр. и доп. – СПб.: Речь, 2006. – 352 с.
4. Пушкарук І.Ю. Становлення та розвиток батьківської ідентичності чоловіка / І.Ю. Пушкарук // Соціальна психологія. – 2010. – № 4. – С. 131–138.

УДК 159.923.2-057.87

АДАПТАЦІЙНІ ПРОЯВИ КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ ТА МОТИВАЦІЙНИХ УТВОРЕНЬ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА

Резнікова О.А., к. психол. н.,
доцент кафедри психології

Донбаський державний педагогічний університет

У статті представлено результати дослідження динаміко-змістовних характеристик копінг-стратегій та мотиваційних утворень особистості студента як способів особистісної регуляції адаптаційних процесів.

Ключові слова: копінг-стратегії, мотиваційні утворення, неусвідомлений захист, особистісна регуляція.

В статье представлены результаты исследования динамико-содержательных характеристик копинг-стратегий и мотивационных образований личности студента в качестве способов личностной регуляции адаптационных процессов.

Ключевые слова: копинг-стратегии, мотивационные образования, неосознаваемая защита, личностная регуляция.

Reznikova O.A. ADAPTATIONAL MANIFESTATIONS OF COPING STRATEGIES AND MOTIVATIVE DEVELOPMENTS OF STUDENT'S PERSONALITY

The article presents the results of the studies of the dynamic and content characteristics of coping strategies and student's motivational entities as personal adjustment of adaptational processes.

Key words: coping strategies, motivational entities, unconscious protection, personal regulation.

Постановка проблеми. Юнацький вік, в якому перебуває більшість студентів, є кризовим, оскільки ставить перед індивідом найбільш складні задачі розвитку, що виникають протягом життя (Б.Г. Ананьєв, І.С. Кон, В.С. Мухіна, А.В. Петровський, В.А. Петровський, В.І. Слободчиков, В.В. Столін, Е. Еріксон, J.C. Coleman). Кризовість віку ускладнюється для студентів особливостями їхньої життєвої ситуації та діяльності – руйнуванням звичних стерео-

типів життя й навчання, невизначеністю соціального статусу, інтенсивною розумовою працею тощо. Саме студентський період можна розглядати як такий, що висуває підвищені вимоги до психологічного захисту особистості.

Заради визначення усвідомленого включення суб'єктом захисних заходів сучасна психологія володіє поняттям «опанування поведінки». Саме словосполучення «опанування поведінки» є аналогом англійського



“coping behavior”, яке, у свою чергу, походить від слова “cope”, що в перекладі українською мовою дослівно означає – «подолати, впоратися». Саме тому “coping behavior” деякими вітчизняними психологами розуміється ще і як «психологічне подолання».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика адаптивного опанування поведінки більш повно розкрито в межах когнітивно-поведінкового підходу. Р. Лазарусом та його співробітниками (R.S. Lazarus, J. Coyne, S. Folkman, F.R. Halligan, A.D. Kanner та ін.) розроблено струнку концепцію, в якій копінг розглядається як центральна ланка стресу, а саме як стабілізуючий фактор, що може допомогти особистості підтримати психосоціальну адаптацію на період впливу стресу.

Дослідників об'єднує ідея особистісної зумовленості стратегії адаптації. Цілковито можливо, що специфіка осмислення й інтерпретації важких ситуацій, використання тих чи інших «технік життя» виступають як індикатори різноманітних типів особистості. Опанування поведінки розглядається як свобода ставлень особистості до складних обставин та кризових ситуацій; підкреслюється зв'язок між характеристиками суб'єктивного смислового простору та ефективністю адаптаційних можливостей людини [1].

Сучасний підхід до вивчення механізмів формування опановуючої поведінки враховує такі положення. Людині притаманний інстинкт подолання, однією з форм якого є пошукова активність, що забезпечує участь еволюційно-програмних стратегій у взаємодії суб'єкта з різними ситуаціями. Подолання розглядається як індивідуальні, характерні способи поведінки людини в різноманітних ситуаціях: від несвідомих психологічних та фізіологічних механізмів до свідомого цілеспрямованого подолання кризових ситуацій. На перевагу способу опанування впливають індивідуально-психологічні особливості: темперамент, рівень тривожності, тип мислення, особливість локусу контролю, спрямованість характеру тощо. Недостатній розвиток конструктивних форм поведінки опанування є причиною збільшення патогенності життєвих подій, які можуть стати «пусковим механізмом» у процесі виникнення психосоматичних захворювань.

Вибір тієї чи іншої стратегії копінг-поведінки особистості здійснюється завдяки притаманній особистості регуляторній здатності. Уявлення про особистісну регуляцію ґрунтується на теоретичних концепціях психічного регулювання, розроблених у вітчизняній психології (І.М. Сеченов,

М.А. Бернштейн і П.К. Анохін). Ключові моменти особистісної регуляції – це усвідомлене розуміння та набуття власних потенційних можливостей, а також довільний вибір шляху самореалізації, прийняття відповідальності за зроблений вибір.

Домінуючий вплив на процес і характер адаптації, на продуктивність діяльності і задоволеність нею виявляє відповідність «мотиваційного ядра» особистості змісту, цілям та умовам реальної діяльності. Стійке «мотиваційне ядро», визначаючи ціннісно-орієнтаційну спрямованість особистості, є вирішальним моментом адаптації особистості в будь-якій сфері діяльності та опосередковує сприйняття й оцінку як сприятливих, так і несприятливих факторів (Ю.М. Орлов).

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає у визначенні змістовно-динамічних характеристик стратегій копінг-поведінки та мотиваційних утворень студента як способів особистісної регуляції адаптаційних процесів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вибірку склали студенти I–V курсів психологічного факультету і факультету дошкільної педагогіки та психології Донбаського державного педагогічного університету у віці від 18 до 25 років. Загалом у дослідженні брали участь 400 студентів.

Із метою дослідження напруження адаптаційних процесів студента було використано тест-опитувальник механізмів психологічного захисту («Індекс життєвого стилю»), розроблений Р. Плутчиком разом із Г. Келлерманом та Х.Р. Контом і адаптований Л.П. Гребенниковим. Використовувався загальний показник інтенсивності неусвідомленого захисту (ІНЗ).

Дослідження базисних копінг-стратегій проводилося за допомогою психодіагностичної методики «Індикатор стратегій подолання стресу» Д. Амірхана, адаптованої Н.А. Сиротою та В.М. Ялтонським. Вказаний опитувальник дає змогу визначити такі базисні копінг-стратегії, як розв'язання проблем (РП), пошук соціальної підтримки (ПСП), уникнення проблем (УП).

Із метою вивчення мотиваційно-смислових утворень особистості використовувалася тест-опитувальник Ю.М. Орлова в модифікації І.Б. Терешкіної. Ця методика дає змогу описати феноменологію мотиваційно-смислових утворень особистості: мотивації пізнання (МП); мотивації афіліації (МА); мотивації досягнення успіху (МДУ); мотивації домінування (МД); професійної мотивації (ПМ); мотивації уникнення невдач (МУН).

Результати дослідження змістовно-динамічних характеристик неусвідомленої захисної активності студента дають змогу охарактеризувати напруженість адаптаційного процесу. Інтенсифікація несвідомого психологічного захисту є складовою частиною системної відповіді на вимоги середовища, що зростають, або виникнення важких життєвих умов [2]. Високий рівень інтенсивності захистів на II та V курсах може розглядатися як показник піків напруження адаптаційних процесів, а зниження напруження захистів на III та IV курсах – як показник стабілізації процесу адаптації.

Результати дослідження динамічних характеристик копінг-стратегій особистості студента свідчать, що показники копінг-стратегій перебувають у межах середнього рівня вираження на всіх п'яти курсах навчання.

Базисна копінг-стратегія розв'язання проблем (РП) є провідною у структурі системи подолання особистості з I до V курсу. При цьому на I курсі копінг-стратегія РП у структурі копінг-поведінки становить 41,2%, на II курсі її питома вага – 38,6%, на III – 39,8%, на IV – 39,5%, на V – 37,8%. Вочевидь, найбільшу вагу копінг-стратегія РП у структурі копінг-поведінки має на I курсі.

Базисна копінг-стратегія пошуку соціальної підтримки (ПСП) посідає друге місце у структурі системи подолання особистості з I до V курсу. Питома вага копінг-стратегії ПСП на I курсі складає 31,4%, на II курсі – 32,5%, на III – 33,0%, на IV – 32,6%, на V – 33,5%. Вочевидь, найбільшу вагу копінг-стратегії ПСП у структурі копінг-поведінки мають на III та V курсах.

Копінг-стратегія уникнення проблем (УП) посідає останнє місце у структурі системи подолання особистості з I до V курсу. На I курсі копінг-стратегія УП у структурі копінг-поведінки становить 27,4%, на II курсі її питома вага – 28,9%, на III – 27,2%, на IV – 27,9%, на V – 27,7%. Очевидна достатня стабільність питомої ваги копінг-стратегії УП протягом усіх п'яти курсів, за винятком II-го, де вона має максимальне значення.

Простежуються деякі загальні закономірності в динаміці копінг-стратегій із I до V курсу.

Формування нової програми компенсаторно-приспосувального прилаштування на II курсі здійснюється за допомогою копінг-стратегії ПСП і копінг-стратегії УП; виявлена статистична вірогідність збільшення інтенсивності копінг-стратегії ПСП ($t=-2,08$; $p=0,04$) і копінг-стратегії УП ($t=-2,33$; $p=0,02$). Копінг-стратегія РП витримує адаптаційне напруження на II кур-

сі й не змінює своїх значень, порівняно з I курсом.

Тенденція до посилення інтенсивності копінг-стратегій РП і зниження копінг-стратегії УП виявляється на III курсі. При цьому зафіксована стабільність показників копінг-стратегії ПСП на III курсі щодо показників II-го; збільшення копінг-стратегії ПСП на III курсі статистично достовірне стосовно її значення на I-му ($t=-2,84$; $p=0,005$). З III до IV курсу всі стратегії виявляють тенденцію до зниження інтенсивності, оскільки потреба в захисній поведінці на цьому етапі навчання в студентів знижується.

На V курсі копінг-стратегії РП та УП знижують свою інтенсивність, значення копінг-стратегії ПСП зберігається незмінним. Зниження інтенсивності використання копінг-стратегії РП на V курсі можна розцінювати як згортання усвідомленої активності індивіда у зв'язку з новим витком адаптаційного напруження й інтенсифікацією ресурсозберігаючих механізмів. Установлено статистично вірогідне зниження інтенсивності копінг-стратегії РП на V курсі, порівняно з показниками III курсу ($t=2,73$; $p=0,008$).

Усвідомлення непродуктивності копінг-стратегії УП під час розв'язання проблемних ситуацій на II курсі, ймовірно, стало основою для поступового зниження її ваги у структурі копінг-поведінки до V курсу. Установлено статистично вірогідне зниження інтенсивності копінг-стратегії УП на V курсі, порівняно з показниками II курсу ($t=2,34$; $p=0,02$).

На основі аналізу середніх значень перемінних можна сформулювати такі висновки:

- адаптаційні трансформації процесів опанування відбуваються повільно й поступово, що знаходить свій вияв у певній стабільності використання студентами основних копінг-стратегій протягом усіх курсів навчання;

- напруження адаптаційних процесів на II курсі супроводжується підвищенням інтенсивності копінг-стратегій ПСП і УП;

- активізація копінг-стратегії РП на III курсі пов'язана зі зниженням інтенсивності неусвідомленої захисної активності;

- стійка тенденція до зниження інтенсивності копінг-стратегії УП з II до V курсу може розглядатися як результат розвитку особистості й удосконалення способів її психологічного захисту.

Результати дослідження динамічних характеристик мотиваційних утворень особистості студента свідчать, що показники знаходяться в межах середнього діапазону значень, передбачених ключем опитуваль-



ника. При цьому на I та IV курсах значення досягають верхньої межі, на II та V курсах розташовуються ближче до нижньої межі середнього діапазону.

Динаміка мотиваційних утворень особистості виявляється в загальній тенденції до зниження значень показників на II курсі, підвищення на IV-му та зниження до V курсу. При цьому мотиваційні динаміки з II до IV курсу неоднозначні для різних мотиваційних утворень особистості.

Установлені статистично достовірні динамічні характеристики мотивації досягнення: зниження показників на II курсі щодо показників I курсу ($t=5,05$; $p=0,000002$); збільшення показників на IV щодо показників II ($t=-2,10$; $p=0,03$) і III ($t=-2,00$; $p=0,04$) курсів; зниження показників на V курсі щодо показників IV курсу ($t=2,61$; $p=0,01$).

Мотивація домінування зберігає свої значення протягом п'яти курсів навчання без значних змін, вписуючись у загальну картину динаміки мотиваційних утворень особистості студента.

Установлені статистично достовірні динамічні характеристики професійної мотивації: зниження показників на II курсі щодо показників I курсу ($t=6,91$; $p=0,000000$); збільшення показників на III стосовно значення II курсу ($t=-2,87$; $p=0,005$); зменшення показників на V-му щодо показників III курсу ($t=2,04$; $p=0,04$).

Мотивація афіліації демонструє стосовно показників I курсу статистично вірогідні зниження на II ($t=2,69$; $p=0,008$), III ($t=4,84$; $p=0,000006$) і V ($t=3,24$; $p=0,002$) курсах. Аналогічна картина спостерігається в показників мотивації пізнання: статистично вірогідне зниження на II ($t=2,78$; $p=0,006$), III ($t=2,08$; $p=0,04$), V ($t=2,36$; $p=0,02$) курсах щодо показників I курсу.

Динаміка показників мотивації уникнення демонструє значне зниження на V курсі стосовно показників I ($t=3,17$; $p=0,002$), II ($t=2,91$; $p=0,005$), III ($t=2,78$; $p=0,007$), IV ($t=2,32$; $p=0,02$) курсів.

Аналіз динамічних характеристик мотиваційних утворень особистості та співвіднесення їхніх особливостей із різними етапами процесу адаптації в часі демонструє зворотну залежність адаптаційної напруги й мотиваційної поведінки. Адаптаційна напруга, зафіксована на II і V курсах, утруднює реалізацію в студентів мотиваційної поведінки. Зниження фрустраційної напруги на II курсі досягається через модифікацію установок і ціннісних орієнтацій, що проявляється в зниженні показників мотиваційних утворень особистості. У результаті цієї поведінки одні з конкуруючих потреб блокуються, інші розвиваються.

Ця тенденція відображається в зниженні показників мотивації афіліації за умови одночасного зростання показників мотивації пізнання та професійної мотивації на III курсі. Стабілізація мотиваційної сфери особистості відзначається на IV курсі, про що свідчить зростання показників її складників. На V курсі підвищення фрустраційної напруги призводить до зниження можливості особистості здійснювати мотиваційну поведінку.

На основі аналізу середніх значень перемінних можна сформулювати такі висновки:

- у мотиваційній структурі особистості студента найбільшу вагу мають мотивація досягнення, професійна мотивація, мотивація домінування за наявності тенденції до зміни їхньої ваги з I до V курсу;
- найбільш різкий характер змін спостерігається в показниках мотивації досягнення, професійної мотивації;
- реалізація мотиваційної поведінки ускладнюється на II та V курсах у зв'язку з напруженням адаптаційних процесів;
- найбільш значні зміни в композиційній структурі мотиваційних утворень спостерігаються на II курсі.

Приступаючи до дослідження змістовно-динамічних характеристик стратегій копінг-поведінки та мотиваційних утворень студента, ми ставили перед собою завдання не лише аналізувати характер цих змін, але й вивчати їх особливості як способи особистісної регуляції адаптаційних процесів. Це визначило необхідність вивчення характеру взаємозв'язку показників копінг-стратегій із показниками мотиваційних утворень, а також показником інтенсивності неусвідомлюваного захисту, що ілюструє адаптаційне напруження особистості.

Результати кореляційного аналізу показали співвідносність і взаємозв'язок показників копінг-стратегій та показників мотиваційних утворень особистості з I до V курсу.

Показник копінг-стратегії РП на II курсі утворює зв'язки із показником мотивації досягнення успіху (0,33). Відповідно, використання копінг-стратегії РП на II курсі стає можливим за умови сформованості мотивація досягнення. Також показник копінг-стратегії РП утворює зв'язки на IV курсі з показниками мотиву пізнання (0,46), мотиву досягнення успіху (0,37), професійною мотивацією (0,38). Це означає, що використання копінг-стратегії РП на IV курсі стає можливим за наявності доволі високої представленості таких мотиваційно-сміслових утворень, як потреба в пізнанні, досягненні та професійній самореалізації. Результати кореляційного аналізу не пред-

ставили даних про взаємозв'язки показників копінг-стратегії РП із показниками мотиваційних утворень особистості на I, III та V курсах.

Показник копінг-стратегії ПСП на I курсі утворює зв'язок з показником мотивації уникнення невдач (0,32). Імовірно, нездатність опанування стресової ситуації призводить до спроб ігнорувати її, «уникати», що досягається шляхом звернення за підтримкою до інших людей. Сполучення таких стратегій може свідчити про те, що використання соціальної підтримки на I курсі має неконструктивний характер. На II–V курсах показник копінг-стратегії ПСП не утворює зв'язків.

Показник копінг-стратегії УП на II курсі утворює зв'язки з показниками мотиваційних утворень: мотивація досягнення успіху (0,31), мотивація домінування (-0,40). Імовірно, мотивація досягнення успіху, але з метою домінування, впливу на людей, маніпулювання ними не призводить до включення конструктивних стратегій, що розв'язують проблеми. На IV курсі показник копінг-стратегії УП зберігає зв'язки з показником мотивації досягнення успіху (-0,32). Також на V курсі показник копінг-стратегії УП утворює зв'язки з мотивацією пізнання (-0,36). Це означає, що низький рівень мотивації пізнання сприяє вибору з усього репертуару копінг-стратегій неконструктивного уникнення. Результати кореляційного аналізу не представили даних про взаємозв'язки показників копінг-стратегії УП із показниками мотиваційних утворень особистості на I, III та IV курсах.

Установлені кореляційні зв'язки дають змогу виділити характеристики мотиваційних утворень особистості, що опосередковують функціонування копінг-стратегій особистості студента. Копінг-стратегія розв'язання проблем пов'язана з високим рівнем представленості мотиву досягнення успіхів на II курсі; мотивом пізнання, досягнення успіхів та професійною мотивацією на IV курсі. Включення копінг-стратегії пошук соціальної підтримки пов'язане на I курсі з сильним вираженням мотиву уникнення невдач. На копінг-стратегію уникнення проблем на II курсі впливає висока мотивація досягнення успіху та домінування; на IV курсі – низька мотивація досягнення успіху, на V – низька мотивація пізнання.

П'ять діагностуючих мотивів (мотивація пізнання, мотивація досягнення успіху, мотивація домінування, професійна мотивація, мотивація уникнення невдач) беруть участь у регуляції системи подолання особистості. Найбільшу кількість зв'язків утворює мотивація досягнення успіху (4 кореляційні

зв'язки). Сюди ж можна віднести і зв'язок, який утворює мотивація уникнення невдач, враховуючи, що остання являє собою протилежний полюс мотивації досягнення.

Проведений аналіз кореляційних зв'язків копінг-стратегій та мотиваційних утворень дає змогу сформулювати висновки:

- визначається чіткий вияв ролі мотиваційних утворень в організації долаючої адаптаційної поведінки;
- умовами активізації копінг-стратегій можуть виступати як підвищення, так і зниження значень показників мотиваційних утворень особистості;
- задоволеність у досягненні, пізнанні, домінуванні, професійному самовизначенні забезпечує функціонування копінг-стратегії розв'язання проблем.

Результати кореляційного аналізу представили дані про взаємозв'язки показників копінг-стратегії ПСП та копінг-стратегії УП із показником інтенсивності неусвідомлюваного захисту (ІНЗ). Показник копінг-стратегії РП не утворює зв'язків із механізмами психологічного захисту. Показник копінг-стратегії ПСП утворює зв'язок із показником ІНЗ (0,34) на I курсі. Відомо, що в погано контрольованих ситуаціях (маркером такої ситуації може виступати показник ІНЗ) індивіди не можуть використовувати активні стратегії, головною метою яких є пряме змінення джерела стресу. Як заміна застосовуються пасивні позитивні стратегії, що ґрунтуються на допомозі інших людей. Також показник копінг-стратегії ПСП утворює зв'язок із показником ІМЗ на II (0,34) та V (0,33) курсах. Показник копінг-стратегії УП утворює зв'язок із показником ІНЗ на II курсі (0,35). На V курсі кореляційні зв'язки копінг-стратегії УП та механізмів захисту не виявлені.

Висновки з проведеного дослідження.

Проведений аналіз кореляційних зв'язків копінг-стратегій та адаптаційного напруження особистості дає змогу дійти таких висновків:

- безпосередня взаємодія адаптаційного напруження та свідомої адаптаційної активності особистості здійснюється на рівні таких копінг-стратегій, як пошук соціальної підтримки, уникнення;
- зв'язки показників копінг-стратегії розв'язання проблеми з показниками механізмів захисту відсутні.

Результати кореляційного аналізу не представили даних про взаємозв'язки показника інтенсивності неусвідомленого захисту з показниками мотиваційних утворень особистості.

У результаті аналізу наведеного вище дослідження обґрунтованим виявляється



висновок, що копінг-поведінку варто розглядати як реакцію цілісної особистості. Підтвердженням цього є наявність різноспрямованих кореляційних зв'язків утворених копінг-стратегіями та мотиваційними утвореннями особистості. При цьому копінг-стратегії виступають одночасно як способи особистісної регуляції адаптаційних процесів, так і як способи організації її мотиваційних компонентів у структурі адаптаційної відповіді.

Дослідження показало актуальність подальшого розроблення проблеми протистояння особистості студентів деструк-

тивному впливу зовнішнього середовища в аспекті вивчення можливостей розвитку особистісної регуляції цих механізмів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бодров В.А. Проблема преодоления стресса. Часть 1: «coping stress» и теоретические подходы к его изучению / В.А. Бодров // Психологический журнал. – 2006. – Т. 27. – № 1. – С. 122–133.
2. Богомолов А.М. Связь интенсивности психологической защиты с процессом самореализации в период активного формирования личности / А.М. Богомолов, А.Г. Портнова // Мир психологии. – 2005. – № 1(41). – С. 248–253.

УДК 159.9

МНЕМО-ІМАГІНАЦІЙНІ ЗДІБНОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Родіна К.М., здобувач
кафедри практичної психології

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди

У статті визначено структуру мнемо-імагінаційних здібностей юнаків, до якої належать вибірковість, точність та повнота образної пам'яті, здатність до імагінації, здатність до просторових та різномодальних уявлень, самоконтроль уявлень. Охарактеризовано методики діагностики здатності до імагінації, показано комплекс методів дослідження образної пам'яті. Визначено ключову роль образної пам'яті у розвитку здатності до імагінації.

Ключові слова: уявлення, образна пам'ять, здатність до імагінації, регресійні рівняння.

В статті определена структура мнемо-имaginationных способностей юношей, в которую входят избирательность, точность и полнота образной памяти, способность к имажинации, способность к пространственным и разномодальным представлениям, самоконтроль представлений. Охарактеризованы методики диагностики способности к имажинации, показан комплекс методов исследования образной памяти. Определена ключевая роль образной памяти в развитии способности к имажинации.

Ключевые слова: представление, образная память, способность к имажинации, регрессионные уравнения.

Rodina K.M. MNEMO-IMAGINATIVE ABILITIES IN ADOLESCENCE

The structure of mnemo-imaginative abilities in adolescence is determined in the article. It includes selectivity, accuracy and completeness of imaginative memory, ability to imagination, ability to spatial and multimodal representations, self-control of representations. The methods for diagnostics of the ability to imagine are characterized, and a set of methods for studying imaginative memory is shown. The key role of figurative memory in the development of the ability to imagination is defined.

Key words: representation, imaginative memory, ability to imagination, regression equations.

Постановка проблеми. У сучасній психологічній науці відкритим залишається питання зв'язку образної пам'яті з процесами уяви, зокрема здатністю до імагінації, вивчення якого і стало метою нашого дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розгляд пам'яті в контексті імагінації розпочато у працях Д. Локка, Д. Юма, Дж. Мілля, Б. Спінози. Пам'ять є предметом дослідження в асоціаністській (Г. Еббінгауз), функціоналістській (А. Бергсон), геш-

тальт-психологічній (К. Левін, Б. Зейгарник), культурно-історичній та діяльнісній (П. Блонський, С. Бочарова, Л. Виготський, Ю. Гіппенрейтер, Є. Заїка, П. Зінченко, М. Кузнецов, О. Леонтьєв, О. Лурія, С. Рубінштейн, А. Смирнов, Т. Хомуленко).

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає у визначенні структури мнемо-імагінаційних здібностей в юнацькому віці та визначити особливості їх впливу на здатність до імагінації.

Вибірку досліджуваних становили 202 юнака (102 дівчини та 100 юнаків, віком 15–18 років).

Методи дослідження:

1) авторська методика діагностики здатності до імагінації (Т. Хомуленко, К. Родіна) [3], зміст якої подано у додатку;

2) методика «Класифікація зображень предметів» П. Зінченка для дослідження обсягу мимовільного запам'ятовування візуальних об'єктів [1];

3) методика «Впізнання фігур» О. Бернштейна для оцінки обсягу запам'ятовування абстрактних візуальних образів [4];

4) авторська модифікація тесту О. Бернштейна для конкретних образів;

5) авторська методика дослідження вибірковості відтворення візуальних образів;

6) методика «Піктограми» Л. Виготського, О. Лурія, в адаптації С. Рубінштейн для 16 слів-стимулів [2].

Виклад основного матеріалу дослідження. У нашому дослідженні здатність до імагінації визначається як можливість створення образів уяви, які характеризуються високою мірою чіткості та колірної наповненості, деталізованістю, рухливістю їх елементів, наявністю відчуттів різних модальностей і такі, що піддаються трансформації та діалогу з їх носієм. Виступаючи як здатність до уявлення образів, здатність до імагінації має бути пов'язана з образною пам'яттю особистості, причому у нашому дослідженні ми характеризуємо останню як предиктор розвитку здатності до імагінації.

У результаті кореляційного аналізу показників мнемо-імагінаційних здібностей юнаків нами було визначено, що усі вони корелюють між собою, що дає змогу впровадити процедуру факторного аналізу з метою вивчення їх структури (таблиця 1).

Перший фактор (13% загальної дисперсії, факторна вага становить 3,12) характеризується такими показниками: динамічність імагінації (0,775), здатність до кінестетичних уявлень (0,685), самоконтроль візуальних уявлень (0,677), повнота відтворення образної інформації під час мимовільного запам'ятовування (0,659), сенсорність імагінації (0,463), деталізованість імагінації (0,439), яскравість в імагінації (0,408). Отже, провідним чинником мнемо-імагінаційної сфери особистості в юнацькому віці є така когнітивна структура, що забезпечує яскравість, деталізованість, динамічність і процесуальність імагінації, можливість довільно продукувати у себе кінестетичні відчуття, представленість інших відчуттів, крім візуальних, у процесі імагінації, самоконтроль візуальних мисленнєвих уявлень

та здатність мимоволі запам'ятовувати образи. Отже, зміст першого фактору розкриває зв'язок образної пам'яті та здатності до імагінації особистості, що дає змогу назвати його «Базові мнемо-імагінаційні здібності».

Другий фактор (12,6%; 3,02) характеризується такими показниками, як здатність до ольфакторних уявлень (0,940), здатність до смакових уявлень (0,891), здатність до органічних уявлень (0,873), сенсорність імагінації (0,564). Здатність довільно уявляти смаки, запахи, образи інтрацептивних відчуттів пов'язана з такою властивістю здатності до імагінації, як сенсорність. Зміст фактору дає змогу назвати його «Сенсорні імагінаційні здібності».

Третій фактор (9,4% поясненої дисперсії) містить показники здатності до дотикових уявлень (0,876), трансформованість в імагінації (0,838), контакт в імагінації (0,523). Здатність довільно змінювати образ, вступати з ним у контакт чи діалог передбачає високу міру здатності до тактильних уявлень, саме тому цей фактор був названий «Інтерактивні імагінаційні здібності». Здатності, які увійшли до цього фактору, дають носію образу змогу контактувати з ним, відчувати його на дотик, змінювати його, тобто здійснювати взаємодію з образом.

Четвертий фактор (8,7% поясненої дисперсії) містить показники яскравості та чіткості уявлень (0,738), повноти відтворення вербальної інформації під час запам'ятовування із застосуванням образних засобів (0,632), деталізованості імагінації (0,0,571), яскравості імагінації (0,567), легкості імагінації (0,424). Отже, яскравість, чіткість та деталізованість образів імагінації утворюють щільний зв'язок, виступаючи окремим фактором, разом із таким мнемічним показником, як обсяг опосередкованого запам'ятовування. Фактор був названий «Яскравість образів імагінації та пам'яті».

П'ятий фактор (7,6%; 1,84) містить показники повноти абстрактного запам'ятовування (0,670), точності абстрактного запам'ятовування (0,688), здатності до просторової уяви (0,620). Фактор був названий «Абстрактно-мнемічні та розумово-просторові здібності».

Шостий фактор (7,5%, 1,82) містить показники візуальних уявлень (0,790), аудіальних уявлень (0,681), легкості імагінації (0,435). Фактор був названий «Провідні модальності імагінації».

Сьомий фактор (5,9%; 1,41) характеризується показниками повноти (0,699) і точності (0,720) запам'ятовування конкретних образів – фактор «Пам'ять на конкретні образи».



Отже, здатності до імагінації відіграють ключову роль у процесі образної пам'яті, регулюючи її функціонування, що видно зі змісту факторів, їх навантаження, окремих навантажень показників здатності до імагінації у межах факторів. З аналізу змісту факторної структури стає очевидним, що базовими характеристиками мнемо-імагінаційної сфери особистості в юнацькому віці є деталізованість та динамічність імагінації та мимовільне запам'ятовування образів, провідними якостями імагінації, що забезпечують найкраще запам'ятовування образів, є сенсорність, діалогічність та яскравість, а провідними модальностями імагінації виступають зорова та слухова; у запам'ятовуванні абстрактних образів ключову роль відіграють здатності до просторових уявлень.

Отримані зв'язки між показниками образної пам'яті, здатності до імагінації та уявлень, визначені нами латентні фактори, які розкривають зміст мнемо-імагінаційної сфери особистості, дають змогу стверджувати, що є певна взаємозумовленість образної пам'яті та здатності до імагінації. Нами було зроблено припущення про те, що образна пам'ять може виступати передумовою розвитку здатності до імагінації. З метою перевірки цієї гіпотези за допомогою множинного регресійного аналізу було визначено психологічні предиктори здатності до імагінації у юнаків. Нами було проведено регресійний аналіз із подальшою побудовою регресійних рівнянь для кожного з показників здатності до імагінації. Розподіл кожного з використаних

Таблиця 1

Структура мнемо-імагінативних здатностей особистості у юнацькому віці

Показники	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4	Фактор 5	Фактор 6	Фактор 7
МП	0,659						
КП							0,699
ТКП							0,720
АП					0,670		
ТАП					0,688		
ОП				0,632			
Л				0,424		0,435	
Я	0,408			0,567			
Дт	0,439			0,571			
Дн	0,775						
К			0,523				
Т			0,838				
С	0,463	0,564					
ЯЧУ				0,738			
СКВУ	0,677						
В						0,790	
А						0,681	
Д			0,876				
Кін	0,685						
См		0,891					
О		0,940					
Орг		0,873					
ПУ					0,620		
Заг.дис.	3,121	3,028	2,266	2,101	1,842	1,823	1,419
Доля заг	0,130	0,126	0,094	0,087	0,076	0,075	0,059

Примітка: МП – повнота відтворення образної інформації під час мимовільного запам'ятовування, КП – повнота запам'ятовування конкретних образів, ТКП – точність запам'ятовування конкретних образів, АП – повнота запам'ятовування абстрактних образів, ТАП – точність запам'ятовування абстрактних образів, ВП – вибірковість образної пам'яті, ОП – повнота відтворення вербальної інформації під час запам'ятовування із застосуванням образних засобів, Л – легкість імагінації, Я – яскравість в імагінації, Дт – деталізованість в імагінації, Дн – динамічність імагінації, К – контакт в імагінації, Т – трансформованість в імагінації, С – сенсорність в імагінації, ЯЧУ – яскравість-чіткість уявлень, СКВУ – самоконтроль візуальних уявлень, В – візуальні уявлення, А – аудіальні уявлення, Д – дотикові уявлення, Кін – кінестетичні уявлення, См – смакові уявлення, Орг – органічні уявлення, ПУ – просторові уявлення.

показників було перевірено на нормальність: у всіх випадках показники асиметрії і ексцесів по модулю не перевищували 1. З метою виконання аналізу була використана покрокова процедура з включенням (тобто в порядку зростання r -рівня) у рівняння регресії всіх незалежних змінних і подальшим видаленням тих із них, кореляція з критерієм яких перевищує задане значення $r=0,1$. Мета застосування цієї математико-статистичної процедури:

1) виявити предиктори, що впливають на показники здатності до імагінації в юнацькому віці;

2) визначити ступінь впливовості кожного предиктора.

Стандартні коефіцієнти регресії (β -коефіцієнти) є універсальною мірою впливу незалежної змінної на залежну одиницю. Вони дають можливість порівнювати незалежні змінні (показники образної пам'яті (латентні змінні, що були утворені внаслідок факторизації показників образної пам'яті), показник самоконтролю візуальних уявлень та показник яскравості-чіткості уявлень, сумарний показник різномодальних уявлень) за їхнім впливом на залежну змінну (показники здатності до імагінації). Вдалося виділити низку предикторів *легкості імагінації*. Однією з найбільш впливових виявилася змінна «Різноmodalні уявлення» ($\beta = 0,423$; $t = 6,909$; $p < 0,0001$), сукупність уявлень візуальної, аудіальної, тактильної, смакової, ольфакторної та органічної модальностей. Значущим виявився вплив предиктора «Інтегральний показник образної пам'яті» ($\beta = 0,193$; $t = 3,135$; $p < 0,001$). На статистично значущому рівні проявився вплив на легкість імагінації такого фактору «Здатність до запам'ятовування конкретних образів» ($\beta = 0,163$; $t = 2,704$; $p < 0,01$), а також «Яскравість-чіткість уявлень» ($\beta = 0,147$; $t = 2,524$; $p < 0,01$).

Яскравість імагінації юнаків залежить від предикторів «Різноmodalні уявлення» ($\beta = 0,420$; $t = 7,175$; $p < 0,0001$), «Яскравість-чіткість уявлень» ($\beta = 0,261$; $t = 4,677$; $p < 0,0001$), «Просторові уявлення» ($\beta = 0,151$; $t = 0,701$; $p < 0,01$), «Самоконтроль візуальних уявлень» ($\beta = 0,147$; $t = 2,454$; $p < 0,05$), «Здатність до запам'ятовування конкретних образів» ($\beta = 0,122$; $t = 2,123$; $p < 0,05$).

Деталізованість імагінації зумовлена такими предикторами. Найбільш впливовий з них – «Різноmodalні уявлення» ($\beta = 0,367$; $t = 5,879$; $p < 0,0001$), другий предиктор – «Яскравість-чіткість уявлень» ($\beta = 0,228$; $t = 3,821$; $p < 0,001$), третій – «Інтегральний показник образної пам'яті» ($\beta = 0,173$; $t = 2,748$; $p < 0,01$), четвертий – «Само-

контроль візуальних уявлень» ($\beta = 0,131$; $t = 2,046$; $p < 0,05$).

Під час обчислення регресійного рівняння, що дає змогу прогнозувати показники *динамічності імагінації* на статистично значущому рівні, проявилися три предиктори – «Різноmodalні уявлення» ($\beta = 0,367$; $t = 5,677$; $p < 0,0001$), «Самоконтроль візуальних уявлень» ($\beta = 0,235$; $t = 3,544$; $p < 0,001$), «Інтегральний показник образної пам'яті» ($\beta = 0,210$; $t = 3,214$; $p < 0,01$).

Контакт в імагінації зумовлений такими детермінантами: – «Різноmodalні уявлення» ($\beta = 0,384$; $t = 6,353$; $p < 0,0001$), «Здатність до запам'ятовування конкретних образів» ($\beta = 0,277$; $t = 4,648$; $p < 0,0001$), «Інтегральний показник образної пам'яті» ($\beta = 0,182$; $t = 2,993$; $p < 0,01$), «Самоконтроль візуальних уявлень» ($\beta = 0,173$; $t = 2,802$; $p < 0,01$).

Трансформованість імагінації зумовлена такими детермінантами – «Різноmodalні уявлення» ($\beta = 0,408$; $t = 6,271$; $p < 0,0001$), «Здатність до запам'ятовування конкретних образів» ($\beta = 0,183$; $t = 2,856$; $p < 0,01$), «Інтегральний показник образної пам'яті» ($\beta = 0,147$; $t = 2,248$; $p < 0,05$).

Під час обчислення регресійного рівняння, що дає змогу прогнозувати показники *сенсорності імагінації* на статистично значущому рівні, проявилися три предиктори – «Різноmodalні уявлення» ($\beta = 0,509$; $t = 8,211$; $p < 0,0001$), «Самоконтроль візуальних уявлень» ($\beta = 0,315$; $t = 4,953$; $p < 0,0001$) «Здатність до запам'ятовування абстрактних образів» ($\beta = 0,130$; $t = 2,269$; $p < 0,05$), «Яскравість-чіткість уявлень» ($\beta = 0,127$; $t = 2,152$; $p < 0,05$).

Значення показників образної пам'яті найкращим чином можна спрогнозувати за допомогою таких рівнянь регресії:

Легкість імагінації = $5,57 - 0,03$ Різноmodalні уявлення + $0,409$ Інтегральний показник образної пам'яті + $0,342$ Здатність до запам'ятовування конкретних образів + $0,03$ Яскравість-чіткість уявлень.

Яскравість імагінації = $-2,22 + 0,04$ Різноmodalні уявлення + $0,06$ Яскравість-чіткість уявлень + $0,16$ Просторові уявлення + $0,07$ Самоконтроль візуальних уявлень + $0,33$ Здатність до запам'ятовування конкретних образів.

Деталізованість імагінації = $0,34 + 0,05$ Яскравість-чіткість уявлень + $0,03$ Різноmodalні уявлення + $0,456$ Інтегральний показник образної пам'яті + $0,06$ Самоконтроль візуальних уявлень.

Динамічність імагінації = $1,13 + 0,72$ Інтегральний показник образної пам'яті + $0,146$ Самоконтроль візуальних уявлень + $0,044$ Різноmodalні уявлення.



Контакт імагінації = $5,65 + 0,03$ Різномодальні уявлення + $0,69$ Здатність до запам'ятовування конкретних образів + $0,46$ Інтегральний показник образної пам'яті + $0,07$ Самоконтроль візуальних уявлень.

Трансформованість імагінації = $4,20 + 0,03$ Різномодальні уявлення + $0,47$ Здатність до запам'ятовування конкретних образів + $0,38$ Інтегральний показник образної пам'яті.

Сенсорність імагінації = $-4,67 - 0,53$ Здатність до запам'ятовування абстрактних образів + $0,07$ Різномодальні уявлення + $0,23$ Самоконтроль візуальних уявлень – $0,04$ Яскравість-чіткість уявлень.

Таким чином, умовою, що сприяє формуванню здатності до імагінації, є: 1) висока міра самоконтролю візуальних уявлень та здатності до уявлень за різними модальностями (візуальною, аудіальною, кінететичною (дотик, смак, запах, органічні відчуття)), які представлені у рівнях для майже усіх показників здатності до імагінації, 2) всі структурні компоненти образної пам'яті, і 3) здатність до просторових уявлень. Найбільш впливовим предиктором функціонування усіх показників здатності до імагінації є інтегральний показник образної пам'яті.

Висновки з проведеного дослідження.

Здатність до імагінації як можливість створення образів уяви, які характеризуються високою мірою чіткості та колірної наповненості, деталізованістю, рухливістю їхніх елементів, наявністю відчуттів різних модальностей і такі, що піддаються трансформації та діалогу з їх носієм, відіграє ключову роль у процесі образної пам'яті, регулюючи її функціонування. Базовими характеристиками мнемо-імагінаційної сфери

особистості в юнацькому віці є деталізованість та динамічність імагінації та мимовільне запам'ятовування образів. Провідними якостями імагінації, що забезпечують найкраще запам'ятовування образів, є сенсорність, діалогічність та яскравість, а провідними модальностями імагінації виступають зорова та слухова. У запам'ятовуванні абстрактних образів ключову роль відіграють здатності до просторових уявлень.

Психологічними умовами розвитку здатності до імагінації є висока міра самоконтролю візуальних уявлень, здатності до просторових уявлень та здатності до уявлень за різними модальностями, високий розвиток усіх структурних компонентів образної пам'яті. Найбільш впливовим предиктором функціонування усіх показників здатності до імагінації є інтегральний показник образної пам'яті.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Зинченко П.И. Непроизвольное запоминание / П.И. Зинченко. – М., 2010. – 717 с.
2. Рубинштейн С.Я. Экспериментальные методики патопсихологии / С.Я. Рубинштейн. – М.: ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, 1999. – 448 с.
3. Хомуленко Т.Б. Роль імагінації у функціонуванні інтрапептивної чутливості особистості в юнацькому віці / Т.Б. Хомуленко, К.М. Родіна // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. – 2017. – Вип. 56.
4. Экспериментальная психология: Практикум: Учебное пособие для вузов / [Т.Г. Богданова, Ю.Б. Гиппенрейтер, Е.Л. Григоренко и др.]; Под ред. С.Д. Смирнова, Т.В. Корниловой. – М.: Аспект Пресс, 2002. – 383 с.

ДОДАТОК

Методика діагностики здатності до імагінації

Вам будуть запропоновані три завдання, кожне з яких спрямоване на вивчення вашої здатності створювати образи в своїй уяві. Після кожного завдання оцініть якість образу в балах від 0 до 5 за такими характеристиками:

- 1) легкість (наскільки легко вдалося здійснити все, що вказано в завданні);
- 2) яскравість (ступінь насиченості, чіткості і колірної наповненості отриманого в результаті виконання завдання образу);
- 3) деталізованість (ступінь представленості різних деталей в образі);
- 4) динамічність (рухливість, наявність динаміки в елементах образу);
- 5) контакт (можливість здійснити уявний контакт між творцем і носієм образу і ключовим елементом образу);
- 6) трансформованість (можливість здійснювати зміни в структурі створеного образу);
- 7) сенсорність (наявність інших відчуттів, крім візуальних, які супроводжують процес створення образу і маніпуляції з ним);

Завдання № 1

– Уяви кімнату, будь-яку, яку ти хочеш. Що в ній знаходиться? Уяви в ній кішку. Що вона робить? Поклич кішку. Зміни її позу. Чи відчуваєш ти інші відчуття, крім візуальних (звук, смак, запах, внутрішні відчуття)?

Завдання № 2

– Уяви людину. Як вона виглядає? Що вона робить? Звернися до неї. Зміни її позу. Чи відчуваєш ти інші відчуття, крім візуальних (звук, смак, запах, внутрішні відчуття)?

Завдання № 3

– Уявіть будь-який свій внутрішній орган як живу істоту. Як вона виглядає? Що вона робить? Звернися до неї. Зміни її позу. Чи відчуваєш ти відчуття, крім візуальних (звук, смак, запах, внутрішні відчуття)?

Ключ: за кожною з семи шкал підраховується сума балів, максимальна кількість балів за якими становить 15.



УДК 159.923.2-053.6

РОЗВИТОК САМОСВІДОМОСТІ ЯК ЧИННИК СОЦІАЛЬНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ПІДЛІТКА

Свіденська Г.М., к. психол. н.,
доцент кафедри психології

Донбаський державний педагогічний університет

У статті описані основні підходи до проблеми самосвідомості у психологічній літературі. Обґрунтовано, що самосвідомість особистості виступає складною, інтегративною властивістю психічної діяльності, центральним утворенням і є як процесом, так і результатом уявлення людини про саму себе. Акцентовано на особливостях становлення самосвідомості в підлітковому віці. Відтворений алгоритм становлення особистісного потенціалу підлітків Л.П. Осмак із метою визначення ресурсів саморозвитку в підлітковому віці.

Ключові слова: «Я-концепція», самосвідомість, самовизначення, рефлексія, розвиваюча взаємодія, підлітковий вік.

В данной статье описаны основные подходы к проблеме самосознания в психологической литературе. Обосновано, что самосознание личности выступает сложным, интегративным свойством психической деятельности, центральным образованием и является как процессом, так и результатом представления человека о самом себе. Акцентируется внимание на особенностях становления самосознания в подростковом возрасте. Представлен алгоритм становления личностного потенциала подростков Л.П. Осмак для определения ресурсов саморазвития в подростковом возрасте.

Ключевые слова: «Я-концепция», самосознание, самоопределение, рефлексия, развивающее взаимодействие, подростковый возраст.

Svidenska H.M. THE DEVELOPMENT OF SELF-CONSCIOUSNESS AS A FACTOR OF ADOLESCENTS' SELF-DETERMINATION

This article describes the main approaches to the problem of self-consciousness in the psychological literature. It is substantiated that self-consciousness of a person is a complex, integrative property of mental activity in central formation and it is both a process and a result of an individual's perception of himself. Attention is focused on the features of the formation of self-awareness in adolescence. This is an algorithm of the formation of the personal potential of adolescents L.P. Osmak to determine the resources of self-development in adolescence.

Key words: "I-concept", self-consciousness, self-determination, reflection, developing interaction, adolescence.

Постановка проблеми. Іміни в соціально-економічному житті країни вимагають максимальної актуалізації самовираження і самовизначення особистості. Тому вивчення особливостей розвитку самосвідомості в структурі «Я-концепції» сучасних підлітків у всій складній її соціальної опосередкованості необхідне, перш за все, через пошук суб'єктивних резервів особистості і можливостей оптимізації суспільних впливів з урахуванням особливостей цього віку.

Численні психологічні, педагогічні та соціологічні дослідження показують, що специфіка соціальної ситуації розвитку «Я-концепції» сучасних підлітків характеризується зростанням самосвідомості, прагненням до дорослості, зміною оцінного ставлення до оточення, вибором подальшого життєвого шляху, інтенсивним розвитком компонентів структури «Я-концепції», відкритістю, швидким входженням у пропоновані ролі, особливою чутливістю до оцінок оточення.

Феномен самосвідомості був і залишається одним із найцікавіших і найменш вивчених питань у психології. Його дослідженню присвячено чимало наукових праць як у зарубіжній, так і у вітчизняній психології. Багато років поспіль психологи розглядають феномен самосвідомості з різних точок зору, будують нові теорії та структури досліджень, але все-таки це питання залишається проблематичним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Самосвідомість являє собою складну, багатомірну психологічну складову частину особистості, окремі аспекти якої широко вивчаються як у вітчизняній (Б. Ананьєв, Л. Божович, Л. Виготський, Г. Костюк, О. Леонтьєв, П. Чамата, І. Чеснокова, К. Шорохова та ін.), так і в зарубіжній психології.

Аналіз наукових робіт свідчить, що розробленням та вивченням питань, пов'язаних із проблемою самосвідомості та її складників, займалося багато вчених, які



з різних сторін розкривали ці поняття. Вивчення самосвідомості та її складових елементів відбувалося за різними напрямками.

У дослідженнях Р. Бернса, М. Боришевського, А. Деркача, Е. Еріксона, О. Іващенко, О. Старовойтенка та інших аналізуються особливості «Я-концепції» та «Я-образу». «Я-концепція» – це система уявлень про самого себе або «установка щодо власної особистості» в перехідний підлітковий період. Це динамічна психологічна величина, що залежить від суспільних відносин та змін безпосереднього соціального оточення.

Проблема формування й розвитку самосвідомості привертає увагу як вітчизняних, так і зарубіжних учених. Цікавими є особливості формування внутрішньої системи особистісних механізмів самоорганізації, в основі якої перебуває складна ієрархія складових елементів самосвідомості, оптимальний модус взаємозв'язку яких має стати спеціальною проблемою дослідження психології.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає в теоретичному аналізі проблеми розвитку самосвідомості як чинника самовизначення підлітків у процесі життєвого простору.

Виклад основного матеріалу дослідження. Самосвідомість підлітка – це новий, істотний рівень формування його особистості. Для цього рівня самосвідомості специфічним є те, що тут має місце не просто система актів, включених у психічне життя суб'єкта, що розвивається, крім інших її функцій. У підлітковому віці вперше в розвитку особистості акти самосвідомості – самопізнання, самоспостереження, самовідношення, саморегулювання поведінки й діяльності стають однією з необхідних потреб особистості. У свою чергу, потреба в самосвідомості стимулюється виникненням у цьому віці іншої найважливішої потреби – у самовихованні, цілеспрямованому прагненні змінити себе у зв'язку з усвідомленням власних психологічних невідповідностей зовнішнім вимогам, ідеалам, моральним зразкам, яким треба відповідати.

Існування особистості без самосвідомості є неможливим. С. Рубінштейн виводив процес розвитку самосвідомості з генезису самої особистості: «Самосвідомість не надбудовується зовні над особистістю, а включається в неї, самосвідомість тому не має самостійного шляху розвитку, окремого від розвитку особистості, що не відбивається в ньому, а включається в процес розвитку особистості як реального суб'єкта, як його момент; сторона, компонент» [9, с. 677].

У загальній структурі особистості самосвідомість виступає як складна, інтегративна властивість психічної діяльності, центральне утворення. Самосвідомість певним чином фіксує результат психічного розвитку особистості на цьому етапі, а також є регулятором поведінки, має властивість впливати на подальший розвиток особистості. С. Рубінштейн вважав, що проблема психологічного вивчення особистості не закінчується на вивченні її психічних властивостей – здібностей, темпераменту й характеру; вона завершується розкриттям самосвідомості особистості [9]. На думку І. Чеснокової, самосвідомість уплетена в психічне життя особистості, вона пов'язана з усіма іншими психічними процесами (пізнавальними, афективними, вольовими), її можна розуміти лише в реальному живому взаємозв'язку з ними [13].

Як зазначає С. Рубінштейн, рушійною силою розвитку самосвідомості є самостійність індивіда, що зростає і виражається в зміні його стосунків з оточенням. Самосвідомість розвивається мірою того, як особистість реально стає самостійним суб'єктом практичної та теоретичної діяльності. Самостійність суб'єкта розвивається від оволодіння ним власним тілом до відображення ним цільного світогляду і самовизначення особистості. «Я» формується в процесі узагальнення, пізнання об'єктивної реальності, через пізнання іншого «Я» [9].

Особливу напруженість в актуалізації процесів самосвідомості підлітка викликають сильні емоційні переживання, життєві колізії, пов'язані з усвідомленням певного ставлення до себе оточення. Варто зазначити, що процес формування самосвідомості в підлітка має яскраво виражені індивідуальні форми прояву, що пов'язано зі специфікою умов протікання підліткового віку в кожному конкретному випадку.

У поступовому процесі пізнання власних якостей у підлітка зберігається та сама послідовність, що й у пізнанні якостей іншої людини, тобто спочатку виділяються чисто зовнішні, фізичні характеристики, потім якості, пов'язані з виконанням певних видів діяльності, і, зрештою, особистісні якості, більш приховані властивості внутрішнього світу. С. Рубінштейн зазначав, що самопізнання підлітка проходить низку етапів: «Від наївного неведення стосовно самого себе до дедалі більш поглибленого самопізнання, що з'єднується потім із дедалі більш визначеною, а іноді й різко коливною самооцінкою. У процесі цього розвитку самосвідомості центр ваги для підлітка дедалі більше переноситься від зовнішньої сторони особистості до її внутрішньої сторони,

від відображення більш-менш випадкових рис до характеру загалом» [9, с. 679].

Людина, намагаючись уявити, що про неї думають інші люди, аналізує себе, свою поведінку й особливості спілкування з ними, тобто вона аналізує, якою є у взаємодії з іншими людьми. У результаті такого аналізу людина доходить деякого пізнання свого Я. Такого роду уявлення про себе має істотне значення в процесі самовиховання, тому що, аналізуючи себе в спілкуванні з іншими людьми, людина починає розуміти особливості свого характеру, зокрема й негативні. Уявлення людини про те, що про неї думають люди, що становлять коло її спілкування, ми називаємо «рефлексивними очікуваннями» і вважаємо, що вони істотно впливають на процес особистісного самопізнання.

Поняття «самосвідомість» і «рефлексія» прийшли у психологію з філософії з визначеним значенням навантаженням, а потім стали вивчатися в психологічному експерименті. Варто зазначити, що в експериментальних роботах зазначені поняття нерідко вживаються як синоніми. Донедавна рефлексія в психології розумілася переважно як звертання до власного способу дії, і лише порівняно недавно вона стала розглядатися як діяльність самопізнання, як процес одержання явного знання про себе самого. Для позначення рефлексії як діяльності особистісного самопізнання з'явився навіть спеціальний термін – «особистісна рефлексія» (С. Степанов, І. Семенов [10], Н. Гуткіна [4]).

Ми розуміємо особистісну рефлексію як механізм самосвідомості, як особливий дослідницький акт, під час якого людина не просто досліджує свій внутрішній світ, але ще досліджує і себе як дослідника. Рефлексивні очікування ми розглядаємо як феномен особистісної рефлексії, оскільки думаємо, що для з'ясування, що про неї думають інші люди, людині, насамперед, необхідно зрозуміти, якою її бачать інші люди, а це, в першу чергу, має вести до аналізу й розуміння своєї поведінки, тобто до дослідження своєї поведінки, своїх особистісних особливостей, стосунків із людьми.

Водночас рефлексивним очікуванням буде лише те, що виникає в результаті самоаналізу, що призводить до деякого нового знання (у такому разі рефлексивне очікування і буде цим новим знанням). Ситуація, що створює умови для виникнення рефлексії, може скластися або у разі якогось ускладнення, або у разі питання, яке постало перед людиною, що й змушує її здійснити стосовно себе дослідницький

акт. Для того щоб перебороти виникле утруднення, індивіду, як правило, потрібно вийти в зовнішню позицію стосовно сформованої ситуації і вже звідтіля здійснити дослідницький акт, чи рефлексію. Але самі по собі умови, необхідні для виникнення рефлексії, не дають можливості судити про наявність рефлексії. Для цього необхідно мати критерії існування рефлексії в експерименті, чи критерії, що вказують на те, що відбувається дослідницький акт, котрий нас цікавить.

Таким критерієм може стати самоаналіз, що призводить до одержання нового знання про себе, і названий нами рефлексивним аналізом. Він є істотним компонентом рефлексії, оскільки самоаналіз, що призводить до одержання нового знання, – важлива складова частина дослідницького акту, спрямованого людиною на себе як суб'єкта життєдіяльності.

Таким чином, віковий період, що нас цікавить, у сфері самосвідомості можна охарактеризувати як період розвитку й поглиблення рефлексивних та інтеграційних процесів, що також підтверджується іншими авторами – В. Слободчиковим [11], М. Варбан [2], Л. Осьмак [7].

У розробленні моделі нашого дослідження ми зважали на те, що характерними для цього вікового періоду є певні особливості. *По-перше*, активізується процес самопізнання. Результатом формування свідомого «Я» є спрямованість процесу пізнання на свій внутрішній світ. Виділення власного «Я» та оволодіння ним є провідними якісними атрибутами самосвідомості підлітка. Ознаками цього є комплекс вікових новоутворень – почуття дорослості, розуміння власної унікальності й неповторності, ставлення до свого «Я» як до суб'єкта діяльності [1].

По-друге, завдяки змінам у мотиваційній сфері стає можливим досягнення підлітком індивідуальної цілісності й самототожності й має місце спрямованість на реалізацію власного «Я», самоствердження [3].

По-третє, відбувається трансформація ціннісно-сміслової сфери, зумовлена зростанням особистісної активності підлітка. Ціннісні орієнтації, по суті, конкретизують і змістовно «наповнюють» спрямованість підлітків на реалізацію і розвиток власного «Я», що є єдиним процесом мотивованої ціле-утворення. Психологічна сутність цієї функціональної системи (потреби – мотиви – цінності) розкривається у виникненні «особистісних змістів» життя [5].

По-четверте, система ціннісних орієнтацій активізує механізми прогнозування «Я» у контексті майбутнього. Картина майбут-



нього відображає суб'єктивне бачення перспектив «Я» і є основою створення стратегії саморозвитку і самореалізації.

По-п'яте, починають функціонувати рефлексивно-оцінна система і глобальне самовідношення, що інтенсивно формуються в цей період. Емоційно-ціннісне ставлення до себе є результатом усвідомлення «Я» в контексті особистісно-значимих сфер самотворення, а самоповага – основним суб'єктивним критерієм самоствердження особистості, її ставлення до своєї цінності для інших, з урахуванням свого ідеалу й ціннісних уявлень. Поява потреби самоствердження в цьому віці вказує на перехід особистості на вищу ступінь розвитку [6].

Цікаву модель становлення особистісного потенціалу підлітків на наш погляд, пропонує Л. Осьмак (див. рис. 1). Саме такою «ланцюговою реакцією», на думку цього автора, визначаються особистісні ресурси саморозвитку в підлітковому віці [7]. Водночас, зважаючи на методологічні положення про особистість, що розвивається, соціально необхідний тип особистості, її життєві стосунки, рефлексивність і творчий потенціал (С. Рубінштейн, К. Абульханова-Славська, О. Старовойтенко, М. Варбан та ін.), був розроблений методичний підхід до розвитку активного керованого самопізнання в підлітковому віці. Цей підхід має характер розвиваючої взаємодії в системі «психолог (учитель) – підліток». Ця взаємодія базується на методах, що дають

змогу моделювати і розвивати самосвідомість і творчий потенціал особистості, активізують рефлексивну діяльність і передбачають активну взаємодію з психологом. Інструментарієм такого підходу є психологічні методики, рефлексивні за типом, що забезпечують не тільки діагностику індивідуального рівня самосвідомості, наявних життєвих уявлень і цінностей, але й створюють розвиваючі ситуації, в яких можливе досягнення нових знань, оцінок, переживань і ставлення до власного майбутнього.

Цілісна, гармонійна побудова розвиваючої взаємодії, як вважають фахівці-психологи, передбачає:

- навчання особистості усвідомленій роботі з розвиваючими методами, методиками і прийомами;
- формування в особистості здатності до самодослідження, рефлексії, творчого саморозвитку;
- формування структури спонукань до особистісної самореалізації і самоформування;
- становлення системи цільових настанов і диспозицій щодо власного «Я», його розвитку й об'єктивації;
- моделювання суб'єктивної перспективи майбутнього;
- удосконалення самооцінної (рефлексивної) системи й емоційно-ціннісного самоприйняття [2; 12].

Розвиваюча взаємодія дає змогу особистості за допомогою рефлексії побачи-



Рис. 1. Алгоритм становлення особистісного потенціалу підлітків за Л. Осьмак

ти в собі, відкрити, розгорнути, перевести в конкретні вчинки і дії творчий потенціал. Знання про способи і прийоми рефлексії, самопізнання, саморозвитку юна особистість має одержати від психолога (учителя), що дає йому змогу в такий спосіб реалізувати одну зі своїх головних функцій – виховувати активну, творчу особистість громадянина своєї країни.

Особистісно-орієнтоване виховання, спрямоване на розвиток сфери самосвідомості підлітка, припускає врахування різноманітних індивідуально-типологічних характеристик об'єкта соціалізуючого впливу. Нестабільність соціальної ситуації розвитку особистості в період підліткової кризи до першочергових індивідуально-психологічних детермінант рівня адекватного сприйняття школярем цього віку дійсності, розвиваючого впливу дорослих вводить показник тривожності особистості-носія.

Тривога й тривожність становлять особливий інтерес та актуальність у практиці надання психологічної допомоги підліткам як у межах шкільної психологічної служби, так і за індивідуального консультування в міських психологічних службах.

Робота з оволодіння прийомами оволодіння своїм емоційним станом вимагає тривалих занять із психологом, у процесі яких школяр зможе вибрати і закріпити найбільш придатні для себе способи опанування тривожності. Під час роботи з такими підлітками необхідно враховувати основні психологічні особливості, що їм притаманні:

- низька самооцінка й рівень домагань, почуття власної неповноцінності;
- викривлене сприйняття власного Я, неструктурована або ж дуже негативно деталізована «Я-концепція»;
- невпевнена поведінка й неадаптивні стилі спілкування (самота чи агресивна поведінка);
- амбівалентність власних почуттів і тенденція неправильно розпізнавати й визначати почуття інших [8].

Такими є основні психологічні особливості підлітків, що відзначаються підвищеним рівнем тривожності. Вони були враховані нами під час розроблення та апробації програми психологічного тренінгу розвитку самосвідомості й зниження рівня тривожності підлітків.

Висновки з проведеного дослідження.

Таким чином, самосвідомість підлітка є новим істотним рівнем формування його особистості. Специфічним для цього рівня є те, що має місце не просто система актів, включених у психічне життя суб'єкта, який розвивається, поряд з іншими функціями. Саме у цей період вперше в розвитку

особистості привертають увагу акти самосвідомості – самопізнання, самоспостереження, самовідношення, саморегулювання поведінки й діяльності; кожен з них стає однією з потреб особистості. Потреба в самосвідомості у цьому віці стимулюється виникненням іншої важливої потреби – у самовихованні, у цілеспрямованому прагненні змінити себе у зв'язку з усвідомленням власних психологічних невідповідностей зовнішнім вимогам, ідеалам, моральним зразкам, яким треба відповідати.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Булах І.С. Пріоритетні позиції у визначенні провідних компонентів та критеріїв розвитку особистості підлітка / І.С. Булах // Психологія: зб. наук. праць / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2001. – Вип. 12. – С. 102–112.
2. Варбан М.Ю. Рефлексія професійного становлення в юнацькому віці / М.Ю. Варбан // Практична психологія та соціальна робота. – Київ, 1998. – № 6–7. – С. 80–83.
3. Возрастная и педагогическая психологии: хрестоматия / сост. И.В. Дубровина [и др.] – М.: Academia, 2001. – 368 с.
4. Гуткина Н.И. Личностная рефлексия как один из механизмов самосознания / Н.И. Гуткина // Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту. – М.: Педагогика, 1989. – С. 84–95.
5. Ічанська О.М. Психокорекційна модель становлення особистісної ідентичності старшокласників в умовах сучасної школи / О.М. Ічанська // Психологія: зб. наук. праць / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2001. – Вип. 12. – С. 126–130.
6. Кузікова С.Б. Можливість зниження конфліктності у підлітків шляхом корекції їх Я-концепції / С.Б. Кузікова // Психологія: зб. наук. праць / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2000. – Вип. 2 (9), ч. 1. – С. 200–204.
7. Осьмак Л.П. Умови активізації особистісного потенціалу підлітків / Л.П. Осьмак // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 2 (23). – С. 49–58.
8. Прихожан А.М. Школьная тревожность и самооценка в старшем подростковом возрасте / А.М. Прихожан // Психологические проблемы повышения качества обучения и воспитания. – М.: Просвещение, 1984. – С. 76–88.
9. Рубинштейн С.Л. Самосознание личности и ее жизненный путь / С.Л. Рубинштейн // Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2000. – С. 634–641.
10. Семенов И.Н. Психология рефлексии : проблемы исследования / И.Н. Семенов, С. Ю. Степанов // Вопросы психологии. – 1985. – № 3. – С. 31–40.
11. Слободчиков В.И. Становление рефлексивного сознания в онтогенезе / В.И. Слободчиков. – Новосибирск: Наука, 1987. – 175 с.
12. Старовойтенко Е.Б. Жизненные отношения личности / Е.Б. Старовойтенко. – К.: Лыбидь, 1992. – 216 с.
13. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии / И.И. Чеснокова. – М.: Наука, 1977. – 144 с.



УДК 159.942:159.922.7

PROJECTIVE TECHNIQUE “CHILDHOOD”: PSYCHOLOGICAL DIAGNOSTICS OF INTRAPERSONAL EXPERIENCES OF A CHILD

Sviatenko Yu.O., PhD in Psychology Science,
Associate Professor of the Department of Practical Psychology
National Pedagogical Dragomanov University

The article is dedicated to presentation and theoretical substantiation of author's projective technique of Sviatenko Yu.O. “Childhood”, which proved its effectiveness in psychological work with children. Diagnostically correctional essence is revealed, the procedure of application of the developed technique is introduced. The article contains a list of reference aspects (themes) from the life of a child, which are to be diagnosed using the technique, as well as color photos of simulative material.

Key words: *method “Childhood”, psychological diagnostics, projective techniques, projection, emotional state.*

Стаття присвячена представленню та теоретичному обґрунтуванню авторської проєктивної техніки Ю.О. Святенко «Дитинство», яка довела свою ефективність у психологічній роботі з дітьми. Виявлено діагностичну корекційну сутність, впроваджено процедуру застосування розробленої методики. Стаття містить список еталонних аспектів (тем) життя дитини, які малибути діагностовані з використанням техніки, а також кольорові фотографії імітаційного матеріалу.

Ключові слова: *метод «Дитинство», психологічна діагностика, проєктивні методи, проєкція, емоційний стан.*

Sviatenko Yu.O. PROJECTIVE TECHNIQUE “CHILDHOOD”: PSYCHOLOGICAL DIAGNOSTICS OF INTRAPERSONAL EXPERIENCES OF A CHILD

Стаття посвящена представлению и теоретическому обоснованию авторской проективной техники Ю.О. Святенко «Детство», которая доказала свою эффективность в психологической работе с детьми. Выявлена диагностическая коррекционная сущность, введена процедура применения разработанной методики. Статья содержит список эталонных аспектов (тем) жизни ребенка, которые должны быть диагностированы с использованием техники, а также цветные фотографии имитационного материала.

Ключевые слова: *метод «Детство», психологическая диагностика, проективные методы, проекция, эмоциональное состояние.*

Problem determination. The modern development of psychological science and practice with an orientation towards European standards puts forward new requirements to the practical work of psychologists. Significant efforts of psychologists are aimed at psychological work with children, which serves the goal of optimizing the educational process, preventing psychic trauma and harmonious development of the child's personality. Due to growing need for diagnostic and applied psychological researches, which are effective in correctional way, the urgent issue is development of effective techniques, which can be applied in consultative and psychotherapeutic work with children in order to diagnose the child's inner world, his feelings, experiences and difficulties. Projective techniques deserve special attention in the work with children, because they do allow to involve child's natural abilities into creativity and thereby to carry out the process of psychological work (diagnosis, correction) in a playful way, which is interesting for a child.

Analysis of recent researches and publications. The theoretical substantiation of

the projective techniques, used in the work with children, is based on the concept of «projection» (from the Latin “projection” – “throwing away”), which reflects the process, which is reversal to repression – elimination of repressed deep experiences from the unconscious to the «outside» into consciousness [2]. The projection is characterized by the endowment of external objects with internal subjective feelings, which manifests itself in behavior of a person in the form of attributing his own experiences, qualities, properties and features of character, which are not recognized, to other people or objects [5, p. 744]. Projection can be positive (attribution of positive, socially approved qualities, feelings) and negative (attribution of negative qualities, everything, which a person does not accept in himself or denies) [7, p. 340].

Methods of projective diagnostics of the person are based on the psychodynamic theories, the theoretical sources of which reach psychoanalysis and are based on the principles of systematicity, integrity of the person in the unity of its cognitive and motivational-affective aspects.

A projective technique is a tool, which is used to identify unconscious aspects of behavior. The method allows detecting various reactions of the subject, the maximum of his answers with a minimum of awareness [1; 2; 6]. The origins of projective technique reach Z. Freud's psychoanalysis (1896), and the first description of the projection process in a situation with stimuli, which allow their different interpretation, belongs to the well-known American psychologist Henry Murray (1935). L. Franck conducted theoretical substantiation of the projective technique in psychodiagnostics, he formulated the main task of a projective study - penetration into the inner world of the person by studying the nature of his projections (1939). Traditional experimental studies of the projective technique are verbal associations and visual stimuli of W. Wundt and F. Galton, the method of free associations by C.G. Jung (1904), the G. Rorschach inkblot test. According to modern classification, all projective techniques are divided into the following groups: techniques of structuring, constructing, interpreting, complementing, catharsis, study of expression and products of creativity [1].

Consequently, projective techniques are techniques of study of the person, built on the interpretation of the answers of the person to external neutral questions, reactions to situations, which allow a number of possible interpretations during its perception by the subject [4]. The advantages of projective diagnostics are the ability to detect with its help unconscious or little-understood mental contents, hidden from the person himself, but significantly affecting (and even disturbing) the process of his mental functioning.

The aim of the article – to reveal diagnostic and correction essence of the author's projective technique «Childhood» and to substantiate theoretically its effectiveness in psychological work with children.

Statement of basic material. The projective diagnostic technique "Childhood", developed by us, is a set of pictures consisting of 48 colored separate thematic drawings, which reflect the most important situations from the child's life, related to family relationships, parents, siblings, relations with peers, teachers and other. It is used mainly for the study of the personal sphere of a child from the age of 4 years. The advantage of the technique «Childhood» over other existing projective techniques is that it allows you to detect immediately the psychodynamics of child experiences and feelings, which manifests itself only after a certain time in other conditions of diagnostic and psychotherapeutic work. Such an effect is achieved due to complex-

ity of the themes of technique, developed by us, which allows modifying broadly the genre pictures, quickly and accurately completing the diagnostic hypotheses, which arise from the psychologist. In addition, due to a wide range of themes presented before the child, a wide range of possible motives for expression (projection) of own feelings appears. An important diagnostic role is also played by a dialogic interaction with the child.

The value of the projective technique, developed by us, is that it allows you to identify individually unique ways of structuring living space by the child, his subjective perception of life situation, in which he finds himself. We rely on the fact that the child is indifferent to stimulating material, which, due to typical (and to a certain extent provocative) plot content actualizes aspects of his own experience in his perception. Stimuli «come to life» through the dialogue and become personal for the child.

The «Childhood» technique is recommended to use at the initial stages of counseling or psychotherapy, since it is a tool, which allows diagnosing:

- Current emotional state of the child, inherent to him now;
- The attitude of the child to himself, parents, mentors, peers, and to traumatic situation, which has happened;
- Leading motives of the current behavior of the child;
- Nature and character of the traumatic situation experienced by the child;
- Dissatisfied needs;
- Fears, phobias and anxieties;
- Content of the inner-personal conflict.

The application of the technique also ensures:

- Understanding of the psychological climate in the family, in which the child is brought up;
- Neutralizing psychological protection and resistance during psychodiagnostics;
- Establishing positive emotional contact with the child during psychotherapeutic work;
- The opportunity to discuss dramatic events from the life of the child.

Conduct procedure. Ready pictures, offered to the child, during application of the «Childhood» technique, cover the most significant spheres of the child's life. Each picture represents a theme on which the child responds according to his own internal experiences, internal «programmed response» on one or another behavior. Such programmed response, as a rule, is a consequence of the educational effects on the child and it is related to the nature of the psychological trauma, experienced by the child. The experience of



using technique by us testifies that the child quite easily agrees to present the story pursuant to pictures, because the themes, chosen by him, are psychologically close and familiar to him, which is additionally catalyzed by the nature of the image on the picture – in the style of “children’s drawing”. Thus, the child’s story pursuant to the picture is a form of psychic projection, when the child “takes out” the repressed, subconscious content of his own, not yet formed, but often already traumatized psyche: intrapersonal conflicts, fears, anxieties, aggression, difficulties of separation, jealousy to sibling, low self-esteem, difficulties in communication, experienced dramatic events in the family, violence, etc.

Diagnostic and correctional work with children based on the technique “Childhood”, developed by us, can be conducted both with a group of children (up to five people), and individually. The main goal is the general study of the child’s personality, based on which the psychologist proposes a hypothesis about his psychological characteristics, the nature of psychological trauma, experienced by the child, psychological nature of his relationship with unambiguous conclusions about the child are not made – conclusions of the psychologist on the basis of the used technique serve as general guidelines for the recommendations on overcoming child’s psychological problems and they are the basis for further psychological work with him.

A psychologist may have a question before application of the technique: Where to start a conversation with a child about his experiences? What answers should be given when the child asks open questions or does not want to talk at all? What kind of psychological help can be given to the child, his relatives, and teachers?

Analysis of the story of the child pursuant to the proposed pictures should not necessarily be made according to the given schemes, because high efficiency is proved by an intuitive way. A psychologist, along with a child, can determine those pictures, which are especially energetically charged for the child, and begin work from them. These areas can be identified by the question: «Choose the pictures, which reflect your mood». Then psychologist may ask: “What exactly attracts you in the picture (or repels, or causes strong feelings)?”. An important step in the work is to find out what kind of feelings a picture pours out on the child. Attention is drawn to what looks strange or controversial in the story of the child, indicating to the presence of a specific problem area. It is important to draw attention to the repeated choices by the child of certain themes or repetition of identical

emotions, experiences, which are projected by the child on different storylines.

We consider it expedient to present the most typical children’s subject choices, which reflect the theme of the most relevant topics from the child’s life.

- The topic of relationship between parents.
- The topic of the conflict.
- The topic of the psychological climate in the family.
- The topic of intimate relationships between parents.
- The topic of fear, anxiety.
- The topic of upbringing, child’s reaction to punishment.
- The topic of punishment, violence.
- The topic of emotional state of the child in school, relationships with classmates.
- The topic of competition and jealousy between siblings (brothers and sisters).

The topic of relationship between parents. The topic of conflict. The subject of psychological climate in the family.

The practice of our work proves that family conflicts ruin the child’s personality. The situation of tension in relations of parents is perceived sharply and painfully by the child, which causes formation of low self-esteem, a sense of shame and guilt. The child always perceives high tones of parent’s talk as a threat to his emotional state, safety of life. As a result, the child may undergo development of fear of aggression, fear of independence, fear of intimacy or trust and fear of submission, which is manifested in violation of communication with parents and peers, blocking development of emotional sphere and inability to recognize, understand one’s own feelings and feelings of others.



Examples of questions:

- What do you see in the picture?

There are cases when a child is extremely hurt by conflicts of the parents that any hints of conflict are repressed in his consciousness, and therefore he seems not to see, not to perceive a conflict in the picture, the content of which explicitly indicates this. In this case, we give clarification questions:

- What does a girl/a boy feel in the picture?
- What thought, feelings does he/she have?

The topic of upbringing, the child's reaction to punishment.

Punishment leads to conveyance of guilt feeling in the child and conveyance of an external locus of control (since control over his actions is carried out not by him, but by his parents). Punishment causes child's fear of the parents, whom he loves and on whom he completely depends. Subsequently, this fear stabilizes and causes maladjustment of an adult in society, in personal and professional spheres of his life. The practice of our work confirms the words of the child psychologist Ross Campbell, who strongly does not recommend parents to apply corporal punishment because it causes feeling of guilt in the child. Because the child considers his punishment as a redemption for his bad behavior and a limiter of ill-treatment. Subsequently, such a position is transformed into self-abduction.



Questions, which catalyze expression of the child's attitude to the situation of punishment by parents, expression of fear of punishment and blame for own actions:

- The girl got (played) in the puddle, what would her mother say to her?
- The girl is standing in the corner. Why was she punished? Who stood her in the corner?
- The boy went on the rampage. What will the mother say to him?

The practice shows that most children's responses point to feeling of guilt and fear of punishment, the child treats himself from the point of view «I'm bad».

The topic of emotional state of the child in school, relationships with classmates.

Emotions of the child are closely related to his inner world and difficult situations, in which he finds himself in his own life. If in the early, infancy age emotions are directly related to immediate influences, then in pre-school age they begin to mediate preschooler

attitude to certain phenomena, primarily social ones. Emotional states become generalized, become conscious and, to some extent, manageable. During the childhood, emotions change due to complication of the child's relationship with the surrounding world.

The practice proves that it is often difficult for children to cope with their emotions, with their emotional surges. Those situations, which can be easily perceived by adults, are a matter of deep concern for the child. The technique, developed by us, allows a child to form an understanding of personal emotions and feelings and their causes, as well as to form the skills of managing one's own feelings and emotions (anger, anxiety, fear, guilt, shame, sympathy, compassion, empathy, pride, love etc.).



The questions allow catalyzing emotional experiences of the child, associated with the situation of social interaction:

- What does a girl feel, while speaking in front of the class?
- Why does the girl not want to go to school?
- Why did the boy return from school in the upset mood?
- The boy got low grade in his diary, what will his parents tell to him at home?

We draw attention to the fact that each picture is projective in the sense of understanding it by particular child with his particular sibling position in the family. Due to the efficacy of archetypal symbols in revealing the content of emotions, a small person can project his own individual dramatic situation and experience on the picture (for example, a picture is archetypal, it does not depict heroes, but only a belt, which many associate with the punishment by the parents in childhood).

Diagnosis of emotional state of the child is carried out in the following way. The child is proposed to choose the pictures, which he likes, and to present a story about the deployment of the plot, depicted on them.

The child may be asked the following questions:



- What title would you give to this picture?
- What is depicted on it?
- Who is depicted on the picture?
- What in your opinion does a girl/a boy feel in the picture?
- What feelings, emotions (joy, enthusiasm, sadness, anxiety, fear, aversion, anger) have children, depicted in the picture?
- Whom of the children do you like more?
- Whom of the children you don't like, why?
- Whom could you be in this picture, in the role of someone (or what)?
- Choose a card, on which the hero has the feelings as you have. Tell about his feelings, experiences.

The basis of the **analysis of technique** is the content of the children's answers, stories, created by them on the ground of stimulus pictures. Answers of children, which have significant differences between what the child tells about the picture and the story, which is really depicted in this picture, are of particular interest. Such "false" attribution is a consequence of the protective process of repression, which indicates the "problem area", as well the fact that the child has psychological problems.

Dominant tendencies. All pictures of the technique can be nominally divided into trivial and provocative (catalyzing stressful emotions) incentives. If during the whole work with the child, he constantly returns to the primary or the same topic, this indicates its dominance. On the other hand, the dominant topic can take principal position over the other, trivial themes. A certain figure with a certain stimulus can catalyze a dominant tendency. For example, a child can tell a story pursuant to trivial pictures in a calm, consistent, non-emotional way, until he encounters a picture, which provokes strong emotions – punishment, conflict, etc. It is important to pay attention to emotions, which caused themes, first of all signs of sadness in the stories with depressed themes or trivial themes.

The effectiveness of application of our technique is stipulated by the fact that the more a child conceals dissatisfaction with his environment, parents, himself, the more he reflects it on the outside world, and hence on the images-stimuli, offered by the psychologist.

We paid attention to manifestation of psychological protection of the child during the work with pictures-stimuli, appearance of which indicates the manifestation of the "problem area", a psychological trauma. Namely:

1. Denial of a separate picture or several pictures, which express a similar tendency.
2. Partial repression: when only one of the pictures, which causes anxiety, is denied.
3. Inhibition: prolonged silence over some kind of picture.

4. Conversion to the opposite: a repressed tendency turns into an opposite, which has manifestation in the narrative, the content of which is completely removed from the plot, depicted in the picture.

5. Rationalization: denial of the picture is explained by the child in the way that it is unclear, fuzzy, and ugly.

6. Isolation: description of the picture is carried out in an indifferent voice, without emotional expression.

Diagnostic work according to the technique is based on reveal of the **dominant child's identifiers**, which allows identifying the dominant theme in the child's life.

Thus, a dominant theme can be detected through a sequence of characteristic positive or negative identifiers. Frequent identification with the hero of pictures can mean good adaptation – if the stories are well ordered, or a sign of egocentrism (narcissism). If identification is rare, then it may indicate predominance of a child's feelings of guilt, the attitude towards himself, as "I'm bad". If a child in the vast majority of cases does not identify himself with someone, this means a high level of emotional excitement, anxiety.

Analysis of reaction time. We understand speed of reaction as the time between the demonstration of the picture and the child's first response to the storyline. It allows tracking the emergence of protection, agitation. Very quick answers are considered an attempt to solve independently psychologically destabilizing situation or the effect of the opposition's protective mechanism. When the answer is given with a great delay, we may state repression, protest tendencies, obstinacy, blocking of activity due to excessive agitation.

Conclusions. The projective technique "Childhood", elaborated by us, is for the diagnostics of the inner-personal and communicative sphere of a child from 4 years of age, it solves the problem of comprehensive approach to diagnosis of the child's personality in the unity of his affective, behavioral, cognitive and social components. A complex of thematic pictures allows you to engage the child in the process of psychological work in a full way, to catalyze important aspects of his experience, identification of which helps to eliminate the child's traumatism and develops his personal potential. Long-term experience in the practice of applying the technique proves its effectiveness during application with children, since dialogic interaction pursuant to the picture reduces resistance and barriers of the child while imagining the obtained (often traumatic) experience, the ability to choose from a large

number of pictures contributes to spontaneous manifestation of child's activity, and thus catalyzes relief from negative feelings. The technique, developed by us, also involves the child's natural abilities to creativity and thus to carry out the process of psychological work (diagnosis, correction) in the form of a game, which is of interest to the child; allows to identify individually unique ways of perceiving living space, life situation of the child, in which he is.

An important line of further research is theoretical substantiation of practical results of application of the technique, as well as deepening and specification of the procedure for its application, elaboration of such important components as dialogue, interpretation, criteria for selection of pictures, the scheme of processing interpretation of the technique.

УДК 159.99

ІНДИВІДУАЛЬНА ОСВІТНЯ ТРАЄКТОРІЯ: МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ АНАЛІЗ ФЕНОМЕНУ

Сухенко Я.В., к. психол. н.,
доцент кафедри психології та особистісного розвитку, докторант
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»
Національної академії педагогічних наук України

У статті проаналізовано напрями дослідження проблеми індивідуальної освітньої траєкторії, що здійснені вітчизняними та зарубіжними дослідниками у царині педагогіки, соціології та психології.

Ключові слова: індивідуальна освітня траєкторія, освітній маршрут, індивідуальна траєкторія психічного розвитку, професійно-освітній потенціал, неперервна освіта.

В статье проанализированы направления исследования проблемы индивидуальной образовательной траектории, осуществленные отечественными и зарубежными исследователями в области педагогики, социологии и психологии.

Ключевые слова: индивидуальная образовательная траектория, образовательный маршрут, индивидуальная траектория психического развития, профессионально-образовательный потенциал, непрерывное образование.

Sukhenko Ya. V. PERSONAL LEARNING PATH: CROSS-DISCIPLINARY ANALYSIS OF PHENOMEN

The article analyzes the directions of research of the problem of individual learning path which are carried out by Ukrainian and foreign researches in the field of pedagogy, sociology and psychology.

Key words: individual educational trajectory, individual learning path, individual trajectory of personal development, professional and educational potential, continuing education.

Постановка проблеми. Швидкі та кардинальні зміни сучасного світу відбиваються у його назвах і концепціях: концепція VUCA-світу (англ. *volatility* – мінливий, нестабільний; *uncertainty* – невизначений; *complexity* – складний; *ambiguity* – неясний, двозначний) прийшла на зміну концепції SPOD-світу (з англ. *steady* – стійкий, *predictable* – передбачений, *ordinary* – простий, *definite* – визначений). Експонен-

REFERENCES:

1. Беллак Л. Проективная психология / Л. Беллак, Л. Абт, Г. Оллпорт. – М., 2000. – 528 с.
2. Бурлачук Л.Ф. Введение в проективную психологию / Л.Ф. Бурлачук. – Киев : Ника-Центр, 1997. – 128 с.
3. Венгер А.Л. Психологические рисуночные тесты: иллюстрированное руководство / А.Л. Венгер. – М. : Изд-во ВЛАДОСС-ПРЕСС, 2003. – 160 с.
4. Конюхов Н.И. Прикладные аспекты современной психологии : термины, законы, концепции, методы / Н.И. Конюхов // Справочное издание. – М. : 1992. – 182 с.
5. Лейбин В. Словарь-справочник по психоанализу / В. Лейбин. – Москва : АСТ, 2010. – 1219 с.
6. Соколова Е.Т. К теоретическому обоснованию проективного метода исследования личности / Е.Т. Соколова // Бессознательное. Природа. Функции. Методы исследования. – Тбилиси, 1978. – Т. 3. – С. 611–622.
7. Степанов О.М. Психологична енциклопедія / О.М. Степанов – К. : Академвидав, 2006. – 424 с.

ціальний розвиток інформаційних та цифрових технологій, зростання обсягу знань актуалізують потребу особистості в освіті впродовж життя, концепції та технології особистісно зорієнтованого навчання виходять на перший план, потреба у репродуктивному засвоєнні та відтворенні знань поступається місцем здатності швидко орієнтуватися в нових знаннях, знаходити, систематизувати, продукувати їх.



Варіативність форм освіти (формальна, неформальна, інформальна), технології дистанційного навчання виступають у даному сенсі ресурсами реалізації освітніх потреб сучасної особистості, її самореалізації, самоздійснення в цілому. Проте різноманітність пропозицій та можливостей породжує проблему створення та реалізації індивідуальної освітньої траєкторії, як у школярів, студентів, так і у дорослих, що на певному етапі життя або професійної кар'єри відчують потребу в розвитку, подальшій освіті та самоосвіті, але не мають достатньо чітких уявлень стосовно конкретних цілей, змісту, форм, засобів навчання як способу її задоволення. Проблема індивідуальних освітніх траєкторій (далі – ІОТ) особистості у даному контексті набуває особливої актуальності та пов'язана з такими сучасними трендами як «освіта упродовж життя», «особистісно зорієнтоване навчання», «життєві шляхи», «освітні переходи», що досліджуються педагогами, соціологами, філософами. В ситуаціях моделювання, «прокладання» власної освітньої траєкторії в умовах невизначеності, перехідного періоду як натяку на невідворотність «нового життя», особливо відчутно проступає й психологічне підґрунтя, сутність і зміст поняття «індивідуальна освітня траєкторія».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню проблеми освітніх траєкторій приділяють увагу вітчизняні та зарубіжні дослідники з різних наукових галузей. Зокрема, її педагогічний аспект вивчали: О. Жерновникова, К. Колос, В. Кухаренко, В. Сидоренко, Т. Олійник, А. Столяревська, Т. Ломакіна, Ф. Мухаметзянова, G. Garforth; психологічний: Е. Зеер, Е. Симанюк, О. Носова, І. Якіманська; соціологічний: Р. McMullin, S. Gorard, A. Pallas та ін.

Постановка завдання. Завдання дослідження полягає у систематизації та поглибленні уявлень про феномен «індивідуальна освітня траєкторія» на основі міждисциплінарного аналізу відповідних вітчизняних та зарубіжних наукових розвідок з акцентом на психологічному змісті даного феномену.

Виклад основного матеріалу дослідження. Діапазон вітчизняних психолого-педагогічних розвідок проблеми ІОТ включає вивчення різних її аспектів, зокрема: на рівні загальної середньої освіти – особливостей та механізмів створення індивідуальних освітніх маршрутів (далі – ІОМ) старшокласників у навчальних закладах нового типу (О. Жерновникова), підходи до проектування й використання педагогічними працівниками та учнями хмаро орієнтованого навчального середовища для розв'язання проблеми са-

моорганізації й розроблення ІОТ (С. Литвинова), можливості та ресурсність змішаного (гібридного) навчання у плані реалізації ІОТ учнів (В. Кухаренко).

На рівні професійної підготовки у виші досліджувалися особливості організації навчального процесу за ІОТ (Т. Коростіянець), їх роль та місце у сучасному процесі професійної підготовки фахівця (І. Каньковський), особливості діяльності викладача щодо планування та реалізації студентом ІОТ (Б. Корольов, В. Кремень), ІОТ як інструмент розвитку критичного мислення студента (Т. Олійник), суб'єктні позиції студентів у процесі вищої професійної освіти як чинник спроможності та можливості побудови освітньої траєкторії саморозвитку (Г. Радчук), підходи до створення ІОТ студентів з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей на основі аналізу великих даних, що забезпечуються гейміфікованою системою Knewton (А. Столяревська), особливості реалізації ІОТ студентів на основі моделі змішаного навчання з технічних дисциплін та їхні інтерактивні можливості (С. Березенська, Н. Олійник), електронні інструменти для формування/корегування програм навчання відповідно до первинних даних з ринку праці, що обслуговують запити навчальних закладів (чого навчати?) та суб'єктів навчання у плані побудови їх ІОТ (Ю. Богачков), технологія розроблення відкритого порталу, що включає модулі простору професій, знань, здібностей особистості та надає можливість побудувати ІОТ для отримання необхідних компетенцій та визначення робочого місця в реальній економіці (А. Богданов).

На рівні перепідготовки та підвищення кваліфікації розроблені: умови для реалізації власної траєкторії саморозвитку та самореалізації особистості педагогічного, науково-педагогічного працівника, керівника закладу освіти в якості детермінанти структури й змісту підвищення кваліфікації, а також одного з напрямів реформування системи підвищення кваліфікації (М. Скрипник); підходи до використання сучасних ІКТ для планування та реалізації індивідуальних траєкторій підвищення кваліфікації педагогічних працівників на рівнях курсової підготовки (перепідготовки), навчального плану, тематичного модуля, навчального заняття (К. Колос); модель реалізації ІОТ вчителя-словесника в умовах неперервної освіти; акмеологічні технології педагогічного професіогенезу, що включають складання акмеограми та розглядають ІОТ в якості інструменту формування суб'єктності спеціаліста інформаційного суспільства, його саморозвитку до рівня найвищих досяг-

нень; технологія педагогічного коучингу, що забезпечує усвідомлення необхідності професійного зростання за ІОТ (В. Сидоренко); основи проектування ІОТ та побудови власного освітнього маршруту в освіті дорослих через соціально-особистісний досвід (О. Дубасенюк).

Наукові праці зарубіжних авторів доповнюють уявлення про ступінь розроблення проблеми ІОТ на сучасному етапі та включають такі напрями: концептуалізація підходів до формування та реалізації освітньої траєкторії особистості в системі неперервної освіти, де вона розглядається як фактор гнучкості, варіативності, чутливості системи освіти та її відповідності запитам суспільства та потребам кожної особистості (Т. Ломакіна); проектування ІОТ в системі неперервної освіти, їхні смислотвірні характеристики та можливості прогнозування власного професійного майбутнього (Е. Зеєр, Е. Симанюк); обґрунтування провідної ролі та ресурсності інформальної та неформальної освіти як видів навчання упродовж життя для людей, достатньо освічених для подальшого самостійного визначення власних освітніх траєкторій (О. Гордіна, О. Гордін), організаційно-педагогічні та психолого-педагогічні умови реалізації ІОТ студентів (І. Бережна), педагогічний підхід до включення студентів у проектування ІОТ, що реалізується у спільній діяльності студента та викладача (М. Соколова, Ф. Мухаметзянова), внутрішня диференціація як фактор формування ІОТ студентів (К. Дзюба), зміст діяльності викладача вишу, його готовність до реалізації інноваційних освітніх програм і психологічного супроводу студентів в умовах інноваційної професійної освіти (О. Карбанова, Т. Корнілова, С. Смірнов), проектування ІОТ на основі логіко-семантичної моделі, що дозволяє описати й візуалізувати сутність навчального процесу навчальної дисципліни у виші (Л. Галигіна), динаміка проектування ІОТ студентів вишу у контексті формування їх готовності до іншомовної комунікації у єдності діагностичного, цільового, діяльнісного та рефлексивного етапів (С. Сафонов).

В аспекті навчання школярів досліджено: особливості ІОТ у контексті евристичного навчання як альтернативного диференційованому й такому, що надає кожному учневі можливість створення власної ІОТ опанування всіх навчальних дисциплін (А. Хуторський), формування суб'єктності учня щодо визначення ІОТ та використання навігатору навчального процесу як матриці індивідуального освітнього простору, що допомагає орієнтуватися учню у сходженні до ре-

зультату освіти (А. Гаязов), педагогічного супроводу старшокласників у процесі розроблення та реалізації ІОТ (К. Александрова), змістового (індивідуальний навчальний план, освітня програма), діяльнісного (сучасні освітні технології, ІТ-технології), процесуального (особливості організації навчання) компонентів реалізації ІОТ учнів (С. Вдовіна, І. Кунгурова); психолого-педагогічні умови виявлення та підтримки ІОТ учня, сутність і механізми її прояву, здатність виявлятися через спосіб навчальної роботи – вибірковість до форми пред'явлення об'єкту пізнання, надання переваг різним завданням, що відрізняються за методами дослідження, формою представлення умов відповідно до типу особистісної спрямованості учня (практик, теоретик, образник, змішаний тип) (О. Носова); ІОТ як засіб особистісно зорієнтованого навчання математиці (П. Антошкіна); типологію ІОМ учня та їх специфіку в умовах цілепокладання та профільного навчання, індикатори готовності освітньої установи до введення ІОМ учнів (М. Кунаш).

Аналіз публікацій останніх років в англійських джерелах показав, що проблематика освітніх траєкторій (англ. – *learning pathways*) є досить актуальною для європейського суспільства в цілому та європейської наукової спільноти зокрема. Вона вивчається у межах таких міжнародних дослідницьких проектів як «Style», що орієнтований на виявлення причин високого рівня безробіття серед молоді більш як у 20 європейських країнах [9], «Goete», що спрямований на виявлення взаємозв'язків між освітою та соціальною інтеграцією в суспільство знань у 7 країнах Європи [10]. Наукові розвідки у Великобританії зосереджені на специфіці розвитку освітньої галузі, ринку праці, їх впливу на ІОТ та соціальні позиції особистості (P. McMullin), на особливостях студентських переходів у новій плінній повсякденності, що нерозривно пов'язана з освітою упродовж життя (G. Garforth, T. Gale, S. Parker), на детермінантах (вік, місце, стать, сімейний стан, релігія) вибору освітніх траєкторій дорослими, що позначають межі суб'єктивних структур можливостей (S. Gorard). Дослідниками Відкритого університету Нідерландів розроблено систему специфікації ІОТ у формальній, неформальній та інформальній освіті та визначено відповідні референти (J. Janssen, A. Berlanga). Італійські вчені у контексті вирішення проблеми реалізації ІОТ удосконалили підходи до е-навчання та розробили модель пошуку персональних і корисних шляхів навчання, що базується на технології електронного навчання, дові-



рі, рекомендаціях однолітків, експертних оцінках і забезпечує синергетичний ефект для користувачів (V. Carchiolo, A. Longheu, M. Malgeri).

У працях американських науковців освітні траєкторії/шляхи (англ. – educational trajectories/pathways) розглядаються як один із ключових соціологічних концептів з акцентом на освітніх переходах (англ. – educational transitions), диференціюються семантично споріднені поняття, розглядаються аналітичні моделі, що їх описують та підходи до вимірювання (A. Pallas), обґрунтовано можливості використання соціальних мереж та ЗМІ для створення індивідуального освітнього середовища (англ. – personal learning environments) та розвитку навичок саморегуляції навчання в якості інструментів реалізації IOT (N. Dabbaghe); представлено типологію освітніх шляхів молоді протягом п'яти років після закінчення школи (F. Giudici, A. Pallas). Лонгitudне дослідження надало можливість канадським ученим докладно проаналізувати референти освітніх траєкторій студентів, також ними розкрито різні теоретичні підходи до розуміння сутності феномену освітньої траєкторії, досліджено семантику споріднених англословних понять (B. Crossan, J. Field, J. Gallacher).

Тайванськими вченими розроблено веб-інструменти, що забезпечують ефективну реалізацію IOT у формі електронного навчання (Tung-Cheng Hsieh), досліджено можливості забезпечення IOT учнів та розвитку їх креативності через створення індивідуальних креативних освітніх систем

на основі веб- та інформаційних технологій, методів комп'ютерного навчання та збору даних за технологією «дерево рішень» (Chun Fu Lin). Малайзійськими дослідниками розроблено підхід, що дозволяє визначати актуальні об'єкти вивчення та навчальні матеріали для кожного учня в освітньому веб-середовищі з метою реалізації його IOT (N. Idris, N. Yusof, P. Saad).

Актуальність проблеми IOT в сучасному світі підтверджується не лише широкою географією її досліджень та міждисциплінарним характером, а й даними іншого ґатунку. Зокрема, публічний інструмент Google Trends дозволяє проаналізувати динаміку поширення того або іншого явища в світі та вивчити частоту запитів «освітня траєкторія» та його іншомовних відповідників (англ. – learning trajectories, learning path; ісп. – trayectoria educativa; фран. – trajectoire йducative; рос. – образовательная траектория) користувачами Інтернет. З'ясовано, що впродовж останніх десяти років у всьому світі найбільш частим є англословний варіант запиту «learning path», має місце певна тенденція до збільшення його обсягів (на фоні незначних коливань, ймовірно, пов'язаних з канікулярними періодами) і максимум припадає на лютий 2017 року (рисунок 1).

Цифри на рисунку відображають обсяг пошуку відносно найвищої точки на графіку для вибраного місяця (весь світ) та з 2007 р. по 2017 р. (100 – це місце з найбільшою кількістю запитів, 50 – місце, де кількість запитів удвічі менша, 0 – місце з менш ніж 1% запитів). З огляду на використання анг-

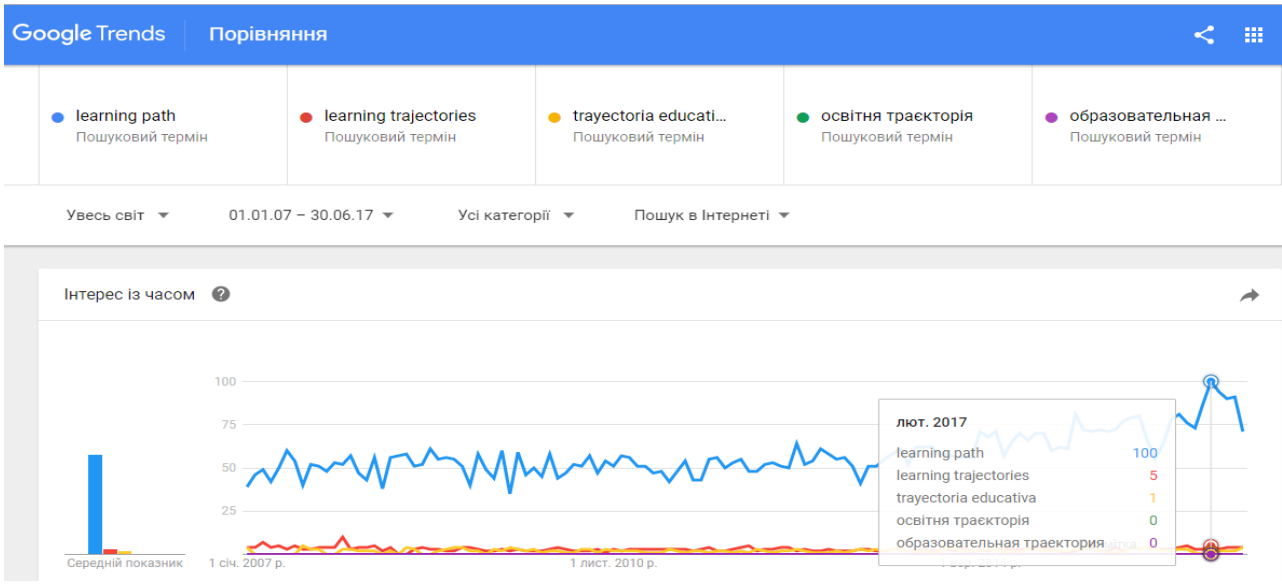


Рис. 1. Статистика запитів «освітня траєкторія» та його іншомовних відповідників в Інтернет за даними Google Trends [7]

лійської мови у світі англомовний запит є найбільш поширеним, тоді як україномовний – складає менш ніж 1% від загальної кількості. Найбільш активно користувачі Інтернет цікавляться проблемою освітніх траєкторій в США, Індії, Великобританії. Найпопулярнішими семантично схожими запитами є «new path learning», «career path», «my learning path», «java learning path». Щодо пошукових запитів за трендами «personal learning path», «індивідуальна освітня траєкторія», то Google Trends повідомляє, що наразі зібрано замало даних, щоб відобразити відповідні результати. При цьому тренд «my learning path», за семантикою близький до названих, є найпопулярнішим серед запитів користувачів, які виконували пошук «learning path» [7].

Трендовість досліджуваного феномену віддзеркалює існування як об'єктивних умов для побудови сучасною особистістю власної освітньої траєкторії, так й її готовності бути суб'єктом даного процесу. Проте в площині психологічного знання мають місце лише поодинокі розробки проблеми ІОТ. Так, згідно з концепцією особистісно зорієнтованого навчання І. Якиманської, індивідуальна траєкторія психічного розвитку дитини розгортається на фоні пристосування (адаптивності) до вимог дорослих (педагога, вихователя, батьків), що створюють нормативні ситуації, та креативності, що дозволяє їй постійно шукати і знаходити вихід з наявної ситуації, долати її, будувати для себе нову ситуацію з опорою на наявні в індивідуальному досвіді знання, способи дії [4, с. 70]. О. Носова поглиблює дані уявлення, конкретизує їх сенс у контексті навчання. Це дає їй підстави для розгляду ІОТ як складного, системного, особистісно значущого утворення, що відрізняється суб'єктною своєрідністю та стійкістю прояву способів навчальної роботи, як персонального шляху реалізації в освіті особистісного потенціалу кожного учня та визначається двома джерелами: соціальним і природним в їх складних взаємозалежностях [2]. Е. Зеєр у розрізі дослідження особливостей проектування ІОТ в системі неперервної освіти та прогнозування професійного майбутнього вважає, що сутністю ІОТ є усвідомлений та відповідальний вибір суб'єктом цільової орієнтації реалізації свого професійно-освітнього потенціалу відповідно до сформованих цінностей, установок і смислів життєдіяльності. Вибір освітньої траєкторії визначається соціально-професійною спрямованістю тих, хто навчається, їхніми ціннісно-смысловими орієнтаціями, наявністю альтернативних освітніх про-

грам, можливостями освітніх організацій» [1, с. 76–77].

Висновки з проведеного дослідження. Проведений аналіз дозволяє стверджувати, що останніми роками проблема ІОТ набуває особливої актуальності та пов'язана з такими сучасними освітніми трендами, як «освіта упродовж життя», «особистісно зорієнтоване навчання», «життєві шляхи», «освітні переходи». Дана проблема має міждисциплінарний характер й найбільш активно досліджується у педагогіці з акцентом на педагогічних умовах, механізмах, формах, ресурсах і засобах створення та реалізації ІОТ на різних рівнях освіти, а також акцентується увага на освітніх переходах упродовж життя, що зближує поняття життєвого шляху та освітньої траєкторії особистості й дозволяє вивчати ІОТ у життєвій перспективі. У соціологічних розвідках акцентується увага на загальних тенденціях освітніх траєкторій учнів, студентів, дорослих, що пов'язуються з проблемами безробіття, соціальної інтеграції, рівності, доступності знань, успішності кар'єри та ін.

Проте більшість досліджень пов'язані скоріше із зовнішніми освітніми ресурсами, їх роллю в якості чинників, умов реалізації ІОТ. Досліджень, присвячених особистісним особливостям, специфіці побудови та реалізації ІОТ, а саме: психологічним детермінантам, механізмам, функціям, умовам реалізації освітнього потенціалу особистості, її ІОТ є значно менше. Психологічний зміст і потенціал даного поняття не розкритий повною мірою. Тож, вивчення даного феномену як системного, динамічного, особистісно значущого утворення, дослідження центральної ролі особистості у створенні та реалізації ІОТ, а також вивчення відповідних психологічних детермінант, чинників, умов, механізмів визначає перспективу подальшого наукового пошуку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Зеєр Э.Ф. Индивидуальные образовательные траектории в системе непрерывного образования / Э. Ф. Зеєр, Э. Э. Сыманюк // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 3. – С. 74–82.
2. Носова Е.П. Психолого-педагогические условия выявления и поддержки индивидуальной образовательной траектории ученика : дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / Носова Елена Павловна – М., 2009. – 142 с.
3. Сидоренко В.В. Науково-методичний супровід реалізації індивідуальних освітніх траєкторій вчителя-словесника в умовах неперервної освіти / Сидоренко В.В. // Дидаскал: часопис : Матеріали Всеукр. наук. конф. «Тьюторство як фактор індивідуалізації педагогічного процесу в контексті кредитно-модульної систе-



ми навчання» (9-10 листопада 2010 р., м. Полтава). – Полтава, ПНПУ. – Полтава, 2011. – № 11. – С. 191–195.

4. Теорія та практика змішаного навчання : [монографія] / [В.М. Кухаренко, С.М. Березенська, К.Л. Бугайчук та ін.] ; за ред. В.М. Кухаренка. – Харків : «Міськдрук», НТУ «ХП», 2016. – 284 с.

5. Якиманская И.С. Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников / И. Якиманская // Вопросы психологии – 1994. – № 2. – С. 64–78.

6. Goete: Governance of Educational Trajectories in Europe : [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://www.goete.eu/glossary>.

7. Google Trends : [Електронний ресурс] – Режим доступу : <https://trends.google.com/trends/explore?date=2007-01-01%20>

2017-06-30&q=learning%20path,learning%20trajectories,trajectories%20educativa.

8. McMullin P. Onwards or Upwards? Pathways and persistent inequality in the United Kingdom's comprehensive education system : Thesis submitted for assessment with a view to obtaining the degree of Doctor of Political and Social Sciences of the European University Institute, Florence, 2016, 223 p.

9. STYLE: Strategic Transitions For Youth Labour In Europe : [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.style-research.eu/resource-centre/glossary/educational-trajectories>.

10. Walther, Andreas; Parreira do Amaral, Marcelo; Cuconato, Morena; Dale, Roger (Eds.) (2016): Governance of Educational Trajectories in Europe: Pathways, Policy and Practice. London, New Delhi, New York, Sidney: Bloomsbury. ISBN: 978-1-4725-8952-1.

УДК 159.921.1:159.922.62:377.4

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ЖІНОК-ПЕДАГОГІВ

Томчук М.І., д. психол. н., професор,
завідувач кафедри психології
КВНЗ «Вінницька академія неперервної освіти»

Томчук С.М., к. психол. н., доцент,
доцент кафедри психології
КВНЗ «Вінницька академія неперервної освіти»

Статтю присвячено психологічному аналізу особливостей професійної самореалізації жінок-педагогів на різних етапах періоду дорослості: мотивації успіху, задоволеності працею, прагнення до саморозвитку та ін.

Ключові слова: професія, педагог, самореалізація, жінка, мотивація успіху.

Статья посвящена психологическому анализу особенностей профессиональной самореализации женщин-педагогов: мотивации успеха, удовлетворенности трудом, стремления к саморазвитию и др.

Ключевые слова: профессия, педагог, самореализация, женщина, мотивация успеха.

Tomchuk M.I., Tomchuk S.M. PSYCHOLOGICAL FEATURES OF PROFESSIONAL SELF-REALIZATION OF WOMEN-PEDAGOGES

The article is devoted to the analysis of particularities of self realization of woman teachers at different periods of adolescence: the motivation of success, being satisfied with their jobs, their necessity to self development etc.

Key words: profession, teacher, self-realization, woman, motivation of success.

Постановка проблеми. У нинішній складній соціально-економічній ситуації, що склалась в українському суспільстві, пошук роботи, шляхів професійної самореалізації особистості в дорослому віці є досить актуальною науково-практичною та психологічною проблемою. Важливість дослідження процесу самореалізації особистості на етапі зрілості обумовлено тим, що саме цей вік є періодом найвищого духовного, інтелектуального, професійного зростання людини.

Згідно з міжнародною класифікацією вікових періодів дорослість – це вік 36–60 років. Він характеризується гетерохронністю в психічному, професійному розвитку і залежить від закономірностей і системи внутрішніх протиріч у формуванні індивіда [8, с. 136]. У періоді дорослості відбувається інтеграція, консолідація соціальних і професійних ролей. Зрілість можна назвати віком практичного, професійного становлення людини. Разом з тим, у залежності від обраного особистістю фаху, соціальної

та особистісної значущості професії процес самореалізації індивіда буде проходити, на нашу думку, по-різному.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У різних аспектах зазначену проблему досліджували такі вітчизняні вчені, як П.Є. Астаф'єв, Л.І. Божович, М.Б. Гасюк [3], С.Д. Павличко [9], А.В. Петровський, В.М. Ямницький та ін.

Представляє значний науково-практичний інтерес дослідження процесу професійного самовизначення, самореалізації у педагогів, оскільки дана професія є найбільш соціально-значущою серед інших.

Постановка завдання. Найбільша частина педагогів загальноосвітніх шкіл – це жінки. Саме тому метою нашого теоретико-експериментального дослідження було вивчення психологічних особливостей професійної самореалізації жінок-педагогів у періоді дорослості. Вибіркою у дослідженні слугували педагоги, які проходили підвищення кваліфікації у Вінницькій академії неперервної освіти. Дослідження проводилось протягом 2016-2017 років. Експериментальна вибірка склала 400 осіб.

В якості психологічного інструментарію дослідження було використано комплекс наступних методів та методик: спостереження, бесіди, інтерв'ю, анкетування, аналіз результатів професійної діяльності педагогів, тестування. В якості тестів використані наступні: на вивчення «Рівня онтогенетичної рефлексії», «Мотивації успіху і боязні невдач» (методика А. О. Реана), на дослідження «Інтегральної задоволеності працею» (автори Козлов В. В., Мануйлов Г. М., Фетіскін Н. П.), рівня самоактуалізації особистості за методикою Альошина Ю. М., Гозман Л. Б., Кроз М. К.) та ін.

Виклад основного матеріалу дослідження. За результатами констатувального дослідження нам вдалося виокремити певні психологічні особливості професійної самореалізації жінок-педагогів. На основі анкетування, бесід з респондентами встановлено, що професійна педагогічна діяльність дає їм можливість досягнути зрілої громадянської та соціальної позиції, відповідальності (про це заявило 88% опитаних); підтримувати оптимальний життєвий рівень (62%); навчитися надавати допомогу іншим (дітям, батькам) досягнути певного особистісного розвитку (76%); пристосуватись до непростого соціального оточення та спілкування в ньому (86%); самореалізуватись як особистості (про це заявило лише 54% жінок-педагогів). Останній показник засвідчив про те, що жінки-педагоги в періоді дорослості не в повній мірі використовують у професійній діяльності можливості

для особистісної, фахової самореалізації та розвитку. За рейтинговим розподілом причинами цього вони називають переобтяженість громадськими дорученнями, шкільними справами, які напряму не пов'язані з їх діяльністю як учителя-предметника (громадські обов'язки, класне керівництво, організація факультативів, участь у роботі різних вчительських, суспільних об'єднань та ін.). На друге за вагомістю місце вони ставлять переобтяженість справами сім'ї. До причин, що знижують можливість їх професійної самореалізації, відносять також відсутність, на їх думку, об'єктивних умов (Інтернету, спеціальної літератури, науково-педагогічної бібліотеки, віддаленість школи від районного, обласного центру тощо). Старші за віком педагоги у багатьох випадках серед причин, що не дають можливості їм у повній мірі професійно реалізуватись, називають ще й вік, індивідуальні проблеми. Проте, як засвідчив проведений нами аналіз, останні чинники є не об'єктивними, а переважно мають суб'єктивний, часто нічим невиправданий характер. У цьому випадку у педагогів спрацьовує певний психологічний захист з метою збереження робочого місця та продовження педагогічної діяльності.

На основі аналізу інших наукових досліджень (Б. Гарднер, А. Менегетті [7] та ін.) встановлено, що справжнє особистісне та професійне становлення людини можливе у зрілому віці. Ми погоджуємося з думкою вищезазначених авторів про те, що жінці значно важче, ніж чоловікові, ефективно поєднувати подружнє життя, кар'єру та материнство, особливо у період юності чи раннього дорослого віку. Зазвичай це стає можливим лише у зрілому віці. Прагнення до самореалізації та самовдосконалення особистості може бути досягнуто лише після 30 років, що зумовлено появою вікової самодостатності та автономності, яка проявляється у володінні собою та своєю долею (Ш.М. Берн [2]).

Є.О. Клімовим [5], велика увага приділяється професійній реалізації особистості. Важливою в його періодизації є фаза інтернала – становлення професіонала, який надійно та успішно виконує свої професійні обов'язки. Як засвідчили результати аналізу категорії життєтворчості, дослідники пов'язують її з особливою спрямованістю зрілої, адаптованої особистості. Такі характеристики притаманні особливому періоду життя людини, періоду найвищих досягнень, віковій межі якого припадають на життєвий проміжок повністю сформованої, всебічно розвинутої особистості й варіюють від ранньої до середньої, а по-



декуди, навіть пізньої дорослості (О.О. Бодальов, А.О. Деркач, Л.Е. Орбан-Лембрик, Н.І. Пов'якель та ін.) Досягнення високих рівнів розвитку в зрілому віці є можливим унаслідок того, що психічні функції особистості знаходяться в умовах оптимального навантаження, підсиленої мотивації, операційних перетворень, що свідчить на користь обрання вікового періоду дорослості як оптимального в контексті дослідження життєтворчості особистості. Переважна більшість вітчизняних і зарубіжних дослідників поділяють ідею обумовленості процесу розвитку в дорослому віці життєвими кризами: здатність реагувати на зміни та успішно адаптуватися до нових умов розглядається як один із критеріїв зрілості; позитивне подолання протиріч і труднощів складає підґрунтя дорослої діяльності (Г. Крайг, А.О. Реан, Т.М. Титаренко та ін.) Важливим в психології життєтворчої активності особистості є вивчення професійної самореалізації як процесу досягнення найвищого ступеня розвитку у періоді дорослості. Регуляція активності особистості на цьому етапі супроводжується різними кризами, що можуть впливати на зміну професійної діяльності. Саме дорослий вік – це не тільки період особистісних та професійних досягнень, аналізу та переоцінки цінностей, зміни пріоритетів і, як наслідок, проявів притаманних цьому віку життєвих криз [3, с. 17]. Нами проведено вивчення таких типів для жінок-педагогів криз.

Так, наприклад, нами виявлено, що криза нереалізованості виникає в тому випадку, коли у педагогів, намічена раніше життєва програма не виконана, коли вони незадоволені продуктивністю свого життя, не бачать, чи недооцінюють свої досягнення, суттєві у минулому події, які впливають на сьогоднішнє і майбутнє життя. Серед опитаних нами респондентів таких осіб виявлено близько 40%.

У окремих педагогів-жінок проявляється навіть криза спустошеності (виявлена у 14% жінок-педагогів). І вона виникає тоді, коли людина слабо уявляє собі актуальні зв'язки, що ведуть від минулого через сьогодні до майбутнього. Такий педагог може усвідомлювати важливі і значимі досягнення у своєму житті, але на майбутнє він не ставить конкретної мети, яка б приваблювала його.

Окремі автори вказують й на кризу безперспективності, яка характеризується слабким усвідомленням потенційних зв'язків подій, проєктів, планів на майбутнє. У людини є й активність, і досягнення, і цінні особистісні риси, але вона не може будувати нових життєвих програм, самов-

досконалюватися, самореалізовувати себе в різних ролях [4, с. 104]. Серед дорослих жінок-педагогів таких нами виявлено майже чверть.

В окремих педагогів виявлена й криза особистісної автономії, яка пов'язана з втратою чи обмеженням власної свободи (про це заявило 18% опитаних). Дуже часто це зумовлено автократичним, авторитарним стилем спілкування з керівниками шкільного колективу.

Криза самореалізації у педагогів може виникати за цілої низки обставин, які унеможливають нормальну, звичайну самореалізацію людини. Нами встановлені такі чинники. Серед них – надмірна регламентація і контроль роботи педагога, формалізм, «паперотворчість» (про це заявило 88% педагогів), втрата роботи, місця проживання, вихід на пенсію (40%), деструктивний тип стосунків у шкільному колективі (50%), узурпація керівником влади (30%) та ін.

Перехід від ранньої до середньої дорослості характеризується кризою 37–40 років, яка має назву кризи середини життя. Вона полягає в остаточному переосмисленні планів життя, співвідношенні їх з реальністю і корегуванні особистісних рис. Криза середини життя у жінок має свої особливості. Зміни в життєвих цінностях пов'язані найчастіше з сімейним циклом, етапами професійного шляху, а не з передбачуваними віковими змінами. Згідно з даними інших авторів, у період зрілості відбувається вирівнювання темпів розвитку окремих сторін особистості. Для всіх сфер життя (професійній, емоційній, особистісній, соціальній тощо) характерне потужне прагнення до особистісної емансипації, до самовираження [2].

Передпенсійний вік, факт виходу педагога на пенсію, як виявлено нами, призводить також до певної кризи. Цей період життя характеризується зниженням фізичних і когнітивних функцій, послабленням інтересів. Криза завершується успішно, якщо людина, аналізуючи своє життя, задоволена ним, вбачає в ньому сенс, приймає його таким, яким воно є. Але якщо людина у віці пізньої дорослості вважає своє життя марною тратою сил та часом втрачених можливостей, інтеграція не відбувається. Стан такої людини можна назвати відчаєм, депресією, у неї спостерігається соціальна ізоляція, зростає тривожність, страх перед подальшим життям. З такими проблемами до викладачів кафедри психології Вінницької академії неперервної освіти звертається майже половина педагогів передпенсійного та пенсійного віку. Аль-

тернативною позицією для більшості з них є прагнення до спокою, стабільності (вони краще здійснюються у трудовій діяльності, творчості через самоповагу і високий статус педагога в школі, громаді).

Психологічний простір самореалізації та становлення особистості жінки, становище якої є відображенням суспільної ситуації і культури «потребують серйозного наукового аналізу, який би включав культурні стереотипи, цінності, моделі поведінки жінки, відображення чоловічих і жіночих ролей <...>» [9, с. 233]. Внаслідок наявності основної фундаментальної біологічної відмінності між жінками і чоловіками – здатності до виношування та народження дітей – та в силу існування цілої низки соціальних умов, що впливають на процес особистісного становлення жінки, її самореалізація має ряд особливостей.

За результатами узагальнення досліджень інших авторів можна зробити висновок, що жінки вважають, що професія із «чоловічим домінуванням» надає їм менше можливостей для кар'єрного росту, ніж професії з «жіночим домінуванням». Вченими отримані дані про те, що жінки більш ніж чоловіки, схильні планувати власну кар'єру. Більш чітким є і прогнозування ними кар'єрної успішності [9]. Проте за нашим дослідженням виявлено, що жінки-педагоги частіше ніж чоловіки є пасивними у плануванні професійної кар'єри. Виявлено декілька факторів, які визначають те, чи буде жінка-педагог прагнути кар'єрного росту: це, насамперед, вік вступу до шлюбу, економічне становище чоловіка, його погляди на працюючих жінок тощо.

Також науковці відзначають наявність гендерних відмінностей перебігу кризи середини життя. На думку вітчизняних вчених, цей період характеризується такими ознаками: зміною соціального та психологічного простору в житті людини (Г.С. Абрамова), підведенням підсумків і звільненням від ілюзій (Б.С. Братусь, О.В. Хухлаєва), усвідомленням «розриву» особистого і загальнолюдського сенсу життя (В.І. Слободчиков), трансформацією образу «Я» та системи відносин (Б.С. Братусь, В.І. Слободчиков), нереалізованою суб'єктністю, відсутністю втілення програми життєвої перспективи (Р.А. Ахмеров, М.В. Єрмолаєва) тощо. Зміни в життєвих цінностях жінок-педагогів також пов'язані найчастіше із сімейним життям, етапами професійного шляху, віковими змінами. Це означає, що ключові події у сімейній та професійній сфері мотивують вибір певного статусу і способу життя жінок зрілого віку.

Проте вікові зміни не є настільки визначальними у формуванні мотиваційної структури жінки, як сім'я і робота. Тим не менше для педагога-жінки вони представляються більш значущими, ніж для чоловіка. Так, жінка, яка планує народження дітей протягом періоду зрілості, часто робить це для того, щоб досягти успіху в кар'єрі, і навпаки, жінка, яка створює сім'ю в юному віці, отримує значну кількість вільного часу, щоб займатися самовдосконаленням в особистому та професійному плані у зрілому віці, коли дорослі діти покидають батьківський дім. Жінки більше ніж чоловіки, реагують на фізичне старіння. Тому збереження зовнішньої привабливості та підтримка фізичної форми також є однією з основних потреб багатьох жінок після сорока років [6].

Нами на основі дослідження виокремлено чотири типи поведінки жінок-педагогів в періоді середньої дорослості. На цей період у нашій вибірці припало найбільше респондентів (200 осіб). В результаті нами виділені такі типи поведінки жінок-педагогів цього віку:

1. «Звичайні педагоги-жінки» – несуть відповідальність за власне майбутнє та майбутнє вихованців, визначають себе через виконуваними службові, громадські обов'язки, сімейні ролі, для них характерне почуття відповідальності, певного жалю щодо прийнятих в минулому окремих рішень та нереалізованих власних можливостей;

2. «Педагоги-ініціатори, творчі педагоги», для яких педагогічна діяльність є способом професійної самореалізації, вони здебільшого не бояться труднощів на шляху до досягнення життєвої мети, проявляють активність, знаходяться у творчому пошуку;

3. «Експансивні педагоги» – для них характерна часта зміна захоплень, педагогічного фаху, стилю поведінки;

4. «Пасивні педагоги-жінки» (їх виявлено дуже мало) – працюють безініціативно, малотворчо, очікують постійних вказівок, недостатньо працюють над своїм професійним вдосконаленням;

5. «Нестабільні, суперечливі педагоги-жінки» - часто проявляють себе на початку або ж наприкінці професійної діяльності, що пов'язано з певними внутрішньоособистісними конфліктами, протиріччями, нереалізованістю мети тощо.

Нами проведено експериментальне дослідження з вивчення рівнів професійної самореалізації жінок-педагогів різного віку. Його результати представлені в Таблиці 1.



Як видно з табл. 1., по мірі отримання жінкою-педагогом професійного досвіду, задоволеність працею суттєво зростає. Цьому сприяє і покращення мотивації до успіху, яка динамічно зростає аж до передпенсійного віку. У пенсійному та передпенсійному віці жінки-педагоги вже не настільки, як раніше, прагнуть до кар'єр-

ного росту, професійної самореалізації, проте більшість з них планує якнайдовше працювати на посаді, діяти в освітянському колективі.

Проведено також дослідження рівня особистісної самоактуалізації за методикою Альошиної Ю., Гозман Л., Кроз М. на вибірці жінок-педагогів зрілого віку.

Таблиця 1

Особливості професійної самореалізації жінок-педагогів у залежності від віку (n=200)

Показники професійної самореалізації	Рівні розвитку	Вік педагогів-жінок (у %)		
		25–35 років (n=100)	36–50 років (n=200)	50–65 років (n=100)
Задоволеність працею	Високий	24,0	56,0	57,0
	Середній	43,0	36,5	40,0
	Низький	33,0	7,5	3,0
Мотивація на успіх	Високий	47,0	52,0	27,0
	Середній	32,0	40,0	40,0
	Низький	21,0	8,0	33,0
Суб'єктивне благополуччя	Високий	12,0	20,5	24,0
	Середній	80,0	75,5	72,0
	Низький	8,0	4,0	4,0

Таблиця 2

Особливості розвитку показників самоактуалізації у жінок-педагогів віком 36-50 років (n=200)

Показники самоактуалізації педагога	Рівні сформованості (у %)		
	Високий	Середній	Низький
Орієнтація в часі	30,5	50,0	19,5
Підтримка	12,0	78,5	9,5
Ціннісні орієнтації	28,5	60,0	11,5
Гнучкість поведінки	40,0	52,0	8,0
Сензитивність	20,0	48,5	31,5
Спонтанність	11,0	33,0	56,0
Самоповага	42,5	54,5	3,0
Самоприйняття	30,0	56,0	14,0
Контактність	52,0	44,5	3,5
Пізнавальні потреби	38,0	56,0	6,0
Креативність	24,0	64,5	11,5

Таблиця 3

Сформованість готовності до професійної діяльності у жінок-педагогів зрілого віку (n=200)

Показники професійної готовності	Рівні сформованості (у %)		
	Високий	Середній	Низький
Професійна компетентність	39,0	45,0	16,0
Професійна спрямованість:	51,0	40,0	9,0
Професійна самореалізація	40,0	48,5	11,5

Методика дозволила нам виявити сукупність психологічних показників, які також інтегрально свідчать про особливості їхньої професійної самореалізації. Вивчалися такі показники як орієнтування в часі, цінності, гнучкість поведінки, сензитивність, спонтанність, самоповага, самоприйняття, прийняття агресії, контактність, пізнавальні потреби, креативність та ін. Результати такого дослідження з найважливіших для педагога показників самореалізації наведені нами у табл. 2.

Як видно з табл. 2. більшість жінок-педагогів мають сформовані особистісні показники самоактуалізації, які дозволяють їм успішно виконувати професійну діяльність. Високі показники розвитку в них мають ті особистісні якості, які є одночасно важливими педагогічними здібностями: контактність, креативність, гнучкість поведінки, пізнавальні потреби, інтереси та ін. Разом з тим, на нашу думку, дещо завищений у педагогів рівень розвитку самоповаги, занижена сензитивність, не завжди адекватне самоприйняття. Все це свідчить про певні психологічні проблеми у процесі професійної підготовки та самореалізації педагогів та необхідності розробки спеціальної програми психокорекції їхніх особистісних якостей у періоді зрілої дорослості.

Узагальнивши дані, отримані у нашому дослідженні, були виокремлені наступні показники професійної здатності, готовності до діяльності жінок-педагогів: професійна компетентність, професійна спрямованість, та професійна самореалізація. Результати вивчення рівнів їх сформованості у жінок-педагогів зведені нами в табл. 3.

Аналіз наведених результатів дослідження (табл. 3) засвідчує, що за більшістю досліджуваних показників рівень професійної готовності до професійної діяльності, здатності до фахової самореалізації жінок-педагогів зрілого віку в цілому може бути охарактеризований як дещо вищий за середній.

Враховуючи те, що значна частина показників професійної самореалізації знаходиться в зоні середніх значень, досягнутий рівень професійної самореалізації жінок-педагогів зрілого віку можна вважати

не цілком достатнім для розв'язання тих завдань, які сьогодні суспільство ставить перед українською освітою.

Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, можна зробити висновок, що перед керівниками, викладачами вищих педагогічних навчальних закладів, психологами постала проблема покращення процесу формування у студентів-педагогів, вчителів шкіл психологічної готовності до постійної професійної самореалізації шляхом формування стійкої, усвідомленої мотивації до фахового зростання, постійного вдосконалення педагогічної компетентності та розвитку їх особистісного потенціалу щодо самореалізації. Це і стане предметом наших подальших наукових розвідок.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Берн Ш.М. Гендерная психология: [монография] / Ш.М. Берн.- СПб.: Прайм-Еврознак, 2001. – 320 с.
2. Вікова та педагогічна психологія: [навч. посіб.] / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. – К. : Просвіта, 2001. – 416 с.
3. Гасюк М.Б. Психологічні особливості самоактуалізації сучасної жінки: автореф. дис.... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 / Гасюк Мирослава Богданівна; Прикарпатський ун-т ім. В. Стефаника. – Івано-Франківськ. – 2003. – 20 с.
4. Деркач А.А. Акмеологические основы становления психологической и профессиональной зрелости личности / А.А. Деркач, Л.Э. Орбан; Рос. Акад. Гос. Службы при Президенте РФ. – М., 1995. – 208 с.
5. Климов Е.А. Психология профессионала / Е.А.Климов. – М. : ИН-т практической психологии, Воронеж: МОДЭК, 1996. – 400 с.
6. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокум. – 9-е изд. – СПб. : Питер, 2005. – 940 с.
7. Менегетти А. Женщина третьего тысячелетия / А. Менегетти. – М. : ННБФ «Онтопсихология», 2002. – 256 с.
8. Моргун В.Ф. Кризові та еволюційні періоди розвитку особистості від народження до смерті: психологія людської долі / В.Ф. Моргун; ред. А.М. Бойко // Єдність педагогіки і психології у цілісному навчально-виховному процесі: матер. Всеукраїнської науково-практичної конференції (4-5 квітня 1995 р.). – Полтава. – 1995. – С. 135–139.
9. Павличко С.Д. Фемінізм / С.Д. Павличко. – К. : Основи, 2002. – 322 с.



УДК 159.923.2:615.851.4

ПРОГРАМА ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ «Я-КОНЦЕПЦІЇ» У СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ КОЛЕДЖІВ

Ушакова К.Ю., аспірант
кафедри психології

Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

У статті представлено авторську програму психологічного супроводу розвитку професійної «Я-концепції» у майбутніх медичних працівників. Розкрито мету, завдання та етапи реалізації програми психологічного супроводу розвитку професійної «Я-концепції» у студентів медичних коледжів.

Ключові слова: професійна «Я-концепція», розвиток, психологічний супровід, майбутні медичні працівники, студенти медичних коледжів.

В статье представлена авторская программа психологического сопровождения развития профессиональной «Я-концепции» у будущих медицинских работников. Раскрыты цель, задачи и этапы реализации программы психологического сопровождения развития профессиональной «Я-концепции» у студентов медицинских колледжей.

Ключевые слова: профессиональная «Я-концепция», развитие, психологическое сопровождение, будущие медицинские работники, студенты медицинских колледжей.

Ushakova K.Yu. PROGRAM OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR THE DEVELOPMENT OF A PROFESSIONAL „I-CONCEPT” FOR STUDENTS OF MEDICAL COLLEGES

In this article presented the authors program of psychological support for the development of a professional «I-concept» for future medical professionals. The purpose, tasks and the stages of the implementation of the program of psychological support for the development of a professional «I-concept» for students of medical colleges are described.

Key words: professional „I-concept”, development, psychological support, future medical professionals, students of medical colleges.

Постановка проблеми. На сучасному етапі становлення української освіти актуалізується проблема підвищення ефективності підготовки студентів вищих навчальних закладів усіх рівнів акредитації як професіоналів із високорозвиненою професійною свідомістю і самосвідомістю, що вирізняються позитивним змістом. У суспільстві особливої гостроти набуває потреба у випускниках, які мають глибокі знання та необхідні вміння за фахом, розвинені уявлення про себе як професіонала, позитивно ставляться до професійної спільноти, адекватно оцінюють себе як професіонала, прагнуть до професійного самовдосконалення й успішної професійної самореалізації. Важливим пріоритетом імплементації Законів України «Про освіту» та «Про вищу освіту» визначено підготовку професіоналів нового типу в державних вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації.

Тому нагальним завданням вітчизняної психологічної науки є розробка ефективної програми розвитку професійної «Я-концепції» у студентів медичних коледжів на етапі їх навчання. Адже розвинена професійна «Я-концепція», що сповнена позитивним змістом, є запорукою їхнього подальшого успішного професійного становлення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема розвитку професійної «Я-концепції» у студентів останнім часом перебуває в епіцентрі наукового дискурсу психологів. За результатами аналізу сучасних наукових досліджень із цієї проблематики з'ясовано, що здебільшого в них вивчалися різні аспекти розвитку професійної «Я-концепції» студентів вищих навчальних закладів III-IV рівнів акредитації в процесі їх навчання. А саме – соціально-психологічні основи професійної ідентичності майбутнього медичного психолога (А.С. Борисюк, 2004); соціально-психологічні чинники розвитку професійної самосвідомості студентів технічних спеціальностей (Н.І. Мащенко, 2005); формування професійної «Я-концепції» студентів факультету фізичного виховання і спорту (В.О. Швидкий, 2007); усвідомлення власного досвіду як чинник розвитку професійної ідентичності майбутніх педагогів (К.С. Тороп, 2008); психологічні чинники становлення професійного образу «Я» у майбутніх психологів (С.О. Ренке, 2010); психологічні засади розвитку професійної «Я-концепції» майбутніх юристів (Р.В. Каламаж, 2010).

Натомість питанню становлення професійної «Я-концепції» студентів вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації

присвячено небагато досліджень психологів. Так, вивчалися психологічні умови розвитку соціальної зрілості учнів вищих професійних училищ (С.П. Поліщук, 2007); становлення професійної ідентичності майбутніх медсестер (М.І. Попіль, 2009); розвиток професійної ідентичності майбутніх молодших спеціалістів педагогічного профілю (А.М. Лукіянчук, 2010); психологічні умови професійного становлення особистості учнів професійно-технічних навчальних закладів (С.І. Моськін, 2011); психологічні чинники розвитку професійної ідентичності учнів професійно-технічних навчальних закладів (О.В. Радзімовська, 2017).

Постановка завдання. З проведеного огляду помітно, що за межами наукового інтересу психологів залишилося питання програми психологічного супроводу розвитку професійної «Я-концепції» у студентів медичних коледжів на етапі їх навчання, яке і стало метою нашого вивчення.

Виклад основного матеріалу дослідження. За нашим розумінням, феномен «професійна «Я-концепція» майбутніх фахівців у галузі медицини» є складним інтегрованим утворенням, що містить низку уявлень і ставлень особистості щодо себе як майбутнього медичного працівника, які суттєво впливають на саморегуляцію її поведінки у професійній діяльності. До структури професійної «Я-концепції» майбутніх медичних працівників належать такі компоненти та їх конструкти: 1) когнітивний – уявлення особистості про себе як фахівця у галузі медицини, що виявляються в образі «Я – фахівець у галузі медицини»; 2) емоційно-оцінний – її професійну самооцінку і професійне ставлення до себе як медичного працівника; 3) поведінковий – саморегуляцію та самоконтроль у професійній діяльності. Психологічними механізмами розвитку професійної «Я-концепції» майбутніх фахівців медичної сфери є професійна ідентифікація, самоідентифікація та рефлексія.

Провідними психологічними чинниками становлення професійної «Я-концепції» майбутніх медичних працівників середньої ланки емпірично визначено: розвиненість їхньої професійної свідомості; ставлення студентів до майбутньої професійної діяльності; співвідношення їхніх реальних уявлень про себе як майбутніх медичних працівників з ідеальними (еталоном); місце професійної спрямованості в мотиваційній сфері особистості; прагнення професійної самореалізації; значущість для студентів обраної професії, актуальність і значущість професійної самоідентичності; соціальними – професійна освіта; престижність про-

фесії медичного працівника у суспільстві; соціальний статус медичних працівників у суспільстві; ставлення до медичних працівників у суспільстві [5].

У контексті гуманістичної спрямованості сучасної вітчизняної освіти найбільш доцільною й ефективною технологією підтримки розвитку та активізації механізмів саморозвитку студентів у навчально-виховному процесі вважаємо психологічний супровід. Цей супровід є системною інтегративною технологією, що триває протягом усього періоду навчання з метою підтримки психологічного розвитку студентів; активізації розвитку їхньої професійної самосвідомості, «Я-концепції» й саморозвитку як фахівців; навчання їх самостійно долати труднощі, які виникають у процесі розвитку (М.Р. Бітянова, 1997; Е.Ф. Зеєр, 2005; М.І. Мушкевич, 2011; В.В. Третьяченко, 2008).

Основна мета авторської програми психологічного супроводу полягала в активізації механізмів професійної ідентифікації й рефлексії та інтенсифікації розвитку когнітивного, емоційно-оцінного і поведінкового компонентів професійної «Я-концепції» у майбутніх медичних працівників з урахуванням соціальних і психологічних чинників цього процесу.

Для досягнення поставленої мети було визначено ряд завдань, а саме: інтенсифікація розвитку професійної свідомості у студентів для збільшення обсягу їх знань про медицину, про основні етапи її становлення, про специфіку професійної діяльності медичних працівників загалом і середньої ланки зокрема, про сучасні досягнення медицини тощо; активізація в них механізмів професійної ідентифікації, самоідентифікації та рефлексії; інтенсифікація та сприяння змінам у розвитку когнітивного, емоційно-оцінного і поведінкового компонентів професійної «Я-концепції» у майбутніх медичних працівників, що відбиватимуться в підвищенні рівнів цих компонентів і наповненні їх позитивним змістом; стимулювання виникнення та закріплення в них стійкого прагнення до професійного самопізнання, самовдосконалення і самореалізації.

Вирішенню окреслених завдань сприяла поетапна реалізація програми психологічного супроводу розвитку професійної «Я-концепції» у студентів медичних коледжів. Нижче коротко охарактеризовано ці етапи.

На першому етапі проводилася просвітницька і розвивальна робота з психологом і викладачами коледжу. Мета роботи полягала в їх ознайомленні з програмою психо-



логічного супроводу розвитку професійної «Я-концепції» у студентів медичних коледжів. Також вона спрямовувалася: на збільшення обсягу знань у психолога і викладачів про історію становлення професійної діяльності медичних працівників середньої ланки, специфіку їх діяльності, професійно-значущі якості ідеального фахівця медичної сфери середньої ланки, норми його поведінки тощо; на розвиток чи посилення у них позитивного емоційно-ціннісного ставлення до медичних працівників усіх ланок загалом і середньої зокрема. Методами проведення просвітницької та розвивальної роботи було обрано міні-лекції, бесіди та дискусії. На цьому етапі проводилося 10 зустрічей із психологом і викладачами коледжу.

Тематика міні-лекцій, бесід і дискусій, у яких взяли активну участь психолог і викладачі, була такою: «Психологічні особливості розвитку особистості в юнацькому віці», «Основні чинники розвитку професійної «Я-концепції» студентів медичних коледжів», «Історія становлення медицини як науки», «Досягнення світової та вітчизняної медицини», «Специфіка професійної діяльності медичних працівників середньої ланки», «Професійно-значущі якості медичного працівника», «Професійно-значущі якості лікаря та середнього медичного працівника: порівняльний аналіз», «Ідеальний фахівець медичної сфери середньої ланки повинен бути...».

На другому етапі здійснювалася психологічна діагностика показників професійної «Я-концепції» у студентів експериментальної та контрольної груп до проведення формульовального експерименту. На цьому етапі було використано комплекс тих самих методик і методів, що застосовувалися нами на етапі констатувального експерименту. А саме – самоопис «Я – майбутній медичний працівник», методика «Хто Я?» (авт. М. Кун і Т. Макпартленд), методика «Дослідження самооцінки особистості» (авт. С. Будассі), модифікований А.С. Борисюк опитувальник самоствавлення В.В. Століна, С.Р. Пантілеєва – «Ставлення до себе як до професіонала», проєктивна методика «Конфліктні стосунки медсестра-хворий» (авт. І.В. Тихонова, Л.П. Урванцев), модифікована нами анкета автора А.С. Борисюк [5].

На третьому етапі на базі медичного коледжу організовувалася та апробувалася програма психологічного супроводу розвитку професійної «Я-концепції» у майбутніх медичних працівників. Експериментальну та контрольну групи, які взяли участь у формульовальному експерименті, було виокремлено після проведення пси-

ходіагностичного дослідження. Студенти, які ввійшли до цих груп, переважно характеризувалися середнім і низьким рівнями розвитку компонентів професійної «Я-концепції». Зі студентами експериментальної групи взаємодії були систематичними, контрольної – ситуативними. Активну участь в експерименті взяли психолог і 12 викладачів медичного коледжу. Тривалість апробації програми – один навчальний рік.

До авторської програми ввійшов комплекс розвивальних засобів, вправ, психологічних технік [1-4], які спрямовувалися на активізацію професійної ідентифікації, самоідентифікації й рефлексії та інтенсифікацію розвитку професійної свідомості й компонентів професійної «Я-концепції» майбутніх медичних працівників середньої ланки, а саме:

- збільшення їх обсягу знань про становлення медицини як науки, специфіку професійної діяльності медичних працівників загалом і середньої ланки зокрема, професійно-значущі якості середніх медичних працівників, норми їх поведінки тощо; посилення поваги до медичних працівників усіх ланок (професійної свідомості);

- актуалізацію професійної самоідентичності, появу прагнення професійного самопізнання, ускладнення реальних та ідеальних уявлень студентів про себе як майбутніх медичних працівників і поглиблення усвідомлення таких уявлень (когнітивний компонент);

- підвищення рівня значущості професійної самоідентичності; появу чи зміцнення професійної гідності й самоповаги, адекватної професійної самооцінки, позитивного професійного самоствавлення; зменшення розбіжностей між реальними та ідеальними уявленнями про себе як медичного працівника середньої ланки (емоційно-оцінний компонент);

- появу прагнень професійного самовдосконалення і самореалізації; вироблення вмінь конструктивного вирішення професійних ситуацій; розвиток комунікативної компетентності (поведінковий компонент).

Відзначимо, що згідно з метою і завданнями нашої програми частина застосованих засобів і вправ модифікувалися.

Розвиток професійної свідомості студентів передбачав збільшення їх обсягу знань про становлення медицини як науки, поглиблення розуміння ними специфіки професійної діяльності медичних працівників загалом і середньої ланки зокрема, ознайомлення з професійно-значущими якостями середніх медичних працівників і нормами їх поведінки, а також посилення їх поваги до медичних працівників усіх ланок.

З цією метою було організовано та проведено прес-конференції за темами: «Витоки становлення медицини як науки», «Досягнення сучасної зарубіжної медицини», «Нобелівські премії в медицині». У підготовці та проведенні активну участь взяли студенти, які готували короткі повідомлення до тем прес-конференцій та їх презентації.

Також проводилися міні-лекції, які стосувалися специфіки професійної діяльності медичних працівників загалом та особливостей фахової діяльності медичних працівників середньої ланки зокрема (з огляду на спеціалізацію студентів, а саме – «Лікувальна справа», «Сестринська справа», «Акушерська справа»), професійно-значущих рис середніх медичних працівників, норм поведінки медичних працівників середньої ланки та т. ін.; мозкові штурми – зовнішніх і внутрішніх перешкод у професійному зростанні середнього медичного працівника та їх подолання, міфів і стереотипів про медичну професію та ін.; групові дискусії – значення медицини у третьому тисячолітті, вимог до медичного працівника середньої ланки в сучасному суспільстві, професіоналізму та його критеріїв та ін.

Розвиток когнітивного компонента професійної «Я-концепції» студентів спрямовувався на актуалізацію їхньої професійної ідентичності, появу в них прагнення професійного самопізнання, ускладнення їхніх реальних та ідеальних уявлень про себе як майбутніх фахівців медичної сфери і поглиблення усвідомлення ними цих уявлень. Із цією метою було організовано та проведено ряд групових дискусій («Мій вибір майбутньої професії», «Медичний працівник середньої ланки як професіонал повинен...» та ін.), вправ («Самопізнання», «Психологічний автопортрет», «Як фаховий медичний працівник середньої ланки хочу, можу, повинен – і це Я», «Написання резюме», «Прес-конференція» та ін.

Вправа «Прес-конференція» проводилася з метою актуалізації в студентів професійної ідентичності, ускладнення їх реальних уявлень про себе як майбутнього медичного працівника середньої ланки та появи в них прагнення до професійного самопізнання. Кожен учасник гри почергово займав місце за столом, що розміщувався на певній відстані перед іншими учасниками. Він мав презентувати себе як медичного працівника середньої ланки (фельдшера, акушерку, медичну сестру тощо). Інші учасники задавали йому п'ять запитань, які стосувалися соціально-психологічного ракурсу його фахової діяльності. Як приклад, питання про її престиж-

ність, основні професійно-значущі якості, норми поведінки тощо. Відзначимо, що ця вправа проводилася систематично протягом навчального року. На кожній прес-конференції було не більше 5-6 виступаючих. На перших прес-конференціях інтерв'ю давали старшокурсники. Всі інтерв'ю після закінчення кожної прес-конференції аналізувалися.

Розвиток емоційно-оцінного компонента професійної «Я-концепції» студентів був спрямований на підвищення їх рівня значущості професійної самоідентичності; появу чи закріплення професійної гідності й самоповаги, адекватної професійної самооцінки, позитивного професійного самоставлення; зменшення розбіжностей між реальними та ідеальними уявленнями про себе як майбутнього медичного працівника середньої ланки.

З цією метою на зустрічі з ними запрошувалися лікарі-новатори, заслужені лікарі України, досвідчені медичні працівники всіх ланок. Також для студентів організовувалися прес-конференції за темами: «Визначні світові медичні працівники», «Тенденції розвитку і здобутки сучасної вітчизняної медицини», «Видатні українські медики», проводилися вправи – «Мої позитивні якості», «Я не уявляю власного життя без...?», «Мій професійний портрет у сонячних променях», «Визнання досягнень», «Ідентифікація переживань» та ін. Короткі повідомлення до прес-конференцій студенти готували самостійно, обґрунтувавши свій вибір. Відзначимо, що викладачі та куратори академічних груп постійно стимулювали студентів до самостійного ознайомлення з інформацією про здобутки сучасної світової та вітчизняної медицини; про видатних медичних працівників країни, регіону, міста тощо.

Метою проведення вправи «Мій професійний портрет у сонячних променях» була активізація професійної самоідентифікації, виникнення чи закріплення у студентів професійної самоповаги, позитивного професійного самоставлення і зменшення розбіжностей між їх реальними та ідеальними уявленнями про себе як майбутнього медичного працівника середньої ланки.

Виконуючи цю вправу, студенти в центрі аркуша паперу малювали коло, що символізувало сонце. В центрі свого кола кожен із них писав: «Я – майбутній медичний працівник». Потім вони малювали стільки сонячних променів, скільки професійно-значущих якостей, на їх думку, мають у своєму «Я». Кожна якість записувалася ними біля одного променя. Після виконання вправи її результати заслуховувалися.



Увага зверталася на такі питання: чи всі якості є професійно-значущими, яка кількість професійно-значущих якостей, чи можна домалювати додаткові промені та чому?

Виконання студентами вправи «Ідентифікація переживань» сприяло поглибленню розуміння ними емоційних станів і ставлень, як власних, так і інших людей. Кожен студент отримував картку з твердженням, що досить часто використовується у професійному спілкуванні. Наприклад, «Ви не виконете свої обов'язки!», «Ви невміло робите медичні маніпуляції!», «Ви хороша медична сестра! Професіонал своєї справи!», «Я визнаю свою неправоту» та т. ін. Завдання полягало в тому, щоб вимовити твердження з різною інтонацією – радісно, доброзичливо, ввічливо, обурено, спокійно тощо. Почергово кожен студент вимовляв твердження з різними інтонаціями, а інші мали встановити його емоційне переживання. В кінці вправи зверталася увага на те, які емоції та переживання було найскладніше відгадати і чому.

Розвиток поведінкового компонента професійної «Я-концепції» студентів був спрямований на появу в них стійких прагнень професійного самовдосконалення і самореалізації; вдосконалення їхньої комунікативної компетентності; вироблення у них умінь конструктивного вирішення професійних ситуацій. Із цією метою проводилися групові дискусії за темою: «Моя готовність до виконання професійної діяльності середнього медичного працівника», вправи: «Два рівні комунікації», «Сходи́нка досягнень» та ін.

Метою застосування вправи «Сходи́нка досягнень» виступив розвиток у студентів прагнення до професійного зростання, самовдосконалення і самореалізації. Кожному учасникові було запропоновано вибрати по одній картці з трьох наборів. Перший набір містив картки з прізвищами відомих медиків – М.М. Амосова, О.О. Богомолець, С.П. Боткіна, Н. Лук'яновича, І.І. Мечникова, І.П. Павлова, М.В. Скліфосовського, М.Д. Стражеска, С.М. Федорова, В.П. Філатова та ін. Другий – картки з різними посадами, а саме: фельдшер, акушерка, медична сестра, лікар, завідувачий відділенням, головний лікар, кандидат медичних наук, доктор медичних наук, член комісії міської ради з питань охорони здоров'я, член комісії обласної ради з питань охорони здоров'я, член комітету Верховної ради з питань охорони здоров'я тощо. Третій – картки з написом «Я».

Після здійснення вибору всі студенти зі своїми трьома картками почергово підхо-

дили до дошки із зображенням сходинок. Кожна сходинка позначала конкретний рівень професійного зростання. На цих сходинках кожен студент розміщував свої картки і пояснював, що йому ще потрібно зробити для досягнення цих рівнів. Наприклад, отримати медичну освіту в коледжі, розпочати працювати в медичному закладі, пройти стажування в країні чи за кордоном тощо. В процесі проведення вправи обговорювалися питання про шляхи і засоби професійного зростання, самоудосконалення й самореалізації, а також про чинники, які їм сприяють чи перешкоджають.

Окрім цього, з метою розвитку професійної «Я-концепції» студенти залучалися до участі у виховних заходах і конкурсах, які проводилися в медичному коледжі протягом навчального року. А саме – X Всеукраїнському конкурсі професійної майстерності медичних сестер «Ескулап-професіонал», майстер-класах з надання першої допомоги «Краща за професією», «Кращий фельдшер року» та ін. Також вони взяли участь у відзначенні свят із нагоди Міжнародного дня медичної сестри, Дня медичного працівника, Всесвітнього дня надання першої медичної допомоги та ін.

На четвертому етапі, після проведення формульовального експерименту, здійснювалися психологічна діагностика кількісних і якісних показників компонентів професійної «Я-концепції» у студентів експериментальної та контрольної груп за допомогою тих самих методик, які використовувалися на другому етапі. На п'ятому етапі визначалася ефективність авторської програми психологічного супроводу розвитку професійної «Я-концепції» у студентів медичних коледжів. На шостому етапі формулювалися методичні рекомендації для психологів і викладачів медичних коледжів, що спрямовані на розвиток професійної «Я-концепції» у студентів цих навчальних закладів.

Висновки із проведеного дослідження.

Отже, авторська програма психологічного супроводу розвитку професійної «Я-концепції» у майбутніх медичних працівників реалізовувалася поетапно. На основному етапі застосовувався комплекс розвивальних засобів і методів із метою активізації професійної ідентифікації, самоідентифікації й рефлексії та інтенсифікації розвитку професійної свідомості й компонентів професійної «Я-концепції» у студентів медичних коледжів. Результати перевірки її ефективності висвітлюватимуться в наших наступних публікаціях.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ключева Н.В. Программы социально-психологического тренинга / Н.В. Ключева, М.А. Свистун. – Ярославль : Ярослав. НПЦ «Психодиагностика», 1992. – 66 с.
2. Макшанов С.И. Психология тренинга : Теория. Методология. Практика : [монография] / С.И. Макшанов. – СПб. : Образование, 1997. – 238 с.
3. Тренинг профессиональной идентичности : руководство для преподавателей вузов и практикующих психологов / авт.-составитель Л.Б. Шней-

дер. – М. : МПСИ ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2004. – 208 с.

4. Федорчук В.М. Тренинг особистісного зростання / В.М. Федорчук. – К. : «Центр учбової літератури», 2014. – 250 с.

5. Ушакова К.Ю. Соціальні та психологічні чинники розвитку професійної «Я-концепції» студентів медичних коледжів / К.Ю. Ушакова // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки : зб. наук. праць. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2017. – № 5 (50). – С. 131-137.

УДК 159.923.2-053.67

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ СИСТЕМОУТВОРЮЮЧОГО КОМПОНЕНТУ САМОСТАВЛЕННЯ В ОСІБ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ

Хоменко К. В., аспірант
кафедри загальної та соціальної психології та психотерапії
Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

В статті розглянуто результати емпіричного дослідження системоутворюючого компонента самоствавлення, його складових – глобального самоствавлення та часової транспективи Я; представлена та обґрунтована структурна модель самоствавлення в юнацькому віці. Виявлені та уточнені якісні й кількісні характеристики складових системоутворюючого компонента самоствавлення в юнацькому віці. Обґрунтовано психодіагностичний інструментарій дослідження психологічних особливостей глобального самоствавлення та інтегративного переживання самоідентичності особистості у часі в юнацькому віці.

Ключові слова: глобальне самоствавлення, часова транспектива Я, особистісна ідентичність, самосвідомість, Я-концепція.

В статье рассматриваются результаты эмпирического исследования системообразующего компонента самоотношения, его составляющих – глобального самоотношения и временной транспективы Я; представлена и обоснована структурная модель самоотношения в юношеском возрасте. Выявлены и уточнены качественные и количественные характеристики составляющих системообразующего компонента самоотношения в юношеском возрасте. Обоснован психодиагностический инструментальный исследования психологических особенностей глобального самоотношения и интегративного переживания самоидентичности личности во времени в период юношества.

Ключевые слова: глобальное самоотношение, временная транспектива Я, личностная идентичность, самосознание, Я-концепция.

Khomenko K.V. RESEARCH OF PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE SYSTEM-FORMING COMPONENT OF THE SELF-ATTITUDE'S STRUCTURE

The article considers the results of an empirical research of the system-forming component of the self-relationship, its components - a global self-attitude and a temporary transpersonal self; presented and justified structural model of self-attitude in adolescence. Qualitative and quantitative characteristics of the components of the system-forming component of the self-attitude in adolescence were revealed and refined. The psychodiagnostic toolkit of research of psychological features of the global self-relation and the integrative experience of self-identity of a person in time in the period of adolescence is substantiated.

Key words: self-attitude,

Постановка проблеми. Поглиблення дослідження особливостей становлення самосвідомості в юнацькому віці є одним з особливо важливих питань психологічної науки в сучасному українському суспільстві.

В юнацькому віці, на етапі переходу від підліткового віку до періоду ранньої дорослості, особливості прояву самоствавлення,

його структури в складі Я-концепції особистості як її емоційної складової набувають особливої значущості. Емоційний компонент супроводжує когнітивний аспект сприйняття оточуючого світу та себе самого, афективна складова спрямовує внутрішню і зовнішню активність людини [2; 4; 11; 21].



Аналіз останніх досліджень і публікацій. В основу нашого дослідження були покладені концепції самоставлення особистості за У. Джеймсом, Р. Бернсом, В.В. Століним, С.Р. Панталеєвим та ін.; принципи єдності свідомості, самосвідомості й діяльності за Л.С. Виготським, О.М. Леонтьєвим, С.Л. Рубінштейном, С.Д. Максименко; положення про особливості розвитку самосвідомості в юнацькому віці згідно з науковими поглядами Е. Еріксона, В.С. Кона, І.Д. Беха, Л.І. Божович, М.Й. Боришевського, П.Р. Чамати, Т.М. Зелінської, Л.В. Долинської, І.С. Булах, О.Є. Гуменюк, Д.Д. Отич, А.В. Колодяжної та ін.

В ході емпіричного дослідження структурних особливостей самоставлення, що спиралося на дослідження зарубіжних, радянських та сучасних українських учених, нами були отримані дані, які дозволили визначити компоненти самоставлення такі, як: емоційно-самоцінний компонент (емоційно-ціннісна складова самоставлення), емоційно-самооцінний (когнітивно-оцінна складова самоставлення), емоційно-поведінковий (поведінковий компонент емоції в ставленні до себе) і системоутворюючий компонент як узагальнене недиференційо-

ване ставлення «за» чи «проти» себе в часовій транспективі [9] (рис.1).

Проте не всі аспекти вивчення самоставлення знайшли відображення в психологічній літературі. Недостатньо досліджено різноспрямованість та взаємозалежність зв'язків між складовими компонентів самоставлення, існують розбіжності у визначенні його структурних підсистем та їх ієрархічності, відсутня чіткість у розумінні детермінування самоставлення діяльністю та властивостями особистості. Зокрема, недостатньо досліджений взаємозв'язок між компонентами самоставлення та становленням особистісної системи цінностей в юнацькому віці.

Постановка завдання. Вирішення завдання з виявлення специфіки взаємозв'язку критеріїв компонентів самоставлення особистості надає можливість більш поглибленого вивчення процесів формування та розвитку зрілої, адаптованої особистості [19; 20; 23; 24].

Виклад основного матеріалу дослідження. Системоутворюючий компонент самоставлення в юнацькому віці розглядається нами як такий, що об'єднує в цілісну систему інші компоненти самоставлення,

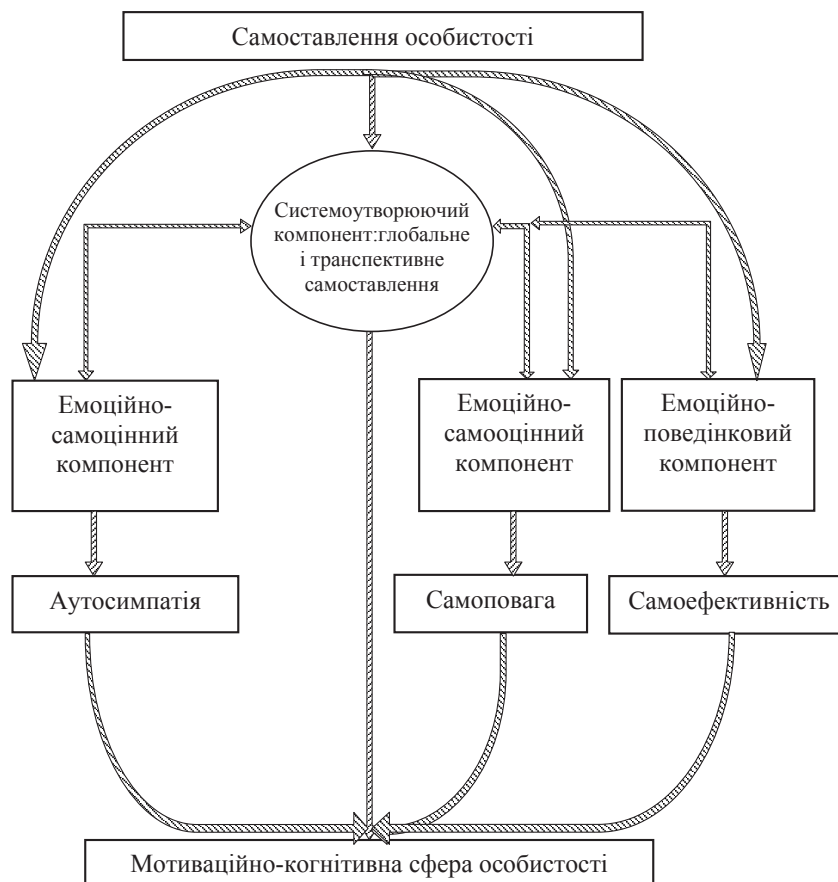


Рис.1. Структурно-динамічна модель самоставлення

проте не являється їх сумою і має два критерії – глобальне самоствавлення як недиференційоване ставлення «за» чи «проти» самого себе і другий – оцінка часової транспективи власного Я, що характеризує часові установки в юнацькому віці [10; 11; 18].

Розглянемо докладніше означені результати емпіричного дослідження.

В ході дослідження нами було виділено три експериментальні групи (ЕГ1, ЕГ2, ЕГ3), до яких входили, відповідно, студенти 1, 2, 3 курсів. Вони утворили експериментальну вибірку, яку ми позначили ЕВ. У експерименті брав участь за власним бажанням 61 студент першого курсу (31 хлопець і 30 дівчат), 69 студентів другого курсу (34 хлопця і 35 дівчат), 64 студенти третього курсу (32 хлопця і 32 дівчини). Математично-статистична обробка отриманих даних проводилася на ПЕОМ «Pentium II» у програмному забезпеченні Excel-2007 у середовищі Windows-XP, зокрема, обчислювався t-критерій Ст'юдента для залежних виборок [6; 17, с. 568–571], коефіцієнт рангової кореляції Спірмена [17, с. 579–582].

За функціональною значущістю використаний нами психологічний методичний інструментарій можна поділити на дві групи: основний та допоміжний. Застосування останнього дозволило підтвердити валідність і надійність основного діагностичного апарату, ґрунтовніше дослідити вікові особливості самоствавлення, а саме критерій глобального самоствавлення як системоутворюючого компоненту самоствавлення в досліджуваних. Методики є конкретизацією тих психологічних знань, які знаходяться на рівні методології, з одного боку, з іншого – вони дають зворотний зв'язок, уточнюють авторське дослідження [8; 9, с. 32].

Системоутворюючий компонент самоствавлення, критерієм якого є глобальне самоствавлення, досліджувався нами за допомогою шкали «Глобальне Я» методики В.В. Столін, Р.С. Пантілеєв «Тест-опитувальник самоствавлення». Глобальне самоствавлення – переживання узгодження інтегрального Я й дезінтегрального Я в недиференційоване позитивне переживання до власного Я». Ця шкала має 28 суджень. Респонденти висловлювали свою згоду з ними шляхом двох варіантів відповідей: «згоден»(+) або «не згоден»(-). Сирі бали переводяться у накопичені частоти (%) згідно з таблицею, а потім оцінюються рівні глобального самоствавлення таким чином: високий гармонійний рівень – 16 і вище балів; середній узгоджений рівень – 13–15 балів; дисгармонійний низький рівень – 12 і менше балів. Робота із зазначеною методикою активізує у студентів юнацького віку моти-

вацію самодослідження, виконується з інтересом (довірча валідність). Вона дозволяє виділити групи респондентів за рівнем самоповаги (діагностична валідність) та диференціювати показники в залежності від віку досліджуваних (конструктивна валідність).

Зазначимо, що основою життєвого самовизначення, готовності до самореалізації, особистісної ідентичності та глобального самоствавлення є орієнтація в часі в юнацькому віці, яка характеризується різною часовою транспективою [13, с. 14]. Самоствавлення особистості в цьому віці також структуроване в часі та характеризується суперечностями між актуальним Я (Я-нинішнім), ретроспективним Я (Я-минулим) і проспективним Я (Я-майбутнім) [3; 22]. Основою успішної особистісної та професійної готовності до самореалізації є збалансоване, узгоджене та позитивне ставлення до Я- майбутнього. Спрямованість у майбутнє здійснює сприятливий вплив на розвиток особистості в юнацькому віці тільки тоді, коли у неї є почуття задоволеності теперішнім та узгодженість з минулим. Орієнтацію в часі узагальнимо в часову транспективу, яка передбачає гармонійні та дисгармонійні взаємозв'язки Я-минулого, Я-теперішнього та Я-майбутнього осіб юнацького віку.

Орієнтація в часі в юнацькому віці є провідним віковим утворенням, яке пов'язане з розвитком самоствавлення, особистісної ідентичності, є показником розвитку під час переходу до ранньої дорослості [18; 21; 22].

Ми досліджували орієнтацію в часі за допомогою шкали «Орієнтація в часі» методики Н.Ф. Каліної «Діагностика самоактуалізації особистості» [1, с. 11]. Вибір цієї методики як додаткової до основної шкали «Глобальне Я» В.В. Столін, Р.С. Пантілеєв «Тест-опитувальник самоствавлення» зумовлений її можливостями вивчити часові самоустановки в юнацькому віці, з'ясувати напрями розвитку їх зв'язків. Рівні орієнтації в часі такі: високий – 10–8 балів, середній – 7–4 балів, низький – 3–0 балів.

Додатковим до основної методики був задіяний також напівпроективний опитувальник Х. Маркус, П. Нуріус «Можливі Я» в адаптації Г. М. Прихожан [15, с. 385–386]. Можливі Я-уявлення про власні майбутні самоствавлення, які є проекцією надій і страхів особистості. Інструкція спрямовує досліджуваних на виявлення цих майбутніх самоствавлень: «Ким і яким ви бажаєте стати? Ким і яким побоюєтеся стати?» Дається два окремих аркуші для надій і побоювань кожному досліджуваному. Респонденти пишуть за власним бажанням кількість надій



і побоювань. Це перший етап опитування. Після виконання цього завдання респондентам необхідно оцінити кожне можливе Я за такими параметрами: 1) Коли це може статися? 2) Наскільки значима для вас ця подія? 3) Вкажіть (у %) ймовірність виконання кожного можливого Я. Для аналізу даються такі пункти: 1) рівень самопрезентації (скільки написано, відмова, блазнювання, негативізм тощо): низький рівень – 0–4 можливих Я; середній рівень – 5–9 можливих Я; високий рівень – 10 і більше можливих Я; 2) більше зона надій чи зона побоювань? 3) що домінує в «зоні надій» і в «зоні побоювань».

Додатковим критерієм достовірності стали результати за методикою «Оцінка потреби у схваленні» Д. Крауна, Д. Марлоу, адаптованою Ю.Л. Ханіним [9, с. 366], яка дозволяє діагностувати рівень залежності від схвалення групою та очікувань у ситуації оцінки з боку інших. Рівень потреби у схваленні залежить від сприятливих оцінок з боку інших людей, його вразливості і чутливості до міжособистісних впливів та впливів середовища. Ступінь вираженості мотивації схвалення ми розглядаємо за допомогою трьох рівнів: високого – 13 і більше балів, середнього – 10–12 балів, низького – 9 і менше балів. Середній і низький рівні показують автономність особистості від схвалення його оточенням і водночас врахування їхніх інтересів. Високий рівень вияву потреби у схваленні свідчить про залежність особистості від схвалення оточенням, отже, про недостовірність отриманих результатів.

Ефективність системоутворюючого компоненту самоствавлення реалізується на гармонійному рівні лише за умови її свідомого позитивного спрямування в теперішній час, зокрема, під час вибору власних цінностей. Глобальне самоствавлення стає детермінантою процесу адаптації людини до зовнішнього світу та чинником суб'єктивності у розвитку цінностей осіб юнацького віку [10, с. 84]. Цей провідний компонент структури самоствавлення – глобальне самоствавлення – контролює, посилює розвиток всіх компонентів структури, їх взаємозв'язків. Утім компоненти самоствавлення особистості також посилюють його розвиток в осіб юнацького віку.

Згідно з ієрархічним принципом системного підходу, глобальне самоствавлення як узгоджене гармонійне, інтегральне самоствавлення – ціле, що не є сумою компонентів досліджуваної нами структури. Системоутворююча складова досягає цілісності і стає «системою систем», її вплив на окремі складові й, навпаки, вплив скла-

дових на неї нерівномірні, проте узгоджені. В юнацькому віці системоутворююча складова дає можливість об'єднати суперечності суспільних цінностей і власного життя [10, с. 265]. Глобальний холізм є результатом зрілої інтеграції часткових виявів самоствавлення (емоційно-самоцінного, емоційно-самооцінного, емоційно-поведінкового компонентів) в гармонійне переживання самоствавлення власної самосвідомості. Ці люди вміють любити себе і людей, не посилюючи чесноти і не відкидаючи недоліки [14, с. 181].

На *неузгодженому середньому рівні* системоутвірному компоненту (глобального самоствавлення) встановлено 27,32% досліджуваних ЕВ юнацького віку (друге місце займає). Їм властиве усвідомлення диференціації позитивних і негативних сторін самоствавлень, проте нестійкість самоствавлень в інших її складових спричинює їх коливання та зменшення інтегрального Я між ними (табл.1).

Таблиця 1
Порівняльна характеристика рівнів глобального самоствавлення в осіб юнацького віку 17–20 років за методикою В.В. Століна, С.Р. Пантїлєєва «Тест-опитувальник самоствавлення» шкала «Глобальне Я»

Рівні	ЕГ1 (n=61)		ЕГ2 (n=69)		t
	абс.	%	абс.	%	
Високий	30	49,18	38	55,07	-
Середній	17	27,87	17	24,64	-
Низький	14	22,95	14	20,29	-

* $p < 0.05$

Аналіз результатів дослідження глобального самоствавлення свідчить про зменшення цього рівня від 17–18 років (27,87%) до 18–19 років (24,64%). Проте у респондентів 19–20 років відбулося його збільшення до 29,69%, що становить негативну вікову тенденцію при переході досліджуваних до ранньої дорослості.

Досліджувані свідомо зусиллям волі на основі власного позитивного досвіду досягають цілісного (хоча і суперечливого в певних ситуаціях) інтегрального Я й дезінтегрального Я на засадах загальнолюдських цінностей. Лише після цього досліджувані здатні конструктивно взаємодіяти з людьми, здійснюючи самоконтроль у соціальному й особистісному світах. Разом інтегральне Я та дезінтегральне Я створюють ієрархічно вищий системоутвірний компонент в осіб юнацького віку, який посилює розвиток всієї структури самоствавлення

особистості. Холізм є результатом не лише інтеграції часткових виявів самоствалення, а й їх взаємовпливів і перетворення. Ці досліджувані намагаються спочатку уникати відповідальності перед собою і лише під впливом подій власного життя починають глобально узгоджувати його [14, с. 181].

Таблиця 2

Порівняльна характеристика рівнів вираженості глобального самоствалення в осіб юнацького віку 17–20 років за методикою В.В. Століна, С.Р. Пантілеєва

Рівні	ЕГ2 (n=69)		ЕГ3 (n=64)		t
	абс.	%	абс.	%	
Високий	38	55,07	22	34,37	2,19**
Середній	17	24,64	19	29,69	-
Низький	14	20,29	23	35,94	-

**p<0.01

На дисгармонійному низькому рівні вияву системотвірного компоненту самоствалення (глобального самоствалення) встановлено 26,29% досліджуваних юнацького віку (займає третє місце). Інтегральне Я й дезінтегральне Я є однаково цінними для цієї групи студентів юнацького віку, їх зміст виявляється інтенсивно, тому вони домінують по черзі. Ці респонденти не прагнуть усвідомлення позитивних й негативних сторін самоствалення та їх наступної узгодженості. Опір між інтегральним Я й дезінтегральним Я виявляється в агресивній поведінці, що блокує задоволення власних потреб і набуття необхідних цінностей. Узгодженість деформується і перетворю-

ється на розбалансованість глобального самоствалення. Ці досліджувані в реальному часі діють імпульсивно, що впливає на інші компоненти самоствалення.

Водночас, дисгармонійні складові самоствалення також посилюють у цьому напрямі розвиток системотвірного компоненту. Вияви інтегрального Я й дезінтегрального Я на цьому рівні розвитку глобального самоствалення лише частково узгоджені зовнішнім впливом. Холізм не є характеристикою дисгармонійного рівня глобального самоствалення, який утворюється як дифузна «система систем». Ці особи наполегливо прагнуть до тих цінностей, які підтверджують їх власну сутність.

Вікова динаміка розвитку глобального самоствалення як системоутворюючого компоненту самоствалення досліджуваних, згідно з табл. 2.5, свідчить про зростання дисгармонійного рівня у респондентів 19–20 років до 15,65% (табл. 2).

Отже, встановлені особливості розвитку глобального самоствалення у досліджуваних юнацького віку за шкалою «Глобальне Я» методики В.В. Століна, Р.С. Пантілеєва «Тест-опитувальник самоствалення» дає можливість зробити наступні узагальнення.

Глобальне самоствалення як вияв системоутворюючого компоненту самоствалення у студентів юнацького віку має різні рівні переживання. Оптимальним є високий, гармонійний, узгоджений рівень глобального самоствалення як цілісне позитивне переживання («за») до власного Я. Середній рівень глобального самоствалення – як частково узгоджене і умовно позитивне переживання («умовно за») до власного Я. Низький дисгармонійний рівень

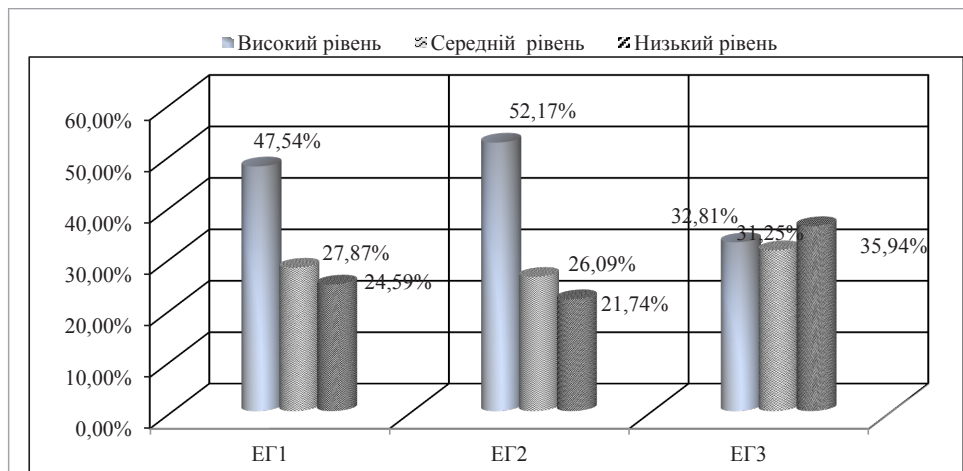


Рис. 2. Порівняльна характеристика вияву орієнтації в часі в осіб юнацького віку за методикою Н.Ф. Каліної «Діагностика самоактуалізації особистості», шкала «Орієнтація в часі»



вияву глобального самоствавлення – як суперечливе, негативне переживання («проти») до власного Я.

Оптимальним в структурі самоствавлення є високий рівень глобального самоствавлення як системоутворюючий компонент, разом із респондентами середнього, частково узгодженого рівня ця група переважає (73,71%) над групою з низьким дисгармонійним рівнем (26,29%), що обумовлює позитивне переживання цього самоствавлення як провідну вікову закономірність у досліджуваних осіб.

Узагальнюючи вікові особливості рівнів вияву глобального самоствавлення у досліджуваних, слід звернути увагу на експериментальну вибірку респондентів. Вона підтверджує виявлені вікові тенденції, а саме: перше місце займає високий рівень (46,39%), друге – середній рівень (27,32%), третє місце – низький (26,29%). Зазначимо, що встановлені вікові кризові тенденції у досліджуваних третього курсу (ЕГ3), а саме: статистично значуще зменшення високого рівня та збільшення низького рівня глобального самоствавлення.

За шкалою «Орієнтація в часі» методики Н.Ф. Каліної «Діагностика самоактуалізації особистості» ми отримали результати, що відображені на рис. 2.

Аналіз отриманих даних показав, згідно з рис. 2, що високий рівень орієнтації в часі характерний для 47,54% ЕГ1, 52,17% ЕГ2 і 32,81% ЕГ3, сутність якого полягає в переживанні безперервності орієнтації в часі. Минуле критично оцінюється, тому існують певні суперечності з нинішнім. Ці досліджувані концентрують власні зусилля на сьогочасному, в якому осмислюють минуле й планують майбутнє. Розвиток прогностичного мислення в студентів юнацького віку дає можливість спроектувати себе, своє оточення, наслідки певних проблем, і, чим далі в часі постає майбутнє, тим складніше його усвідомити, пережити. Отже, для таких студентів характерне реалістичне бачення свого майбутнього, яке ґрунтується на основі наступності та прийнятті різночасових аспектів свого Я. Відповідно, це впливає на зв'язки з глобальним самоствавленням [19; 26; 27].

Середній рівень характерний відповідно для 27,87%, 26,09%, 31,25% досліджуваних студентів. Для них характерне *статично-інфантильне* домінування Я в поточний момент над Я в минулому, тобто минуле переживається лише позитивно. Сьогодні не сприймається як новий етап життя, тому й не задовольняє молоду людину. Студентам притаманний феномен нерелістичного оптимізму, коли виявляють

схильність більш високо оцінювати свої шанси в майбутньому. Останнє мислиться абсолютно відокремленим від сьогоденного. Ідеалізація майбутнього виконує роль компенсаторного механізму підтримання безперервності орієнтації в часі. Студенти живуть сталими для дитячого світу образами Я, а плани на майбутнє мають форму мрій, які не ґрунтуються на реальних можливостях.

Діаметрально протилежним до високого рівня є *низький розірваний рівень* безперервності орієнтації в часі, на якому знаходяться 24,59% ЕГ1, 21,74% ЕГ2 і 35,94% ЕГ3 досліджуваних. Для цих осіб характерні порушення наступності між усіма або окремими часовими аспектами Я. Відсутність збалансованості, узгодженості різночасових аспектів посилює переживання дисгармонійності самоствавлення між минулим та майбутнім. Деякі студенти уявляють майбутнє максимально наближеним до актуального нинішнього, тобто майбутнє не пов'язується з прагненням до ідеального Я. Ідеалізація минулого, відсутність зв'язку нинішнього й майбутнього, тісний зв'язок між ретроспективним й актуальним Я утворюють відірваність різночасових Я, що є деструктивним фактором самоствавлення.

Дані вияву орієнтації в часі свідчать про негативну вікову тенденцію до зменшення на високому і збільшенні на низькому рівні у досліджуваних 19-20 років, що узгоджується з даними за основною методикою В.В. Століна, С.Р. Пантїлєєва «Тест-опитувальник самоствавлення» шкала «Глобальне Я». Виявлена тенденція пояснюється, на нашу думку, особливостями цих хлопців і дівчат при переході до ранньої дорослості.

Підсумовуючи викладене, слід відзначити, що за основною методикою більшість студентів характеризується цілісністю об'єднання інтегрального Я й дезінтегрального Я в глобальне самоствавлення (гармонійний високий і неузгоджений середній рівні), що в юнацького віку становить 73,71%. Глобальне самоствавлення виявляє переживання усвідомленого цілісного, інтегративного самоствавлення як переживання свого Я.

Підрахунок щільності зв'язків між основною методикою шкалою «Глобальне Я» методики В.В. Століна, С.Р. Пантїлєєва «Тест-опитувальник самоствавлення» і додатковою шкалою «Орієнтація в часі» методики Н.Ф. Каліної «Діагностика самоактуалізації особистості» за коефіцієнтом рангової кореляції Спірмена r_s [128, 579–582] виявив позитивні зв'язки між відповід-

ними результатами методик ($r_s = 0,762$ на високому і на середньому – $r_s = 0,732$ рівнях за $p \leq 0,01$), що доводить їх конструктивну валідність.

За напівпроективною методикою Х. Маркуса, П. Нуріуса «Можливі Я» в адаптації Г.М. Прихожан [15, с. 366–367] ми отримали результати стосовно майбутніх Я, що відображено в табл. 3.

Таблиця 3

Частота використання досліджуваними 17 – 20 років основних «зон надій» і «зон побоювань» за методикою Х. Маркуса, П. Нуріуса «Можливі Я» в адаптації Г.М. Прихожан (значення в % від кожного рівня вираження)

Рівні	N=194				
	«Зона надій»		«Зона побоювань»		
	про- фесія	особи- стісні якості	про- фесія	осо- би- стісні якості	са- мот- ність
Високий (n=85)	94,5	70	52	52	14
Середній (n=34)	100	32,7	32,7	82,1	45
Низький (n=75)	100	35	31	31	25

Під час аналізу «Можливих Я» ми врахували наявність чи відсутність в надіях і побоюваннях досліджуваних вказівок на професію і особистісні якості, оскільки прагнення до самореалізації в професії і особистісному зростанні найбільш актуальні для молоді. На *високому рівні* вияву самопрезентації можливих Я досліджувані у «зоні надій» найчастіше використовували особистісні якості (70%), а надії, пов'язані з професією, наближаються (94,5%) до вияву на середньому і низькому рівнях (100%). На наш погляд, це можна пояснити тим, що молоді люди живуть за принципом «професію прикрашають особистісні якості». «Зона побоювань» у них не є домінантною, але як побоювання стосовно професії, так і особистісних якостей знаходяться на одному рівні уваги, усвідомлення, тому перспектива самотності у них найнижча (14%) [16; 26].

На *середньому рівні* вияву самопрезентації можливих Я досліджувані у «зоні надій» віддали перевагу саме професії, найсильніші сподівання вони пов'язують з освоєнням професії. Проте у «зоні побоювань» значно домінують страхи стосовно втрати або несформованості особистісних якостей. Така суперечність пояснюється тим, що ці молоді особи не здатні одночасно приді-

ляти увагу навчанню та покращенню своїх особистісних якостей.

На *низькому рівні* вияву самопрезентації можливих Я респонденти віддають перевагу професії у «зоні надій», але їхні надії в цій сфері більш формальні, залежні від статусу ВНЗ, спеціальності. Вони не приділяють постійної уваги особистісному зростанню (35%) і така байдужість прослідковується в «зоні побоювань» (31%). У цих хлопців і дівчат найвище очікування в своєму житті самотності (45%), що можна пояснити феноменом набуття навченої безпорадності.

Отже, отримані результати методики Х. Маркуса, П. Нуріуса «Можливі Я» в адаптації Г.М. Прихожан дали можливість визначити особливості уявлення респондентів про свої майбутні, тобто можливі Я. Аналіз результатів даної методики розкриває основні зони надій і побоювань щодо майбутніх Я. До зони надій були віднесені самореалізація досліджуваних у професії та вияв ціннісних особистісних якостей, а до зони побоювань – неможливість здійснити самореалізацію у професії та виявляти значимі для себе особистісні якості, що змістовно відповідає виявам інтегрального Я й дезінтегрального Я в глобальному самоставленні респондентів.

Завдяки глобальному самоставленню як системоутворюючому компоненту самоставлення студенти переживають неповторність індивідуальності особистості, здатні обирати цінності на основі цілісного уявлення про власне Я. В юнацькому віці у студентів 17–18 років констатовано соціально-психологічну кризу адаптації до навчання у ВНЗ. Встановлена *вікова закономірність* більш гармонійного розвитку самоставлення у досліджуваних від 17–18 років до 18–19 років за всіма його компонентами, критеріями, показниками, відповідними емпіричними корелятами в юнацькому віці, а також вияви кризи дестабілізації розвитку, прагнення до змін під час переходу до ранньої дорослості у 19–20 років.

Висновки з проведеного дослідження.

Отже, наше визначення досліджуваного психологічного явища таке: самоставлення в юнацькому віці є утворенням самосвідомості особистості, яке є складною чотирьохкомпонентною структурою, що виявляється в переживанні аутосимпатії, самоповаги, загальної самоефективності та глобального самоставлення в осіб юнацького віку. Отримані дані обумовлюють напрям наших подальших досліджень вияву самоставлення як чинника цінностей в осіб юнацького віку.



ЛІТЕРАТУРА

1. Ананьев В.А. Практикум по психологии здоровья. Методическое пособие по первичной специфической и неспецифической профилактике / В.А. Ананьев. – СПб. : Речь, 2007. – 320 с.
2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М. : Прогресс, 1986. – 422 с.
3. Бех І. Д. Категорія «ставлення» в контексті образу «Я» особистості / І.Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 3. – С. 52-56.
4. Бодалёв А.А., Столин В.В. Общая психодиагностика – СПб.: Изд-во «Речь», 2000. – С.354-356.
5. Боришевський М. Й. Виховання духовності особистості : навчально-методичний посібник / [М. Й. Боришевський, Л. І. Пилипенко, О. І. Пенькова та ін.]; за заг. ред. М. Й. Боришевського. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – 104 с.
6. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике. – СПб.: Питер, 2001. – 528 с.
7. Горбушина О.П. Психологический тренинг. Секреты проведения / О. П. Горбушина. – СПб. : Питер, 2007. – 176 с. – (Серия "Практическая психология").
8. Духновский С.В. Диагностика межличностных отношений. Психологический практикум / С.В. Духновский. – СПб. : Речь, 2009 – 142 с.
9. Єрмакова Н. О. Психологічні особливості становлення довіри до себе в ранньому юнацькому віці: дис. ... кандидата психол. наук: спец. 19.00.07 / Єрмакова Наталія Олександрівна. – К., 2008. – 205 с.
10. Зелінська Т. М. Психологія особистісної амбівалентності в юнацькому віці: [монографія] / Т.М.Зелінська.- Суми: Університетська книга, 2013. – 432 с.
11. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А.В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. –Т. 24. – № 5. – С. 45– 57.
12. Кон И.С. Открытие «Я» / И.С. Кон. – М.: Политиздат, 1978. – 367 с.
13. Лук'яненко В.В. Психологічні особливості становлення здатності до самоефективності в юнацькому віці: дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 / В.В. Лук'яненко. – К., 2011. – 269 с.
14. Мей Р. Сила и невинность / Р. Мей ; [пер. с англ. А. П. Попогребского и др.] ; [под общей ред. Д. А. Леонтьева]. – М. : Смысл, 2001. – 319 с.
15. Молчанова О.Н. Самооценка : Теоретические проблемы и эмпирические исследования : [учеб. пособие] / О.Н. Молчанова. – М. : Флинта : Наука, 2010. – 390 с.
16. Наш проблемный подросток : [учеб. пособие] / [под ред. Л. А. Регуш]. – СПб. : Союз, 1999. – 144 с.
17. Немов Р.С. Психология: [учеб для студентов высш. пед. учеб. Заведений]: В 3 кн. / Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. 3-е изд. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 632 с.
18. Пантилеев С.Р. Методика исследования самоотношения / С.Р. Пантилеев. – М.: Смысл, 1993. – 32 с.
19. Поливанова К. Н. Психология возрастных кризисов : [учеб. пособие] / К. Н. Поливанова. – М. : Академия, 2000. – 184 с.
20. Портнова Ю.М. Формирование позитивного самоотношения студентов посредством психологического воздействия: дис. ... кандидата психол. наук: 19.00.07 / Портнова Юлия Михайловна. – Нижний Новгород, 2008. – 176 с.
21. Соломка Т.М. Самоактуалізація студентів вищих аграрних навчальних закладів І-ІІ рівнів акредитації в процесі професійної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Т.М.Соломка. – К, 2009. – 23 с.
22. Ставицька С.О. Духовна самосвідомість особистості : становлення і розвиток в юнацькому віці : [монографія] / С.О. Ставицька. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, ТОВ Поліграф плюс, 2011. – 727 с.
23. Столин В.В. Самосознание личности / В.В. Столин – М. : Изд-во Московского университета, 1983. – 284 с.
24. Столин В.В. Познание себя и отношения к себе в структуре самосознания личности: дис. ... д-ра психол.наук / – В.В. Столин. – М., 1985. – 530 с.
25. Столин В.В. Практикум по психодиагностике: Психодиагностические материалы / В.В. Столин, С.Р. Пантилеев. – М., 1988. С. 123-130.
26. Фурман А.В. Психологія Я-концепції: [навч. посібник] / А.В. Фурман, О.С. Гуменюк. – Львів: Новий Світ-2000, 2006. – 360 с.
27. Хурчак А.Е. Психологічні особливості амбівалентності атитюдів у юнацькому віці: дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 / Хурчак Ангеліна Едуардівна. – К., 2004. – 254 с.

УДК 159.922.8:159.923.2

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ГОТОВНОСТІ ДО МАТЕРИНСТВА ДІВЧАТ-СТАРШОКЛАСНИЦЬ

Шевченко О.М., к. психол. н.,
викладач кафедри практичної психології
Тернопільський національний педагогічний університет

У статті проаналізовано психологічний аспект феномену материнства, охарактеризовано зміст та структуру психологічної готовності до материнства у ранній юності. Досліджено психологічні особливості готовності до материнства дівчат-старшокласниць, вихованок дитячого будинку.

Ключові слова: материнство, готовність до материнства, соціально-психологічні чинники, юність, сім'я.

В статье проанализирован психологический аспект феномена материнства, охарактеризованы содержание и структура психологической готовности к материнству в ранней юности. Исследованы психологические особенности готовности к материнству девушек-старшеклассниц, воспитанниц детского дома.

Ключевые слова: материнство, готовность к материнству, социально-психологические факторы, юность, семья.

Shevchenko O.M. PSYCHOLOGICAL FEATURES OF HIGH SCHOOL GIRLS' READINESS FOR MATERNITY

The article analyses the psychological aspect of the phenomenon of maternity, describes the content and the structure of psychological readiness for maternity in an early youth. Psychological features of readiness of high school girls, pupils of orphanages, for maternity are investigated.

Key words: maternity, readiness for motherhood, socio-psychological factors, youth, family.

Постановка проблеми. Материнство – складний феномен, який має свої фізіологічні механізми, еволюційну історію, культурні та індивідуальні особливості. Кожна культура розвинула автентичний інститут материнства, що включає в себе різноманітні способи виховання дівчинки як майбутньої матері. Висока якість життя, суб'єктивне благополуччя особистості, щастя людини неможливе без самореалізації її в сімейній сфері життєдіяльності, передумовою якої є вироблення адекватних та реалістичних життєвих завдань, пов'язаних зі шлюбом та сім'єю. Матері навчаються і розвиваються разом із дітьми, отримують нові знання, набувають якостей та навичок, необхідних для виховання та розвитку дитини [1, с. 6].

На теперішній час спостерігається зростання порушень материнства: відмова від вагітності та вигодовування, відмова від дитини, аборти, жорстоке поводження з дитиною, тому вивчення чинників формування психологічної готовності до материнства є досить важливою проблемою в сучасній психології.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Інтерес до материнства в психології виник у руслі двох напрямів: під час вивчення ролі матері в розвитку ранніх особистісних структур (психоаналіз та інші напрямки психології особистості: З. Фройд, К. Хорні, Е. Еріксон та ін.) і в практичних дослідженнях, пов'язаних із порушенням психічного

розвитку дитини (дитяча психіатрія, соціальна дезадаптація, психологічні проблеми підлітків: А. Фрейд, М. Кляйн, Д. Віннікотт).

У вітчизняній психологічній науці велику увагу приділяли вивченню материнського ставлення, материнської (батьківської) позиції та дитячо-батьківської взаємодії (Е. Ейдемільер, В. Гарбузов, А. Варга, А. Співаковська та ін.). Поведінка матері розглядається як джерело розвитку дитини (М. Лісіна, Н. Авдеева, О. Смирнова, В. Перегуда). Дитина та матір вважаються складовими єдиної динамічної системи (Л. Шнейдер).

Останніми роками в психології активно розробляються різні аспекти проблеми материнства: психологічний компонент гестаційної домінанти (Е. Ейдемільер), стадії та етапи формування материнства в онтогенезі (Г. Філіппова), особливості материнсько-дитячих стосунків (Р. Мухамедрахімов) тощо. Все частіше материнство досліджують не тільки як забезпечення якості раннього розвитку дитини (теорія прихильності Дж. Боулбі, плекання К. Вітакера), але й як складову жіночої особистості, актуалізація якої є одним із показників сформованої гендерної ідентичності (С. Біркхойзер-Оері).

На думку В. Брутман, у наш час материнство займає незначне місце у житті жінки, адже стрімко зросло прагнення до високого професіонального статусу, прагнення до благополуччя та високого рівня спожи-



вання, що призводить до зміщення ролі материнства в системі цінностей сучасної жінки. Проте сучасні теоретичні та практичні дослідження, що вивчають проблему материнства, підкреслюють важливість материнської поведінки для розвитку здорової та гармонійної дитини.

Констатуючи суттєвий внесок названих учених в розробку психології материнства, слід зазначити, що їх творчий доробок зорієнтований на теоретичні аспекти аналізованої проблеми та випускає її деякі практичні сторони. Зокрема, недостатньо розкритими є окремі аспекти готовності до материнства дівчат – вихованок дитячого будинку.

Постановка завдання. Метою статті є аналіз психологічних особливостей готовності до материнства дівчат – вихованок дитячого будинку.

Виклад основного матеріалу дослідження. У науці материнство вивчається в різних галузях: педагогіці, психології, соціології, соціальній роботі та ін. В науковій літературі сутність материнства як багатогранного явища тлумачиться в таких аспектах:

- як біологічний, соціокультурний та психологічний феномен; інтегральне психологічне утворення особистості (матері); індивідуальне ціле (мати – дитина) [13, с. 13];
- соціальний інститут, який поєднує два інших інститути – материнство і дитинство (у вузькому розумінні) [1, с. 8];
- діяльність матері, спрямована на догляд, матеріальне забезпечення, виховання, навчання дитини [9, с. 29];
- етап в житті жінки, який починається з моменту зачаття дитини і не припиняється після смерті дитини [7, с. 91];
- як буття, стан, перебування жінки в ролі матері [5, с. 78];
- суб'єктивне відчуття жінки себе матір'ю [3, с. 83];
- усвідомлення матір'ю родинного зв'язку з дітьми [1, с. 29].

За визначенням Р. Овчарової, материнство – це «соціально-психологічний феномен, що являє собою сукупність знань, уявлень та переконань стосовно себе у батьківській ролі, які реалізуються у проявах поведінкової складової материнства» [11, с. 16].

Також існують підходи, за якими материнство – це «унікальна ситуація розвитку самосвідомості жінки, яка стає етапом переосмислення батьківських позицій власного дитячого досвіду, періодом інтеграції батьківського образу та образу дитини» [12, с. 94].

Загалом феномен материнства вивчають як складне біопсихосоціальне явище, тобто

результат взаємодії багатьох чинників: генетичних, біологічних, впливу родинного та соціального середовища.

До психологічної структури материнства входять такі компоненти:

- потребнісно-емоційний, до якого включаються біологічні, соціальні та психологічні аспекти мотивації, потреба в контакті, емоційні реакції;
- операціональний, який поєднує обізнаність і уміння, навички по догляду за дитиною, спілкування з нею;
- ціннісно-смысловий, який включає в себе ставлення матері до дитини з екзистенційними переживаннями щодо материнства [4, с. 28–29].

Крім того, до цієї структури включаються «самооцінка як елемент «Я-концепції», чинник прийняття чи неприйняття ролі матері та оцінки себе як батька своєї дитини; соціальна оцінка оточуючих, яка базується на прийнятих у певному суспільстві соціальних стереотипах щодо виконання батьківської ролі, вимогах, яких належить дотримуватися для відповідності статусу справжньої жінки і матері» [6, с. 11].

Проблему материнства часто пов'язують із належним рівнем готовності жінки до народження і виховання дитини. Як доводить Ф. Шидакова, «формування готовності дівчат до виконання ролі матері – багатоаспектна проблема, яку пов'язують із статевим дозріванням та соціальною зрілістю особистості» [15, с. 20].

А. Крутецький розглядає готовність як синтез властивостей особистості, виділяє у її складі такі елементи: позитивне ставлення до діяльності, інтереси, схильності; характерологічні риси; психічний стан; знання, уміння й навички [8, с. 231]. Готовність до материнства – це стан особливої налаштованості жінки на те, щоб усвідомлено прийняти рішення стати матір'ю: народити, навчити, виховати дитину, забезпечити її, ввести у соціум, допомогти соціалізуватися. Передумовами реалізації цього стану є відповідний психофізіологічний розвиток жінки і сформована структура готовності. На підставі існуючих в літературі підходів можна визначити зміст поняття «психологічна готовність жінки до материнства» як спрямованість особистості жінки, яка до вагітності визначає готовність до народження і виховання дитини, а у період вагітності сприяє процесу поетапного формування психологічних новоутворень вагітної («Моя вагітність», «Моя дитина», «Я і дитина») та супроводжується фізіологічним перебігом вагітності.

Готовність до материнства як почуття і рольова позиція особистості, спрямована

на дитину, формується в процесі соціалізації під впливом чинників:

– власний позитивний досвід спілкування зі своєю матір'ю чи людиною, яка її заміняла (встановлено, що психологічна підготовка дівчинки до майбутньої ролі матері, що відбувається за умови емоційної близькості з власною матір'ю і конструктивних відносин з нею, забезпечує в майбутньому тісний емоційний контакт з власною дитиною, підвищуючи задоволеність материнською роллю);

– перший емоційно-позитивний контакт з дитиною (відчуття задоволеності собою та дитиною; бачення в дитині окремої особистості; повага до її бажань і потреб);

– особисте бажання бути матір'ю (свідоме бажання прийняти материнську роль поєднана з усвідомленням власної відповідальності за фізичний і психічний розвиток дитини та готовністю вкладати свої фізичні й психологічні сили і час задля благополуччя дитини тощо) [9, с. 27–28].

Отже, під *готовністю дівчат до материнства розуміємо інтегративну якість особистості, що відображає адекватне сприйняття людиною сукупності вимог, обов'язків, соціальних стандартів поведінки, якими регламентується материнство й відповідальне ставлення до нього, сутністю якого є взаємодія когнітивного, оціночно-вольового, емотивного й діяльнісного компонентів.*

До основних чинників, що впливають на формування психологічної готовності жінки до материнства, Г. Філіппова відносить: біологічні (стан ЦНС та особливості перебігу процесів у ній; нервово-психічна стійкість); психологічні (рівень особистісної зрілості; наявність невротичних розладів; акцентуація характеру; рівень особистісної тривожності); родинні (субкультура спілкування у батьківській сім'ї; розлучення; розмиті сімейні ролі; порушення стосунків по жіночій лінії; відсутність материнської жіночої ініціативності протягом 3-х поколінь); соціальні (матеріальний, культурний рівень виховуючої сім'ї, рівень освіти жінки та її соціально-економічний статус); духовні (адекватне оцінювання дитини; наявність (відсутність) моральних цінностей; усвідомлення (неусвідомлення) радості життя) [14].

Зріла готовність до материнства і вагітності – це «особлива позиція щодо себе та своєї дитини, яка має когнітивний, емоційно-смісловий та поведінковий компоненти» [10, с. 21–22]. Когнітивний (пізнавальний) компонент виявляється у тому, що мама має необхідні знання про дитину, які є не лише зовнішніми, але й інтуїтивними – вміння визначати потреби дитини, розуміти сигнали, які вона подає ще на пренатальній

стадії. Емоційно-смісловий компонент виражається у повному прийнятті матір'ю дитини як самостійної цінності: вона (дитина) не стає для неї (матері) засобом самореалізації чи втримання партнера. Поведінковий компонент характеризується компетентною взаємодією матері з дитиною, адекватною до її (дитини) потреб, здатною до відповідального вибору.

Як стверджує О. Тіунова, психологічна готовність дівчат юнацького віку до материнства суттєво залежить від ряду чинників як суб'єктивного, так і об'єктивного характеру. Основні *суб'єктивні чинники* базуються на індивідуально-психологічних особливостях молодшої людини та охоплюють: вік (сприятливий для сімейного життя та народження дитини), темперамент та характер (відношення людини до своїх обов'язків, інших людей та до себе), мотивація (наприклад, бажання стати самостійним і незалежним від батьків, страх самотності та ін.), рівень освіченості, шлюбно-сімейні домагання (вимоги, очікування, бажання, надії стосовно свого майбутнього шлюбу і сім'ї), соціальна зрілість (засвоєння зразкових норм сімейно-шлюбного життя, що визначають спрямованість і характер взаємодії в майбутньому шлюбі). Серед *об'єктивних чинників* також слід назвати омолодження шлюбів, недостатню економічну і соціальну захищеність, загальне послаблення моральних норм у суспільстві, поширення нетрадиційних форм шлюбу [13].

Щодо основних об'єктивних чинників готовності дівчат до материнства, на думку Т. Левицької, вони відображають елементи життєвого середовища (мікросистеми, мезосистеми та екосистеми), які впливають на молодь. Як свідчить практика, до таких відносяться: вплив суспільної думки (наприклад, не залишитися старою дівою), широкі можливості для вибору шлюбного партнера (у навчальному закладі навчаються сотні юнаків та дівчат одного вікового діапазону); приклад друзів (які вже створили свою сім'ю), бажання батьків не пропустити вигідну кандидатуру для шлюбу дитини, бажання батьків позбавити сина (доньку) можливості вести розгульний спосіб життя, стан матеріального благополуччя (здатність матеріально забезпечити сім'ю, наявність житла) [8].

Аналіз спеціальної літератури дозволяє виокремити найважливіші характерологічні особливості дівчат – вихованок дитячого будинку, які ускладнюють їхню готовність до материнства: високий рівень особистісної тривожності, неадекватна самооцінка, невпевненість у собі, несформованість вольової сфери, слабо розвинене почуття відповідальності за свої вчинки, відчуття



знедоленості, позитивне ставлення до агресії (через неї такі діти усвідомлюють власну значущість та силу), порушення в розвитку почуттів, що не дозволяють розуміти інших, приймати їх, опора тільки на свої бажання й почуття, низький рівень соціального інтелекту, що заважає розуміти суспільні норми, правила, необхідність відповідати їм.

Для психодіагностики був застосований груповий метод. У дослідженні брали участь 96 дівчат – вихованок дитячого будинку і 98 дівчат, котрі виховувалися у звичайних сім'ях.

За методикою діагностики спрямованості особистості Б. Басса (орієнтаційна анкета) 43,75% дівчат – вихованок дитячого будинку обрали спрямованість на спілкування, 34% – на справу, 19,8% – на себе. У дівчат, що виховувалися у сім'ях, наступні результати: 20,8% обрали спрямованість на спілкування, 42,9% спрямовані на справу і 36,3% обрали спрямованість на себе.

Анкета «Моє ставлення до дитини» дозволяє виявити ступінь цінності/бажаності дитини для жінки, тип батьківського відношення до дитини, рівень знань майбутньої матері про виховання, розвиток дітей. Всі дівчата – вихованки дитячого будинку, які приймали участь у дослідженні, хочуть мати дітей. Що стосується передбачуваної кількості дітей, то 12,9% опитаних хочуть мати більше ніж двох дітей, 46,2% – двох, 40,9% – одну дитину. При цьому 59,1% респондентів вважають можливим народити трьох дітей при сприятливих матеріально-побутових умовах. 40,9% опитаних потенційно готові до народження третьої дитини, проте вказують, що оточуючі ставляться байдуже до жінок, які мають трьох дітей. Ці дані дозволяють зробити висновок, що матеріально-побутові умови й ставлення суспільства до багатодітних сімей є значущими чинниками, які відповідають за психологічну готовність до материнства дівчат – вихованок дитячого будинку. Що стосується дівчат, котрі виховувалися у сім'ях, то хочуть мати дітей 92,4%. Що стосується передбачуваної кількості дітей, то 19,5% опитаних хочуть мати більше ніж двох дітей, 56,1% – двох, 24,4% – одну дитину.

92,4% дівчат – вихованок дитячого будинку висловили нерозуміння вчинку матерів, котрі залишають дітей. Серед дівчат другої групи таких було набагато менше (72,6%). Також дівчата, котрі виховувалися у сім'ях, більшою мірою відчують сенс материнства.

Аналізуючи результати тестування психологічної готовності до материнства за допомогою тесту «PARI» – «Батьківсько-дитячі відносини» дівчат – вихованок

дитячого будинку, можна зробити висновок, що більшість з них налаштовані на надмірну концентрацію на дитині (50,5%), трохи менше – на оптимальний емоційний контакт з дитиною (26,4%), і третя група дівчат налаштовані на надмірну емоційну дистанцію з дитиною (23,1%). Натомість більшість з дівчат, котрі виховувалися у сім'ях, налаштовані на оптимальний емоційний контакт з дитиною (52,8%), трохи менше – на надмірну емоційну дистанцію з дитиною (29,7%), третя група налаштовані на надмірну концентрацію на дитині (17,5%).

Такі результати дослідження дають підстави стверджувати, що через несформованість свідомого ставлення до соціальної та психологічної ролі матері, дівчата, котрі виховувалися у сім'ях, не готові повністю присвятити час, увагу, підпорядкувати своє життя народженню дитини. З іншого боку, у дівчат – вихованок дитячого будинку спостерігається надмірна концентрація на майбутній дитині. Хоча, загалом, уявлення щодо майбутнього материнства в обох групах випробуваних мають позитивне забарвлення.

Наступним етапом було дослідження типу переживання вагітності у майбутніх матерів за тестом *ставлень вагітної І. Добрякова*. Аналізуючи результати тестування типу переживання вагітності у майбутніх матерів – вихованок дитячого будинку (див. рис. 2.5), можна зробити висновок, що лише 23,1% випробуваних належать до оптимального типу. Аж 24,1% випробуваних належать до депресивного типу, 21,7% – до тривожного, 16,9% – до ейфоричного, 14,2% – до гіпогестогнозичного типу. Аналізуючи результати тестування типу переживання вагітності у майбутніх матерів, котрі виховувалися у сім'ях, можна зробити висновок, що 32,7% випробуваних належать до оптимального типу і аж 21,2% – до гіпогестогнозичного. Лише 15,9% випробуваних належать до тривожного, 16,7% – до депресивного, 13,5% – до ейфоричного типу.

Такі результати дослідження дають підстави стверджувати, що дівчата, котрі виховувалися у сім'ях, відповідально, але без зайвої тривоги ставляться до своєї можливої вагітності. Жінка, переконавшись, що вагітна, продовжує вести активний образ життя, стежить за своїм здоров'ям. Оптимальний тип сприяє формуванню гармонійного типу родинного виховання дитини. Також у цих дівчат часто зустрічається гіпогестогнозичний тип. Тривожний і депресивний типи частіше зустрічається у майбутніх матерів – вихованок дитячого будинку. При цих типах ставлень у родині найчастіше формується

гіперпротекція, підвищена моральна відповідальність. Можливими є емоційне знехтування, жорстоке поводження з дитиною. Також у цього типу дівчат частіше зустрічається ейфоричний тип. Жінки цього типу вимагають від оточуючих підвищеної уваги, виконання будь-яких бажань. При цьому типі спостерігається розширення сфери батьківських почуттів до дитини, гіперпротекція.

Висновки з проведеного дослідження.

Отже, більшість дівчат – вихованок дитячого будинку орієнтовані на спілкування та на справу, натомість дівчата, які виховувалися у сім'ях, переважно орієнтовані на справу та на себе. Також виявлено, що дівчата – вихованки дитячого будинку усвідомлюють значущість дитини, проте, порівняно з дівчатами, котрі виховувалися у сім'ях, ця значущість є певною мірою невротичною. Більшість вихованок дитячого будинку налаштовані на надмірну концентрацію на дитині, трохи менше – на оптимальній емоційній контакт з дитиною. Через недостатню сформованість свідомого ставлення до психологічної ролі матері дівчата, котрі виховувалися у сім'ях, не готові підпорядкувати своє життя народженню дитини. Також, спостерігається надмірна концентрація на майбутній дитині.

Виявлення особливостей та соціально-психологічних чинників психологічної готовності до материнства дівчат – вихованок дитячого будинку дозволяє розробити тренінгові заняття, спрямовані на підвищення досліджених компонентів готовності до майбутнього материнства.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в необхідності розробки спеціальної програми тренінгових занять, спрямованих на підвищення готовності до материнства у дівчат – вихованок дитячого будинку та її експериментальній апробації.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Абрамченко В. Беременность и роды высокого риска / В. Абрамченко. – М. : Медицинское информационное агентство, 2004. – 400 с.

2. Брутман В.И. Влияние семейных факторов на формирование поведения матери / В.И. Брутман, А.Я. Варга, И.Ю. Хамитова // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21, № 2. – С. 79–87.

3. Васильева О.С. Групповая работа с беременными женщинами : социально-психологический аспект / О.С. Васильева, Е.В. Могилевская // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22, № 1. – С. 82–89.

4. Дармостук Н.В. Проблемы психологической подготовки женщины к осознанному материнству / Н.В. Дармостук // Медицинская психология. – 2008. – Том 3, № 4. – С. 27–30.

5. Долбик–Воробей Т.А. Студенческая молодежь о проблемах брака и рождаемости / Т.А. Долбик–Воробей // Социс. – 2013. – №11. – С.78–83.

6. Иванов Д. І. Психологічний аналіз системи дитячо-батьківських відносин в парадигмі глибинної психології : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Иванов Д.І. – Одеса, 2005. – 20 с.

7. Ковалев С. В. Социальная психология семейных отношений / С.В. Ковалев. – СПб. : СПбГУ, 1998. – 286 с.

8. Левицька Т.Л. Фактори, що впливають на розвиток психологічної готовності до материнства / Т.Л. Левицька // Збірник наукових праць № 40. Ч. II. – Хмельницький : НАДПСУ, 2007. – С. 231–234.

9. Методичні матеріали з питань формування усвідомленого батьківства / за ред. Г.М. Лактіонової. – К. : Христ. дит. фонд, 2006. – 96с.

10. Мещерякова С. Психологическая готовность к материнству / С. Мещерякова // Вопросы психологии. – 2000. – № 5. – С. 18–27.

11. Овчарова Р.В. Родительство как психологический феномен : [учебное пособие] / Р.В. Овчарова. – М.: МПСИ, 2006. – 496 с.

12. Палящая А.Е. Социально-психологические факторы, определяющие тип переживания беременности / А.Е. Палящая // Педагогика и психология. – 2009. – № 4 (6). – С. 94–95.

13. Програма просвітницького тренінгу «Я майбутня мама» для дівчат старшого шкільного віку / автор–упоряд. О.В. Тиунова. – Тернопіль : ТНПУ, 2008. – 90 с.

14. Филиппова Г.Г. Психология материнства: [учеб. пособ.] / Г.Г. Филиппова. – М. : Изд-во Института психотерапии, 2002. – 240 с.

15. Шидакова Ф.М. Психологическая характеристика готовности женщин к материнству / Ф.М. Шидакова, С.М. Биджаева, М.К. Эбзеева // Педагогическое образование и наука. – 2007. – № 2. – С. 20–23.



УДК 159.98:37.015.3

ТЕОРЕТИЧНА МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ЕКСПЕРТИЗИ ОСВІТЬОГО СЕРЕДОВИЩА ШКОЛИ

Яблонський А.І., к. психол. н.,
доцент кафедри психології, докторант

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

У статті висвітлено теоретичні аспекти обґрунтування психологічної експертизи освітнього середовища як актуального наукового інструменту його аналізу; умотивовано, що зміст психологічної експертизи освітнього середовища обґрунтовується методологічними підходами до визначення структурних блоків моделі освітнього середовища як гуманітарної технології наукового пізнання.

Ключові слова: освіта, психологічна експертиза, освітнє середовище, модель експертизи, експертна діяльність.

В статье отражены теоретические аспекты обоснования психологической экспертизы образовательной среды как актуального научного инструмента ее анализа; мотивировано, что содержание психологической экспертизы образовательной среды обосновывается методологическими подходами к определению структурных блоков модели образовательной среды как гуманитарной технологии научного познания.

Ключевые слова: образование, психологическая экспертиза, образовательная среда, модель экспертизы, экспертная деятельность.

Yablonskyi A.I. THE THEORETICAL MODEL OF SCHOOL'S EDUCATIONAL ENVIRONMENT PSYCHOLOGICAL EXPERTISE

The article is devoted to the theoretical aspects of the investigation of educational environment psychological expertise as an actual scientific tool of analysis; it is proved the content of psychological expertise is defined by methodological approaches to the components blocks of the educational environment model as humanitarian technology of scientific knowledge.

Key words: education, education psychological examination, school's educational, theoretical model, expert activities.

Постановка проблеми. У сучасній ситуації трансформації суспільно-економічного розвитку зростають вимоги до системи освіти в цілому, що актуалізує проблему створення психологічно безпечного освітнього середовища навчального закладу. Головним ресурсом розвитку суспільства визначається людина, що зумовлює необхідність розвитку людського капіталу, насамперед, психологічної складової, що передбачає не тільки високі показники в навчальній діяльності, а й організацію умов, які забезпечують учневі можливість комплексного особистісного розвитку, умов, що надають можливість актуалізувати особистісний потенціал. При цьому психологічну експертизу розуміємо як засіб забезпечення співпраці, співтворчості учнів та вчителів, як спосіб гуманізації освітнього простору, реалізації у ньому особистісно зорієнтованого підходу, що сприяє саморозвитку усіх суб'єктів середньої освіти. Експертиза освітнього середовища школи з позиції надання нею умов та можливостей для розвитку суб'єктів освітнього процесу є одним з важливих напрямів підвищення якості сучасної шкільної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретико-методологічну основу психо-

логічного аналізу освітнього середовища як умови розвитку особистості становлять фундаментальні дослідження щодо розвитку та соціальної природи психіки людини, здійснені Б. Ананьєвим, Г. Баллом, А. Брушлінським, Л. Виготським, Л. Божович, А. Запорожцем, Б. Ломовим, О. Леонтьєвим, С. Максименком, В. Панком, А. Петровським, В. Поліщуком, Н. Чепелевою, В. Чорнобровкіним та ін. Суб'єктивний вибірковий характер стосунків особистості з навколишнім середовищем відіграє провідну роль в цьому процесі (В. Мясіщев, М. Папуча), тому система відносин суб'єктів освітнього середовища та їх якість є умовою їхнього особистісного розвитку.

Постановка завдання. Мета дослідження полягає в обґрунтуванні теоретичної моделі психологічної експертизи освітнього середовища школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розробка змісту психологічної експертизи освітнього середовища школи орієнтує дослідника на дотримання основних принципів гуманітарної експертизи освіти, серед яких провідним є не стільки розуміння певних фактів та впливу на них тих чи інших обставин, умов, механізмів,

скільки ставлення людини до цих фактів та впливів, а, отже, сенсів, яких вони для неї набувають (дослідження останніх потребує застосування герменевтичного та генетико-моделюючого, еко-психологічного та структурно-функціонального підходів).

Генетичний підхід ґрунтується не лише на необхідності фіксації та дослідженні особливостей факту тут і тепер, а й на необхідності встановлення закономірностей і механізмів походження, виникнення існування і розвитку його: "Це – простір теоретизування генетичної психології, а ще – компетенція генетико-моделюючого методу" (С. Максименко).

Еко-психологічний підхід в аспекті психодидактичної парадигми, в межах яких освітнє середовище – це система педагогічних та психологічних умов та впливів, які створюють можливості як для розкриття ще не виявлених інтересів та здібностей, так і для розвитку наявних здібностей та особистості учня відповідно до наявних у індивіда природних задатків та вимог вікової соціалізації (В. Панов).

Структурно-функціональний підхід до аналізу освітнього середовища, в межах якого останнє визначається психолого-педагогічною реальністю, що містить в собі спеціально організовані умови для формування особистості та можливості для її розвитку. Психологічна сутність такого підходу дозволяє схарактеризувати освітнє середовище як сукупність діяльнісно-комунікативних актів і взаємовідносин учасників навчально-виховного процесу та виокремити такі його компоненти: організаційно-управлінський, просторово-предметний, психодидактичний, соціально-психологічний та суб'єктний (І. Баєва, Е. Волкова, О. Лактіонова).

Аналіз виокремлених підходів засвідчує, що сфера освіти є особливим освітнім простором життєдіяльності особистості, який характеризується функціонуванням трьох типів освітніх інституцій: 1) формальні освітні інститути, які зорієнтовані на державні стандарти освіти, зафіксовані в декларований меті, змісті та методах навчання; 2) неформальні освітні інститути, які реалізують освітню діяльність, безпосередньо орієнтовану на запити окремих індивідів, соціальних груп або організацій, орієнтуючись на задоволення їхніх пізнавальних або практичних потреб; 3) позаформальні освітні інститути, в структурі діяльності яких чітко виокремлюється освітня функція, але мета, засоби та результати її реалізації не мають фіксованої або нормативної форми [8, с. 85]. На переконання Ю. Швалба, «сфера освіти все більше

перетворюється в простір усвідомленого вибору суб'єктом форм та змісту власної освіти, більше того, учень <...> сам стає активним суб'єктом її побудови та розвитку. Відтак уся психолого-педагогічна проблематика концентрується навколо питань розвитку та саморозвитку особистості, навчальних інтересів та навчального цілепокладання суб'єкта навчальної діяльності, особистісної рефлексії, здатності до відповідального вибору тощо» [8, с. 87]. Сучасні дослідники (І. Баєва, О. Лактіонова, С. Максименко, Ю. Швалб, В. Ясвін та ін.) виокремлюють три основні системні базисні чинники освітнього середовища, а саме: людина в освіті; зміст освіти; педагогічна взаємодія. Своєрідність поєднання чинників визначає якісні показники освітнього середовища з певними характеристиками та різними розвивальними можливостями. Відтак феномен психологічної характеристики освітнього середовища неоднозначний, оскільки має поліфакторну обумовленість. При цьому показники впливу окремих факторів на якість освітнього середовища визначити досить складно, але можливо.

Психологічна експертиза освітнього середовища передбачає оцінку якості умов (полягає у здатності закладу створити освітнє середовище, яке забезпечить стійкий психічний розвиток його учасників) та якості результату (передбачає оцінку відповідності психологічних характеристик випускників запитам сучасного суспільства, які представлено в Стандартах освіти та концепції Нової Української школи).

Аналіз стану наукового обґрунтування сутнісного змісту поняття "освітнє середовище" дозволяє виокремити такі його загальні ознаки: освітнє середовище – це складний системний феномен, що містить в собі сукупність соціальних, просторово-предметних та психодидактичних компонентів, які утворюють систему координат-умов, впливів і тенденцій розвитку дитячої, дорослої та дитячо-дорослої спільнот в межах широкого соціокультурного середовища, що співвідноситься з якістю життя, якістю середовища проживання та зумовлює необхідність застосування принципів природо- та культуровідповідності; освітнє середовище існує як певна соціальна спільнота, що забезпечує розвиток сукупності людських взаємин в контексті конкретної соціокультурної ситуації, а відтак може розглядатися як умова і як засіб виховання, навчання та розвитку його суб'єктів; освітнє середовище характеризується широким спектром модальності, а отже, зумовлює широкий спектр різних типів та видів локальних середовищ різної якості. Як підкреслює Е. Лактіонова, сучас-



ні підходи до трактування освіти пов'язані з розумінням її як «сфери соціального життя, а освітнього середовища як фактору освіти. Відтак головним завданням освітнього середовища є створення умов для виховання людини, здатної до саморозвитку. Освітнє середовище є сукупністю матеріальних чинників освітнього процесу та міжособистісних взаємин, які встановлюють суб'єкти освіти в процесі своєї взаємодії. Таким чином, із психологічних позицій освітнє середовище передбачає взаємодію його учасників» [5, с. 97]. Погоджуємося з думкою науковця, що рушійною силою розвитку, важливим засобом навчання та виховання учнів у освітньому середовищі школи є спільна діяльність та спілкування дитини та дорослого.

Специфіка освітнього процесу визначається взаємною обумовленістю діяльності педагога та учня, притаманна системі взаємодії емоційна основа зумовлює розмаїття оцінок, орієнтацій, установок співучасників діяльності, надає певного забарвлення (позитивного, індивідуального, негативного) процесу взаємодії. Динаміка психічних процесів, станів особистості детермінується умовами, засобами, способами та формами спілкування з іншими людьми. Середовище органічно вплітається в образ-Я та регулює поведінку, тим самим зумовлюючи як психологічні механізми функціонування особистості, так і особливості міжособистісної взаємодії в соціумі.

Аналіз змісту наукових праць, присвячених проблемі психологічної експертизи освіти, засвідчує, що серед переліку розроблених питань ключовими є питання розробки єдиної моделі освітнього середовища. Відсутність практики комплексної експертизи такого феномену, як освітнє середовище школи зумовлено труднощами виокремлення чинників, які визначають його ефективність. Отже, у методичному та прикладному аспектах об'єктивною є потреба аналізу освітнього середовища як одного з базових факторів формування особистості. Освітня практика постала перед проблемою отримання психологічної інформації щодо якості освітнього середовища та його впливу на розвиток особистості. Водночас наявний діагностичний інструментарій, спираючись на який, можна було б здійснити експертні умовиводи та прогноз розвитку як освітнього середовища, так і його суб'єктів є недостатнім, оскільки залишається відкритим питання щодо критеріїв оцінки якості психологічних умов освітнього середовища з позиції ресурсних можливостей для розвитку її суб'єктів.

Підкреслимо, що об'єктом психологічної експертизи є освітнє середовище саме

в його психологічних аспектах, тобто психологічна експертиза освітнього середовища школи серед різноманіття функцій, які виконує гуманітарна експертиза освіти, фіксує актуальні компоненти освітньої реальності, які не стали предметом рефлексії суб'єктів, а отже, дозволяє виокремити нові глибинні аспекти навіть в стандартних освітніх ситуаціях. Розв'язання завдання з побудови моделі експертизи психологічно безпечного освітнього середовища школи дозволяє не тільки описати зміст феномену, а й визначити причинно-наслідкові зв'язки між умовами та процесами, що детермінують кінцевий результат – безпеку освітнього середовища такого закладу освіти.

Для розробки моделі психологічної експертизи освітнього середовища школи за основу взято визначення поняття освітнього середовища, сформульоване І. Бавою: «освітнє середовище – це психолого-педагогічна реальність, яка містить в собі спеціально організовані умови для формування особистості, а також можливості для розвитку, включені в соціально та просторово-предметне оточення, психологічною сутністю якого є сукупність діяльнісно-комунікативних актів та взаємовідносин учасників навчально-виховного процесу. Фіксація цієї реальності можлива через систему взаємин її суб'єктів» [2, с.18].

У дослідженнях В. Ясвіна системативними компонентами освітнього середовища виокремлено такі: просторово-архітектурний (предметне середовище оточення учня і учителя), соціальний (особлива форма дитячо-дорослої спільноти) та психодидактичний (зміст освітнього процесу, способи дії, організація навчання) [9].

Згідно з дослідженнями Є. Клімова, освітнє середовище містить соціально-контактну (особистий приклад, культура, досвід, спосіб життя діяльності, поведінка, взаємини; заклади, організації, групи, їхні представники, з якими доводиться взаємодіяти; «будова» своєї групи та інших колективів, з якими контактує людина, реальне місце людини в структурі своєї групи, залучення її до інших груп та угруповань); інформаційну (правила внутрішнього розпорядку, статут навчального закладу, традиції, правила особистості та суспільної безпеки, засоби наочності, персонально адресовані впливи); соматичну (власне тіло та його стани), та предметну (матеріальні, фізичко-хімічні, біологічні та гігієнічні умови) частини [4].

Як бачимо, більшість дослідників солідарні в думці, що поняття «освітнє середовище» трактується як система організаційних,

просторово-предметних, соціально-психологічних аспектів, що організують життєдіяльність суб'єктів освіти, слугують умовою для розвитку та формування особистості учнів, забезпечують правову, соціальну, психологічну, інформаційну захищеність учасників освітнього процесу – учнів, педагогів, батьків. В освітньому середовищі школи тісно переплітаються об'єктивні та суб'єктивні умови розвитку Я-концепції випускника школи, що й обумовлює необхідність аналізу цієї суб'єктивної (психологічної) складової, яка становитиме предмет психологічної експертизи. Така необхідність обумовлюється низкою таких чинників: відсутність досліджень цього феномену у тому концептуальному розумінні, який визначено у вищевказаних підходах; якісний аналіз показників, що становлять зміст психологічної експертизи освітнього середовища школи може стати основою для розробки шляхів, способів оптимізації його ресурсного потенціалу; у психологічних дослідженнях як предмет експертизи в основному розглядається дидактичний та організаційно-управлінський компоненти освітнього середовища або ж окремі параметри психологічної характеристики освітнього середовища. Відтак поза увагою залишається цілісне уявлення щодо можливостей оцінки психологічного ресурсу освітнього середовища школи для особистісного розвитку її суб'єктів та становлення Я-концепції випускника школи, зокрема. Психічно здоровою особистістю може бути тільки за умови перебування в освітньому середовищі, вільному від психологічного насилля, референтного для всіх учасників, яке забезпечує успішність взаємодії його суб'єктів.

У сучасній психолого-педагогічній науці та практиці виокремлюється кілька моделей освітнього середовища: еколого-особистісна модель як «система впливів та умов формування особистості за заданим зразком, а також можливостей для її розвитку, наявних в соціальному та просторово-предметному оточенні» (В. Ясвін); комунікативно-орієнтовальна модель як «сформована поліструктура система прямих та опосередкованих навчально-вихованих впливів, що реалізують прямі або опосередковані педагогічні настанови учителів, які характеризують мету, завдання, методи, засоби та форми освітнього процесу в школі» (В. Рубцов); антропо-психологічна модель, що становить не константну сукупність впливів та умов, а динамічне утворення, системний продукт взаємодії освітнього простору, управління освітою, змісту освіти та особистості самого учня (В. Слободчиков);

психо-дидактична модель диференціації та індивідуалізації освітнього середовища школи, що узгоджується з пізнавальними інтересами учнів, ураховує можливості педагогічного колективу освітнього закладу, структуру регіональної освітньої системи, традиції та особливості соціокультурного середовища (В. Панов).

Відображення специфіки психологічної експертизи як реального явища соціальної практики, що реалізується в умовах функціонування загальної середньої освіти, з притаманними їй характеристиками й ознаками потребує розробки моделі психологічної експертизи, задля чого, насамперед, звернемося до тлумачення поняття «модель та моделювання» як методу наукового пізнання об'єктивної дійсності. У словниках «модель» тлумачиться як «метод дослідження об'єктів на їх моделях; побудова і вивчення моделей реально наявних у природі і суспільстві предметів, явищ і конструйованих об'єктів» [7, с. 255]. Г. Балл під моделлю розуміє систему, яка завдяки схожості свого складу і/або структури з іншою системою може слугувати джерелом відомостей про неї або її змінювати [3].

Моделювання (англ. modeling) – спосіб дослідження будь-яких явищ, процесів або об'єктів шляхом побудови та аналізу їх моделей. У широкому розумінні моделювання є однією з основних категорій теорії пізнання і чи не єдиним науково обґрунтованим методом наукових досліджень систем і процесів будь-якої природи в багатьох сферах людської діяльності.

Створенню будь-якої моделі передують формування наукового уявлення про структуру об'єкту моделювання та про елементи цієї структури, зв'язки між останніми. При її створенні, з одного боку, моделюється функціонально-істотний для практики об'єкт, і робота моделі дає вихід на практику, а з іншого боку, вивчаючи роботу моделі, можна виявити нові структурно-функціональні особливості об'єкта моделювання [7, с. 120].

Наведені різними науковцями визначення понять моделі та моделювання дозволяють дійти висновку, що метою побудови моделей є створення для подальшого використання штучних об'єктів реальної дійсності, за допомогою яких ідеально відображається зміст, структура, компоненти та взаємозв'язки явищ та процесів об'єктивної дійсності.

Потреба теоретичного моделювання психологічної експертизи середньої освіти зумовлена: відсутністю науково-психологічних підходів до психологічної експертизи загальної середньої освіти; відсутністю мо-



делей, практичних схем, предметом структурування яких є психологічна експертиза освіти; визнанням психологічної експертизи як інструменту діагностики та управління освітнім процесом, спрямованим на розвиток усіх суб'єктів освітньої взаємодії.

Мета розробки моделі психологічної експертизи освітнього середовища полягає в необхідності ідеального відтворення якісної своєрідності поєднання базових чинників (зміст освіти, педагогічна взаємодія суб'єктів освітнього процесу, особистість учня) загальної середньої освіти, її обумовленості гуманітарною методологією. Отже, обґрунтування теоретичної моделі психологічної експертизи освітнього середовища передбачає використання основних положень методологічних підходів та принципів, визначення завдань, функцій, змісту, об'єкта та предметів, етапів, компонентів і критеріїв, діагностичних методик та форм представлення результатів.

З урахуванням вищезазначених підходів модель психологічної експертизи освітнього середовища школи об'єктивно має містити сім блоків: цільовий, концептуальний, змістовий, організаційно-процесуальний, технологічний, підсумково-аналітичний, оцінно-результативний, кожен з яких орієнтований на досягнення єдиної мети, яка відповідає потребам усіх суб'єктів освітнього процесу та запитам суспільства.

Цільовий компонент передбачає визначення соціального запиту на проведення психологічної експертизи освітнього середовища школи, а також завдань її здійснення, що дає уявлення про систему умов та якісних характеристик впливів на розвиток гармонійної Я-концепції випускника школи в умовах реформування системи загальної середньої освіти.

Концептуальний компонент враховує ідеї СМД-методології, герменевтичного, діяльнісного та генетичного, еко-психологічного, структурно-функціонального підходів, а також принципи (полісуб'єктності, взаємного відображення додатковості, системності, особистісного зростання, гуманітарності, діалогічності, психологічної культури та безпеки) та забезпечує реалізацію основних функцій (прогностична, нормативна, оціночна, дослідницька, розвивальна, моніторингова, консультативно-підтримувальна, соціальна, функція легалізації, захисна, навчально-рефлексивна).

Змістовий компонент розкриває специфіку психологічної експертизи освітнього середовища, виокремлює її об'єкти та суб'єкти, які зумовлюють особливості її здійснення, визначає проблеми психоло-

гічного здоров'я, безпеки та захищеності кожного суб'єкта середовища. Експертиза передбачає оцінку стану освітнього середовища, що передбачає аналіз реального стану освітнього середовища та причин, які його зумовили, пов'язаних з особливостями професійної діяльності та особистості педагогів, учнів та адміністрації, а також прогноз наслідків впливу освітнього середовища на розвиток особистості учня та його Я-концепцію. Експертиза також зумовлює розвиток здатності учителів до рефлексії власної педагогічної діяльності, залучає до спільної оцінки та аналізу з експертом-психологом.

Організаційно-процесуальний компонент репрезентується діяльністю суб'єктів освітнього середовища, зумовлюється розв'язанням ними завдань, спрямованим на створення психологічно безпечного освітнього середовища школи як умови забезпечення особистісного розвитку його суб'єктів відповідно до запитів сучасного суспільства. Ефективність зазначеного процесу визначається якістю реалізації етапів та пов'язаних з ними організаційних процедур: *підготовчий етап* (формулювання замовлення, прийняття рішення щодо проведення експертизи, складання програми експертного дослідження: визначення об'єкту, предмету, процедур вимірювання, обґрунтування вибірки та формування плану його реалізації); *етап роботи робочої групи* (формулювання мети та задач експертизи, розробку системи критеріїв оцінки, визначення принципів формування експертної комісії: кількість експертів, вибір способів оцінки їхньої компетентності), складання анкет, формування експертної комісії за спеціальною методикою); *етап роботи експертної комісії* (проведення безпосередньої експертизи визначеного об'єкту оцінки); *етап роботи технічної групи* (технічний супровід експертизи: розробку комп'ютерних програм, тиражування анкет, збір та опрацювання інформації, що надходить від експертів); *заключний етап* (аналіз та інтерпретацію емпіричних результатів проведеної експертизи, обговорення адекватності отриманої експертної оцінки та можливості її використання у експертному висновку, прогнозування можливих змін, структурування системи психолого-педагогічних заходів, розробка рекомендацій суб'єктам освітнього процесу).

Технологічний компонент передбачає розмежування процесу психологічної експертизи на етапи та обґрунтування їх послідовності. Технологічний компонент розкриває постановку цілей психологічної експертизи, планування та організацію їх

досягнення; систему науково обґрунтованих дій учасників експертного процесу; взаємодію і цілісність його організаційних форм; алгоритмізацію взаємодії експертів, забезпечення регуляції та саморегуляції процесу експертизи.

Підсумково-аналітичний компонент моделі зумовлює аналітичну обробку підсумкових матеріалів експертизи та формування попереднього експертного висновку.

Оцінно-результативний компонент моделі забезпечує використання, поряд із нормативним, критеріального оцінювання, що посилює об'єктивність експертизи. Наявність критеріального апарату, розробленого для проведення експертизи, дозволить не лише оцінити можливість досягнення запланованих цілей та результатів, а й прогнозувати подальший розвиток освітнього середовища загальноосвітньої школи.

Висновки з проведеного дослідження.

Здійснений аналіз поняття психологічної експертизи освітнього середовища школи на засадах методологічних підходів (герменевтичний та генетико-моделюючий, еко-психологічний та структурно-функціональний підходи) дозволяє визначити його якісні показники, особливості, без урахування яких неможливо реалізувати психологічну безпеку особистості в означеній соціальній інституції. Реалізація на практиці теоретичної моделі психологічної експертизи освітнього середовища школи дозволить здійснювати моніторинг розвитку та саморозвитку суб'єктів навчальної діяльності, їхньої особистісної рефлексії на основі створення психологічно безпечного середовища школи, вільного від психологічного насилля, референтного для усіх його учас-

ників. На наш погляд, представлена теоретична модель психологічної експертизи освітнього середовища школи забезпечує можливість розробки її покомпонентної реалізації в практиці експертного дослідження, що становитиме подальші наукові розвідки.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Амосов Н.М. Моделирование мышления и психики / Н.М. Амосов. – К. : Наукова думка, 1965. – 304 с.
2. Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании / И.А. Баева. – СПб. : Союз, 2002. – 271 с.
3. Балл Г.О. Модель / Г.О. Балл // Комп'ютерна технологія навчання : Словник-довідник. – К. : Наукова думка, 1992. – С. 330–331.
4. Климов Е.А. О среде обитания человека глазами психолога: Приветствие при открытии I-й Российской конференции по экологической психологии / Е. А. Климов // 2-я Российская конф. по экологической психологии. Материалы. (Москва, 12-14 апреля 2000 г.) / Под ред. В.И. Панова. – М.–Самара: Изд-во МГППИ, 2001. С. 7–9.
5. Лактионова Е.Б. Развитие личности в образовательной среде Е.Б. Лактионова // Известия РГПУ имени А. И. Герцена.– 2009. – № 100. – С. 97–103.
6. Максименко С. Психологія особистості : парадигма життєтворення / Сергій Максименко // Психологія і суспільство. – 2006. – № 4. – С. 8–52.
7. Соціологія: терміни, поняття, персоналії. Навчальний словник-довідник / уклад: В.М. Піча та ін.. – К.: «Каравела», Львів: «Новий Світ – 2000», 2002. – 480 с.
8. Швалб Ю.М. Методология и теория экспертной деятельности: психологические аспекты: [моногр.] / Ю.М. Швалб. – К.: Основа, 2013. – 240 с.
9. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.



СЕКЦІЯ 2. ОРГАНІЗАЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.9:316.7

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ПСИХОТЕХНОЛОГІЙ ФОРМУВАННЯ ТА ПІДТРИМКИ ІМІДЖУ СПОРТСМЕНІВ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ

Позднишев Є.В., к. філос. н., доцент,
доцент кафедри менеджменту банківської діяльності
ДВНЗ «Київський національний економічний університет
імені Вадима Гетьмана»

Стаття присвячена аналізу використання психотехнологій формування та підтримки іміджу спортсменів в умовах глобалізації. Проаналізовано результати емпіричних досліджень використання імідж-технологій формування та підтримки іміджу спортсменів спортивною пресою України. Досліджено стан використання інструментів формування та підтримки іміджу спортсменів спорту вищих досягнень. Обґрунтована важливість подальших досліджень соціально-психологічних особливостей використання кожного із зазначених інструментів імідж-технологій.

Ключові слова: імідж, психологія іміджу, спортсмен, психотехнології, інструменти психотехнологій.

Статья посвящена анализу использования психотехнологий формирования и поддержания имиджа спортсменов в условиях глобализации. Проанализированы результаты эмпирических исследований использования имидж-технологий формирования и поддержания имиджа спортсменов спортивной прессой Украины. Исследовано состояние использования инструментов формирования и поддержания имиджа спортсменов спорта высших достижений. Обоснована важность дальнейших исследований социально-психологических особенностей использования каждого из указанных инструментов имидж-технологий.

Ключевые слова: имидж, психология имиджа, спортсмен, психотехнологии, инструменты психотехнологий.

Pozdnyshov Ye.V. SPECIFICS OF THE USAGE OF PSYCHOTECHNOLOGIES IN THE CREATION AND MAINTENANCE OF SPORTSMEN IMAGE UNDER CONDITIONS OF GLOBALIZATION

The article presents an analysis of the usage of the psychotechnologies in the creation and maintenance of sportsmen image under conditions of globalization. The author has analyzed the results of the empirical researches into usage of image-technologies by Ukrainian sport press in the creation and maintenance of sportsmen image. The author has researched into the state of the usage of tools which create and maintain the sportsmen image in sport of high achievements. Furthermore, the author has justified the importance of further researches into socio-psychological features of the usage of each indicated image-technology tool.

Key words: image, image psychology, sportsman, psychotechnologies, image-technology tools.

Постановка проблеми. Глобалізація як історичний феномен та об'єктивна закономірність розвитку людства дедалі частіше привертає увагу дослідників в усьому світі. В умовах глобалізації імідж у спорті стає продуктом культурної індустрії, втягується в логіку товарного виробництва, що виражається в феноменах його комерціалізації і професіоналізації. Нині спорт активно інтегрується на різних напрямках і рівнях діяльності спортивних організацій, команд і клубів. Безумовно, ці явища включають і такі процеси, як становлення, розвиток та трансформація іміджу у спорті. Однією з ключових детермінант імідж-інтеграції у спорті виступають психотехнології. Важливим напрямом психологічних досліджень, на наш погляд, є створення і дослідження системи психотехнологій формування та підтримки

іміджу спортсменів та аналіз особливостей їх використання в умовах глобалізації.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблеми психотехнологій, імідж-технологій, інструментів цих технологій певною мірою досліджували в своїх роботах Г.Г. Почепцов [6], В.М. Шепель [7], А.Ю. Панасюк [4], О.А. Петрова [5], В.Н. Футін [7], Г.К. Іхсангалієва [2] та інші. На жаль, системної роботи з цього питання ще не з'явилося. Питання ролі і значення психотехнологій та їх інструментів у формуванні та підтримці іміджу спортсменів досі науковій літературі не розглянуто.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає в дослідженні ролі, значення та можливостей психотехнологій та їх інструментів у формуванні та

підтримці іміджу спортсменів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасний світ входить в епоху глобалізації, яка означає процес всесвітньої економічної, політичної та культурної інтеграції та уніфікації. Сучасний спорт є соціокультурним явищем та породженням капіталістичного суспільства, а його установки і цінності диктуються ринковою економікою. В умовах глобалізації імідж у спорті стає продуктом товарної індустрії, втягується в логіку товарного виробництва, що виражається в феноменах його комерціалізації і професіоналізації. Найважливішими факторами транснаціоналізації і глобалізації іміджу у спорті є новітні інформаційні технології, інформація та реклама, засоби масової комунікації, система спортивного маркетингу, що культивують цінності, стиль і спосіб життя, які диктуються сучасним інформаційним суспільством. Нині спорт активно інтегрується на різних напрямках і рівнях діяльності спортивних організацій, команд і клубів. Безумовно, ці явища включають у себе і такі процеси, як становлення, розвиток та трансформація іміджу у спорті. Аналіз цих процесів дав автору можливість виокремити такі три ключових детермінанти імідж-інтеграції у спорті, як політика, міжнародні спортивні інститути та імідж-технології. Яким чином вони можуть впливати на імідж-інтеграцію у спорті?

Внутрішня політика держави спрямовує зусилля відповідних органів на всебічний розвиток фізичної культури і спорту, активно використовуючи імідж суб'єктів спортивної діяльності. Зовнішня політика держави намагається інтегрувати спортивні організації країни у світові та регіональні спортивні інститути, використовуючи поширення та пропаганду позитивного іміджу

національних спортсменів, спортивних федерацій, клубів та команд.

Характерними для цих політичних процесів є транснаціоналізм і комерціалізація спорту в умовах глобалізації. Міжнародні спортивні інститути (організації) проводять скоординовану діяльність, яка спрямована на поширення гуманістичних цінностей, олімпійських ідеалів спорту і залучення до членів цих організацій нових країн. При цьому відбувається інтеграція національних спортивних іміджів у міжнародні глобальні іміджі окремих видів спорту, поширених і популярних світових та регіональних змагань. Ці процеси характеризуються концентрацією і глобалізацією. Імідж-технології безпосередньо втілюють у життя цілі та плани політиків та міжнародних спортивних інститутів, бо володіють ефективною системою інструментів, технік, методів, засобів для формування та просування іміджу суб'єктів спортивної діяльності. Характерними рисами сучасних імідж-технологій є інновації та комунікації. Але наша мета – дослідити тільки роль, значення та можливості імідж-технологій у справі формування та підтримки іміджу спортсменів.

Дослідження, проведені автором, дають змогу сформулювати підхід до формування іміджу спортсменів, який спирається на визначення типажу спортсменів як основи для формування їх іміджу (легенда, герой, «зірка», «комета», «пахар», «баласт», «тормоз», сильний духом, інтелектуал, кар'єрист, шахрай, «перемога за будь-яку ціну», дурень). У процесі формування іміджу спортсмена необхідно враховувати основні чинники-референти, що впливають на побудову його іміджу. До них за результатами емпіричних досліджень автора необхідно віднести: рівень інтелекту, спортивний характер, комунікативні

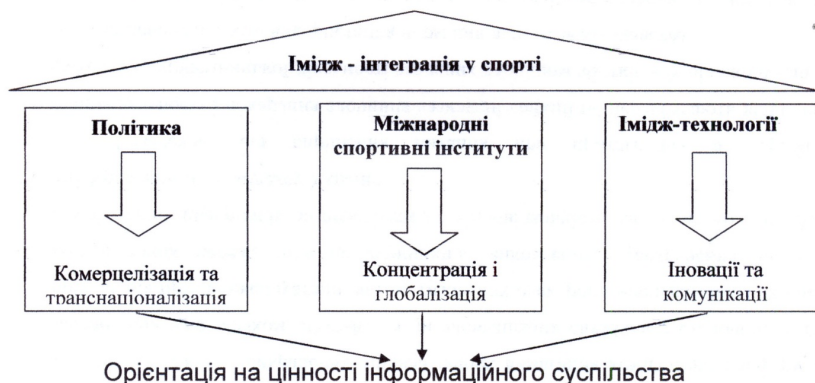


Рис. 1 Три ключових детермінанти імідж-інтеграції у спорті

Джерело: розроблено автором



риси, загальну культуру, рівень спортивної майстерності та рівень освіти спортсмена. Проведене автором теоретичне дослідження дало можливість стверджувати, що етапами формування та просування іміджу спортсмена є планування, підготовка та підтримка іміджу. Основні напрями створення технології побудови програми формування іміджу спортсмена представлені на рис. 2.

У контексті вирішення завдань дослідження автор пропонує визначення поняття «психологічна технологія» як сукупність певних підходів, моделей, механізмів, технік, методик, методів, інструментів, операцій, засобів, прийомів, каналів, етапів, карт психологічного впливу, заснованих на даних психологічних досліджень у соціальній психології, орієнтованих на зміну раціональних, емоційних і поведінкових сфер суб'єктів взаємодії/впливу для ефективного досягнення поставленої мети або цілей. Психотехнології пов'язані з формуванням іміджу називають імідж-технологіями. Імідж-технологія – це спосіб перетворення інформації в процесі формування іміджу, оброблення та перероблення інформації, складання готових проектів, управління ними. Усі імідж-технології умовно можна поділити на соціально-психологічні та соціально-комунікаційні.

Створена автором система психотехнологій формування та підтримки іміджу суб'єктів спортивної діяльності включає в себе соціально-психологічні імідж-технології, підходи, моделі та соціально-комунікативні імідж-технології. До соціально-психологічних імідж-технологій автор відносить: 1) шаляпінську систему самопрезентації; 2) технологію самопрезентації В.М. Шепеля; 3) імідж-технологію В.М. Футіна;

4) імідж-технологію, засновану на ігровій моделі; 5) технологію переважного впливу на сферу підсвідомості; 6) технологію імітації змісту підсвідомості; 7) імідж-технологію побудови образу людини через створення видовищної основи; 8) нейролінгвістичне програмування. До соціально-комунікативних імідж-технологій, відповідно, автор відносить: 1) Public relations (PR); 2) пропаганду; 3) рекламу; 4) технології управління чутками; 5) імідж-технології віртуальної реальності; 6) комунікативні технології О.Ю. Панасюка; 7) спеціальні освітні інтерактивні програми. В основі імідж-технологій можуть лежати певні підходи та моделі, до яких автор відносить: 1) природний та об'єктивізаційний підходи; 2) маркетинговий підхід Г.Г. Почепцова; 3) трифакторну модель іміджеологічного простору О.А. Петрової.

В основі цих технологій лежать інструменти імідж-технологій. Створену систему інструментів імідж-технологій формування та просування іміджу суб'єктів спортивної діяльності автор поділяє на дві частини: інструменти психологічні та інструменти медійні. До психологічних інструментів імідж-технологій він відносить: 1) архізацію; 2) вербалізацію; 3) візуалізацію; 4) впровадження моделей сприйняття; 5) деталізацію; 6) дистанціювання; 7) емоціоналізацію; 8) контекстне введення знаків; 9) маніпулювання; 10) міфологізацію; 11) позиціонування; 12) самопрезентацію; 13) саморекламу. До медійних інструментів імідж-технологій, відповідно, належить: 1) акцентування інформації; 2) заміна цілей; 3) когнітивне картування; 4) стереотипізація; 5) опитування громадської думки; 6) формат вигідних контекстів; 7) аватари і статуси.



Рис. 2 Основні напрями створення технології побудови програми формування та підтримки іміджу спортсмена

Джерело: розроблено автором

Психотехнології створення та підтримки іміджу спортсменів можна умовно поділити на дві групи: по-перше, це технології впливу на самого спортсмена та, по друге, технології впливу на його оточення (цільову аудиторію). У першому випадку формування іміджу спортсмена відбувається за допомогою його самого з використанням таких психотехнологій, як шалюпінська система самопрезентації, технологія самопрезентації В.М. Шепеля, імідж-технологія В.М. Футіна, імідж-технологія, заснована на ігровій мо-

делі. Інструментами технологій морального плану у спорті виступають специфічні поняття, неписані закони, правила поведінки, кодекси честі (наприклад, кодекс Всесвітньої Антидопінгової Агенції (ВАДА), Кодекс етики ФІФА, кодекси честі клубів самбо, хортингістів тощо). У другому випадку формування іміджу спортсмена здійснюється з використанням ресурсів його оточення за допомогою таких психотехнологій, як технологія переважного впливу на сферу підсвідомості, технологія імітації змісту підсвідомості,

Таблиця 1

Ступінь використання імідж-технологій формування та просування іміджу спортсменів спортивною пресою України на прикладі трьох газет протягом червня–серпня 2016 р. (%)

	Імідж-технологія	Назва газети			Середнє значення
		«Спорт-Експрес в Україні»	«Команда»	«Спортивка»	
1	Елементи PR	100	100	100	100
2	Пропаганда	63,63	66,67	75,0	68,43
3	Реклама	59,09	41,67	33,34	44,7
4	Технологія управління чутками	18,18	16,67	25,0	19,95

Джерело: розроблено автором

Таблиця 2

Використання інструментів формування та підтримки іміджу спортсменів спорту вищих досягнень (%)

	Інструменти	Футболіст МЗУЗФ U-21	Шаблістка О.Г. Харлан	Боксер В.А. Ломаченко	Боксер О.О. Усик	Середній показник
1	Архаїзація	85	30	1	1	29.25
2	Вербалізація	60	30	60	70	55
3	Візуалізація	84	40	80	60	66
4	Впровадження моделей сприйняття	50	5	50	30	33.75
5	Деталізація	65	10	15	20	27.5
6	Дистанціювання	70	3	1	1	18.75
7	Емоціоналізація	80	40	40	40	50
8	Контекстне введення знаків	80	20	5	5	27.5
9	Маніпулювання	76	1	1	1	19.75
10	Міфологізація	60	5	20	10	23.75
11	Позиціонування	85	10	10	5	27.5
12	Самопрезентація	91	1	2	1	23.75
13	Самореклама	80	1	1	1	20.75



імідж-технологія побудови образу людини через створення видовищної основи, нейролінгвістичне програмування.

Автором було проведено емпіричне дослідження використання психотехнологій формування та підтримки іміджу спортсменів спортивною пресою України, яке показало такі результати.

Проведений автором контент-аналіз усіх номерів трьох спортивних газет України за вказаний період (табл. 1) дав можливість сформулювати такі висновки. З метою формування та просування іміджу спортсменів спортивною пресою активно використовувалися елементи PR (100%) у вигляді різноманітних жанрів спортивної журналістики (статті, інтерв'ю, замітки, репортажі тощо), пропаганда (68,43%) у вигляді поширення спортивних ідеалів, цінностей, традицій, розповідей про життєвий шлях видатних спортсменів. Із метою формування та просування іміджу спортсменів також використовується реклама (44,7%). Через необхідність спортивні журналісти використовували технологію управління чутками (19,95%). Автором було проведено дослідження масиву інструментарію,

який застосовується під час формування та підтримки іміджу відомих спортсменів спорту вищих досягнень, із використанням експертних оцінок спортивних психологів-практиків.

З одержаного емпіричного матеріалу можна сформулювати висновок, що з метою формування та просування іміджу зазначених спортсменів спорту вищих досягнень використовувалися усі 13 інструментів. При цьому найбільш активно використовувалися візуалізація, вербалізація та емоціоналізація, а найменш активно – дистанціювання, маніпулювання та самореклама. Важливу роль серед цих інструментів відіграє самопрезентація. Проведене автором теоретичне дослідження дає можливість виділити основні канали і форми самопрезентації спортсменів (табл. 3).

Проведений аналіз дає автору можливість виділити такі соціально-психологічні особливості використання психотехнологій формування та підтримки іміджу спортсменів в умовах глобалізації: 1) створення імідж-технологій починається з розкладання усього процесу формування іміджу на складові елементи; 2) мета імідж-технології по-

Таблиця 3

Канали і форми самопрезентації спортсменів

	Канали	Форми	Психологічні результати
1	Особистий контакт	Виступ, зустріч, бесіда	Формування ідентифікації, мотивації, бажань, мотивів, поглядів, думок, установок; для груп шанувальників: формування інтересів, потреб, думок, цінностей, норм, цілей
2	Інтернет	Власний сайт, відео-ролик, презентація, використання фотоматеріалів	Медіаімідж, відчуття й інтерпретація журналістів
3	Телебачення	Інтерв'ю, використання трансляцій, фільмів, фотоматеріалів	Медіаімідж, відчуття і інтерпретації журналістів
4	Радіо	Радіо-інтерв'ю, радіо-зустріч, радіо-бесіда	Медіаімідж, відчуття і інтерпретації журналістів
5	Преса	інформація, інтерв'ю, прес-реліз, використання фотоматеріалів, замітка, звіт, репортаж, авторська стаття, кореспонденція, огляд, коментар, листи до редакції, повідомлення-есе	Медіаімідж, відчуття і інтерпретація журналістів
6	Реклама	Реклама у ЗМІ, друкована реклама, спілкування «онлайн» зі спортсменом, спонсорами, керівництвом, уболівальниками; використання персонального інтернет-сайту спортсмена	Створення позитивних емоцій за допомогою візуальних образів
7	Власне PR	Складання «біографії» образу, рекламний текст, брифінг, прес-конференція	Формування позитивного іміджу спортсмена
8	Навчально-педагогічна діяльність	Семінар, лекція, майстер-клас	Формування позитивного іміджу спортсмена як педагога
9	Наукова діяльність	Тези, статті, монографії, дисертації	Формування позитивного іміджу спортсмена як науковця

Джерело: розроблено автором

лягає в досягненні результату – створенні позитивного іміджу спортсменів; 3) під час створення іміджу спортсменів залежно від обставин використовуються різні формати імідж-технологій; 4) формування іміджу спортсменів значно відрізняється від формування іміджів представників інших професій; 5) створити імідж окремого спортсмена, на відміну від іміджу спортивної команди, набагато складніше, бо індивідуальність спортсмена постійно розчиняється в образі команди; 6) формування іміджу спортсмена починається з виділення спортсмена із загальної маси через його неповторний стиль (зовнішній вигляд, одяг, зачіска, татуювання, аксесуари тощо); 7) спортсмен має вміти триматися на публіці поза змаганнями і тренуваннями; 8) обов'язковою складовою частиною технологій формування іміджу спортсмена є позитивне ставлення до нього ЗМІ, його уміння йти на контакт із журналістами; 9) спортсмен, який досяг високих результатів, має бути публічною особою; 10) іміджмейкер має постійно проводити моніторинг різноманітної інформації (чутків, міфів, легенд тощо), пов'язаної з формуванням та підтримкою позитивного іміджу конкретного спортсмена в суспільній свідомості та адекватно реагувати на неї. На практиці формуванням іміджу спортсменів займаються спортивні психологи, тренери, менеджери. У командних видах спорту особистий імідж має бути частиною клубного. Персональний імідж у «некомандних» видах спорту дає спортсменові змогу перетворити своє ім'я у бренд і підтримувати згодом потрібний імідж цього бренду. Тут можна повністю уникнути залежності від особистих спортивних досягнень. Персональний імідж спортсменів – це галузь, де спорт перетворюється на шоу-бізнес, а спортсмени стають публічними зірковими особами.

Висновки з проведеного дослідження. За результатами нашого дослідження необхідно заявити про початок імідж-інтеграції у спорті, трьома ключовими детермінантами якої є політика, міжнародні спортивні інститути і імідж-технології. Можна стверджувати, що до переліку соціально-психологічних основ формування іміджу спортсменів можна сміливо віднести імідж-технології, які

в умовах глобалізації набувають нового змісту. Розпочався якісно новий етап розвитку імідж-технологій – віртуальний, що характеризується появою глобальної мережі Інтернет. Автором визначені основні чинники-референти, що впливають на побудову іміджу спортсмена. Для формування та підтримки іміджу спортсменів спортивною пресою автор рекомендує активно використовувати такі імідж-технології, як PR, пропаганду, рекламу, мірою необхідності – технологію управління чутками. Автором показано, що з метою формування та просування іміджу спортсменів доцільно використовувати цілий комплекс соціально-психологічних інструментів і, в першу чергу, таких як самопрезентація, архізація, позиціонування, візуалізація. Значну роль серед них відіграє самопрезентація, основними каналами реалізації якої є особистий контакт, інтернет, телебачення, радіо, преса, реклама, PR, навчально-педагогічна діяльність та наукова діяльність. Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі автор вбачає у дослідженні соціально-психологічних особливостей використання кожного із зазначених інструментів імідж-технологій.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Горчакова В.Г. Прикладная имиджология / В.Г. Горчакова. – Ростов н/Д : Феникс, 2010. – 478 с.
2. Ихсангалиева Г.К. Когнитивное картирование формирования имиджа [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.rusnauka.com/25_WP_2010/Philologia/71005.doc.htm.
3. Ільїна Н. Застосування чутків / Н. Ільїна // PR-менеджер. – 2006. – С. 56 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://um.co.ua/10/10-8/10-86316.html>.
4. Панасюк А.Ю. Как убеждать в своей правоте: современные психотехнологии убеждающего воздействия / А.Ю. Панасюк. – М.: Дело, 2001. – 312 с.
5. Петрова Е.А. Имидж учителя в современной России / Е.А. Петрова, Н.М. Шкурко. – М., 2006. – 101 с.
6. Почепцов Г.Г. Имиджология / Г.Г. Почепцов. – М.: Рефл-бук; К.: Ваклер, 2002. – 704 с.
7. Футин В.Н. и др. Прикладная имиджология. [Учебно-методическое пособие] / В.Н. Футин, В.М. Шепель, Н.С. Титова. – М.: МУБиУ, 2005. – 357 с.
8. Шалапин Ф.И. Маска и душа: Мои сорок лет на театрах / Ф.И. Шалапин. – М.: Гелеос, 2005. – 320 с.



УДК 159.94:159.947

ГЕНДЕРНІ ВІДМІННОСТІ СТРЕСОСТІЙКОСТІ У ФАХІВЦІВ ДОПОМІЖНИХ ПРОФЕСІЙ

Старик В.А., к. психол. н.,
доцент кафедри психології

Київський національний торговельно-економічний університет

У статті проаналізовано наукові підходи до дослідження категорії стресостійкості у фахівців допоміжних професій. Розглянуто механізм застосування людиною стресостійкості та адаптаційних ресурсів особистості. Доведено, що збереження або підвищення стресостійкості особистості пов'язане з пошуком ресурсів, що допомагають їй у подоланні негативних наслідків стресових ситуацій. Розглянуто психологічні характеристики статевої диференціації залежно від приналежності суб'єктів до соціальної статі. Досліджено, що на формування психосоматичних захворювань у фахівців допоміжних професій суттєвий тиск чинять особливості виховання, рольові стереотипи та установки особистості. Результати гендерних досліджень доводять, що саме андрогінний психологічний тип особистості визначає високий рівень формування стресостійкості фахівця.

Ключові слова: *гендер, стрес, стресостійкість, адаптаційний ресурс, фахівці допоміжних професій.*

В статье проанализированы научные подходы к исследованию категории стрессоустойчивости у специалистов помогающих профессий. Рассмотрен механизм применения человеком стрессоустойчивости и адаптационных ресурсов личности. Доказано, что сохранение или повышение стрессоустойчивости личности связано с поиском ресурсов, которые помогают ей в преодолении негативных последствий стрессовых ситуаций. Рассмотрены психологические характеристики половой дифференциации в зависимости от принадлежности субъектов к социальному полу. Доказано, что на формирование психосоматических заболеваний у специалистов помогающих профессий существенное давление оказывают особенности воспитания, ролевые стереотипы и установки личности. Результаты гендерных исследований доказывают, что именно андрогинный психологический тип личности определяет высокий уровень формирования стрессоустойчивости специалиста.

Ключевые слова: *гендер, стресс, стрессоустойчивость, адаптационный ресурс, специалисты помогающих профессий.*

Staryk V.A. GENDER VARIETIES OF STRESS COMPLETION OF PROFESSIONAL SPECIALISTS

The article analyzes the scientific approaches to the research of the category of stress tolerance among the specialists who help the professions. The mechanism of human application of stress tolerance and adaptation resources of a person is considered. It has been shown that maintaining or increasing the stress tolerance of a person is associated with the search for resources that help her overcome the negative effects of stressful situations. The psychological characteristics of sexual differentiation depending on the belonging of the subjects to the social sex are considered. It has been proved that on the formation of psychosomatic diseases among specialists who help occupations the essential pressure is the peculiarities of education, role stereotypes and personality settings. The results of gender studies prove that it is precisely the androgenic psychological type of person that determines the high level of stress-susceptibility of a specialist.

Key words: *Gender, stress, stress tolerance, adaptation resource, professionals in the professions.*

Постановка проблеми. Проблема професійної стресостійкості, пов'язаної з фізичним та психічним здоров'ям професіоналів, їх професійним благополуччям, залишається в переліку найбільш актуальних психологічних проблем сьогодення. Низький рівень стресостійкості, нездатність людини протидіяти стресам призводить до негативних наслідків у психічній, соціальній, професійній і поведінковій сферах: різноманітних проявів посттравматичних стресових розладів, професійної деформації, психосоматичних захворювань.

Відмінна риса професійної діяльності фахівців допоміжних професій полягає в тому, що за специфікою своєї діяльності вони залучені у тривалий напружений процес спіл-

кування з іншими людьми. Крім професійних знань, умінь і навичок, вони значною мірою використовують свою особистість, виступаючи свого роду «емоційним донором». Незалежно від різновиду професійної діяльності, вектор якої спрямований «на допомогу» іншій людині, їх діяльність супроводжується емоційною насиченістю та когнітивною складністю, тому належить до групи професій із підвищеною моральною відповідальністю за здоров'я і життя окремих людей, груп населення і суспільства загалом[7].

Діяльність лікарів, вчителів, психологів, рятувальників зумовлює постійне проникнення в суть соціальних проблем клієнта. У сукупності з іншими мораль-

но-психологічними факторами це викликає особисту незахищеність та наслідки професійного стресу у вигляді емоційного вигорання, зниження загального рівня стресостійкості особистості.

Вибір органу чи системи, що піддається руйнівному впливу стресу, для кожної людини індивідуальний і визначається функціональним та морфологічним станом особистості. Працівникам допоміжних професій у своїй діяльності доводиться стикатися з негативним «зворотнім трансфером». Поняття «зворотній трансфер» (перенесення емоційного ставлення клієнта на значущі для нього цінності, людей, явища) було висунуто З. Фрейдом в 1910 р. [7, с. 525]. Так, лікарю чи психологу часто доводиться переживати почуття провини у разі, наприклад, суїциду клієнта. Ще одним типом «зворотнього трансферу» є агресивність, що може виникати під час виконання діяльності. Лють клієнта може провокувати негативну реакцію працівника, викликати у нього почуття роздратованості, образи, бажання помсти, напруженості чи занепокоєння. За таких умов орган, що піддається травматичному впливу, може виявитися «слабкою» ланкою. Тому вимоги, що висуває йому стрес, виявляються надмірними. Таким чином розвивається картина хвороби. Отже, емоції набувають абсолютного значення у пристосувальних процесах людини. При цьому «пусковими механізмами» можуть виступати саме гендерні особливості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. За даними наукових досліджень, у сучасних умовах психотравмуючі ситуації професійної діяльності можуть призводити до зниження адаптаційного синдрому, психосоматичних розладів (Ю.О. Александровський, Н.Е. Бачериков, В.В. Клименко, Л.А. Крижанівська, В.О. Моляко, О.М. Морозов, Г.С. Нікіфоров, Н.В. Тарабріна) [3, с. 210]. Дослідження Ю.О. Александровського, Н.В. Тарабріної переконливо доводять, що негативні наслідки психотравмуючих ситуацій властиві не тільки особам «стресогенних професій», а й широкому загалу. Питаннями розгляду наслідків негативних психічних станів особистості у стресових ситуаціях опікувались Л.М. Балабанова, Л.П. Гримак, М.С. Корольчук, М.Д. Левітов, С.М. Миронець, О.В. Тімченко, С.І. Яковенко, М. Dreznitz, Е. Фоа та ін. [2]. Низький рівень стресостійкості, нездатність людини протидіяти стресам призводить до негативних наслідків у психічній, соціальній, професійній і поведінковій сферах (В.І. Берзін, В.О. Бодров, В.М. Крайнюк, А.Г. Маклаков, М.В. Савчин,

О.Є. Самойлов, Н.В. Тарабріна). При цьому, важливо розглядати, що формування стресостійкості залежить не стільки від біологічної статі людини, скільки від індивідуального досвіду (О.М. Лактіонов), суб'єктивної активності (В.О. Татенко, Ю.М. Швалб), статево-рольових установок. Теорія гендерних схем С.Л. Бема розглядає особливості статевої приналежності індивідуумів як основу їх способу реагування на стресори навколишнього світу. Крім того, людина з характеристиками, що чітко відповідають її статі, виявляється менше пристосованою до життя та має низький рівень стресостійкості. Враховуючи вищесказане, актуальність проведення психологічного аналізу гендерних відмінностей стресостійкості фахівців допоміжних професій зумовлена необхідністю подальшого розроблення алгоритму формування стресостійкості особистості з метою збереження її професійного довголіття.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає у здійсненні психологічного аналізу гендерних відмінностей стресостійкості у фахівців допоміжних професій.

Виклад основного матеріалу дослідження. У кожній людини є свій індивідуальний сценарій поведінки у стресовій ситуації. Про це писав ще Е. Берн у своїх книгах, і життя підтверджує його гіпотезу. Цей сценарій засвоюється у дитинстві, коли батьки, переживаючи стреси, мимоволі конфліктують на очах у дитини. При цьому дитина, застосовуючи механізм наслідування, бере приклад із батьків, а потім неусвідомлено копіює цей сценарій поведінки у своєму дорослому житті. Засвоєний у дитинстві стресовий сценарій «запускається» майже автоматично. За таких умов незначного погіршення звичного ритму життя і роботи включається і починає розкручуватися маховик механізму запуску стресу. При цьому наслідки від реалізації стресорної програми можуть бути набагато складнішими за причини, що її спричинили.

У процесі дорослішання, особистісного та професійного зростання у людини розвивається емоційно-вольова сфера та формується стресостійкість. Розглянемо механізм застосування людиною стресостійкості. Як психічна властивість стресостійкість найбільшою мірою пов'язана з адаптаційними ресурсами особистості. Пристосувальні можливості організму підвищуються у разі зменшення числа факторів, до яких йому необхідно пристосовуватися. Це відбувається через порівняну обмеженість адаптаційного ресурсу організму. Поточний адап-



таційний резерв організму являє собою запас адаптаційної енергії, що забезпечує організму можливість тимчасового, але досить стійкого пристосування до стресових умов, що вимагає від нього граничної функціональної напруги.

На кожному етапі життєдіяльності і кожного моменту організм володіє певним адаптаційним ресурсом. Саме він і забезпечує пороги можливостей людини відповідати на вплив адекватними реакціями. Обмеженість адаптаційного ресурсу організму викликає необхідність цілеспрямованого і раціонального його використання.

Отже, стрес, по суті, зводиться до перерозподілу індивідуальних резервів людини. В організмі виникає конкуренція за порівняно обмежений адаптаційний ресурс. Розвиток адаптаційних можливостей особистості пояснюється не стільки збільшенням адаптаційного ресурсу, скільки більш раціональним його використанням під час перебування у стресовій ситуації. За таких умов працездатність являє собою не більш високий рівень енергетичних ресурсів, а більш економічне їх використання.

Термін «стресостійкість» розглядається Г.С. Никифоровим у контексті психічного вигорання як стрес-реакція на тривалі стреси міжособистісних відносин, що характеризує стан фізичного, емоційного і психічного виснаження, викликаного тривалою включеністю в емоційно-напружені професійні умови [6].

Стресостійкість особистості, на думку В.А. Абабкова, М. Перре, залежить від багатьох факторів, а саме: якості стресорів, особистісних властивостей, компетентності в подоланні навантажень та соціальних факторів. Стресори викликають порушення адаптації лише в поєднанні з різноманітними зовнішніми і внутрішніми факторами. Особистісні якості та соціальні фактори можуть посилювати або послаблювати стресові реакції, впливаючи на її тип, інтенсивність та тривалість.

За даними Ю.В. Щербатих, до факторів, що впливають на стресостійкість особистості, можна віднести такі: вроджені особливості організму та ранній дитячий досвід, особистісні властивості, фактори соціального середовища та когнітивні фактори.

Збереження або підвищення стресостійкості особистості пов'язане з пошуком ресурсів, що допомагають їй у подоланні негативних наслідків стресових ситуацій. Під «ресурсами» розуміють внутрішні і зовнішні зміни, що сприяють психологічній стійкості у стресогенних ситуаціях.

Одним із провідних внутрішніх факторів при психічному стресі виступає рівень ін-

дивідуальної сензитивності (чутливості). Що стосується зовнішніх факторів, важливу роль у формуванні стресостійкості відіграє соціальна підтримка (задоволення потреби в близькості, захисті, інформації, розрядці, підтримці, заспокоєнні), що позитивно впливає на характер поведінки людини після дії стресогенних факторів.

У межах психологічної науки протягом останніх десятиліть склався цілком самоцінний підхід до розгляду психологічних характеристик статевої диференціації у приналежності суб'єктів до тієї чи іншої соціальної статі. Варто зауважити, що спочатку термін «гендер», а потім і гендерний підхід своєю появою зобов'язані так звані «жіночим» дослідженням.

Одним із таких досліджень стало вивчення гендерних відмінностей С.Л. Бем [1]. У своїй монографії «Лінзи гендеру» авторкою розглядалися уявлення про те, як суспільство приписує певні суспільні характеристики жінкам і чоловікам, про їхні вчинки і можливості. Відповідно до цієї теорії, гендер визначається як соціальна стать, що зумовлює особливості поведінки і задає правову і статусно-соціальну позицію індивіда у суспільстві.

Теорія лінз пояснює, що не існує професій, які б мали споконвічні природні та незмінні статеві ознаки. Ці маркери «чоловічого» або «жіночого» є тимчасовими й нетривалими вимогами культури патріархату, яка вписані в дитячі уми з дитинства.

Таким чином, теорія «Лінз гендеру» С.Л. Бем висвітлює культурно-історичну складову частину гендерних особливостей стресу, пов'язаних із психологічними установками особистості [1].

Подальші дослідження гендерних відмінностей на основі поділу психології статі виділили три типи:

1. маскулінний тип – типово чоловічі риси особистості;
2. фемінний тип – типово жіночі риси особистості;
3. андрогінний тип – змішані риси жіночого і чоловічого.

Зупинимося коротко на трьох основних поняттях, про які прийнято говорити у зв'язку з феноменом «психологічна стать» – маскулінність, фемінність, андрогінність.

Маскулінність. До типово чоловічих рис традиційно відносяться такі, як незалежність, наполегливість, домінантність, агресивність, схильність до ризику, самостійність, впевненість у собі тощо. Дослідженнями встановлено, що генералізована спонтанна агресивність, а також сексуальна агресія корелюють із рівнем вмісту андрогенів (чоловічі статеві гормони) в сиро-

ватці крові. Маскулінних індивідів відрізняє більша самоповага загалом, а також більш висока самооцінка в області академічних досягнень і власної зовнішності – фізичне Я.

Фемінність. До типово жіночих рис традиційно відносяться такі, як поступливість, м'якість, чутливість, сором'язливість, ніжність, сердечність, здатність до співчуття, співпереживання та ін. Соціальні стереотипи фемінності менше стосуються польових сторін особистості й успішності ділової кар'єри, але при цьому приділяють значну увагу емоційній сфері особистості.

Андрогінність. Відповідно до наявних уявлень, індивід не обов'язково є носієм чітко вираженої психологічної статі. В особистості можуть бути на паритетних засадах представлені істотні риси як маскулінного, так і фемінного психологічних типів. При цьому передбачається, що в андрогіна ці риси представлені гармонійно і взаємодоповнювано. Вважається, що така гармонійна інтеграція маскулінних і фемінних рис підвищує адаптивні можливості андрогінного типу. При цьому м'якість, стійкість у соціальних контактах і відсутність різко виражених домінують-агресивних тенденцій у спілкуванні ніяк не пов'язані зі зниженням впевненості у собі, а, навпаки, проявляються на тлі збереження високої самоповаги, самовпевненості та самоприйняття. Андрогіни не поступаються маскулінному типу ані за рівнем самоповаги, ані за рівнем самооцінок академічних досягнень і власної зовнішності (фізичне Я) [1]. Дані прикладних досліджень вказують на те, що індивіди з андрогінним типом, які мають одночасно фемінні і маскулінні риси, характеризуються вищим рівнем стресостійкості, оскільки вони меншою мірою дотримуються статево-рольових норм, вільніше переходять від традиційно жіночих професій до чоловічих.

Оскільки стрес являє собою психічний стан, розглянемо біологічні основи відмінностей у виникненні стресу у чоловіків та жінок.

Так, статеві відмінності біохімії і будови головного мозку впливають на те, як чоловіки і жінки реагують на оточення або згадують стресові події. Оскільки у чоловіків мигдалини мозку більша, ніж у жінок, відповідно, ці анатомічні особливості визначатимуть неоднаковий характер реакцій на стрес.

Вивчаючи нейрофізіологічні механізми сприйняття і спогади стресових подій, Л. Кехілл виявив відмінності в процесах утворення слідів пам'яті на хвилюючі інциденти у чоловіків і жінок (як відомо, у тварин ці процеси пов'язані з активацією мигдалини). В одному з перших експериментів

респондентам була продемонстрована серія фільмів, що містили сцени насильства, і за допомогою ПЕТ оцінювалась активність їхнього головного мозку. Було виявлено, що кількість фільмів, зміст яких могли згадати випробовувані, корелювала з рівнем активності мигдалини під час їх перегляду. Відмінності у процесах формування пам'яті на хвилюючі події у жінок виражені більшою мірою, ніж у чоловіків.

ПТСР – не єдине психічне порушення, що по-різному проявляється у жінок і чоловіків. Численні дослідження доводять, що у чоловіків серотоніну в середньому виробляється більше, ніж у жінок. Можливо, тут і криється причина більш високої схильності жінок до депресії (адже цей розлад лікують препаратами, що підвищують концентрацію серотоніну). Дані говорять про більшу сприйнятливості психологічних стресорних ситуацій у жінок.

У доповіді Національної академії наук США (2001 р.), присвяченій статевим відмінностям у стані здоров'я громадян, говориться: «Статева приналежність – одна з найважливіших характеристик людини, яку необхідно враховувати під час планування та аналізу досліджень у біомедицині та інших галузях науки, пов'язаних зі здоров'ям людини».

Отже, відмінності в переживанні стресу між чоловіками і жінками, безумовно, існують. Насамперед, зауважимо, що жіночий організм більш життєстійкий від початку. І тому певні види фізіологічного стресу на кшталт голодування, нестачі кисню, хронічного недосипання жінки долають легше. Імунна система, що протидіє захворюванням, у жінок розвинена краще. Та й кращий рівень здоров'я у всіх вікових групах допомагає жінці виявляти більшу стресостійкість.

Велике значення має і ставлення жінок до стресових ситуацій. Вони сприймають здоров'я як власний капітал, що допомагає їм розв'язати безліч складних проблем, досягти успіху. Жінки більше прислуховуються до себе, частіше звертаються до лікарів і психологів із профілактичною метою, беруть більш активну участь у спеціальних тренінгах, що пропагують здоровий спосіб життя. А хороше здоров'я, безумовно, сприяє формуванню стресостійкості.

У професійній діяльності чоловіки схильні приймати більш ризиковані рішення, що зумовлено їхньою більшою агресивністю, незалежністю, прагненням до самоствердження. Тому професійні стреси стають для них більш складними і деструктивними, ніж для обережніших, розважливіших жінок.

Невміння приймати та виявляти власні емоції чоловіки та маскулінні жінки трак-



тують як раціональність, стриманість, стійкість характеру. Насправді ними керують соціальні стереотипи, згідно з якими сильна людина все може витримати і нікому не демонструє своїх страждань. Крім того, більшість чоловіків виявляють недовіру до себе, страх поринути в емоційну стихію, дозволити собі слабкість, пожалітися, можливо, навіть звернутися за співчуттям. Працюючи з ними, варто враховувати ступінь жіночності, фемінності жінок і маскулітності чоловіків, поступово пропонуючи жінкам більш інструментальні стратегії, а чоловікам – емоційні, що передбачають відкритий прояв емоцій.

Відмінності в емоційній сфері чоловіків і жінок багато психологів пов'язують саме з особливостями виховання тих і інших. Для жінок типовою є вельми бажана емоційна залежність від протилежної статі, занурення в «любов» у разі заборони на відкриті вираження почуттів, прояви агресії. Це створює в жінок мазохістську установку. В той же час для чоловіків все це гідне кепкування і ганьби. На думку К. Юнга, у хлопців у процесі їх виховання почуття пригнічуються, а у дівчаток вони домінують.

Суттєвий тиск чинять і рольові стереотипи. Від самого народження хлопчик виховується як переможець. Сльози у чоловіка – прояв слабкості. Таким чином закладаються основи рольової поведінки, і хлопчик стане переживати, якщо не буде відповідати уявленням суспільства про чоловічий характер. Особливості пережитого стресу і визначаються таким стереотипом поведінки чоловіка. Це «не по-чоловічому»: скаржитися оточенню на втому, впадати в депресію і, зокрема, ходити до психотерапевта. Треба самому вирішувати проблеми.

У чоловіків частіше відзначаються наслідки стресу: обмеження рухової активності, психосоматичні захворювання. Враховуючи той факт, що у чоловіків вищий больовий поріг, існує захисна психологічна реакція заперечення і неприйняття болю, що призводить до більш пізньої діагностики та лікування патологічних порушень. Формуються механізми помилкової адаптації. Усі ці фактори призводять до більш ранньої смертності у чоловіків різного віку (порівняно з жінками).

Проведений аналіз із високою мірою вірогідності дає змогу зробити висновок, що у чоловіків допоміжних професій так званою «зоною» ризику можуть виступати серцево-судинна та травна системи. Відповідно, психосоматичні захворювання у них найчастіше представлені ішемічною хворобою серця, інфарктом міокарда, ви-

разковою хворобою шлунку і дванадцятипалої кишки.

Лікарям-клініцистам добре відома поширеність інфаркту міокарду серед пацієнтів, професійна діяльність яких має вектор спрямованості «на допомогу» (лікарі, священники, адвокати, фахівці силових структур), і серед осіб, які несуть велику відповідальність [7, с. 530]. У цьому сенсі ішемічна хвороба виявляється чи не професійним захворюванням. Особливості психічної напруги, що постійно супроводжує професійну діяльність, створюють соматичні умови, що сприяють прогресуючим змінам у судинній системі і призводять до ішемічної хвороби. Вирішальним фактором виступає високий ступінь суб'єктивної відповідальності за результати виконуваних дій, який традиційно беруть на себе носії соціономічного типу професій.

Також ряд досліджень переконливо доводять, що систематичний вплив стрес-факторів корелює з хронічним підвищенням тиску, а схильність до пошуку постійної допомоги – з посиленою шлунковою секрецією.

Що стосується захворювань шлунково-кишкового тракту, однією з перших було встановлено психосоматичну кореляцію емоцій із виразковою хворобою шлунку та дванадцятипалої кишки [7, с. 531]. Результати досліджень вказують на те, що зовні виразковий хворі вельми агресивні, честолюбні і незалежні. Вони не люблять приймати допомогу, перевантажують себе обов'язками, є достатньо вимогливими та самокритичними, характеризуються високим рівнем суб'єктивної відповідальності. Тривалий соціальний тиск і надмірна відповідальність підсилюють прагнення до залежності. У глибині душі виразковий хворий відчуває несвідоме прагнення до захищеного існування «дитини» (за Е. Берном). Проте він ретельно маскує свою установку, використовуючи механізми психологічного захисту, щоб вона не могла знайти вираження в поведінці та в особистих взаєминах. Відповідно, задоволення цієї установки систематично натрапляє на фрустрацію через зовнішні фактори. Розвиток виразкової хвороби відбувається на тлі підвищення тону парасимпатичної нервової системи під впливом стресорних впливів.

Жіночий організм інакше реагує на стрес, ніж чоловічий. Він викидає у кров більше гормонів стресу і складніше припиняє їх виробництво, коли причина стресу вже усунена. Тривала дія гормонів стресу шкодить клітинам мозку, особливо клітинам, які відповідають за пам'ять. Як правило, серед фахівців допоміжних професій жіночої ста-

ті, в першу чергу, від впливом дії тривалих стресорів деформації зазнає емоційно-вольова сфера, що найчастіше представлена синдромом професійного вигорання.

Висновки з проведеного дослідження.

Методологічні труднощі не зменшують актуальності вивчення психології статевих відмінностей в особливостях прояву стресу, але вони підкреслюють, що таке вивчення обов'язково має бути міждисциплінарним, враховуючи динаміку соціальних статевих ролей та етнокультурні особливості. Тільки за таких умов комплексний підхід з урахуванням гендерних відмінностей здатен ефективно вирішити проблему розвитку та формування стресостійкості як найважливішу умову збереження професійного та особистісного довголіття у фахівців допоміжних професій.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бем С.Л. Линзы гендера: Трансформация взглядов на проблему неравенства полов / С.Л. Бем ; Пер. с англ. – М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2004. – 336 с.
2. Екстремальна психологія. Підручник / За заг. ред. проф. О.В. Тімченка. – К. : ТОВ «Август Трейд», 2007. – 502 с.
3. Корольчук В.М. Обґрунтування організаційної моделі дослідження стресостійкості особистості ситуацій / В.М. Корольчук // Проблеми екстремальної та кризової психології. – 2010. – Вип. 7. – С. 210–218.
4. Наугольник Л.Б. Психологія стресу: підручник / Л.Б. Наугольник. – Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ, 2015. – 324 с.
5. Психологічні особливості віддалених наслідків стресогенних впливів: [монографія] / [М.С. Корольчук, В.М. Корольчук, С. М. Миронець та ін.]; за ред. М.С. Корольчука. – К. : Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2014. – 276 с.
6. Психология здоровья: Учебник для вузов / Под ред. Г.С. Никифорова. – СПб.: Питер, 2006. – 607 с.
7. Старик В.А. Особливості психосоматичних захворювань у працівників Державної служби України з надзвичайних ситуацій / В.А. Старик // Проблеми сучасної психології: Зб. наук. праць Кам.-Под. нац. ун-ту ім. І. Огієнка, Ін-ту психол. ім. Г.С. Костюка НАПН України. – Вип. 34. – К.-П. : Аксіома, 2016. – С. 522–534.



УДК 159.9

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕБУВАННЯ ВІЙСЬКОВОПОЛОНЕНИХ У ПСИХОЛОГІЧНОМУ ПРОСТОРИ ІДЕОЛОГІЧНОЇ ОБРОБКИ В ХОДІ ПРОВЕДЕННЯ АНТИТЕРОРИСТИЧНОЇ ОПЕРАЦІЇ

Широбоков Ю.М., к. психол. н., доцент,
докторант кафедри психології та педагогіки

Харківський національний університет Повітряних Сил імені Івана Кожедуба

Статтю присвячено проблемі військового полону. Розглянуто основні характеристики психологічного середовища ідеологічної обробки.

Ключові слова: *військовослужбовці, військовополонені, полон, стадії військового полону, психологічне середовище ідеологічної обробки, антитерористична операція.*

Статья посвящена проблеме военного плена. Рассмотрены основные характеристики психологической среды идеологической обработки.

Ключевые слова: *военнослужащие, военнопленные, плен, стадии военного плена, психологическая среда идеологической обработки, антитеррористическая операция.*

Shyrobokov Yu.M. THE CHARACTERISTICS OF POWS' STAYING IN THE PSYCHOLOGICAL ENVIRONMENT OF IDEOLOGICAL MANIPULATION DURING ANTI-TERRORIST OPERATIONS

The article deals with the problem of military captivity. The basic characteristics of the psychological environment of ideological manipulation have been stated.

Key words: *servicemen, prisoners of war, captivity, stage of military captivity, psychological environment of ideological manipulation, the anti-terrorist operation.*

Постановка проблеми. Зміни, що сталися та відбуваються на сході нашої держави, висувують нові вимоги до підготовки кадрів у Збройних Силах України. Як показує військова практика, готувати військовослужбовців необхідно не тільки до впливу стрес-факторів сучасного бою, а й на випадок потрапляння у полон [11]. В цих умовах гостро стає проблема «промивки мозків» військовополоненим з метою схилення їх до співробітництва з ворогом [15]. Дуже важливим стає питання дослідження психологічних особливостей ідеологічної обробки військовослужбовців, захоплених у полон в зоні проведення антитерористичної операції. Праць, спеціально присвячених вивченню особливостей ідеологічної обробки військовослужбовців, захоплених у полон в ході антитерористичної операції (далі – АТО), в сучасній психологічній літературі недостатньо [10], тому сама проблема залишається невирішеною: відсутні чіткі уявлення про динаміку ідеологічного впливу на військовополонених, його структурні та функціональні компоненти, не розкрито зв'язок видів сучасного полону з процесом ідеологічної обробки військовополонених [2; 3; 5; 6; 8; 9; 12; 13; 15].

Таким чином, актуалізація питань ідеологічної обробки полонених зумовлює необхідність проведення самостійного дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз війн останнього століття дає

можливість встановити, що особливу увагу ворогуючі сторони приділяють роботі з військовополоненими. Основна її мета – змінити їх вороже ставлення до країни противника та схилити до співпраці [14].

Досліджуючи проблему ідеологічної роботи з військовополоненими Першої світової війни, І. Срібняк в своїх дослідженнях виділяє процес створення українського гуртка серед російських офіцерів в таборі військовополонених в Австро-Угорщині. Таким чином він підкреслює ескалацію революційних настроїв серед військовополонених, їх ідеологічну спрямованість на підтримку роботи Спілки визволення України [9].

У своїх дослідженнях В.П. Галицький відмічає, що Радянсько-Фінська війна, яка проходила в складній міжнародній обстановці, була швидкоплинною та показовою щодо низької ефективності ідеологічної обробки військовополонених. Серед фінських військовополонених проводилася інтенсивна ідеологічна робота, яка містила: проведення тематичних бесід відповідно до планів політичного загону табору; бесіди з поточних питань міжнародного та внутрішнього положення Радянського Союзу; поширення літератури фінською мовою та її обговорення; читка газет фінською мовою з подальшим обговоренням їх змісту; організація пересувних бібліотек; демонстрація кінофільмів з відповідними поясненнями та коментарями; створення активу військовополонених; цілеспрямоване та всебічне

вивчення полонених за допомогою бесід з ними (групових та індивідуальних); використання листів та заяв військовополонених з різних питань; пропаганда Фінської народної армії та схилення військовополонених до вступу до її лав і т.п. Однак спроба використовувати фінських військовополонених в досягненні політичних та ідеологічних цілей не принесла бажаного успіху з причини їх нечисленності та короткочасного перебування у радянському полоні. [2]. Також слід зазначити, що ідеологічна робота серед фінських військовополонених велася недостатньо професійно в силу відсутності необхідної кількості політичних працівників зі знанням фінської мови [5].

R. Dehnel у своїх дослідженнях, вказує на те, що всі ці недоліки були враховані в політичній роботі серед військовополонених Другої Світової війни, коли політорганам довелося переконувати німецьких солдат, що російський полон – це не тортури та смерть, а навпаки, збереження життя та повернення додому після завершення війни. Полонені вважали, що після допитів та катувань вони будуть розстріляні або замордовані на сибірських рудниках [12].

У своїх дослідженнях органів радянської пропаганди у роки Другої світової війни О. Куцька виділяє використання демократичних організацій полонених: румунську «Національний блок», італійську «Союз гарібальдійців», національний комітет «Вільна Угорщина», австрійський антифашистський союз і особливо національний комітет «Вільна Німеччина», а також «Союз німецьких офіцерів» на чолі з генералом Зейдліцем [8]. На її думку, рух «Вільна Німеччина», який отримав визнання в багатьох країнах, був наймасовішим та впливовим. Його відділення та групи діяли у всіх таборах військовополонених. До 1945 г. майже 90% німецьких солдатів, понад 7 тисяч офіцерів та 51 генерал приєдналися до цього руху.

Центрами роботи з військовополоненими стали тилові табори. Для роботи в них були спрямовані агітбригади, до складу яких входили письменники, художники, кінооператори. Вони проводили індивідуальні та колективні бесіди з військовополоненими, організували вечори запитань та відповідей, читали лекції, поширювали політичну та художню літературу. Велику допомогу надавали емігранти з Німеччини. Так, посади вихователів у таборах були укомплектовані в основному німецькими антифашистами. Спільно з ними члени агітаційних та пропагандистських бригад проводили з військовополоненими збори, мітинги, конференції.

Ефективність діяльності німецьких антифашистів значно підвищилася після за-

лучення до неї генерал-фельдмаршала Ф. Паулюса, який здався у полон під Сталінградом. Саме Ф. Паулюс у 1944 р. публічно виступив із заявою, в якій сказав: «<...> Німеччина повинна усунути Адольфа Гітлера та встановити нове державне керівництво, яке закінчить війну <...>». Ця заява, широко поширена на фронті та у Німеччині, привернула пильну увагу військовослужбовців вермахту. Як свідчили самі полонені, всюди в частинах солдати та офіцери обговорювали її всупереч суворій забороні командування [7].

У повоєнні роки чільну роль в табірному самоврядуванні зайняли представники антифашистського активу. А. Lehmann так описує типового антифашистського функціонера: «<...> З однаково легким серцем вони йшли як в СС, так і в антифашистський актив. Вони добре виглядають, хочуть добре жити та досить розумні, щоб вивчити необхідну термінологію» [13].

Поведінка членів «антифа» багато в чому пояснюється психологічним феноменом, описаним Ф. Зімбардо: полонені, наділені владою, ототожнювали себе з табірною адміністрацією та ревно виконували її функції [4]. Для військовополонених також була характерна закономірність, виявлена Б. Беттельхаймом: полонені, які тривалий час перебували в таборі, були більш лояльні до табірної адміністрації, ніж ті, які тільки що потрапили в табір [1].

Японські військовополонені, які поверталися з СРСР додому після Другої світової війни були настільки розпропагандовані в «комуністичному дусі», що досить довго представляли собою об'єкт серйозної турботи японського уряду. Тому що багатогранна ідеологічна робота з японськими військовополоненими в таборах передбачала як трансформацію тих традицій, що існували в японській армії, так і динаміку їх національно-психологічних якостей. Ідеологічна обробка полонених проводилася таким чином. Спочатку радянські фахівці організували та навчали актив з числа лояльних японських солдат та офіцерів. Потім цей актив боровся за скасування обов'язкових поклонів убик імператорського палацу, а також п'яти мілітаристських гасел, які в японській армії прийнято вимовляти хором після вечірньої переклички. Багато з них стали активістами комуністичної партії Японії, це призвело до того, що влада створювала навіть спеціальні табори для японців, які повертаються із полону з СРСР [6].

Під час війни в Кореї місцеві цілком ефективно працювали з військовополоненими в таборах. Політичне та військове керівниц-



тво США було стурбоване тим, що багато хто з 7 тисяч американських солдат, які потрапили в полон, піддалися впливу пропаганди противника. За свідченням Ю. Кінкідса, «майже кожен третій американський полонений в Кореї був винен у співпраці з ворогом, а 23 з них, побувавши в таборах китайських добровольців, навіть відмовилися повернутися на батьківщину». Після припинення вогню, який перервав військові операції в Кореї, великій групі розвідників, психіатрів та психологів було доручено виявити причини небувалого рівня зради військової присяги серед військовополонених [15].

У роки війни у Кореї методи переформування поведінки (переконавання) військовополонених були детально опрацьовані та сьогодні досягли високих технологічних форм. Досить сказати про те, що до кінця корейської війни 70% американських військовополонених, число яких в Китаї досягло 7190 осіб або зізналися в скоєнні злочину, або поставили свої підписи під закликами припинити війну в Азії. Більш того, багато хто з них не відмовився від своїх зізнань і після повернення в США [3].

Таким чином, особливості перебування військовополонених у психологічному просторі ідеологічної обробки в умовах сучасного військового конфлікту вивчені недостатньо та потребують більш детального дослідження в умовах проведення антитерористичної операції.

Постановка завдання. Завдання дослідження – розглянути проблему військового полону та основні характеристики психологічного середовища ідеологічної обробки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Опитування 107 військовослужбовців, що пережили ситуацію військового полону, свідчать про те, що у сучасних умовах ідеологічний вплив на психіку полонених військовослужбовців в зоні проведення АТО на сході нашої країни спрямовувався не стільки на зміст постулатів політичної системи так званих ЛНР та ДНР, скільки на фактори, пов'язані з військово-політичним протистоянням Донбасу та України. Крім того, війська супротивника, за свідченнями респондентів, можна умовно розділити на три види: військовий підрозділ, який укомплектований військовослужбовцями діючої армії суміжної країни, професійні найманці та бандформування, що сформовані з представників кримінальних кіл та місцевих жителів, що і визначає види сучасного полону, кожний з яких має свої особливості перебування військовополонених у психологічному просторі ідеологічної обробки.

Маніпулювання свідомістю військовослужбовців у полоні починається з першої стадії, а саме з моменту захоплення. Саме у цій стадії військовослужбовець, вперше переживає вітальну фазу полону. За свідченнями 96,3% опитаних військовослужбовців, саме пряма загроза життю створює умови звуження свідомості у ситуації полону та стає підставою подальшого ідеологічного впливу на психіку військовополонених.

Другою стадією полону, за свідченнями військовослужбовців, що пережили таку ситуацію, є транспортування військовополоненого від місця захоплення до місця постійного утримання або допиту, яка також характеризується переживанням вітальних реакцій, бо саме в ході конвоювання військовополоненого можуть вбити з різних причин: тяжкий фізичний стан, спроба втечі, супротив тим, хто утримує, небезпека викриття та ін. За даними опитування, усі підрозділи намагаються використовувати цю стадію для фізичного виснаження полонених. Їх часто перевозять з місця на місце, водять пішки до нових місць утримання, пересаджують з однієї ями до іншої.

Наступною стадією полону, яка використовувалася для ідеологічної обробки військовополонених, за свідченнями 84,1% опитаних, можна вважати перший допит, бо тут військовослужбовець також переживає вітальну фазу, бо розуміє, що власна поведінка під час допиту може стати смертним виразом як для нього, так і для товаришів, разом з якими його було захоплено.

Саме під час допитів на полоненого здійснюється максимальний психологічний тиск, саме тут його намагаються психологічно «зламати» та змусити повідомляти певну інформацію, схилити до співробітництва та подальшої провокаційної діяльності або давати необхідні свідчення проти своїх товаришів та командирів. Ця стадія так само має свої особливості, які визначаються видом підрозділу, який проводить допит військовополоненого.

Респондентів, яких допитували у військовому підрозділі, за свідченнями 40,2%, в основному жорстоко били. У більшості випадків це робилося, на думку опитаних, з метою залякування та фізичного подавлення спротиву військовополонених, а також для подальшого схиляння їх до співробітництва. До деяких військовослужбовців, які пережили ситуацію військового полону (15%) за їх свідченням застосовувалися такі способи впливу, як роздягання, приниження, позбавлення їжі, сну та катування різними способами. За свідченнями 60,7% опитаних, під час допиту військові, які їх утримували, формували у військовополо-

нених почуття сорому та провини за скоєні вчинки у ході бойових дій.

Основою допиту професійними найманцями опитані (6,5%) відмічали саме залякування та знуцання, особливо військовослужбовці відмічали, що «надломам» психіки військовополонених сприяли тортури: ампутації пальців, цілих кінцівок, зв'язування колючим дротом, згвалтування, кастрації тощо. Навіть якщо полонений просто був свідком такого вчинку, на думку тих, хто пережив таку ситуацію, це дуже сильно пригнічувало психіку та поведінку та дуже знижувало особистісну здатність протистояти ідеологічному впливу ворога.

Військовополонені, яких допитували представники бандформувань (15,9%), серед характерних особливостей ідеологічної обробки виділяли наступні: визначення перспектив наживи на сім'ї військовополоненого, у разі неможливості отримання викупу, за свідченнями 7,5% опитаних, по відношенню до таких застосовувалося насилля та статеві збочення, що призводило до особистісних змін та формування важкого почуття сорому. Іноді у процесі знуцань проводилася відеозйомка, а потім цим шантажували полонених, погрожуючи викласти ці матеріали у соціальних мережах.

Утримання військовополонених, на думку опитаних, які пережили дану ситуацію, пов'язане з наступною, четвертою стадією полону – адаптацією.

Стадія адаптації так само має свої характерні особливості ідеологічної обробки у залежності від того, яким підрозділом утримувався полонений. Так, опитувані, яких утримували військові підрозділи (43%) у таборах для військовополонених, показали, що для ідеологічної обробки військові підрозділи активно використовували заходи, спрямовані на роботу з групою, це: виявлення лояльних військовослужбовців; використання «підсадних качок»; відокремлення офіцерів від солдат; створення різного роду організацій серед військовополонених антиукраїнського або антиурядового спрямовання; залучення військовополонених для виступів по телебаченню Російської Федерації, яке транслюється на аудиторію супротивника, для випуску інформаційно-пропагандистських матеріалів у соціальних мережах; опитування військовополонених з метою отримання інформації про морально-політичний стан противника та іншої розвідувальної інформації; схиляння військовополонених до участі у бойових діях на боці ворогуючої сторони; формування настроїв поразки через деморалізованих полонених. Обов'язковою умовою

утримання військовим підрозділом були господарські роботи як спосіб розплати за провину перед населенням, військовополонених возили на прибирання вулиць, розбирання завалів та ін. Такі ідеологічні впливи призводили до того, що військовополонені від терпимості до нових цінностей та зразків поведінки переходили до прийняття нових цінностей та норм саме табірною середовищем, але, на думку опитаних, для них був характерний адаптаційний конфлікт: найчастіше зовнішня поведінка не відповідала внутрішнім переконанням військовослужбовця.

Характерною особливістю утримання підрозділом професійних найманців були розташування військовополонених для проживання в ямах (20,5%) та підвальних приміщеннях (15%). Військовополонених часто перевозили, кожного разу оголошували про розстріл та постійно імітували розправи, в ході переміщень не годували, забороняли спати та залучали для транспортування вантажів та інших робіт. Знуцання та катування під час утримання полонених в ямах були спрямовані на нав'язування військовослужбовцям нових систем цінностей та форм поведінки через залякування, тортури та відмову від власних переконань в обмін на їжу та воду. Тих полонених, які не витримували та «ламалися» використовували у пропагандистських провокаціях на місцевому телебаченні, а тих, хто демонстрував мужність, прилюдно знищували.

За свідченнями військовослужбовців, яких утримували у полоні представники бандформувань, у більшості (10,3%) цими підрозділами застосовувалися приміщення камерного типу, для цього використовувалися споруди, які відносилися до пенітенціарної системи держави, а також ями та підвали. Ідеологічні впливи характеризувалися нав'язуванням прийнятих у кримінальному соціумі систем цінностей. Крім того, серед особливостей утримання усі опитані відмічають різке розмежування відношення до військовополонених – до тих, хто надавав гарантії викупу ставилися лояльно, тих військовослужбовців, які не могли стати об'єктами наживи через низькі матеріальні статки «ламали» з метою схиляння до військових злочинів по відношенню до інших військовополонених.

Останньою, п'ятою стадією можна вважати повернення з полону, а саме отримання військовослужбовцем повідомлення про його обмін та подальше пересування до лінії розмежування ворогуючих сторін та безпосередньо повернення до свого підрозділу або лікувального закладу. Ця ста-



дія, за свідченням опитаних, також має свої особливості ідеологічних впливів.

Так, 71% військовослужбовців, які пережили ситуацію полону та обмінювалися військовими підрозділами, вказують на те, що саме можливість повернення військовослужбовця до розташування своїх військ використовується як основний предмет торгу, 1,9% опитаних свідчать, що погодилися на те, щоб підписати звернення до своїх, визнати участь у військових злочинах та навіть дати інтерв'ю в обмін на свободу. Також, опитані свідчать, що до самої відправки їх намагалися схилити до провокацій, співробітництва та навіть пропонували зрадити своїй присязі та перейти на бік ворогуючої сторони, мотивуючи тим, що нібито військовослужбовці, які побували у полоні, за українським законодавством це злочинці.

Таким чином, перебування військовополонених у психологічному просторі ідеологічної обробки в ході проведення антитерористичної операції має свої особливості на кожній стадії полону: захоплення військовослужбовця у полон; транспортування; перший допит; адаптація; повернення військовослужбовця з полону.

Висновки з проведеного дослідження. 1. Сучасний полон поділяється на три види: військовий підрозділ, професійні найманці та бандформування, кожні з яких створюють своє психологічне середовище ідеологічної обробки військовослужбовців, яке має свої особливості.

2. В умовах проведення антитерористичної операції сучасний військовий полон можна розділити на п'ять стадій: перша – захоплення у полон створює умови звуження свідомості за рахунок залякування; друга – транспортування полоненого до місця утримання використовується для фізичного виснаження військовополонених; третя – перший допит військовополоненого, особливостями якого є нанесення побоїв з метою залякування та фізичного подавлення спротиву полонених, а також формування у військовополонених почуття сорому та провини за скоєні вчинки у ході бойових дій (військовий підрозділ), застосуванням тортур, насилля, вбивства полонених з метою пригнічення психіки та зниження особистісної здатності протистояти ідеологічному впливу ворога (професійні найманці) та приниження і насилля над полоненими в ході допиту, відеозйомка цього процесу та подальший шантаж з метою формування тяжкого почуття сорому (бандформування); четверта – адаптація полонених під час утримання в таборах для військовополонених, приміщеннях камерного типу,

ямах та підвалах, яка характеризується спробами виявлення лояльних військовослужбовців; використанням «підсадних качок»; відокремленням офіцерів від солдат; створенням різного роду організацій серед військовополонених антиукраїнського або антиурядового спрямування; залучення військовополонених для виступів по телебаченню та для випуску інформаційно-пропагандистських матеріалів у соціальних мережах (військовий підрозділ), нав'язуванням полоненим нових систем цінностей та форм поведінки через залякування, тортури та відмову від власних переконань в обмін на їжу та воду (підрозділ професійних найманців), нав'язуванням прийнятих у кримінальному соціумі систем цінностей (представники бандформувань). При цьому для військовополонених був характерний адаптаційний конфлікт: зовнішня поведінка військовослужбовців не відповідала їх внутрішнім переконанням; остання п'ята стадія – повернення з полону військовослужбовців має характерні відмінності, а саме – можливість повернення військовослужбовця до розташування своїх військ використовується як основний предмет торгу щодо співробітництва з ворогом та переходом на бік противника.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Беттельхайм Б. Индивидуальное и массовое поведение в крайних ситуациях / Б. Беттельхайм // Дружба народов, 1992. – № 11–12. – С. 115.
2. Галицкий В.П. Финские военнопленные в лагерьх НКВД (1939–1953гг.) / В.П. Галицкий – М.: Издательский дом «Грааль», 1997, кн. 1. – 248 с.
3. Доценко Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита / Е.Л. Доценко – М.: Речь, 2003. – 3-е изд. – 304 с.
4. Зимбардо Ф. Эффект Люцифера / Ф. Зимбардо – М.: Изд-во: Альпина Нон-фикшн, 2014. – 740 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://esquire.ru/the-lucifer-effect>.
5. Казакова О.Ю. Границы междисциплинарности: термины, дефиниции, понятия / О.Ю. Казакова // Российская история, 2010. – № 5. – С. 6–18.
6. Катасонова Е.Л. Японские военнопленные в СССР: большая игра великих держав / Е.Л. Катасонова. – М.: Институт востоковедения РАН: Крафт+, 2003. – 431 с.
7. Крысько В.Г. Секреты психологической войны (цели, задачи, методы, формы, опыт) / под общ. ред. А.Е. Тараса. – Мн.: Харвест, 1999. – 448 с.
8. Куцька О. Радянські органи пропаганди та їх функції в період Великої Вітчизняної війни (1941–1945 рр.) / О. Куцька // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Історичні науки. – 2013. – Вип. 20. – С. 122–129. [Електронний ресурс]. – Режим доступа: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoai_2013_20_21.

9. Срібняк І. Український гурток у таборі полонених офіцерів російської армії Терезієнштадт в Австро-Угорщині (1916 – червень 1917 рр.) / І. Срібняк // Пам'ятки. – 2011. – Т. 12. – С. 42–45 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Pam_2011_12_6.pdf.

10. Ширококов Ю.М. Особливості перебування військовополонених у психологічному просторі «релігійна обробка» / Ю.М. Ширококов // Сучасні дослідження вітчизняних вчених у галузі педагогічних та психологічних наук: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, Україна, 3-4 березня 2017 року). – К.: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2017. – С. 105–107.

11. Ширококов Ю.М. Психологічна підготовка курсантів до виживання в умовах автономного існування (оточення, евакуація, полон) / Ю.М. Ширококов // Науково-практична конференція Харківського національного університету Повітряних Сил імені Івана Ко-

жедуба «Сучасна війна: гуманітарний аспект»: тези доповідей, 30 червня 2017 року. – Х.: ХНУПС ім. І. Кожедуба, 2017. – С. 50–53.

12. Dehnel R. Deutsche Kriegsgefangene im Gebiet Wologda 1942–1949. / R. Dehnel // Hamburg, 1995. – P. 8.

13. Lehmann A. Gefangenschaft und Heimkehr: deutsche Kriegsgefangene in der Sowjetunion. [Text] / A. Lehmann // C.H. Beck, 1986. – P. 53.

14. Nachtigal R. Kriegsgefangenschaft an der Ostfront 1914–1918. [Text] / R. Nachtigal // Literaturbericht zu einem neuen Forschungsfeld. – Frankfurt am Main, 2005. – P. 13.

15. Schein E.H. Brainwashing [Text] / Edgar H. Schein // Center for International Studies Massachusetts Institute of Technology Cambridge. – Massachusetts, 1960. – 35 p.

16. Schein E.H. The Chinese Indoctrination Program for Prisoners of War [Text] / E.H. Schein / Psychiatry Vol. 19. – Washington: William Alanson White Psychiatric Foundation, 1956. – P. 149–172.



СЕКЦІЯ 3. ЮРИДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.9.07

ТОЛЕРАНТНІСТЬ ДО НЕВИЗНАЧЕНОСТІ ЯК ФАКТОР АДАПТАЦІЇ КУРСАНТІВ – МАЙБУТНІХ ПРАВООХОРОНЦІВ, ЯКІ НАВЧАЮТЬСЯ В РАМКАХ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ

Клименко І.В., к. психол. н.,
начальник

Департамент кадрового забезпечення Національної поліції України

У статті представлений аналіз проблеми толерантності до невизначеності та соціально-психологічної адаптації в рамках професійної діяльності правоохоронців. Проаналізовано взаємозв'язки окремих показників адаптації, зокрема задоволеності життям, з толерантністю до невизначеності курсантів – майбутніх правоохоронців.

Ключові слова: адаптація, задоволеність життям, ставлення до новизни, ставлення до невизначеності, толерантність до невизначеності, курсанти, психологічний супровід.

В статье представлен анализ проблемы толерантности к неопределенности и социально-психологической адаптации в рамках профессиональной деятельности правоохранителей. Проанализированы взаимосвязи отдельных показателей адаптации, в частности удовлетворенности жизнью, с толерантностью к неопределенности курсантов – будущих правоохранителей.

Ключевые слова: адаптация, удовлетворенность жизнью, отношение к новизне, отношение к неопределенности, толерантность к неопределенности, курсанты, психологическое сопровождение.

Klymenko I.V. TOLERANCE TO UNCERTAINTY AS A FACTOR OF ADAPTATION OF THE CADETS – WOULD BE LAW ENFORCEMENT OFFICERS STUDING IN THE FRAMEWORK OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT

The article presents an analysis of the problem of tolerance to uncertainty and socio-psychological adaptation in the professional activity of law enforcement officers. The interrelations of a number of indicators of adaptation, in particular, satisfaction with life, with tolerance to the uncertainty of cadets-would be law enforcers studying in the context of the psychological support program are analyzed.

Key words: adaptation, cadets, attitude to novelty, attitude to uncertainty, tolerance to uncertainty, law enforcement officers, psychological support, satisfaction with life.

Постановка проблеми. Проблема толерантності й адаптивності особистості є предметом досліджень широкого кола наук, у тому числі і соціально-психологічного спектру. Така постановка проблеми часто обумовлена тим, що толерантність і адаптивність – це взаємопов'язані соціально-психологічні феномени, що характеризують особистість.

У перехідні періоди, в ситуації кризи, хаосу, революційного перевороту, руйнування звичного порядку, актуалізується значущість толерантності до невизначеності. Невизначеність у психології найчастіше розуміється як відкрите завдання, в якому той, хто приймає рішення, не знає всієї сукупності діючих чинників і повинен сформулювати декілька гіпотез, перш ніж оцінити їх ефективність. На думку С.Д. Максименка, невизначеність – це стан (процес), який виникає в ситуації об'єднання мінливості ознак двох або більше психічних явищ [3]. Відповідно, зростає значення розвитку

такої якості особистості, як толерантність до невизначеності, адже індивідуальні відмінності в толерантності/інтолерантності до невизначеності свідчать про те, наскільки легко особистість приймає факти, що суперечать її попередньому досвіду.

Ситуація невизначеності стає типовою ситуацією професійної діяльності представників різних професій, зокрема в діяльності правоохоронних органів. У системі професійної освіти курсантів системи МВС на сьогодні відбуваються інтеграційні процеси та зміни, саме вони і визначають вимоги до підготовки майбутнього фахівця, здатного діяти в таких динамічних і невизначених умовах. Професія правоохоронця є особливим видом діяльності, що підпадає під вплив фактору невизначеності, з одного боку, зовнішнього середовища (інтеграційні процеси в системі вищої освіти), а з іншого, – внутрішнього, пов'язаних з особистістю майбутнього фахівця. Саме тому постає необхідність формування

в майбутнього поліцейського толерантності до невизначеності з метою прийняття ситуацій такого типу, вибору конструктивних стратегій реагування на них. Дослідники говорять про різний вплив толерантності до невизначеності і навпаки на поведінку людини. Н.В. Перегончук пропонує толерантність до невизначеності розпочинати формувати ще під час вузівської підготовки як професійно важливу якість [6, с. 42].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. М.В. Kramer виділив два фактори, що впливають на індивідуальну поведінку в невизначеності [7, с. 307]. Перший – індивід не сприймає невизначеність у кожній події. Прогнозовані або ситуації, що легко розуміються, можуть мати для нього низький рівень невизначеності. Другий – індивіди відрізняються за ступенем толерантності до невизначеності. Іншими словами, специфічні ситуації можуть лягти в основу інтенсивної або навіть нестерпної невизначеності для однієї людини, в той час як інша не надає їй ніякого значення.

Деякі правоохоронці не можуть працювати і переживають сильний стрес у середовищі з високим ступенем невизначеності, а інші сприймають таке середовище як виклик і роблять активні дії.

Толерантність до невизначеності – стійкість до дії чинника «невизначеність» зовнішнього і внутрішнього середовища, яка є однією з основних професійно важливих якостей особистості [1, с. 74].

Реформа органів внутрішніх справ потребує здійснення підготовки правоохоронців нової генерації, основу світогляду яких становитимуть загальнолюдські цінності, принципи гуманізму й демократизму, усвідомлення свободи людини як найважливішої цілості суспільства. У зв'язку із цим до пріоритетних векторів підготовки майбутніх правоохоронців, крім набуття фахових знань та умінь, належить професійна адаптація. Без професійної адаптації неможливе забезпечення професійної надійності правоохоронців, яка полягає в здатності працівників впевнено, успішно та ефективно, з дотриманням вимог чинного законодавства та службової дисципліни, виконувати свої функціональні обов'язки як за звичних умов професійної діяльності, так і за екстремальних умов.

Питання професійної адаптації особистості є одним із ключових у сучасних соціально-психологічних дослідженнях. Актуальність вирішення цієї проблеми зумовлена численними перешкодами, що виникають на шляху входження фахівців ВНЗ у систему МВС. Якщо ж вплив цих перешкод перевищує наявні адаптаційні можливості особи-

стості правоохоронця, то процес адаптації блокується або проходить невдало. Саме тому пошук засобів підвищення здатності особистості до адаптації в нових умовах професійної діяльності є пріоритетним питанням сьогодні [2, с. 113].

Проблема адаптації поліцейських до соціального і професійного середовища є надзвичайно актуальною, оскільки саме адаптаційний рівень визначає міру успішності взаємодії людини з умовами середовища, що змінюються. Професійна адаптація проявляється в зміні внутрішньої позиції відносно себе в діяльності і всього життєвого шляху, а також зміні самої діяльності, в життєтворчості. Таким чином, професійна адаптація невід'ємна від адаптації до життя в цілому. Це означає, що в процесі професійної адаптації людини переплітаються різні лінії її індивідуального розвитку. На даний момент відомо, що правоохоронці є професійною групою, яка особливо схильна до дезадаптивних тенденцій.

Під час професійної адаптації важливим є вдосконалення ефективності застосування правоохоронцем власних знань, можливостей і підвищення досвіду в екстремальних ситуаціях професійної діяльності, що включає в себе професійно-психологічну підготовку. Передумовою успішної адаптації є професійно-психологічна підготовка, що безпосередньо залежить від ступеня розвитку індивідуально-психологічних якостей працівника правоохоронних органів. Здійснення відповідної професійно-психологічної підготовки як окремої складової частини системи службової підготовки курсантів-майбутніх правоохоронців, в рамках програми психологічного супроводу, певною мірою сприятиме формуванню соціально-психологічної адаптації в ситуаціях невизначеності, що можуть виникнути під час виконання професійної діяльності, а також суттєвому покращенню результатів цієї діяльності.

Кожен процес подолання проблемних ситуацій можна вважати процесом соціально-психологічної адаптації особистості, в ході якого вона використовує придбані на попередніх етапах свого розвитку та соціалізації навички, механізми поведінки або відкриває нові способи поведінки та вирішення завдань.

У зв'язку із цим вивчення адаптації особистості, що визначає її стиль поведінки в різних ситуаціях, пов'язане з виявленням індивідуальних рис, які як сприяють адаптації, так і перешкоджають їй, або мають компенсаторне значення. Однією з таких властивостей особистості, що має суттєве відношення до соціально-психологіч-



ної адаптації, є толерантність до невизначеності.

Незважаючи на великий інтерес до проблеми невизначеності в її різних аспектах, маловивченими є питання впливу ситуацій невизначеності на формування соціально-психологічної адаптації, зокрема її такого внутрішнього критерію, як задоволеність життям курсантів – майбутніх правоохоронців, недостатньо досліджена, і здатність використовувати ситуації невизначеності як умови для формування професіоналізму.

Постановка завдання. Метою нашого дослідження було дослідження взаємозв'язків окремих показників адаптації з толерантністю до невизначеності курсантів – майбутніх правоохоронців.

Виклад основного матеріалу. У нашому дослідженні взяли участь курсанти Харківського національного університету внутрішніх справ, які склали дві групи досліджуваних: 1 група – курсанти, які навчалися в контексті програми психологічного супроводу; 2 група – курсанти, які навчалися в звичайних умовах.

У дослідженні були використані наступні методики: шкала толерантності до невизначеності МакЛейна [5, с. 65], яка вимірює схильність особистості до жорсткої регламентації життя і повного уявлення того, що відбувається, або відкритості і невизначеності.

Друга методика, що використовувалася нами, – це опитувальник «Задоволеність життям» [4, с. 8].

Опитувальник ЗДЖ спрямований на вивчення суб'єктивного відчуття задоволеності життям. Задоволеність життям розглядається як стан, що суб'єктивно переживається, є реакцією на якість взаємодії «Я-Життя». У рамках суб'єктивного досвіду людини ознаками задоволеності/незадоволеності життям є: – загальний емоційний стан у зв'язку з життєвою ситуацією, – динамічний компонент життєдіяльності (активність чи пасивність, наявність прагнень, бажань), – відчуття насиченості чи порожнечі життя, – задоволеність, пов'язана з реалізацією планів, задоволенням потреб, – відчуття стабільності чи нестабільності навколишнього світу, очікування від майбутнього.

Результати опитувальника «ЗДЖ» можуть розглядатися як показник адаптованості за внутрішнім критерієм у рамках дослідження загальної адаптації до життя. Для статистичної обробки результатів було використано такі методи математичної обробки, як t-критерій Стьюдента, кореляційний аналіз r_s -Спірмена.

Результати взаємозв'язків задоволеності життям курсантів – майбутніх правоохоронців, які навчалися в рамках програми психологічного супроводу, та компонента-

Таблиця 1

Взаємозв'язки задоволеності життям та компонентів толерантності до невизначеності курсантів – майбутніх правоохоронців, які навчалися в рамках програми психологічного супроводу

Показники толерантності до невизначеності / Показники задоволеності життям	Загальний бал толерантності до невизначеності	Ставлення до новизни	Ставлення до складних задач	Ставлення до невизначеності	Перевага невизначеності	Толерантність до невизначеності
Життєва включеність	0,207	0,395*	- 0,137	0,392*	0,036	-0,116
Розчарування в житті	-0,458**	0,022	- 0,03	0,054	-0,459**	- 0,068
Втома від життя	-0,497**	-0,473**	- 0,085	0,199	- 0,072	- 0,173
Неспокій про майбутнє	- 0,281	- 0,022	0,105	0,066	-0,294*	- 0,392*
Загальний показник задоволеності життям	- 0,128	0,034	- 0,146	0,392*	- 0,139	0,396*

Примітка:

* $p < 0,10$; ** $p < 0,05$ – міра достовірності відмінностей за r -критерієм Спірмена

ми толерантності до невизначеності представлені в таблиці 1.

У групі курсантів – майбутніх правоохоронців, які навчалися в рамках програми психологічного супроводу, було виявлено, що загальний бал толерантності до невизначеності негативно корелює з «розчаруванням в житті» ($r=-0,458, p\leq 0,05$) та «втомою від життя» ($r=-0,497, p\leq 0,05$). Це свідчить про те, що чим більш толерантні до невизначеності курсанти цієї групи, тим менш вони відчувають розчарування в житті та втому від життя. Тобто толерантність до невизначеності призводить до зменшення незадоволеності діяльністю і реалізацією, відчуттям відсутності результатів, неможливості реалізації планів, відсутності перспектив, а також до меншої втоми, виснаження, фізичної слабкості і супутніх їм пасивності, апатії, відчуття розбитості і відсутності бажань.

«Ставлення до новизни» позитивно корелює з «життєвою включеністю» ($r=0,395, p\leq 0,10$) та негативно з «втомою від життя» ($r=-0,473, p\leq 0,05$). Чим більш позитивно курсанти – майбутні правоохоронці, які навчаються в рамках програми психологічного супроводу, відносяться до новизни, тим більше відчувають відчуття насиченості і повноти життя, «смак життя»; активність, бажання щось робити; наявність і вираженість таких позитивних станів, як радість,

задоволення, душевна рівновага і відчувають меншу втому, виснаження, фізичну слабкість.

«Ставлення до невизначеності» позитивно пов'язано з «життєвою включеністю» ($r=0,392, p\leq 0,10$) та «загальним показником задоволеності життям» ($r=0,392, p\leq 0,10$). Це свідчить про те, що чим більш позитивно курсанти відносяться до невизначеності, тим більше відчувають відчуття насиченості і повноти життя, «смак життя»; активність, бажання щось робити; наявність і вираженість таких позитивних станів, як радість, задоволення, душевна рівновага, а також вони більше задоволені своїм життям.

Показник «перевага невизначеності» негативно корелює з «розчаруванням в житті» ($r=-0,459, p\leq 0,05$) та «неспокоєм про майбутнє» ($r=-0,294, p\leq 0,10$). Тобто чим більш курсанти цієї групи віддають перевагу невизначеності, тим менше відчувають неспокій про майбутнє та розчарування в житті.

Окремий показник толерантності до невизначеності «толерантність до невизначеності» негативно корелює з «неспокоєм про майбутнє» ($r=-0,392, p\leq 0,10$) та позитивно пов'язаний з «загальним показником задоволеності життям» ($r=0,396, p\leq 0,10$). Чим більш толерантні до невизначеності курсанти – майбутні правоохоронці, які навчаються в рамках

Таблиця 2

Взаємозв'язки задоволеності життям та компонентами толерантності до невизначеності курсантів – майбутніх правоохоронців, які навчалися в звичайних умовах

Показники толерантності до невизначеності / Показники задоволеності життям	Загальний бал толерантності до невизначеності	Ставлення до новизни	Ставлення до складних задач	Ставлення до невизначеності	Перевага невизначеності	Толерантність до невизначеності
Життєва включеність	- 0,377*	-0,374*	-0,377*	0,07	0,366*	0,233
Розчарування в житті	0,505***	0,521**	0,375*	0,003	- 0,163	0,389*
Втома від життя	- 0,023	0,25	- 0,376	- 0,288	- 0,103	- 0,072
Неспокій про майбутнє	0,154	0,176	- 0,124	0,308	- 0,229	0,108
Загальний показник задоволеності життям	0,012	0,023	- 0,246	- 0,196	0,235	- 0,164

Примітка:

* $p\leq 0,10$; ** $p\leq 0,05$; *** $p\leq 0,01$ – міра достовірності відмінностей за г-критерієм Спірмена



програми психологічного супроводу, тим менш відчувають неспокій про майбутнє та більш задоволені своїм життям. Ці курсанти менше очікують несприятливих життєвих подій і невпевненість в завтрашньому дні, пов'язані з відчуттям нестабільності, що оточує і відчуттям небезпеки миру.

Результати взаємозв'язків задоволеності життям та компонентів толерантності до невизначеності курсантів – майбутніх правоохоронців, які навчалися в звичайних умовах представлені в таблиці 2.

Виходячи з результатів наведених в таблиці 2, ми бачимо, що достовірні кореляційні взаємозв'язки компонентів толерантності до невизначеності реєструються лише за двома показниками задоволеності життям в групі курсантів – майбутніх правоохоронців, які навчалися в звичайних умовах. Так, «життєва включеність» достовірно негативно пов'язана із загальним балом толерантності до невизначеності ($r = -0,377, p \leq 0,10$), «ставленням до новизни» ($r = -0,374, p \leq 0,10$), «ставленням до складних задач» ($r = -0,377, p \leq 0,10$) та позитивно пов'язана з «перевагою невизначеності» ($r = 0,366, p \leq 0,10$).

Це свідчить, що чим більше курсанти цієї групи толерантні до невизначеності, позитивно відносяться до новизни та до складних задач, тим менше вони відчувають відчуття насиченості і повноти життя. Але відчуття насиченості і повноти життя в групі цих досліджуваних курсантів також напряму залежить від їх переваги невизначеності, тобто чим більше вони віддають перевагу невизначеності, тим більше відчувають життєву включеність.

За показником «розчарування в житті» виявлені достовірні позитивні кореляції з загальним балом толерантності до невизначеності ($r = 0,505, p \leq 0,01$), «ставлення до новизни» ($r = 0,521, p \leq 0,05$), «ставлення до складних задач» ($r = 0,375, p \leq 0,10$), а також «толерантність до невизначеності» ($r = 0,389, p \leq 0,10$). Чим більш курсанти даної групи толерантні до невизначеності, позитивно відносяться до новизни, більш позитивно відносяться до складних задач, тим більше вони переживають розчарування, досаду, образу, відчуття несправедливості через розбіжності бажаного з дійсним, коли зусилля, що докладаються, не досягають мети.

Висновки. Виходячи з результатів дослідження взаємозв'язків окремих показників адаптації з толерантністю до невизначеності курсантів – майбутніх правоохоронців, які навчаються в різних умовах, можна зробити висновок, що окремі показники толерантності до невизначеності взаємопов'язані із соціально-психологічною адаптацією. У групі курсантів, які навчаються в рамках психологічного супроводу, з ростом позитивного ставлення до толерантності до невизначеності і її окремих компонентів збільшується соціально-психологічна адаптація. У другій групі досліджуваних курсантів – майбутніх правоохоронців, які навчаються в звичайних умовах, було виявлено, що зменшення позитивного ставлення до толерантності до невизначеності і її окремих компонентів зменшує соціально-психологічну адаптацію.

Толерантність до невизначеності як інтегральна характеристика особистості, яка визначає її здатність у проблемних і невизначених ситуаціях активно взаємодіяти із зовнішнім середовищем, може бути розглянута як умова адаптації особистості курсанта із собою, з оточуючим світом та в професійній діяльності.

Толерантність до невизначеності як інтегральна характеристика особистості, яка визначає її здатність у проблемних і невизначених ситуаціях активно взаємодіяти із зовнішнім середовищем, може бути розглянута як умова адаптації особистості курсанта із собою, з оточуючим світом та в професійній діяльності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Брюховецька О.В. Психологічні особливості толерантності до невизначеності в управлінській діяльності як однієї зі складових професійної толерантності керівників загальноосвітніх навчальних закладів / О.В. Брюховецька // Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України Проблеми сучасної психології. Випуск 27. – 2015. – С. 70–81.
2. Добровольська О.О. Особистісні властивості працівників ОВС, які впливають на професійну адаптацію / О.О. Добровольська // Вісник ОНУ ім. І. І. Мечникова. Психологія. 2014. – Т. 19. Вип. 2(32) – С. 112–121.
3. Максименко С.Д. Генезис существования личности / С.Д. Максименко. – К. : КММ, 2006. – 240 с.
4. Мельникова Н.Н. Диагностика социально-психологической адаптации личности / Н.Н. Мельникова. – Челябинск : Изд-во ЮУрГУ, 2004. – 57 с.
5. Осин Е.Н. Факторная структура версии шкалы общей толерантности к неопределенности Д. МакЛейна / Е.Н. Осин // Психологическая диагностика, 2010. – № 2. – С. 65–86.
6. Перегончук Н.В. Ситуация невизначеності перехідного періоду розвитку суспільства як психологічна умова формування професійної компетентності майбутнього психолога / Н.В. Перегончук // Scientific Journal «ScienceRise» Психологічні науки 3/1(20). – 2016. – С. 41–45.
7. Kramer M. W. Motivation to reduce uncertainty: A reconceptualization of uncertainty reduction theory / M. W. Kramer // Management Communication Quarterly. – 1999. – Vol.13, Iss.2. – P. 305–316.

СЕКЦІЯ 4. МЕДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.923.2

**ВНУТРІШНЯ КАРТИНА ХВОРОБИ В СТРУКТУРІ
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ХВОРИХ НА ЕПІЛЕПСІЮ**

Барінова А.Ю., аспірант

Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

У статті проаналізовані наукові підходи до дослідження суб'єктивного сприйняття хворих на епілепсію свого захворювання, ставлення до хвороби, етапи формування внутрішньої картини хвороби та типи ВКХ, які формують індивідуальні копінг-стратегії.

Ключові слова: *внутрішня картина хвороби, суб'єктивне сприйняття хвороби, стигматизація, соціально-психологічна адаптація, епілепсія.*

В статье проанализированы научные подходы к исследованию субъективного восприятия больных эпилепсией своего заболевания, отношение к болезни, этапы формирования внутренней картины болезни, типы ВКБ, формирующие индивидуальные копинг-стратегии.

Ключевые слова: *внутренняя картина болезни, субъективное восприятие болезни, стигматизация, социально-психологическая адаптация, эпилепсия.*

Barinova A.Yu. INTERNAL PICTURE OF THE DISEASE IN THE STRUCTURE OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF PATIENTS WITH EPILEPSY

The article analyzes the scientific approaches to the study of subjective perception of patients with epilepsy of their disease, the attitude to the disease, the stages of the formation of the internal picture of the disease, the types of IPD that form individual coping strategies.

Key words: *internal picture of the disease, subjective perception of the disease, stigmatization, social and psychological adaptation, epilepsy.*

Постановка проблеми. Актуальність клініко-психологічного вивчення хворих на епілепсію визначається тим, що дане захворювання є високо поширеним серед всієї групи нервово-психічних захворювань протягом дуже тривалого періоду. Хронічний перебіг захворювання призводить до формування різноманітних варіантів порушень клінічних, психологічних, соціальних характеристик у даної категорії хворих. Дані дисгармонійні порушення формують зміни в поведінці і діяльності хворих. Порушення пізнавально-аналітичної діяльності, генералізовані емоційні реакції, конфліктна поведінка перешкоджають процесу спілкування з такими людьми, породжують процес «стигматизації», розвиток соціального конфлікту. Негативні показники клінічних, психологічних, соціальних характеристик у хворих на епілепсію переважають при несприятливому перебігу хвороби.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Хронічний перебіг захворювання вимагає від людини зміни образу життя. Це може бути потреба в постійній медикаментозній терапії, в дієті, зменшені фізичних і емоційних навантажень, змінах у режимі праці та відпочинку тощо.

Суб'єктивне сприйняття особою свого захворювання неодноразово виступає предметом досліджень науковців. Створився цілий синонімічний ряд, що позначає цей феномен у науці: «аутопластична картина захворювання», «ставлення до хвороби», «свідомість хвороби», «концепція хвороби», «реакція на захворювання».

Постановка завдання. Мета – розглянути суб'єктивне сприйняття хворих на епілепсію свого захворювання, ставлення до хвороби, етапи формування внутрішньої картини хвороби та типи ВКХ, що формують індивідуальні копінг-механізми.

Виклад основного матеріалу. Досить поширеним і загальноприйнятим терміном, що позначає суб'єктивну сторону відображення у свідомості хворого патологічного процесу, є термін «внутрішня картина хвороби», запропонований Р.А. Лурія: «Внутрішньої ж картиною хвороби і називають все те, що відчуває і переживає хворий, всю масу його почуттів, не тільки місцевих хворобливих, але і його загальне самопочуття, самоспостереження, його уявлення про свою хворобу, про її причини, – все те, що пов'язано для хворого з приходом його до лікаря, весь той величезний внутрішній світ хворого, який складається з



дуже складних поєднань сприйняття і відчуття, емоцій, афектів, конфліктів, психологічних переживань і травм» [4, с. 38]. Він вказував, що поведінка і психіка людини змінюються з того моменту, як він дізнається про своє захворювання. Безсумнівно, що її роль зростає при психічних захворюваннях.

Всю суму цих почуттів, переживань, настроїв хворого разом з його власних уявлень про свою хворобу Гольдшейдер назвав аутопластичною картиною хвороби і відносить сюди не тільки суб'єктивні симптоми хворого, але і ряд відомостей про хворобу, якими володіє хворий із колишнього свого знайомства з медициною, з літератури, кінофільмів, із бесід з оточуючими, з порівняння себе з аналогічними хворими тощо (цит. за [4, с. 40]).

Гольдшейдер розглядає сенситивну і інтелектуальну частини аутопластичної картини хвороби (цит. за [4]). Першу, очевидно, становлять суб'єктивні відчуття, що йдуть від конкретного місцевого захворювання або патологічної зміни загального стану хворого. Друга є надбудовою над ними, створеною вже самим хворим, роздумами про свою хворобу, своє самопочуття і стан. Таке уявлення Гольдшейдера про аутопластичну картину хвороби пояснює відмінність в результаті суб'єктивного дослідження хворого. В одних випадках він буде збігатися з даними об'єктивного його дослідження, в інших – різко розходиться з ним, якщо інтелектуальна частина, створена самим хворим, не має під собою реального бази в соматичному патологічному процесі.

Центральним є питання про те, що означає хвороба для хворого. Людина завжди по-різному відчуває, сприймає патологічні процеси, тлумачить їх, пояснює, емоційно реагує на них. Виникнення хвороби, реакція на неї, всі почуття і вчинки, пов'язані з хворобою, – це єдине ціле.

І. Харді виділяє три варіанти поведінки хворого в залежності від його витривалості по відношенню до пов'язаних з хворобою труднощів і проблем. Хворий-борець відноситься до хвороби як до ворога, якого треба перемогти, він робить все можливе в інтересах одужання. Якщо повністю одужати не вдається, він намагається компенсувати свій дефект. Хворий, що капітулює, – здається, людина стає пасивною, безпорадною, її треба весь час підтримувати. Є і хворі, які не хочуть поглянути біди в очі, чути про лікарню і лікування, прагнуть обійти біду (реакція заперечення) [10, с. 34]. Все, про що пише І. Харді, можна назвати суб'єктивною стороною захворювання.

А.В. Петровський та М.Г. Ярошевський визначають внутрішню картину хвороби як «цілісний образ свого захворювання, що виникає у хворого» [6]. З психологічної точки зору формування цього цілісного образу здійснюється в кілька етапів. При виникненні дисгармонії, порушенні узгодженої діяльності різних органів і систем, появі ознак морфофункціональних розладів розвиваються суб'єктивні стани з відчуттям незвичайного характеру. Ці відчуття, будучи провісниками соматичної хвороби, зумовлюють стан, що позначається як дискомфорт. Порушення психофізіологічного тону, зміни настрою в ряді випадків можуть бути раннім симптомом окремих форм соматичних захворювань. Поряд з дифузними (невизначеними) суб'єктивними відчуттями дискомфорту можливий локальний дискомфорт (в області серця, шлунку, кишечника). Подальший розвиток захворювання може супроводжуватися переростанням дискомфорту в больові відчуття.

Р. Кінцевий і М. Боухал пропонують типологію, в якій поряд з оцінкою хворим тяжкості свого захворювання використані й інші підстави класифікації: занурення, відхід у хворобу; отримання задоволення від того, що хвороба звільняє від обов'язків; отримання відомої вигоди від хвороби – матеріальної або моральної [3].

Певний інтерес представляє також класифікація Баркера, який виділив 5 типів ставлення до хвороби [11]:

1) уникнення дискомфорту, часто супроводжується відходом в себе, аутизацією. Зазвичай це характерно для пацієнтів з вузьким колом інтересів, невисоким інтелектом, а також для літніх людей при тривалій хворобі;

2) заміщення. Хворий сам знаходить нові засоби досягнення життєвих цінностей, які заміняють втрачені через хворобу можливості. Цей тип відносини пов'язаний з високим рівнем інтелекту;

3) ігноруюча поведінка. Хворий прагне придушити, витіснити визнання дефекту, обмеженість можливостей у зв'язку з хворобою, що частіше виникає в осіб з середнім інтелектом, але з високим освітнім рівнем;

4) компенсаторна поведінка, представлена чотирма різновидами: циклічне пристосування з періодами підйому і спаду; фаталістичне ставлення (головним чином до майбутнього); параноїдне пристосування з тенденцією агресивного перенесення неадекватних переживань на навколишніх; виражені агресивні реакції;

5) невротичні реакції.

У ряді випадків оптимальною формою пристосування є ігнорування дефекту,

але не можна вважати це універсальним виходом.

3. Ліповський намагається розмежувати «реакції подолання хвороби» і «реакції на інформацію про хворобу». Останні залежать від «значення хвороби» для пацієнта і можуть бути такими:

1) хвороба – погроза або виклик, а типи реакцій – протидія, тривога, відхід у себе, боротьба;

2) хвороба – втрата; відповідні типи реакції – депресія або іпохондрія, розгубленість, горе, повернення до себе уваги, порушення режиму;

3) хвороба – виграш або позбавлення, а типи реакцій при цьому – байдужість, життєрадісність, порушення режиму, ворожість по відношенню до лікаря;

4) хвороба – покарання: виникають реакції типу пригніченості, сорому, гніву (цит. за [5]).

Цікаву типологію пропонують А.В. Квасенко і Ю.Г. Зубарев [1]. Вони розрізняють нормальні психологічні особистісні реакції хворого і психопатологічні – такі, як депресивні, фобічні, істеричні, іпохондричні і анозогностичні (в останньому випадку факт хвороби взагалі не усвідомлюється). Депресивні стани на початку хвороби частіше супроводжуються високою тривожністю, а пізніше більш поширений астенодепресивний синдром. Істеричні реакції проявляються в емоційній нестійкості, театральності поведінки, афекту, гіпертрофованих скаргах. Іпохондричні реакції зазвичай спостерігаються при хронічних, хоча і не важких, хворобах. Їхній появі сприяє тривожно-недовірливий характер хворого, його висока чутливість, невпевненість, нестійкість і ригідність; при цьому тривалість реакції зазвичай не перевищує кількох днів або тижнів. Правда, іноді цей стан зберігається роками, переростаючи в іпохондричний розлад особистості. Фобічні реакції складаються в появі нав'язливих і необґрунтованих страхів.

Роль внутрішньої картини хвороби в процесі адаптації вивчав В.А. Ташликов, який розглядає її як психологічний механізм захисту. На думку автора, внутрішня картина хвороби створюється із захисною метою для послаблення інтенсивності негативних переживань, пов'язаних з хворобою, компенсації почуття провини, сорому, агресії. У структурі внутрішньої картини хвороби В.А. Ташликов виділяє пізнавальний, емоційний і мотиваційно-поведінковий аспекти [7].

Істотною роллю у процесі психосоціальної адаптації хворого відіграє здатність індивіда до динамічної перебудови системи стосунків, установок, життєвих цілей.

У внутрішньому плані активне пристосування до хвороби відбувається у перші 2-3 роки, коли формується нова система психічної реальності людини з урахуванням її захворювання. Часто хворі змушені переглядати свої життєві плани та установки. Відбувається так звана «корекція сподівань та надій», яка іноді значно збіднює майбутнє особистості, перешкоджає розкриттю внутрішнього потенціалу хворого [7].

Життя людини з епілепсією є непростим. Пацієнт стає залежним від постійного систематичного прийому лікарських препаратів, які стають необхідною умовою більш-менш повноцінного життя. У житті хворого на епілепсію з'являється ряд протипоказань: керування автомобілем; робота з автоматичними механізмами; плавання у відкритих водоймах, в басейнах без нагляду; самотійна відміна або пропуск прийому ліків.

Крім фізичних травм, які хворий на епілепсію ризикує отримати під час нападу, хвороба відображається на його психологічному стані, самосвідомості. Проблема стигматизації та дискримінації особливо актуальна при епілепсії. Останнє обумовлено тим, що в Україні в останні роки спостерігається збільшення кількості людей хворих на епілепсію. На це захворювання страждає кожен 10-й українець с 1000. Необхідно підкреслити, що з усіх осіб, які страждають на епілепсію, лише 8-10% потребує стаціонарної допомоги, основна ж маса (понад 90%) спостерігається амбулаторно, причому з них близько 60% дорослих пацієнтів є працездатними і працюють в колективі здорових людей. У зв'язку із цим особливу актуальність набуває питання адаптації хворих на епілепсію в суспільстві та участі їх у трудовій діяльності.

Як відомо, під час вирішення питань працевлаштування важливими є такі фактори, як ступінь вираження психічних порушень, особистісні особливості хворого, рівень освіти, можливості психологічної адаптації, збереженість професійних навичок тощо. Проте в ресоціалізації хворого істотну роль грає відношення суспільства до епілепсії як хвороби в цілому і до особи, яка страждає на це захворювання.

Не менш важливе значення в соціальній адаптації хворого на епілепсію мають такі чинники, як неправильне ставлення до хвороби, наявність почуття ущербності та замкнутості, смиренність з думкою, що хворий, відсутність особистої відповідальності за що-небудь, прояв негативізму, заперечення залежності від оточуючих. У частині випадків соціальна дезадаптація значною мірою обумовлена непевністю



в собі, постійної залежності від оточуючих, зниженням оцінки своїх можливостей.

Дослідження останніх років показують, що в суспільстві відмічається певний прогрес у ставленні до хворих на епілепсію, особливо це помітно в країнах, що розвиваються, де стигматизованими виявляються три чверті хворих. Разом із тим слід відзначити, що навіть в розвинених країнах хворі на епілепсію відчувають передсуспільством почуття тривоги і страху, що, у свою чергу, обмежує їх соціальну активність.

При цьому чим більше виражена судомна складова випадків і частота їх виникнення, тим більше хворий чутливий і вразливий в порівнянні з хворими, що страждають безсудомною формою пароксизмів. Психологічні дослідження показали, що найбільш дезадаптивний характер реакцій особистості на хворобу в значно більшій мірі виражений у хворих з вторинно-генералізованими комплексними випадками, з переважно скроневою локалізацією вогнищ, особистісно змінених, з великою тривалістю захворювання і, особливо, з великою частотою випадків. Саме в такого роду хворих домінують емоційно-афективні розлади: меланхолійні, тривожні, іпохондричні, неврастеничні, апатичні, сенситивні, егоцентричні та дисфоричні патерни ставлення до хвороби.

У хворих із нечастими первинно-генералізованими загальносудомними випадками переважає гармонічний (відносно реалістичний) тип ставлення до хвороби; більш виражені ергопатичні (занурення в роботу) і анозогнозичні (відсутність критичної оцінки своєї хвороби) тенденції. Також встановлено, що чим менше хворі задоволені своїм фізичним, емоційним станом, чим більше вони відчувають занепокоєння різними соціально-ситуативними обставинами, які ускладнюють життєдіяльність, наприклад, «особистими відносинами», «залежністю від ліків», «захищеністю» тощо, тим виразніше тенденції до уникнення (або витіснення) рішення проблем.

Це свідчить про вразливість, фрустрованість хворобою, про переживання хворих в зв'язку зі своєю соціальною несхожістю на інших (поза нападів ці хворі, як правило, практично здорові, що і намагаються демонструвати оточуючим), стигматизованість самим фактом діагнозу «епілепсія».

Формування внутрішньої картини епілепсії (виникаючий у хворого цілісний образ свого захворювання) проходить такі етапи:

1) початковий – в якому формується чуттєва тканина хвороби, тобто викликає нею тілесні відчуття. На цьому етапі відчуття погано рефлексують (усвідомлюються)

і вербалізуються (піддаються словесному опису);

2) первинного означення – в ньому чуттєва тканина хвороби опосередковується певною категоризацією, системою значень, універсалий. Це змінює характер тілесних почуттів: вони втрачають невизначеність, отримують модальність, інтенсивність. Первинне означення може здійснюватися або самим хворим, або іншими;

3) вторинне означення – співвіднесення власного самопочуття з існуючими в даному суспільстві стереотипами про систему значень, в яких виражається досвід даного суспільства про здоров'я або хворобу. На цьому етапі відчуття знаходять статус симптому. Вторинне означення залежить від уявлень про заразливість, виліковності захворювання, відповідно до того міфу про хворобу і її лікування, який є в даному суспільстві;

4) породження особистістю сенсу хвороби – співвіднесення сенсу хвороби з власною системою цінностей, мотивами. Особистісне значення хвороби може бути різним: перешкодою; отримання вигоди; мати конфліктний сенс (сприяти отриманню одних мотивів і заважати іншим).

За результатами дослідження З.І. Кекелідзе, Г.В. Тюменкової, яке проводилось з приводу вивчення питання стигматизації хворих на епілепсію в респондентів групи «хворі», виділяються чотири типи внутрішньої картини хвороби, що формують індивідуальні копінг-механізми [2, с. 15]:

1. Тривожно-фобічний тип. Хворі з подібним типом внутрішньої картини хвороби з підвищеною увагою ставляться до свого здоров'я, тривожно очікують нападу, вони фіксовані на своїх соматичних відчуттях і схильні підкреслювати наявні в них проблеми, пов'язані з хворобою. Вони вважають себе неповноцінними і тому бачать необхідність соціальних обмежень для хворих на епілепсію. Наявні різноманітні страхи часто призводять до невиправданого зниження соціальної активності і самообмежень, не пов'язаних із тяжкістю реальної клінічної картини.

2. Істероформний тип. Хворі з таким типом внутрішньої картини хвороби з винятковою увагою ставляться до стану свого здоров'я, як правило, мають соматоформні розлади, страждають госпіталізмом, залучають до вирішення проблем зі своїм здоров'ям родичів і друзів. Для них характерні яскраво виражені тенденції до агравації. Намагаючись привертнути увагу оточуючих, вони схильні значно перебільшувати і обтяжувати пов'язані з хворобою проблеми і соціальні наслідки.

3. Містико-архаїчний тип. Цей тип внутрішньої картини хвороби притаманний особистостям з переважанням ригідних рис. Вони схильні приписувати прояви хвороби особливим здібностям, бачать у них прояви геніальності. Тому такі пацієнти найчастіше вдаються до нетрадиційних методів лікування свого захворювання (знахарі, екстрасенси тощо) і, як наслідок, кваліфіковану допомогу отримують на більш пізніх етапах хвороби, коли вже є проблеми професійної і соціальної дезадаптації.

4. Анозогностичний тип. Хворі з подібним типом внутрішньої картини хвороби – це активні, вольові особистості, схильні заперечувати наявність проблем, пов'язаних із хворобою і соціальних обмежень для хворих. Вони недостатньо уважно відносяться до проблем свого здоров'я, не завжди дотримуються рекомендацій лікаря, що призводить до несприятливого перебігу захворювання і, як наслідок, до соціальних і побутових проблем пацієнтів.

Очевидно, що кожен з типів формування внутрішньої картини хвороби не відображає реального стану речей, не дозволяє хворому вірно оцінити свої можливості та передбачити небезпеки, пов'язані з хворобою, а отже, не дозволяє хворому правильно планувати свою робочу і побутову поведінку, вибудовувати соціальні контакти. Чим менше внутрішня картина хвороби збігається з реальною клінічною картинною захворювання, тим гірше соціальна адаптація хворого і більш виражена ступінь його стигматизації суспільством.

Висновки. Отже, ми можемо зробити такі висновки. До факторів, які несприятливо впливають на соціальну адаптацію хворих на епілепсію, відносяться тривалий перебіг захворювання, зміни особистості, тип перебігу захворювання (наявність судомних пароксизмів), певний особистісний преморбід хворого (астенічний, гіпотимний), спотворена внутрішня картина хвороби, соціальні обмеження, що накладаються суспільством. До факторів, що

сприяють соціальній адаптації хворих, належать наявність об'єктивних знань про епілепсію, можливих наслідків її протікання і шляхів їх подолання, своєчасне звернення і систематичне спостереження у спеціалістів, розуміння і підтримка близьких людей, сприятливий перебіг захворювання і певний особистісний преморбід хворого (вольовий, гіпертимний).

ЛІТЕРАТУРА:

1. Квасенко А.В. Психология больного / А.В. Квасенко, Ю.Г. Зубарев. – Москва : Издательство Медицина, 1980. – 184 с.
2. Кекелидзе З.И. Стигматизация больных эпилепсией: методические рекомендации / З.И. Кекелидзе, Г.В. Тюменкова ; Науч. центр психического здоровья РАМН; Гос. науч. центр соц. и судебной психиатрии. – Москва : Изд-во ЗАО Юстицин-форм, 2009. – 28 с.
3. Конечный Р. Психология в медицине / Р. Конечный, М. Боухал. – Прага : Авиценум, 1983. – 406 с.
4. Лурия Р.А. Внутренняя картина болезни и иатрогенные заболевания / Р.А. Лурия: – 4-е изд., 1977. – 111 с.
5. Николаева В.В. Влияние хронической болезни на психику / В.В. Николаева. – Москва : Издательство МГУ, 1987. – 168 с.
6. Петровский В.А. Психология неадаптивной активности / В.А. Петровский. – Москва, 1992. – 224 с.
7. Ташлыков В.А. Психологическая защита у больных с неврозами и психосоматическими расстройствами. Пособие для врачей / В.А. Ташлыков – СПб., 1992. – 287 с.
8. Тухтарова И.Б. Соматопсихология / И.Б. Тухтарова, Т.З. Биктимиров. – Ульяновск : УлГУ, 2005. – 346 с.
9. Урванцев Л.П. Психология соматического больного / Л.П. Урванцев. – Ярославль : Институт психологии РАН, 2000. – 261 с.
10. Харди И. Врач, сестра, больной. Пер. с венгер. М. Алекса; Под ред. М.В. Коркиной. – 3-е изд. стереотип. – BUDAPEST : Типография Академии наук Венгрии, 1974. – 389 с.
11. Barker R.G. Adjustment to physical handicap and illness: a survey of social psychology of physique and disability / R.G. Barker // Social science Research Council Bulletin 55., 1953. – P. 7–9.



УДК 159.98

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КОГНІТИВНО-ПОВЕДІНКОВОГО ТЕРАПЕВТА ТА ГЕШТАЛЬТ-ТЕРАПЕВТА

Кузьо О.Б., к. психол. н.,
доцент кафедри психології

Львівський державний університет внутрішніх справ

У статті виокремлено основні критерії, що допомагають дослідити спільне та відмінне в професійній діяльності когнітивно-поведінкового психотерапевта та гештальт-терапевта. Здійснено порівняльний аналіз моделей надання психотерапевтичної допомоги методом когнітивно-поведінкової терапії та гештальт-терапії.

Ключові слова: *когнітивно-поведінкова психотерапія, гештальт-терапія, психокорекція, модель психотерапевтичної допомоги, професійна діяльність психотерапевта.*

В статье выделены основные критерии, помогающие исследовать общее и отличное в профессиональной деятельности когнитивно-поведенческого психотерапевта и гештальт-терапевта. Осуществлен сравнительный анализ моделей оказания психотерапевтической помощи методом когнитивно-поведенческой терапии и гештальт-терапии.

Ключевые слова: *когнитивно-поведенческая психотерапия, гештальт-терапия, психокоррекция, модель психотерапевтической помощи, профессиональная деятельность психотерапевта.*

Kuzo O.B. COGNITIVE-BEHAVIOURAL THERAPIST VS. GESTALT THERAPIST, COMPARATIVE ANALYSIS OF THEIR PROFESSIONAL ACTIVITY

The article outlines the main criteria that help to explore the differences and similarities in the professional activity of the cognitive-behavioural therapist and gestalt therapist. The comparative analysis of the models that provide psychotherapeutic assistance by means of cognitive-behavioural therapy and gestalt therapy is accomplished.

Key words: *cognitive-behavioural therapy, gestalt therapy, psychocorrection, model of psychotherapeutic assistance, professional activity of the therapist.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі реформування системи охорони психічного здоров'я, коли багато важливих запитань постає довкола проблеми стандартів підготовки психотерапевтів та можливих їх регуляторів [12], а також у контексті вибору молодими фахівцями того чи іншого психотерапевтичного шляху, цікавою може видатися спроба порівняння професійної діяльності когнітивно-поведінкового психотерапевта та гештальт-терапевта. Хочемо зазначити наперед, що в цій статті поняття «психотерапія» розглядається, з огляду на західну модель його розуміння, що є тотожним вітчизняним «психокорекційним процесам».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасну епоху стрімких змін та розвитку у найрізноманітніших сферах життя психотерапія динамічно розвивається. Існує понад 300 психотерапевтичних методів [12]. Разом із тим методологічні дослідження в психотерапевтичній сфері засвідчують, що в процесі надання допомоги клієнту терапевти дедалі частіше використовують знання і навички різних напрямів, а не лише одного. Такі знання терапевти намагаються інтегрувати у свою модель професійної діяльності. Чимало спеціалістів нині отри-

мують освіту за кількома напрямками психотерапії. Г. Маскольє стверджує: «Догматичні протиріччя між різними течіями бліднуть <...>» [5, с. 98], однак кожен із напрямів водночас зберігає свою ідентичність (не вкрай важливо відстоювати її тотожність єдиним правилам, дедалі більше з'являється діалогів та інтегративних поглядів). За змістом, сесії спеціалістів різних напрямів часто є дуже схожими. Відмінності з'являються в тому місці, коли справа стосується розуміння теоретичних моделей, на які вони спираються. «І хоча психотерапевтичні напрями мають низку спільних факторів впливу, вони різняться моделями пояснення психічних порушень та відповідними шляхами і прийомами терапії», – зазначається в інтерв'ю з лікарем-психотерапевтом О. Романчуком [12]. Кожен із напрямів може мати свої привілеї під час роботи з певними труднощами. Однак наша ідентичність має бути ширшою, ніж приналежність до того чи іншого напрямку. Багато фахівців мають по кілька терапевтичних освіт, та завдання полягає в тому, щоб перетворити набір знань на інтегративну модель власної професійної ідентичності.

Дослідження, які б висвітлювали тему порівняння цих двох психотерапевтичних

напрямів, зустрічаються у науковій літературі вкрай рідно. Можливо, це зумовлено і темою «розщеплення» академічної та практичної психології [7, с. 90–92]: фахівці, які працюють із реальними проблемами, не завжди готові до публікацій у наукових виданнях, в той час, коли науковці бачать проблему виключно з теоретичного боку. Деякі спроби порівняння гештальт-терапії та когнітивно-поведінкової терапії здійснила С. Локхарт [17]. Публікації про методологію окремого психотерапевтичного напрямку є доволі багато (А. Бек, Дж. Бек, Д. Вестбрук тощо в когнітивно-поведінковій терапії [1–3] та Ф. Перлз, С. Гінгер, М. Гонзаг, Ж.-М. Робін, Ф. Джойс, Д. Хломов, Л. Калітієвська в гештальт-терапії) [4–6; 10; 11; 13]. Пошук спільного та відмінного власне в цих психотерапевтичних напрямках зумовлений особистісною професійною приналежністю до них та бажанням інтегрувати доволі різні теоретичні моделі в єдину модель власної професійної ідентичності.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає у порівнянні моделей надання психотерапевтичної допомоги методом когнітивно-поведінкової терапії та гештальт-терапії.

Виклад основного матеріалу дослідження. З метою об'єктивного порівняння двох доволі різних психотерапевтичних напрямків спробуємо зайняти нейтральну позицію. Плануємо здійснювати це порівняння за різними критеріями: мета, базова модель, позиція психотерапевта, очікування від клієнта, основні принципи, ставлення до несвідомого та переносу, психотерапевтичні втручання, результат терапії, моменти критики та ін. Сподіваємося, що вдасться витворити фундамент, який допоможе зрозуміти підґрунтя використання інтенсивних згаданих методів.

Когнітивно-поведінкова терапія, як і гештальт-терапія, в своїй основі мають феноменологічні принципи та толерантно ставляться до інтеграції інших терапевтичних та наукових напрямів (якщо вони не суперечать їх базовим положенням). Обидва напрями значну увагу приділяють наданим значенням, досвіду взаємодії та засадничо стоять на принципі «тут і тепер», минуле має зміст лише стосовно теперішнього. Більше цікавляться питаннями «Що?» і «Як?» замість «Чому?» [1; 4]. Основний акцент ставиться на самоусвідомленні, а не на дослідженні несвідомого [17]. Однак існують і суттєві відмінності, що стосуються поглядів на людську природу, психічне здоров'я та методологію.

Нижче виокремлено пункти для фокусованішого порівняння когнітивно-поведінкової терапії та гештальт-терапії (див. табл. 1). Для зручності введемо умовні скорочення: КПТ – когнітивно-поведінкова психотерапія та ГТ – гештальт-терапія.

1) *Мета.* Як засвідчує А. Бек, Д. Вестбрук та ін., у КПТ важливо сприяти розвитку реалістичного мислення, навчити клієнта усвідомлювати зв'язки між когніціями, емоціями, фізіологічними проявами та поведінкою для того, щоб знизити тривожні, депресивні та інші симптоми [1; 3]. Підхід КПТ зорієнтований на саму проблему, тоді як основною ціллю в гештальт-терапії є надання допомоги клієнту стосовно самоприйняття та довіри власному досвіду через усвідомлення того, що відбувається нині на різних, але водночас тісно пов'язаних між собою рівнях: тілесному, емоційному, когнітивному, соціальному та духовному (з акцентом на перші 2 рівні, а часом і без чіткого їх розмежування) [4].

2) *Модель надання психотерапевтичної допомоги* також є доволі різною. Клінічний варіант характерний для КПТ, де прописано конкретні діагнози та протоколи лікування тих чи інших розладів. Натомість, гештальт-терапія характеризується діалого-феноменологічною моделлю, де відсутні чіткі розмежування «хворий – здоровий», а поняття «норми» є доволі розмитим [3; 4].

3) *Несвідоме.* У КПТ поняття «несвідоме» не концептуалізовано, однак, як і в ГТ, йдеться, швидше, про передсвідоме (за певних зусиль може стати усвідомленим). У ГТ основна робота спрямована на розширення усвідомлення.

4) *Основні принципи.* Зупинимося більш детально на принципах, що використовуються в КПТ та ГТ. Д. Вестбрук наводить трактування основних принципів, на які у своїй роботі спираються когнітивно-поведінкові терапевти [3, с. 15–20]:

– *когнітивний принцип:* важливим у реакції на ситуацію є те значення, яке людина їй надає;

– *поведінковий принцип:* поведінка відіграє ключову роль у підтримці або у зміні психологічних станів;

– *принцип «тут і тепер»:* зосередженість на тому, що підтримує нині проблему, а не на тому, що могло б призвести до її виникнення багато років тому;

– *принцип інтерактивної системи:* проблеми треба розглядати як взаємодію між різними «системами» всередині людини (когніції, емоції, поведінка, фізіологія) та взаємодію з навколишнім середовищем;

– *принцип континууму психічної патології:* проблеми є перебільшеним або крайнім варіантом нормальних процесів;



– *емпіричний принцип*: наукові дослідження під час оцінювання теорії і методів лікування.

Деякі з цих принципів збігаються з положеннями, на яких базується гештальт-підхід. Наприклад: принцип «тут і тепер», суб'єктивного трактування ситуації, розглядання організму як цілісної системи тощо [9]. Однак у ГТ акцент зміщується в бік таких понять, як усвідомлення, переживань, власна відповідальність та спосіб побудови контакту.

– *Принцип «тут і тепер»*: акцент потрібно робити на теперішніх відчуттях, а не на минулому чи майбутньому;

– *принцип «Я – Ти»*: контакт з іншими дає змогу не лише пізнати Я іншого, але й зцілитися, що є природним прагненням особистості;

– *принцип суб'єктивності висловлювань*: клієнта заохочують говорити більше від себе, що дає йому змогу відчути себе у ролі активного суб'єкта;

– *принцип повної усвідомленості ситуації*: постійний самозвіт та усвідомлення того, що відбувається «тут і тепер».

5) *Позиція психотерапевта*. Когнітивно-поведінкові терапевти часто займають позицію «вчителів», намагаючись дотримуватись визначеної структури, хоча в основі лежать положення партнерських стосунків та використання сократівських запитань. Натомість, гештальт-терапевти залучені в безпосередні відносини з клієнтом та спираються на свої внутрішні реакції і переживання, дозволяють собі більше спонтанності. У КПТ терапевт дає певні знання та завдання (н-д: визначати частоту ситуацій, в яких ця поведінка повторюється), натомість, у ГТ терапевт має створити умови для усвідомлення клієнтом власних потреб через аналіз стосунків, повернення до тілесних проявів, емоцій. На відміну від КПТ, особистісне пропрацювання (власний досвід терапії) є обов'язковою умовою становлення фахівця в гештальт-терапії (важливо диференціювати внутрішні реакції, пов'язані з власними проблемами та переживання, які викликає кожен окремий клієнт).

6) *Перенос*. Якщо в КПТ поняття «перенос» не концептуалізовано, в ГТ перенос розглядається як порушення межі контакту, оскільки клієнт будує стосунки не з реальним терапевтом, а з тим образом, який на нього проектує [4–6].

7) *Вимоги і очікування від клієнта*. Як у КПТ, так і ГТ, важливою умовою праці є мотивація клієнта, можливість усвідомлювати та говорити про свої думки та емоції, а також їх розрізняти [3; 9]. Передбачається, що в ГТ клієнт має «перемкнутися» з раціоналізації на переживання: не настільки важливою

є вербалізація переживань, як готовність прийняти сам процес актуального переживання [8]. Натомість, у КПТ акцент ставиться на формуванні навичок відстежити та ставити під сумнів свої автоматичні думки (що могло б назватися в ГТ раціоналізацією).

8) *Процес змін*. У КПТ зміни відбуваються у процесі керованого відкриття [2; 3], тоді як у ГТ парадоксальна теорія змін говорить, що зміни можуть відбуватися автоматично за умови, якщо настане момент усвідомлення, «ким я є насправді» [6; с. 61–62]. Теорію парадоксальних змін А.Р. Бейссер розумів таким чином: «Зміни відбуваються, коли людина стає тим, ким вона є, а не тоді, коли вона намагається стати тим, ким вона не є» [14, с. 70].

9) *Психотерапевтичні втручання*. У КПТ важливим інструментом роботи є доречне використання технік, що можуть стати у нагоді і по завершенню терапії [1–3]. У ГТ велике значення надається особистості психотерапевта та досвіду контактування з ним [4–6; 9–11; 13; 15], їх подальшій інтерналізації.

10) *Результатом психотерапії* в КПТ можна вважати те, що клієнт за допомогою психотерапевта вчиться долати труднощі та впоратися з «неправильним» сприйняттям себе та реальності [2; 3]. Тоді як у ГТ вирішальними є внутрішня свобода клієнта та усвідомлення відповідальності за власне життя [4; 9].

11) *Наукова доказовість*. КПТ славиться багаточисленними науковими дослідженнями, проведеними з метою перевірки власної ефективності [3]. Натомість, ГТ, швидше за все, є не менш ефективним методом, однак валідні наукові дослідження зустрічаються вкрай рідко.

12) *Моменти критики*. Незважаючи на багато міфів, які існують як довкола КПТ, так і ГТ, КПТ звинувачують у надмірній структурованості та проблемоорієнтованості (одні симптоми можуть змінюватися іншими). Тоді як ГТ у надмірній неструктурованості, залежності його ефективності від особистості психотерапевта.

У табл. 1 також наведено й інші цікаві критерії порівняння КПТ та ГТ (основна термінологія; базові моменти, що лежать в основі порушень; процес сесії; вимоги до підготовки фахівців).

У таблиці 1 подано спроби порівняння класичної КПТ та ГТ. На перший погляд, КПТ легше віднести до «раціональних» терапій, тоді як ГТ – до «емоційних», «психотілесних». КПТ підхід має в своїй основі медичну модель (конкретні діагнози, відповідність критеріям DSM, зорієнтованість на симптом та ін.). Натомість, Ф. Перлз (автор гештальт-те-

Таблиця 1

Порівняння особливостей когнітивно-поведінкової терапії та гештальт-терапії

Критерії	КПТ	ГТ
Мета	Знизити тривожні/депресивні симптоми. Психотерапевт вчить клієнта відповідних навичок та вмій для самостійного подолання труднощів, які можуть виникнути у майбутньому	Довіряти власному досвіду (розширення зони самоусвідомлення), приймати себе, інтеграція. Терапевт допомагає клієнту віднайти своє автентичне Я, покращити стосунки з собою та іншими людьми
Модель	Клінічна/Медична (діагнози, протоколи)	Стосунків (діалого-феноменологічна)
Основна термінологія	«Деадаптивні автоматичні думки», «когніції», «когнітивні спотворення (фільтри)», «глибинні переконання», «тригери»	«Фігура», «фон», «поле організм-середовище», «творче пристосування», «крива контакту», «механізми переривання контакту», «потреби»
В основі порушень	Неадаптивні когніції (дизфункційні думки)	Обмежена здатність індивіда до підтримки оптимальної рівноваги з середовищем, порушення процесу саморегуляції
Несвідоме	Розглядається, швидше, як передсвідоме	
Процес сесії/терапії	Структурований	Не структурований
Основні принципи	<ul style="list-style-type: none"> - Когнітивний принцип; - поведінковий принцип; - принцип «тут і тепер»; - принцип інтерактивної системи; - принцип континууму психічної патології; - емпіричний принцип 	<ul style="list-style-type: none"> - Принцип «тут і тепер»; - принцип «Я – Ти»; - принцип суб'єктивізації висловлювань; - принцип повної усвідомленості ситуації
Позиція психотерапевта	Партнерські стосунки: але як вчитель, що пропонує алгоритм «навчання»	Горизонтальні стосунки: терапевт створює необхідні умови для зростання, є каталізатором. Може бути в «незнанні» та не мати чіткого алгоритму дій. Заради цілісного розуміння проблеми клієнта важливо розуміти свої відчуття
Перенос	Не концептуалізується	Розглядається як порушення межі-контакту. Терапевт визнає його наявність, але не підтримує його розвитку, може працювати з ним у міру його виникнення
Очікування від клієнта	Мотивація клієнта, можливість говорити про свої думки та переживання	
	Готовність відстежити НАДи	Готовність прийняти актуальні переживання
Процес змін	Кероване відкриття	Парадоксальна теорія змін
Основні інструменти (психотерапевтичні втручання)	Техніки (когнітивні техніки, поведінкові експерименти, тілесні техніки, експеріментальні техніки).	Стратегії (процес), особистість психотерапевта. Робота з внутрішньою феноменологією та на межі-контакту
Результат терапії	Критичне переосмислення дійсності та сприйняття себе	<ul style="list-style-type: none"> - Внутрішня свобода клієнта; - Сприйняття себе як вирішальної фігури у формуванні та вирішенні власної проблеми; - Усвідомлення особистої відповідальності за власне життя; - Зміна поведінки
Вимоги до підготовки фахівців	Семінари: теорія та практичні навички, інтервізії, супервізії	Семінари: теорія та практичні навички, інтервізії, супервізії + ОСОБИСТИЙ ДОСВІД ПСИХОТЕРАПІЇ
Наукова доказовість методу	Ефективність зумовлена багаточисленними валідними та ґрунтовними науковими дослідженнями	Гештальт-терапія розглядається як творчий метод, мало досліджень ефективності та наукової обґрунтованості
Основні моменти критики	Метод занадто структурований, що не дає місця для творчості; метод є проблемноорієнтованим, а тому тимчасове покращення ситуації не призведе до глибинних змін	Метод занадто неструктурований, що робить його незрозумілим для багатьох клієнтів; терапія в основному залежить від особистості терапевта, а не психотерапевтичних технік; методу гештальт-терапії дуже важко навчитися



рапії) вважав, що його метод надто добрий, щоб до нього звертатися лише у разі хворіби чи відхилень [9], та провокаційно називав його «терапією нормальних» (є більше можливостей для вирішення питань екзистенційного характеру). Насправді, як КПТ, так і ГТ намагаються підійти до досвіду клієнта у всій його цілісності, з урахуванням емоційних, когнітивних, поведінкових, тілесних та соціальних вимірів. Нині багато ідей (значимість досвіду: зауважувати і приймати/бути присутнім, людина – це щось більше, ніж сума її частин, акцент на емоціях та ін.) третьої хвилі КПТ прийшли з екзистенційної терапії, гештальт-терапії, клієнт-центрованого підходу, але були подані відповідно до когнітивно-поведінкових конструктів [16], що свідчить про інтегративні тенденції психотерапевтичної науки.

Висновки з проведеного дослідження.

Отже, підсумовуючи та узагальнюючи усе вищесказане, можна дійти висновку, що якщо КПТ – це більше аналіз, логіка та структурованість, «ліва півкуля головного мозку», то ГТ – це синтез, творче пристосування та спонтанність, «права півкуля головного мозку». У КПТ можна відчути присмак педагогіки (науки), де значне місце відводиться інформуванню та просвіті, тоді як гештальт-терапія є ближчою до філософії. Можна сказати, що КПТ через свою структурованість могла б себе добре почувати в академічних колах, де знання легко передати через конкретні моделі розуміння розладів, на протипагу тому, як у гештальт-терапії процес навчання може містити левову частку ідентифікації з тренером чи терапевтом та спиратися на інтуїцію (у деяких навчальних програмах, зокрема Франції, 3 роки виділяється лише для того, щоб виробити індивідуальний стиль терапевта). Цікавим для подальших розвідок могли би стати питання порівняння стратегій впливу та конкретних технік, зокрема особливостей використання експерименту в КПТ та гештальт-терапії.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бек А. Техники когнитивной психотерапии / А. Бек // Московский психотерапевтический журнал. – 1996. – № 3. – С. 49–68.
2. Бек Д. Когнитивная терапия: полное руководство / Д. Бек. – М. : ООО «И.Д. Вильямс», 2006. – 400 с.
3. Вестбрук Д. Вступ у когнітивно-поведінкову терапію / Д. Вестбрук, Г. Кеннерлі, Дж. Кірк. – Львів : Свічадо, 2014. – 420 с.

4. Гингер С. Гештальт: искусство контакта. Новый оптимистический подход к человеческим отношениям / С. Гингер. – М. : ПЕР СЭ, 2002. – 320 с.

5. Гонзаг М. Гештальт-терапия: вчера, сегодня, завтра. Быть собой / М. Гонзаг. – М. : Боргес, 2010. – 128 с.

6. Джойс Ф. Гештальт-терапия шаг за шагом: Навыки в гештальт-терапии / Ф. Джойс, Ш. Силлс. – М. : Институт Общегуманитарных Исследований, 2010 – 352 с.

7. Кузьо О. «Розщеплення» практичної та академічної психології в контексті викладацької діяльності / О. Кузьо // Детермінанти професіоналізації як умова розвитку освітнього простору суспільства / Збірник тез міжнародного круглого столу факультету психології ЛьвДУВС: 22 березня 2013 р. – Львів : Ліга Прес, 2013. – С. 90–92.

8. Осипова А. А. Общая психокоррекция: Учебное пособие для студентов вузов / А. Осипова. – М. : ТЦ «Сфера», 2001. – 512 с.

9. Перлз Ф. Теория гештальт-терапии / Ф. Перлз, П. Гудмен. – М. : Институт Общегуманитарных Исследований, 2001. – 384 с.

10. Робин Ж.-М. Быть в присутствии другого. Этюды по психотерапии / Ж.-М. Робин. – М. : Институт Общегуманитарных Исследований, 2008. – 288 с.

11. Робин Ж.-М. Гештальт-терапия. / Перевод с французского И. Я. Розенталя под ред. Хломова Д., Кедровой Н. – М. : Институт Общегуманитарных Исследований, 2007. – 64 с.

12. Романчук О. Творцями стандартів психотерапевтичної освіти і практики мають бути фахові асоціації, а не держава / О. Романчук // НейроNEWS 5(89), 2017 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://neuronews.com.ua/ua/issue-article-1910/Oleg-Romanchuk-Tvorcyami-standartiv-psihoterapevtichnoyi-osviti-i-praktiki-mayut-buti-fahovi-asociaciyi-a-nerderzhava-#gsc.tab=0>.

13. Хломов Д. Основные стратегии работы гештальт-терапевта / Д. Хломов, Е. Калитеевская [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://gestalt.dp.ua/index/0-198>.

14. Beisser A. The paradoxical theory of change, in J. P. – gan and I. Shepherd (eds) / A. Beisser // Gestalt Therapy Now. – Polo Alto, CA: Science and Behaviour. – 70 p.

15. Grazebrook K. What are Cognitive and/or Behavioral Psychotherapies?. A Guide to Understanding Cognitive and Behavioral Psychotherapies (2005) / K. Grazebrook, A. Garland [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.babcp.org.uk/babcp/what_is_CBT.htm.

16. Hayes A. Clarifying the construct of mind-fulness in the context of emotion regulation and the process of change in therapy / A. Hayes, G. Feldman // Clinical Psychology: Science and Practice. – 2004. – № 11. – P. 255–262.

17. Lockhart S. Comparison of the Gestalt Perspective and the Cognitive Behaviour Perspective / S. Lockhart [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://www.academia.edu/7839247/Theories_of_Counselling-Gestalt_and_CBT_Therapy.

УДК 159.99

СПОСОБЫ УСИЛЕНИЯ И РАСШИРЕННОЙ ИНСТАЛЛЯЦИИ ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО САМОПРЕДСТАВЛЕНИЯ В ДПДГ-ПСИХОТЕРАПИИ

Николаенко С.А., к. психол. н.,
доцент кафедры психологии

Сумской государственной педагогической университет
имени А.С.Макаренко

В статье рассмотрены основные направления, приемы и способы усиления и расширенной инсталляции положительного самопредставления в ДПДГ-психотерапии. Выявлены основные типы причин, детерминирующих положительное самопредставление. Уточнены способы проверки положительного самопредставления на применимость и валидность. Разработан и апробирован механизм усиления и инсталляции основных типов причин, детерминирующих положительное самопредставление. Определены техники наполнения ресурсами основных типов причин, детерминирующих положительное самопредставление.

Ключевые слова: ДПДГ-психотерапия, положительное самопредставление, расширенная инсталляция, типология причин положительного самопредставления, механизм усиления и инсталляции основных типов причин, техники наполнения ресурсами основных типов причин.

У статті розглянуті основні напрями, прийоми і способи посилення і розширеної інсталяції позитивного самоуявлення у ДПРО-психотерапії. Виявлено основні типи причин, що детермінують позитивне самоуявлення. Уточнено способи перевірки позитивного самоуявлення на придатність і валідність. Розроблено й апробовано механізм посилення й інсталяції основних типів причин, що детермінують позитивне самоуявлення. Визначено техніки наповнення ресурсами основних типів причин, що детермінують позитивне самоуявлення.

Ключові слова: ДПРО-психотерапія, позитивне самоуявлення, розширена інсталяція, типологія причин позитивного самоуявлення, механізм посилення і інсталяції основних типів причин, техніки наповнення ресурсами основних типів причин.

Nikolaenko S.A. METHODS OF STRENGTHENING AND ADVANCED INSTALLATION OF POSITIVE SELF-DETERMINATION IN EMDR-PSYCHOTHERAPY

The main directions and methods of strengthening and expanded installation of positive self-presentation in EMDR-psychotherapy are considered in the article. The main types of causes that determine positive self-presentation are identified. The ways of checking the positive self-representation for applicability and validity are specified. The mechanism of amplification and installation of the main types of causes that determine positive self-representation is developed and tested. The techniques of filling the resources of the main types of causes that determine positive self-presentation are defined.

Key words: EMDR-psychotherapy, positive self-presentation, extended installation, typology of reasons for positive self-presentation, mechanism of strengthening and installation of the main types of causes, techniques of filling the resources of the main types of causes.

Постановка проблемы. В структуре процесса ДПДГ-психотерапии (психотерапии эмоциональных травм с помощью десенсибилизации и переработки движениями глаз) различаются следующие восемь стадий: 1) изучение истории клиента и планирование психотерапии; 2) подготовка к психотерапии; 3) определение предмета воздействия; 4) десенсибилизация и переработка; 5) инсталляция; 6) сканирование тела; 7) завершение; 8) переоценка [6].

Стадия инсталляции, согласно Ф. Шапиро, «сфокусирована на установлении положительного самопредставления, определенного клиентом, и на увеличении его силы для того, чтобы оно могло заменить собой отрицательное самопредставление» [6, с. 74–75]. «Увеличение силы» положи-

тельного самопредставления на стадии инсталляции трактуется автором как достижение клиентом уровня самопредставления по «Шкале соответствия представлений» (ШСП) до семи баллов («полностью соответствует») в процессе его связывания с воспоминаниями о травматическом событии из *прошлого* [6, с. 157].

При этом Ф. Шапиро указывает на *спонтанный* характер происходящих далее процессов: «Положительное самопредставление, будучи однажды инсталлированным и утвержденным, проявляет эффект генерализации в отношении всех ассоциативно связанных воспоминаний и положительно ориентирует когнитивные процессы в плане возможных последующих ассоциаций» [6, с. 207].



Однако Ф. Шапиро ставит также задачу и по *целенаправленному усилению* и последующему связыванию положительного самопредставления не только с десенсibiliзованными воспоминаниями о травматическом событии из *прошлого*, но и с переживаниями клиента в ситуациях *настоящего и будущего*. Так, автор отмечает: «Во время каждого сеанса психотерапевту необходимо пытаться идентифицировать положительное представление, которое не только способствует изменению восприятия прошлых событий, но и «усиливает» индивида в нынешних и в возможных будущих ситуациях» [6, с. 207]. При этом автор подчеркивает: «Само лечение оказывается незавершенным до тех пор, пока не произойдет принятие и утверждение паттерна альтернативной поведенческой реакции. Эти паттерны обычно отражают то, что мы относим к положительным образцам» [6, с. 208]. Поэтому «инкорпорирование и утверждение положительного примера для адекватных будущих действий является своего рода *расширенной формой стадии инсталляции (выделено С.Н.)*» [6, с. 208].

С нашей точки зрения, для *целенаправленного усиления* и последующей *расширенной инсталляции* положительного самопредставления в процессе ДПДГ-психотерапии могут быть, в частности, использованы специфические приемы и способы, которые обеспечивают актуализацию «формальной», «побуждающей», «удерживающей» и «конечной» причин, детерминирующих положительное самопредставление. Выявление специфических приемов и способов, обеспечивающих актуализацию указанных выше причин, и составляет основную задачу нашего исследования.

Анализ последних исследований и публикаций. Дисфункциональная природа травматических воспоминаний и способ их сохранения в памяти исследован в работах С. Грофа, Р. Дилтса, Э. Росси, Ф. Шапиро и др. Структура подавленной «целостности психической реальности» в структуре психики, которая возникает в результате психотравматического происшествия, раскрыта в работах В. Козлова. Значение динамики позитивной самоидентификации в процессе эффективной психотерапии показано С. Гиллигеном. Современные методы работы с «Я-концепцией» в процессе психотерапии отражены в работах Р. Болстад, С. Ковалева, К. Роджерса, М. Хэмблетт и др. Методы трансового усиления самопредставления в процессе ДПДГ-психотерапии отражены в работах и применяются в практике В. Доморацкого.

Постановка задания. Цель статьи – определить приемы и способы целенаправленного усиления и расширенной инсталляции положительного самопредставления в структуре стандартной процедуры ДПДГ-психотерапии.

Изложение основного материала исследования. Древнегреческий философ Аристотель в работе «Вторая аналитика» выделил четыре основных типа причин, которые необходимо учитывать в любом исследовании и любом аналитическом процессе: 1) «побуждающие», «предшествующие», или «вынуждающие», причины; 2) «удерживающие», или «движущие», причины; 3) «конечные» причины; 4) «формальные» причины.

Побуждающие причины – это события, относящиеся к *прошлому времени* и оказывающие влияние на настоящее состояние системы через цепочку «стимул – реакция». В поисках побуждающих причин необходимо рассматривать проблему или ее решение как результат тех или иных событий и переживаний *прошлого*.

Удерживающие причины – это взаимосвязи, допущения и ограничивающие условия, относящиеся к *настоящему времени* и поддерживающие текущее состояние системы (вне зависимости от того, каким путем она пришла в это состояние). Поиск удерживающих причин приводит к тому, что мы воспринимаем проблему или ее решение как продукт условий, соответствующих *текущей ситуации*.

Конечные причины – это задачи или цели, относящиеся к *будущему времени* и направляющие текущее состояние системы, придавая действиям значение, важность или смысл. Размышляя о конечных причинах, мы воспринимаем проблему или ее решение как результат мотивов и намерений людей, вовлеченных в нее.

Формальные причины – это базовые образы и определения чего-либо. Поиск формальных причин проблемы или результата подразумевает *исследование базовых определений или допущений*, которые применимы к данной ситуации, а также допущений и интуитивных представлений исследователя относительно этой проблемы или результата. Этот тип причин Аристотель называл «интуицией» [2, с. 145–150].

Наша идея целенаправленного усиления и последующей расширенной инсталляции положительного самопредставления в процессе ДПДГ-психотерапии заключается в том, чтобы выявить и использовать специфические приемы и способы, которые бы обеспечивали актуализацию, усиление и связывание «формальной», «побуждаю-

щей», «удерживающей» и «конечной» причин с положительным самопредставлением. При этом процедуры актуализации, усиления и связывания «формальной» причины с положительным самопредставлением следует проводить *до его установки*, а процедуры актуализации, усиления и связывания «побуждающей», «удерживающей» и «конечной» причин с положительным самопредставлением следует проводить *после его установки*.

Переходим к анализу основных направлений, способов и процедур, связанных с усилением положительного самопредставления в процессе его расширенной установки в ДПДГ-психотерапии. При этом, вслед за С. Ожеговым, мы понимаем понятие «способ» в следующем значении: «Способ – действие или система действий, применяемых при исполнении какой-нибудь работы, при осуществлении чего-нибудь» [5, с. 697].

Рассмотрим **первое направление** по усилению положительного самопредставления *до проведения его установки* в структуре ДПДГ-психотерапии, связанное с выявлением способов целенаправленного контроля и управления «**формальной причиной**», детерминирующей положительное самопредставление.

Р. Дилтс отмечает: « В попытке найти формальные причины проблемы мы рассматриваем ее как функцию тех определений и допущений, которые применимы к данной ситуации» [2, с. 147]. Поэтому «формальные причины связаны с *базовыми определениями* (выделено С.А.) некоторых явлений или переживаний» [2, с. 148].

Из данных положений вытекает, что для целенаправленной актуализации «формальной причины», детерминирующей положительное самопредставление, нам надо выявить и грамотно использовать те способы, которые обеспечивают правильное определение позитивного ценностного представления о себе (положительного самопредставления) и его адекватное выражение в логической форме позитивного ценностного суждения.

Основная процедура выработки положительного самопредставления должна учитывать ресурсные переживания клиента, которые возникают у него *на момент завершения этапа десенсибилизации* в структуре стандартной процедуры ДПДГ. Это связано с тем, что в процессе десенсибилизации у него актуализируются более или менее драматические переживания, которые приводят, тем не менее, к снижению «субъективных единиц беспокойства» (СЕБ) до нуля баллов, появлению

конструктивных мыслей, положительных эмоций, расслаблению тела, изменению паттерна дыхания и др. Указанные выше процессы, как правило, существенно влияют на спонтанную позитивную динамику уровня субъективного представления (УСП) исходного положительного самопредставления и, соответственно, могут потребовать или уточнения, или окончательного утверждения исходного положительного самопредставления.

Поэтому на момент завершения десенсибилизации важнейшими способами уточнения положительного самопредставления являются его проверка на применимость и валидность.

Способ проверки на применимость состоит в том, что на момент завершения десенсибилизации отслеживается следующее: наблюдается ли усиление содержания положительного самопредставления в сторону его привлекательности и/или уровня обобщенности. Если это подтверждается, данное самопредставление оценивается как адекватное и пригодное для инсталлирования.

Способ проверки на валидность состоит в том, что на момент завершения десенсибилизации отслеживается характер динамики «уровня соответствия представления» (УСП) в процессе десенсибилизации. И, если в процессе десенсибилизации УСП не улучшается (например, с исходных 2 баллов до 3–5 баллов), это становится четким показателем того, что исходное положительное самопредставление с самого начала или не отражало идеальный «Образ Я» клиента в данной психотравматической ситуации, или было сформулировано неточно. В этом случае проводится эвристический поиск более точной формулировки положительного самопредставления, которая, при соответствующей проверке на применимость, может быть затем инсталлирована.

Таким образом, в указанной выше классической работе Ф. Шапиро достаточно полно разработаны и ясно изложены основные способы целенаправленного определения «формальной причины», детерминирующей положительное самопредставление и его выражение в логической форме позитивного ценностного суждения.

Рассмотрим **второе направление** по усилению положительного самопредставления *после проведения его установки* в структуре ДПДГ-психотерапии, связанное с выявлением способов целенаправленной актуализации и расширенной установки «**побуждающей причины**»,



детерминирующей положительное самопредставление.

Механизм его усиления заключается в следующем: 1) актуализация и наполнение ресурсами «побуждающей причины», детерминирующей положительное самопредставление; 2) последующее связывание актуализированной «побуждающей ресурсной причины» с уже инсталлированным положительным самопредставлением; 3) получение эффекта расширенной инсталляции положительного самопредставления.

В нашей практике мы нацелены на обнаружение в прошлом клиента не просто какого-нибудь опыта, который можно было бы хоть как-то интерпретировать в качестве побуждающей причины данного инсталлированного положительного самопредставления, а стараемся целенаправленно актуализировать (при необходимости, сформировать [4, с. 58–59]), а затем структурировать и усилить прошлый позитивный опыт клиента до такой степени, чтобы он стал реально выполнять функцию мощной «побуждающей ресурсной причины» данного самопредставления.

Рассмотрим способы целенаправленной актуализации и расширенной инсталляции «побуждающей ресурсной причины», детерминирующей положительное самопредставление.

Первый способ задает направление поиска клиента на выявление взаимосвязи положительного самопредставления и причины определенного типа. В данном случае – побуждающей причины. Для этого используется постановка таких вопросов: «Что из прошлого является причиной этого инсталлированного положительного самопредставления?»; «Какой опыт прошлого формирует данное инсталлированное положительное самопредставление?»; «Какой опыт прошлого можно интерпретировать в качестве побуждающей причины этого инсталлированного положительного самопредставления?».

Второй способ связан с использованием логической формы импликации для формулировки конкретного ожидания относительно того, что в прошлом клиента есть необходимый «побуждающий» ресурсный опыт. Для этого, согласно Р. Дилтсу, мы используем такие логические приемы импликации, как «комплексный эквивалент», или/и «причинно-следственные отношения» [2, с. 139]. Например, мы можем сформулировать ожидания по отношению к предстоящей актуализации, реструктуризации и усилению ресурсного опыта из прошлого, используя для этого логическую модель «комплексного эквивалента»:

«Если сейчас Вы способны любить себя на семь баллов по «Шкале соответствия представлений» (повторяем содержание и уровень уже инсталлированного положительного самопредставления), значит (связка комплексного эквивалента), в прошлом у Вас обязательно были жизненные ситуации, отношения и поступки, в которых вы проявляли любовь к себе, а значит (вторая связка комплексного эквивалента), есть и эмоциональный опыт, и эмоциональная энергия переживания любви к себе (здесь, после связок, мы обозначаем ту «ткань субъективной реальности», которая должна наполнить и усилить «побуждающую ресурсную причину»). И сейчас мы отправимся в прошлое в поисках такого опыта, когда вы были способны любить себя по-настоящему».

Третий способ представляет собой процедуры и техники наполнения ресурсами конкретной «побуждающей причины» данного положительного самопредставления.

1. *Модифицированная нами техника М. Руфлер «Анализ роли позитивной субличности»* [4 с. 82–83].

– Если сейчас Вы способны любить себя на семь баллов по «Шкале соответствия представлений» (повторяем содержание и уровень уже инсталлированного положительного самопредставления), может быть, в Вашем прошлом опыте также есть субличность, которая способна любить себя на семь баллов?

– В каких ситуациях прошлого появляется эта субличность?

– Как часто?

– Какие обстоятельства способствуют появлению этой субличности?

– Помогает ли Вам эта субличность действовать в данной ситуации?

– Каким образом она Вам помогает?

– Что происходит с Вашим телом прямо сейчас?

– Что происходит с Вашими эмоциями прямо сейчас?

– Что происходит с Вашими мыслями прямо сейчас?

– Что еще Вы переживаете, когда вспоминаете собственную субличность, которая была способна любить себя на семь баллов?

– Может, Вам хочется прямо сейчас встать и изобразить эту субличность из прошлого?

2. *Модифицированная нами техника Ф. Фанча «Возвращения утраченной части»* [4, с. 105–108].

– Если сейчас Вы способны любить себя на семь баллов по «Шкале соответствия представлений» (повторяем содер-

жание и уровень уже инсталлированного положительного самопредставления), может быть, в Вашем прошлом опыте также есть часть, которая способна любить себя на семь баллов?

- Вам не хватает этой части?
- Хотели бы Вы ее вернуть?
- Чем занимается эта часть?
- Привлеките внимание этой части!
- Спросите, в чем Вам надо измениться, чтобы эта часть возвратилась!
- Вы согласны сделать это?
- Где эта часть сейчас?
- Пригласите свою часть вернуться!
- Протяните к ней руки, обнимите ее и примите в свое тело!
- Что Вы переживаете прямо сейчас?

Четвертый способ представляет собой процедуру связывания конкретной побуждающей ресурсной причины и данного положительного самопредставления. Структура указанной процедуры состоит в следующем: 1) после того, как выявлен соответствующий ресурсный опыт из *прошлого*, следуют движения глаз или альтернативная биполярная стимуляция, которые его развивают и усиливают; 2) затем данный ресурсный опыт связывается с определенным якорем [1, с. 182–186]; 3) далее на фоне движений глаз одновременно активизируются ресурсный якорь и инсталлированное положительное самопредставление, в результате чего актуализированный ресурсный опыт из прошлого, выступающий в роли «побуждающей ресурсной причины», легко связывается с данным положительным самопредставлением; 4) в конце процедуры мы получаем эффект расширенной инсталляции положительно-го самопредставления.

Рассмотрим **третье направление** по усилению положительного самопредставления *после проведения его инсталляции* в структуре ДПДГ-психотерапии, связанное с выявлением способов целенаправленной актуализации и расширенной инсталляции **«конечной причины»**, детерминирующей положительное самопредставление.

Механизм его усиления заключается в следующем: 1) актуализация и наполнение ресурсами «конечной причины», детерминирующей положительное самопредставление; 2) последующее связывание актуализированной «конечной ресурсной причины» с уже инсталлированным положительным самопредставлением; 3) получение эффекта расширенной инсталляции положительного самопредставления.

Конечные причины – «это относящиеся к будущему задачи или цели, которые на-

правляют и определяют текущее состояние системы, придают действиям значение, важность или смысл» [2, с. 146]. В данном случае речь, очевидно, идет о телеономическом типе причин. Телеономическая причина отвечает на вопрос: «Для какой цели или ради чего?» Именно конечная причина определяет результат всякой целенаправленной деятельности и развития человека.

Рассмотрим способы целенаправленной актуализации и расширенной инсталляции «конечной ресурсной причины», детерминирующей положительное самопредставление.

Первый способ задает направление поиска клиента на выявление взаимосвязи положительного самопредставления и конечной причины. Взаимосвязь положительного самопредставления с конечной причиной обеспечивает постановка таких вопросов: «К каким *последствиям или результатам* приведет данное инсталлированное положительное самопредставление?»; «На *достижение чего* направлено данное инсталлированное положительное самопредставление?»; «Какие образцы поведения и переживания будут в *будущем* соответствовать данному инсталлированному положительному самопредставлению?».

Второй способ связан с использованием логической формы импликации для формулировки конкретного ожидания относительно того, что в будущем клиента появится необходимый «конечный» ресурсный опыт. Для актуализации «конечной причины» мы используем такие универсальные логические приемы импликации, как «комплексный эквивалент» или/и «причинно-следственные отношения». Например, мы можем сформулировать *ожидания* по отношению к актуализации *в будущем* того ресурсного опыта, который клиент развил благодаря репетиции в настоящем положительных примеров (образцов поведения), используя для этого логическую модель «причинно-следственных отношений»: «Если сейчас Вы можете преуспеть на семь баллов по «Шкале соответствия представлений» (повторяем содержание и уровень уже инсталлированного положительного самопредставления), *то* (связка причинно-следственных отношений) в будущем у Вас обязательно проявятся те жизненные ситуации, отношения и поступки, в которых вы проявите способность быть преуспевающим, а *значит* (связка комплексного эквивалента), проявится тот реальный жизненный опыт, и эмоциональная энергия для проявления способности быть преуспевающим, которые мы пред-



варительно уже отрепетировали с вами. И сейчас мы отправимся в будущее время и перенесем в него такой опыт, когда вы уже проявляете способность быть преуспевающим по-настоящему».

Третий способ представляет собой техники и процедуры наполнения ресурсами конкретной «конечной причины» данного положительного самопредставления. В нашей практике для актуализации «конечной причины» мы, согласно рекомендациям Ф. Шапира, целенаправленно формируем ресурсный опыт клиента в процессе проигрывания в воображении или/и репетиции положительных примеров (образцов поведения), которые клиент планирует использовать в будущем. При этом мы разрабатываем и репетируем с клиентом два типа положительных примеров (образцов поведения): образцы поведения со значимыми людьми и образцы поведения в значимых ситуациях [6, с. 273–279].

Фактически при актуализации конечной причины речь идет о своеобразном «перемещении» в будущее ресурсов (внутренних состояний, ожиданий, сенсорного опыта, ролевого поведения и др.), необходимых для реализации уже инсталлированного в настоящем положительного самопредставления.

1. Модифицированная нами техника М. Аткинсон «Создание неотразимого будущего» [4, с. 59–60].

– Если сейчас Вы можете преуспеть на семь баллов по «Шкале соответствия представлений» (повторяем содержание и уровень уже инсталлированного положительного самопредставления), в будущем у Вас обязательно проявятся те жизненные ситуации, отношения и поступки, в которых вы проявите способность быть преуспевающим.

– Определите результат, который будет свидетельствовать о том, что Вы преуспели.

– Определите то время в будущем, когда желательно появление этого результата.

– Создайте сильную формулировку результата по критериям «хорошо сформулированного результата» с помощью следующих вопросов: 1) сформулирован ли Ваш результат в позитивных категориях (чего конкретно Вы хотите)? 2) как стало возможным то, что Вы не имеете его сейчас? 3) как Вы узнаете, что получили этот результат? 4) что он Вам даст или позволит Вам сделать? 5) размещен ли он в должном контексте (где, когда, как и с кем вы этого хотите)? 6) описаны ли ресурсы – то, что Вам нужно, чтобы получить результат? 7) если ресурсов нет или их недостаточно, ответьте себе на вопросы: как это было бы,

если бы я их имел? знаю ли я кого-нибудь, у кого это есть? делал ли я это когда-нибудь раньше? 8) сохранена ли экология? 9) каковы позитивные и негативные последствия достижения результата?

– Когда этот результат хорошо сформулирован, определите субмодальности, которые делают его наиболее притягательным и неотразимым.

– Посмотрите диссоциированный фильм о том, как Вы преуспеваете, используя образ сильного себя.

– Войдите в Ваше неотразимое будущее и посмотрите из него в свое настоящее, отмечая тот путь, который Вы прошли для достижения будущего, в котором Вы преуспеваете.

– Переместитесь в настоящее и посмотрите в будущее. Является ли оно притягательным для Вас?

2. Модифицированная нами техника Р. Бэндлера и Дж. Гриндера «Создание части, ответственной за новое поведение» [4, с. 96–98].

– Если сейчас Вы можете преуспеть на семь баллов по «Шкале соответствия представлений» (повторяем содержание и уровень уже инсталлированного положительного самопредставления), в будущем у Вас обязательно проявятся те жизненные ситуации, отношения и поступки, в которых вы проявите способность быть преуспевающим.

– Определите желаемый результат («Я могу преуспеть»).

– Воссоздайте любое прошлое переживание того, где Вы были преуспевающим. Войдите внутрь воспоминания и получите доступ ко всем аспектам действия и состояния.

– Создайте детализированный набор образов того, как Вы вели бы себя, если бы были преуспевающим.

– Проведите экологическую проверку, спросив себя: «Есть ли какая-либо часть моей личности, которая бы возражала против того, чтобы я был преуспевающим?»

– Удовлетворите все возражающие части своей личности.

– Извлеките из части, ответственной за преуспевающее поведение, ту информацию, которая будет необходима в будущем за актуализацию данной части.

– Закрепите часть, ответственную за новое поведение, через повторное присоединение к будущему.

Четвертый способ представляет собой процедуру связывания конкретной конечной ресурсной причины и данного положительного самопредставления. Структура указанной процедуры состоит в следую-

щем: 1) после того, как выявлен соответствующий ресурсный опыт из будущего, следуют движения глаз или альтернативная биполярная стимуляция, которые его развивают и усиливают; 2) затем данный ресурсный опыт связывается с определенным якорем [1, с. 182–186]; 3) далее на фоне движений глаз одновременно активируются ресурсный якорь и инсталлированное положительное самопредставление, в результате чего актуализированный ресурсный опыт из будущего, выступающий в роли «конечной ресурсной причины», легко связывается с данным положительным самопредставлением; 4) в конце процедуры мы получаем эффект расширенной инсталляции положительного самопредставления.

Рассмотрим **четвертое направление** по усилению положительного самопредставления *после проведения его инсталляции* в структуре ДПДГ-психотерапии, связанной с выявлением способов целенаправленной актуализации и расширенной инсталляции **«удерживающей причины»**, детерминирующей положительное самопредставление.

Механизм его усиления заключается в следующем: 1) актуализация и наполнение ресурсами «удерживающей причины», детерминирующей положительное самопредставление; 2) последующее связывание актуализированной «удерживающей ресурсной причины» с уже инсталлированным положительным самопредставлением; 3) получение эффекта расширенной инсталляции положительного самопредставления.

Рассмотрим способы целенаправленной актуализации и расширенной инсталляции «удерживающей ресурсной причины», детерминирующей положительное самопредставление.

Первый способ задает направление поиска клиента на выявление взаимосвязи положительного самопредставления и удерживающей причины. Взаимосвязь положительного самопредставления с «удерживающей причиной» обеспечивает постановка таких вопросов: «Какие специфические формы поведения или переживания связаны в настоящее время с инсталлированным положительным самопредставлением?»; «В каких формах поведения или переживаниях в настоящее время уже проявляется инсталлированное положительное самопредставление?»; «В каких формах поведения или переживания в самое ближайшее время может проявиться инсталлированное положительное самопредставление?».

Второй способ связан с использованием логической формы импликации для формулировки конкретного ожидания относительно того, что в настоящем клиента есть необходимый «удерживающий» ресурсный опыт. Для этого мы используем такие логические приемы импликации, как «комплексный эквивалент» или/и «причинно-следственные отношения». Например, мы можем сформулировать *ожидания* по отношению к актуализации и реструктуризации ресурсного опыта *из настоящего*, используя для этого логическую модель «причинно-следственных отношений»: «Если Вы способны быть надежным на семь баллов по «Шкале соответствия представлений» (повторяем содержание и уровень уже инсталлированного положительного самопредставления), то (связка причинно-следственных отношений) в настоящем времени вашей жизни у Вас обязательно есть жизненные ситуации, отношения и поступки, в которых вы проявляете способность быть надежным, а значит (связка комплексного эквивалента), именно сейчас у Вас есть и жизненный опыт, и эмоциональная энергия для проявления способности быть надежным. И прямо сейчас мы отправимся в настоящее время вашей жизни в поисках такого опыта, когда вы непосредственно проявляете или можете проявить в самое ближайшее время способность быть надежным по-настоящему».

Третий способ представляет собой техники и процедуры наполнения ресурсами конкретной «удерживающей причины» данного положительного самопредставления.

1. *Модифицированная нами техника К. и С. Саймонтона «Подтверждение поставленных целей с помощью мысленных образов»* [3, с. 493].

– Если Вы способны быть надежным на семь баллов по «Шкале соответствия представлений» (повторяем содержание и уровень уже инсталлированного положительного самопредставления), то (связка причинно-следственных отношений) в настоящем времени вашей жизни у Вас уже начинают возникать жизненные ситуации, отношения и поступки, в которых вы проявляете способность быть надежным.

– Осуществите расслабление любым известным Вам способом.

– Выберите цель, над которой Вы будете работать («Я способен быть надежным человеком»).

– Мысленно представьте, что Вы уже проявляете свою способность быть надежным человеком.

– Составьте полный образ реализации позитивного самопредставления



(«Я способен быть надежным человеком») во всех репрезентативных системах.

– Представьте, как на достижение того, что Вы проявляете способность быть надежным человеком, реагируют значимые для Вас люди.

– Мысленно представьте себе те шаги, которые вы предпринимаете, чтобы добиться реализации этого позитивного самопредставления. Постарайтесь пережить в деталях завершение каждого следующего шага.

– Почувствуйте радость и благодарность за то, что Вы добились поставленной цели.

– Перенеситесь в настоящий момент времени.

– Откройте глаза и приступайте к выполнению первого шага.

2. Модифицированная нами процедура Р. Дилтса «Актуализация мотивации настоящего изменения» [2, с. 130–136].

– Если Вы способны быть надежным на семь баллов по «Шкале соответствия представлений» (повторяем содержание и уровень уже инсталлированного положительного самопредставления), то (связка причинно-следственных отношений) в настоящем времени вашей жизни у Вас обязательно будут возникать жизненные ситуации, отношения и поступки, в которых вы проявляете способность быть надежным.

– Утверждение желательности результата («Моя способность быть надежным желанна и стоит того, чтобы к ней стремиться»)

– Утверждение уверенности в том, что результат достижим («Я уверен, что способности быть надежным можно достичь»).

– Утверждение уместности или затруднительности действий, необходимых для достижения результата («Моя способность быть надежным уместна и экологична»).

– Утверждение того, что человек имеет необходимые ресурсы для осуществления необходимых действий («Я обладаю необходимыми внутренними ресурсами, чтобы быть надежным»).

– Утверждение чувства собственной значимости или дозволенности, связанное с требуемым поведением и результатом («Я сам отвечаю за свою способность быть надежным и заслуживаю этой способности»).

В нашей практике для усиления «удерживающей причины» мы также целенаправленно выявляем, реструктуризируем и рефреймируем текущий ресурсный опыт клиента, чтобы на этапе переоценки связывать его в качестве «ресурсной удерживающей причины» с данным позитивным самопредставлением.

Четвертый способ представляет собой процедуру связывания конкретной удерживающей ресурсной причины и данного положительного самопредставления. Структура указанной процедуры состоит в следующем: 1) после того, как выявлен соответствующий ресурсный опыт из настоящего, следуют движения глаз или альтернативная биполярная стимуляция, которые его развивают и усиливают; 2) затем данный ресурсный опыт связывается с определенным якорем [1, с. 182–186]; 3) далее на фоне движений глаз одновременно активируются ресурсный якорь и инсталлированное положительное самопредставление, в результате чего актуализированный ресурсный опыт из настоящего, выступающий в роли «удерживающей ресурсной причины», легко связывается с данным положительным самопредставлением; 4) в конце процедуры мы получаем эффект расширенной инсталляции положительного самопредставления.

Выводы из проведенного исследования. В статье рассмотрены основные направления, приемы и способы усиления и расширенной инсталляции положительного самопредставления в ДПДГ-психотерапии.

Для этого нами были выявлены основные типы причин, детерминирующих положительное самопредставление: 1) «побуждающие», «предшествующие», или «вынуждающие», причины; 2) «удерживающие», или «движущие», причины; 3) «конечные» причины; 4) «формальные» причины.

При этом нами был разработан механизм усиления и инсталляции основных типов причин, детерминирующих положительное самопредставление, который заключается в следующем: 1) актуализация и наполнение ресурсами определенной причины, детерминирующей положительное самопредставление; 2) последующее связывание актуализированной причины с уже инсталлированным положительным самопредставлением; 3) получение эффекта расширенной инсталляции положительного самопредставления.

Мы также апробировали следующую процедуру связывания конкретной ресурсной причины и данного положительного самопредставления: 1) после того, как выявлен соответствующий ресурсный опыт (из прошлого, будущего, настоящего), следуют движения глаз или альтернативная биполярная стимуляция, которые его развивают и усиливают; 2) затем данный ресурсный опыт связывается с определенным якорем; 3) далее на фоне движений глаз одновременно активируются ресурс-

ный якорь и инсталлированное положительное самопредставление, в результате чего актуализированный ресурсный опыт (из прошлого, настоящего, будущего) легко связывается с данным положительным самопредставлением; 4) в конце процедуры мы получаем эффект расширенной инсталляции положительного самопредставления.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Боденхаммер Б., Холл М. НЛП-практики: полный сертификационный курс / Б. Боденхаммер, М. Холл. – СПб.: «прайм-ЕВРОЗНАК», 2003. – 272 с.

2. Дилтс Р. Фокусы языка. Изменение убеждений с помощью НЛП / Р. Дилтс. – СПб: Питер, 2009. – 320 с.

3. Ковалев С. Исцеление с помощью НЛП / С. Ковалев. – М.: Издательство «КСП+», 2001. – 576 с.

4. Ковалев С. Психотерапия личной истории и психокоррекция Самостоятельных Единиц Сознания / С. Ковалев. – М.: МОДЭК, МПСИ, 2008. – 147 с.

5. Ожегов С. Словарь русского языка / С. Ожегов. – 10-е изд., стереотип. – М.: Сов. Энциклопедия, 1975. – 846 с.

6. Шапиро Ф. Психотерапия эмоциональных травм с помощью движений глаз: основные принципы, протоколы и процедуры / Ф. Шапиро. – М.: Независимая фирма «Класс», 1998. – 496 с.

УДК 616.89

ФАКТОРИ ЕФЕКТИВНОСТІ ІМАГІНАТИВНИХ ТЕХНІК ПСИХОТЕРАПІЇ

Турецька Х.І., к. психол. н.,
доцент кафедри психології та психотерапії
Український католицький університет

Статтю присвячено теоретичному аналізу чинників ефективності імагінативних технік у психотерапевтичній практиці. Виділено три рівні, в межах яких проявляються фактори ефективності імагінативних психотерапевтичних методів: психофізіологічний рівень відображає функціонування центральної та вегетативної нервової системи, а також ендокринної системи у відповідь на афективно забарвлену імагінацію. Загальнопсихотерапевтичний рівень виділяє чинники ефективності імагінації, які є спільними чи суміжними у різних психотерапевтичних підходах. Психодинамічний рівень аналізує феномен імагінації у співвідношенні з традиційними засобами психоаналізу – інсайтом та терапевтичним стосунком.

Ключові слова: імагінація, кататимно-імагінативна терапія, ефективність психотерапії, психодинамічна терапія.

Статья посвящена теоретическому анализу факторов эффективности имагинативных техник в психотерапевтической практике. Выделены три уровня, в пределах которых проявляются факторы эффективности имагинативных психотерапевтических методов: психофизиологический уровень отражает функционирование центральной и вегетативной нервной системы, а также эндокринной системы в ответ на аффективно окрашенную имагинацию. Общепсихотерапевтический уровень выделяет факторы эффективности имагинации, которые являются общими или смежными в разных психотерапевтических подходах. Психодинамический уровень анализирует феномен имагинации в соотношении с традиционными средствами психоанализа – инсайтом и терапевтическим отношением.

Ключевые слова: имагинация, кататимно-имагинативная терапия, эффективность психотерапии, психодинамическая терапия.

Turetska Kh.I. FACTORS UNDERLYING THE EFFECTIVENESS OF THE IMAGINATIVE TECHNIQUES OF PSYCHOTHERAPY

The article is devoted to the theoretical analysis of the factors of the effectiveness of imaginative techniques in psychotherapeutic practice. Three levels of effectiveness of the imaginative psychotherapeutic methods have been identified: the psychophysiological level reflects the functioning of the central and autonomic nervous system as well as the endocrine system in response to affective imagination. The general psychotherapeutic level highlights the factors of the efficacy of imagination, which are common in different psychotherapeutic approaches. Psychodynamic level analyzes the phenomenon of imagination in relation to traditional methods of psychoanalysis - insight and therapeutic relationship.

Key words: imagination, guided affective imagery, efficiency of the psychotherapy, psychodynamic therapy.



Постановка проблеми. В останні роки проблема ефективності методів та напрямків психотерапії постає особливо гостро. Це, з одного боку, зумовлено тим, що «ринок» психотерапевтичних послуг усе більш насичений пропозиціями різноманітних фахівців, шкіл та підходів, які повинні демонструвати свою «конкурентоспроможність». З іншого боку – останніми тенденціями в психотерапевтичній практиці, коли перевага віддається «доказовим методам», тобто тим технікам, які шляхом емпіричної перевірки підтвердили свою ефективність. Відтак актуальним є дослідження ефективності психотерапевтичних методик загалом та виявлення чинників їх впливу – тієї «діючої речовини», яка забезпечує бажаний ефект психотерапії, зокрема.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Імагінативні техніки психотерапії – це сучасний інструмент, який почав все активніше використовуватися в цілому ряді напрямків та підходів. Імагінація визначається як динамічний, психофізіологічний процес, під час якого особа уявляє, переживає й відчуває (experiences) внутрішню «реальність за відсутності зовнішньої стимуляції» [28, с. 4].

Утай та Міллер (Utay and Miller, 2006) проаналізували історію застосування імагінації в психотерапевтичній роботі. Вони показали, що цей метод використовувався ще в релігійних практиках індуїзму, іудаїзму, християнства, в медицині американських індіанців. В сучасній психотерапії імагінація використовується вже більше століття. Зігмунду Фройдю ще у 1893 р. були відомі імагінації, що виникали в декотрих із його пацієнтів спонтанно або при слабкому гіпнотичному трансі. Незважаючи на те, що пізніше він приписував цим образам певне «алегоричне» значення, Фройд вирішив не використовувати в подальшому цих уявлень для аналітичних цілей – «Моя терапія полягає у витиранні цих картин <...>».

Зільберер у 1909 році першим чітко ідентифікував символічний характер імагінацій та їх потенційну корисність в дослідженні несвідомих психічних процесів. Він назвав ці феномени «рудиментарними сновидіннями», що відображають «символіку порогу» між свідомим та передсвідомим мисленням під час «сутінкового стану між неспанням і настанням сну», й повідомляв про власний досвід застосування імагінацій. У 1920 році Кречмер і Десуаль почали застосовувати уяву в психотерапевтичній практиці. Кречмер назвав цю техніку «внутрішнім баченням» (bildstreifendenken), Десуаль – «керованим сном наяву» (Le reve éveillé dirigé) [34].

Арбутнот та Розістер (Arbuthnott, Rossiter, 2001) узагальнили численні дослідження застосування імагінацій в психології здоров'я: використання імагінацій підвищує швидкість загоєння ран (Carey & Burish, 1988; Hall, 1984, 1990; Hall & Kvarnes, 1991; Holden –Lund, 1988; Manyande et al., 1995; Sheikh & Kunzendorf, 1984), зменшує стрес і частоту інфекційних захворювань (Aylwin, 1988; Hammer, 1996; Baum, Herberman, & Cohen, 1995; Hall, 1990; Jasnoski & Kugler, 1987; Olnes, Culbert, & Uden, 1989; Schneider, Smith, Minning, Whitcher, & Hermanson, 1990; Watson & Marvell, 1992), допомагає в управлінні хронічним болем (Marino, Gwynn, & Spanos, 1989; Turk, Meichenbaum, & Genest, 1983) [2].

Квекбум та Хюсбі-Мур (Kwekkeboom, K. Huseby-Moore, 1998) дослідили можливості імагінації для зменшення больових відчуттів: болю в попереку, синдрому симпатичної дистрофії, післяопераційного болю та больових процедур (аспірація кісткового мозку) (Daake & Gueldner, 1989; Geden, Beck, Hauge, & Pohlman, 1983; Moran, 1989; Pearson, 1987; Raft, Smith, & Warren, 1986; Spanos & Katsanis, 1989; Spinhoven & Linssen, 1991; Swinford, 1987). Використання імагінацій було рекомендовано в якості додаткового методу разом із традиційними знеболюючими препаратами Агентством з політики в галузі охорони здоров'я та наукових досліджень США у 1994 році [23].

У психотерапевтичній практиці імагінативні техніки самі по собі або в поєднанні з іншими методами ефективні при панічних атаках (Der & Lewington, 1990), посттравматичному стресовому розладі (Kuch, Swinson, & Kirby, 1985), булімії (Esplen, Garfinkel, Olmsted, Gallop, & Kennedy, 1998). Імагінації також застосовуються в психології спорту для удосконалення складних рухових навичок (Denis, 1985; Feltz & Landers, 1983; A. Richardson, 1994; D. Smith, 1990).

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає узагальненні досліджень імагінативних технік у психотерапевтичній практиці та формулюванні основних вимірів або ж рівнів ефективності цих технік.

Виклад основного матеріалу дослідження. Психофізіологічні дослідження нейроендокринної системи під дією імагінації показують, що вона допомагає знизити активацію гіпоталамо-гіпофізарно-надниркової осі, що може призвести до зниження рівня глюкокортикоїдів і катехоламінів (Lowenstein, 2002; Schaub & Dossey, 2009). У вегетативній НС релаксація шляхом зворотного зв'язку активує па-

расимпатичну нервову систему – зменшується кров'яний тиск, знижується частота дихання і серцебиття (Donavan, 1980). На мозковому рівні позитивні уявлення та релаксація стимулюють виділення ендорфінів, які зв'язуються з опіоїдними рецепторами в центральній нервовій системі і блокують передачу больових імпульсів (Bloom, 1981).

Образи уяви сприяють реконсолідації слідів в довгостроковій пам'яті (Garakani, Mathew, Charney, 2006), відповідно, імагінація може викликати: а) повну депотенціоналізацію (усунення нейронних зв'язків) у ділянках мозку, які відповідають за умовлену реакцію тривоги (Kim et al., 2007; Ruden, 2010) або б) перезаписування зв'язків у цих ділянках.

Ульман (Ullmann, 2009), аналізуючи кататимно-імагінативну психотерапію (символдраму), виділяє шість нейробіологічних принципів керованої афективної імагінації: *еквівалентність досвіду та імагінації* (Äquivalenz von Erleben und Vorstellen) – йдеться про те, що для процесів навчання не є принциповим їх реальний чи уявний характер – імагінація активує ті ж ділянки мозку, що й реальні відчуття та образи сприймання. *Відгук усіх часових модальностей* (Vergegenwärtigen aller Zeitmodalitäten) – минулого, теперішнього чи навіть майбутнього дозволяє епізодам пам'яті бути «процедурно активованими» в даний час та зміненням в той же час за допомогою нового контексту. *Активізація епізодів пам'яті і повторна контекстуалізація* (Episodenaktivierung und Rekontextualisierung) в якості третього принципу на рівні функцій мозку тісно пов'язана з четвертим принципом, який відомий як *консолідація* (Konsolidierung von Gedächtnisinhalten), котра полягає в тому, що гіпокамп забезпечує «повторні петлі» мнестичних процесів для реконструювання та моделювання слідів пам'яті за допомогою імагінації, які потім закріплюються в якості структурних змін в нейронних мережах. Цей принцип називається *нейропластичність* (Neuroplastizität), тобто здатність мозку змінюватися під дією досвіду. Зміни в мозку, в свою чергу, модифікують параметри сприйняття та дії, тобто формуються нові патерни поведінки, які зумовлені реконструйованим, більш позитивним досвідом. Цей принцип названий «*зумовлене досвідом навчання*» (erfahrungsabhängiges Lernen) [33].

На загальнопсихотерапевтичному рівні імагінативні техніки застосовуються у різних психотерапевтичних напрямках, які при цьому демонструють спільність у розумінні чинників ефективності цих технік.

Поведінкові терапевти використовують образи уяви в лікуванні фобій і тривожних розладів (Stampfl & Levis, 1967; Wolpe, 1973); імагінативні техніки були включені в релаксацію і тренінг управління стресом від моменту їх створення (Benson, 1975; Jacobson, 1976; Meichenbaum, 1985; Selye, 1974).

В сучасному когнітивно-поведінковому підході застосовуються методи експозиційної терапії (Exposure therapy), Imagery Rehearsal Therapy (метод психокорекції нічних кошмарів), Imagery rescripting (методика, розроблена для полегшення симптомів посттравматичного стресового розладу у жертв дитячого сексуального насилля).

Бек та Фріман (Beck and Freeman, 1990) стверджують, що «лише розмова про травматичну подію може дати інтелектуальний інсайт, чому пацієнт має, наприклад, негативний образ себе, але це його не змінює. Для того, щоб змінити цей образ, потрібно повернутися назад у часі, коли вона (травматична подія) відбулася, і відтворити ситуацію. Коли інтеракції оживають (в уяві), спричинені травмами когнітивні структури активуються разом з афектами, та відбувається когнітивна реструктуризація» [8, с. 92].

Арнц (Arntz, 2012) виділяє наступні фактори ефективності імагінативних технік: імагінація викликає емоції, емоції викликають імагінації; реструктуризація когніцій набагато ефективніша, якщо підключити уяву [3],[4].

В гештальт-терапії імагінація є однією з технік, яка може бути використана з метою інтеграції почуттів, завершення незакінчених справ, роботи з тілесною симптоматикою (Fagan & Shepherd, 1970; Polster & Polster, 1973, I. Cohen, 1996). За Маркусом, чинником ефективності імагінації є те, що «уява «працює» на всіх рівнях: відчуття, почуття, мислення та інтуїція, має інтегративний ефект: вона одночасно використовує праву й ліву мозкові функції» [27, с. 127].

Психодинамічні терапевти використовують образи в опрацюванні спогадів і думок, імагінації можуть застосовуватися в рамках Селф-психотерапії за Кохутом з метою емпатичної компенсації дефектів Селф (Repairing narcissistic deficits). (Courtois, 1997; Gold, 1990) [13].

Кататимно-імагінативна психотерапія (символдрама) – один з напрямків сучасної психодинамічної психотерапії, котрий полягає в уявленні образів (імагінації) на вільну або задану психотерапевтом тему (мотив). Це ієрархічно організована та структурована система методів та принципів психотерапевтичного застосування імагінації [30].



Крамер (Kramer, 2010) здійснив мета-аналіз публікацій, що стосуються використання символдрами, та виділив її основні «зцілюючі» фактори. Це, в першу чергу, активація ресурсів особистості, які можуть бути доступні, щоб підвищити здатність пацієнта справлятися з минулим травматичним досвідом та забезпечити необхідний контекст, за допомогою якого пацієнт може знову актуалізувати певний внутрішній конфлікт чи травматичну ситуацію (повторне переживання), при цьому допомагає терапевта полягає в заохоченні пацієнта використовувати внутрішні ресурси в цьому повторному переживанні для створення нового патерну досвіду [21].

В рамках *психодинамічного виміру* ефективність імагінацій можна розглядати крізь призму дослідження ефективності психоаналізу та психодинамічної терапії, в якій виділилося два полюси або ж два способи розуміння терапевтичних чинників цього підходу. За твердженням Томе і Кехель, ця поляризація сягає протиставлення, зробленого Ференчі і Ранком, а саме полюс класичної інсайт-терапії з наголосом на інтерпретацію та протилежний полюс терапії, що ґрунтується на емоційному досвіді і приписує основну терапевтичну функцію переживанням, що виникають в об'єктних відносинах.

В рамках класичної інсайт-терапії Хапіш (Harrish, 1932) ставить питання про топографічне положення афективних імагінацій в психічному апараті та стверджує, що імагінація значно ближча до несвідомих процесів, у порівнянні із мисленням в словах (поняттях) й безумовно старша від мислення онтогенетично та філогенетично. Щодо співвідношення між образами уяви та сновидіннями, Хапіш виділяє їх спільні риси: живописно-метафоричний зміст сновидінь та імагінацій, спільні передсвідомі та несвідомі джерела; актуалізація певних тематичних сцен, зумовлених інтрапсихічним досвідом; ідентичні механізми символування (згущення, зміщення тощо); інтенсивні афективні конотації. Різниця, на думку автора, полягає у тому, що при уявленні образів контроль за процесом з боку свідомості значніший та здійснюється у присутності психотерапевта [15].

Відповідно, близькість імагінації до первинного процесу є саме тією змінною, про яку говорить Кубі (Kubie, 1965), стверджуючи, що «серед багатьох змінних, що визначають терапевтичну ефективність інсайту, основним фактором є та міра, в якій ідеї стають частиною потоку передсвідомого <...>» [22].

В рамках психодинамічної психотерапії з акцентом на переживання, що виникають в об'єктних відносинах, ключовою є позиція Балінта, котрий стверджує, що одним із найважливіших терапевтичних засобів є допомога пацієнту в розвитку примітивних відносин в аналітичній ситуації, відповідних його компульсивному патерну та підтримка їх в стані безтурботного спокою, поки він (пацієнт) не зможе виявити можливість нових форм об'єктних відносин, пережити їх і проекспериментувати з ними. Цей опис відповідає ідеї Віннікота (Winnicott, 1960, 1963) про *підтримуюче середовище* (holding environment), що полегшує індивіду відкриття свого «Я».

Можливість через імагінацію створення такого підтримуючого середовища доводять Штіглер М. та Покорний Д. (M. Stigler, D. Pokorny, 2008). Автори на підставі контент-аналізу численних протоколів психотерапевтичних сеансів за методом символдрами фіксують значно інтенсивнішу активацію первинного процесу, значнішу активацію емоцій, особливо позитивних під час імагінації, також актуалізується більш позитивна схема стосунку. Таким чином імагінація забезпечує терапевтичний регрес і можливість виявити нові форми об'єктних стосунків, пережити їх та поекспериментувати з ними [32].

Висновки з проведеного дослідження.

Проаналізувавши теоретичні та емпіричні дослідження імагінативних технік в психотерапії, пропонуємо виділити три рівні, в межах яких проявляються фактори ефективності імагінативних психотерапевтичних методів.

Психофізіологічний рівень відображає функціонування центральної та вегетативної нервової системи а також ендокринної системи у відповідь на афективно забарвлену імагінацію. Підкреслюється значення реконсолідації та реконтекстуалізації слідів пам'яті як результат дії імагінативних технік.

Загальнопсихотерапевтичний рівень виділяє чинники ефективності імагінації, які є спільними чи суміжними у різних психотерапевтичних підходах, а саме – реструктуризація когніцій набагато ефективніша, якщо підключити уяву, імагінація сприяє актуалізації внутрішніх психічних ресурсів та творчого підходу до вирішення психологічних труднощів.

Психодинамічний рівень аналізує феномен імагінації у співвідношенні з традиційними засобами психоаналізу – інсайтом та терапевтичним стосунком та показує, що імагінація забезпечує ефективність інсайту, а також необхідний терапевтичний регрес, що сприяє психоаналітичному пропрацюванню психологічних дефіцитів та конфліктів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Amygdala depotentiation and fear extinction / [J. Kim, S. Lee, K. Park та ін.] // *Proceedings of the National Academy of Sciences*. – 2007. – № 104. – P. 20955–20960.
2. Arbuthnott K. Guided Imagery and Memory: Implications for Psychotherapists / K. Arbuthnott, D. Arbuthnott, L. Rossiter // *Journal of Counseling Psychology*. – 2001. – № 2. – С. 123–132.
3. Arntz A. Imagery Rescripting as a therapeutic technique: review of clinical trials, basic studies, and research agenda / Arntz // *Journal of Experimental Psychopathology*. – 2012. – № 3. – P. 189–208.
4. Arntz A. Treatment of PTSD: A comparison of imaginal exposure with and without imagery rescripting / A. Arntz, M. Tiesema, M. Kindt // 38. – 2007. – P. 345–370.
5. Barolin G. Spontane Altersregression im Symboldrama und ihre klinische Bedeutung / G. Barolin // *Psychother. Med. Psychol.* – 1961. – № 11. – P. 77–84.
6. Barolin G. Spontane kontrollierte Altersregression im Katathymen Bilderleben / G. Barolin, G. Bartl, G. Krapf // *Psychother. Med. Psychol.* – 1983. – № 32. – P. 111–117.
7. Bartl G. Der Umgang mit der Grundstörung im katathymen Bilderleben / G. Bartl // *Konkrete Phantasie* / G. Bartl. – Bern, Stuttgart, Wien: Huber, 1984. – P. 117–129.
8. Beck A. Cognitive therapy of personality disorders / A. Beck, A. Freeman. – New York: Guilford Press., 1990.
9. Bloom F. Neuropeptides / F.E. Bloom. // *Scientific American*. – 1981. – № 254. – P. 148–168.
10. Breuer J. Studies on Hysteria / J. Breuer, S. Freud. – London : Hogarth Press, 1955. – (vol 2).
11. Elliott R. Research on Experiential Psychotherapies / R. Elliott, L. Greenberg, G. Lietaer // *Handbook of psychotherapy and behavior change* / R. Elliott, L. Greenberg, G. Lietaer. – New York: Wiley., 2004. – P. 493–539.
12. Garakani A. Neurobiology of anxiety disorders and implications for treatment / A. Garakani, S. Mathew, D. Charney. // *Mount Sinai Journal of Medicine*. – 2006. – № 73. – P. 941–948.
13. Gold J. Repairing narcissistic deficits through the use of imagery / J. R. Gold // *Mental imagery* / J.R. Gold. – New York : Plenum, 1990. – С. 227–232.
14. Hagbarth M. The creative and healing power of symboldrama / M. Hagbarth // *Entwicklung in der Imagination – Imaginative Entwicklung* / M. Hagbarth. – Lengerich, Pabst Science : Pabst Science, 2008. – P. 200–208.
15. Happich C. Das Bildbewusstsein als Ansatzstelle Psychischer Behandlung / C. Happich // *Zbl Psychotherap.* – 1932. – № 5. – С. 663–667.
16. Höring C. Psychotherapy and Guided Affective Imagery in a Patient with Cutaneous Sarcoidosis of the Face / C. – M. Höring. // *Dermatol Psychosom.* – 2000. – № 1. – С. 35–38.
17. Humphreys V. Using The Imagination In Gestalt Therapy [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://iahip.org/inside-out/issue-35-winter-1998/sing-the-imagination-in-gestalt-therapy%E2%80%A8>
18. Imagery rehearsal in the treatment of posttraumatic nightmares in Australian veterans with chronic combatrelated PTSD: 12-month follow-up data / [D. Forbes, A. Phelps, A. McHugh та ін.] // *Journal of Traumatic Stress*. – 2003. – № 16. – P. 509–513.
19. Kosbab P. Imagery Techniques in Psychiatry / Paul Kosbab // *Arch Gen Psychiatry*. – 1974. – № 31. – С. 283–290.
20. Krakow B. Imagery Rehearsal Therapy for Chronic Nightmares in Sexual Assault Survivors With Posttraumatic Stress Disorder A Randomized Controlled Trial / B. Krakow, M. Hollifield, L. Johnston // *The Journal of the American Medical Association*. – 2001. – № 286. – P. 537–45.
21. Kramer E. Healing factors in guided affective imagery: A qualitative meta-analysis, : Dissertation. / Kramer E. – Uion Institute and University, 2010. – 368 c.
22. Kubie L. The struggle between preconscious insights and psychonoxious rewards in psychotherapy / L. Kubie. // *Am J Psychother.* – 1965. – № 19. – С. 365–371.
23. Kwekkeboom K. Imaging Ability and Effective Use of Guided Imagery / K. Kwekkeboom, K. Huseby–Moore, S. Ward // *Research in Nursing & Health*. – 1998. – № 21. – С. 189–198.
24. Leuner H. Lehrbuch des Katathymen Bilderlebens / H. Leuner. – Bern, Stuttgart, Toronto: Huber, 1985.
25. Leuner H. Zur psychoanalytischen Theorie Bilderleben / H. Leuner // *Psychother. Med. Psychol.* – 1983. – № 19. – P. 187–196.
26. Lowenstein K. Meditation and self-regulatory techniques / K. Lowenstein // *Handbook of complementary and alternative therapies in mental health* / K. Lowenstein. – San Diego: Academic Press, 2002. – P. 159–181.
27. Marcus E. Gestalt Therapy and Beyond Meat Publications / E.H. Marcus., 1971.
28. Menzies V. The idea of imagination: An analysis of “imagery.” / V. Menzies, A. Taylor // *Advances*. – 2004. – № 20. – P. 4–10.
29. Schaub B. Imagery / B. Schaub, B. Dossey BM // *Holistic nursing: A handbook for practice* / B. Schaub, B. Dossey BM. – Sudbury, 2009. – P. 295–326.
30. Singer J. Phantasie und Tagtraum: Imaginative Methoden in der Psychotherapie / J.L. Singer. – München : Pfeiffer, 1971
31. Smucker M. Imagery Rescripting: A New Treatment for Survivors of Childhood Sexual Abuse Suffering From Posttraumatic Stress / M. Smucker, C. Dancu, E. Foa // *Journal of Cognitive Psychotherapy*. – 1994. – № 9. – P. 3–17.
32. Stigler M. Auf der Suche nach den frühen Spuren. Die Aktivierung des Primärprozesses als Wirkfaktor der Imagination / M. Stigler, D. Pokorny // *Entwicklung in der Imagination*.
33. Ullmann H. Die metaphorische und narrative Dimension der Katathym Imaginativen Psychotherapie (KIP) – Über den Zusammenhang von Symbol, Drama und Metapher Imagination / Harald Ullmann // *Imagination*. – 2009. – № 2. – С. 20–46.
34. Utay J. Guided Imagery as an Effective Therapeutic Technique: A Brief Review of Its History and Efficacy Research / J. Utay, M. Miller // *Journal of Instructional Psychology*. – 2006. – № 33. – P. 40–43.
35. Wachter H. Möglichkeiten des Katathymen Bilderlebens in der Behandlung psychosomatischer Krankheiten / H.M. Wachter // *Konkrete Phantasie, neue Erfahrung mit dem Katathymen Bilderleben* / H.M. Wachter. – Bern, Stuttgart, Wien: Huber, pp. 89–102., 1984. – P. 89–102.
36. Wachter H. Kontrollierte Untersuchung einer extremen Kurzchotherapie (15 Stunden) mit dem Katathymen Bilderleben / H.. Wachter Pudel, V. Pudel // *Psychother. Med. Psychol.* – 1980. – № 30. – P. 205.



УДК 159.972:159.922.736.3

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ДЕТЕЙ В СЕМЬЯХ, В КОТОРЫХ МАТЕРИ СТРАДАЮТ ДЕПРЕССИВНЫМИ РАССТРОЙСТВАМИ

Тиньков А.М., к. психол. н.,
доцент кафедры психологии

Национальный аэрокосмический университет имени Н.Е. Жуковского
«Харьковский авиационный институт»

Фаворова Е.Н., к. психол. н.,
доцент кафедры психологии

Национальный аэрокосмический университет имени Н.Е. Жуковского
«Харьковский авиационный институт»

В статье описаны психологические проявления эмоционального состояния детей в семьях, в которых матери страдают депрессиями различного характера. Установлены факторы психической травматизации детей. Предоставлены результаты психопатологического обследования детей. Установлены нозологические формы расстройств детей.

Ключевые слова: дети, матери, семья, депрессивные расстройства, эмоциональное состояние.

У статті описані психологічні прояви емоційного стану дітей в сім'ях, в яких матері страждають депресіями різного характеру. Встановлені фактори психічної травматизації дітей. Надані результати психопатологічного обстеження дітей. Встановлені нозологічні форми розладів дітей.

Ключові слова: діти, матері, сім'я, депресивні розлади, емоційний стан.

Tynkov A.M., Favorova Ye.N. FEATURES OF EMOTIONAL STATUS OF CHILDREN IN FAMILIES WHICH MOTHERS HAVE DEPRESSIVE DISORDERS

In the article the psychological displays of the emotional state of children are described in families in that mothers suffer depressions of different character. Factors are set by psychical traumatism children. The results of abnormal psychology inspection of children are given. The nosology forms of disorders of children are set.

Key words: children, mothers, family, depressed disorders, emotional state.

Постановка проблемы. Наличие депрессивного расстройства у одного из супругов неизбежно влечёт за собой нарушение взаимоотношений между ними, что сказывается и на отношениях с детьми, однозначно ухудшая их психическое и психологическое благополучие и здоровье семьи в целом. Депрессия может возникать у людей любого возраста, даже у младенцев, но в зависимости от возрастных особенностей течение депрессивных расстройств имеет свои характерные признаки.

То, что женщины более склонны к депрессии – это очень известный факт. Одна из 5 женщин страдает депрессивным расстройством. Мужчинам в этом плане повезло больше – у них депрессия встречается у одного из 10. Всего же 5-10% взрослых имеют клинически очерченную депрессию, т.е. ту, которая обладает всеми необходимыми для этого чертами. Еще у 10-15% депрессия стертая, субклиническая. Т.е. от 15 до 25% взрослых страдают этим расстройством. У 75% депрессия повторяется, у 40% – рецидив в течение года. «Переждать» – это не всегда эффек-

тивный метод борьбы с депрессией, если знать, что существует такой высокий риск испытать расстройство повторно. Только 25% из всех депрессивных больных получает необходимое им лечение.

У женщин для возникновения депрессии наиболее опасен послеродовой период. 70% женщин после родов испытывают спад настроения разной выраженности – от «блюза» (послеродовой грусти) до тяжелой депрессии. У 10% впервые диагностируется большое депрессивное расстройство.

Многие женщины думают, что депрессия – это их личное дело, но это не так. Ребенок так же страдает от депрессии матери, и не так из-за того, что ему достались соответствующие гены, как от недостаточного контакта и неправильных образцов поведения, которые преподносит ему мать. Так, у детей депрессивных матерей в 3 раза выше риск копирования депрессивного стиля поведения. Они более пессимистичны, чаще ожидают плохого, тяжело переносят стрессы, у них ограничены социальные навыки. Некоторые дети ведут себя агрессивно или оппозиционно

и демонстрируют сниженные когнитивные навыки.

Возрастные особенности депрессивных расстройств:

1. У детей до года при разлуке с матерью возникает так называемая анаклитическая депрессия, которая изначально проявляется двигательным беспокойством, плачем, отчаянием, после этого наступает вялость, нарушение аппетита, похудение, апатия, отказ от игр, нарушение ритма сна, снижение или исчезновение реакции на внешние раздражители, задержка в развитии психики и моторики.

2. Возрастные особенности депрессивных расстройств детей раннего возраста подразделяют на адинамическую и тревожную депрессии. Симптомами адинамической депрессии являются вялость, медлительность, монотонность, а тревожная депрессия проявляется капризностью, плаксивостью, двигательным беспокойством, негативизмом.

3. Для депрессивных расстройств у детей дошкольного возраста характерны вегетативные и двигательные расстройства, но в то же время по внешнему виду детей заметно плохое настроение: выражение лица, поза, тихий голос, жалобы на неприятные ощущения в конечностях.

4. Депрессивные расстройства детей младшего школьного возраста проявляются в нарушении поведения: вялости, замкнутости, потере интереса к играм, трудностях в учебе, реже раздражительности, агрессивности, прогулах.

5. В подростковом возрасте уже проявляется депрессивный аффект, который сочетается с вегетативными расстройствами: нарушением сна, аппетита, головными болями. У мальчиков часто проявляется раздражительность, у девочек – слезливость, вялость, подавленность. Часто возникают идеи самообвинения и ипохондрия.

6. Возрастные особенности депрессивных расстройств у лиц пожилого (позднего) возраста связаны с процессом возрастной инволюции. Характерны депрессивная переоценка прошлого (прошлое воспринимается как счастливое и благополучное), боязнь за здоровье и страх перед материальными затруднениями. С возрастом учащаются тревожно-ипохондрические и тревожно-бредовые расстройства, при которых характерно нарушение сна, аппетита, изменение массы тела.

Исследования семьи, имеющей в своем составе человека с психическими расстройствами, остаются недостаточно изученными, хотя не вызывает сомнения тот факт, что наличие депрессивного рас-

стройства пагубно влияет на эмоциональное состояние детей [1-8].

Эмоции помогают определенным образом воспринимать действительность, реагировать на неё. Умение искренне радоваться, понимать чувства и эмоциональные состояния людей, чётко выражать свои желания, быть восприимчивым к искусству и проявлениям жизни – всё это зависит от того, как сформирован ребёнок эмоционально. То, как развита эмоциональная сфера ребёнка, влияет на понимание маленьким человеком мира и успешное взаимодействие с ним.

В проведенном исследовании участвовало 100 семей, у женщин из которых в ходе комплексного обследования был установлен диагноз депрессивного расстройства (далее – ДР) различного генеза: аффективные расстройства (АР) – у 42 женщин, из них биполярное аффективное расстройство (БАР), текущий эпизод умеренной или легкой депрессии (F31.3) – у 32, рекуррентное депрессивное расстройство (РДР), текущий эпизод легкой степени и умеренной тяжести (F33.0 и F 33.1) – у 10, невротические депрессии (НД) – у 58 женщин.

В исследуемых семьях имелось 105 детей (50 мальчиков и 55 девочек). Из них под наблюдением у психологов и психиатров находились 70 детей – 30 мальчиков и 40 девочек в возрасте от 8 до 15 лет. У этих детей отмечались эмоциональные расстройства и расстройства поведения. Процентное соотношение детей, имеющих расстройства, и здоровых составило соответственно 66% и 34%.

Постановка задания. Цель работы – изучить влияние женщин, имеющих ДР различного характера, на психическое состояние их детей.

Изложение основного материала исследования. При психопатологическом обследовании детей, имеющих расстройства, были выявлены акцентуации характера разных типов (результаты представлены в табл.1). Как следует из таблицы, у мальчиков наблюдались следующие типы акцентуаций: чаще всего – гипертимный, циклоидный, психастенический; реже – сенситивный, эпилептоидный и неустойчивый, и в единичных случаях – шизоидный тип акцентуаций. У девочек чаще психастенический, сенситивный, шизоидный, реже – истероидный, циклоидный, неустойчивый, демонстративный типы акцентуаций.

Исследование показало, что неблагоприятные психологические состояния развивались у них либо в результате психотравмирующих факторов,



которые, как правило, носили хронический характер, либо были связаны со стрессовым фактором и развивались в результате наследственной предрасположенности, особенно в тех семьях, в которых матери страдали аффективными расстройствами.

Острые психотравмы отмечались у 8% мальчиков и 14% девочек. Факторы психической травматизации детей представлены в табл. 2.

Анализ психотравм показал большую вариативность их происхождения.

Наиболее частым источником острых психотравм имели место семейные конфликты и криминальные события. Среди факторов хронической психотравматизации наиболее часто отмечалось пролонгированное заболевание матери. У мальчиков – 19%, у девочек – 26%. У 7% обследованных нами детей возникала кратковременная депрессивная реакция на обострение заболевания у матери, у 11% – с преобладанием нарушения пове-

дения, у 6% – смешанное расстройство эмоций и поведения. Кратковременная депрессивная реакция была транзиторной и характеризовалась кратковременным депрессивным расстройством. У мальчиков отмечались расстройства поведения, которые проявлялись в форме агрессивности и делинквентных расстройств поведения. Все эти реакции были связаны со стрессовым фактором (подростковая реакция горя) и возникали у детей с индивидуальной предрасположенностью как к эмоциональным расстройствам, так и расстройствам поведения.

Следует отметить, что 3% мальчиков прибегали к эпизодическому злоупотреблению алкоголем, а 15% девочек-подростков вели аморальный образ жизни (в результате которого получили сексуальную психотравму). Данные расстройства начинались с переключения внимания депрессивной матери, её болезненных переживаний на поведение детей. Дис-

Таблица 1

Тип акцентуации детей

Тип акцентуации	Мальчики (всего 30 чел.)		Девочки (всего 40 чел.)	
	кол-во	%	кол-во	%
Эпилептоидный	3	10	3	8
Неустойчивый	3	10	5	12
Истероидный	3	10	5	12
Психастенический	4	13	7	18
Циклоидный	5	17	3	8
Шизоидный	2	7	5	12
Сенситивный	4	13	7	18
Демонстративный	2	7	4	10
Гипертимный	4	13	1	2

Таблица 2

Доля факторной нагрузки психической травматизации детей

Вид психотравмы		Мальчики	Девочки
		%	%
Острые	– конфликт в семье	3	4
	– криминальные события (изнасилование)	2	2
Хронические	– семейно-бытовые	5	4
	– пролонгированное заболевание матери	19	23
	– вынужденная миграция	3	2
	– комплекс неполноценности	8	7
	– дисгармоничные взаимоотношения в семье	18	17
	– неправильное воспитание	14	13
	– сексуальная психотравма	12	15
– алкогольная зависимость отца	16	15	

гармоничные отношения в семье часто отражались на психическом состоянии здоровья у мальчиков (65%).

Небольшая часть детей (6%) имели нарушения поведенческой активности и психического процесса – внимания. Такие нарушения были связаны с ранним началом (обычно, в первые 3-5 лет жизни) чрезмерно активного поведения с выраженным отсутствием концентрации внимания и отсутствием воли при решении бытовых задач. Дети часто меняли одну форму поведения на другую, теряя интерес к решению одной задачи, и хаотично переключались на решение других. Гиперактивность проявлялась в ситуациях, требующих

относительного спокойствия. Активность детей с эмоциональными расстройствами была чрезмерно высокой по сравнению с нормальными детьми того же возраста и интеллектуального развития. Нарушения свойств внимания и гиперактивность отмечались одновременно в целом ряде ситуаций, связанных с местами обитания: место проживания, школа, лечебное заведение, походы на природу, посещение кинотеатров, магазинов. У 5% детей отмечались разнообразные расстройства, которые классифицируются по МКБ10 как несоциализированные и социализированные, а также другие расстройства психологического развития, такие, как задержка психо-

Таблица 3

Нозологические формы расстройств детей

Нозологические формы	Мальчики (30 чел.)		Девочки (40 чел.)	
	кол-во	%	кол-во	%
Эмоциональные расстройства и расстройства поведения	12	39,6	18	2,9
Нарушение активности и внимания F90.0	2	6,6	2	6,6
Несоциализированное расстройство поведения F91.1	2	6,6	2	6,6
Социализированное расстройство поведения F91.2	2	6,6	4	13,2
Депрессивное расстройство поведения F92.0	2	6,6	4	13,2
Другие смешанные расстройства поведения и эмоций F92.8	1	3,3	2	6,6
Фобическое тревожное расстройство детского возраста F93.1	2	6,6	2	6,6
Транзиторное тикозное расстройство F95.0	-	-	1	3,3
Неорганический энурез F98.0	1	3,3	-	-
Заикание F98.5	-	-	1	3,3
Умственная отсталость	1	3,3	2	6,6
Лёгкая умственная отсталость F70.0	1	3,3	2	6,6
Нарушения психологического развития	6	19,8	8	26,4
Детский аутизм F84.0	2	6,6	3	2,6
Другие расстройства психологического развития F88.0	4	13,2	5	1,3
Невротические, связанные со стрессом, и соматоформные расстройства	7	23,1	10	33,0
Расстройства адаптации, кратковременная депрессивная реакция F43.20	3	9,9	4	13,2
Расстройства адаптации, с преобладанием нарушения поведения F43.24	1	3,3	2	6,6
Расстройства адаптации, смешанное расстройство эмоций и поведения F43.25	3	9,9	4	13,2
Психические и поведенческие расстройства вследствие употребления психоактивных веществ	2	6,6	1	3,3
Эпизодическое употребление F10.85	2	6,6	1	3,3



моторного розвитку и сниженное чувство собственного достоинства.

Несоциализированное расстройство поведения отмечалось у 8% детей и характеризовалось агрессивным и вызывающим поведением, которое доходило до выраженного нарушения соответствующих возрасту социальных норм и поэтому являлось более тяжёлым, чем обычный ребяческий злой умысел или подростковое бунтарство. Это, например, прогулы в школе и уход из дома, которые часто сочетались с неблагоприятным психосоциальным окружением: чрезмерная драчливость или хулиганство; поджоги, воровство, лживость; необычно частые и тяжёлые вспышки гнева; жестокость к другим людям или животным; вызывающее провокационное поведение и постоянное и откровенное непослушание. Об этом свидетельствовало отсутствие эффективной интеграции в группе сверстников, что отличало данный тип расстройства поведения от социализированного расстройства. Часто с этим расстройством поведения сочетались эмоциональные расстройства.

Социализированное расстройство поведения встречалось у 7% детей, обычно хорошо интегрированных в группе сверстников. Им свойственны были адекватные длительные отношения со сверстниками приблизительно того же возраста. Довольно часто группа сверстников состояла из несовершеннолетних, вовлечённых в делинквентную активность, которая включала в себя хулиганство. Нарушались взаимоотношения с жертвами или другими детьми. Взаимоотношения со взрослыми были хорошими, за исключением сотрудников внутренних органов, органов попечительства и прочих надзирательных детских институтов. Эмоциональные расстройства у таких детей были значительными, нарушения поведения чаще наблюдались за пределами семьи – в школьной среде или в других условиях вне семьи.

Ещё больше от конфликтных ситуаций в семье страдали девочки. У девочек (80%) чаще отмечалось депрессивное расстройство поведения, фобическое расстройство детского возраста, другие смешанные расстройства поведения и эмоций.

Депрессивное расстройство поведения характеризовалось сочетанием расстройства поведения детства с постоянной выраженной депрессией, проявляющейся у 9% обследованных детей такими симптомами, как чрезмерное страдание, потеря интереса и удовольствия от разумной активности, самообвинение в возникшем обострении заболевания у матери и безна-

дёжность. Также отмечались нарушения сна и аппетита.

Другие смешанные расстройства поведения и эмоций встречались у 5% детей. Расстройства поведения у детей сочетались с такими эмоциональными расстройствами, как: тревога, страх, эмоциональная напряженность, деперсонализация или дереализация, фобии или ипохондрия.

Фобическое тревожное расстройство отмечалось у 6% детей, оно проявлялось в страхах, сфокусированных на широком диапазоне предметов и ситуаций.

У 7% обследованных детей на фоне хронических психотравм возникало транзиторное тикозное расстройство. Тики обычно имели форму мигания, гримасничанья лица или подёргивания головы.

Неорганический энурез наблюдался у 4% детей, который проявлялся в непроизвольном испусканием мочи днём и ночью, что являлось ненормальным по отношению к интеллектуальному развитию и возрасту ребёнка. Энурез сочетался с более широко распространёнными эмоциональными и поведенческими расстройствами. Эмоциональные проблемы возникали вторично вследствие дистресса или стыда, связанного с энурезом. У части детей энурез выступал как моносимптоматическое состояние.

У 10% детей отмечалось заикание. У этих детей речь характеризовалась частым повторением или пролонгацией звуков, или слогов, или слов, или частыми остановками и нерешительностью в речи, что разрывало её ритмическое течение. Иногда отмечались сопутствующие движения лица и других частей тела, которые совпадали по времени с повторениями, пролонгациями или остановками речи.

Существенную роль в возникновении невротических расстройств у детей играли факторы неправильного воспитания, сексуальная психотравма или сексуальные посягательства, повлёкшие за собой либо преждевременные проявления сексуальности, либо эмоциональную травматизацию с дезактуализацией сексуальной сферы. Большую роль здесь имел такой фактор, как алкогольная зависимость отца.

Детский аутизм, который отмечался у 8% детей, а также лёгкая умственная отсталость – в 4% случаев, были обусловлены наследственным фактором, тяжесть симптоматики которых усиливалась во время обострения АР у матери. Детский аутизм чаще встречался среди обследованных мальчиков и проявлялся в нарушении ролевых и социально-эмитационных игр, отсутствии взаимности в общении;

недостаточной гибкости артикуляции и относительного отсутствия воображения, гибкости мышления; отсутствию эмоциональной реакции на вербальные и невербальные попытки других людей вступить в беседу. Это состояние характеризовалось также ограниченным, повторяющимся и стереотипным поведением, относительно ограниченными интересами и активностью.

Небольшая умственная отсталость встречалась у 3% детей, которая в первую очередь характеризовалась снижением когнитивных, речевых, моторных и социальных способностей. Такие дети часто становились жертвами физического и сексуального насилия.

У половины детей отмечались эмоциональные расстройства и расстройства поведения. При этом у мальчиков чаще встречалось несоциализированное расстройство поведения, у девочек – депрессивное расстройство поведения. Большинство девочек страдали невротическими расстройствами адаптации, связанными со стрессом и соматоформными расстройствами. Проведенное исследование свидетельствует о том, что основной психотравмой для детей являлось ДР различного происхождения у матери, которое в большинстве случаев негативно отражалось на их психическом состоянии. Психические расстройства были связаны со стрессовыми факторами (подростковая реакция горя), и возникали у детей с индивидуальной наследственной предрасположенностью к их формированию. Нозологические формы расстройств детей представлены в табл. 3.

Выводы из проведенного исследования. Основным выводом данной работы является утверждение того положения, что ДР различного характера у женщин в большинстве случаев негативно отражаются на психологическом функциональном состоянии их детей и семьи в целом. Нарушения психологического здоровья семьи

при данной патологии у женщин обуславливаются комплексом факторов и требуют коррекции таких нарушений.

Проблема эмоций – одна из самых актуальных в современной психологической науке. Несмотря на то, что эмоции представляются весьма очевидными в человеческой жизни и являются сквозными психическими образованиями, проявляющимися на всех уровнях личности, тем не менее они еще мало изучены, и знания о них практически не структурированы. Глубокая проработка проблемы эмоций возможна совместными усилиями специалистов различных областей психологической науки.

Депрессия опасна для психического здоровья человека, независимо от его возраста, и нуждается в лечении.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Аболин Л.М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека / А.М. Аболин. – Казань, 1987. – 261 с.
2. Водопьянова Н.Е. Психодиагностика стресса / Н.Е. Водопьянова. – СПб.: Питер, 2009. – 336 с.
3. Захаров А.И. Неврозы у детей и подростков: Анамнез, этиология и патогенез / А.И. Захаров. – Л.: Медицина, 1988. – 244 с.
4. Козлова Е.В. Психологические особенности социализации на разных этапах детства: дисс. ... кандидата психол. наук: спец. 19.00.07 / Елена Владимировна Козлова. – М., 1998. – 150 с.
5. Москаленко В.В. Соціалізація особистості / В.В. Москаленко. – К., Український центр політичного менеджменту, 2013. – 538 с.
6. Овсяннікова Я.О. Теоретико-методологічні підходи до аналізу понять емоційної, психологічної стійкості та стресостійкості / Я.О. Овсяннікова // Проблеми екстремальної та кризової психології. – 2009. – Вип. 6. – С. 85–94.
7. Солдатова Е.Л. Структура и динамика нормативного кризиса перехода к взрослости: [монография] / Е. Солдатова. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2007. – 267 с.
8. Чебыкин А.Я. Проблема эмоциональной устойчивости / А.Я. Чебыкин. – Одесса: Южноукраинский педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 1995. – 195 с.



УДК 159.9:616.89:616-02

ЗДОРОВ'Я – ХВОРОБА: ПОЛЮСИ КОНТИНУУМУ ЛЮДСЬКОГО БУТТЯ

Шевченко Н.Ф., д. психол. н., професор,
завідувач кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності
Запорізький національний університет

У статті представлено сутність понять «здоров'я» і «хвороба» як полюсів континууму людського буття. Обґрунтовано труднощі однозначного визначення цих термінів. Подано спроби їх осмислення як діалектичних взаємодоповнюючих понять, які характеризуються складністю та постійною трансформацією поглядів на них.

Ключові слова: здоров'я, стан здоров'я, рівні вимірювання здоров'я, захворювання, моделі хвороби, хвороба.

В статтю представлена сутність понять «здоровье» и «болезнь» как полюсов континуума человеческого существования. Обоснованы трудности однозначного определения этих терминов. Изложены попытки их осмысления как диалектических взаимодополняющих понятий, характеризующиеся сложностью и постоянной трансформацией взглядов на них.

Ключевые слова: здоровье, состояние здоровья, уровни измерения здоровья, заболевание, болезнь, модели болезни.

Shevchenko N.F. HEALTH – DISEASE: POLES OF HUMAN EXISTENCE CONTINUUM

The essence of the notions «health» and «illness» as poles of the continuum of human existence has been presented in the article. The difficulties of unambiguous definition of these terms have been substantiated. The attempts of their understanding as dialectical complementary concepts, characterized by the complexity and constant transformation of their views on them, have been outlined.

Key words: health, health status, levels of health measurement, disease, models of the disease.

Постановка проблеми. Аналіз вітчизняної і зарубіжної літератури показує, що категорії «здоров'я» і «хвороба» привертають увагу вчених багатьох галузей науки і практики: медиків, психологів, педагогів, соціологів та ін. Пропонуються різні підходи до їх розуміння. Труднощі визначення цих понять полягають у тому, що будь-які уявлення про здоров'я і хворобу завжди відносні, історичні, вони являють собою продукт наукового дискурсу, що домінує в конкретному чи професійному суспільстві. Іншими словами, під час осмислення понять здоров'я і хвороби завжди потрібно враховувати фактор їхньої соціокультурної детермінації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Якщо дотримуватися уявлення про людську природу як про принципово незамкнуте буття, то дати точне визначення поняттю «здоров'я» майже неможливо. Водночас існує цілий ряд визначень загального характеру. Найраніше з них, згідно з вивченням К. Ясперса, є визначення Алкмеона, яке має своїх прибічників аж до сьогодення – здоров'я є гармонією протилежно спрямованих сил. Цицерон трактував здоров'я як правильне співвідношення різних душевних станів. Стоїки та епікурейці протиставляли здоров'я ентузіазму, прагненню до всього надмірного і небезпечного. Епікурейці вва-

жали, що здоров'я – це повний достаток за умови помірного задоволення всіх потреб. Стоїки сприймали всяку пристрасть, всякий прояв відчуття як хворобу; їхнє вчення про моральність значною мірою було різновидом терапії, націленої на знищення душевних хвороб і встановлення здорової атараксії [13].

З початку XIX століття, коли психіатрія відділилася від медицини та почалося широке використання психотерапевтичної практики, вивчення змістового наповнення поняття «здоров'я» набуло більш наукового підходу.

Постановка завдання. Метою статті є розкриття сутності і співвідношення понять «здоров'я» і «хвороба» як полюсів континууму людського буття.

Виклад основного матеріалу дослідження. Здоров'я і хвороба є формами життя з усіма притаманними їм різноманітностями. Основною характеристикою здоров'я є можливість пристосування організму до змін навколишнього середовища. Однак адаптація організму до шкідливих дій на нього не є безмежною. Стан здоров'я може переходити у передпатологічний. Якщо організм справляється з ним, то здоров'я відновлюється. В тому випадку, якщо пристосувальні та захисні сили організму виявляються недостатніми, його функції порушуються, і виникає хвороба.

Почнемо з розгляду тлумачень поняття «здоров'я». У найширшому розумінні здоров'я – це стан живого організму, при якому організм у цілому і всі органи здатні виконувати свої життєві функції. У тлумачному словнику В. Даля читаємо: «Здоров'я – стан <...> тіла, коли всі життєві відправлення йдуть у повному порядку; відсутність недуги, хвороби. Синонімічні слова – здоровий (здоровий розум, думка, смисл); розсудливий, здоровоносний – тобто такий, що дарує, приносить здоров'я тілу або душі» [2, с. 675-676].

Співзвучне визначення поняттю «здоров'я» дає словник з клінічної психології: «Здоров'я – це стан цілепокладаючої життєдіяльності, яка відтворює психофізіологічну потребу в добровільній напрузі» [5].

У Статуті Всесвітньої організації охорони здоров'я, прийнятому ще у 1946 році, зазначено, що здоров'я – це стан повного фізичного, духовного і соціального благополуччя, а не лише відсутність хвороб і фізичних недоліків [9]. Таке визначення здоров'я націлює практику на позитивні цілі – культивування здоров'я, а не лише на боротьбу з хворобами. Водночас, як вказують науковці, це визначення в узагальненому вигляді є обмеженим, оскільки воно різко протиставляє здоров'я і хворобу і перебільшено оцінює здоров'я. Існують обґрунтовані підстави вважати, що здоров'я може розглядатись і як здатність переносити травми, фізичні недоліки та наближення смерті і успішно інтегрувати все це в своє життя [12].

Здоров'я як феномен, який обумовлений сучасними культурними дискурсами, виступає як явище соціального буття. Впродовж століть змінювалося розуміння людиною себе крізь призму здоров'я. Зміна соціальних умов життя і вимог суспільства до здоров'я обумовлюють зміни уявлень окремих людей про здоров'я, про узгодження мети підтримки власного здоров'я з іншими життєвими цілями, хоча індивідуальний ідеал здоров'я може істотно розходитися із соціальною нормою.

Здоров'я окремої людини характеризується повнотою прояву життєвих сил, відчуттям життя, всебічністю соціальної активності і гармонійністю розвитку особи. Водночас поняття «здорова людина» вважається умовним, оскільки критерії здоров'я відрізняються в різних етнічних і соціальних групах і в різні періоди історії оцінювалося по-різному.

У енциклопедичному словнику медичних термінів «здоров'я» трактується як стан повного душевного, фізичного і соціального благополуччя, а не лише відсутність хвороб

і фізичних дефектів [3, с. 391]. Тобто, психологічний аспект здоров'я передбачає увагу до внутрішнього світу особистості: його впевненості в собі, в своїх силах, його самоактуалізації, розумінні ним власних інтересів, ставлення до людей і до життя. Разом із старими технологіями боротьби з хворобами (що не втратили і в наш час свої цінності) все більше робиться упор на нові, спрямовані на «вирощування» здоров'я. При цьому розуміється, що ідеальне здоров'я, або еталон – це гіпотетичний стан людини, всі складові якого відповідають деяким теоретичним критеріям, що не зустрічається в реальному житті; цей стан створює умови для повної адаптації людини до природної та соціальної дійсності, для самоактуалізації й самореалізації особистості, передбачає переживання нею благополуччя, комфорту і відповідає нульовій вірогідності хвороби. Отже, у поняття здоров'я вкладається ширший смисл, ніж відсутність хвороб, воно включає діяльнісні можливості людини, які дозволяють їй поліпшити своє життя, зробити його благополучнішим, досягти вищої міри самореалізації.

Розширюючи розуміння поняття здоров'я, звертаємось до словника з соціології. В ньому подано тлумачення поняттю «здоров'я населення», яке включає такі складові: стан, протилежний хворобі, повнота життєвих проявів людини; стан повного фізичного, духовного і соціального благополуччя, а не лише відсутність хвороб або фізичних дефектів; природний стан організму, який характеризується його врівноваженістю з довкіллям і відсутністю яких-небудь хворобливих змін; стан оптимальної життєдіяльності суб'єкта, наявність передумов і умов його всебічної і довготривалої активності в сферах соціальної практики; кількісно-якісну характеристику стану життєдіяльності людини і соціальної спільності [6].

Існує поняття «здоров'я загальне», яке означає стан оптимальної працездатності індивіда в сенсі ефективного виконання ролей і завдань, відповідних його соціальному статусу, і при якому тіло функціонує без перешкод при максимально допустимих навантаженнях, це – відчуття благополуччя, хороше самопочуття. Основними критеріями загального здоров'я виступають, по-перше, структурне і функціональне збереження органів і систем, по-друге, властива організму індивідуально висока пристосованість до змін у типовому для нього природному і соціальному середовищі, по-третє, збереження звичного самопочуття [5].

Б. Юдін зазначав, що в буденній свідомості поняття «здоров'я», як правило,



представлено синкретично, і в повсякденному застосуванні не завжди розрізняються ті складні множинні сенси, які складають його зміст. Він також наголошував на тому, що, по-перше, здоров'я може визначатися на основі як об'єктивних результатів аналізів і обстежень, так і суб'єктивних відчуттів самого індивіда або того, хто ставить діагноз. По-друге, здоров'я означає певну норму, тоді як хвороба – відхилення від норми, порушення належного порядку явищ. По-третє, здоров'я – це те, до чого має прагнути людина. Збереження, розвиток і реалізація людського потенціалу на сьогоднішній день починає розглядатися як головний орієнтир і водночас як найважливіший показник розвитку суспільства, що дає можливість віднести здоров'я людини до однієї з найважливіших складових людського потенціалу [12, с. 56].

Дещо схожої точки зору дотримується В. Розін, який є представником дискурсивного підходу і, визначаючи поняття «здоров'я», говорить про два рівні вимірювання здоров'я (соціальний та індивідуальний), які він співвідносить з двома основними дискурсами здоров'я – «медичний» і «духовно-екологічний» [8, с. 37]. Медичний дискурс – це не обов'язково розуміння здоров'я і хвороби в рамках наукової і сучасної медицини. До медичного дискурсу можна віднести анімістичне уявлення про хвороби та лікування. Цікавим є той факт, що анімістичне подання хвороби і сучасне, наукове розуміння містять схожі моменти – хвороба як відхилення від нормального стану. Духовно-екологічний дискурс – такий, в якому захворювання розглядається не як патологічне відхилення від нормального стану організму, а як «зміни в стані здоров'я здорового індивідуума» [8, с. 38].

С. Ніжніков, розглядаючи історико-філософські підходи до розуміння здоров'я, вказує на те, що різні типи світоглядів використовують абсолютно різні принципи, які неможливо співвіднести один з одним. Шлях здобуття здоров'я не є щось постійне і незмінне, він варіюється в залежності від світоглядних принципів. У свою чергу, ці принципи задаються основоположними метафізичними і релігійними установками культури. Цілісний світогляд можливий лише як підсумок розвитку людства. Отже, необхідність вироблення нового цілісного світогляду, заснованого на синтезі різних культур, вкрай важливо для формування істинних шляхів до повноцінного здоров'я [7, с. 23].

В медико-психологічній літературі також можна знайти чимало трактувань цього поняття. Хотілося б звернути увагу на заува-

ження П. Калью, який вказував на те, що одні автори трактують здоров'я як стан, другі як динамічний процес, а треті зовсім не звертають уваги на процесуальність здоров'я [4]. З огляду на попередній аналіз проблеми, на наш погляд, цей феномен необхідно розглядати саме як динамічний процес, а станом його можна характеризувати лише через аналіз показників кожного з його компонентів в певний проміжок часу.

Перейдемо до розгляду поняття «хвороба». Хвороба є патологічним процесом і пріоритетом медицини, її теоретичної та практичної сторони. Медицина займається саме хворою людиною, а не її здоров'ям. Вона виліковує людину, повертаючи їй здоров'я. Але, маючи конкретний предмет наукового пізнання (хвороба), медицина не може забезпечити досягнення високих показників здоров'я населення.

О. Васильєва і Ф. Філатов, аналізуючи проблему здоров'я, зазначали, що здоров'я і хвороба належать до тих діалектичних взаємодоповнюючих понять, які в принципі не можуть бути однозначно визначені, й їхня постійна переоцінка, осмислення призводить до становлення нового знання, до формування більш цілісного погляду на феномен людини [1, с. 13]. Між поняттями здоров'я і хвороби, таким чином, немає абсолютного розриву. Хоча поняття «здоров'я» є протилежним поняттю «хвороба», у своєму визначенні воно не має чітких меж, оскільки існують перехідні стани, коли фізично здорова людина має суб'єктивні коливання стану почуття, або коли у здоровому організмі не виключена наявність хворобливого початку, або ж, навпаки, за наявності тяжкого захворювання фізичний стан організму людини залишається задовільним упродовж певного періоду, і хвороба не проявляється. Отже, різні рівні адаптаційно-приспосувальних функцій організму людини до постійних умов зовнішнього середовища, що постійно змінюються, являють собою перехідні стани між здоров'ям і хворобою.

Не дивлячись на велику кількість робіт з проблеми хвороби, це поняття, так само як поняття здоров'я, до цього часу не є точно детермінованим.

Існують загальноприйняті концепції хвороби:

- хвороба як наслідок дії шкідливого чинника;
- хвороба як порушення рівноваги систем організму;
- хвороба як пристосування до стресу;
- хвороба як порушення тканин;
- хвороба як вада в управлінні функціональними системами організму.

Розвиток загальних уявлень про хворобу змінювався впродовж історії медицини. Гіппократ причиною хвороби вважав неправильне змішення чотирьох основних рідин організму: крові, слизу, жовчі жовтій і чорній (венозна кров). В кінці старої і на початку нової ери, а особливо в середні віки, з'явилися ідеалістичні погляди на вчення про хворобу, згідно з яким душа визначає боротьбу організму зі змінами, викликаними хворобою. Матеріалістичні погляди у середні віки розвивав Ібн Сина, який вважав, що хвороби виникають під впливом невидимих істот. У 17-19 століттях великий вклад у вчення про хворобу внесли Дж. Морганьї, який висловив думку про зв'язок хвороби з анатомічними змінами в органах, та К. Бернар, який вважав, що хвороба є порушенням фізіологічної рівноваги організму з середовищем [5].

У сучасній медицині хвороба традиційно тлумачиться як еволюційно сформований спосіб пристосування організму до змінених умов життєдіяльності, до того ж, цей важкий та суперечливий процес обумовлюється не тільки зовнішніми, але й внутрішніми, суб'єктивними чинниками.

Медична модель хвороби базується на таких основних положеннях: хвороба є певною дискретною сутністю, що породжується зовнішніми причинами; хвороба виражає себе у специфічних симптомах, які можуть бути зібрані в синдром, що підходить під певну нозологічну одиницю; тілесне страждання розуміється як природний стан, який суб'єкт зазнає пасивно. Уявлення про цілісність людини, яке вимагає необхідність урахування психологічних факторів, майже зовсім не вписується в таку схему. Клінічне розуміння хвороби як окремого об'єктивного «соматичного» даного, що існує поза суб'єктивністю свідомості, міцно укорінилося в буденних уявленнях.

У психологічній моделі хвороба розглядається, по-перше, як наслідок дисрегуляції на біологічному, психологічному та соціальному рівнях; по-друге, хвороба розуміється як криза. Саме в цьому сенсі хвороба є подією в житті, яка здатна змінити його до цього часу рівний плін, примусити людину по-новому поглянути на власне життя, його смисл і на саму себе; хвороба може викликати почуття втрати, провини і, як наслідок, особливу гостроту переживання цінності й суб'єктивної привабливості життя. Смертельно небезпечно захворювання якісно змінює всю соціальну ситуацію розвитку людини, змінює об'єктивне місце, що займає людина в житті, а також – її внутрішню позицію по відношенню до себе і життя в цілому.

Головним біологічним призначенням хвороби є мобілізація захисних та пристосувальних механізмів організму. При захворюванні діє одночасно фактор, що його викликає та захисна реакція організму. Хвороба – це боротьба факторів, що пошкоджують організм з його захисними силами. Боротьба, в якій захисні сили перемагають хворобу або тривалий час стримують розвиток патологічних процесів, чи капітують, тоді й хвороба розвивається поступово або катастрофічно швидко.

Першим, початковим етапом розвитку хвороби вважається ушкодження окремої клітини або групи клітин, тканини, що призводить у найпростішому виді до порушення клітинної структури. Кінцевим етапом хвороби є порушення психосоціальної рівноваги особистості в навколишньому середовищі, оскільки хвороба значною мірою впливає на особистість. Тобто, будь-яке захворювання з початку є анатомічно-фізіологічним та біологічним явищем, яке призводить до значної психічної напруги хворої людини. Саме тому ми вважаємо доцільним цілісний підхід до розуміння хвороби як внутрішньодинамічної системи, функціонування якої визначається широким діапазоном факторів – від генетичних до соціальних, які мають певний психотравмуючий вплив на особистість хворого. У разі наявності соматичного захворювання мова йде, насамперед, про біологічні, органічні порушення й патології, в той час, як у разі психічного або нервового захворювання наголос зрушується на бік патології у психічній сфері, хоча останні також можливі на базі органічної патології головного мозку та центральної нервової системи. Різниця між соматичним та нервово-психічним захворюванням полягає також у тому, що в разі соматичного захворювання, особливо тяжкого і хронічного, психотравмуюча ситуація призводить не до гострого психічного стресу, а до тривалих емоційних напружень.

Глибокий аналіз сталих типів інтерпретації феномену хвороби, які склалися в ході культурно-історичного розвитку систем знань і соціальних практик, що визначають характер оздоровлення та лікування людини, було зроблено Ф. Філатовим. Хвороба, на думку автора, може розглядатися в межах внутрішньої зони життєвого простору особистості, в такому разі має місце один із варіантів суб'єктивної інтерпретації. Це може бути антична модель, що пов'язує хворобу з непомірністю та непорядкованістю індивідуального способу життя, або демонологічне тлумачення хвороби як одержимість або метафізична інтерпретація, що прийнята у християнстві, де будь-яке захво-



рювання може розцінюватися як наслідок індивідуального гріха або віддзеркалення загальнолюдської гріховності. Хвороба, зазначав автор, може розглядатися в часовій перспективі як етап духовного становлення особистості та особистісного зростання. При цьому вона набуває позитивного значення. У неї з'являється власний прихований смисл, вона веде людину шляхом страждань до незвіданої мети її індивідуального розвитку. Таке розуміння, на думку автора, є теологічною інтерпретацією хвороби [10].

У логіці розвитку хвороби існують два боки: об'єктивний, який підпорядковується натуральним закономірностям, і суб'єктивний, який пов'язаний із закономірностями психічного і семіотичного. Тільки в абстрактній межі вони співпадають повністю. У реальності вони можуть мати значні розбіжності.

Повсякденне життя запевняє в тому, що люди схильні вдатися до різних варіантів пояснення своїх хвороб. Одні пов'язують їх з невпорядкованим способом життя, поганими вчинками, які слід подолати шляхом роботи над собою, посту, молитви. Інші схильні бачити у хворобі об'єктивне і закономірне явище, ремствують на вік, труднощі життя, чекають чудес медицини. Треті вдячні хворобі за надану можливість глибше пізнати себе, свої можливості.

Вивчення поняття «хвороба» виявило існування декількох міфів про природу хвороб, якими оперують сучасні пацієнти: біоенергетичний: усі мої хвороби від того, що хтось «вампіризує», «висмоктує» життєву енергію; магійний: хвороби від того, що хтось «навів псування», «наврочив»; сакральний (частіше християнський): усі мої хвороби за мої гріхи; кармічний: усі мої хвороби за мої гріхи в минулих життях «несу карму своєї грішної бабусі»; астрологічний: усі мої хвороби через те, що «так невдало розташувалися зірки наді мною»; психоаналітичний: а) усі мої хвороби через невдалі стосунки між мною і моїми батьками в ранньому дитинстві (З. Фрейд); б) усі мої хвороби через родову травму (В. Ранк), через невдале проходження «пренатальних матриць» (С. Гроф); в) усі мої хвороби через енграми (записані у несвідомій пам'яті моменти болю і дійсної чи вдоволеної загрози виживанню) (Р.Хаббард) [11].

Чи є поняття «здоров'я» і «хвороба» антонімами? На нашу думку, – ні, їхні стосунки є складнішими і багатозначнішими, хоча у патоцентрованій медицині вини дійсно є антонімами. Проте у міру переходу до уявлення про медицину-санологію їхнє співвідношення змінюється, вони перестають бути антонімами, принаймні – лише антонімами

і стають полюсами континууму «здоров'я» – «хвороба».

Отже, складність визначення понять «здоров'я» і «хвороба» зумовлена їхньою об'ємністю та багатогранністю, а також постійною трансформацією поглядів на ці проблеми, які варіюються в залежності від світоглядних принципів, особливостей культури об'єктивної зміни умов життя та ін. Вичерпні визначення здоров'я і хвороби залишаються справою майбутнього. Але на сьогоднішня норма є мірою відхилення від фізіологічної, статистичної та індивідуальної норм. Людина – суб'єкт цієї індивідуальної норми – так чи інакше знає, що таке здоров'я і співвідносить з цим свій актуальний стан. Людина вважає себе хворою лише тоді, коли її переживання свого стану не «вписуються» в її внутрішню картину здоров'я і, навпаки, уявлення про здоров'я можуть бути настільки широкими, що обіймають широке коло патологічних станів.

Висновки з проведеного дослідження.

«Здоров'я» і «хвороба» належать до числа тих взаємодоповнюючих понять, які не можуть бути визначені однозначно, їхнє постійне осмислення, переоцінка ведуть до становлення нового знання, до формування більш цілісного погляду на феномен людини, вони є полюсами континууму людського буття. Здоров'я трактується як стан повного душевного, фізичного і соціального благополуччя, а не лише відсутність хвороб і фізичних дефектів. Хвороба є необхідним доповненням здоров'я, його тінню або його зворотною стороною, практично ніколи хвороба не сприймається сама по собі, вона завжди переживається в контексті життєвого шляху особистості, тобто в співвідношенні зі здоров'ям.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Васильева О.С. Психология здоровья человека / О.С. Васильева, Ф.Р. Филатов. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 352 с.
2. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: т. 1 / В. Даль. – М.: Русский язык, 1989. – С. 675-676.
3. Энциклопедический словарь медицинских терминов / ред. А.В. Петровський. – М.: Советская энциклопедия, 1982. – С. 391.
4. Калью П.И. Сущностная характеристика понятия «здоровье» и некоторые вопросы перестройки здравоохранения / Павел Иосифович Калью. – М.: Обзорная информация, 1988. – 158.
5. Клиническая психология: словарь / ред. Н.Д. Творогова. – М.: ПЕР СЭ, 2007. – 416 с.
6. Краткий словарь по социологии / ред. Ю.Г. Волков. – М.: Политиздат, 1989. – 160 с.

7. Нижников С. А. Пути обретения здоровья и мировоззрение / С.А. Нижников // *Философия здоровья* – М., 2001. – С. 5–24.
8. Розин В.М. Здоровье как философская и социально-психологическая проблема / В.М. Розин // *Мир психологи*. – 2000. – № 1. – С. 12–31.
9. Статут (Конституція) Всесвітньої організації охорони здоров'я ВООЗ від 22.07.1946 // Офіційний портал Верховної Ради України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/995_599.
10. Филатов Ф.Р. Феномен болезни в различных системах знания: конфликт интерпретаций / Ф.Р. Филатов // *Московский психотерапевтический журнал*. – 2002. – № 2. – С. 5-33.
11. Шевченко Н.Ф. Психологічна допомога в кризових та екстремальних ситуаціях Навчальний посібник. – Запоріжжя, Вид-во: Запорізький національний університет, 2013. – 184 с.
12. Юдин Б. Г. Здоровье человека как проблема гуманитарного знания. / Б. Г. Юдин // *Философия здоровья* / отв. ред. А. Т. Шаталов ; ИФ РАН. – М., 2001. – С. 61–86.
13. Ясперс К. Общая психопатология / К. Ясперс; пер. с нем. Л.О. Акопяна. – М.: Практика, 1997. – 1053 с.



СЕКЦІЯ 5. СПЕЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.928

ІНТЕРСУБ'ЄКТИВНІСТЬ ЯК ФУНДАМЕНТ ЕМОЦІЙНО-ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

Логвінова І.П., к. психол. н.,
старший науковий співробітник лабораторії інтенсивної педагогічної корекції
Інститут спеціальної педагогіки
Національної академії педагогічних наук України

У статті висвітлено взаємозв'язок інтерсуб'єктивності з механізмами порушення емоційної сфери під час затримки психічного розвитку, проаналізовано взаємозалежність між станом дозрівання Я дитини із затримкою психічного розвитку (ЗПР) і специфікою її інтерсуб'єктивного досвіду.

Ключові слова: інтерсуб'єктивність, емоційна сфера, затримка психічного розвитку (ЗПР), емпатія, самовідчуття, особистість.

Автор применяет понятие «интерсубъективность» к пониманию механизмов нарушения эмоциональной сферы при задержке психического развития, анализирует взаимосвязь между состоянием созревания Я ребенка с ЗПР и спецификой качества интерсубъективного опыта.

Ключевые слова: личность, интерсубъективность, самоосознание, эмоциональная сфера, задержка психического развития.

Lohvinova I.P. INTERSUBJECTIVITY AS A DOMINANT FOUNDATION OF EMOTIONAL-PERSONAL DEVELOPMENT IN CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

The author emphasizes the crucial role of intersubjective contexts in the positive dynamics of emotional development and analyzes the characteristics and consequences of intersubjectivity deficit experience, especially in children with mental retardation.

Key words: intersubjectivity, emotional sphere, mental retardation, empathy, self-awareness, personality.

Постановка проблеми. Застосування інтерсуб'єктивного підходу до розуміння феноменів затримки психічного розвитку відкриває нові можливості для теорії і практики спеціальної психології. Грунтуючись на твердженні Р. Столяроу про те, що процес психічного розвитку завжди відбувається в межах певної інтерсуб'єктивної матриці, інтерсуб'єктивний підхід дає змогу вивчати і психічні, і психопатологічні феномени з урахуванням тих інтерсуб'єктивних контекстів, в яких вони формуються [1]. У полі цієї проблематики актуальним постає питання взаємозалежності якості інтерсуб'єктивного досвіду дитини із ЗПР й адаптивних можливостей її психіки на всіх етапах розвитку. Зокрема, нас цікавлять механізми забезпечення психокорекційного ефекту шляхом впливу на інтерсуб'єктивний контекст становлення емоційно-особистісної сфери дитини із затримкою психічного розвитку. Адже, попри всю неоднорідність проявів затримки психічного розвитку, зниження особистісної активності та соціо-емоційна незрілість характерна для усієї категорії дітей із ЗПР.

Зважаючи на те, що затримка психічного розвитку характеризується порушен-

ням процесів формування емоційної сфери особистості, постає важливе питання, який інтерсуб'єктивний контекст має бути змодельований для налагодження належного ефективного впливу на дозрівання емоційно-особистісної сфери дитини із ЗПР.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Спершу розгляньмо детальніше поняття «інтерсуб'єктивність» як внутрішньо-психічну структуру суб'єкта, що лежить в основі нарощення індивідом здатності перебувати у зв'язках з іншими. Поняття «інтерсуб'єктивність» має феноменологічні корені, введене Е. Гуссерлем й означає таку внутрішньо-психічну структуру суб'єкта, за допомогою якої Я здатне встановлювати зв'язок з Іншим. Е. Гуссерль підкреслював, що інтерсуб'єктивність, завдяки якій досвіди Я та Іншого отримують точку дотику, лежить в основі появи здатності індивіда до комунікативної поведінки. Досвід Іншого не належить до сфери активності Я, але контакт із цим досвідом Іншого відкриває для Я можливість проявляти активність у своєму пізнанні досвіду Іншого. Це означає, що пізнання Іншого починається саме у полі інтерсуб'єктивності. Реальність Іншого стає доступною для пізнання, а,

отже, з'являється можливість відмежувати цю реальність від власної внутрішньої реальності. Саме ці процеси лежать в основі тонкої психічної диференціації на «своє» та «чуже», тобто здатності дитини розрізняти, що «з того, що я переживаю, належить мені, а що – ні».

D. Stern, J. Tomasello та інші розглядають інтерсуб'єктивність як фундамент для дозрівання емоційної сфери, що забезпечує інтеграцію емоційного досвіду в структуру Я, а, отже, забезпечує оволодіння соціальною поведінкою, навичками співпраці та регуляції міжособистісної взаємодії.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає у висвітленні взаємозв'язку інтерсуб'єктивності з механізмами порушення емоційної сфери під час затримки психічного розвитку, аналізі взаємозалежності стану дозрівання Я дитини із затримкою психічного розвитку (ЗПР) і специфіки її інтерсуб'єктивного досвіду.

Виклад основного матеріалу дослідження. Інтерсуб'єктивність означає вміння уявляти і сприймати інших як таких, що мають свої власні бажання, наміри і переживання (A. Meltzoff). Таке вміння забезпечує індивіду здатність гнучко вивчати своє середовище існування шляхом розділення з оточенням емоцій та думок і завдяки оволодінню навичками обміну та оцінювання емоційних та ментальних станів інших людей і є вирішальним для формування психічно здорової особистості.

Функція інтерсуб'єктивності полягає у забезпеченні соціального зчеплення, тобто появи зв'язку з Іншими, здатності уявляти те, що думає, відчуває, переживає Інший (R. Hobson, K. Layons-Ruth). В основі соціального зчеплення лежить ранній емоційний зв'язок із близьким дорослим, що являє собою базовий інтерсуб'єктивний контекст психічного розвитку [6, с. 567]. Якщо основою виникнення соціального зчеплення є емоційний зв'язок, в основі засвоєння емоційного досвіду лежить інтерсуб'єктивний контекст (P. Столяроу), в межах якого той виникає, оформлюється, перетворюється. Первинним інтерсуб'єктивним контекстом є ранній емоційно-невербальний стосунок матері і дитини. За визначенням D. Stern, параметрами інтерсуб'єктивності цього стосунку є спільне поле розділених емоцій, внутрішніх психічних станів, розділеної уваги та конгруентності намірів, що породжує в дитини відчуття відображення себе в іншій особі, як у дзеркалі. D. Stern називає взаємообмін емоційними переживаннями між матір'ю і дитиною невід'ємною та найбільш очевид-

ною ознакою інтерсуб'єктивних стосунків, що визначає для дитини «обриси і протяжність її внутрішнього світу, який може бути розділений іще з кимось» [2]. Ця потреба у віддзеркаленні є центральним аспектом емоційного розвитку як у нормі, так і у разі затримки психічного розвитку. Дефіцитарність інтерсуб'єктивності у дітей із ЗПР вказує на незадоволену потребу в отриманні емпатійного відгуку оточення на свої афективні стани та розділенні емоційного досвіду у відповідному інтерсуб'єктивному контексті. Реалізація цієї потреби забезпечує процес інтеграції емоційних переживань дитиною із ЗПР і лежить в основі становлення самовідчуття й основних функцій психологічної структури Я як неперервної, стійкої організації усвідомлення самого себе.

K. Lyons-Ruth виділяє п'ять ознак порушення дитячо-батьківської комунікації, що провокують виражену дефіцитарність інтерсуб'єктивності у дітей: відсутність емпатійного батьківського відгуку на переживання дитини; негативно-нав'язлива батьківська реакція; змішання внутрішньо-сімейних ролей; дезорієнтуюча, непослідовна, фрагментована батьківська відповідь; набір відгуків, які можна назвати афективно-комунікативним помилками, що включають як амбівалентні, суперечливі, так і помилкові сигнали батьків до дитини [6].

Науково-емпіричне вивчення ранніх комунікацій між матір'ю та дитиною (C. Trevarthen, Freedman, Fletcher, D. Stern, R. Hobson, A. Shore, K. Layons-Ruth, R. Stolarow, G. Atwood, T. Ogden на ін.) показало, що інтерсуб'єктивність виступає ядром та центральним компонентом здорового психічного розвитку людини. C. Trevarthen, N. Diamond, M. Marrone стверджують, що наслідками дефіциту інтерсуб'єктивності у ранньому віці є порушення у сферах соціального, емоційного та психічного розвитку. Недостатність досвіду інтерсуб'єктивності, що може бути пов'язаний із ранніми девіаціями у первинній емоційно-невербальній взаємодії дитини й оточення, призводить до порушення опанування дитиною соціо-комунікативними навичками, до затримки її мовленнєвого та пізнавального розвитку, розвитку емпатії, розладів ідентифікації та регуляції емоцій, самоконтролю, порушення формування механізмів саморефлексії і, відповідно, засвоєння моральних цінностей [5, с. 161]. Згідно з висновками Goldberg, Grienberger, Kelly, Madigan, стійке порушення афективно-комунікативного процесу взаємодії між матір'ю і дитиною у віці 12–18 місяців мані-



фестується у формі емоційно-поведінкових розладів, затримки психічного розвитку, порушення формування соціо-комунікативної сфери дитини.

А. Shore відводить інтерсуб'єктивності центральну роль у розвитку мозкових систем регуляції соціальних функцій та міжособистісних стосунків.

Інтерсуб'єктивність зумовлена онтогенетично. К. Lyons-Ruth наголошує на унікальних здібностях немовляти до інтерсуб'єктивного обміну досвідом, внаслідок якого дитина нарощує свою здатність до входження в емоційний, ментальний, психічний досвід Іншого. Дослідниця вирізняє так звані вроджені інтерсуб'єктивні мотиваційні системи у немовлят, функція яких полягає в пошуку іншої емоційної істоти для взаємодії, спільної гри, спільного буття. На її думку, ці інтерсуб'єктивні системи діють постійно як засіб забезпечення основної умови для розвитку психіки дитини, вони не можуть бути активовані чи деактивовані [6]. Проте якість інтерсуб'єктивного досвіду, що визначає якість набуття здатності до інтерсуб'єктивності, залежить від ранніх емоційно-невербальних комунікацій матері і дитини.

Досліджуючи соціальний розвиток новонароджених, С. Trevarthen з'ясував, що вже на першому році життя дитина вчиться й оволодіває соціо-емоційними навичками на основі досвіду інтерсуб'єктивності. При чому він виявив біологічну налаштованість немовлят координувати свої дії з іншими людьми. Це спонукає становлення здатності до соціальної взаємодії і сприяє пізнавальному та емоційному розвитку. Його дослідження показали, що новонароджений є не пасивним реципієнтом, а є активним повноцінним учасником творення спільного соціального контексту взаємодії. Тобто продуктивність соціальних відносин між немовлям і матір'ю залежить від рівноцінного активного визначення спільної культури між ними [5, с. 162]. А отже, інтерсуб'єктивність як реципрокний, взаємний, спільний процес розділення досвіду дитини і матері є водночас процесом, в межах якого досвід кожного впливає на досвід іншого. Цей взаємовплив досвідів, що стикаються у спільному інтерсуб'єктивному полі, є дуже важливим аспектом інтерсуб'єктивного підходу до розуміння механізмів психічного розвитку. С. Trevarthen підкреслює, що інтерсуб'єктивні стосунки завжди тісно пов'язані з почуттям довіри і безпеки. Вони створюють психологічні передумови для зародження у дитини самовідчуття і впливають на розвиток автономії її Я.

На думку D. Stern, організація досвіду Я і формування самовідчуття відбувається

завдяки поступовому оволодінню дитиною здатністю інтегрувати емоційні переживання через інтерсуб'єктивний механізм. А потреба в наявності налагоджених інтерсуб'єктивних зв'язків відображає потребу дитини отримувати відгук, співзвучний з її емоційним станом. Тісний зв'язок емоційності і процесу структурування переживання самого себе, на його думку, бере участь протягом перших місяців життя у розвитку так званого «ядерного самовідчуття».

Е. Demos зазначає, що зародки самовідчуття дитини кристалізуються навколо її внутрішнього переживання повторюваних емоційних станів за умови наявності сприятливого інтерсуб'єктивного контексту, який створюється завдяки здатності оточення емпатійно відгукуватися на емоційні стани дитини. Тобто емоції виступають фактором структурування досвіду Я у процесі розвитку дитини лише тоді, коли вони отримують адекватний емпатійний відгук із боку осіб, що здійснюють догляд за дитиною. Завдяки цьому процесу у дитини формується здатність до емоційної диференціації, ідентифікації емоцій та емоційної саморегуляції. Отже, одним з інструментів моделювання сприятливих інтерсуб'єктивних контекстів у взаємодії з дитиною із ЗПР є емпатійне налаштування, механізмом якого є віддзеркалення суб'єктивних переживань дитини. На думку Р. Столяроу, набуття інтерсуб'єктивного досвіду відбувається завдяки здатності дорослого емоційно налаштуватися на потребу дитини в емпатійному відгуку. Лише в такому разі може розвинутиися неперервне відчуття самого себе [1, с. 32]. Дефіцит досвіду інтерсуб'єктивності означає недостатність специфічної відгукованості батьків на весь спектр переживань дитини. Всі «невідображені» почуття та емоції, за відсутності достатнього досвіду емоційного налаштування, сприймаються дитиною як ненормальні, в результаті відбувається відчуження від власних переживань і виникає відчуття втрати власної реальності. У найбільш важких випадках, наголошує Р. Столяроу, відбувається провал у процесі розвитку, що призводить до повної відмови від реальності і руйнування Я. Натомість, наявність досвіду емоційного налаштування з боку близької особи шляхом емпатійного відображення почуттів дає дитині змогу трансформувати емоційний досвід та розвивати здатність самій налаштуватися на переживання Іншого. Посилення самовідчуття Я забезпечує інтеграцію та зміцнення меж Я, що розвиває здатність дитини із ЗПР спиратися на власний емоційний досвід, а, отже, проявляти активність Я у комунікації, нав-

чанні тощо. Безперервне емпатійне налаштування, яке здійснює дорослий, сприяє формуванню такої інтерсуб'єктивної ситуації, в якій у дитини із ЗПР росте відчуття того, що її емоційні стани і потреби можуть бути справді зрозумілі на найглибшому рівні. Емоційна співналаштованість є базовою в інтерсуб'єктивному обміні досвідом й активізується за допомогою механізмів неперервного емпатійного включення дорослого. Відсутність відгуку на емоційні стани дитини призводить до короткочасних, але значних поломок в області оптимальної інтеграції афектів, провокуючи дисоціацію або заперечення емоційних переживань, оскільки вони загрожують досягнутій до цього моменту, ще неміцній структуризації Я [1, с. 32]. Іншими словами, виникає загроза фрагментації Я, оскільки емоційні стани дитини не отримали необхідного відгуку від оточення, а тому не змогли бути інтегровані в організацію переживання себе.

Дослідження Н. Krystall доводять важливість не лише відгуку (віддзеркалення), але й процесу диференціації дорослим емоційних станів дитини. Завдяки послідовній емпатійній диференціації емоційних проявів дитини із ЗПР та відгуку на них відбувається розвиток здатності дитини із ЗПР усвідомлювати та розрізняти свої різноманітні та мінливі афективні стани, формуються структури Я, ранні первинні уявлення про себе та границі Я.

Таким чином, згідно з інтерсуб'єктивним підходом, здоровий психічний розвиток стає можливим лише в такому інтерсуб'єктивному контексті, в якому дорослим здійснюється послідовна і, відповідно до рівня розвитку, емпатійна реакція на переживання дитини, що виражає і віддзеркалює суб'єктивні способи осмислювати й організовувати її власний досвід. При цьому важливою є не лише ця функція віддзеркалення, але й функція синтезу амбівалентних емоційних переживань дитини. Це ще один процес, який життєво необхідний для становлення інтегрованого самовідчуття дитини із ЗПР. Цей процес означає здатність дорослого з довірою приймати, витримувати, розуміти і в доступній формі пояснювати інтенсивні суперечливі емоційні стани дитини. Емпатійна чутливість відгуку дорослого поступово робить можливими модуляцію, регуляцію інтенсивності і витримання сильних афектів, а, отже, формує здатність впоратися з ними [1, с. 54].

Позиція неперервного емпатійного відгуку (Р. Столяроу) репрезентує особливу внутрішню установку дорослого для створення сприятливого інтерсуб'єктивного контексту, в якому б суб'єктивний

світ дитини із ЗПР міг би досягнути повноцінного розгортання і необхідної трансформації. Неперервне емпатійне дослідження означає послідовне осягнення смислу емоційно-особистісних проявів дитини із ЗПР з точки зору її внутрішньої суб'єктивної позиції. Така емпатійна установка здійснює величезний вплив, сприяючи формуванню інтерсуб'єктивної ситуації, в якій у дитини із ЗПР росте відчуття того, що її емоційні стани і потреби можуть бути дійсно розпізнані і зрозумілі. Це, у свою чергу, є основою розвитку здатності до саморефлексії, а, отже, і до появи здатності дитини із ЗПР до емпатійної позиції щодо Іншого. Установка на неперервне емпатійне дослідження є відправним пунктом у підкріпленні розвитку Я і налагодженні емоційно-особистісних зв'язків Я з іншими. Інтерсуб'єктивний зв'язок у формі повноцінної взаємодії розширюється в тому разі, коли у дитини із ЗПР виникає стійке відчуття, що дорослий розуміє її переживання й очікування. Це сприяє безперешкодному розгортанню паттернів емоційного досвіду, які забезпечують розвиток та зростання здатності дитини із ЗПР розуміти власний досвід і діяти, спираючись на нього [1, с. 30]. Інтерсуб'єктивний контекст, в якому близький дорослий здатен проявляти розуміння, прийняття, здійснювати інтерпретацію унікальних постійно мінливих емоційних станів дитини із ЗПР, є вирішальним в емоційному розвитку. Це сприяє інтерналізації вміння регулювати власні емоційні реакції, тобто формує у дитини із ЗПР здатність самостійно відстежувати, проговорювати власні емоції, з розумінням реагувати на них та подібним чином діяти щодо інших. Інтерсуб'єктивне поле створює структуру для інтеграції емоцій у досвіді Я, що стає фундаментом для формування самовідчуття дитини із ЗПР.

Окрім емпатійного налаштування, для створення сприятливого інтерсуб'єктивного контексту розвитку Р. Столяроу виділяє ще й механізм *емоційно-вербального віддзеркалення* дорослим внутрішніх психічних станів дитини. D. Siegel підкреслює, що саме у процесі спонтанної відкритої комунікації ментальні стани дорослого і дитини із ЗПР творять спільний суб'єктивний досвід, який стає фундаментом для внутрішньої інтеграції Я дитини. Коли ж дорослий ще й використовує слова для називання цих внутрішніх ментальних станів, відбувається розвиток здатності дитини сприймати, розуміти і називати власні стани, а, отже, інтерналізувати це вміння як основу емоційної саморегуляції. Через інтерсуб'єктивну систему дорослий транслює віддзеркалення суб'єктивних пережи-



вань дитини, що створює у неї відчуття, що її розуміють. Здоровий емоційний розвиток забезпечується, з одного боку, шляхом підтримки емоційної близькості належної інтенсивності, а з іншого, усвідомленням автономності суб'єктивного способу переживання дитиною світу [1]. Розуміння дорослим відокремленості суб'єктивних ментальних станів себе і дитини і трансляція цього розуміння у спільному інтерсуб'єктивному полі дає можливість дитині інтерналізувати здатність розрізняти своє і чуже, тобто диференціювати границі власного Я. У протилежному випадку, якщо дорослий не здатен достовірно розпізнавати, розрізняти різноманітні емоційні стани дитини і відповідним чином відповідати на них, це буде перешкоджати процесу становлення границь Я.

Н. Krystall ще раз наголошує на важливій ролі здатності дорослого правильно ідентифікувати та вербалізувати ранні невербальні форми вияву емоцій дитини. *Емпатично співзвучне вербальне проговорювання* афектів виконує подвійну функцію стимуляції емоційного розвитку. По-перше, це допомагає дитині із ЗПР надавати словесної форми вираження своїм переживанням. По-друге, це сприяє поступовій інтеграції емоційних станів у когнітивно-афективні схеми, тобто відповідні психологічні структури, що організують і структурують досвід Я. Таким чином, називання дорослим емоційних станів дитини із ЗПР забезпечує структурування досвіду Я. Ознакою динаміки емоційного розвитку стає поступовий прояв здатності дитини із ЗПР використовувати слова для вираження своїх емоцій.

Окрім *емпатійного налаштування*, емоційно-вербальної віддзеркалення та диференціації емоцій, сприятливий інтерсуб'єктивний контекст включає процеси *синхронізації намірів індивідів*, що взаємодіють, та *активізацію спільної уваги* (А. Becker-Weidman). Структура інтерсуб'єктивного зв'язку між індивідами, в такому разі, між дорослим і дитиною із ЗПР, включає три компоненти: *розділені емоції, розділена увага і спільна мета* [3, с. 357]. Простим прикладом цього стану може бути ігрова діяльність, у процесі якої учасники розділяють емоційне хвилювання від процесу гри (розділені емоції), обоє сфокусовані на грі (розділена увага), і мають спільну мету: виграти або ж гратися заради задоволення. Отже, спільна гра є доступною формою моделювання інтерсуб'єктивного контексту з метою стимуляції емоційно-особистісного розвитку дитини із ЗПР.

А. Becker-Weidman наголошує, що розділення двох чи більше суб'єктивних позицій у спільному полі розділеної уваги, емоцій і намірів створює необхідний стимулюючий вплив на інтеграцію і структурування Я. Такий злагоджений інтерсуб'єктивний контекст взаємодії дитини із ЗПР і дорослого формує у неї вміння надавати смислу спогадам, уявленням про себе та розуміти свої емоції.

Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, проаналізувавши психологічний зміст інтерсуб'єктивності як фундаменту для формування емоційної сфери та становлення Я можемо дійти певних висновків. По-перше, оскільки інтерсуб'єктивні механізми регуляції досвіду постійно активізуються тими чи іншими контекстами, в яких цей досвід трансформується, усвідомлення інтерсуб'єктивності як домінуючого чинника у формуванні емоційної сфери особистості відкриває ширші можливості щодо забезпечення сприятливих компенсуючих умов для розвитку Я у разі затримки психічного розвитку. Компенсація дефіциту досвіду інтерсуб'єктивності у разі затримки психічного розвитку стосується необхідності моделювання потенційно сприятливих нових інтерсуб'єктивних контекстів з урахуванням основних компонентів – розділених емоцій, спільної уваги та конгруентності намірів. Механізмами побудови сприятливих інтерсуб'єктивних контекстів взаємодії з дитиною із ЗПР є емпатійне налаштування, емоційно-вербальне віддзеркалення емоцій та емпатично співзвучне вербальне проговорювання переживань дитини. Як і в нормі, елементарні уявлення про власні емоції та почуття, здатність усвідомлювати їх, сприймати, розпізнавати, виражати свій стан вербально у дитини із ЗПР можуть виникати, розширюватися і розвиватися лише шляхом набуття достатнього досвіду інтерсуб'єктивності. Це є основою вміння розуміти й описувати емоційний стан інших людей, здійснювати емоційне передбачення, усвідомлювати причини емоційних реакцій і прагнення керувати своїм емоційним станом.

По-друге, інтерсуб'єктивний зв'язок має вирішальний вплив на психічний розвиток протягом усіх вікових етапів розвитку. Психіка постійно зазнає трансформуючого впливу різних інтерсуб'єктивних контекстів, у межах яких розгортається активність Я щодо Іншого. Спирання на активний неперервний емпатійний відгук дорослого, створення простору розділеної уваги, емоцій та намірів із дитиною із ЗПР є ефективним стимулом трансформації її дефіцитів у внутрішньо-психічному полі структурування власного досвіду, тобто інтеграції і дозрівання структур Я.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Столяроу Р. Клинический психоанализ. Интер-субъективный подход / Р. Столяроу, Б. Брандшафт, Дж. Етвуд ; пер. с англ. – М. : Когито-Центр, 1999. – 242 с.
2. Штерн Д. Межличностный мир ребенка: взгляд с точки зрения психоанализа и психологии развития / Д. Штерн. – СПб. : Вип, 2006. – 376 с.
3. Becker-Weidman A. Intersubjectivity: The core of effective therapeutic parenting and therapy / A. Becker-Weidman // *Psychoanalytic Psychology*, 2016. – № 5. – PP. 356–364.
4. Cortina M. Attachment is about safety and protection, intersubjectivity is about sharing and social understanding. The relationships between attachment and intersubjectivity / M. Cortina. G. Liotti // *Psychoanalytic Psychology*. – 2010. – Vol. 27. – №. 4. – PP. 410–441.
5. Ionescu A. Intersubjectivity and relational health in mother and child attachment dimensions // A. Ionescu // *Social and Behavioral Sciences*, 2014. – № 163. – PP. 159–168.
6. Lyons-Ruth K. The Interface Between Attachment and Intersubjectivity: Perspective from the Longitudinal Study of Disorganized Attachment // K. Lyons-Ruth // *Psychoanalytic Inquiry*. 26(4). – PP. 595–616.

Наукове видання

**НАУКОВИЙ ВІСНИК
ХЕРСОНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

Збірник наукових праць

Серія ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ

**Випуск 4
Том 2**

Коректура • *Н.С. Ігнатова*

Комп'ютерна верстка • *Н.С. Кузнєцова*

Формат 60x84/8. Гарнітура Pragmatica.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 24,41. Замов. № 959. 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.