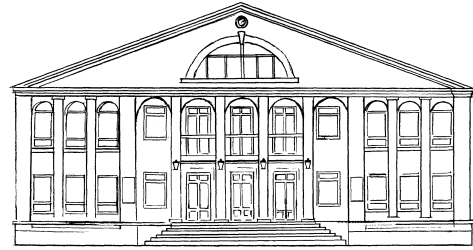


# Теорія і практика сучасної психології



2018 р., № 2

## Збірник наукових праць

### Головний редактор:

**Зарицька В.В.** – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології Інституту журналістики і масової комунікації Класичного приватного університету

### Заступник головного редактора:

**Іванцова Н.Б.** – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри практичної психології Інституту журналістики і масової комунікації Класичного приватного університету

### Відповідальний секретар:

**Гришина Т.А.** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології Інституту журналістики і масової комунікації Класичного приватного університету

### Редакційна колегія:

**Ткач Т.В.** – доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри практичної психології Інституту журналістики і масової комунікації Класичного приватного університету

**Міляєва В.Р.** – доктор психологічних наук, доцент, завідувач науково-дослідної лабораторії культури лідерства Київського університету імені Бориса Грінченка

**Солодухова О.Г.** – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Донбаського державного педагогічного університету

**Суценко А.В.** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри управління навчальним закладом і педагогіки вищої школи Інституту управління Класичного приватного університету

**Суценко Т.І.** – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри управління навчальним закладом і педагогіки вищої школи Інституту управління Класичного приватного університету

**Зубов В.О.** – доктор філософських наук, доцент, професор кафедри практичної психології Інституту журналістики і масової комунікації Класичного приватного університету

**Шмаргун В.М.** – доктор психологічних наук, професор, професор, завідувач кафедри соціальної роботи та психології Національного університету біоресурсів і природокористування України

**Шульженко Д.І.** – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психокорекційної педагогіки Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова

**Железнякова Ю.В.** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології Інституту журналістики і масової комунікації Класичного приватного університету

### Іноземні члени редакційної колегії

**Вишневська В.П.** – доктор психологічних наук, професор, професор спеціальної кафедри Державного закладу освіти «Інститут прикордонної служби Республіки Білорусь» (м. Мінськ, Білорусь)

**Lidia Lysiuk** – доктор психологічних наук, доктор габілітований, професор кафедри педагогіки та психології Вищої школи економіки та інновацій у Любліні (м. Люблін, Польща)

**Pawel Ostaszewski** – доктор психологічних наук, професор, доктор габілітований, декан факультету психології Гуманітарно-соціального університету SWPS (м. Варшава, Польща)

Технічний редактор: Н. Ковальчук

Дизайнер обкладинки: А. Юдашкіна

виходить шість разів на рік

Сайт видання:

[www.tpsp-journal.kpu.zp.ua](http://www.tpsp-journal.kpu.zp.ua)

### Засновник:

**Класичний приватний університет**  
Свідоцтво Міністерства юстиції України  
про державну реєстрацію  
друкованого засобу масової інформації  
Серія КВ № 17198-59688 від 27.10.2010 р.

### Видавець:

**Класичний приватний університет**  
Свідоцтво Державного комітету  
інформаційної політики, телебачення  
та радіомовлення України  
про внесення суб'єкта видавничої справи до  
Державного реєстру видавців, виготівників  
і розповсюджувачів видавничої продукції  
Серія ДК № 3321 від 25.11.2008 р.

*Журнал включено до переліку фахових видань з психологічних наук згідно наказу Міністерства освіти і науки України від 24.10.2017 № 1413.*

*Журнал індексується в міжнародних наукометричних базах даних Index Copernicus International (Республіка Польща), Google Scholar.*

Видання рекомендовано до друку та поширення через мережу Internet  
Вченою радою  
Класичного приватного університету  
(протокол № 7 від 04.04.2018 р.)

Усі права захищені.  
Повний або частковий передрук і переклади дозволено лише за згодою автора і редакції.  
При передрукуванні посилання на збірник наукових праць «Теорія і практика сучасної психології» обов'язкове.

Редакція не обов'язково поділяє думку автора і не відповідає за фактичні помилки, яких він припустився.

### Адреса редакції:

Класичний приватний університет  
69002, м. Запоріжжя, вул. Жуковського, 70б.  
Телефони/факс: +38 098 24 61 364.

Здано до набору 02.04.2018.  
Підписано до друку 12.04.2018.  
Формат 60×84/8. Цифровий друк. Тираж 150 пр.

## ЗМІСТ

### ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ, ІСТОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ

<i>Л. М. Абсалямова</i> ПСИХОЛОГІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ХАРЧОВОГО ВИБОРУ.....	6
<i>Л. Я. Галушко</i> СУТНІСТЬ ФІЛОСОФСЬКО-ПСИХОЛОГІЧНОГО АНАЛІЗУ ГЛИБИННОГО ПІЗНАННЯ СУБ'ЄКТА.....	12
<i>Г. О. Діденко</i> ОБҐРУНТУВАННЯ МЕТОДИК ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ ТРАВМАТИЧНОГО ДОСВІДУ НА ЖИТТЄВИЙ СТИЛЬ ОСОБИСТОСТІ.....	17
<i>В. В. Кириченко</i> ІНФОРМАЦІЙНЕ СУСПІЛЬСТВО: ЕВОЛЮЦІЯ ЯВИЩА ТА ГЛОБАЛІЗАЦІЙНА ТРАНСФОРМАЦІЯ СУСПІЛЬНОГО СВІТОСПРИЙНЯТТЯ.....	22
<i>І. В. Козицька</i> ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ.....	27
<i>М. А. Півень</i> СТАНДАРТИЗАЦІЯ МЕТОДИКИ ДІАГНОСТИКИ ЕМОЦІЙНОЇ ЗРІЛОСТІ ОСОБИСТОСТІ.....	32
<i>С. А. Таточенко</i> СИСТЕМА ОСОБИСТІСНИХ КОНСТРУКТІВ ЯК СТРУКТУРНИЙ КОМПОНЕНТ ІМПЛІЦИТНИХ ТЕОРІЙ.....	38
<i>М. О. Чернюк</i> ВПЛИВ ЕМОЦІЙНО ЗАБАРВЛЕНОЇ ІНФОРМАЦІЇ НА ПРИЙНЯТТЯ МОРАЛЬНИХ РІШЕНЬ.....	43
<i>Т. С. Яценко, Л. Я. Галушко, В. О. Степашко</i> ОПРЕДМЕТНЕНІ ЗАСОБИ РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ ПСИХІКИ СУБ'ЄКТА – ПЕРЕДУМОВА ГЛИБИННОГО ПІЗНАННЯ.....	47

### МЕДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

<i>А. О. Головіна</i> НЕЙРОБІОЛОГІЯ ДИСОЦІАТИВНОГО РОЗЛАДУ ІДЕНТИЧНОСТІ.....	57
---	----

### СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ; ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

<i>А. М. Мирян</i> СИНДРОМ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ В СОЦІАЛЬНИХ РОБІТНИКІВ: ДІАГНОСТИКА, ПРОФІЛАКТИКА ТА КОРЕКЦІЯ.....	61
<i>В. Г. Подорожний</i> САМОТНІСТЬ ЯК ПРОБЛЕМА ЛЮДЕЙ ПОХИЛОГО ВІКУ.....	65
<i>О. В. Тимченко</i> САМОТНІСТЬ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНЕ ЯВИЩЕ: ОСНОВНІ МОДЕЛІ ТА СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ.....	70

<i>О. В. Черкай</i> СІМЕЙНА ТЕРАПІЯ ЯК КОМПЛЕКСНА МОДЕЛЬ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ.....	74
--	----

<i>Л. А. Черних</i> СУТНІСТЬ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ.....	78
---	----

## ЮРИДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

<i>С. В. Арефнія</i> ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФІЛАКТИЧНОЇ ТА КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ В ОРГАНАХ ДЕРЖАВНОЇ ВЛАДИ.....	83
---	----

<i>О. О. Бабенко, А. С. Мокляк</i> ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО ПОРТРЕТА КІБЕРЗЛОЧИНЦЯ.....	89
--	----

<i>Ю. Ю. Бойко-Бузиль</i> ЮРИДИКО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДУШПАСТИРСЬКОЇ ОПІКИ ПРАЦІВНИКІВ ДЕРЖАВНОЇ КРИМІНАЛЬНО-ВИКОНАВЧОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ.....	94
---	----

<i>І. О. Віденєєв, Т. О. Перевозна, О. М. Харцій</i> ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ СПІВРОБІТНИКІВ ПРАВООХОРОННИХ ОРГАНІВ.....	98
--	----

## ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

<i>А. М. Большакова</i> РОЗВИТОК ЖИТТЄТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ЯК ФАКТОР ПОДОЛАННЯ СУБ'ЄКТИВНОЇ ВИЧЕРПАНОСТІ ОСОБИСТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ.....	103
--	-----

<i>В. М. Борисенко</i> ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОГО НАПРЯМУ.....	109
--	-----

<i>І. А. Власенко, М. С. Олійник</i> ФОРМУВАННЯ МЕДІАГРАМОТНОСТІ СТУДЕНТІВ: ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ.....	115
---	-----

<i>С. В. Грабіщук</i> НОВІТНІ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ В ЗАРУБІЖНІЙ ПСИХОЛОГІЧНІЙ НАУЦІ.....	119
---	-----

<i>Л. О. Жданюк</i> ДІАГНОСТИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ДЛЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ЗАДОВОЛЕННЯ БАЗОВИХ ПОТРЕБ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА ВИВЧЕННЯ ДИНАМІКИ ФОРМУВАЛЬНИХ ВПЛИВІВ.....	124
--	-----

<i>Л. В. Клочек</i> МЕТОДИ ДІАГНОСТИКИ КОГНІТИВНО-ІНФОРМАЦІЙНОЇ СКЛАДОВОЇ СОЦІАЛЬНОЇ СПРАВЕДЛИВОСТІ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА.....	129
---	-----

<i>В. О. Коваленко</i> РОЗУМ ТА РОЗУМОВІ ТЕХНОЛОГІЇ У СФЕРІ МАГІСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ПСИХОЛОГІЇ.....	134
---	-----

<i>О. О. Лелюх-Степанчук</i> ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	140
<i>М. М. Лук'яненко</i> ЦІННІСНА СФЕРА ОСОБИСТОСТІ ЯК ПРОБЛЕМА ФІЛОСОФСЬКОЇ ТА ПСИХОЛОГІЧНОЇ НАУКИ.....	145
<i>С. О. Манжара</i> ДИНАМІКА СЕМАНТИКИ СИМВОЛУ ІНЬ-ЯН У ГЛИБИННО-КОРЕКЦІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА.....	150
<i>І. М. Мельник</i> ФАКТОРИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ВЧИТЕЛЯ.....	158
<i>А. О. Парасей-Гочер</i> КІНОТРЕНІНГ ЯК МЕТОД ДУХОВНОГО ЗРОСТАННЯ ПІДЛІТКІВ – ВИХОВАНЦІВ ІНТЕРНАТНИХ ЗАКЛАДІВ.....	163
<i>О. А. Резнікова, О. В. Солодка</i> ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ У КОНФЛІКТНИХ СИТУАЦІЯХ.....	168
<i>Д. М. Туркова</i> ФАКТОРИ РОЗВИТКУ ТІЛЕСНОГО Я.....	173
<i>Л. П. Федоренко</i> ТРУДНОЩІ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ СІЛЬСЬКИХ ШКІЛ.....	177
<i>Л. І. Хабірова</i> РЕАЛІЗАЦІЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПІДЛІТКА В ПРОЦЕСІ РОЗВ'ЯЗАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ЗАДАЧ.....	182
<i>О. І. Харченко</i> НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО РОЗУМІННЯ ПОЧУТТЯ СОРОМУ.....	186

## СПЕЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ

<i>І. П. Лисенкова</i> ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ОСОБЛИВОСТЕЙ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	190
<i>С. В. Пехарєва, А. С. Пехарєва</i> КОРЕКЦІЙНИЙ ВПЛИВ ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНИХ НАВИЧОК НА ПІЗНАВАЛЬНУ СФЕРУ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ШКОЛЯРІВ.....	194
<i>К. О. Тичина</i> СУЧАСНІ ПОГЛЯДИ НА ПРОБЛЕМУ МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ У СІМ'ЯХ, ЩО ВИХОВУЮТЬ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ.....	199

## ПСИХОЛОГІЯ ДІЯЛЬНОСТІ В ОСОБЛИВИХ УМОВАХ

<i>В. В. Кердивар</i> АНАЛІЗ ПЕРЕДУМОВ ВИНИКНЕННЯ СИНДРОМУ ЖЕРТВИ В УМОВАХ ВИМУШЕНОГО ПЕРЕСЕЛЕННЯ В МЕЖАХ УКРАЇНИ.....	203
<i>В. І. Мозговий</i> ВИВЧЕННЯ СТРУКТУРНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ-САПЕРІВ ТА ЇХ ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД.....	207
<i>О. В. Радько</i> ІНДИВІДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ДО ВИБОРУ ВІЙСЬКОВИХ І ЦИВІЛЬНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	212
<i>А. Ю. Рочняк</i> СТРУКТУРА ТА ОСОБЛИВОСТІ ПСИХІЧНИХ СТАНІВ БАСКЕТБОЛІСТІВ.....	217

### **ОРГАНІЗАЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ; ЕКОНОМІЧНА ПСИХОЛОГІЯ**

<i>Л. В. Єременко</i> АНАЛІЗ ДОСЛІДЖЕНЬ ФІНАНСОВОЇ ПОВЕДІНКИ НАСЕЛЕННЯ В ЕКОНОМІЧНІЙ ПСИХОЛОГІЇ.....	222
--	-----

### **ПОЛІТИЧНА ПСИХОЛОГІЯ**

<i>V. V. Baliuta</i> ILLUSION OF UNDERSTANDING AS A PSYCHOLOGICAL FACTOR INFLAMING YOUTH RADICAL POLITICAL BEHAVIOUR.....	227
<i>Ю. Я. Карпюк</i> АКСІОЛОГОГІЧНІ ТА АНТРОПОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ВІЙСЬКОВОГО КОНФЛІКТУ В УКРАЇНІ.....	231

## ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ, ІСТОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ

УДК 159.97

**Л. М. Абсалямова**

кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри практичної психології  
Харківський національний педагогічний  
університет імені Г. С. Сковороди

### ПСИХОЛОГІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ХАРЧОВОГО ВИБОРУ

*У статті обґрунтовується, що соціально-психологічне дослідження дає найкращу пояснювальну модель харчового вибору. Підкреслюється, що соціально-психологічні параметри, як-от ставлення чи свідоме вподобання людиною позитивних відчуттів після споживання якоїсь їжі, глибше розкривають природу виникнення харчових виборів. Доводиться, що їжа здатна викликати одночасно емоційні та когнітивні реакції, і поняття амбівалентності ставлення може бути ефективно розширене, аби увібрати в себе афективне та когнітивне оцінювання.*

**Ключові слова:** харчовий вибір, очікування, цінність, прийняття рішення, особистість, харчова поведінка.

**Постановка проблеми.** Наше дослідження харчового вибору зосереджується на питанні «Чому люди їдять ту їжу, яку вони їдять?». На перший погляд, питання може здатися доволі простим, але відповідь завжди складна. Зрештою, людина не завжди буває голодною під час вживання їжі, вона не завжди обирає найкращий варіант їжі, і деякі харчові впливи можуть бути недоступними для дослідження. Складність, пов'язана з такими дослідженнями, відображена в низці ключових публікацій на цю тему в царинах фармакології, фізіології, генетики, економіки, соціології та, зрештою, психології, і передбачає, що науковий аналіз харчового вибору мусить зважати на такі глибинні психологічні механізми, як вроджені вподобання, потяг до певного виду їжі та навчені харчові антипатії. Ми, однак, покажемо, що соціально-психологічне дослідження дає найкращу пояснювальну модель харчового вибору. Вплив психологічних чинників на харчовий вибір опосередковується соціальними впливами на кшталт процесу вирішення, який вивчають соціальні психологи.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Емпіричні матеріали підтверджують, що хоча психологічні процеси є фундаментальними для розуміння харчового вибору, їх вплив на поведінку опосередковано соціально-психологічними чинниками. Ми припускаємо, що соціально-психологічні параметри, як-от ставлення [3] чи свідоме вподобання людиною позитивних відчуттів після споживання якоїсь їжі [2], глибше розкриють природу виникнення харчових виборів.

Теорія EV (expectancy – value, «очікування – цінність») [11] є загальною моделлю ухвалення рішень людиною, яка широко застосовується для

пояснення харчового вибору. Така модель базується на припущенні, що люди вмотивовані на максимальне збільшення ймовірності бажаних результатів, а також на зменшення небажаних. Під час вибору із двох об'єктів люди вибирають той, який асоціюють із найбільш бажаним результатом (тобто той, який оцінюють найбільш позитивно). Ця узагальнена оцінка (ставлення) є похідною від сприйнятої схожості, коли об'єкт має низку ключових атрибутів (наприклад, вигод, пов'язаних із придбанням якогось продукту), пов'язуваних з оцінкою таких результатів. М. Фішбейн припускав [9], що люди можуть мати велику кількість думок, переконань чи поглядів щодо якогось предмета, однак лише окрема їх частина набуває видимості та ваги в кожен окремий момент часу.

Отже, є низка можливих результатів, які асоціюються зі споживанням деяких видів їжі (наприклад, збільшення ваги, добре чи ні якась їжа вгамовує голод, дає почуття задоволення або навпаки, спричиняє дискомфорт), але так само лишаються ключовими ті результати, які є найбільш видимими та вагомими під час споживання. Сприйняття цих результатів частково впливає з нашої взаємодії з їжею, однак також перебуває під впливом сигналів соціального оточення. Ці сигнали охоплюють переконання про те, яка їжа є здоровою чи нездоровою, яка їжа взагалі прийнятна, а яка ні. Отже, хоча певні харчові вибори чітко засновані на харчовому досвіді (наприклад, на смакових уподобаннях), основою багатьох інших виборів є культурне значення їжі (наприклад, панівний у нинішній західній культурі консенсус щодо помірнього споживання їжі чітко пов'язаний із сучасним культурним ідеалом стрункого тіла як для чолові-

ків, так і для жінок [1]). Хоча модель «очікування – цінність» є однією із загально поведінкових теорій ухвалення рішень, вона забезпечує розуміння психологічних процесів, які впливають на харчові вибори людини. Крім, безперечно, важливого вивчення процесів ухвалення рішень, що формують основу ставлення до їжі, справжній науковий потенціал цього підходу полягає в можливості спрогнозувати актуальні харчові вибори на основі сформованих настанов.

Поведінкові переконання, настанови, наміри та моделі покладені в основу теорії TRA (Theory of reasoned action, теорії обґрунтованої дії) М. Фішбейна й І. Айзена [5]. Доповнюючи теорію «очікування – цінність», теорія обґрунтованої дії пропонує другий визначник наміру: суб'єктивні норми. Суб'єктивні норми визначаються як формалізоване сприйняття загального соціального тиску щодо того, варто чи не варто діяти в якийсь спосіб, тобто вони є нормативними переконаннями. Отримуваний соціальний тиск від значущих акторів співвідноситься з мотивацією людини підкорятися цим останнім. Наприклад, хтось може зазнавати соціального тиску з боку своїх батьків у формі наполягань їсти більше капусти, однак такий соціальний тиск дієвий лише поки людина достатньо вмотивована поступатися батькам. Подібно до поведінкових переконань, вагомими нормативні переконання визначають суб'єктивні норми.

І. Айзен запропонував [5] концепцію, яка усувала обмеження теорії обґрунтованої дії: теорію планованої поведінки. Теорія планованої поведінки розширила понятійний апарат теорії обґрунтованої дії шляхом включення сприйманого поведінкового контролю як виміру намірів і поведінки. Включення сприйманого поведінкового контролю як визначника поведінки базується на такій аргументації: за умови сталості наміру більший сприйманий контроль покращує ймовірність того, що реалізація поведінки виявиться успішною. Тому, виходячи з того, що сприйманий контроль відображає реальний контроль, міра сприйманого поведінкового контролю буде прямо впливати на поведінку. Сприйманий поведінковий контроль у такому разі діє як непряме мірило реального поведінкового контролю, водночас відображаючи також впевненість у здатностях людини до якоїсь поведінки. У межах теорії планованої поведінки сприйманий поведінковий контроль позиціонується як третій визначник наміру: чим легшою є поведінка, тим імовірніше людина матиме намір їй слідувати. Узгоджуючись з іншими складниками переконання, вагомими контрольні переконання визначають глобальне сприйняття контролю. Контрольні переконання є сприйнятою ймовірністю появи фасилітуючих або стримуючих чинників, помноженою на сприйняту вагу цих чинників,

що фасилітують певну поведінку або навпаки, її стримують.

**Мета статті** – виклад результатів теоретичного аналізу дослідження проблеми харчових виборів особистості.

**Виклад основного матеріалу.** Низка нарративних і якісних досліджень [1; 4; 12] показали ефективність теорії планованої поведінки в передбаченні поведінки загалом. П. Спарк [14] аналізує застосування цієї теорії до харчового вибору і показує, що сприйманий поведінковий контроль робить значний внесок у збільшення прогностичної сили теорії обґрунтованої дії і забезпечує обґрунтування для теорії планованої поведінки. Зокрема, теорія планованої поведінки застосовувалася для передбачення намірів харчового вибору в різних галузях, від використання генних технологій у виробництві їжі [8] до споживання жирів [2].

Наприклад, Кокс та ін. (1998 р.) виявили, що теорію планованої поведінки було покладено в основу від 33% до 47% випадків зміни намірів у напрямі збільшення споживання фруктів і овочів, де ставлення було головним чинником, а допоміжними – суб'єктивні норми та сприйманий поведінковий контроль. Аналогічно М. Нгуєн та ін. [10] з'ясували, що ставлення, суб'єктивні норми та сприйманий поведінковий контроль незалежно одне від одного впливають на прогнозування наміру споживати жирну їжу.

Деякі дослідження розглядали тісніші зв'язки теорії планованої поведінки з поведінкою харчового вибору. Наприклад, Р. Поуї та ін. [12] дослідили, що теорія планованої поведінки пояснювала 57% випадків наміру їсти фрукти й овочі щонайменше п'ять разів на день. Аналогічно К. Армітадж і М. Коннер [7] провели дослідження, у межах якого опитували респондентів про їхні ставлення та наміри щодо дієти з низьким вмістом жирів. Цю саму групу учасників повторно опитали через місяць щодо того, чи дотримувалися вони дієти протягом цього періоду. Аналіз відповідей показав, що теорія планованої поведінки передбачила 39% випадків поведінкової зміни. Однак дослідники врахували, що, на відміну від споживання фруктів та овочів, де принаймні з певною точністю можна оцінити та врахувати кількість порцій і вагу спожитої їжі, людям набагато важче оцінити, який обсяг жирів вони спожили за минулий місяць. Тому респонденти заповнювали опитувальник частоти харчування для отримання більш об'єктивних і точних показників реальної харчової поведінки [7]. Цікаво, що цей показник лише помірно корелює ( $r = 0,37$ ) з показником самосприйняття, додатково підтверджуючи припущення про те, що людям зазвичай важко точно оцінити вміст жирів у власній їжі. Теорія планованої поведінки змогла передбачити лише 18% випадків зміни харчової

поведінки, навіть застосовуючи цей більш об'єктивний спосіб вимірювання.

Згідно з дослідженням М. Коннера [7] щодо співвідношення параметрів «поведінки» та «ставлення» у публікаціях, присвячених харчовій поведінці, теорія планованої поведінки може значно точніше спрогнозувати більш вузьку поведінку щодо харчування, аніж інші, ширше окреслені типи поведінки. Р. Поуї та ін. [12] показали, що теорія планованої поведінки передбачила 32% змін у споживанні фруктів і овочів порівняно з 18% у дослідженні К. Армітадж [6] щодо дієти з низьким вмістом жирів. Така різниця може бути пояснена тим фактом, що конкретні дії легше передбачити, бо кількість шляхів їх досягнення чи виконання є за визначенням обмеженою. На противагу конкретнішим діям, більш загальні форми поведінки (чи цілі), як-от дієта з низьким вмістом жирів, можуть бути досягнуті чи здійснені більшим числом різноманітніших способів; до того ж є низка додаткових чинників, які впливають на загальне ставлення (чи ставлення до цілі). Під цим кутом зору, дотримання дієти з низьким вмістом жирів є складнішим, аніж щоденне споживання п'яти фруктів чи овочів, оскільки перший тип поведінки передбачає більшу кількість поведінок-компонентів, наприклад, визначення їжі з високим вмістом жирів, підбір низькожирових замінників (альтернативних продуктів), розрахунок кількості та придбання відповідних продуктів із низьким вмістом жирів тощо. Ключовим припущенням полягає в тому, що складніші типи поведінки потребують більш складних поведінкових моделей. Наприклад, для досягнення такої цілі, як дотримання дієти з низьким вмістом жирів, людина має радше сформулювати цілу низку ставлень у ширшому обсязі, аніж просто загальний намір сісти на низькожирову дієту.

Незважаючи на різні підходи в роботах Р. Поуї та ін. [12], К. Армітадж та М. Коннер [7], зрозуміло, що теорія планованої поведінки не є абсолютно досконалою в передбаченні харчових виборів. Однією із чітких цілей для дослідників було збільшення відсотка пояснених коливань у намірах щодо їжі й актуальній харчовій поведінці респондентів. Для цього вчені запозичили поняття та концепції з інших підходів, здебільшого включаючи нові змінні на додаток до ставлення, суб'єктивної норми та суб'єктивного поведінкового контролю (далі – СПК). Додавання цих змінних вважається ефективним способом для точнішого відстеження змін у намірах і поведінці. Серед таких додаткових змінних, які привернули увагу дослідників харчової поведінки, найбільш значущими виявилися дві: самоідентичність та сприймана потреба.

П. Спаркс [14] визначає самоідентичність як «синонім до самосприйняття чи самооявлення, який відсилає до відносно стійких характеристик, які люди приписують самі собі». Самоідентичність

спрямована на підтримку мотиваційної значущості, коли люди охочіше схильні до такої поведінки, яка підтримує їхнє почуття самості. У термінах харчової поведінки та харчового вибору, наприклад, людина може бути схильною до вживання більш здорової їжі, якщо вона бачить саму себе як таку, що дбає про власне здоров'я; або віддавати перевагу екологічно чистим продуктам, якщо ідентифікує себе як екологічно свідому особу. Кілька емпіричних досліджень підтвердили прогностичний потенціал концепту самоідентичності. Наприклад, П. Спаркс і Р. Шепард [15] виявили, що самоідентифікація «екологічно свідомого споживача» значно впливає на передбачуваність намірів щодо споживання екологічно чистих овочів, фруктів та зелені на рівні, який значно перевищує базові показники теорії планованої поведінки. Інші дослідники харчових виборів показали схожі результати щодо намірів і актуальної поведінки людей на дієті з низьким вмістом жирів [13] та здоровій дієті [8]. Отже, було показано, що те, як людина бачить сама себе, істотно впливає на мотивацію щодо вибору їжі.

Є дві головні пояснювальні моделі щодо співвідношення між самоідентичністю та намірами. Перша, представлена Д. Чарнг та ін. (1988 р.), стверджує, що хоча моделі на кшталт теорії обґрунтованої дії/теорії планованої поведінки справді здатні певною мірою передбачати поведінку, із плином часу люди стають більш вмотивованими через потребу повернення до власної самості та відновлення почуття власного «Я», аніж через їхнє ставлення чи сприйманий соціальний тиск [8]. Д. Чарнг підкреслює [8], що повторювана поведінка людини розвиває образ її «Я». Застосовуючи це положення до досліджень екологічно свідомого вибору покупця (П. Спаркс і Р. Шепард [15]), можна сказати, що протягом деякого часу, коли така поведінка буде повторюватися, намір людини купувати органічні продукти буде скеровано суто самоідентичністю – у цьому разі ідентичністю «екологічно свідомої людини».

Друге пояснення співвідношень між самоідентичністю та намірами полягає в тому, що люди вмотивовані розповідати іншим про свої цінності й ідентичності. Застосування цього підходу до експериментів П. Спаркса та Р. Шепарда [15] означатиме, що вибір органічної їжі є радше повідомленням, різновидом комунікативного акту, призначеним для широкого публічного вираження переконань людини та виголошення її ідентичності як «екологічно свідомої людини».

Пейзлі та П. Спаркс [14] показали, що сприймана потреба є важливим прогностичним маркером намірів здорового харчування. Дослідники зазначають, хоча теорія планованої поведінки охоплює виміри загальних оцінок індивіда, однак немає даних про те, яке місце в цій загальній



оцінці посідає потреба; наскільки люди розглядають себе як таких, що потребують (наприклад) дієти з низьким вмістом жирів. Пейзлі та П. Спарк [14] доводять, що сприймана потреба значно збільшує показники прогнозування поведінкових намірів, навіть понад показники теорії планованої поведінки. Однак навіть якщо припустити зв'язок сприйманої потреби та поведінкового наміру ( $r = 0,67$  та  $0,73$  відповідно; Р. Поуї та ін. [12]), не зовсім зрозуміло, чи цей концепт додає щось принципово нове до теорії планованої поведінки. Приймаючи як безсумнівне те положення, що поведінковий намір є сумою мотивацій, потрібних для зміни конкретної окремої поведінки, можна, однак, вважати сприйману потребу більш корисною серед вимірів наміру.

Кажучи більш загально, незважаючи на роль понять самоідентичності та сприйманої потреби в теоріях поведінки (зокрема теоріях харчового вибору), є також певні застереження. По-перше, примітно, що кожна із цих змінних поширює свій вплив на реальний харчовий вибір непрямо, через поведінкові наміри. Як вже зазначалося вище, такий підхід забезпечує лише часткове пояснення реальних харчових виборів людини. Завдання, яке виникає перед дослідниками, полягає в тому, щоб віднайти змінні, які мають прямий, безпосередній вплив на поведінку. По-друге, метааналіз досліджень Армітадж та Коннер показує [7], що самоідентичність в середньому пояснює лише близько 1% унікальних розбіжностей у намірах. По-третє, більшість досліджень, які вивчали роль додаткових змінних у межах теорії планованої поведінки, досліджували лише додаткові ефекти цих змінних, а не їх можливий вплив на основні змінні.

Досить мало досліджень розглядали помірні чи значні ефекти додаткових змінних на загальну поведінку, однак це могло би значно покращити наше розуміння харчових виборів. Наприклад, існує можливість, що самоідентичність може впливати на зв'язок у парі «ставлення–намір» таким чином, що ставлення осіб зі значним рівнем ідентичності є більш передбачуваним, аніж у людей, які не ідентифікують себе як, наприклад, екологічно свідомі споживачі.

Деякі дослідження у межах теорії планованої поведінки зосереджуються радше на описі властивостей змінних самої теорії, аніж на тому, як змінні впливають на передбачення наміру чи поведінки. Першою такою властивістю називають часову стабільність, або ідею того, що ставлення певних людей може стати більш стабільним із плином часу і відтак більш передбачуваним щодо намірів та поведінки. Наприклад, Коннер та ін. [цит. за: 7] виявили, що люди з більш стабільні намірами виявилися передбачуванішими у харчовій поведінці (дієта з низьким вмістом жирів) як у короткому періоді, через три місяці, так і у довшому –

через шість років. Таким чином дослідники змогли підтвердити стабільність намірів як об'єктивний маркер передбачуваності харчової поведінки.

Другою властивістю змінних теорії планованої поведінки, яка привернула увагу дослідників, стала сила ставлення. Сильніші ставлення розглядалися як такі, що показують більшу передбачуваність поведінкових намірів [4]. Як вже зазначалося раніше при розгляді моделі очікування-цінності, ставлення до певного об'єкту зазвичай формується як сума процесів прийняття рішень. Людина вирішує, чи ставиться вона позитивно, чи негативно до об'єкту ставлення, і це зазвичай змінюється лише зі зміною переконань, які лежать в основі ставлення.

Однак такий одновимірний підхід до поняття, хоч і панував у соціальній психології достатньо довго, з часом почав зазнавати критики з боку дослідників, які пропонували розглядати багатовимірну природу ставлення. Таким чином замість сперечатися і прискіпливо визначати, чи ставлення індивіда до певного об'єкту є просто позитивним або негативним, багатовимірною моделлю припускає, що люди можуть ставитися одночасно негативно та позитивно до одного й того само об'єкту. Наприклад, ставлення до споживання «нездорової їжі» може бути позитивним, бо людині подобається смак, і водночас негативним через високий вміст жирів, солі та консервантів. Такий двовимірний погляд на ставлення відомий як «амбівалентність ставлення» [8]. Сама ідея амбівалентності ставлення виглядає досить придатною для розгляду харчового вибору та харчової поведінки, оскільки харчові вибори доволі здавна пов'язують із амбівалентністю [12] та протиставними мотиваціями [15]. Наприклад, Спарк зазначає, що «люди можуть мати змішані почуття щодо споживання продуктів тваринного походження, оскільки сенсорне враження від цих продуктів супроводжується міркуваннями морально-етичного характеру щодо життя та добробуту тварин» [14, с. 36]. Аналогічно позитивні враження, які асоціюються у людини із споживанням морозива, можуть одночасно супроводжуватися негативними очікуваннями щодо набору зайвої маси тіла.

Аналізуючи потенційно суперечливі впливи щодо харчових виборів, важливо також розглянути наслідки амбівалентних ставлень. Якщо вважати, що більш амбівалентні ставлення включають у себе більшою мірою як негативні, так і позитивні оцінки об'єктів, то такі більш амбівалентні ставлення будуть менш різкими (точки екстремумів розбігатимуться на меншу віддаль), аніж менш амбівалентні (чи й узагалі одновалентні) ставлення. Іншими словами, багатовимірні амбівалентні ставлення є слабшими, аніж одновалентні ставлення. У світлі нашого дослідження амбівалентність ставлення з високою вірогідністю

впливає на зв'язок між ставленнями та намірами/ поведінками так, що сильніші (а отже менш амбівалентні) ставлення є більш передбачуваними. Наприклад, Спаркс та ін. вивчали амбівалентність серед споживачів м'яса та шоколаду і виявили, що більша амбівалентність була пов'язана із слабшим зв'язком у парі ставлення-наміри [14]. Аналогічно Поуї та ін. [12] вивчали фактори споживання м'яса, вегетаріанські та веганські дієти; у кожному випадку більш амбівалентні ставлення були пов'язані зі слабшими кореляціями у парі «ставлення-намір». Таким чином була виявлена обернена залежність між силою амбівалентності ставлення та зв'язком «ставлення-наміри».

К. Армітадж і М. Коннер застосували ці результати в контексті дослідження дієт із низьким вмістом жирів [7]. Вони додатково з'ясували, що амбівалентність ставлення впливає на зв'язок «ставлення – намір» так, що менш амбівалентні ставлення показували більш передбачувану поведінку навіть через три місяці. Дослідники висловили припущення, що сильні, одновалентні ставлення можуть впливати на передбачуваність поведінки безпосередньо, без урахування намірів. У наступних розвідках, вивчаючи відмінності між людьми з більшою та меншою амбівалентністю, К. Армітадж і М. Коннер виявили [7], що індивіди з високою амбівалентністю більш піддатливі до зміни переконань. Отже, роблять висновок дослідники, амбівалентні ставлення є слабкішими, а тому більш сприйнятливими до

комунікації, спрямованої на переконання (однак, наприклад, спроби переконати людей змінити їхнє харчування мають брати до уваги силу цих ставлень). Також із досліджень амбівалентності ставлення випливає, що ставлення можуть передбачати поведінку напряду, але для цього вони мають бути певної сили.

**Висновки.** Сучасні дослідження амбівалентності ставлення зосереджувалися здебільшого на тому, що ми би воліли назвати загальною амбівалентністю, тобто позитивними чи негативними оцінками поведінки взагалі, у дуже широкому сенсі. Однак якщо розглядати конфлікт оцінювань у його застосуванні до харчового вибору, то суперечність афективного та когнітивного теж є релевантною. Їжа здатна викликати одночасно емоційні та когнітивні реакції, і поняття амбівалентності ставлення може бути ефективно розширене, аби увібрати в себе афективне та когнітивне оцінювання. Наприклад, шоколадний торт може водночас сприйматися як смачний (позитивне, афективне ставлення), дорогий (позитивне, когнітивне), шкідливий для здоров'я (негативне, когнітивне) чи несмачний (негативне, афективне). Зважаючи на те, що когнітивні ефекти (наприклад, ризики для здоров'я чи економія харчових ресурсів) зазвичай є більш довготривалими, аніж афективні (наприклад, відчуття провини, насолоди, голоду), виглядає закономірним, що ризики для здоров'я часто не є визначником у харчовому виборі людини.

### Література:

1. Нардонэ Дж., Вербиц Т., Миланезе Р. В плену у еды: булимия, анорексия, vomiting. Краткосрочная терапия нарушений пищевого поведения. Пер. с итал. О. Игошиной. М.: Генезис, 2016. 320 с.
2. Перлмуттер Д. Еда и мозг. Что углеводы делают со здоровьем, мышлением и памятью. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2017. 240 с.
3. Рамси Н., Харкорт Д. Психология внешности. СПб.: Питер, 2009. 56 с.
4. Суэми В., Фернхем А. Психология красоты и привлекательности. СПб.: Питер, 2009. 240 с.
5. Ajzen I. Nature and operation of attitudes. *Annual Review of Psychology*. 2001. № 52. P. 27–58.
6. Armitage C., Christian J. Special issue: On the theory of planned behaviour. *Current Psychology*. 2003. № 22. P. 187–280.
7. Armitage C., Conner M. Distinguishing perceptions of control from self-efficacy: predicting consumption of a low-fat diet using the theory of planned behavior. *Journal of Applied Social Psychology*. 1999. № 29. P. 72–90.
8. Charng H., Piliavin J., Callero P. Role identity and reasoned action in the prediction of repeated behavior. *Social Psychology Quarterly*. 1988. № 51. P. 303–317.
9. Fishbein M. A behavior theory approach to the relations between beliefs about an object and the attitude toward the object. *Readings in Attitude Theory and Measurement / M. Fishbein (ed.)*. New York: Wiley, 1967. P. 389–400.
10. Nguyen M., Otis J., Potvin L. Determinants of intention to adopt a low-fat diet in men 30 to 60 years old: implications for heart health promotions. *American Journal of Health Promotion*. 1996. № 10. P. 201–207.
11. Peak H. Attitude and motivation. *Nebraska Symposium on Motivation / M.R. Jones, H. Peak (ed.)*. Nebraska: University of Nebraska Press, 1955. P. 149–188.
12. Povey R., Wellens B., Conner M. Attitudes towards following meat, vegetarian and vegan diets: an examination of the role of ambivalence. *Appetite*. 2001. № 37. P. 15–26.
13. Rogers P., Blundell J. Psychobiological bases of food choice. *The British Nutrition Foundation Nutrition Bulletin*. 1990. № 15. P. 31–40.

14. Sparks P. Subjective expected utility-based attitude–behavior models: the utility of self-identity. *Attitudes, Behavior and Social Context: The Role of Norms and Group Membershi* / P. Sparks, D.J. Terry, M.A. Hogg (eds). London: Lawrence Erlbaum, 2000. P. 31–46.
15. Sparks P., Shepherd R. Self-identity and the theory of planned behavior – assessing the role of identification with green consumerism. *Social Psychology Quarterly*. 1992. № 55. P. 388–399.

**Абсальямова Л. Н. Психологическое исследование проблем пищевого выбора**

*В статье обосновывается, что социально-психологическое исследование дает наилучшую объяснительную модель пищевого выбора. Подчеркивается, что такие социально-психологические параметры, как отношение или сознательный выбор человеком позитивных ощущений после потребления определенной еды, глубже раскрывают природу возникновения пищевых выборов. Доказывается, что еда способна вызывать одновременно эмоциональные и когнитивные реакции, и понятие амбивалентности отношения может быть эффективно расширено, если сможет вобрать в себя аффективное и когнитивное оценивание.*

**Ключевые слова:** пищевой выбор, ожидание, ценность, принятие решения, личность, пищевое поведение.

**Absalyamova L. N. Psychological study of the problem of food choice**

*In the article it is proved, that social-psychological research gives the best explanatory model of food choice. It is underlined that social-psychological parameters, such, as a relation or conscious taste after the consumption of certain meal deeper explain the nature of origin of food elections by a person However if to examine the conflict of evaluations in its appendix to the food choice, then contradiction of highly emotional and cognitive is also relevant. It will be that a meal is able to cause emotional and cognitive reactions simultaneously, and the concept of ambivalency relation can be effectively extended, if to absorb for itself a highly emotional and cognitive evaluation.*

**Key words:** food choice, expectation, value, decision-making, personality, food behavior.

**Л. Я. Галушко**кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри практичної психології  
Центральноукраїнський державний педагогічний університет  
імені Володимира Винниченка

## СУТНІСТЬ ФІЛОСОФСЬКО-ПСИХОЛОГІЧНОГО АНАЛІЗУ ГЛИБИННОГО ПІЗНАННЯ СУБ'ЄКТА

*У статті проаналізовано змістові аспекти категорій «пізнання», «глибинне пізнання» з використанням параметрів діалектики, синергетики та квантової фізики. Охарактеризовано еволюцію поняття «пізнання» від загальнофілософського змісту до глибинно-психологічного і, відповідно, від пасивно-споглядального трактування до глибинно-корекційного процесу активного соціально-психологічного пізнання (АСПП).*

**Ключові слова:** пізнання, глибинне пізнання, діалектика, квантова фізика, активне соціально-психологічне пізнання (АСПП), принцип додатковості, глибинно-корекційний процес.

**Постановка проблеми.** Ігнорування внутрішніх протиріч досліджуваних феноменів призводить до спрощення концептуальних основ психологічної науки. Необхідність вивчення функціонування психіки з урахуванням її специфіки є закономірною в сучасних дослідженнях філософів та психологів. Однак різноаспектність їхніх поглядів ускладнює можливість визначення психічного з належною нейтральністю до відомих наукових течій. У зв'язку із цим виникає потреба в акумуляції тих методологічних основ філософії та психології, які забезпечать і теорію, і практику.

**Аналіз наукових досліджень і публікацій.** Категорія «пізнання» як основа розвитку психіки в її суперечливій сутності представлена в роботах філософів (Аристотель, Платон, І. Кант, Г. Лейбніц, Ф. Ніцше, А. Шопенгауер, Д. Юм та ін.). У працях цих вчених виокремлено такі напрями теорії пізнання, основою яких є: скептицизм (заперечення достовірного знання і раціональне обґрунтування норм поведінки); раціоналізм (розум і властиві йому ідеї); реалізм (досвід – зовнішній та внутрішній); містицизм (надчуттєве спілкування з божеством); ідеалізм (істинне буття визнається лише в уявленнях людського розуму); матеріалізм (істинне буття – лише в речовині); позитивізм (змістом є предмети досвіду); емпіріокритицизм (критичний досвід). Більшість дослідників визначають поняття «пізнання» як філософську категорію, що відображає процес створення ідеальних планів діяльності та спілкування, знаково-символічних систем, які опосередковані взаємодією людини зі світом під час синтезу різних контекстів її досвіду [10, с. 17–64].

У роботах З. Фрейда, К. Юнга, А. Адлера, К. Хорні, Е. Фромма проблема пізнання представлена як розуміння внутрішньої сутності психічного життя людини [10, с. 17–64].

Нового розвитку вона набула в сучасній психодинамічній парадигмі, розробленій академіком Національної академії педагогічних наук (далі – НАПН) України Т. Яценко в дослідженні глибинного пізнання психіки суб'єкта. Нею виділено такі характеристики: ознаки непрямолінійності, контекстності й опосередкованості; асиміляція фрейдівської позиції щодо необхідності забезпечення умов для актуалізації спонтанності і невимушеності поведінки респондента [10, с. 50–64].

У працях представників наукової школи академіка Т. Яценко вивчено окремі аспекти процесу глибинного пізнання. Зокрема, розкрито глибинно-психологічні феномени психіки суб'єкта: умовні цінності (О. Стасько); значущі переживання (Л. Бондаревська); едіпова залежність (І. Сірик); феномен агресії (А. Мелоян); феномен дезадаптації (М. Кононова); системи психологічних захистів та їхніх форм: психологічний захист в єдності базових і ситуативних форм (Н. Шавровська); ідентифікація (С. Раджабова); соціально-перцептивне викривлення реальності як епіфеномен психологічних захистів (Т. Горобець); опори (О. Святка); особливості об'єктивування психіки: архетипна символіка (І. Євтушенко); полівалентність змісту символіки (П. Теслюк); механізми символізації змісту несвідомого (К. Бабенко) [3, с. 79].

**Мета статті** – проаналізувати зміст філософсько-психологічного аналізу глибинного пізнання суб'єкта.

**Виклад основного матеріалу.** Розвиток людини протягом її життя характеризується незворотністю, спрямованістю та закономірними змінами. Будь-який його процес є водночас і прогресивним, і регресивним, тобто діалектично єдиним. У зв'язку із цим потреба в осмисленні внутрішніх механізмів розвитку суб'єкта є ключовою в психології пізнання [4, с. 561]. У філософських поглядах

Платона поняття «пізнання» представлено через проблему «неусвідомлюваного знання», тобто спогадом тієї інформації, яка первинно закладена в людській душі і пов'язана із проблемою несвідомого (сновидіння, мотиви діяльності людини тощо) та має бути спрямована не на зовнішній світ, а на саму людину. Пізнання в працях Аристотеля характеризується в дослідженні суті речей, їхніх загальних основ, причин та науки, що осмислюються за допомогою розуму в діалектичний спосіб. До цих загальних засад учений відносить аксіоми наук, а також закони мислення. Цей процес розглядається шляхом дешифрування несвідомих імпульсів і забезпечує ґрунтовніше осмислення психічної реальності. У дослідженнях З. Фрейда зміст несвідомого пов'язаний з інстинктами життя і смерті, пізнання яких сприяє зменшенню активності деструктивних тенденцій людини [8, с. 50]. Ця категорія є однією з визначальних у вивченні несвідомого та виявляється як прояв потягів організму (Ід) та вищих соціальних ідеалів (Супер-Его); архаїчний спадок; єдине енергетичне джерело психічного [2, с. 23].

У зв'язку із цим психоаналітичне пізнання дає можливість об'єктивувати неусвідомлене. Пізнавши закон розвитку людської психіки, згідно з А. Адлером, можна досягнути внутрішню гармонію. Акцентування уваги автором на пізнанні внутрішньої динаміки психіки суб'єкта, її тенденцій до сили і переваги створюють ілюзію могутності [1, с. 115–119].

Передумовою сучасної психології пізнання є діалектика, квантова фізика та синергетика. Діалектика пізнання враховує його складність і суперечливість, зв'язки суб'єктивного й об'єктивного в істині, єдність абсолютного та відносного; оперує в цьому процесі основними законами, категоріями і принципами діалектики, розглядаючи їхні гносеологічні аспекти. Основне завдання синергетики – це вивчення загальних закономірностей розвитку в часі систем будь-якої природи, квантової фізики – невіддільність від наявної реальності. Відповідно до позиції Т. Яценко, психологія як її глибинний формат пізнання і квантова фізика підпорядковуються принципу додатковості. Його введено в психологічну науку (вслід за Н. Бором – у квантовій фізиці) Т. Яценко у вигляді двох принципів: «принципу невід'ємності свідомого і несвідомого» і «принципу з іншого», з огляду на суб'єктивізм психічного та функціональну асиметричність двох сфер психіки (свідоме/несвідоме). Ці принципи різні по суті, але взаємопов'язані. Принцип невід'ємності стосується природи психічного в його цілісності, а принцип «з іншого» – того, як професійно повинен психолог ставити запитання, що стимулюють взаємодію з респондентом [10, с. 35].

Отже, цілісність психічного є складною й розщепленою системою. Вона характеризується

несумісними одна з одною тенденціями, які задані функціональними особливостями сфер свідомого й несвідомого. Тому глибинне пізнання акцентується на джерелі руху розвитку всередині самого об'єкта, а не поза ним, що узгоджується із законом єдності й боротьби протилежностей. Відповідно до позиції Т. Яценко, ці сфери невіддільні одна від одної й водночас функціонально несумісні. Такий дуалізм психічного задається функціональною асиметричністю сфер свідомого і несвідомого [10, с. 35–40].

У глибинному напрямі «пізнання» є засадною категорією, представленою в психоаналізі, неопсихоаналізі, сучасній психодинамічній парадигмі (Т. Яценко). Ключовою ідеєю психоаналізу пізнання психіки суб'єкта є розгляд її шляхом дешифрування несвідомих імпульсів, символіки сновидінь, вільних асоціацій. Це забезпечує, за З. Фрейдом, більш точне розуміння психічної реальності [5, с. 47–52; 6, с. 326–380]. Проблема пізнання в роботах К. Юнга представлена через розуміння душевного життя суб'єкта і людства, його складної структури і символічного вираження [7; 10, с. 52–54]. У дослідженнях К. Хорні ця категорія розглядається через «самоаналіз» і «психоаналіз». Самоаналіз – це один зі складників великого процесу, де людина не може вповні пізнати себе без допомоги психоаналітичної процедури, оскільки перебуває у власній реальності. Пізнання представлено в контексті розуміння суб'єктом своїх внутрішніх конфліктів, які заважають процесу самореалізації [7, с. 128–156]. Тому глибинне пізнання може здійснюватися лише за допомогою методів і технік, які психолог використовує в процесі роботи. Пізнання, за Д. Юмом, є суб'єктом світу і розпочинається з досвіду та прагне вийти за його межі [8]. Таке розуміння цього поняття характеризується як механізм, що сприяє розвитку самоаналізу, самокритики, рефлексії і дозволяє вийти за параметри набутого досвіду. В аспекті психодинамічної парадигми категорія «пізнання» характеризується як: невід'ємність феноменологічного підходу, основ філософсько-психологічного учіння від психокорекційного процесу і його зосередженість на індивідуалізованій неповторності суб'єкта; значущість досягнень об'єктивності результатів пізнання, пов'язаних зі спонтанністю і невимушеністю поведінки учасників психокорекційного процесу, що сприяє вияву ітеративних, інваріантних тенденцій; введення принципу невід'ємності свідомого і несвідомого, який використовується для об'єктивації несвідомих смислових структур (Т. Яценко); виявлення об'єктивних реальностей, відомих психіці суб'єкта через смислові параметри, які уможливають та забезпечують достовірність діагностико-корекційного процесу [10, с. 17–50].

Уся процедура глибинного пізнання підкоряється провідним законам глибинної корекції: позитивній дезінтеграції та вторинній інтеграції на більш високому рівні розвитку психіки суб'єкта (Т. Яценко) [10, с. 108–112].

У глибинному пізнанні майбутньому фахівцю необхідно досягнути ті знання, які сприятимуть формуванню професійного погляду на психокорекційний процес. Для цього є потреба у виокремленні тих причин, які має чітко розуміти дослідник, зокрема: неможливість прямолінійного пізнання психіки в її цілості через специфіку функціональних характеристик несвідомого як невід'ємної частини психічного в його цілості; необхідність використання опосередкованих, контекстних засобів, які є передумовою пізнання цілості психічного в об'єктивних його параметрах (тобто пізнання свідомого); узгодження методів контекстного пізнання з характером (специфікою) природи психіки, що відкриває перспективи декодування опредметнених (візуалізованих) засобів, які є формою об'єктивування суб'єктом власної психіки через «реалії», підпорядковані ньютонівським законам; формування діалогічних способів декодування, дешифрування презентантів, що виражають психіку суб'єкта в опредметнених формах; наявність підсумкової та проміжної інтерпретації, що враховує рівноправність семантики вербального та невербального аспектів поведінки респондента [11, с. 18–28].

Процес глибинного пізнання потребує врахування непрямолінійності перекодування смислів і його залежності від досвіду людини, специфіки пропонованого їй матеріалу (наприклад, ліплення з тіста, моделювання з каміння чи то вільний вибір репродукцій художніх полотен). Тому використання різних форм перекодування прихованих смислів психіки сприяє уточненню гіпотез і об'єктивності пізнання психічного, яке архетипно репрезентується в процесі мимовільної, опредметненої творчості.

Глибинне пізнання спирається на діалогічну взаємодію між психологом та респондентом у процесі. Мотивація, з її незмінним емоційним забарвленням, є провідною в ініціативі будь-якого пове-

дінкового акту. Водночас розуміння мотивів психіки людини необхідне для успішного здійснення діагностики та корекції в глибинному пізнанні психіки. Методика активного соціально-психологічного пізнання (далі – АСПП), розроблена Т. Яценко, доводить доцільність перекодування внутрішнього змісту психіки в площину предметного (спостережуваного) світу, що задає об'єктивність подальшого аналітичного опрацювання репрезентантів у діалогічній взаємодії [10, с. 45].

Подаємо фрагмент глибинно-корекційного (психоаналітичного) процесу АСПП (респондент В.) з використанням репродукції картини «Мадонна Лаборіс» із відповідними узагальненнями.

П.: Ця картина символізує Рай і Пекло. Мадонна вночі опускає свій білосніжний шарф до Пекла, допомагаючи душам, які покаялися, перейти з Пекла до Раю. За нею спостерігають святі Павло і Петро. Що привертає вашу увагу на цьому малюнку?

В.: Перш за все Мадонна.

П.: Які почуття вона у вас викликає?

В.: Щось високе, святе, те, до чого можна прагнути, але ніколи не досягти.

П.: Чи відчуваєте ви схожі почуття щодо себе?

В.: Не думаю.

П.: Якщо цей аспект привертає вашу увагу, то, можливо, вам це відомо з вашого особистого досвіду? Ви могли відчувати схоже, приміром, у церкві, або у власних вчинках, або ж у родині, з боку когось рідного, чи в особистому житті?

В.: У моєму досвіді така святість є в мамі.

П.: У мамі? А ви думаєте, що недотягуєте до такого образу? Такі почуття могла у вас викликати тільки мама?

В.: Мама викликає (і викликала в дитинстві) відчуття святості, напевно. Це давні і забуті почуття.

П.: Ваші відносини були вже овіяні не лише такою високістю, і й чистотою?

В.: Думаю, що я зруйнувала те, про що йдеться, адже це «забуте».

П.: Тобто у вас є почуття провини щодо стосунків із мамою? Ви все зруйнували? Тоді у вас є щось схоже із цією фігуркою (*постать унизу*,

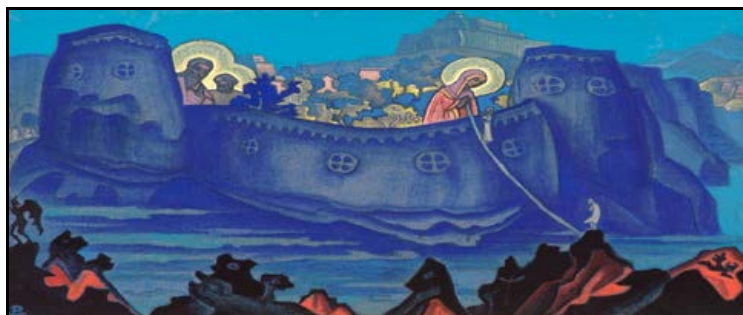


Рис. 1. М. Періх «Мадонна Лаборіс»

біля Пекла). Опишіть, якими почуттями вона (ця фігура) обтяжена.

В.: Є, звичайно, почуття провини і відірваності від цієї святості, і падіння кудись вниз.

П.: Я, можливо, випадково вказала на цю фігурку. Ви особисто де перебуваєте?

В.: Мені знайоме відчуття і там, і там, немов дорогою до Раю.

П.: Де ви на поточний момент? Якщо брати контекст взаємин із мамою?

В.: Напевно, я йду дорогою вгору.

П.: Тут (зверху) чи нижче?

В.: Може, посередині, а може, й нижче. Це, як у математиці, можна наблизитися скільки завгодно, але не наблизитися остаточно.

П.: Тобто є такі відчуття з матір'ю, ніби вже сталося те, що заважає зблизитися? Через її високість або через те, що ви не вбачаєте в мамі ту високу доброзичливість, яка була раніше? З'явилися інші якості, і тому ви остерігаєтеся наблизитися? Або ж через те, що цей образ залишається таким високим і досі? Тому наблизитися до нього дуже важко, якщо ваше відчуття дисонує з тим, як ви сприймаєте маму?

В.: Розумом усвідомлюю, що можна наблизитися, розв'язати певні проблеми, якщо ти психолог, проте підсвідомо розумію, що це зближення з нею вже не можливе взагалі.

П.: Коли «розв'язувати», то є надія на позитивний вихід. Проте несвідомо ви відчуваєте, що є така проблема, що вже не може бути розв'язаною. Це може гальмувати вашу ініціативу взагалі якось наблизитися до матері.

В.: Так, справді.

П.: Вона (мати) імпотує активність?

В.: Так.

П. (до групи): Наш діалог – ситуативно неповторний. Під час взаємодії з В. ми об'єктивували наявність певних гальмівних моментів, які заважають активно наблизитися до матері, що є проблемою. Саме тому ви і стверджуєте, що ви є на шляху. Це нелегка ситуація застрягання в такій непевності і нерозв'язаності проблем дитинства.

В.: Я відчуваю, що зможу поставити крапку у власних переживаннях і рухатися до власного прогресу.

Аналіз емпіричного матеріалу (стенограми) респондента В. показує, що його особистісні проблеми пов'язані з едіпальною залежністю від матері, що продукує почуття провини. Образ Мадонни привернув увагу В. своєю святістю, що вказує на компенсаторну тенденцію (потребу) ідеалізації образу власної матері. В. втілила себе в образі фігурки, яка розташована на «дорозі» до Раю, «досягти якого неможливо (за словами В.), «скільки б не наближався до нього». Це вказує на внутрішню суперечність психіки респондента: бажання активності і водночас внутрішній її під-

рив через недосяжність мети. Психоаналітична робота з респондентом В. сприяє розкриттю й усвідомленню змісту почуття провини, за яким стоїть почуття образи на матір, що має вияв у неприйнятті її позитивного образу. Респондент усе дитинство боролася за рівність із матір'ю, але не була прийнята нею. Факт ідентифікації В. із матір'ю підтверджується втіленням В. в образ Мадонни, що зумовлює суперечність психіки респондента.

У глибинно-психологічному процесі чинником є каталізація спонтанної та невимушеної поведінки його учасників, що сприяє актуалізації внутрішньої емотивно-енергетичної детермінованості. Об'єктивація несвідомого в глибинному пізнанні супроводжується «оживленням» слідових ефектів, що пов'язані з набутих драматичним досвідом [10, с. 27]. Конструктивною результативністю в глибинному пізнанні учасників груп АСПП є: внутрішня врівноваженість; відкритість до нової соціально-перцептивної інформації; зростання активності в спілкуванні з іншими людьми; уміння приймати інших людей такими, якими вони є; розвиток інтуїції, сенситивності, емпатії та розуміння відповідальності за власні вчинки; зниження конфліктності й незадоволеності життям; пробудження інстинкту самозбереження, зниження тенденцій до імпотування психіки, самодепривації та тенденції до психологічної смерті.

**Висновки.** Отже, з погляду філософії, процес пізнання є спогляданням, що припускає пасивну роль суб'єкта в підпорядкованості об'єктивно наявним незмінним законам. Тому глибинно-психологічний процес є залежним від теоретико-методологічних засад філософської науки. Розуміння глибинного пізнання, за сучасною психодинамічною теорією Т. Яценко, є переорієнтацією вектора енергетичної спрямованості психіки суб'єкта на розв'язання особистісних проблем (внутрішніх, стабілізованих суперечностей), що сприяє посиленню та розширенню адаптаційних резервів психіки. Вищерозглянуті наукові погляди щодо цих категорій сприяють осмисленню та впровадженню в практику методологічних засад.

Перспективи подальших досліджень вбачаються в розкритті основних детермінантів мотиваційно-глибинного пізнання.

#### Література:

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии: лекции по введению в психотерапию для врачей, психологов и учителей. Москва, 2002. 214 с.
2. Аллахвердов В. Сознание как парадокс. *Экспериментальная психология. Т. 1.* СПб., 2000. 528 с.
3. Проблеми сучасної педагогічної освіти: зб. статей. Серія «Педагогіка і психологія». Ялта, 2009. Вип. 21. Ч. 1. 219 с.

4. Философский энциклопедический словарь. Москва, 1983. 840 с.
  5. Фрейд З. Методика и техника психоанализа. Психоаналитические этюды. Минск, 2003. С. 47–150.
  6. Фрейд З. Психология бессознательного: сборник произведений. Москва, 1990. 448 с.
  7. Хорни К. Наши внутренние конфликты. Москва, 2000. 560 с.
  8. Юм Д. Исследования, касающиеся человеческого познания. Москва, 2001. URL: <http://mipt.ru/education/chair/philosophy/textbooks/sources/Hume.php> (дата обращения: 08.11.16).
  9. Юнг К.Г. Аналитическая психология: Тавистокские лекции. Санкт-Петербург, 1994. 218 с.
  10. Яценко Т. Методология глубинно-коррекционной подготовки психолога. Днепропетровск, 2015. 396 с.
  11. Яценко Т., Галушко Л., Поляничко О., Сіденко Ю., Іванова Н. Діалог як методологічна складова глибинного пізнання психіки. Психологія діалогу і світ людини. Кіровоград, 2016. Т. 6. С. 18–29.
- 

**Галушко Л. Я. Сущность философско-психологического анализа глубинного познания субъекта**

*В статье проанализированы смысловые аспекты категорий «познание», «глубинное познание» с использованием параметров диалектики, синергетики и квантовой физики. Описана эволюция понятия «познание» от общепhilosophического содержания к глубинно-психологическому и, соответственно, от пассивно- созерцательной трактовки до глубинно-коррекционного процесса активного социально-психологического познания (АСПП).*

**Ключевые слова:** *познание, глубинное познание, диалектика, квантовая физика, активное социально-психологическое познание (АСПП), принцип дополнительности, глубинно-коррекционный процесс.*

**Halushko L. Ya. The essence of the philosophical and psychological analysis of the deep cognition of the subject**

*The article analyzes the content aspects of the category “cognition”, “deep cognition” with the use of dialectical parameters, synergetics and quantum physics.*

*The evolution of the notion of “cognition” from the general-philosophical content to the depth-psychological and, consequently, from the passive-contemplative interpretation to the deep-correction process of active social and psychological knowledge (ASPC) is traced.*

**Key words:** *cognition, deep cognition, dialectics, quantum physics, active social-psychological knowledge (ASPC), principle of additionality, depth-correction process.*



## ОБҐРУНТУВАННЯ МЕТОДИК ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ ТРАВМАТИЧНОГО ДОСВІДУ НА ЖИТТЄВИЙ СТИЛЬ ОСОБИСТОСТІ

*У роботі представлені й описані компоненти стилю життя та авторська структурно-функціональна модель впливу травматичного досвіду на життєвий стиль особистості. Обґрунтовано доцільність застосування визначеного набору методик із метою дослідження впливу травматичного досвіду на стиль життя.*

**Ключові слова:** травма, травматичний досвід, життєвий шлях, стиль життя, копінг-стратегії, модель, методики, дослідження.

**Постановка проблеми.** Процес індивідуального розвитку та становлення особистості від народження до смерті в широкому сенсі ми розглядаємо як життєвих шлях, що презентовано в наших попередніх публікаціях [5]. Під час проходження свого життєвого шляху кожна особистість стикається зі стресовими, травматичними ситуаціями, які можуть зберегтися в пам'яті як травматичний досвід.

Залежно від психологічних особливостей індивіда та способів подолання складних життєвих ситуацій (копінг-стратегій) травматичний досвід може впливати на зміни в стилі життя особистості як індивідуального способу проходження нею свого життєвого шляху. На особливу увагу в даному контексті заслуговує аналіз трансформацій стилю життя осіб із різними показниками посттравматичного зростання як наслідку пережитого травматичного досвіду.

Актуальність розроблення моделі та дослідження впливу травматичного досвіду на зміну стилю життя особистості зумовлена відсутністю психометричних досліджень, які б розкривали сутність і пояснювали причини впливу травматичного досвіду на зміни в стилі життя з урахуванням домінуючих копінг-стратегій особистості.

### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Аналіз наукової літератури з теми дозволив визначити, що в роботах сучасних українських і закордонних учених розкрито психологічні особливості впливу травми на окремі аспекти життєвого шляху особистості (М. Аствацатуров, М. Горовіц, А. Кардінер, Е. Крепелін, Г. Шумков та інші). Окремо представлені дослідження, сфокусовані на вивченні й аналізі переживання травматичного досвіду залежно від домінуючих копінг-стратегій особистості (Н. Водоп'янова, Т. Гушчина, А. Журавльова, Т. Крюкова, Є. Куфтяк, О. Сергієнко й інші). Аналіз наукових робіт із теми дав підстави для виявлення відсутності інтегрованих досліджень, спрямованих на аналіз впливу

травматичного досвіду на зміну структурних компонентів стилю життя з урахуванням домінуючих копінг-стратегій особистості.

**Мета статті** – опис теоретичної структурно-функціональної моделі впливу травматичного досвіду на зміну стилю життя особистості й аналіз методик дослідження компонентів моделі.

**Виклад основного матеріалу.** Спираючись на наші попередні публікації, присвячені дослідженню стилю життя [5], та положення науковців щодо зазначеного концепту (А. Адлер, П. Горностаї, О. Донченко, О. Малина, Г. Мозак, К. Роджерс, Л. Сохань, Т. Титаренко, Ю. Швалб, Б. Шульман), наведемо авторське визначення терміна. Вважаємо, що стиль життя – особливий індивідуальний спосіб здійснення особистістю обраного нею життєвого шляху, що містить такі структурні компоненти:

- «Я-концепцію», що відображає уявлення людини про себе;
- образ світу – уявлення про світ, людей, природу, тобто про все, що оточує людину;
- взаємовідносини з оточенням;
- актуальний емоційний стан;
- ціннісні орієнтації.

Для подальшого обґрунтування доцільності застосування визначеного набору методик для дослідження впливу травматичного досвіду на стиль життя вважаємо важливим розкрити сутність запропонованих структурних компонентів.

Загальновідомо, що «Я-концепція» особистості є фундаментальним поняттям теорії К. Роджерса. «Я-концепцію» або «Самість» він визначає як гештальт, що складається зі сприйняття себе і своїх взаємин з іншими людьми, а також із цінностей «Я». «Я-концепція» вміщує не тільки сприйняття людиною себе реальної, але також і уявлення про себе таку, якою людина хотіла б бути («Я-ідеальне»). Незважаючи на те, що «Я» людини постійно змінюється в результаті набутого досвіду, воно завжди зберігає якості цілісного

гештальта, тобто уявлення особистості про себе залишаються відносно стійкими [10].

Отже, структура «Я-концепції» особистості містить «Я-реальне» та «Я-ідеальне», які ми розглядаємо як складові компоненти стилю життя особистості.

Г. Мозак і Б. Шульман зазначають: «Теорія А. Адлера є теорією поля. Людина має суб'єктивні переконання не тільки про себе, а й про навколишній світ і про відносини між собою та світом. Ми вирішили назвати цю суб'єктивну картину світу «образ світу», або "Weltbild". Образ світу являє собою набір переконань про всі елементи (об'єкти, процеси і місця) поза суб'єктивним «Я» і про всю концепцію «зовні» загалом. «Зовні» – це те, із чим ми зазвичай справляємося <...> Не всі «зовнішні» аспекти мають однакове значення; деякі з них можуть бути проігноровані, інші розглядаються як такі, що мають вирішальне значення для особистості <...>» [16, с. 7].

Отже, *образ світу* розуміємо як уявлення особистості про навколишню дійсність крізь призму власного досвіду.

Щодо компонента «*взаємовідносини з оточенням*», то маємо на увазі суб'єктивно пережиті взаємозв'язки між людьми, що об'єктивно проявляються в характері і способах взаємного впливу людей під час спільної діяльності та спілкування.

*Емоційний стан* особистості, виходячи з положень А. Реана [11], – це сукупність відносно стійких і типових для людини переживань свого ставлення до навколишньої дійсності і до самої себе в певний момент часу.

Щодо системи *ціннісних орієнтацій*, то вона визначає змістовну сторону спрямованості особистості та становить основу її ставлення до навколишнього світу, до інших людей, до себе самої; основу світогляду і ядро мотивації життє-

діяльності, життєвої концепції і «філософії життя» (М. Рокич).

Узагальнюючи розкриті нами основні структурні компоненти стилю життя, графічно зобразимо їх на рис. 1.

Отже, діагностика структурних компонентів стилю життя особистості надасть змогу визначити: ставлення людини до себе, оточення й уявлення щодо зазначеного; стратегії поведінки, які особистість застосовує з метою встановлення контакту з оточенням, її актуальний емоційний стан і домінуючі ціннісні орієнтації.

Наведена структура, виходячи із принципів системного підходу, розглядається нами як сукупність функціонально зв'язаних компонентів, що являють собою цілісну систему. У нашому разі – цілісна структура стилю життя особистості представлена когнітивним, поведінковим, емоційним і ціннісним компонентами. Когнітивний компонент спрямований на розкриття уявлень особистості про себе («Я-концепція») і світ (образ світу); поведінковий компонент представлений особливостями взаємовідносин з оточенням, емоційний – актуальним емоційним станом, ціннісний – ціннісними орієнтаціями особистості.

Переходячи до розкриття сутності травматичного досвіду та його впливу на життєвий шлях особистості, зазначимо, що в розумінні травматичної події будемо виходити з положення Н. Тарабріної про те, що травматичні ситуації – це екстремальні, критичні події, які несуть в собі загрозу фізичній або психічній цілісності самого суб'єкта або осіб його найближчого оточення; що мають потужний негативний вплив на психіку і потребують від індивіда екстраординарних (незвичних) зусиль для подолання наслідків такого впливу [12]. Ґрунтуючись на вищезазначеному визначенні, травматичний досвід розуміємо як відображену

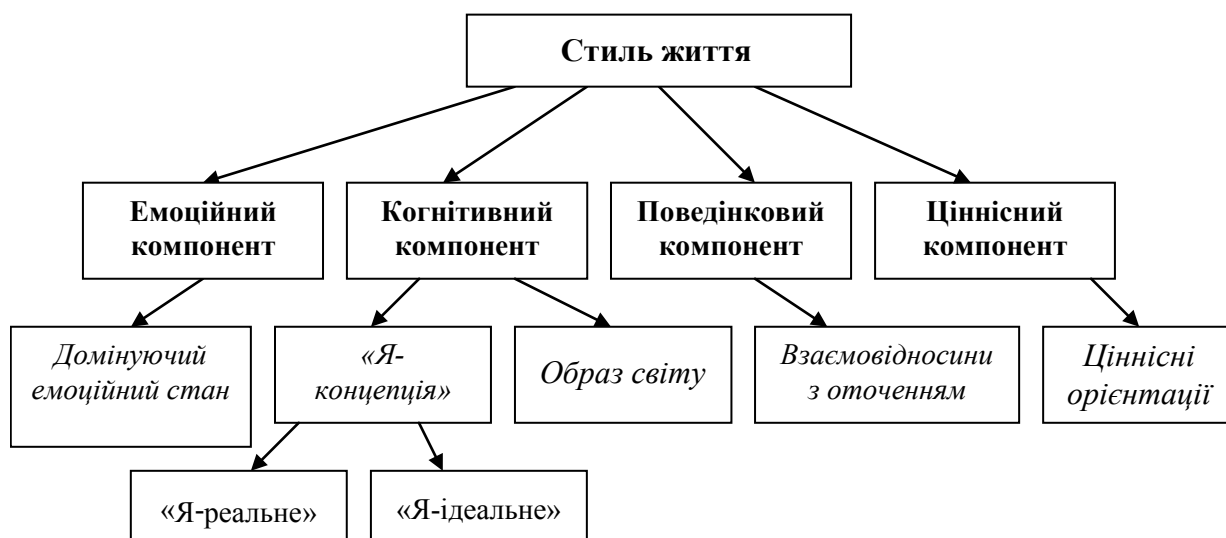


Рис. 1. Компоненти стилю життя особистості

у свідомості сукупність переживань щодо пережитої травматичної ситуації.

Зауважимо, що аналіз наукової літератури з теми дав підстави визначити, що травматичні події та їхні наслідки здебільшого розглядаються науковцями в негативному контексті. Тобто акцентується подолання негативних наслідків пережитої травми [4]. Також в окремих дослідженнях (Л. Александрова, Л. Калхаун, М. Магомед-Емінов, Б. Морріс, Р. Тадеші, Дж. Шекспір-Фінч та інші) розкривається сутність позитивного впливу травматичних подій на життя особистості. Для пояснення даного феномена застосовується поняття «посттравматичне зростання». Виходячи з діяльнісно-смыслового підходу в трактуванні посттравматичного зростання (за М. Магомед-Еміновим), зазначимо, що це ретроспективна смыслова робота особистості, в якій зв'язується минуле, теперішнє та майбутнє [9]. Отже, феномен екстремальності має не тільки негативний, але й позитивний аспект і може бути повноцінно розглянутий у трансформаційній тріаді «страждання – стійкість – зростання».

Щоб посттравматичне зростання мало місце, у людини із самого початку повинні бути певні навички успішного подолання негативних емоцій та психічної напруженості. Виходячи з того, що особливості пристосування до складних життєвих ситуацій, формування та збереження травматичного життєвого досвіду залежать від сформованих в особистості механізмів подолання стресу, вважаємо доцільним звернутися до визначення поняття «копінг-стратегії».

У нашому дослідженні ґрунтуємося на положенні Р. Лазаруса та С. Фолкмана про те, що копінги – це «сума когнітивних та поведінкових спроб, які застосовуються індивідом для ослаблення впливу стресу, наявних зовнішніх або внутрішніх вимог, що оцінюються як надмірні або такі, що перевищують ресурси людини» [15, с. 141]. Стійкі патерни копінгів формують копінг-стратегії, або особистісні стилі.

Отже, виходячи з положень Р. Лазаруса і С. Фолкмана, визначимо, що копінг-стратегії – це усвідомлені прийоми та способи, які людина

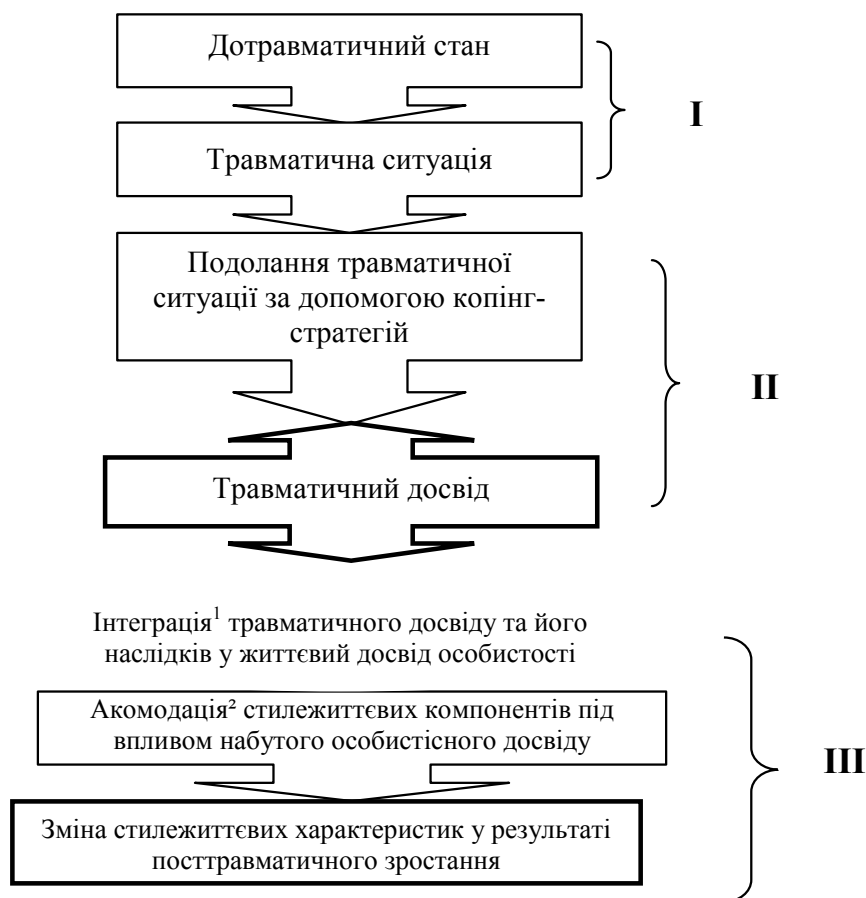


Рис. 2. Теоретична структурно-функціональна модель впливу травматичного досвіду на зміну стилю життя особистості

<sup>1</sup> Інтеграція (від лат. *integratio* – об'єднання) – процес об'єднання частини ціле.

<sup>2</sup> Акомодація (у психології) – перебудова, модифікація «старих» стійких систем сенсів, під час якої з'являються нові поняття (з урахуванням надходження іншої, нової інформації про себе та світ).

застосовує, щоб справитися зі складними, часом травматичними життєвими обставинами.

Робимо висновок, що виявлення й опис змін стилю життя осіб із травматичним досвідом набуває сьогодні актуальності як спроба систематизованого викладу положень щодо наявності індивідуальних відмінностей конструювання свого майбутнього.

Беручи до уваги все вищезазначене, запропоновано авторську теоретичну структурно-функціональну модель, що відображає вплив травматичного досвіду на зміну стилю життя особистості (рис. 2).

Наведена модель демонструє таке:

I. Травматичну ситуацію варто розглядати як таку, що несе в собі загрозу фізичній або психічній цілісності індивіда або осіб його найближчого оточення, потужно негативно впливає на психіку і потребує від суб'єкта нетипових зусиль для подолання наслідків такого впливу.

II. Для подолання травматичної ситуації людина застосовує копінг-стратегії, що є усвідомлюваними прийомами та способами. Подолання травматичної ситуації приводить до формування травматичного досвіду.

III. Наступним етапом є інтеграція травматичного досвіду – процес, результатом якого є об'єднання розрізнених переживань стосовно травматичної ситуації та включення їх у життєвий досвід особистості. Життєвий досвід особистості варто розуміти як сукупність сформованих у процесі проходження особистістю обраного нею життєвого шляху знань, вмінь, навичок, уявлень тощо. Під впливом набутого життєвого досвіду проходить акомодация стилежиттєвих компонентів – їх перебудова, модифікація, як результат посттравматичного зростання. Зміна стилежиттєвих компонентів пояснюється процесом посттравматичного зростання, відповідно до моделі позитивної трансформації в межах діяльнісно-смыслового підходу (за М. Магомед-Еміновим) зазначеного конструкта. Посттравматичне зростання розглядається нами через когнітивну переоцінку початкових (дотравматичних) переконань і реконструкцію уявлень про **процесу такий: румінація**<sup>3</sup> травматичних подій супроводжується симптомами емоційного **дистресу**<sup>4</sup>. Подолання дистресу й усвідомлення того, що сталося, сприяє формуванню рефлексивного переосмислення травматичного досвіду, що приходить на зміну руміна-

ції травматичних подій. Оброблення інформації в такий новий для людини спосіб сприяє усвідомленню особистістю нового набутого досвіду та включенню його в особистісний досвід. Отже, посттравматичне зростання сприяє трансформації стилю життя внаслідок пережитої травматичної події з акомодациєю травматичного досвіду.

З огляду на зазначене, доцільним є підбір методик, що дозволили б провести емпіричне дослідження компонентів запропонованої структурно-функціональної моделі впливу травматичного досвіду на стиль життя особистості.

Вважаємо, що дослідження компонентів стилю життя особистості являє собою сукупність взаємодоповнюючих дослідницьких методик, що віддзеркалюють основні складові компоненти запропонованої авторської структурно-функціональної моделі. Для діагностики уявлень людини про себе, світ, людей, природу; взаємовідносин з оточенням; виявлення актуального емоційного стану та ціннісних орієнтацій доцільне використання такого психодіагностичного інструментарію:

1. З метою виявлення уявлень суб'єкта про «Я-реальне», «Я-ідеальне» та дослідження особливостей взаємовідносин у малих групах – *Методика діагностики міжособистісних відносин Т. Лірі*.

2. З метою виявлення дизфункціональних когніцій і ставлення суб'єкта до себе, оточення та світу – *Діагностично-психокорекційна методика «Антисвіти» В. Шебанової*.

3. З метою виявлення змістовної сторони спрямованості особистості, що становить основу її ставлення до навколишнього світу, до інших людей, до себе самої, основу світогляду й ядро мотивації життєдіяльності, основу життєвої концепції та «філософію життя» – *Методика «Морфологічний тест життєвих цінностей» Л. Карпушиної та В. Сопова*.

4. З метою виявлення домінуючого емоційного стану досліджуваних – *Методика визначення домінуючого стану Л. Кулікова*.

Для діагностики наявності травматичного досвіду, виявлення рівня посттравматичного зростання та властивих копінг-стратегій подолання стресових ситуацій доцільне використання такого психодіагностичного інструментарію:

1. З метою оцінки особливостей життєвого шляху особистості та виявлення наявності травматичних ситуацій у минулому – *Методика психологічного нарративного аналізу кризових/травматичних подій В. Шебанової*.

2. З метою виявлення рівня посттравматичного зростання – *Опитувальник посттравматичного зростання Л. Калхауна та Р. Тадеші в адаптації М. Магомед-Емінова*.

3. З метою визначення копінг-механізмів, способів подолання труднощів у різних сферах пси-

<sup>3</sup> Румінація (від лат. ruminatio – повторення, переживання) – фіксація уваги на тих самих думках, пов'язаних із травматичною ситуацією.

<sup>4</sup> Дистрес (від грецьк. dys – префікс, що означає розлад; та від англ. stress – напруження) – це стан надмірної напруженості, що знижує можливості організму адекватно реагувати на вимоги зовнішнього середовища.

хічної діяльності, копінг-стратегій – *Опитувальник «Способи совладаючої поведінки» Р. Лазаруса та С. Фолкмана в адаптації Т. Крюкової.*

**Висновки.** Презентовано й обґрунтовано теоретичну структурно-функціональну модель впливу травматичного досвіду на зміну стилю життя особистості. Визначено та розкрито сутність основних компонентів стилю життя особистості. Обґрунтовано доцільність використання визначеного набору методик із метою виявлення впливу травматичного досвіду на життєвий стиль.

Перспективою подальших розвідок є проведення емпіричного дослідження впливу травматичного досвіду на зміну життєвого стилю особистості.

#### Література:

1. Бурлачук Л., Коржова Е. Психология жизненных ситуаций: учебн. пособ. М.: Российское педагогическое агентство, 1998. С. 136–137.
2. Водопьянова Н. Психодиагностика стресса. СПб.: Питер, 2013. 388 с.
3. Гавриченко О. Нарратив как метод исследования психологических особенностей личности подростка. URL: <http://www.allpsychology.ru/modules.php?name=Pages2&go=page&pid=23>.
4. Діденко Г. Етапи дослідження травматичних подій в психологічній науці. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2017. V (51), Issue 112. P. 65–68.
5. Діденко Г. Стиль життя у соціально-психологічному вимірі. *Молодий вчений*. 2017. № 1(41). С. 229–233.
6. Зливков В., Лукомська С., Федан О. Психодіагностика особистості у кризових життєвих ситуаціях. К.: Педагогічна думка, 2016. С. 185–187.
7. Карелин А. Большая энциклопедия психологических тестов. М.: Эксмо, 2007. 416 с.
8. Крюкова Т., Куфтяк Е. Опросник способов совладания (адаптация методики WCQ). *Журнал практического психолога*. 2007. № 3. С. 93–112.
9. Магомед-Эминов М. Феномен посттравматического роста. *Вестник Тамбовского университета. Гуманитарные науки*. 2009. Вып. 3 (71). С. 111–117.
10. Психология личности: словарь-справочник / под ред. П. Горностая, Т. Титаренко. К.: Рута, 2001. 320 с.
11. Реан А. Психология человека от рождения до смерти / под ред. А. А. Реана. СПб.: Прайм-Еврознак, 2002. 656 с.
12. Тарабрина Н. Практикум по психологии посттравматического стресса. СПб.: Питер, 2001. 272 с.
13. Шебанова В., Шебанова С. Влияние травматического опыта телесности на особенности эгоцентризма личности. Психологическая безопасность личности в экстремальных условиях и кризисных ситуациях жизнедеятельности: сборник научных статей V Международной научно-практической конференции / под ред. Р. Кадырова. Владивосток: Мор. гос. ун-т, 2015. С. 400–409.
14. Шебанова В. Феноменология харчової поведінки у континуумі «норма – патологія»: монографія. Херсон: ПП В.С. Вишемирський, 2016. 612 с.
15. Lazarus R. *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer, 1984. 456 p.
16. Mosak H., Shulman B. *Manual for life style assessment*. Chicago: Routledge, 2015. 290 p.

#### **Діденко Г. А. Обоснование методик исследования влияния травматического опыта на жизненный стиль личности**

*В работе представлены и описаны компоненты стиля жизни и авторская структурно-функциональная модель влияния травматического опыта на изменения жизненного стиля личности. Обоснована целесообразность применения определенного набора методик с целью исследования влияния травматического опыта на стиль жизни.*

**Ключевые слова:** *травма, травматический опыт, жизненный путь, стиль жизни, копинг-стратегии, модель, методика, исследование.*

#### **Didenko H. O. Substantiation of the research methodology for the influence of traumatic experience on the life style of personality**

*The work presents and describes the components of the life style and the author's structural and functional model of the influence of traumatic experience on the life style of the individual. The expediency of the use of a certain set of methods for the purpose of studying the effect of traumatic experience on life style has been substantiated.*

**Key words:** *trauma, traumatic experience, life style, lifestyle, coping strategy, model, methodology, research.*

**В. В. Кириченко**кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри теоретичної та практичної психології  
Житомирський державний університет імені Івана Франка

## ІНФОРМАЦІЙНЕ СУСПІЛЬСТВО: ЕВОЛЮЦІЯ ЯВИЩА ТА ГЛОБАЛІЗАЦІЙНА ТРАНСФОРМАЦІЯ СУСПІЛЬНОГО СВІТОСПРИЙНЯТТЯ

*У статті розкривається суть поняття інформаційне суспільство та його науково-методологічна еволюція. Аналізуються роботи авторів із різних галузей знань, які розкривають механізми появи нового типу суспільних відносин, пояснюють закономірності його функціонування, визначають роль інформації в процесі соціальної взаємодії. Також звертається увага на глобалізацію як один з основних чинників появи інформаційного суспільства, вказується на основні проблеми глобалізації: критичне збільшення знань, масову публічність та включення особистості в чужий для неї інформаційний контекст. У статті здійснюється теоретичний аналіз проблеми виникнення інформаційного суспільства в контексті загальносвітової глобалізації. Проводиться аналіз основних першоджерел із цієї проблеми й окреслюються центральні ідеї, які лежать в основі особистісного світосприйняття людини в інформаційному суспільстві.*

**Ключові слова:** інформаційне суспільство, соціальний досвід, глобалізація, особистісне світосприйняття, картина світу.

**Постановка проблеми.** Поява інформаційного суспільства є логічним продовженням тривалої історії еволюції людської популяції. Історія суспільного розвитку – це історія людського бажання перетворити цей світ за «своїм образом та подобою», адаптувати його під себе – а значить, глибинно дослідити й описати. Неминучість суспільної трансформації під впливом постійного катастрофічного збільшення інформації передбачали Е. Беламі («Погляд назад» (1888 р.), «Майбутній вік» (1891 р.)), Ф. Бекон («Нова Атлантида» (вид. 1978 р.)), М. Вебер («Господарство і суспільство» (вид. 1998 р.)), Ю. Габермас («Теорія комунікативної дії» (вид. 1993 р.)), В. Вернадський («Філософські думки натураліста» (вид. 1988 р.)), «Декілька слів про ноосферу» (1944 р.)), О. Шпенглер («Захід Європи» (вид. 1998 р.)) [4; 1; 7–9; 21]. Концептуальні уявлення про соціально-психологічні закономірності організації інформаційного суспільства закладені в роботах Д. Белла («Соціальні рамки інформаційного суспільства» (1986 р.)), З. Бжезінського («Велика шахівниця» (1998 р.)), У. Ліпмана («Громадська думка» (2004 р.)), Е. Тофлера («Шок майбутнього» (2002 р.), «Третя хвиля» (2004 р.)) [3; 16; 18; 19]; порушується проблема еволюційної нездатності людини сприймати й обробляти інформацію, кількість якої кожного року збільшується в рази. Досліджуючи окремі аспекти інформаційних відносин, вони передбачали появу суспільства, центральним елементом якого є інформаційні зв'язки, за допомогою яких відбуваються взаємовідносини між усіма його учасниками.

Суперечливим до цього часу є авторство поняття «інформаційне суспільство», хоча одно-

значно, що основна ідея без термінологічного оформлення належить Данієлю Белу. Український науковець О. Мельник, посилаючись на дослідження різних років, зокрема, апологетів концепції «інформаційного суспільства», доходить висновку, що авторство належить професору Токійського університету Юдзіро Хаясі (Yūjirō Hayashi), який вживав його на початку 60-х рр. у своїх доповідях на означення нового типу суспільних і економічних взаємовідносин. Проте поняття було лише популяризоване ним, а першовідкривачем концепту «інформаційне суспільство» є професор Прингстонського університету Фріц Махлуп (Fritz Machlup), який вживав поняття у своїх роботах на означення необхідності організації інформаційних потоків для збереження конкурентоспроможного виробництва [17].

1958 р. Ерік Фром взяв участь у передачі відомого американського журналіста та телеведучого Майка Волеса «The Mike Wallace Interview». Під час інтерв'ю він окреслив основні особливості американського суспільства, які можна екстраполювати на інші сучасні соціальні утворення. Сучасне суспільство «споживачів» потрапило в пастку ринкових відносин. Сучасна людина приречена на щоденне споживання товарів, зокрема й інформації, яка в нашому суспільстві деякою мірою прирівнюється до основних життєво важливих продуктів. Сучасна людина звикла щоденно споживати інформацію різного змісту та різної якості, інколи сам процес споживання починає переважати над змістом завдань, з якими він пов'язаний. 1966 р. П. Друкер, американський економіст австрійського походження, запропонував поняття

«суспільство знань» (“knowledge society”) та «інформаційний працівник» (“knowledge worker”), які розкривали суть суспільства, центральним елементом якого є інформація. Кожен член інформаційного суспільства має володіти базовими компетенціями, які допомагають обробляти інформацію. Суть прогресу зміщується з накопичення знань до накопичення їх носіїв (збільшення кількості). Водночас виникає необхідність контролю за знаннями та їх поширенням, а отже, створення потужної контрольованої інформаційної мережі. У суспільстві знань стираються фізичні кордони світу, та на перший план виступає показник обмеження чи доступу до інформаційного контенту. На новий план виходить загальносвітова війна за ресурси: знання та люди (які володіють знаннями) є більш ціннішими, ніж земельні ресурси та корисні копалини (для ілюстрації можна оцінити сукупний валовий внутрішній продукт (далі – ВВП) Росії й Японії). Елвін Тофлер у своїй «Третій хвилі» вказує на те, що інформація зменшує потребу в сировині, цінність останньої поступово втрачається навіть на тлі постійного зростання загальносвітових потреб. Знання надають ресурсу нової якості. На глобальному ринку праці працівник, який володіє інформацією та знаннями, є ціннішим за того, хто ці ресурси добуває або накопичує.

Маршал Мак-Люен свого часу спрогнозував появу інформаційного суспільства через збільшення друкованих видань і доступності друкарства для громадськості (основними акцентами були видозміна друкарства та поява цифрової преси). У роботі «Розуміння медіа» (вид. 1994 р.) він диференціює медіа на так звані «гарячі» та «холодні», які відрізняються ступенем долучення суб'єкта до інформаційної діяльності: перші передбачають пасивне сприйняття інформації, яка швидко поширюється мережею та формує однозначне ставлення в пересічних громадян, другі ж розраховані на поступове споживання контенту та його групове обговорення [22]. Зазвичай після перегляду новин на телебаченні в пересічних громадян формується однакове ставлення до подій, які були висвітлені; водночас після прочитання книги в громадськості складається індивідуальне уявлення про сюжет, головних героїв і задум автора.

**Мета статті** – зробити теоретичний аналіз проблеми виникнення інформаційного суспільства в контексті загальносвітової глобалізації. Проаналізувати основні першоджерела із цієї проблеми й окреслити центральні ідеї, які лежать в основі світосприйняття особистості в інформаційному суспільстві.

**Виклад основного матеріалу.** Еволюція людства, як і інших живих організмів, пов'язана з розвитком здатності сприймати, акумулювати і відтворювати інформацію. Це дозволяє

людині зберігати адаптивні властивості, необхідні, передусім, для виживання в цьому світі, а вже в подальшому – для його перетворення. Зникнення цієї здатності або неспроможність оперувати величезними масивами інформації може бути причиною зникнення людства (І. Шкловський «Всесвіт, життя, розум» (1987 р.)) [20]. У роботі «Філософські основи інформації» Л. Яроцького та Л. Левченко (2007 р.) здійснюється теоретико-методологічна концептуалізація ідеї інформаційної першопричинності будь-якого соціального, культурного, економічного, біологічного, фізико-хімічного явища [15]. Порушується проблема «верховенства інформації», яка дає можливість крізь призму еkleктичного узагальнення природничих і гуманітарних наук дати відповідь на запитання: чому людству як біологічному та соціальному виду життєво необхідно зберігати, реагувати (декодувати) та виробляти інформацію?

Формування картини світу сучасної особистості відбувається в умовах тотальної інформатизації, яка спричинена тенденціями світової спільноти до загальносвітової інтеграції. Глобалізація – це процес загальносвітового об'єднання з метою спільного вирішення нагальних проблем, об'єднання на основі спільних інтересів, створення середовища, комфортного для життєдіяльності людей, які підтримують спільні норми та цінності. Збільшення території співіснування та формування спільної культури, яка містить елементи більшості з тих, які становили її основу, неминуче приводить до збільшення частки інформації та знань, які необхідно засвоїти в процесі соціалізації пересічній людині. На сучасному етапі суспільного розвитку пересічна людина переживає глобалістичний шок, пов'язаний із постійним змінами кордонів соціокультурної ідентифікації (У. Бек «Що таке глобалізація» (вид. 2001 р.)) [1]. Для того щоб зрозуміти «хто ми», пересічній людині потрібно окреслити коло тих, кого позначає поняття «вони», а оскільки в інформаційному суспільстві соціальні ідентифікатори є нестійкими елементами, вона постійно «моніторить ситуацію», щоб її світосприйняття було в контексті загальногрупового схвалення та прийняття. У процесі групового консолідування-диференціювання відбувається дифузне розчинення ідентичності, а отже, неможливою є чітка світоглядна позиція людини в глобальному світі: вона не може відповісти на питання «хто я?» та «хто ми?».

На початку ХХ ст. порушується проблема суспільних змін під впливом глобалізації, зокрема, основна частина досліджень і теоретичних узагальнень стосується проблеми психологічної готовності до життєдіяльності в інформаційному світі. Появою інформаційного суспільства є початок виразного домінування так званого четвертого сектора економіки, після промисловості, сіль-

ського господарства та сфери послуг (Д. Белл, В. Іноземцев) [3; 12; 13]. Причому в частковому співвідношенні домінуючою порівняно з капіталом і працею є інформація як основа будь-якої життєдіяльності цього суспільства. Комунікація стає основою життєдіяльності будь-якого суспільства, вона перетворюється з опосередковуючої й обслуговуючої на провідну активність цивілізованого суспільства. У зв'язку з цим постає питання спроможності сучасної людини (у деяких випадках – еволюційної здатності) здійснювати багаторівневу комунікацію, оперуючи велетенськими масивами інформації. Зростаючі темпи змін змушують нас стикатися з великою кількістю ситуацій, в яких особистий досвід не може бути використаний. Тому виникає необхідність формування нової форми суспільного устрою: інформаційного суспільства, де центральним елементом є знання, акумульовані колективним суб'єктом соціальних відносин у процесі культурного філогенезу. У процесі соціалізації відбувається поступове включення людини в соціальне інформаційне середовище, де вона черпає знання, які не є частиною її безпосереднього досвіду, а належать якомусь «ми». Отже, основним джерелом формування картини світу в сучасному інформаційному середовищі є знання, які не пов'язані з особистим досвідом суб'єкта. Однією з характерних рис інформаційного суспільства є панування досвіду «ми» над досвідом «я». Картина світу звичайної людини базується на стереотипах соціального сприйняття, які належать до досвіду «ми». Особистий досвід повинен відповідати груповому, інакше він не входить у систему картини світу людини або «видозмінюється» так, щоб їй відповідати. Як і в будь-якій соціальній системі, в інформаційному суспільстві є міжгрупова поляризація. Групове співтовариство, яке виконує функцію противаги («ворога», «конкурента», «інакомислячих», «противника», «опонента»), є носієм антидосвіду, який не інтегрується в картину світу, але все-таки є

його частиною як еталон того, чого не має в ньому бути [14] (В. Кириченко).

Картина світу пересічної особистості формується в процесі вирішення особистістю таких завдань, які зумовлюють характер і спосіб інтеграції досвіду у вигляді знань і світоглядних переконань в індивідуальну модель світу (рис. 1).

**I етап** взаємодії з інформацією передбачає ідентифікацію суб'єкта мовлення та визначення його рольової диспозиції. Процес ідентифікації відбувається в певному соціокультурному контексті, який накладає свій відбиток на те, хто в момент мовлення може виражати суспільно прийнятну та суспільно значущу думку. Сприйняття особистістю інформації відбувається в історичному, суспільному, рольовому та ситуативному контексті.

**II етап** передбачає ідентифікацію власної рольової позиції та встановлення зв'язків з адресатом. Перебуваючи в системі стосунків «ми», адресат намагається максимально інтегрувати отримані знання у власну картину світу; ставлення до дійсності може змінюватися залежно від того, в якій системі стосунків перебувають мовець і адресат – «ми» чи «вони». Пересічна особистість орієнтується, передусім, на загальногрупову модель сприймання, яка підпорядковує собі інтерпретаційні схеми аналізу отриманої інформації.

**III етап.** На цьому етапі відбувається інтеграція отриманого досвіду в картину світу особистості. Усі отримані знання стають частиною «я» та «ми», або входять у систему «вони», яка складає основу антикартини світу. Ми диференціюємо два способи інтеграції знань в індивідуальну свідомість особистості: творчу та пасивну, яка залежить від особистісного налаштування суб'єкта соціальних відносин взаємодіяти з інформаційним контентом. Вона може мати реорганізуючий характер – зміна базової моделі світу, доповнюючий – інтеграція нових елементів у вже наявну модель світу, дериуючий – руйнування усталеної моделі світу й організація на її основі нової.



Рис.1. Модель формування картини світу в інформаційному середовищі



Картина світу особистості формується на основі тієї інформації, яку вона отримує із зовнішнього середовища в процесі соціалізації та налагодження взаємовідносин з іншими суб'єктами. Завдяки включенню особистості в повноцінну систему міжособистісної комунікації, до якої ми відносимо обмін інформацією на міжособистісному рівні в процесі спілкування та долучення до інформаційних джерел, які створювалися не одним поколінням, відбувається поступове формування цілісної картини світу, складність якої залежить від того, наскільки глибоко вона інтегрована в систему суспільної комунікації. Рівень суспільної інтегрованості залежить від кількох чинників: по-перше – це загальний культурний потенціал соціального середовища та рівень його технологічного розвитку; по-друге – це складність завдань, які розв'язує суб'єкт соціальних відносин у процесі життєдіяльності, та необхідність використовувати і продукувати інформацію різного рівня складності (ми може виокремити певний тип інформаційно залежних осіб через їхню професійну або іншу соціально корисну діяльність); по-третє, мотиваційний потенціал особистості та рівень пізнавального інтересу, який можна деякою мірою окреслити як природне бажання індивіда отримувати інформацію про навколишнє середовище та розуміти закони його функціонування.

**Висновки.** Глобалізація як соціокультурний процес суспільної інтеграції й удосконалення інформаційно-комунікативної мережі привела до включення пересічної особистості в загально-світовий інформаційний контекст. Це розширило культурні можливості реконструювання зовнішньої об'єктивної дійсності та привело до збагачення світосприйняття елементами, які не входили в безпосереднє сенсорне поле людини. Основою індивідуальної картини світу особистості в інформаційному суспільстві є досвід колективного суб'єкта соціальних відносин: знання, які не належать особистості, проте імплементовані в її повсякденній життєдіяльності.

#### Література:

1. Бек У. Что такое глобализация? М.: Прогресс-Традиция, 2001. 304 с.
2. Бекон Ф. Новая Атлантида / Сочинения: в двух томах / Ф. Бекон. Т. 2. М., 1978. С. 485–518.
3. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования. М., 2004. 944 с.
4. Беллами Е. Будущий век. Пер. с англ. Л. Гей. СПб.: Издательство А.С. Суворина, 1891. 334 с.
5. Бжежинский З. Великая шахматная доска. М.: Междунар. отношения, 1998. 128 с.
6. Вебер М. Социология. Загальноісторичні аналізи. Політика. К.: Основи, 1998. 534 с.
7. Вернадский В. Научная мысль как планетное явление / отв. ред. А. Яншин. М.: Наука, 1991. 437 с.
8. Вернадский В. Несколько слов о ноосфере. Успехи современной биологии. 1944. № 18(2). С. 113–120
9. Вернадский В. Философские мысли натуралиста: сборник к 125-летию со дня рождения. М.: Наука, 1988. 519 с.
10. Габермас Ю. Громадянство і національна ідентичність. Умови громадянства: зб. ст. / під редакцією Варта ван Стінбергена. К., 2005. С. 49–70.
11. Друкер П. Энциклопедия менеджмента: весь Питер Друкер в одной книге: лучшие работы по менеджменту, написанные за 60 лет. Пер. сангл. О. Пелявского. М.; СПб.; К.: Издательский дом «Вильямс», 2004. 421 с.
12. Иноземцев В. За пределами экономического общества: постиндустриальные теории и постэкономические тенденции в современном мире. М., 1998. 640 с.
13. Иноземцев В. Современное постиндустриальное общество: природа, противоречия, перспективы: учебн. пособие для студентов вузов. М.: Логос, 2000. 304 с.
14. Кириченко В. Психологические особенности формирования картины мира в современном информационном обществе. GESJ: Education Science and Psychology. 2017. № 2 (44). С. 7–13.
15. Левченко Л., Яроцький Л. Філософські основи інформації. Житомир: Полісся, 2007. 176 с.
16. Липпман У. Общественное мнение. Пер. с англ. Т. Барчуновой. М.: Институт Фонда «Общественное мнение», 2004. 384 с.
17. Махлуп Ф. Производство и распространение знаний в США. М.: Прогресс, 1966. 462 с.
18. Тоффлер Э. Третья волна. М.: ООО «Фирма «Издательство «АСТ»», 2004. 783 с.
19. Тоффлер Э. Шок будущего. Пер. с англ. М.: «Издательство «АСТ»», 2002. 557 с.
20. Шкловский И. Вселенная, жизнь, разум / под ред. Н. Кардашева, В. Мороза. 6-е изд., доп. М., 1987. 320 с.
21. Шпенглер О. Закат Европы. М.: Мысль, 1998. 667 с.
22. McLuhan M. Understanding Media: The Extensions of Man. London: Routledge, 1994. 359 p.

**Кириченко В. В. Информационное общество: эволюция явления и глобализационная трансформация общественного мировосприятия**

*В статье раскрывается суть понятия информационное общество и его научно-методологическая эволюция. Анализируются работы авторов из разных областей знаний, раскрывающих механизмы появления нового типа общественных отношений, показывающих закономерности его функционирования, определяющих роль информации в процессе социального взаимодействия. Также обращается внимание на глобализацию как один из основных факторов появления информационного общества, указывается на основные проблемы глобализации: критическое увеличение знаний, массовую публичность и включение личности в чужой для нее информационный контекст. В статье осуществляется теоретический анализ проблемы возникновения информационного общества в контексте общемировой глобализации. Проводится анализ основных первоисточников по данной проблеме, определяются центральные идеи, которые лежат в основе личностного мировосприятия человека в информационном обществе.*

**Ключевые слова:** информационное общество, социальный опыт, глобализация, личностное мировосприятие, картина мира.

**Kyrychenko V. V. Information society: the evolution of the phenomenon and the global transformation the public perception of the world**

*The article reveals the essence of the concept of the information society and its scientific and methodological evolution. The work of authors from different fields of knowledge, revealing the mechanisms of the emergence of a new type of social relations, reveals the patterns of its functioning, determines the role of information in the process of social interaction. Attention is also drawn to globalization as one of the main factors of the emergence of the information society, it points to the main problems of globalization: a critical increase in knowledge, mass publicity and inclusion of the individual in an information context that is alien to him. The article deals with the theoretical analysis of the problem of the emergence of the information society in the context of global globalization. The analysis of the main sources on this problem is conducted and the central ideas that form the basis of the person's personal worldview in the information society are determined. Since the beginning of the 20-th century, the problem of social change under the influence of globalization begins to rise, in particular, the bulk of the research and theoretical generalizations relates to the problem of psychological readiness for life in the information world. The emergence of the information society is the beginning of a distinct domination of the so-called fourth sector of the economy after industry, agriculture and services. The world view of personality is formed on the basis of the information that it receives from the external environment in the process of socialization and the establishment of relationships with other actors. Due to the inclusion of the individual in a complete system of interpersonal communication, which we refer to as the exchange of information on the interpersonal level in the process of communication and the addition to information sources that have been formed not by one generation, there is a gradual formation of a coherent picture of the world, the complexity of which depends on how deeply it integrated into the system of public communication.*

**Key words:** information society, social experience, globalization, personal worldview, world view.

**I. В. Козицька**кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри загальної психології  
Київський національний університет імені Тараса Шевченка

## ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

*Стаття присвячена емпіричному аналізу особливостей самоставлення та самореалізації студентської молоді. Висвітлено основні цінності в структурі самореалізації та особливості самореалізації таких мотивів: професійної діяльності, престижу, творчих проявів, комунікативних, соціальних та навчально-пізнавальних.*

**Ключові слова:** самореалізація, психологічні особливості, розвиток особистості.

**Постановка проблеми.** Проблема самореалізації особистості включена в дослідницьке поле різних наук, але, незважаючи на це, є насамперед психологічною проблемою. Самореалізацію особистості вивчали представники різних психологічних і психотерапевтичних течій як вітчизняних, так і закордонних, прикладом яких є: психоаналіз, гуманістична течія тощо. Але серед науковців немає єдиної розробленої концепції щодо психологічних особливостей самореалізації особистості. Тобто самореалізація як феномен особистості має потенціал для поглиблення досліджень, особливо в період її становлення [3, с. 6].

Самореалізація як психологічне явище висвітлювалась у працях К. Абульханової-Славської [1], Л. Анциферової [2; 3], Е. Галажинського [6], Л. Коростильової [8] та ін.

Психологічні особливості самореалізації й умови реалізації внутрішніх потенційних можливостей особистості представлені в працях таких українських психологів і педагогів, як: М. Пірен [9], Я. Галета [5], Т. Герасимів [7], Л. Співак [11] та ін.

**Мета статті** – дослідити основні аспекти психологічних особливостей самореалізації людини та їх загальний вплив на потенційний розвиток її особистості.

**Виклад основного матеріалу.** Необхідність глибокого аналізу сучасних психологічних позицій із використанням різнопланових досліджень важлива для пояснення та виявлення психологічних особливостей самореалізації молоді людини в сучасному українському суспільстві [5, с. 57].

Самореалізація особистості – фундаментальна проблема соціально-гуманітарної науки. Сучасний стан вивчення проблеми самореалізації особистості характеризується, з одного боку, міждисциплінарним характером, що дозволяє на її основі синтезувати різні підходи до людини (філософський, соціологічний, психологічний, екологічний та ін.), а з іншого боку, широтою і неоднозначністю трактувань поняття самореалізації

особистості, що відображає складність і багатомірність її змісту. Дослідження проблеми самореалізації особистості передбачає: по-перше, визначення базових характеристик особистості; по-друге, вироблення інтегративного уявлення про самореалізацію особистості як феномен, який пов'язує індивідуальне, соціальне і культурне в житті конкретної людини; по-третє, побудову структурної моделі самореалізації особистості [7].

Самореалізація особистості являє собою складне структурне утворення, основними компонентами якого є інтернаціональність, процесуальність, результативність.

Вибір за об'єкт вивчення молоді як особливої вікової та соціальної групи зумовлений недостатньою розробленістю проблеми самореалізації молодих людей у нових соціокультурних умовах. Рішення даної проблеми з позиції соціокультурного підходу передбачає, з одного боку, визначення домінуючих особистісних цінностей як основних мотиваційно-смыслових характеристик соціальної самореалізації молоді, з іншого боку, виявлення особливостей їх реалізації молоддю в сучасних соціокультурних умовах [9, с. 8].

У дослідженні взяли участь 40 студентів старших курсів спеціальності «Психологія».

Для дослідження психологічних особливостей самореалізації особистості студентів були використані такі методики: модифікований опитувальник діагностики самоактуалізації особистості САМОАЛ; тест-опитувальник самовідношення (В. Столін, С. Пантелєєв); методики вивчення мотивів навчальної діяльності студентів А. Реан, В. Якунін у модифікації Н. Бадмаєвої; багатомірний опитувальник самореалізації особистості С. Кудінова.

За *Опитувальником діагностики самоактуалізації особистості САМОАЛ* (в адаптації Н. Калиної за участі А. Лазукіна) ми обрали лише три базові для нашого дослідження шкали: шкалу цінностей, шкалу високої потреби в пізнанні та креативності, або жаги до творчості.

Майже 19,5% опитаних студентів мають високі показники за шкалою цінностей, до яких психологи відносили істинність, доброту, унікальність, порядок та загальну спрямованість до гармонійного буття в соціумі.

За цією шкалою дуже високі показники мають лише 5% студентів. У свою чергу, серед усієї вибірки превалюють середні показники за шкалою цінностей. 5% студентів схильні до маніпулювання іншими людьми та присвоєння собі загальних цінностей, які не вказують на особистість, що самоактуалізується.

Серед отриманих даних можна виокремити 22,5% студентів із середньою тягою до пізнання. Це свідчить про те, що майже чверть опитаних схильні до ситуативної тяги до пізнання, тобто потреба в пізнанні буде залежати від низки важливих чинників, які наявні на той момент в їхньому повсякденному житті. На відміну від цього, дуже високі показники мали 5% опитаних, це свідчить про те, що такі студенти відкриті для знання та не втратили, а набули жагу до подальшого навчання та саморозвитку, з можливою подальшою науковою діяльністю чи професійною самореалізацією. Дуже низькі показники виявлені у 12,5% студентів, що, на жаль, перевищує показник високих.

За шкалою креативності, або жаги до творчості також превалюють середні показники, майже 27,5% студентів набрали 9 балів із 15 можливих. Також 24,5% опитаних характеризується проблемами зі своїм внутрішнім потягом до творення чогось нового і самовдосконалення. Потрібно зазначити, що дуже низьких показників за шкалою креативності виявлено не було. 7,5% студентів можуть сказати, що вони цінують свою креативність та творчо ставляться до власного життя, що вказує на потенційні сили для його видозмінення.

Загалом, результати за обраними нами трьома шкалами *Опитувальника діагностики самоактуалізації особистості* (в адаптації Н. Калиної за участі А. Лазукіна) вказують на: 1) домінування середніх показників щодо самоактуалізації особистості студентів, її залежність від зовнішніх і внутрішніх чинників; 2) наявність як низьких, так і високих показників за різними шкалами,

що потребує більш детального вивчення з урахуванням чинника студентського вигорання; 3) загальну творчу спрямованість сприймання життя студентами – майбутніми психологами; 4) превалювання низьких показників стосовно потреби в пізнанні як себе, так і оточення, що було виявлено у 12,5% студентів.

*Опитувальник самоствавлення В. Століна та С. Пантїлеєва* дозволив виявити низку цікавих закономірностей щодо самоствавлення та жаги до пізнання в опитаних студентів (див. рис. 1.).

Лише 22,5% студентів виявили явні показники за шкалою самоповаги. Аутосимпатія властива лише 8% студентів із представленої вибірки. На відміну від цього, за шкалою ставлення інших, а саме певних соціальних взаємодій і образу себе в очах інших людей, виявлено 2,5% опитаних, які залежать від думки інших та загалом є соціально орієнтованими. У 44,5% опитаних соціальна спрямованість ставлення до себе має середній за вираженістю характер, що вказує на інтегративне ставлення до себе таких респондентів у результаті наявності міцного взаємозв'язку між внутрішніми та зовнішніми чинниками, що впливають на самоствавлення особистості студента.

Шкала самозацікавленості виявила позитивну тенденцію щодо зацікавленості в собі самому юнаків і дівчат, а також щодо певних уявлень про цікавість себе для інших. 75% опитаних студентів мають виражену та дуже виражену ступінь самозацікавленості та вважають, що вони можуть успішно зацікавити іншу людину для спілкування з ними. 25% юнаків та дівчат не впевнені у своїй цікавості для інших.

Серед семи шкал, призначених для вимірювання вираженості настанов на ті чи інші внутрішні дії на адресу «Я» в опитуваних студентів, було виявлено домінуючу кількість позитивних результатів за шкалою самопослідовності, або самоконтролю. За шкалою самовпевненості були виявлені здебільшого середні результати, також трапляються низькі показники за базовими шкалами й одночасно низькі показники за шкалою самовпевненості. За низьких показників самозацікавленості більшість опитаних були спрямовані

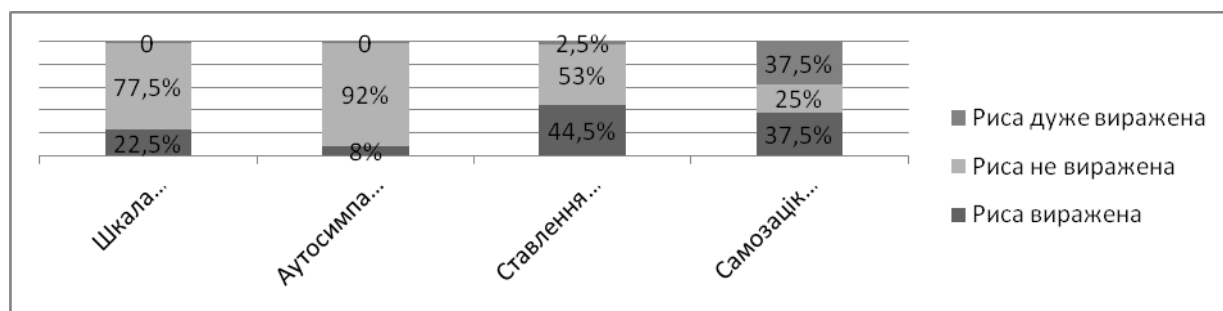


Рис. 1. Результати за чотирма базовими шкалами Опитувальника самоствавлення В. Століна та С. Пантїлеєва

на саморозуміння та здобули середні показники за цією шкалою, на відміну від самовпевненості.

Студентів, схильних до самозвинувачення, серед всієї вибірки виявлено найменше. Самозвинувачення було в середніх показниках за високих очікувань реакцій і оцінок від інших.

Отже, результати дослідження за *Опитувальником самоставлення В. Століна та С. Пантилеєва* вказують на: 1) загальну соціальну спрямованість студентської молоді не лише з урахуванням власного сприймання себе, але і того, як її сприймають інші; 2) підвищення самокерівництва, що є позитивною тенденцією з огляду на подальшу самореалізацію молоді, оскільки перший крок до саморозвитку полягає в організації себе та свого життєвого простору; 3) наявність вираженого взаємозв'язку очікування від інших та самозацікавленості; 4) визначення низьких результатів самозацікавленості та загальної спрямованості на саморозуміння.

Згідно з *Методикою вивчення мотивів навчальної діяльності студентів (авт. А. Реан, В. Якунін, у модифікації Н. Бадмаєвої)*, виявлене домінування в студентів професійних мотивів та мотиву престижу, що тісно пов'язані між собою. Загалом, результати вказують на спрямованість студентів до набуття професійних навичок, але вдосконалення не для професійної самореалізації, а для набуття престижу в соціальному середовищі чи матеріальних надбань.

80% студентів у середніх значеннях оцінили навчально-пізнавальні мотиви, їхньої відсутності не виявлено, навчально-пізнавальні мотиви проявляються і в бажанні студентів продовжувати навчання в магістратурі чи закінчити університет з освітньо-кваліфікаційним рівнем «Спеціаліст».

Позитивним є те, що лише 2,5% опитаних студентів керуються мотивами уникнення навчальної діяльності та невдач загалом. Це може бути пов'язане з тим, що студенти старших курсів більше спрямовані саме на спеціальні дисципліни. Майже половина опитаних високо оцінили свої творчі мотиви (43%), що взаємопов'язано з наявними результатами в представлених вище опитувальниках.

Загалом, результати, отримані за *Методикою вивчення мотивів навчальної діяльності студентів (авт. А. Реан, В. Якунін, у модифікації Н. Бадмаєвої)*, вказують на: 1) домінування мотивів професійної діяльності з подальшою тенденцією до професійної самореалізації та мотиву престижу, що пов'язано з матеріальним заробітком, певним статусом в соціумі, що також вказує на особливості самореалізації в юнацькому віці, що залежить більше від зовнішніх чинників, ніж від внутрішніх; 2) високі показники творчих мотивів, які свідчать про жагу до творення не лише чогось нового, але і загального життєвого простору навколо себе й інших, що вказує на високий творчий потенціал української молоді, а також на загальні популярні тенденції креативності; 3) середні показники за комунікативними, а також соціальними мотивами вказують на ситуаційну спрямованість студентської молоді, тобто ці мотиви є супідрядними, які можуть відійти на другий план, хоча професія психолога перебуває в системі «людина – людина»; 4) середні значення навчально-пізнавальних мотивів проявляються і в бажанні студентів продовжувати навчання в магістратурі чи закінчити університет з освітньо-кваліфікаційним рівнем «Спеціаліст».

За *Багатомірним опитувальником самореалізації особистості С. Кудінова* виявлене домінування суб'єктивно-особистісної настанови самореалізації у понад 60% опитаних, що свідчить про прагнення досягти певної позиції, до домінування над іншими людьми. Також, ідеться про мотиви престижу, здобуття певного авторитету серед однокурсників або на кафедрі, а в подальшому і на робочому місці. Корпоративно-суб'єктивні настанови самореалізації виявилися в майже 40% опитаних студентів.

Результати за шкалами інтернальності й екстернальності майже подібні. Інтернальність, або високий самоконтроль і саморегуляція, що допомагає людині самореалізуватися, виявлена в 57% опитаних, екстернальність, тобто низька самоорганізація в процесі самореалізації та перекладання відповідальності на інших спостерігається в 43% студентів.



Рис. 2. Графічний профіль показників за методикою навчальних мотивів студентів (середні значення)

Шкала креативності вказує на те, що більшість молоді схильна до пошуку власних неординарних шляхів самореалізації, хоча є і достатня частка консерваторів, яким не властива зміна навколишнього простору та самого себе, такі люди здебільшого діють за певним стереотипом.

Серед рівнів самореалізації превалює адаптивний (40%). Він характеризується бажанням людини бути такою, як всі інші, а саме бути помірно у прагненнях, але з наявним бажанням бути не гірше за інших, а можливо, і кращим у конкретній діяльності.

Ірраціональний рівень був виявлений лише у 2% опитаних з усієї вибірки, що підтверджує настанови таких респондентів на демонстративність і самопрезентацію без подальшої ефективної самореалізації як особистої, так і професійної. Інертний та інтенсивні стилі перебувають в одному діапазоні отриманих результатів (15%).

Серед представлених видів самореалізації студенти більш спрямовані до соціальної самореалізації, тобто для юнаків і дівчат на даний момент важлива їхня активна суспільна діяльність. Це може бути і певна активність в соціальних мережах, прагнення до вступу у волонтерські корпуси тощо.

Професійна самореалізація властива майже 30% студентів, для них головним є саме реалізація себе в професійній, творчій діяльності тощо. Потрібно зазначити, що професійна діяльність може відрізнитися від спеціальності, яку здобуває студент.

Особиста реалізація хвилює чверть опитаних студентів-психологів старших курсів, що вказує на їхнє бажання постійно удосконалюватися й особистісно розвиватися.

Отже, результати, отримані за *Багатомірним опитувальником самореалізації особистості С. Кудінова*, вказують на: 1) домінування суб'єктивно-особистісної настанови на самореалізацію, що свідчить про прагнення досягти позиції домінування своєї особи над іншими людьми; 2) підвищення інтернальності студентської молоді, тобто стремління їх до самоконтролю та самоорганізації; 3) більшу спрямованість студентів на соціальну самореалізацію, ніж на професійну й особисту, тобто для юнаків і дівчат на сучасний момент важлива активна суспільна діяльність; 4) превалювання серед рівнів самореалізації адаптивного, або помірного рівня.

**Висновки.** За результатами дослідження можна зазначити загальну соціальну спрямованість студентської молоді не лише з урахуванням самосприйняття, але і того, як її сприймають інші, а також соціальну реалізацію як таку, в основі якої лежить саме соціальна, суспільна активність особистості, що самореалізується. Респонденти виявили потяг до самокерівництва, самоконтролю

та інтернальності стосовно своєї самореалізації, що є позитивною тенденцією, оскільки перший крок до саморозвитку полягає в організації себе та свого життєвого простору.

Також нами було визначено найбільш характерний для студентської молоді стиль, або рівень самореалізації: помірний, або адаптативний рівень, пов'язаний із загальною соціальною спрямованістю студентства та невпевненістю у можливості подолання перешкод на шляху самореалізації.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в емпіричному вивченні особливостей самореалізації. Особливу увагу варто приділити розробленню тренінгових програм психологічної корекції самооцінки особистості в молодому віці.

#### Література:

1. Абульханова-Славская К. Развитие личности в процессе жизнедеятельности. Психология личности и образ жизни. М.: Наука, 1987. 224 с.
2. Анциферова Л. Личность с позиции динамического подхода / под ред. К. Альбухановой-Славской, Б. Ломова. Психология личности в социалистическом обществе. Личность и её жизненный путь. М.: Наука. 1990. С. 7–17.
3. Анциферова Л. К психологии личности как развивающейся системы. Психология формирования и развития личности. М., 1981. С. 3–11.
4. Бьюдженталь Дж. Искусство психотерапевта. СПб.: Питер, 2001. 304 с.
5. Галета Я. Особливості самореалізації особистості в інформаційному середовищі навчання. Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. 2010. Вип. 91. С. 57–60. (Серія «Педагогічні науки»).
6. Гандзілевська Г. Застосування психодраматичних прийомів для стимулювання самореалізації особистості у сфері театрального мистецтва. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». 2008. Вип. 11. С. 35–44. (Серія «Психологія і педагогіка»).
7. Герасимів Т., Базарник Б. Самореалізація як соціальний розвиток особистості Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Юридичні науки. 2016. № 837. С. 218–223. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vnulpurn\\_2016\\_837\\_37](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vnulpurn_2016_837_37).
8. Коростылева Л., Никонова А. Особенности самореализации личности на разных этапах жизненного пути. Психологические проблемы самореализации личности. СПб.: Изд. С-Петербург. ун-та, 2001. С. 24–42.
9. Пірен М. Національна свідомість і громадянська позиція особистості в сучасному українському суспільстві. Актуальні проблеми внутрішньої політики. 2005. № 1. С. 5–20.

- 
10. Садова М. Потенціал самореалізації особистості як предмет психологічного дослідження: методологічні аспекти. Наукові праці МАУП. 2008. Т. 15. Ч. 2. С. 231–238.
11. Співак Л. Вікова динаміка національної самореалізації особистості в юності. Проблеми сучасної психології. 2015. Вип. 27. С. 546–557.
- 

**Козицкая И. В. Психологические особенности самореализации студенческой молодежи**

*Статья посвящается эмпирическому анализу особенностей самоотношения и самореализации студенческой молодежи. Освещены основные ценности в структуре самореализации, а также особенности самореализации следующих мотивов: профессиональной деятельности, престижа, творческих проявлений, коммуникативных, социальных и учебно-познавательных.*

**Ключевые слова:** самореализация, психологические особенности, развитие личности.

**Kozytska I. V. Psychological characteristics of students self-realization**

*The article is devoted to the empirical analysis of the peculiarities of self-actualization and self-actualization of student youth. The main values in the structure of self-realization and peculiarities of self-realization of the following motives are highlighted: professional activity, prestige, creative manifestations, communicative, social and educational-cognitive.*

**Key words:** self-realization, psychological characteristics, personality, development.

## СТАНДАРТИЗАЦІЯ МЕТОДИКИ ДІАГНОСТИКИ ЕМОЦІЙНОЇ ЗРІЛОСТІ ОСОБИСТОСТІ

*Статтю присвячено стандартизації опитувальника, спрямованого на діагностику емоційної зрілості особистості. Представлено теоретичну п'ятикомпонентну модель емоційної зрілості, яка спирається на людиноцентрований підхід К. Роджерса. Розглянуто головні етапи розроблення методики діагностики емоційної зрілості. Представлено психометричний паспорт методики. Описано етап стандартизації методики, встановлено норми для кожної шкали тесту окремо для чоловічої та жіночої вибірок.*

**Ключові слова:** емоційна зрілість, особистість, валідність, надійність, стандартизація, стени, показники норми.

**Постановка проблеми.** Феноменологія емоційної зрілості актуалізована мінливими умовами нашого суспільства, які вимагають від людини сформованого емоційного реагування на події сьогодення. Емоційна зрілість є ознакою нової сучасної особистості, яка сповнена стресостійкості, активності, відкритості, амбіційності та креативності. Рівень емоційної зрілості особистості не лише має індивідуальне значення, а й безпосередньо пов'язаний із перспективами розвитку українського суспільства. Емоційна незрілість призводить до таких соціальних проблем, як неможливість побудови сім'ї, нездатність встановлювати конструктивні міжособистісні стосунки, збільшення кількості розлучень, небажання народжувати дітей (childfree), труднощі самореалізації в умовах ринкової економіки тощо [4; 6]. За таких умов категорія емоційної зрілості набуває значущого характеру та стає одним із ключових засобів зміни суспільства.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Сьогодні існують певні методики, спрямовані на вимірювання емоційної зрілості, зокрема: тест «Шкала емоційної зрілості» Уіллокбі (виявилось неможливим знайти доступ до неї в наукових джерелах), «Шкала емоційної зрілості» Я. Сінгха та М. Бхаргави (її не перекладено, а отже, вона не адаптована для сучасної української вибірки), методика «Діагностика емоційної зрілості» О.Я. Чебикіна. Проблема полягає в тому, що на цей час спостерігається дефінітивна розмитість категорії «емоційна зрілість особистості» [4; 5]. Кожна із зазначених методик, окрім наведених труднощів, має певні методологічні розбіжності, оскільки вони були створені в різних контекстах для вирішення різних завдань. Однак методики, теоретична модель якої спирається на людиноцентрований підхід К. Роджерса, не існує.

**Мета статті** – здійснити стандартизацію методики діагностики емоційної зрілості особистості (далі – МДЕЗО).

**Вклад основного матеріалу.** Спираючись на погляди К. Роджерса, можемо визначити емоційну зрілість особистості як певний рівень розвитку особистості дорослої людини, яка характеризується відкритістю емоційному досвіду, усвідомленням власних почуттів і прийняттям їх, розвинутою емоційною саморегуляцією, здатністю адекватно ситуації та згідно з власними переживаннями проявляти й виражати емоції та почуття.

Для конструювання методики було створено теоретичну п'ятикомпонентну модель емоційної зрілості, яка спирається на людиноцентрований підхід К. Роджерса [3]. Ця модель включає в себе 5 складників, які є шкалами методики діагностики емоційної зрілості особистості:

1) *рефлексію емоцій* – розвинену чутливість, усвідомлення власних емоцій і причин їх виникнення;

2) *емоційну саморегуляцію* – управління своїми емоціями відповідно до ситуації та доцільності, здатність справлятися зі своїми сильними емоціями соціально прийнятними способами;

3) *емпатію* – здатність проникати у світ переживань іншої людини, співчувати й співпереживати їй, емоційно відгукуватись на її переживання;

4) *емоційну експресивність* – здатність спонтанно й усвідомлено виражати пережиті емоції в міміці, пантоміміці, інтонації голосу без утиску цього процесу;

5) *прийняття власних емоцій* – здатність приймати свої позитивні й негативні емоційні переживання як природний прояв та спонтанно їх виражати, мужньо входити в контакт із власними переживаннями та підтримувати ті емоції й переживання, які є справжніми.



Розроблення методики діагностики емоційної зрілості проводилось у два етапи. Метою першого етапу дослідження було створення пілотажної версії опитувальника. Цей етап складався з таких кроків:

- розроблення специфікації тесту та складання надмірної кількості тверджень за всіма шкалами опитувальника, що виділені на підставі теоретичної моделі емоційної зрілості особистості;
- перевірки завдань на змістовну валідність за допомогою експертної оцінки;
- проведення первинного тестування;
- здійснення факторизації простору ознак емоційної зрілості з метою перевірки теоретичної моделі досліджуваного феномена та аналіз отриманої факторної структури;
- проведення подальшого аналізу завдань із метою скорочення кількості тверджень, відбору з них найбільш якісних та створення таким чином остаточного варіанту методики.

Завданнями другого етапу були перевірка й підтвердження сталої факторної структури опитувальника, а також подальша психометрична оцінка методики. Було встановлено значення основних психометричних показників (внутрішньотестової надійності, факторно-дисперсійної надійності, критеріальної валідності) та проведено стандартизацію тесту. Психометричний паспорт методики діагностики емоційної зрілості представлено в таблиці 1.

Оскільки метою статті є розкриття етапу стандартизації методики, перейдемо безпосередньо

до нього. Стандартизація тесту являє собою уніфікацію, регламентацію, приведення до єдиних нормативів процедури та оцінок тесту [1].

Стандартизація психометричних методик дає змогу порівняти показники, що отримані одним досліджуваним, з такими в генеральній сукупності або відповідних групах. У цій методиці стандартизація дасть змогу судити про виразність того чи іншого складника емоційної зрілості в конкретного досліджуваного, а також про загальний рівень виразності емоційної зрілості. Стандартизація тесту дає змогу досягти адекватної інтерпретації результатів тесту окремого досліджуваного незалежно від особи, яка здійснює тестування.

Обсяг вибірки для стандартизації методики склав 200 осіб – 100 чоловіків і 100 жінок (при цьому загальну психометричну вибірку на двох етапах створення методики склали 400 осіб); це студенти 3–5 курсів гуманітарних і технічних спеціальностей Національного аерокосмічного університету імені М.Є. Жуковського «Харківський авіаційний інститут» віком від 20 до 23 років.

Стандартні норми розроблялися для кожної шкали тесту. Норми представлені в середніх величинах і показнику стандартного відхилення.

Отримані дані представлені в таблиці 2.

Для того щоб перевести первинні бали в стени, результати досліджуваних повинні бути перевірені на нормальність розподілу. Для цього було використано критерій Колмогорова-Смирнова K-S [2] та розрахунок асиметрії й ексцесу [2]. Отримані дані представлені в таблиці 3.

Таблиця 1

### Психометричний паспорт методики МДЕЗО

Психометричні показники	Шкали опитувальника				
	РЕ (11 твердж.)	ЕС (17 твердж.)	Е (11 твердж.)	ЕК (12 твердж.)	ПЕ (14 твердж.)
Індекс ефективності завдань	0,44–0,72	0,37–0,73	0,38–0,71	0,34–0,71	0,38–0,72
Індекс дискримінативності завдань	$\tau=0,28^{**}-0,45^{**}$	$\tau=0,24^{**}-0,43^{**}$	$\tau=0,26^{**}-0,46^{**}$	$\tau=0,25^{**}-0,42^{**}$	$\tau=0,24^{**}-0,48^{**}$
Змістовна валідність	$\alpha =0,79$	$\alpha =0,81$	$\alpha =0,79$	$\alpha =0,8$	$\alpha =0,83$
Конкурентна валідність	$\tau=-0,22^*$	$\tau=0,29^*$	$\tau=0,65^{**}$	$\tau=0,21^*$	$\tau=0,4^{**}$
Факторно-дисперсійна надійність	19,5%	19,3%	19,0%	18,6%	18,3%
	Кумулятивна дисперсія 94,7%				
Внутрішньотестова надійність	0,74 <sup>***</sup>	0,75 <sup>***</sup>	0,62 <sup>***</sup>	0,68 <sup>***</sup>	0,78 <sup>***</sup>

Примітки: РЕ – рефлексія емоцій; ЕС – емоційна саморегуляція; Е – емпатія; ЕК – емоційна експресивність; ПЕ – прийняття власних емоцій; твердж. – тверджень; \* –  $p \leq 0,05$ ; \*\* –  $p \leq 0,01$ ; \*\*\*  $p \leq 0,001$ ;  $\tau$  – коефіцієнт кореляції Кендалла;  $\alpha$  – коефіцієнт узгодженості (альфа Кронбаха).

Таблиця 2

### Показники середнього значення та стандартного відхилення для кожної шкали опитувальника

Показники	Шкали									
	РЕ		ЕС		Е		ЕК		ПЕ	
	чол.	жін.	чол.	жін.	чол.	жін.	чол.	жін.	чол.	жін.
$SD$	4,53	4,92	6,74	6,25	4,61	4,12	5,42	4,33	5,21	5,65
$\bar{X}$	30,47	29,8	47,7	43,42	26,52	30,09	32,71	35,51	34,9	38,53

Примітка: РЕ – рефлексія емоцій; ЕС – емоційна саморегуляція; Е – емпатія; ЕК – емоційна експресивність; ПЕ – прийняття власних емоцій.

З огляду на дані таблиць у кожній зі шкал опитувальника  $p$  (асимптотичне значення  $K-S$ )  $>0,05$ , показники асиметрії та ексцесу перебувають в інтервалі від  $-1$  до  $+1$ , тому на підставі отриманих результатів можемо зробити висновки про те, що дані підпорядковані нормальному розподілу, а отже, ми можемо використовувати шкалу стенив.

Для стандартизації методики використовувалися стандартні показники  $Z$ -шкали, які задовольняють більшість вимог, що висуваються до психологічних вимірів. Ці показники виражають відмінність індивідуального результату досліджуваного від середнього в одиницях стандартного відхилення відповідного розподілу. Для обчислення  $Z$ -показників знаходять різницю між первинною оцінкою й середнім для нормативної групи та ділять її на стандартне відхилення нормативної групи [1, с. 168].

Розрахунок стандартних показників здійснювався для кожного твердження в межах конкретної шкали. «Сирі» бали переводилися в стени.

Для шкали стенив центром є  $m=5,5$ . За формулою, представленою в підручнику Л.Ф. Бурлачука [1, с. 168], робиться переведення первинних балів за кожною шкалою в стени та встановлюються норми, що визначають вираженість складника емоційної зрілості особистості. Отримані результати наведені в таблицях 4–9.

Рівні вираженості ознак визначаються згідно із центром шкали стенив, який перебуває на рівні 5,5. Таким чином, середній рівень вираженості ознак відповідає інтервалу на шкалі стенив від 3,5

до 7,5. Інтервал від 0 до 3,5 – низька вираженість цієї ознаки, а інтервал від 7,5 до 10 – висока вираженість ознаки.

Як видно з таблиці 4, низькими показниками за шкалою «рефлексія емоцій» для чоловіків є від 11 до 25 первинних («сирих») балів, для жінок – від 11 до 24; нормальними (середніми) для чоловіків є показники від 26 до 34 «сирих» балів, для жінок – від 25 до 34; високими для чоловіків і жінок від 35 до 44 «сирих» балів.

Низький рівень рефлексії емоцій (1–3 стени) свідчить про знижену здатність усвідомлювати весь спектр власних емоцій. Такі люди відчувають труднощі у визначенні й вербальному описі власних переживань. Вони сфокусовані більшою мірою на зовнішніх подіях, ніж на внутрішніх переживаннях.

Високі значення за шкалою «рефлексія емоцій» (8–10 стени) відображають розвинену чутливість до власних емоцій та виразне усвідомлення, розуміння власних емоцій і причин їх виникнення. Людина здатна як називати емоції, які вона переживає в цей момент, які відчувала в минулому, так і передбачати ситуації, що можуть викликати в неї ті чи інші емоції. Також людині з високим рівнем рефлексії емоцій властиве усвідомлення емоцій через тілесні відчуття.

Як видно з таблиці 5, низькі показники за шкалою «емоційна саморегуляція» для чоловіків складають від 17 до 40 первинних («сирих») балів, для жінок – від 17 до 37; нормальними (середніми) для чоловіків є показники від 41 до 54 «сирих» балів, для жінок – від 38 до 49; високими для чоловіків є

Таблиця 3

Показники асиметрії, ексцесу та критерію  $K-S$  для кожної шкали опитувальника

Показники	Шкали									
	РЕ		ЕС		Е		ЕК		ПЕ	
	чол.	жін.	чол.	жін.	чол.	жін.	чол.	жін.	чол.	жін.
$K-S$	0,6	0,51	0,43	0,59	0,31	0,47	0,33	0,28	0,43	0,91
Асиметрія	-0,22	0	-0,00	-0,28	-0,25	-0,24	-0,31	-0,31	0,36	-0,02
Ексцес	-0,32	-0,24	-0,34	-0,24	-0,29	-0,09	0,26	0,36	0,33	-0,37

Примітка: РЕ – рефлексія емоцій; ЕС – емоційна саморегуляція; Е – емпатія; ЕК – емоційна експресивність; ПЕ – прийняття власних емоцій

Таблиця 4

## Переклад первинних балів у стени за шкалою «рефлексія емоцій»

Первинні бали (чоловіки)	11–21	22–23	24–25	26–28	29–30	31–32	33–34	35–37	38–39	40–44
Первинні бали (жінки)	11–19	20–22	23–24	25–27	28–29	30–32	33–34	35–37	38–39	40–44
Стени	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Рівень вираженості	низький			норма			високий			

Таблиця 5

## Переклад первинних балів у стени за шкалою «емоційна саморегуляція»

Первинні бали (чоловіки)	17–34	35–37	38–40	41–44	45–47	48–51	52–54	55–57	58–61	62–68
Первинні бали (жінки)	17–30	31–34	35–37	38–40	41–43	44–46	47–49	50–52	53–55	56–68
Стени	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Рівень вираженості	низький			норма			високий			

показники від 55 до 68 «сирих» балів, для жінок – від 50 до 68.

Низькі значення (1–3 стени) вказують на те, що людині важко взяти на себе відповідальність за власний емоційний стан, механізми емоційної саморегуляції ослаблені. Такій особистості складно стримувати занадто сильні небажані емоційні прояви та керувати ними, унаслідок чого сильні емоції можуть завдати руйнівних наслідків як самій людині, так і іншим або ж діяльності, яку вона здійснює. Також людина не здатна переносити різноманітні емоції з відчуттям безпеки, не лякаючись та не уникаючи їх.

Високі значення за шкалою «емоційна саморегуляція» (8–10 стени) характерні для тих, хто управляє своїми емоціями відповідно до ситуації й доцільності. Така людина вміє справлятися зі своїми сильними (недоречними, деструктивними) емоціями соціально прийнятними способами, здатна переживати емоції різного діапазону, глибини й інтенсивності. Людині з високими показниками емоційної саморегуляції властиво викликати й підтримувати бажані емоції та тримати під контролем небажані, також вона володіє прийомами стабілізації й тонізації свого емоційного стану.

Як видно з таблиці 6, низькими показниками за шкалою «емпатія» для чоловіків є від 11 до 21 первинних («сирих») балів, для жінок – від 11 до 25; нормальними (середніми) для чоловіків є показники від 22 до 31 «сирих» балів, для жінок – від 26 до 34; високими для чоловіків є показники від 32 до 44 «сирих» балів, для жінок – від 35 до 44.

Низькі значення (1–3 стени) характерні для тих, хто не здатний осягнути емоційний стан іншої людини, прийняти її роль. Такі люди не розуміють емоційні прояви та вчинки інших людей, у зв'язку

із чим не знаходять взаєморозуміння з оточуючими.

Високі значення (8–10 стени) властиві людям, які здатні проникати в світ переживань іншої людини, уміють розбиратися в емоційному стані оточуючих, здатні співчувати й співпереживати їм, розуміти чинники їх поведінки, емоційно відгукуватися на їх переживання.

Як видно з таблиці 7, низькі показниками за шкалою «емоційна експресивність» для чоловіків складають від 12 до 27 первинних («сирих») балів, для жінок – від 12 до 31; нормальними (середніми) для чоловіків є показники від 28 до 37 «сирих» балів, для жінок – від 32 до 39; високими для чоловіків є показники від 38 до 48 «сирих» балів, для жінок – від 40 до 48.

Низькі значення (1–3 стени) свідчать про відсутність різноманітності й красномовного вираження почуттів на обличчі, у рухах, жестах, інтонації, про наявність скутості в емоційних проявах і надмірний контроль експресії.

Високі значення (8–10 стени) відображають здатність людини природно, спонтанно та усвідомлено виражати пережиті емоції в міміці, пантоміміці, рухах, жестах, інтонації голосу без придушення цього процесу, оскільки контроль над зовнішніми проявами емоцій може стати причиною обмеженості чуттєвих переживань, їх недостатнього усвідомлення.

Як видно з таблиці 8, низькими показниками за шкалою «прийняття власних емоцій» для чоловіків є від 14 до 29 первинних («сирих») балів, для жінок – від 14 до 32; нормальними (середніми) для чоловіків є показники від 30 до 39 «сирих» балів, для жінок – від 33 до 44; високими для чоловіків є показники від 40 до 56 «сирих» балів, для жінок – від 45 до 56.

Таблиця 6

## Переклад первинних балів у стени за шкалою «емпатія»

Первинні бали (чоловіки)	11–17	18–19	20–21	22–24	25–26	27–28	29–31	32–33	34–35	36–44
Первинні бали (жінки)	11–21	22–23	24–25	26–27	28–30	31–32	33–34	35–36	37–38	39–44
Стени	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Рівень вираженості	низький			норма			високий			

Таблиця 7

## Переклад первинних балів у стени за шкалою «емоційна експресивність»

Первинні бали (чоловіки)	12–21	22–24	25–27	28–29	30–32	33–35	36–37	38–40	41–43	44–48
Первинні бали (жінки)	12–26	27–29	30–31	32–33	34–35	36–37	38–39	40–41	42–44	45–48
Стени	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Рівень вираженості	низький			норма			високий			

Таблиця 8

## Переклад первинних балів у стени за шкалою «прийняття власних емоцій»

Первинні бали (чоловіки)	14–24	25–27	28–29	30–32	33–34	35–37	38–39	40–42	43–45	46–56
Первинні бали (жінки)	14–27	28–30	31–32	33–35	36–38	39–41	42–44	45–46	47–49	50–56
Стени	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Рівень вираженості	низький			норма			високий			

## Переклад первинних балів у стени для інтегрального показника емоційної зрілості

Первинні бали (чоловіки)	65–148	149–154	155–160	161–166	167–172	173–178	179–184	185–189	190–195	196–260
Первинні бали (жінки)	65–150	151–156	157–163	164–170	171–177	178–184	185–191	192–197	198–204	205–260
Стени	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Рівень вираженості	низький			норма			високий			

Низькі значення (1–3 стени) характеризуються тенденцією людини блокувати свої емоційні переживання, прагненням відкидати або ігнорувати свої емоції й почуття, якщо вони здаються неприємними чи небажаними. При цьому придушення стосується не лише самих емоційних проявів, а й думок, пов'язаних з емоційно значущою ситуацією, які витісняються зі свідомості. Люди з низьким рівнем прийняття емоцій якщо й усвідомлюють свої неприємні переживання, то побоюються відкрито їх виражати.

Високі значення (8–10 стени) властиві людям, які приймають свої позитивні й негативні емоційні переживання як природний прояв людської природи та спонтанно їх виражають. Вони мають мужність входити в контакт із власними переживаннями та підтримувати ті емоції й переживання, які є справжніми. Такі люди схильні бути відкритими із собою.

Обробка результатів методики здійснюється за ключем, який розроблявся окремо для кожної шкали тесту (з текстом опитувальника можна ознайомитись у наших попередніх публікаціях).

Так, шкала № 1 «рефлексія емоцій» представлена такими номерами завдань, як 7, 14, 19, 25, 29, 32, 39, 42, 47, 53, 57; шкала № 2 «емоційна саморегуляція» – 2, 3, 6, 10, 15, 20, 27, 30, 33, 35, 36, 40, 45, 48, 51, 56, 62; шкала № 3 «емпатія» – 8, 11, 16, 23, 31, 34, 44, 49, 54, 58, 63; шкала № 4 «емоційна експресивність» – 1, 4, 12, 17, 22, 26, 37, 43, 50, 52, 59, 60; шкала № 5 «прийняття власних емоцій» – 5, 9, 13, 18, 21, 24, 28, 38, 41, 46, 55, 61, 64, 65.

Обробка результатів тесту включає два етапи. На першому етапі за допомогою ключа розраховується сума балів для кожної шкали опитувальника. На другому етапі здійснюється переведення «сирих» балів у стандартні оцінки, у цьому випадку в стени (бали переводяться за допомогою таблиць).

Загальний рівень вираженості емоційної зрілості визначається за таблицею 9.

Таким чином, розроблена на основі встановлених норм методика дає змогу визначати вираженість структурних компонентів емоційної зрілості в конкретного обстежуваного та інтегральний

показник емоційної зрілості. Визначення п'яти рівнів вираженості структурних компонентів емоційної зрілості дає змогу побудувати профіль емоційної зрілості конкретної особистості та визначити її домінуючий компонент.

**Висновки.** У результаті проведеного дослідження розроблено методику діагностики емоційної зрілості особистості, яка спрямована на виявлення вираженості в досліджуваних її структурних компонентів (за 5 шкалами) та виявлення загального рівня зрілості/незрілості.

Створено психометричний паспорт опитувальника, який включає такі психометричні показники, як змістовна й конкурентна валідність, факторно-дисперсійна та внутрішньотестова надійність, дискримінативність та ефективність завдань, стандартизація. Усі психометричні показники мають високий рівень значущості, що забезпечує психометричну обґрунтованість опитувальника.

Нормативні показники представлено в шкалі стенив. У результаті стандартизації методики діагностики емоційної зрілості особистості були встановлені норми для кожної шкали тесту окремо для чоловічої та жіночої вибірок.

Перспективою подальших досліджень є апробація цієї методики на різних вікових групах.

**Література:**

1. Бурлачук Л.Ф. Психодіагностика: учебник для вузов. СПб.: Питер, 2006. 351 с.
2. Бурлачук Л.Ф. Словарь-справочник по психодіагностике. СПб.: Питер, 2008. 688 с.
3. Півень М.А. Структура емоційної зрілості особистості. Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Серія «Психологія». 2014. Вип. 47. С. 156–163.
4. Чебикін О.Я. Становлення емоційної зрілості особистості: монографія. О.: СВД Черкасов, 2009. 230 с.
5. Чудина Е.А. Эмоциональная зрелость личности: определение понятия и выделение критериев. Личность и проблемы развития: сборник работ молодых ученых. М., 2003. С. 112–116
6. Яковлева Е.Л. Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития. Вопросы психологии. 1997. № 4. С. 20–27.

**Пивень М. А. Стандартизация методики диагностики эмоциональной зрелости личности**

Статья посвящена стандартизации опросника, направленного на диагностику эмоциональной зрелости личности. Представлена теоретическая пятикомпонентная модель эмоциональной зрелости, которая опирается на человекоцентрированный подход К. Роджерса. Рассмотрены основные этапы разработки методики диагностики эмоциональной зрелости. Представлен психометрический паспорт методики. Описан этап стандартизации методики, установлены нормы для каждой шкалы теста отдельно для мужской и женской выборок.

**Ключевые слова:** эмоциональная зрелость, личность, валидность, надежность, стандартизация, стэны, показатели нормы.

**Piven M. A. Standardization of the diagnostic methods of personal emotional maturity**

The article is devoted to the standardization of the questionnaire, aimed at diagnosing the individual emotional maturity. The theoretical five-component model of emotional maturity based on the person-centered approach by C. Rogers is presented. The main developmental stages of method when diagnosing the emotional maturity are considered. The psychometric passport of the methodology is presented. The stage of standardization of the method is described, the norms for each scale of the test separately for male and female samples are established.

**Key words:** emotional maturity, personality, validity, reliability, standardization, stens, indicators of norm.

## СИСТЕМА ОСОБИСТІСНИХ КОНСТРУКТІВ ЯК СТРУКТУРНИЙ КОМПОНЕНТ ІМПЛІЦИТНИХ ТЕОРІЙ

*У статті розглянуто теоретичні підходи до поняття системи особистісних конструктів – як до компонента когнітивної сфери особистості, так і до семантичного рівня свідомості. Визначено, що особистісні конструкти є структурним компонентом імпліцитних теорій. Проаналізовано психологічні теорії суб'єктивної семантики. Охарактеризовані рівні когнітивної складності. Показано особливості «імпліцитних теорій», надано опис «суб'єктивного» підходу до розуміння і взаємодії особистості. Визначено наслідки використання фіксованої та ригідної когнітивної моделі особистісних конструктів.*

**Ключові слова:** імпліцитні теорії, особистісні конструкти, смисловий досвід суб'єктивної реальності, когнітивна складність, психосемантичний підхід, смислове поле.

**Постановка проблеми.** Протягом життя кожна людина прагне якомога повніше актуалізувати свій потенціал, пізнати і зрозуміти власні можливості та межі. Саме для цього ми вчимося, пізнаємо нове, цікавимося, оцінюємо, тестуємо свої здібності та схильності. Завдяки вихованню, спілкуванню, навчанню у людини складається уявлення про навколишній світ, з'являється власна думка, формується оцінка та ставлення до всього, що відбувається навколо. Особистість завжди суб'єктивно сприймає об'єктивну реальність, і саме це сприяє розвитку унікальної для кожної людини системи значень. Саме системи світогляду та світорозуміння, які допомагають людині сприймати дійсність, себе та інших людей, мають назву імпліцитних теорій.

Але тенденції сучасного світу змушують особистість постійно перебудовуватися й адаптуватися до мінливих умов життя. Суспільство вимагає від людини нових і вдосконалених форм поведінки, мислення та взаємин. Особистість постійно залучена у безліч соціальних взаємодій і взаємозв'язків, що припускає у неї наявність гнучких форм поведінки та мислення.

Враховуючи безліч факторів, погляди людини на власне життя мінливі, проте у кожного існує певна інтелектуальна вісь – система особистісних конструктів, за допомогою якої людина осмислює аспекти дійсності з позиції схожості або контрасту. Саме когнітивний процес спостереження та відмінностей між об'єктами і подіями призводить до формування особистісних конструктів.

Рівень когнітивної складності відображає зміст особистісних конструктів індивіда – смислових систем, створених людиною, за допомогою яких відбувається взаємодія з об'єктивною дійсністю. Особистісні конструкти, в яких виявляються індивідуальні смисли, мають широкий діапазон і чітку структурну підпорядкованість. Ставлення особи-

стості до себе, її Я-концепція визначаються ідентичністю суб'єкта життя, яку людина приймає і за яку несе відповідальність.

Однак, якщо людина залежить від цього фіксованого світу і не усвідомлює його, вона постійно перебуває у конфлікті між ідеальним і реальним, бажаним і дійсним, що у зрештою призводить до внутрішньої агресії, негативних почуттів, дифузності мислення та зумовлює обмежений вибір варіантів поведінки, захисне уникнення актуальної ситуації, конфліктну негнучкість в осмисленні себе і дійсності.

Дослідження імпліцитних теорій та уявлення про систему особистісних конструктів як компонент когнітивної сфери особистості і як семантичний рівень свідомості викладені в працях Дж. Келлі, Д. Банністера, Ф. Франселли, А.В. Супруна, В.Ф. Петренко, О.Г. Шмельова, О.В. Улибіної, О.В. Мітіної, Є.Ю. Артем'євої, В.П. Серкіна, В.В. Кучеренко, О.О. Ністратова, О.О. Прохорова, Л.І. Романовської, А.А. Студенікіна, О.Ф. Бондаренко, Н.О. Кучеровської, С.М. Симоненко, О.М. Лозової, Н.Ф. Шевченко.

**Мета статті.** Головною метою цієї роботи є теоретичне висвітлення поняття системи особистісних конструктів як структурного компонента імпліцитних теорій.

**Виклад основного матеріалу.** Як стверджує О.М. Васильченко, імпліцитні теорії – це ідеальні теорії про світ, більш або менш усвідомлені, які є у кожної людини. Ці теорії засновані на інтуїції та не мають жорсткої понятійної формалізації. Вони містять узагальнення, стереотипи, життєві поняття, уявлення та відображають суб'єктивну реальність особистості, її індивідуальну систему значень [1, с. 137].

В.В. Горбунова зазначає, що імпліцитна теорія, у своєму найближчому значенні, – це сукупність поглядів та суджень людини, які лежать в основі

регулювання її поведінки. Також імпліцитні теорії виконують ряд життєво необхідних функцій: вони систематизують знання, лежать в основі сприймання та пояснення реальності, прогнозування подій та регуляції поведінки людини. Основним джерелом виникнення та розвитку імпліцитних теорій вважається особистий досвід, коли людина доходить певних висновків внаслідок рефлексії власних вчинків та спостережень за іншими людьми. Т. Сарбін, Р. Тафт та Д. Бейлі виділяють чотири джерела виникнення імпліцитних теорій:

1. Індукція, як висновки на основі власного досвіду;
2. Конструкція, як висновки на основі спостережень;
3. Аналогія, як висновки на основі екстраполяції подій;
4. Авторитет, як висновки на основі прийняття ідей інших [2, с. 18].

На думку Н.М. Токаревої, особистісний досвід суб'єкта в когнітивному розумінні передбачає врахування таких форм досвіду:

- фіксовані форми досвіду (ті, що людина засвоїла в минулому);
- оперативні форми досвіду (ті, що відбуваються в ментальному досвіді людини в актуальний момент часу);
- потенційні форми досвіду (ті, що з'являться в ментальному досвіді як новоутворення у майбутньому).

Відповідно, інформація, яка міститься у минулому досвіді суб'єкта, має значення не лише сама по собі, а й щодо нинішнього та майбутнього досвіду [3, с. 56].

Є.Л. Доценко виділяє такі семантичні рівні побудови суб'єктивного досвіду особистості:

- 1) Рівень семантичних формул – поверхневий рівень, представлений організованими в категорії засобами опису предметних характеристик навколишньої дійсності, доступний для усвідомлення.
- 2) Рівень конструктів – наступний за глибиною рівень. Структурно є безліччю конструктів – категорій більш високого ступеня узагальнення, що містять у якості своїх елементів категорії більш поверхневого рівня (семантичних формул).
- 3) Рівень імпліцитних моделей – набір категорій ще більш високого ступеня суб'єктивного узагальнення, об'єднаних вже не стільки за предметними ознаками (денотативними), скільки з суб'єктивних підстав (конотативних). Характеризується високим рівнем суб'єктивної переконливості та дуже слабкою усвідомленістю (імпліцитністю).
- 4) Рівень ядерних структур. Практично не має готових семантичних засобів для позначення свого змісту (рівень базових метафор) [4, с. 173].

На підставі аналізу зазначених рівнів Ю.С. Белецька у своєму дослідженні виділила ієрархічні рівні структури імпліцитних теорій:

- Поверхневий, свідомий рівень;
- Рівень конструктів;
- Рівень узагальнених конструктів;
- Рівень ядерних уявлень, образів [5, с. 113].

С.С. Смагіна зазначає, що конструктна система виглядає не як незмінний заданий конгломерат, а як набір пластичних гіпотез про мінливий світ, які постійно перевіряються досвідом. Таким чином, поведінка людини визначається тим, як вона прогнозує майбутні події за допомогою власних унікальних конструктів [6, с. 13].

І.П. Шкуратова стверджує, що особистісні конструкти відображають ті критерії, за якими людина класифікує об'єкти, і ті якості об'єктів, які вона хоче знати в першу чергу. Саме тому знання системи конструктів особистості допомагає побачити реальність її очима та через її мову [7, с. 32].

Автор теорії особистісних конструктів Дж. Келлі вважав, що конструкти – це категорії мислення, способи тлумачення світу та інтерпретації подій, які дають можливість вибудовувати лінію власної поведінки, передбачати та контролювати події, які відбуваються у житті людини.

У працях Дж. Келлі система особистісних конструктів представлена як компонент когнітивної сфери особистості та іменується як альтернативний конструктивізм. На його думку, кожна людина має власну систему особистісних конструктів, яка складається з двох рівнів (блоків):

- блок «ядерних» конструктів, які перебувають у постійному фокусі оперативної свідомості. Цими конструктами людина користується найчастіше у взаємодії з іншими людьми (близько п'ятдесяти);
- блок периферичних конструктів – це всі інші конструкти. Їх кількість суто індивідуальна (може варіювати від сотень до кількох тисяч).

Цілісні властивості особистості виступають як результат спільного функціонування обох блоків конструктів.

Виходячи з особливостей функціонування блоків конструктів, виділяють два типи цілісної особистості:

- когнітивно-складний тип особистості (формування та використання великої кількості конструктів);
- когнітивно-простий тип особистості (формування та використання невеликого набору конструктів).

Людина, яка має когнітивно-складний тип особистості, відрізняється такими характеристиками:

- має краще психічне здоров'я;
- краще долає стрес;
- має більш високий рівень самооцінки;
- більш адаптивна до нових ситуацій.

І.П. Шкуратова виділяє такі категорії конструктів:

1. Ставлення до інших людей.
2. Ставлення до себе.

3. Ставлення до професійної та інших видів діяльності.

4. Ставлення до матеріальних предметів.

5. Ставлення до явищ культури, науки та ідеології.

6. Світоглядні відносини.

7. Властивості темпераменту.

8. Інтелект і здібності.

9. Здоров'я і хвороби.

10. Егоцентричні конструкти.

11. Поведінкові конструкти.

12. Непсихологічні конструкти.

13. Захоплення та інтереси.

14. Шкідливі звички.

15. Сексуальна сфера.

16. Екстраординарні конструкти [8, с. 31].

Х. Хекхаузен трактує конструкти Келлі як атрибуції: особистісні риси в повсякденній свідомості виступають у статусі «пояснювального інструменту», роз'яснюючи внутрішні причини того чи іншого поведінки людей.

О.Д. Леонтьєв стверджував, що особистісні конструкти для людини виступають у якості джерел і носіїв смислів. Є.В. Улибіна вважає, що в деякій частині імпліцитні теорії мають індивідуальний характер і будуються на основі унікального досвіду суб'єкта, а в якійсь – відбивають історично накопичений культурний досвід, закріплені у певній знаковій системі.

Когнітивна складність, за О.Г. Шмельовим, розуміється як кількість незалежних різноманітних конструктів на категоріальному мікрорівні, що перебувають в ієрархічній супідрядності з конструктами більш високого порядку на категоріальному макрорівні. Таким чином, відбувається диференційованість індивідуального смислового поля, де смисли, що виражаються в конструкти, узгоджуються один з одним. Як відзначає А.Г. Шмельов, саме в цьому разі система конструктів знаходить необхідну «зв'язаність» і «стрункність» та виявляється досить гнучкою і водночас достатньо стійкою [9, с. 84].

Рівень когнітивної складності відображає зміст особистісних конструктів індивіда – смислових систем, які людина створює і потім взаємодіє за допомогою їх з об'єктивною дійсністю. Особистісний конструкт як система поєднує в собі емоційні і когнітивні компоненти життєдіяльності людини. Низький рівень когнітивної складності виражається в жорстких конструктах, що дають надмірно фіксовану, ригідну картину світу. Жорстка система характеризується вузьким репертуаром конструктів та їх жорсткою співвідповідністю. Дана система може мати широкий репертуар понять або моделей, але вони не мають між собою чіткої пов'язаності і стрункості. Високий рівень когнітивної складності відображають сприйнятливі конструкти, що володіють достатньою гнучкістю

і спрямованістю щодо різних життєвих ситуацій. Люди, які взаємодіють із дійсністю за допомогою сприйнятливих конструктів, більшою мірою готові сприймати її об'єктивно. Необхідно відзначити, що ключові слова (мовні конструкти) відображають рівень когнітивної складності тільки щодо контексту ситуації. Якщо в мовних конструктах узагальнюється ставлення до широкого спектру предметів і явищ дійсності, то когнітивна складність виступає показником певного психічного стану або рівня особистісного розвитку [10, с. 45].

У роботах В.Ф. Петренко відображена цікава концепція: люди, що перебувають у різних життєвих світах, можуть перетинатися і взаємодіяти тільки частково. Мірність життєвого світу, розмірність смислового простору однієї людини може значно перевершувати когнітивну складність іншої, і її духовні реалії не існуватимуть для другої людини, хоча ці особистості можуть взаємодіяти на фізичному рівні як біологічні організми, реалізовувати соціальні ролі [11, с. 17]. С. Мадді зазначає, що своєрідним «трампліном» для змін у конструктивній системі людини є тривога від невідповідного очікування. Коли конструкти не дозволяють робити точні прогнози, вони змінюються і перевіряються нові. Є.Л. Доценко у своїх роботах підкреслює, що світ суб'єкта в цілому організований як складна ієрархія категорій (категоріальних систем), які характеризуються відносною стійкістю основних смислових зв'язків та функціональною рухливістю структур. Принцип організації полягає в тому, що одиниця будь-якого рівня утворюється як взаємне відображення предметних, мотиваційних та операціональних сторін діяльності суб'єкта, перетворюючи їх на суб'єктивний досвід [12, с. 15].

А.А. Димитрюк розглядає особистісний конструкт як структурний елемент когнітивного конструкту (пам'ять, когнітивний стиль, особистісний конструкт). Структурним елементом, що зберігає інформацію індивідуального досвіду, є пам'ять. На її думку, особистісний конструкт містить встановлені зв'язки між «інформаційними одиницями». Когнітивний стиль залучає інформаційні одиниці до актуалізації в процесі здійснюваної когнітивної активності суб'єкта [13, с. 78].

За концепцією О.Г. Рихальської, важливою складовою частиною життєвої антиципації (передбачення) є структурні утворення з категорій або конструктів, які моделюють зв'язки між життєвими подіями, характеристиками життєвого шляху та чинниками, що їх зумовлюють, рисами особистості та параметрами життєвої ситуації. Саме завдяки цим утворенням суб'єкт може переходити від категоризації теперішнього або минулого до категоризації майбутнього, тобто здійснювати акти антиципування [14, с. 8].

Як стверджує Н.М. Токарева, конструкти надають особистісного смислу подіям, планам, спо-



гадам, висловлюванням, до яких долучаються, через детермінованість інтерпретації способів, якими суб'єкт конструює та реконструює смисл свого життя. Кожна особистість моделює свій смисл у термінах своїх унікальних конструктів. Сенси, які людина приписує подіям, коріняться у суб'єктивній оцінці того, що передує цим подіям, і того, що виступає їх наслідками [15, с. 56].

Отже, погоджуючись із А.В. Сірим, можна стверджувати, що особистісні конструкти індивіда – це смислові системи, які людина створює і потім з їх допомогою взаємодіє з об'єктивною дійсністю. Особистісний конструкт як система поєднує в собі емоційні і когнітивні компоненти життєдіяльності людини. Саме когнітивні процеси, надбудовуючись над афективними, зумовлюють адекватність сприйняття, дозволяють осмислено взаємодіяти та характеризують зміст і межі суб'єктивної реальності.

**Висновки.** Отже, конструкти створюють у свідомості особистості певний фіксований світ, заснований на різного роду ідеалах, уявленнях, визначеного сприйняття та опису реальності. Саме на основі системи особистісних конструктів індивід формує відповідну когнітивну модель світу за допомогою взаємодії мислення і мови. Змістовні аспекти конструктів будуються на поняттях, створених індивідуальним семантичним простором людини, та є невідривними від загальносоціального семантичного простору.

Таким чином, реконструюючи індивідуальну систему значень, через призму якої людина сприймає світ і, відповідно, на яку впливають особистісні, соціальні, професійні стереотипи, можна виявити глибинні стійкі структури свідомості, базуючись на яких, сформувані більш високий рівень системи особистісних конструктів для ефективного функціонування та взаємодії індивіда у суспільному просторі.

#### Література:

1. Васильченко О.М. Щодо дослідження імпліцитних теорій як елементів політико-правової культури. Науковий вісник Херсонського державного університету. 2015. № 1. Т. 2. С. 136–140.
2. Горбунова В.В. Проблеми дослідження імпліцитних теорій. Соціальна психологія. 2008. № 4(30). С. 17–28.
3. Токарева Н.М. Теоретичний аналіз проблеми моделювання особистісних конструктів у парадигмі когнітивно-соціальної персонології. Наука і освіта. 2014. № 1. С. 55–60.
4. Доценко Е.Л., Богданова М.В. «Сиблинговые» методы психодиагностики. Вестник Тюменского государственного университета. Социально-экономические и правовые исследования. 2013. № 9. С. 169–177.
5. Белецкая Ю.С. Исследование имплицитных теорий межличностных отношений в организационном взаимодействии. Психология субъективной семантики в фундаментальных и прикладных исследованиях: Материалы научной конференции, посвященной шестидесятилетию со дня рождения Е.Ю. Артемьевой / отв. ред. Д.А. Леонтьев. М.: Смысл. 2000. С. 111–115.
6. Смагина С.С. Субъективная репрезентация межличностных отношений студентов в особенностях динамики индивидуального сознания: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. Томск, 2002. 20 с.
7. Шкуратова И.П. Личностные конструкты как критерии для построения образа мира. Психология субъективной семантики в фундаментальных и прикладных исследованиях. М., 2000. С. 31–34
8. Леонтьев Д.А. Психология субъективной семантики в фундаментальных и прикладных исследованиях: Материалы научной конференции, посвященной шестидесятилетию со дня рождения Е.Ю. Артемьевой / отв. ред. Д.А. Леонтьев. М.: Смысл. 2000. 147 с.
9. Шмелев А.Г. Психодиагностика личностных черт. СПб.: Речь. 2002. 480 с.
10. Серый А.В. Система личностных смыслов: структура, функции, динамика / науч. ред. М.С. Яницкий. Кемерово: Кузбассвузиздат. 2004. 272 с.
11. Петренко В.Ф. Космический странник – сознание. Опыт индивидуального брейн-шторминга. Методология и история психологии. 2009. № 1. С. 5–24.
12. Доценко Е.Л. Семантика межличностного общения: автореф. дис. ... док. психол. наук: 19.00.11. Москва, 2000. 42 с.
13. Димитрюк А.А. Когнитивный конструкт и его влияние на возникновение одиночества в зрелом возрасте. Инновации в науке: сб. ст. по матер. XIX международной заочной научно-практической конференции, 22 апреля 2013 г. Новосибирск: Изд. «СибАК», 2013. С. 77–84.
14. Рихальська О.Г. Психологічні особливості життєвої антиципації особистості: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. К., 2004. 21 с.
15. Токарева Н.М. Теоретичний аналіз проблеми моделювання особистісних конструктів у парадигмі когнітивно-соціальної персонології. Наука і освіта. 2014. № 1. С. 55–60.

**Таточенко С. А. Система личностных конструктов как структурный компонент имплицитных теорий**

*В статье рассмотрены теоретические подходы к понятию системы личностных конструктов – как к компоненту когнитивной сферы личности, так и к семантическому уровню сознания. Определено, что личностные конструкты являются структурным компонентом имплицитных теорий. Проанализированы психологические теории субъективной семантики. Охарактеризованы уровни когнитивной сложности. Показаны особенности «имплицитных теорий», описан «субъективный» подход к пониманию и взаимодействию личности. Определены последствия использования фиксированной и ригидной когнитивной модели личностных конструктов.*

**Ключевые слова:** *имплицитные теории, личностные конструкты, смысловой опыт субъективной реальности, когнитивная сложность, психосемантический подход, смысловое поле.*

**Tatochenko S. A. The system of personal constructs as a structural component of implicit theories**

*The article considers theoretical approaches to the concept of the system of personal constructs as a component of the cognitive sphere of the individual, and to the semantic level of consciousness. It is determined that personal constructs are a structural component of implicit theories. Psychological theories of subjective semantics are analyzed. Characteristics of levels of cognitive complexity are given. The features of “implicit theories” are shown, a “subjective” approach to understanding and interaction of the individual is described. The consequences of using a fixed and rigid cognitive model of personality constructs are determined.*

**Key words:** *implicit theories, personal constructs, semantic experience of subjective reality, cognitive complexity, psychosemantic approach, semantic field.*

## ВПЛИВ ЕМОЦІЙНО ЗАБАРВЛЕНОЇ ІНФОРМАЦІЇ НА ПРИЙНЯТТЯ МОРАЛЬНИХ РІШЕНЬ

У статті розглядаються психологічні теорії прийняття моральних рішень, зокрема теорія моральних основ Дж. Хайта. Описаний процес прийняття морального рішення як наслідок активації мережі неспрямованої активності. На основі комплексної біосоціальної моделі досліджується процес прийняття моральних рішень під впливом емоційних подразників.

**Ключові слова:** мораль, моральні рішення, мережа неспрямованої активності, суспільство, емоційна забарвленість.

**Постановка проблеми.** Поняття моралі є одним із важливих питань для людського суспільства. З давніх часів її визначенням займалася філософія, використовуючи моральні принципи як спосіб спрямування людської поведінки відповідно до певних орієнтирів і правил, яких потрібно дотримуватися у суспільному житті задля забезпечення процвітання людства. Сьогодні питанням моралі займається психологія. Інтерес дослідників концентрується саме на прикладному аспекті вивчення моралі. Це питання про те, як людська моральність, особливості прийняття моральних рішень, формування суджень про моральне чи аморальне змінюється у реальному житті. Мораль – це багатогранне явище, яке можна вивчати як із позиції окремої особистості, так і з позиції народів та етносів. Мораль визначає те, як людина сприйматиме світ та оточуючих людей, як вона діятиме в тій чи іншій ситуації. Поняття про моральні принципи також лежить в основі розуміння інших культур. Отже, знаходження відповіді на питання про те, як людина приймає моральні рішення та які фактори на це впливають, матиме вагомий значення у політичному та суспільнознавчому контексті, адже мораль – це один із інструментів впливу на особистість, її ставлення до навколишнього світу.

Загалом, проблема людської моралі існує такий же період часу, як і саме людське суспільство. Філософ Джеремі Бентам зауважив, що мораль «у найзагальнішому розумінні – це вчення про мистецтво направляти дії людей таким чином, аби виробляти найбільшу суму щастя». Психологічні основи моральної поведінки розроблялися видатними дослідниками, такими як Ж. Піаже, Л.С. Виготський, Л. Колберг, Дж. Хайт.

Відповідно до теорії Л.С. Виготського, в основі морального виховання людини лежить процес передавання моральних норм, правил і принципів поведінки в суспільстві з метою перетворення їх у значущі, внутрішньо необхідні регулятори її соціальних проявів [2]. Згідно з теорією Ж. Піаже,

формування моральних інстанцій у дитини тісно пов'язується з її індивідуальним розумовим розвитком [3]. Розвиваючи цю ідею, Л. Колберг запропонував теорію морального розвитку особистості, яка містить кілька рівнів із відповідними стадіями, кожна з яких зумовлюється певною інтелектуальною спроможністю дитини певного віку [9].

Найбільш фундаментальну теорію про походження та розвиток моралі людини в психології представив Дж. Хайт. Теорія припускає, що існують певні вроджені психологічні системи, які можна назвати «інтуїтивними етиками». Кожна культура на основі подібних «інтуїтивних етик» будує власні чесноти, наративи й інститути і на базі цих основ створює унікальні моралі. Основні «інтуїтивні етики» викладені у п'яти постулатах:

1) *Догляд / шкода.* Ця основа пов'язана з нашою довгою еволюцією як ссавців із системами прив'язаності і здатністю відчувати біль інших. Вона складає чесноту доброти, ніжності і турботи.

2) *Чесність / шахрайство.* Ця основа пов'язана з еволюційним процесом взаємного альтруїзму. Вона генерує ідеї справедливості, прав і автономії.

3) *Вірність / зрада* – постулат, пов'язаний із нашою довгою історією як племінних істот, здатних утворювати коаліції. Він лежить в основі доброчесності патріотизму і самопожертви для групи. Він активний у будь-який час, і люди відчують, що це «один за всіх, і всі за одного».

4) *Авторитет / непокоря.* Ця основа була сформована за нашу довгу історію ієрархічних соціальних взаємодій. Вона є передумовою доброчесності лідерства і слідування, в т. ч. як знак поваги до законної влади і поваги до традицій.

5) *Святість / деградація.* Основа сформована почуттями відрази і забруднення. Вона лежить в основі релігійних уявлень про прагнення жити менш плотським, більш благородним чином. Вона є підґрунтям для широко поширеного уявлення про те, що тіло є храмом, який може бути осквер-

нений аморальною діяльністю та забруднюючими речовинами (ідея не є унікальною для релігійних традицій).

б) *Свобода / пригнічення*. Ця основа – про почуття реактивного опору й обурення людей щодо тих, хто домінує над ними й обмежує їх свободу. Його інтуїтивність часто вступає в протиріччя з основою влади. Ненависть до хуліганів і підкорювачів мотивує людей зібратися разом на знак солідарності, щоб протистояти гнобителям [7, с. 999–1001].

Біологічні основи моральної поведінки можливо дослідити, вивчаючи роботу мозку людини під час прийняття моральних рішень. Сучасна психологічна наука має великий практичний потенціал у використанні набутих знань про внутрішній світ людини, адже має змогу використовувати більш об'єктивні методи дослідження та реєстрації явищ психічного життя людини. Завдяки проведенню ряду експериментальних досліджень сумісно психологами та біологами була відкрита мережа головного мозку – мережа неспрямованої активності (default mode network, далі – ДМН), яка активується в людини саме тоді, коли вона задіяна у вирішенні якоїсь внутрішньої проблеми. Більш детальний опис анатомії та функцій ДМН можна знайти в роботах Buckner та Andrews-Hanna [4].

Незважаючи на незгасаючий інтерес дослідників до проблеми прийняття моральних рішень, є деякі аспекти феномену, які не увійшли до кола інтересів сучасних психологів. Наприклад, біологічні засади прийняття моральних рішень під впливом емоцій є принципово новою проблемою, яка стосується більш широкого питання про те, які чинники впливають на прийняття морального рішення.

**Метою статті** є презентація результатів дослідження щодо встановлення зв'язку між впливом емоційно забарвленої інформації, яку людина регулярно отримує через засоби масової інформації, на зміни у характері моральних суджень та рішень, які вона приймає.

**Виклад основного матеріалу.** Мораль – система правових приписів поглядів, уявлень, норм та оцінок, що регулюють поведінку людей у суспільстві, практична реалізація положень яких забезпечується громадським осудом та іманентним імперативом соціалізованого індивіда [1].

Хоча мораль і має певні вроджені та навіть органічні засади, теоретичний аналіз виявив, що найбільший вплив на її формування у людини здійснює середовище та виховання. Зміна моральних орієнтирів відбувається приблизно за таким самим сценарієм, як і зміна інших видів поведінки в людини. Таким чином, моральне судження може бути змінено за допомогою таких самих зовнішніх впливів, що й будь-яка інша поведінка, якої можна навчити, зокрема потік інформації певного

роду, сугестія, тиск авторитетів та інших прийомів впливу на людину та її волю [5].

Відповідно до встановленої проблеми, дослідження було присвячене визначенню зв'язку між впливом емоційно забарвленої інформації та зміною моральних рішень респондентами після впливу.

У ході дослідження перевірялося припущення про те, що респонденти, які характеризуються більш ліберальними моральними predisпозиціями, є більш схильними до зміни характеру рішень, що також супроводжуватиметься вищим рівнем фрустрації, ніж у респондентів із більш консервативними моральними predisпозиціями [6].

У дослідженні прийняло участь 25 осіб студентів-психологів Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Вік досліджуваних: 20–23 роки. Метою дослідження було встановлення того, як респонденти приймають рішення відповідно до їх моральних якостей із наступним встановленням того, як змінюються рішення під впливом емоцій. Для досягнення дослідницької мети були використані апаратні та психодіагностичні методи:

– пристрій нейровізуалізації електричної активності мозку «Muse»;

– «Moral Foundations Test» у російськомовній адаптації О. Сичова, К. Белоусова та Л. Борового;

– набір класичних моральних дилем різних авторів (Дж. Хайт, Л. Колберг).

Внаслідок проходження тесту моральних орієнтацій «Moral Foundations Test» досліджувані були розбиті на дві групи: консерватори та ліберали. Після цього для кожного досліджуваного вимірювалася електрична активність мозку, яка вказувала на стан напруженості або розслабленості в певній ситуації. Після фіксування електричної активності мозку досліджуваного у нормальних умовах йому пропонувалося вирішення ряду моральних дилем, а потім показувався відеозапис напруженої ситуації – протесту людей, бійки на вулиці. Після перегляду цього відео респондент знову вирішував ряд моральних дилем.

З проведеного дослідження виявилася різниця між тим, як вирішують моральні дилеми ліберали та консерватори під впливом емоційних подразників. За допомогою критерію Манна-Уїтні було встановлено, що ця різниця є статистично значущою (Asymp. Sig. (2-tailed) = 0.000). Однак результати обробки даних не виявили статистично значущих відмінностей у зміні стратегій прийнятих моральних рішень до та після впливу емоційного подразника (Asymp. Sig. (2-tailed) = 0.086).

Виявилася, що для «лібералів» характерним є мінімізування шкоди для оточуючих, навіть якщо буде вчинено порушення закону. Вони також були схильні до демонстрації стану більшого розумового занепокоєння під час демонстрації віде-

оматеріалу та подальшого вирішення завдань. «Консерватори», навпаки, виявилися більш стійкими до впливів як самого завдання, так і до впливу стимульного матеріалу, зберігаючи тенденцію до мінімізації нерівності у вирішенні завдань. Помітної відмінності за полюсом направленості на користь собі чи іншим не було виявлено.

Відеоматеріал, які викликав негативні емоції, дійсно впливав на досліджуваних, адже в усієї експериментальної групи спостерігалось значне зростання рівня активності ДМН під час демонстрації та подальшої роботи порівняно із фазами калібрування та вирішення завдань до впливу стимулу. Це свідчить про те, що характер матеріалу дійсно мав емоційну забарвленість та був хвилюючим для респондентів [5]. Хоча й не було зафіксовано того, що стимул істотно змінив специфіку рішень, про його ефективність та значущість впливу на досліджуваного вказує те, що під час подальшого рішення завдань досліджувані, які мали ліберальні predisposиції, демонстрували значно більший рівень активності. Таким чином, для того, щоб і надалі приймати суспільно-корисні рішення, їм треба було докласти більше вольових зусиль.

Висновки. Функцію моралі у головному мозку виконує комплекс структур, які об'єднують під загальною назвою мережа неспрямованої активності (ДМН), яка працює як конгломерат функціональних вузлів, склад та активність яких постійно змінюється.

Експериментальне дослідження виявило, що досліджувані, які мали ліберальні моральні засади, виявилися більш сприйнятливими до впливу зовнішньої інформації у вигляді сцен відкритого насильства. Ліберально налаштовані респонденти відчували значно більший тиск нової інформації, ніж консервативно налаштовані респонденти, адже нова інформація входила в конфлікт із їх установками щодо людської поведінки та її стандартів у цілому.

Консервативно налаштовані респонденти виявилися більш стійкими до зовнішніх впливів. Досліджувані в цій групі не демонстрували більшої сприйнятливості до зовнішнього інформаційного впливу і зазнавали меншої напруги за умови збереження власних стратегій прийняття моральних рішень.

В обох групах не було виявлено статистично значущих відмінностей у реакції на емоційні впливи. Таким чином, в умовах сильного емоційного впливу люди не змінюють типові для них

моральні predisposиції та характер прийняття моральних рішень. Водночас це викликає більше напруги та докладання вольових зусиль.

Перспективи вбачаємо у проведенні більш масштабних досліджень, що перевершуватимуть представлену працю у таких аспектах, як розмір та різноманітність вибірки, ширший охоплення тематики отримуваної інформації та різноманіття інших зовнішніх факторів, що здатні вплинути на характер прийняття моральних рішень, поширення результатів на генеральну сукупність.

У дослідженні виявлено, що нещодавно отримана інформація, в короткочасній перспективі, дійсно впливає на процес оцінки людиною того, що є моральним. Отже, отримані дані можуть застосовувати спеціалісти з політичної психології, соціальної психології та іміджмейкінгу для прогнозування оцінної реакції електорату або цільової аудиторії на певну подію.

#### Література:

1. Анисимов С.Ф. Мораль и поведение. М.: Мысль, 2014. 160 с.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. М.: Педагогика, 1983. Т. 3. С. 68.
3. Пиже Ж. Моральное суждение у ребёнка. М.: Академический проект, 2006. 480 с.
4. Buckner R.L., Andrews-Hanna J.R., Schacter D.L. The Brain's Default Network: Anatomy, Function, and Relevance to Disease. *Annals of the New York Academy of Sciences*. 2008. № 1124 (1). P. 1–38.
5. Frimer J.A., Skitka L.J., Motyl M. Liberals and conservatives are similarly motivated to avoid exposure to one another's opinions. *Journal of Experimental Social Psychology*. 2017. № 72. P. 1–12.
6. Graham J., Haidt J., Nosek B. Liberals and conservatives rely on different sets of moral foundations. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2009. № 96. P. 1029–1046.
7. Haidt J. The new synthesis in moral psychology. *Science*. 2007. № 316. P. 998–1002.
8. Kahane G., Wiech K., Shackel N., Farias M., Savulescu J., Tracey I. The neural basis of intuitive and counterintuitive moral judgment. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*. 2011. № 7(4). P. 393–402.
9. Kohlberg L. Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization / ed. D.A. Goslin. *Handbook of socialization theory and research*. Chicago: RandMcNally. 1969. P. 347–480.

**Чернюк М. А. Влияние эмоционально окрашенной информации на принятие моральных решений**

*В статье рассматриваются психологические теории принятия моральных решений, в частности теория нравственных основ Дж. Хайта. Описан процесс принятия морального решения как следствие активации нейросети ненаправленной активности. На основе комплексной биосоциальной модели исследуется процесс принятия моральных решений под влиянием эмоциональных раздражителей.*

**Ключевые слова:** мораль, нравственные решения, сеть ненаправленной активности, общество, эмоциональная окрашенность.

**Cherniuk M. O. The influence of emotionally charged information on the moral decision making process**

*The article deals with the psychological theories of making moral decisions, in particular the theory of moral principles of J. Haidt. The process of making a moral decision as a consequence of activation of the default mode network is described. Based on the complex biosocial model, the process of making moral decisions under the influence of emotional stimuli is studied.*

**Key words:** moral, moral decisions, default mode network, society, emotional reactions.

**Т. С. Яценко**

доктор психологічних наук, професор,  
академік Національної академії педагогічних наук України,  
завідувач кафедри психології, глибинної корекції та реабілітації  
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

**Л. Я. Галушко**

кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри практичної психології  
Центральноукраїнський державний педагогічний університет  
імені Володимира Винниченка

**В. О. Степашко**

доктор педагогічних наук, доцент,  
професор кафедри менеджменту  
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет  
імені Григорія Сковороди»

## ОПРЕДЕЛЕННЫЕ ЗАСОБИ РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ ПСИХІКИ СУБ'ЄКТА – ПЕРЕДУМОВА ГЛИБИННОГО ПІЗНАННЯ

*Стаття доводить архетипну здатність психіки суб'єкта до перекодування предметних репрезентантів зі збереженням інформаційних еквівалентів. Можуть бути різні засоби предметності, які несуть у собі архетипну інтенціональність (емотивну небайдужість), зокрема: ліпка з солоного тіста, малюнок «Моє тату», авторські тематичні малюнки, репродукції художніх полотен тощо. Стаття ставить акцент на особливій значущості репродукцій художніх полотен.*

**Ключові слова:** архетип, інформаційний еквівалент, несвідоме, психологічний захист, репрезентант психіки, свідоме.

**Постановка проблеми.** Художній твір не є копіюванням дійсності чи її фрагментів. Він несе в собі зображення дійсності, яка проходить трансформацію крізь призму її сприйняття творцем, що втілюється ним у художньому образі. Трансформація дійсності через особистість творця присутня в структурі самого художнього твору. Герменевтика зайнята трактуванням вкладеного змісту у художній твір самим творцем. Глибинне пізнання психіки можна вважати анти-герменевтичним процесом, який за своєю сутністю проникає в семантику спонтанно-чуттєвого сприйняття його респондентом.

Діалого-аналітичний процес пронизаний необхідністю розкриття смислу для психіки саме такого інтерсеміотичного перекладу з однієї мови (ідеального) на іншу мову (твердого світу). Такого типу переклад (під час вибору картини) не передбачає фактичного існування в досвіді особи ситуації з таким сюжетом, тому його й недоцільно відшукувати. Важливо розуміти, що процес діалогічного «декодування» зорієнтований на об'єктивування мови *смислів*. Смисли ніколи не бувають даністю, яку можна пізнати за один раз. Їхня заданість несвідомим ставить акцент на процесі (діалогічності), а не на кінцевому результаті. Несвідоме заявляє про себе заданістю тенденцій поведінки, що розкривається в її ітеративності та інваріантності, тобто повторюваності та незмінності.

Сказане вище дозволяє стверджувати, що смисли є об'єктивними, але неодноразово неповторними. Тому художник, який розв'язує для себе (у процесі художньої творчості) задачу на смисл, об'єктивуючи своє творіння в шедевр, водночас допомагає іншим людям збагнути власні смислові аспекти психіки, що є провідною цінністю репродукції художніх творів, які ми використовуємо у глибинному дослідженні психіки.

Важко перебільшити роль архетипів у розкритті смислових аспектів психіки суб'єкта в образно-символічній формі – це, як правило, складні, утаємничені аспекти психіки, особливо ті, що пов'язані з едіпальними її залежностями. Водночас утаємничене, тобто небачене самим суб'єктом, каталізується образною символічністю художнього твору, що є безцінним у розширенні можливостей його розпізнання суб'єктом. Определена реальність візуально сприйнятна, а тому спроможна опосередковано забезпечити передумови об'єктивування глибинних чинників, які зумовлюють суб'єктивізм, характерний свідомому. Останнє можливо розкрити лише за умов діалогічної взаємодії в системі «П↔Р».

**Мета** та завдання дослідження полягають у розкритті ролі архетипної здібності психіки до перекодування ідеальної (психічної) реальності в предметну, візуально сприйнятну, яка опосередковано спроможна забезпечити переду-

мови об'єктивування глибинних чинників суб'єктивізму, характерного для свідомого.

Категорія «глибинне пізнання» активно розвивається, теоретико-методологічно обґрунтовується уже сорок років у науковій школі академіка НАПН України Т.С. Яценко. Розроблений нею (та апробований її учнями) *метод активного соціально-психологічного пізнання* (далі – АСПП) ґрунтується на психодинамічній методології, яка сприяє *окресленню професійної діагностично-прицільної динаміки активності* ведучого АСПП психолога в спрямуванні на вияв особистісної проблеми респондента (внутрішньої суперечності) в діалогічній взаємодії з ним, що передбачає актуалізацію мотиваційних імпульсів його активності.

*Результативність* глибинного пізнання залежить від *ймовірнісного прогнозування*, що реалізується в діалогічній взаємодії «Психолог – Респондент» (далі П↔Р).

Методи глибинного пізнання враховують природу психічного в її енергетичному, структурному та функціонально-динамічному форматах.

Весь процес АСПП підпорядкований законам позитивної дезінтеграції та вторинної інтеграції психіки на більш високому рівні її розвитку. Методи синтезують: науково-практичні напрацювання інших відомих течій та практик, як-то: гуманістична психологія, гештальт, психоаналіз та ін.; і наукові напрацювання психодинамічного спрямування, зокрема С. Грофа, К. Левіна та ін.

Метод АСПП враховує універсальні закони психіки (див. [11]) та забезпечує пізнання індивідуальної неповторності психіки. Особливо цьому сприяє діалого-аналітичний супровід застосування будь-якого інструментально-аналітичного прийому. Фахівець у психодинамічному річизі розвитку практичної психології повинен орієнту-

ватися у структурних аспектах психіки. Подаємо структуру психіки, розроблену Т.С. Яценко.

Психодинамічний напрям теорії та практики стрімко розвивається в Україні та представлений більш ніж у 40 дисертаціях. Акцент ставиться на цілісності психіки в невід'ємності сфер свідомого та несвідомого, що потребує методологічної обґрунтованості відповідних інструментально-методичних параметрів глибинного пізнання. Як відомо, методологія «є системою принципів, способів організації і побудови теоретичної та практичної діяльності» [7, с. 365]. Використання АСПП опредметнених засобів пізнання узгоджується з твердженням Е. Гусерля про те, що «чиста (трансцендентальна) свідомість вкорінена в «життєвому світі», в деякому універсальному полі дорефлексивних структур, які виявляються атмосферою і підґрунтям як теоретичної, так і практичної діяльності» (цит. за: [7, с. 719]).

Структура цілісної психіки суб'єкта є одним із центральних питань психодинамічної, що відображає «Модель внутрішньої динаміки психіки».

Ми не маємо змоги продовжувати огляд методологічних позицій дослідження, вони представлені у відповідній літературі [11; 12]. Лише нагадуємо, що методологічні засади дослідження дисциплінують організаційно-інструментальні його аспекти і водночас залишають простір для забезпечення індивідуалізованих психокорекційних результатів (див. емпірику в кінці статті).

Так, метод АСПП зорієнтований, перш за все, на отримання позитивного *практичного результату*; наукові *узагальнення ведуться лише в процесі аналізу стенографічного матеріалу*. Завдяки цьому *учасники АСПП (майбутні психологи) ніколи не потрапляють до категорії піддослідних*.

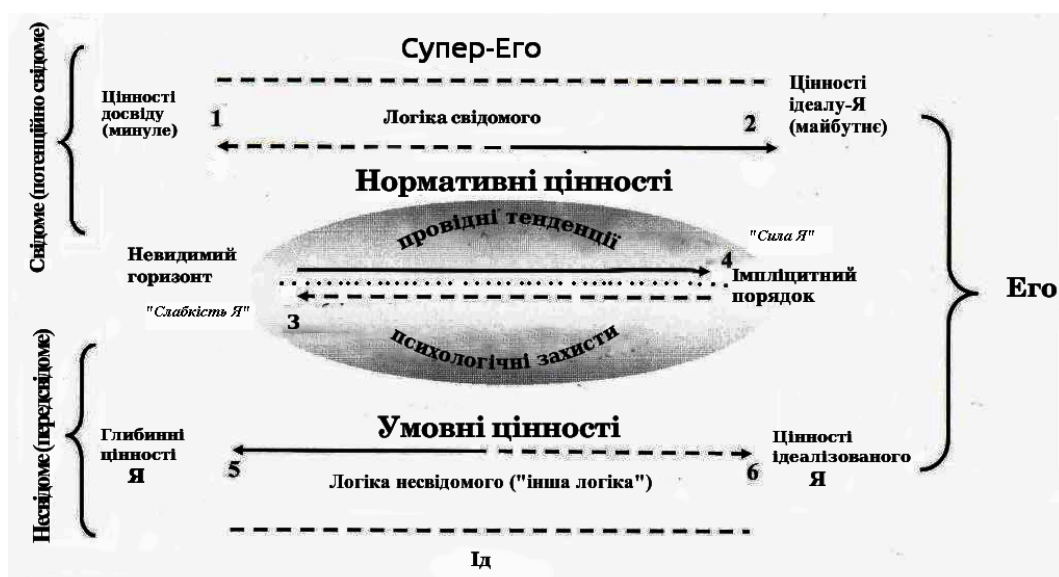


Рис. 1. Модель внутрішньої динаміки психіки



**Виклад основного матеріалу.** Історично значущий метод ортодоксального психоаналізу (вільні асоціації) знайшов продовження у психодинамічному підході до пізнання психіки в її цілісності (К. Левін [4], М. Кляйн [2], Т.С. Яценко [9–12] та ін.), з орієнтацією не лише на мову свідомого (слово), а й на мову несвідомого (образ, символ), чому сприяє інстинктивно-архетипна здатність психіки особи до візуалізації в якості власного самопрезентанта. Для фундації цього дослідження набули практичного значення праці відомого українського психолога С. Симоненко [5], яка присвятила докторську дисертацію проблемі стратегіально-семантичного підходу до психології візуального мислення. Важливим також є аналіз психологічних образно-символічних практик із використанням засобів: символ-драма (кататимні образи за Х. Льюїнером [15]); спонтанність малювання із застосуванням психоделіків (холотропне дихання за С. Грофом [14]), арт-терапевтичні прийоми та ін.

Психодинамічний підхід має підстави для означення відмінностей від вказаних напрямів дослідження в тому, що вони не ставили за мету пізнання психіки суб'єкта в її цілісності та не використовували діалог. Проективні методи, зорієнтовані на пізнання несвідомого, хоч і користувалися візуалізованими засобами, підсумково-результативну частину забезпечували тестовими методиками, які більше спираються на сферу свідомого; результати опосередковуються кількісними даними; зосереджується увага лише на одній зі сфер, що порушує принцип «невідомості свідомого і несвідомого» (Т.С. Яценко [12]).

Практика психодинамічного спрямування доводить, що психіка архетипно втілює в собі здатність до перекодування власних психічних (ідеальних) реалій у матеріалізовані форми зі збереженням «інформаційних еквівалентів» [6].

Д. Юм (1711–1776 рр.) у «Трактаті про людську природу» підкреслює важливість *сприйняття* для психологічного самовідчуття: «я ніяк не можу уловити своє Я як щось існуюче поза сприйняттям» [8, с. 366]. Дослідження, виконані в психодинамічному форматі, вказують на *важливість мимовільних, спонтанних взаємопереходів імплікативних і експлікативних* характеристик психічного. Береться до уваги позиція П.К. Анохіна, який уточнює: «Процес відображення розгортається таким чином, що зовнішній об'єкт через безперервний ряд фізичних і фізіологічних процесів <...> формується відповідно до теорії передачі інформації» [1, с. 111]. Теорія П. Анохіна відкриває перспективи розуміння об'єктивування психіки, зокрема розшифрування процесу переходу «матеріальних фізичних процесів у суб'єктивний образ, тобто свідомість» [там само]. Незважаючи на чисельність «па» діалогічної взаємодії психолога з респондентом,

емпіричні факти підтверджують правильність твердження П.К. Анохіна, що «між початковою і кінцевою ланкою передавання інформації має бути точна й адекватна інформаційна еквівалентність» [1, с. 112].

Психодинамічна парадигма, з огляду на двосферну (бінарну) природу психічного, стверджує, що адекватність дослідження потребує введення принципу додатковості у двох його різновидах: принцип невідомості свідомого і несвідомого та принцип «із іншого», який ставить акцент на вмінні психолога забезпечувати точну діагностику, що потребує відповідного формулювання запитань так, щоб вони актуалізували несвідомі чинники психіки [12, с. 14–24]. Тому професіоналізм психолога виявляється у належному формулюванні запитань у процесі діалогічної взаємодії, індикатором чого є енергетичний імпульс до самопізнання. Завдяки останньому генерується внутрішня активність психічного, імпульс мотивації самопізнання, саморефлексії. Останнім часом психодинамічна парадигма зосередила увагу на констатації факту (та пізнанні) *імпліцитного порядку* психіки, що каталізує індивідуально неповторне впорядкування репрезентативної активності суб'єкта.

У практиці діагностико-корекційного процесу АСПП метафорично-образна репрезентація особи може ініціюватися психологом через належну підбірку репродукцій картин [13]. Психоаналіз малюнків може поєднуватися з використанням іграшок, моделей із каменів, ліплення самопрезентанта і роботи з піщаницею.

Заслуговує на особливу увагу *системна впорядкованість психіки*, пов'язана з синтезом емотивних слідів (фіксацій) попереднього досвіду у їхній енергетичній потентності. Домінантність тих чи тих фіксацій впливає на вектор спрямованості психіки. З огляду на це важливо забезпечувати поєднання діагностико-корекційних прийомів, що сприяє виявленню спрямованості річища діалого-діагностичної, психоаналітичної роботи психолога з респондентом. Зокрема, під час ліплення пропонується до реалізації щонайменше теми: «Я в минулому / реальному / майбутньому». Особливо значущим є *психоаналіз комплексу тематичних малюнків*, який тематично охоплює найрізноманітніші аспекти життя суб'єкта, його ставлення до себе, до інших, до навколишнього світу та «бачення себе у професійній діяльності». Варто відзначити особливу значущість у психоаналітичному пізнанні репродукцій художніх творів [13].

Важливим підґрунтям у вирішенні питання архетипності можливостей психіки у її візуалізації є відкриття, в межах психодинамічної парадигми, *універсальності законів психіки* [11, с. 66–107]. Розуміння універсальності психіки не знижує, а навпаки, підвищує необхідність пізнання її інди-

відуальної неповторності. Це основоположний постулат психодинамічної методології глибинного пізнання [11].

Психічне інтегрує в собі свідоме, що функціонально співзвучне з законами спостережуваного світу і, водночас, несвідоме, яке відповідає законам функціонування Всесвіту відповідно до таких характеристик: симультанності процесів, злиття в часі та просторі – поза статтю; системності і структурно-матричної (голографічної) заданості функцій несвідомого; логічної впорядкованості психіки та, водночас, асиметричності функціональної організації сфер свідомого і несвідомого.

Виходячи з холистичності (цілісності) психічного, в єдності законів, яким підпорядковано духовний і матеріальний світ, наш дослідно-практичний пошук незмінно зберігає орієнтованість на лінію співпричетності сфер («свідоме – несвідоме»), що окреслює «невидимий горизонт» (див. рис. 1). Внутрішній, імпліцитний порядок психічного об'єктивується в континуумі імпульсів поведінкових «па» суб'єкта, що стимулює вмотивованість активності, поведінки. Останнє особливо чітко виявляється в можливості суб'єкта швидко і без роздумів ранжувати за значущістю для нього авторські малюнки або ж обрані ним репродукції. Діагностико-корекційний процес виявляє неусвідомлювану когнітивну обізнаність психіки, на яку і спирається професіонал-психолог (ведучий АСПП).

Фаховість психолога полягає в прогнозуванні енергетичної потентності несвідомого заданого слідами витіснень імпульсів за умов збереження орієнтованості їхньої активності на вияв «назовні». Глибинно-пізнавальний процес набуває хвилеподібності, що не знімає, а навпаки, інтегрується з *надзаданістю імпліцитного порядку*. Цікаво, що такого роду *хвилеподібність у метафізиці кваліфікують як «опорну хвилю» поряд із «предметною хвилею»*. Останнє узгоджується з позицією психодинамічної теорії стосовно визначення різновидів психологічних захистів – базальні (*метадосвідні*) і периферійні (*ситуативно-предметні*). Акт об'єктивування психічного завжди пов'язаний із «точкою» перетину горизонталі (базальний захист) і вертикалі (ситуативний захист). Діалогічна розлогість взаємодії психолога з респондентом хвилеподібно відкриває перспективи вивчення та визначення глибинної сутності психічного шляхом констатації показників незмінності (ітеративність, інваріантність) форм поведінки суб'єкта.

Дослідницьке завдання цілісного пізнання психіки суб'єкта збігається із завданнями надання йому практичної допомоги, з метою *відновлення порушених взаємозв'язків між сферами свідомого і несвідомого*, що маскуються захистами через відступи від реальності та інформаційні її

деформації. *Саме це поглинає енергію суб'єкта й імпортує його психіку.*

Професіоналізм психолога повинен забезпечувати об'єктивування глибинних чинників деструкції психіки у процесі перекодування психічної реальності в опредметнені форми, що символічно виражають єдність сфер свідомого і несвідомого. Подальша діалогічна взаємодія передбачає декодування смислів, спираючись на той факт, що *«психіка знає все»* (не знає лише свідоме Я). Діалогічна взаємодія з респондентом сприяє переведенню *«неявно знаного»* у психіці суб'єкта у *впізнаване ним на власному ж спонтанно-поведінковому матеріалі*. Такий діагностико-корекційний процес сприяє реінтегруванню психіки через процес діалогічної взаємодії, який позитивно її [психіку] дезінтегрує з перспективою вторинної інтеграції на більш високому рівні гармонійного розвитку суб'єкта.

*Дослідна увага до візуалізованої репрезентації зумовлена значущістю домовного, перинатального періоду* в розвитку психіки індивіда. Слідові фіксації того часу позбавлені можливостей вербалізації, проте піддаються опредметненій репрезентації з наступним вербально-діалогічним розкриттям їхніх смислових навантажень (у взаємодії «П↔Р»). Такий діагностико-корекційний діалог виходить за межі ознак герменевтики, оскільки пізнавані смисли не є текстом, вони не дані в готовому вигляді, не підлягають також прямому спостереженню, а лише задані попереднім досвідом суб'єкта та мають здатність об'єктивуватися за умов забезпечення діагностично обґрунтованої, розлогої в часі діалогічної взаємодії. Саме в цьому і виявляється професіоналізм практикуючого психолога.

Таким чином, *глибинне пізнання можливе лише за умов контекстності та опосередкованості використовуваних у ньому засобів*. Діалогічна взаємодія може вважатися необхідною передумовою накопичення поведінкового матеріалу, з наступною його інтерпретацією та узагальненням. *У кожному діалогічному «па» П з Р маємо як діагностику, так і корекцію в їхній єдності, порційності та багаторівневості, що забезпечується частковими позитивними дезінтеграціями в поєднанні з частковими інтеграціями, які зумовлюють вторинну інтеграцію психіки на більш високому рівні її розвитку.*

Матеріалізація ж респондентом власного психічного змісту (візуалізований репрезентант) сама собою (поза діалогом) не може забезпечити діагностико-корекційний результат, адже йдеться про його символічність, тобто багатозначність. Діагностико-корекційний процес повинен рухатися *«від багатозначності ↔ до однозначності»*. За таких умов ми наближуємо пізнання до пізнавальних можливостей свідомого «Я» (збагнути

сутність особистісної проблеми та розширити шляхи її розв'язання). Останнім часом особливого значення (посеред засобів візуалізації) набувають репродукції художніх полотен. Емоційна привабливість даного візуалізованого засобу полягає в тому, що респондент під час його вибору невидимо інтегрується з образом світу, в якому особиста проблематика художника уже «розставила» акценти. Саме тому в процесі його психоаналізу діагностико-корекційна мета є іншою, ніж у герменевтики – розкрити зміст існуючого «образу». Мета психолога – задати і розгорнути процес діалогічної взаємодії для пізнання енергетичного імперативу внутрішніх чинників. Саме вони задають тенденції поведінки, на дослідженнях яких зорієнтовано глибинне пізнання. Його істотні ознаки: діалогічна процесуальність; імовірнісне прогнозування; зорієнтованість на розкриття внутрішньої суперечливості психіки, яка є усталеною, повторюваною та перебуває поза конкретним сюжетом художнього твору.

*Опредметнення психіки само собою не виражає істотні характеристики психічного, які презентуються у згорнутій («упакованій»), закодованій формі, що іманентно втілює у собі смисли (інформаційні еквіваленти).* Діалогічна взаємодія зумовлює необхідність *проміжних інтерпретацій* на різних рівнях діагностико-корекційного процесу та *загальну інтерпретацію* (тлумачення) за результатами діалогічно напрацьованого поведінкового матеріалу в цілому.

Принципово важливою, для успішності процедури АСПП, є проблема забезпечення позитивності дезінтеграційних процесів, у поєднанні їх із психокорекцією, що передбачає ослаблення ілюзорних уявлень суб'єкта на шляху розширення самоусвідомлення та надбання навичок аутопсихокорекції. Психокорекційний ефект настає внаслідок зниження деформацій соціально-перцептивної інформації шляхом переходу на більш високий рівень інтегрування когнітивної структури психіки суб'єкта, що пов'язано з ослабленням автоматизованих форм психологічних захистів, корені яких беруть початок в едіпальній залежності (комплекс Едіпа).

Порушення когнітивних процесів відбувається поза контролем свідомості внаслідок маскування їх системою психологічних захистів, що спотворюють (деформують) соціально-перцептивну інформацію на вході, внутрішньому опрацюванні та експлікуванні назовні.

Виникає питання: що приховують захисти шляхом інформаційних відступів і викривлень? Наша багатолітня практика вказує на едіпальні витоки таких інформаційних деформацій, які маскуються перенесенням, заміщенням, проєкцією, інтроекцією, ідентифікацією та ін. В едіпальний період (від 2 до 5 років) свідомість дитини вперше знайо-

мить із законом «Табу на інцест», хоч цей факт не є формально впорядкованим і контрольованим. З давнини це пов'язувалося з «неможливістю (заборонаю) чуттєвого єднання з рідними (первинними лібідними об'єктами)». Так чи інакше, за умов чуттєво-емотивного тяжіння до батьків створюється ефект *незавершеної дії, незавершеної потреби єднання через «Табу на інцест»*, що впливає на енергетичну активність мотиваційної домінанти – *«довершити незавершене»*. Останнє науково обґрунтовується в працях К. Левіна.

Наш багатолітній досвід обґрунтовує необхідність введення у науковий обіг категорії *«едіпальна довершеність»* [11, с. 84]. «Едіпальна довершеність» вказує на фіксацію в психіці факту *кровозмішення*, як і драму невідворотності розлуки з «лоном матері» (9 місяців). Едіпальна залежність загалом має наслідкові ефекти для суб'єкта, а саме: почуття вини, «без вини винний», амбівалентність почуттів до рідних людей. Важливо тримати в полі зору й такі наслідково-деструкуючі утворення, як тенденція до «вимушеного повторення», «ходіння хибним колом» та ін. Якщо комплекс Едіпа можна обійти (через різні форми «гріхопадіння»), то проблема розставання з лonom матері (акт народження) відзначається невідворотністю – фатумом розлуки. Можливо, тому у дітей така підвищена чутливість до злагоди (чи негараздів) у взаєминах батьків. Драма ж розриву (розлучення) підвищує вияв *тенденції «повернення в утробу»*, як і *тенденції «до психологічної смерті»*. На допомогу приходять захисти, з їхніми можливостями інтроекції, заміщення та проєкції, що невидимі для суб'єкта. Зберігається тенденція перенесення проблем інфантильного періоду на інші (позасімейні) взаємини (див. емпіричну частину в статті). Можлива й більш прийнятна, просоціально-компенсаторна форма захисту, якою є сублімація нереалізованої енергії та перенесення її втілення у різні просоціальні галузі: науку, мистецтво, спорт, художню творчість тощо.

«Едіпальна довершеність» виявляється в тенденції *«повернення в утробу»*, що може символізувати як негативні почуття, так і позитивні. Рис. 2 викликає почуття неспокою, навіть страху, як за життя матері, так і за життя дитини. Завдяки механізмам згущення малюнок передає те, як дитя тримається за життя (образ земної кулі). Загалом, рис. 2 вказує на ризик виходу з утроби, навіть певне небажання прощатися з нею. Все це ілюструє дуалізм тенденцій, характерних для перинатального періоду розвитку дитини, та вказує на ризик «жити – не жити» (універсальний конфлікт).

Спробуємо розширити розгляд теми статті феноменологією діалого-аналітичного процесу АСПП. Робота проводилася з магістром Черкаського національного університету ім.

Б. Хмельницького (2017 р.). Було запропоновано з великої кількості репродукцій художніх полотен вибрати ті, які емотивно є небайдужими. Подаємо лише невеликий фрагмент стенограми з протагоністом Я. (перша літера імені).

**Стенограма глибинно-корекційної роботи з респондентом Я.**

П.: Чому ти обрала такий малюнок? Невже ти справді могла б жити в такому будинку (рис. 3)? І як би ти тоді почувалася?

Я.: Він мені видався дуже близьким, тому що тут багато деталей. І, не дивлячись на це око, на кігті і на ланцюг, він все ж кольоровий, райдужний, квітковий і викликав, загалом, глибокі, приємні почуття.

П.: Напевно, там прохолодно влітку, тому що стіни і вікна зроблені з квітів? Ти коли-небудь переживала схожі почуття, коли твоє життя ось так було наповнене квітами?

Я.: Так, це моє дитинство.

П.: Що нагадує тобі така кольоровість будинку?

Я.: Це нагадує *два періоди мого життя*: один – дитинство, а другий – це вже трохи пізніше. Але більше дитинство.

П.: Другий період – це вже особисті взаємини?

Я.: Так.

П.: Чим відрізняються особисті аспекти від тих вражень, які ти несеш, згідно з цим ланцюгом, як пуповину, що зв'яже тебе з дитинством? Як ти відчуваєш, як змінилася б кольоровість на цьому будинку, якби це були твої особисті стосунки, що б тут з'явилося ще?



Рис. 2. Д. Хо, «До народження»

Я.: Напевно, все ж не було б ланцюга і пазурів.

П.: *(До групи)*: Бачите те, що архетип, який ми враховуємо, має під собою підґрунтя, тому що в особистих стосунках цього ланцюга не було б. Це говорить про те, що ми абсолютно не бачимо, де ж цей «ланцюг», який стає невидимим у наших стосунках, може латентно заявляти про себе. Це лише гіпотеза. Тому що ти так часто бачила, що людина неадекватно сприймає ту чи іншу поведінку, адже дійсно не бачить, що ланцюгами він зв'язаний із першорідними джерелами пережитих почуттів, своїх бажань. *(До респондента)*: Що може стосуватися цього будиночка? Якими словами наповнений цей будинок: любов, довіра, підтримка?

Я.: Там щось світле, підтримка, турбота. Не дивлячись на те, що він ніби в повітрі, але, за моїми відчуттями, він міцно стоїть. Такий само яскравий і барвистий, як ці квіти на будинку.

П.: Кому ще з членів сім'ї було комфортно в цьому будинку, на курячій ніжці?

Я.: Моєму братові.

П.: Існує сприйняття в унісон будиночка вами і братом?

Я.: Так. Напевно, так більше він сприймав.

П.: Він для тебе такий значущий, що ти навіть очима брата дивишся тепер на своє минуле, на дитинство? Або він надавав кольоровості дому?

Я.: На мою думку, він більше кольоровості надав цьому будинку в дитинстві!

П.: Тоді я можу припустити, що твої особисті (інтимні) стосунки не вільні від впливу брата. Він якимось чином впливав, для тебе бажаним було щось, що тишило твою душу в стосунках із братом. Ти хочеш, щоб повторилося це і в особистих стосунках.

Я.: Мені хотілося б, навпаки, щоб саме він був (як в дитинстві) близько. За певних обставин цього не було, він просто почав окремо жити, ми припинили спілкуватися.

П.: Ти йому не пробачила, що він знайшов дівчину?

Я.: Ні. Просто батьки розлучилися, і ми так само розійшлися.

П.: Ви обрали різних батьків?

Я.: Можна і так сказати.

П.: З ким ти залишилася?

Я.: З мамою.

П.: Тобі видався його вибір зрадою тебе? А йому вдалося, що це зрада його?

Я.: Напевно, мені більше це видавалося зрадою мене і мами. Але це було в дитинстві, зараз ми вже спілкуємося, але все одно не так довірливо.

П.: Але все одно твої почуття до нього поза часом?

Я.: Так.

П.: Тоді твій партнер вже «зобов'язаний» тобі надавати впевненість, що все буде так, як ти

хочеш? Ти будеш шукати в ньому надійність, щоб упередити ту травму розриву, яку ти пережила з братом?!

Я.: Так, справді, спокою у мене немає.

П.: Партнеру нелегко з тобою?

Я.: Так, йому зі мною нелегко, я це давно помічала.

П.: Він витримує? Або ж – розрив?

Я.: Уже не витримує.

П.: Тобто розрив?

Я.: Так, і для мене це важко.

П.: Ризик порушення оптимальності відносин посилюється фіксаціями, тривогами з дитинства?! Ти повинна розуміти: якщо не розберешся, можеш втратити хорошу людину!

Я.: Я про це не замислювалася, бо центрована на братові, а він залишається мені братом завжди. До певного моменту я вважала свою сім'ю найщасливішою і думала, що батьки ніколи не розлучаться. А потім, коли був момент, що брат залишився з татом, а мама поїхала, я ж залишилася одна, то, звичайно, мені хотілося, щоб брат був на моєму боці, тобто, щоб жив зі мною.

П.: Щоб він залишився з тобою? Адже ти одна, а він удвох із батьком?

Я.: Так, це мені видавалося несправедливим.

П.: Брат міг із різних причин не залишитися з тобою, можливо, ти йому подобалася як дівчина, а не лише як сестра?! І він інтуїтивно розумів, що це може ускладнити ваше життя, з різних причин.

Тоді це не можна віднести до зради! Але ти була тоді ще маленька?

Я.: Мені на той час було 14 років, уже не маленька.

П.: І ти справлялася з ситуацією?

Я.: Так.

П.: Як це вплинуло на тебе: ти стала більш самостійною чи з'явилася підвищена потреба у присутності когось поряд?

Я.: Стала самостійною.

П.: Я раніше запитала щодо твого хлопця, а ти чомусь перевела на брата. Я запитувала: чи не вплинули певні розчарування в братові, його поведінці, на те, що ускладнювалися стосунки з твоїм інтимним партнером? Адже ти підвищено вимоглива була до його відданості, щоб він створював у тебе відчуття надійності, «вічності» ваших взаємин.

Я.: Вплинули. Просто раніше я це пов'язувала з мамою, а брат ніби був у тіні моєї свідомості, погляд туди не повертався.

П.: Щоб партнер замінив маму?

Я.: Так, але точніше – «щоб я була впевнена, що завжди він буде поруч» і як мама, і як тато.

П.: Підвищена чутливість до ризику, гіперболізація тривоги – все це могло ускладнити стосунки.

Я.: Так, так воно і було, тепер я розумію, що через це були розірвані ним стосунки зі мною, він просто не витримав. Тоді я це відчувала, але переконувала себе, що це нормально, нехай про-



Рис. 3. Я. Єрка, «Повна миска»

ходить випробування. А зараз усвідомила, що можна ж було інакше поводитися.

П.: Що ти сказала б сама собі?

Я.: Що не переконув себе, що все в порядку, а потрібно більше замислюватися про причини і про наслідки, і повертати погляд на вплив стосунків із братом.

П.: Іншими словами, ти хочеш сказати, що не потрібно ідеалізувати свої вчинки, що вони правильні, і тоді є можливість глибше зрозуміти причини таких почуттів чи то своїх тривог.

Я.: Так, це вірно, жалкую, що запізно потрапила на сеанс до Вас.

П.: Поводитися оптимально і враховувати інтереси партнера. Як думаєш, що він сказав би тобі, перебуваючи зараз у цій аудиторії? Наприклад: я дуже радий, що ти почала це усвідомлювати, тому що я абсолютно далекий був від думки, що в наших стосунках буде розлучення; радий, що ти почала прогресувати.

Я.: Напевно, так і сказав би, додавши: завжди потрібно пояснювати свої вчинки, адже робиш одне, а думаєш інакше. Як наслідок, ці дії не були зрозумілі ні мені, ні йому. Я його навантажувала своєю постійною тривогою.

П.: Тобто, це його налякало?

Я.: Так, людина не змогла довго терпіти.

П.: (До групи): Таким чином, якщо у нас є тривога (чи інші проблеми, винесені з дитинства), то є тенденція навантажувати, заражати тривогою й іншу людину. Це закономірно, і це потрібно знати.

Я.: Напевно, це пов'язано ще з тим, що я звикла сама справлятися і тільки-но з'являються

моменти, які мені не подобаються, я хочу випробувати власну силу – і йду!

П.: Не боїшся самотності?

Я.: Так, але потім розумію, що це ілюзія.

П.: (До групи): Амбівалентність почуттів: з одного боку, травма, психіка намагається сама якимось чином захиститися, і буде спроба не тільки упереджувати, щоб залишитися одною, а, водночас, буде тенденція до того, що мені це не страшно (тенденція до сили).

Я.: Так, повністю згодна, що все це переходить від колірності до чорного, і все це виявилось в руках моїх страхів. Я, в процесі нашої роботи, усвідомила, що мені хотілося партнера капсулювати (приблизно, як на цьому рис. 4, де двоє в горісі і немає свободи виходу), і саме це мені заважало розуміти партнера, відчувати його потреби, заважало навчатися партнерським взаємостосункам. Шкода, що я раніше не потрапила на сеанс АСПП, що я не розуміла свій «внесок» (темний) у стосунки. У мене зараз з'явилося відчуття полегшення і перспективи. Дякую.

У контексті психоаналітичної роботи з Я. засвідчується значуща сила архетипної символіки, зокрема: будинок – символ утробы; його квітковість – любов до брата (та інших лібідних об'єктів); підняття будинку над землею – неможливість реалізувати «лібідне» єднання тут, на землі, на яке є «Табу»; ланцюг на курячій ніжці – архетипний символ пуповини; зламані східці – символізують труднощі повернення в утробу; ланцюги на підвіконні – натяк, що ще хтось є, хто «пуповинно» причетний до респондента.



Рис. 4. В. Куш, «Горіх Едему»

Гніздечко на даху – символ прагнення автономії власного сімейного осередку, але на засадах батьківської сім'ї, на це вказує не лише дах, а й ланцюг, прикутий до віконної рами *більшого будинку*, що може символізувати реалії справжнього (а не уявного), земного життя сім'ї. Око на даху – архетипний символ піхви, швидше за все, це може бути символ матері, як і самої Я.

Фрагмент діагностико-корекційного процесу АСПП ілюструє силу кровних зв'язків єдності та психологічної нероздільності протагоніста з персонами її сім'ї (з братом, матір'ю і батьком). «Едіпальна довершеність», через відчуття кровної нероздільності, психологічної залежності, фіксованості об'єктних відносин, які потім виявляються у власних інтимно-значущих взаєминах із партнером, створює непереборні бар'єри на шляху до власної гармонії інтимних почуттів за рахунок перенесення пережитих проблем на актуальні ситуації, які відображають реальні взаємини, під захисним шаром – «упередження травми минулого».

Психоаналіз, у діалогічній взаємодії психолога з протагоністом, доводить факт деструктивної дієвості механізмів захисту з їхніми можливостями відступів від реальності – перенесень, проєкцій, заміщень та ін., що руйнує власні взаємини Я. із особистісно значущим партнером.

**Інтерпретаційне узагальнення.** Фрагмент діагностико-корекційної роботи засвідчив важливість об'єктивування проблем суб'єкта на нейтральному, відчуженому від нього матеріалі (репродукції художніх полотен). Діалого-аналітична робота з респондентом Я. засвідчила результативність такого типу глибинного пізнання. Візуалізація набула пізнавальної презентативності завдяки не лише діагностико-корекційному діалогу, а й архетипній сутності символів репродукцій, що зумовило каталізацію й об'єктивування особистісних проблем, внутрішніх суперечностей її психіки, розв'язання яких розширило свідоме самосприйняття та сприяло уточненню сутності особистісної проблеми респондента Я., що сприяє її розв'язанню.

**Висновки.** Зміст статті доводить можливості реалізації методу АСПП не лише в аспекті надання практичної допомоги суб'єкту, а й як методологічно обґрунтованої діагностико-корекційної системи реалізації ідей неокласичної психології.

Психодинамічна методологія нівелює базис наперед заданої процедури дослідження, в якій практичний результат уже йде позаду «наукової мети» і процедури її досягнення. Феноменологічний аспект психодинамічної парадигми спрямований на дослідження тих явищ, які самі себе виявляють (заявляють про себе) в спонтанній поведінці суб'єкта пізнання, і саме тому їм характерна *безпосередня достовірність*.

Використання візуалізованих засобів у пізнанні психіки конкретної особи спирається на корелятивність предметного буття і свідомості в її «опредметненості».

Феноменологічний підхід до глибинного пізнання передбачає слідування за самоплинністю розгортання внутрішньої ініціативи (мотиваційної спонуки) до активності, що йде із мотиваційних глибин психіки респондента. Тому метод АСПП не передбачає окреслення деталей процедури емпіричного дослідження, що сприяє уникненню незмінно руйнівних ризиків порушення адекватного пізнання неповторності психіки кожного індивіда.

Реалізації методологічної процедури глибинного пізнання психіки апіорі сприяє архетипність візуалізованих самопрезентантів. Архетип причетний до візуалізації психічного. Самопрезентація суб'єкта ґрунтується на ініціативі експлікації трансцендентальної сутності його психіки, що має відображення у смислах, які стоять за емпірикою репрезентації. Водночас смисли не лежать на поверхні, і тому потрібно забезпечити діалог, у процесі якого і відбувається конкретизація смислових аспектів візуалізованих засобів. Останні набувають посередницької місії в інтеграції свідомих та несвідомих параметрів психіки.

В АСПП психокорекція передбачає порційність і багаторівневність у єдності з процесуальною діагностикою, що сприяє розширенню та поглибленню самоусвідомлення суб'єктом власних особистісних проблем, що пов'язані зі стабілізованою (хоча й неусвідомлюваною) внутрішньою суперечністю.

Вказані суперечності породжуються фіксаціями слідів витіснень, каталізованих реаліями табу едіпального ґатунку, які порушують оптимальність функціонування психіки. Витіснені осередки, зберігаючи енергетичний потенціал, синтезуються і формують «*наддосвідну*» інстанцію психіки, що втрачає зв'язок із ситуативною конкретикою поведінки, що й складає передумови для формування смислів. Тому абстрактно-візуалізовані репрезентанти (суб'єкта) несуть подвійну місію: маскують утаємничені (витіснені реалії) й об'єктивують їхні інформаційні еквіваленти, пізнання яких пов'язане з довготривалим діалогом, що сприяє їхньому декодуванню.

Результати досліджень, які представлені в статті, переконують у діагностико-корекційному потенціалі психодинамічної методології, яка, окрім окреслення меж (палуби) професійної поведінки (активної ініціативи) психолога (ведучого АСПП), зорієнтовує на досягнення практичних результатів у їхній індивідуальній неповторності для кожної особи; лише за таких умов ми здійснюємо науковий, структурно-семантичний аналіз стенограм.

**Література:**

1. Анохин П.К. Системная организация физиологических функций. М.: Медицина, 1969.
2. Кляйн М. Психоаналитические труды. В 7 т. / пер. с англ. под ред. С.Ф. Сироткина, М.Л. Мельниковой. Ижевск: ERGO, 2010. Т. 6. Зависть и благодарность и другие работы 1955–1963 гг. 320 с.
3. Яценко Т.С., Иваненко Б.Б., Аврамченко С.М., Євтушенко І.В., Сергієнко І.М., Калашник І.В., Богдан Т.В. Концептуальні засади і методика глибинної психокорекції: Підготовка психолога-практика: навч. посіб. К.: Вища школа, 2008. 342 с.
4. Левин К. Динамическая психология: Избранные труды. Москва: Смысл, 2001. 572 с.
5. Симоненко С.М. Психологія візуального мислення: стратегіально-семантичний підхід. Одеса: ПНЦ АПН України, 2005. 320 с.
6. Судаков К.В. Динамические стереотипы или информационные отпечатки действительности. М., 2002. 127 с.
7. Философский энциклопедический словарь / гл. ред.: Л.Ф. Ильичёв, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалёв, В.Г. Панов. М.: Советская энциклопедия, 1983. 840 с.
8. Юм Д. Трактат о человеческой природе. Сочинения в 2 т. М.: Мысль, 1965. Т. 1. 847 с.
9. Яценко Т.С. Психологічні основи групової психокорекції: навч. посіб. К.: Либідь, 1996. 264 с.
10. Яценко Т.С. Основи глибинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика: навч. посіб. К.: Вища школа, 2006. 382 с.
11. Яценко Т.С., Глузман А.В. Методология глубинно-коррекционной подготовки психолога. Днепропетровск: «Инновация», 2015. 396 с.
12. Яценко Т.С. Динамика развития глубинной психокоррекции: теория и практика: монография. Днепропетровск: «Инновация», 2015. 567 с.
13. Яценко Т.С., Бондар І.В., Галушко Л.Я., Камінська А.М., Педченко О.В. Психоаналіз репродукцій художніх творів у підготовці психологів: навч. посіб. Дніпро, Київ : Інновація, 2018. 300 с.
14. Grof S. LSD: Doorway to the Numinous. The Ground breaking Psychedelic Research into Realms of the Human Unconscious. 2009.
15. Leuner H. Lehrbuch des Katathymen Bilderlebens. Huber, Bern 2. Aufl. 1987.

**Яценко Т. С., Галушко Л. Я., Степашко В. А. Определенные средства репрезентации психики субъекта – предпосылка глубинного познания**

*Статья доказывает архетипную способность психики субъекта к перекодированию определенных репрезентантов с сохранением информационных эквивалентов. Могут быть различные средства опредмечивания, которые несут в себе архетипную интенциональность (эмотивное неравнодушие), в частности: лепка из соленого теста, рисунок «Мое тату», авторские тематические рисунки, репродукции художественных полотен и тому подобное. Статья ставит акцент на особой значимости репродукций художественных полотен.*

**Ключевые слова:** архетип, информационный эквивалент, бессознательное, психологическая защита, репрезентант психики, сознательное.

**Yatsenko T. S., Halushko L. Ya., Stepashko V. O. Objectified means of representation of the subject's psyche – a prerequisite of depth knowledge**

*The article proves archetypal ability of the subject psyche to re-coding the described representatives with the preservation of information equivalents. There may be various means of objectifying that carry archetypal intentionality (emotional indifference), in particular: a mold of salty dough, a picture of "My Tattoo", author's thematic drawings, reproductions of artistic paintings, etc. The article emphasizes the special significance of reproductions of art paintings.*

**Key words:** archetype, information equivalent, unconscious, psychological defense, representative of the psyche, conscious.



## МЕДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.972

**А. О. Головіна**

студентка магістратури кафедри  
психодіагностики та клінічної психології  
Київський національний університет імені Тараса Шевченка

### НЕЙРОБІОЛОГІЯ ДИСОЦІАТИВНОГО РОЗЛАДУ ІДЕНТИЧНОСТІ

*У статті аналізується етіологія та патогенез дисоціативного розладу ідентичності з позиції біосоціальної моделі. Визначаються центральні мозкові кореляти симптомів відповідно до DSM-IV-TR; описується порушення роботи мозку в разі дисоціативного розладу особистості. Розглянуто вплив соціального середовища на виникнення та розвиток розладу.*

**Ключові слова:** дисоціативний розлад ідентичності, біосоціальна модель, шизофренія, гіпокамп, функціональна міжпівкульна асиметрія.

**Постановка проблеми.** Дисоціативний розлад ідентичності в клінічній психології пояснюється в ракурсі основних класичних підходів. Безліч теорій, що намагаються пояснити етіологію та патогенез цього розладу, виходять із власних парадигмальних позицій, що, безумовно, свідчить про те, що цей феномен не розглядався з погляду єдиної концепції дисоціації. На теперішній час низка закордонних і вітчизняних клініцистів дотримуються думки, що деякі дисоціативні феномени, зокрема і дисоціативний розлад ідентичності, являють собою патогномонічні ознаки шизофренії. Навіть більше, деякі психологи і психіатри вважають, що дисоціативний розлад ідентичності має ятрогенний характер [4, с. 309–310]. Отже, наукова проблема полягає в тому, що в дослідженнях немає чіткого розуміння причин походження даного розладу. Розгляд нейробіологічних засад дисоціативного розладу особистості є одним зі способів вирішення цієї проблеми.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Історія дослідження дисоціативного розладу ідентичності супроводжується описом пацієнтів. Так, 1791 р. Й. Гмелін описав випадок «мінливої особистості» у 21-річної німецької дівчини. У неї проявлялася друга особистість, яка розмовляла французькою мовою й стверджувала, що є французькою аристократкою. Й. Гмелін побачив схожість між таким феноменом і магнетичним сном і вважав, що такі випадки можуть допомогти в розумінні формування особистості.

Безсумнівно, роботи Бенджаміна Раша є одними з найбільш цінних, оскільки саме він, дослідивши публікації випадків дисоціації особистості, висунув революційну для тих часів ідею про те, що передумовою появи так званого роздвоєння свідомості є міжпівкульна асиметрія.

Крім того, досить відомі випадки Мері Рейнольдс – пацієнтки доктора С. Мітчелла (1816 р.), Ліоні – пацієнтки П. Жане, Христини Бьючамп – пацієнтки Мортон Принца (1906 р.), Єви Уайт – пацієнтки К. Тигпена і Х.М. Клеклі (опис даного випадку спричинив зацікавлення загальної публіки природою феномена множинної особистості), Сібіл – пацієнтки Д. Сервана-Шрейбера та багатьох інших [7, с. 53–66].

Для пояснення природи цього розладу було сформульовано низку теорій. Традиційно історичні екскурси, присвячені дослідженням дисоціації, відкриваються описом робіт П'єра Жане. Саме П. Жане 1889 р. ввів поняття дисоціації (дисагрегації) у своїй класичній праці «Психічний автоматизм» для опису асоціативної системи ідей, які опинилися відділеними від свідомості та існують паралельно з домінуючим потоком свідомості. Роботи П. Жане мали надзвичайне значення для вивчення дисоціації його послідовниками.

Л.Дж. Вест вважав, що дисоціація активно втручається в процеси інтеграції вхідної та вихідної інформації, втручається до утворення асоціативних зв'язків звичайними способами і порушує їх.

Е. Хілгард запропонував неодисоціативну теорію, розглядає роботу психіки як з'єднання підсистем, ієрархію пізнавальних функцій, які являють собою основу діяльності свідомості.

Джон Немія сформулював два принципи, придатних для визначення більшості форм патологічної дисоціації. Згідно з першим принципом, патологічну дисоціативну реакцію супроводжують зміни особистості індивіда. Водночас порушення можуть набувати різних форм: починаючи від втрати здатності відтворювати основну інформацію про себе (як трапляється в разі психогенної амнезії, або фузі), закінчуючи появою кількох аль-

теруючих особистостей. Другий принцип полягає в наявності серйозного порушення відтворення в пам'яті спогадів про події, які відбулися з індивідом, поки той перебував у дисоціативному стані [7, с. 53–66].

Невирішеними в даному контексті є питання наявності цього розладу як самостійного захворювання або як прояву шизофренії. Другим невирішеним питанням є природа походження цього розладу, тому актуальним є пошук біологічних і соціальних чинників, які спричиняють такий розлад особистості [6].

**Мета статті** – проаналізувати наукові теорії та підходи щодо нейробіології дисоціативного розладу ідентичності.

**Виклад основного матеріалу.** Дисоціативний розлад ідентичності – це патологічна дисоціативна реакція, що супроводжується зміною особистості індивіда, яка з'являється внаслідок багаторазового переживання ним травматичних подій. Внаслідок цього в індивіда виникають дві або більше відмінних особистостей, кожна з яких домінує в певний час [7]. Зараз найбільш близькою до істини є думка про те, що дисоціативний розлад ідентичності є типом розладу, за допомогою якого людина отримує можливість витіснити спогади травматичних подій або певного періоду життя. Наслідком цього є розщеплення «Я», або, за іншою термінологією, – Самості, а також переживань минулого. Всі альтернативні особистості мають різні спогади, і, відповідно, індивідуально помітні характеристики: наприклад, вони можуть мати різний вік, психологічну стать, різний стан здоров'я, різні інтелектуальні здібності і навіть різний почерк [2].

У DSM-III-R порушення ідентичності виділялися як множинний особистісний розлад. Діагноз порушень ідентичності в DSM-III-R враховував наявність двох критеріїв:

1. Критерій А включав наявність двох або більше окремих ідентичностей або особистісних станів.

2. Критерій В характеризував особистісні стани, які рекурентно контролюють поведінку.

DSM-IV характеризує порушення ідентичності у зв'язку з додаванням до критеріїв А і В критеріїв С і D.

3. Критерій С – нездатність людини згадати певну особистісну інформацію, значення якої занадто велике, щоб це можна було пояснити звичайною забудькуватістю. Ідеться про те, що пацієнт не може повідомити про себе важливих відомостей, незважаючи на відсутність у нього будь-якої патології інтелектуально-мнестичної сфери. Фахівцями виявляється невідповідність між нездатністю пацієнта згадати необхідну інформацію і відсутністю в нього органічних змін, виражених настільки, щоб до такої міри амнезувати події свого життя.

4. Критерій D – порушення ідентичності не є наслідком прямого фізіологічного впливу якоїсь речовини, їх неможливо пояснити наявністю в пацієнта якої-небудь хвороби, наприклад, підвищенням температури, пов'язаною з інфекційним захворюванням [10].

Головною відмінною рисою симптоматичного профілю є різноманітність психіатричних, неврологічних та загальнономедичних симптомів. Для того, щоб показати їх функціональний взаємозв'язок, потрібно застосувати біосоціальний підхід. Відповідно до біосоціального підходу, можна описати виникнення розладу з урахуванням як соціальних передумов, так і змін у роботі мозку [2].

Так, постійне переживання в дитинстві стресу через жорстоке ставлення оточення (соціальний чинник) призводить до порушень у роботі мигдалини, яка реагує на страх: реальний або такий, який нагадує реальний, і провокує викид стресових гормонів. Викликаючи зміни в роботі мозку протягом тривалого часу, вони спричиняють появу дисоціативних симптомів. Це стається тому, що перманентна дія великої кількості нейромедіаторів порушує роботу гіпокампа так, що розподіл спогадів відбувається неправильно і відособлено [3, с. 99–100]. Надалі це призводить до свідомих (або несвідомих) проявів тривоги, страху або навіть фобій у зв'язку з незрозумілими провалами в пам'яті, які спричиняють депресію і можуть провокувати зловживання психоактивними речовинами, як-от заспокійливі, снодійні, алкоголь. Депресивні стани, у свою чергу, можуть призводити до сильних головних болів і функціональних порушень органів через пригнічення або збудження Х-пари черепно-мозкового нерва – блукаючого, який безпосередньо регулює роботу систем органів в організмі людини. Наслідком цього може стати кататонія або навіть втрата свідомості, оскільки через функціональне порушення кардіореспіраторної системи звужуються судини, знижується тиск і в мозок надходить менше крові [9, с. 450]. Через це кірковим і підкірковим структурам не вистачає ресурсів для підтримки свідомості. Крім того, головні болі і психоактивні речовини в організмі призводять до надмірної активації нейронної активності в деяких відділах головного мозку, і результатом цієї активності є чіткі й ясні галюцинації, які є уривками із травмуючих спогадів хворого. Галюцинації разом із порушеними проєкціями з гіпокампа до скроневих й лобних часток можуть супроводжуватися порушенням схеми тіла, невизначеністю самосвідомості, порушенням свідомості, яка втрачає властивості цілісності, відчуття цілісного сприйняття дійсності, спричиняє порушення статтевої ідентифікації. Дисоціативна симптоматика також призводить до порушення мислення, одним із видів якого є марення, які постійно змінюють одне одного, а також постійної

зміни афектів у зв'язку з коливаннями активності передньої поясної кори, тім'яної та скроневої часток [9, с. 447].

Отже, можна виділити анатомічні центри виникнення та розвитку розладу в головному мозку. Насамперед дисоціативний розлад ідентичності можна локалізувати в гіпокампі, коли внаслідок тривалої дії на цю структуру гормонів стресу спогади консолідується відокремлено один від одного та формується кілька так званих центрів свідомості. Саме так із позиції нейробіології пояснюється розщеплення основної особистості на кілька альтер-особистостей, кожна з яких має індивідуальний досвід і спогади [3, с. 175].

Через те, що мозок – це цілісна структура, неправильна робота гіпокампа призводить до того, що проєкції, які він посиляє до інших частин мозку, зокрема до скроневої частки, несуть неправильні сигнали, які спричиняють виникнення феноменів деперсоналізації, дереалізації, галюцинації, порушення свідомості, помилкове сприйняття власного «Я» [3, с. 176].

Дисоціативний розлад ідентичності пов'язаний із функціональною міжпівкульною асиметрією принаймні двома способами. Патологія може безпосередньо стосуватися дисфункції однієї з півкуль, тобто порушення однієї (або більше) з її особливих здібностей.

З іншого боку, патологія може бути пов'язана з характером міжпівкульної асиметрії, відмінним від нормального. Що стосується загальної міжпівкульної асиметрії, то через те, що в процесі неправильного розподілу спогадів формується кілька центрів свідомості, які поперемінно активуються, домінуюча півкуля не визначена [8]. Тому в певні моменти або ліва, або права півкуля посиляє сильні імпульси, пригнічуючи іншу. Внаслідок цього кожна півкуля проявляє в зовнішній світ власну самосвідомість зі своєю власною системою суб'єктивної оцінки поточних дій і планування подальших подій, визначенням порядку відповідей і генерації власних реакцій, чим частково і пояснюється різна поведінка альтер-особистостей [8; 9].

Що стосується дисфункцій кожної з півкуль, то через те, що кожна півкуля виконує свої функції й обробляє інформацію в певний спосіб, порушення в роботі однакових структур призводять до різних наслідків. Зазначимо, що розлади мислення і вербальні галюцинації відповідають порушенням у лівій півкулі. Крім того, у разі враження лівої півкулі виникають інші стани свідомості з переживанням безлічі думок, які заважають одна одній. Часто спостерігаються випадки короткочасного відключення свідомості, за яких хворий може зберігати психомоторну активність [8]. У хворих переважають галюцинації, які за інтенсивністю переживання майже рівні силі реальних подій; вони багаторазово повторюються.

Розлади в емоційній сфері і пригнічений стан характерні в разі порушення роботи правої півкулі. Також у разі враження нижньої кутової звивини в правій півкулі виявляються порушення свідомості з явищами втрати почуття реальності і власної особистості [5]. Результати низки новаторських досліджень, які з 80-х рр. веде канадський нейробіолог Майкл Персінгер, підтвердили, що порушення електричної активності мозку (особливо в районі скроневої частки) викликає в більшості людей незвичайні суб'єктивні стани, серед яких відчуття відділення від тіла і присутності невидимої розумної істоти [3, с. 13].

**Висновки.** У зв'язку з тим, що на даний момент природа дисоціативного розладу ідентичності невизначена, актуальним є дослідження нейробіології розладу для встановлення основних мозкових корелятивів вираженої симптоматики.

Відповідно до DSM-IV-TR (2000 р.), дисоціативний розлад ідентичності характеризується наявністю двох і більше сепаратних ідентичностей або особистісних станів, повторно захоплюючих контроль над поведінкою [10].

Дисоціативний розлад ідентичності являє собою психофізіологічну реакцію, що супроводжується функціональними порушеннями органів у відповідь на певні травмуючі ситуації, через які індивід проходить один з етапів розвитку [1].

Анатомічно дисоціативний розлад ідентичності пов'язаний із порушенням взаємодії певних ділянок кори великих півкуль із підкорковими структурами. Розлад зосереджений у гіпокампі та спричиняє порушення взаємодії скроневої частки з іншими структурами мозку. У разі пошкодження гіпокампа він посиляє неправильні імпульси в скроневу частку, і внаслідок цього спостерігаються явища деперсоналізації, дереалізації, різні типи амнезії, а також порушення самосвідомості, які проявляються як неадекватне сприйняття моделі «Я». Крім того, ураження скроневої частки супроводжується неправильною оцінкою свого стану і динаміки в соціальному просторі [3, с. 175; 9, с. 222].

Значно впливає на специфіку розладу проміжний мозок. Так, амнестичні розлади локалізовані в таламусі, а конкретно – у медіодорсальних ядрах, які проєктуються в префронтальну кору великих півкуль. Кататонія може виникати у зв'язку з порушеннями в гіпоталамусі. Напади депресії, панічні розлади, відчуття тривоги, агресивність поведінки, пам'ять також матеріально закріплені в гіпоталамусі [9, с. 450].

Перспективи подальших досліджень полягають у більш детальному вивченні патогенезу розладу із проведенням масштабних досліджень із використанням фМРТ для формулювання об'єктивної теорії. Результати, отримані в цій роботі, можуть бути використані для діагностики пацієнтів із дисоціативним розладом особистості.

**Література:**

1. Агарков В. Эмпирические исследования диссоциации. Современная психология: состояние и перспективы исследований: тезисы докладов на юбилейной научной конференции ИП РАН, 28–29 января 2002 г. / под ред. А. Брушлинского, А. Журавлева. Том 1. М.: Изд-во ИП РАН, 2002. С. 242–244.
2. Голдберг Д., Хаксли П. Распространенные психические расстройства: биосоциальная модель. Пер. с англ. Д. Полтавца. К.: Сфера, 1999. 256 с.
3. Картер Р. Как работает мозг. М.: АСТ; Corpus, 2014. 224 с.
4. Короленко Ц., Дмитриева Н. Личностные и диссоциативные расстройства: расширение границ диагностики и терапии. Новосибирск: Издательство НГПУ, 2006.
5. Лебединский М. Об особенностях нарушения психики при поражениях правого полушария. Проблемы современной психиатрии: сб. М., 1948.
6. Мотов В. Расстройство в виде множественной личности в США. Независимый психиатрический журнал. 2005. № 1.
7. Патнем Ф. Диагностика и лечение расстройства множественной личности. Пер. с англ. М.: Когито-Центр, 2004. 440 с.
8. Спрингер С., Дейч Г. Левый мозг, правый мозг. Пер. с англ. М.: Мир, 1983. 256 с.
9. Тонконогий И., Пуанте А. Клиническая нейропсихология. СПб.: Питер, 2007.
10. American Psychiatric Association. Diagnostic and statistical manual of mental disorders, Fourth Edition, Text Revision: DSM-IV-TR. Washington, DC: American Psychiatric Publishing, Inc., 2000.

---

**Головина А. О. Нейробиология диссоциативного расстройства идентичности**

*В статье анализируется этиология и патогенез диссоциативного расстройства идентичности с позиции биосоциальной модели. Определяются центральные мозговые корреляты симптомов в соответствии с DSM-IV-R; описываются нарушения работы мозга при диссоциативном расстройстве личности. Рассмотрено влияние социальной среды на возникновение и развитие расстройства.*

**Ключевые слова:** диссоциативное расстройство идентичности, биосоциальная модель, шизофрения, гиппокамп, функциональная межполушарная асимметрия.

**Holovina A. O. The neurobiology of Dissociative Identity Disorder**

*The article analyzes the etiology and pathogenesis of dissociative identity disorder from the position of the biosocial model. The central cerebral correlates of symptoms according to DSM-IV-R are determined; describes the disfunctions of the brain in a dissociation personality disorder. The influence of the social environment on the emergence and development of the disorder is considered.*

**Key words:** dissociative identity disorder, biosocial model, schizophrenia, hippocampus, functional inter-hemispheric asymmetry.

# СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ; ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

УДК 159.98:378.011.31

**А. М. Мирян**

доцент кафедри здоров'я та соціального забезпечення  
Миколаївський міжрегіональний інститут розвитку людини  
ВНЗ «Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна»

## СИНДРОМ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ В СОЦІАЛЬНИХ РОБІТНИКІВ: ДІАГНОСТИКА, ПРОФІЛАКТИКА ТА КОРЕКЦІЯ

*Синдром емоційного вигорання – це механізм психологічного захисту, вироблений особистістю, який має форму повного чи часткового виключення емоцій у відповідь на окремі психотравмуючі впливи. Автором розглянуто сутність поняття синдрому емоційного вигорання, фактори його виникнення, симптоми та методи діагностики серед працівників соціальної сфери. Висвітлено напрями його профілактики та корекції методами арт-терапії, окрім класичних методів.*

*Ключові слова: вигорання, фактори вигорання, основні симптоми вигорання, чинники вигорання, фази вигорання, методи подолання вигорання.*

**Постановка проблеми.** У 2005 р. на Європейській конференції Всесвітньої організації охорони здоров'я було зазначено, що з проблемою емоційного вигорання стикається приблизно третина всіх працівників країн Європейського Союзу. Відповідно до останнього дослідження Міжнародного кадрового порталу [www.hh.ua](http://www.hh.ua) 64% українців відчувають синдром емоційного вигорання. Опитування показало, що лише 5% українців ніколи не стикалися з емоційним виснаженням і не знають, що це таке. Усі інші або колись потерпали від цього стану, або досі перебувають у ньому.

Сьогодні соціально-економічні перетворення та несприятлива політична ситуація в країні супроводжуються стресами, що негативно впливають на психологічне, матеріальне, професійне благополуччя членів суспільства. Як наслідок, відбувається збільшення кількості звернень до соціальних служб, що призводить до втрати енергії, почуття втоми, емоційного виснаження соціальних працівників та підвищує ризик виникнення синдрому вигорання. Актуальність проблеми зумовлена також тим, що ті чи інші симптоми вигорання мають 85% соціальних працівників. Сформований синдром спостерігається в 19% респондентів, у фазі формування у 66%.

З огляду на викладене виявлення причин і наслідків емоційного вигорання соціальних робітників, які надають соціальну послугу вдома, та виокремлення засобів запобігання виникненню цього явища є досить актуальним на цей час.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Розробленням проблеми емоційного вигорання в зарубіжній психо-

логії займалися Е. Аронсон, С. Джексон, Х. Маслач, А. Пінес, Г. Фрейденберг, В. Шауфелі та інші вчені. Серед робіт вітчизняних авторів варто згадати дослідження В. Бойко, Н. Водоп'янової, В. Орел, О. Романовської, Т. Ронгінської, О. Старченкової, О. Фурсенко та інших учених. Проте в науковій літературі цілісного уявлення про причини виникнення, особливості прояву, ознаки вигорання та шляхи його подолання в соціальних робітників, які надають соціальну послугу вдома, немає.

**Мета статті** полягає в здійсненні теоретичного дослідження історичних аспектів виникнення феномена синдрому вигорання, методів його діагностики, а також у визначенні основних напрямів профілактики й корекції синдрому вигорання соціальних робітників, які надають соціальну послугу вдома, за допомогою системного аналізу зарубіжної та вітчизняної літератури.

**Виклад основного матеріалу.** Соціальна робота належить до професій, що покликані створювати необхідні умови не лише для соціального забезпечення окремих індивідів, груп, громад, а й для розвитку їх спроможності вибудовувати своє життя, мобілізувати внутрішні ресурси для подолання життєвих криз. Таку роботу супроводжує надмірна втрата психічної енергії, що спричинює втому, психологічне й емоційне виснаження – вигорання.

Поняття «емоційне вигорання» введено в психологічний обіг американським психіатром Г. Фрейденбергером у 1974 р. для позначення тривалого емоційного виснаження, що зумовлює особистісні зміни в спілкуванні з іншими людьми, аж до розвитку глибоких когнітивних викривлень.

До 1980-х рр. поняття «вигорання» використовувалося переважно у сфері бізнесу та стосувалося відсутності мотивації до виконання професійної діяльності й низького рівня продуктивності, при цьому емоційні складники поняття, окреслені згодом, до уваги не бралися. Упродовж 1980-х – початку 1990-х рр. дослідження вигорання проводилися поза концептуальними моделями та стосувалися виключно професій типу «людина – людина» (учителів, медичних сестер, лікарів, соціальних працівників і поліцейських), тобто людиноцентрованих фахівців, орієнтованих на досягнення соціально важливих, часто ідеалізованих цілей. Представники цих професій часто працюють понаднормово, витрачаючи багато емоційної, розумової та нерідко фізичної енергії для допомоги користувачам їхніх послуг [1, с. 322]. З огляду на дані останніх досліджень у цій галузі вигорання виявляється також у фахівців, для яких контакт із людьми взагалі не характерний (працівники сфери ІТ).

Варто зазначити, що в пострадянській науковій літературі поняття «вигорання» практично не вживається. Натомість поширеними є такі терміни, як «синдром професійного вигорання» (Л. Карамушка, Т. Ронгінська, Л. Юр'єва), «емоційне згорання» (Т. Форманюк, Т. Яценко), «синдром емоційного вигорання» (Т. Вашека, О. Коноплицька, Н. Самікіна, Н. Янушева), «синдром емоційного перегорання» (В. Від), «синдром емоційного вигорання» (В. Бойко, В. Дудяк), «психічне вигорання» (Н. Водоп'янова, О. Рукавишніков). Теоретичний аналіз наукової літератури дає підстави стверджувати, що кожний автор, який займається питанням вигорання, розуміє його по-своєму. Однак після I Міжнародної науково-практичної конференції, присвяченої дослідженню вигорання, було прийнято рішення про використання єдиного терміна – «синдром вигорання». Подібної єдності у визначенні вигорання серед українських науковців на сьогодні немає [1, с. 326].

Натепер синдром вигорання визначений у Міжнародній класифікації хвороб (МКХ-10) під назвою «Перевтома» (код Z73.0 – проблеми, пов'язані з труднощами управління власним життям), входить до класу факторів, що впливають на стан здоров'я населення та звернення до закладів охорони здоров'я, а також до блоку «Звернення в заклади охорони здоров'я у зв'язку з іншими обставинами». На відміну від Міжнародної класифікації хвороб психіатричні керівництва (DSM) не оперують поняттям емоційного вигорання [2; 3].

Згідно з даними PsycINFO (найбільшої у світі електронної інформаційної бази, що видається Американською психологічною асоціацією та містить відомості про психологічні публікації в книгах, монографіях, збірниках, дисертаціях,

періодичних виданнях) із часу своєї появи на науковому небосхилі проблема постійно привертає зростаючу увагу дослідників. Кількість публікацій із питань емоційного вигорання зростає з кожним днем, з 1977 р. їх налічується більше 3 000, причому майже половина з них вийшли в останні десятиріччя [9].

Оскільки вигорання – це фізичне, емоційне або мотиваційне виснаження, що характеризується порушенням продуктивності та призводить до вичерпання життєвих ресурсів, воно не може торкатись лише однієї конкретної сфери буття, а впливає на все життя людини. «Вигораючий» робітник соціальної сфери, як правило, майже не усвідомлює свої симптоми, тому зміни в його поведінці першими помічають оточуючі. Вигорання – це синдром, інакше кажучи, група симптомів, що з'являються разом. Однак усі разом вони ні в кого не проявляються одночасно, тому що вигорання – процес суто індивідуальний. З огляду на те, що на посадах соціальних робітників працюють переважно жінки, а результати досліджень показують, що вони більш чутливі до стресових ситуацій, які вимагають від них співпереживання, покори, визначення емоційного вигорання соціального робітника та розроблення практичних рекомендацій, спрямованих на його подолання, є вкрай важливим.

За час вивчення проблеми вигорання було виділено близько 100 симптомів, пов'язаних із вигоранням (хоча в більшості випадків вони мали описовий характер і не були підтверджені емпіричними дослідженнями). Зокрема, виділяються такі симптоми емоційного вигорання соціальних робітників: утома, стомлення, виснаження; психосоматичне нездужання; порушення сну; негативне ставлення до отримувачів соціальної послуги вдома; агресивні прояви, такі як дратівливість, тривожність, напруженість, занепокоєння, схвильованість, гнів [4, с. 7–9].

Традиційно чинники, що зумовлюють вигорання, розподіляють на два блоки – індивідуальні (внутрішні) та організаційні (зовнішні). Індивідуальні у свою чергу можна розділити на дві групи – соціально-демографічні (стать, вік, стаж роботи, освіта, сімейний стан соціального робітника, відомості щодо яких доцільно збирати за допомогою анкетування) та особистісні властивості. Для виявлення необхідних даних особистісних властивостей серед робітників соціальної сфери зазвичай використовують такі методики, як «Опитувальник для виявлення професійного вигорання (МВІ)» (автори С. Джексон та Х. Маслач), «Шкала організаційного стресу» Мак-Ліна, методика «Стресори» (автор В. Розанова), методика діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса [3].

До організаційних чинників належать такі характеристики, як умови праці та соціально-пси-

хологічні особливості організації. У цій підгрупі увага приділяється таким факторам: великій навантаженості на соціального робітника (у більшості з них кількість підопічних значно перевищує нормативну); похилому віку й самотності отримувачів соціальної послуги вдома (спричиняє підвищену відповідальність під час виконання посадових обов'язків); ризику втрати місця роботи соціальним робітником через брак коштів у державному або обласному бюджетах (фінансування соціальної служби може бути припинене).

Для найбільш комплексної й детальної діагностики емоційного вигорання доцільно використовувати методику «Діагностика рівня емоційного вигорання» В. Бойко. Ця методика дає змогу діагностувати емоційне вигорання на різних стадіях його протікання та є зрозумілою й доступною для випробовуваного, припускає мінімум фізичних і психологічних зусиль на її проведення. Також інструкція до методики є простою, короткою та зрозумілою без додаткових пояснень.

Запропонована методика дає докладну картину синдрому емоційного вигорання як динамічного процесу, що виникає поетапно в повній відповідності до механізму розвитку стресу, коли присутні три його фази. Рівень емоційного вигорання оцінюється за 12 шкалами, які відповідають трьом фазам:

– фаза «тривожна напруга» – передвісник і «пусковий механізм» у формуванні емоційного вигорання. Напруга має динамічний характер, що зумовлено вимотуючою постійністю або посиленням дії психотравмуючих чинників;

– фаза «резистенція» – опір наростаючому стресу;

– фаза «виснаження», що характеризується більш чи менш вираженим падінням енергетичного тону та ослабленням нервової системи [5].

Отже, рівень емоційного вигорання соціального робітника характеризує не лише його особистість, а й ефективність системи надання соціальних послуг на дому загалом. Саме тому своєчасна профілактика зазначеного явища має вагомe значення як для самого соціального робітника, так і для системи соціального захисту загалом.

Сучасна наука пропонує низку напрямів щодо гармонізації психофізичного стану соціального робітника з метою подолання синдрому емоційного вигорання. З огляду на те, що вигорання існує як наслідок постійних стресових ситуацій, найбільш ефективною формою профілактики цього явища є тренінгові заняття та особистісний коучинг.

Більшість практикуючих психологів пропонують для зниження рівня емоційного вигорання поміж класичних методів використовувати елементи арт-терапії. В управлінні стресом арт-терапія посідає вагомe місце та має два напрями:

1) розслаблення та забуття про все за допомогою вираження себе та своєї особистості у творчості. До першого напрямку можна віднести такі види творчості, як гончарне мистецтво, миловаріння, створення ляльок, плетіння з бісеру, створення оригамі тощо;

2) викид негативних емоцій у творчому пориві або перетворення його на позитивні емоції. До них можна віднести образотворче мистецтво, піскову терапію. Сутність цього напрямку полягає в перенесенні всіх негативних емоцій із внутрішнього світу в зовнішній за допомогою їх візуалізації [6].

**Висновки.** Синдром вигорання соціальних робітників, які надають соціальну послугу вдома, викликаний низкою специфічних особливостей їх діяльності. До їх числа можна віднести величезну відповідальність за життя й здоров'я отримувачів соціальної послуги, яка важким тягарем лягає на плечі робітника; тривале перебування серед негативних емоцій (страждання, болю, відчаю, роздратування тощо), які так чи інакше за механізмом емоційного зараження передаються співробітникам територіальних центрів, крім того, особи похилого віку (отримувачі послуг) помирають, що також впливає на стан соціальних робітників; заробітну плату надавачів (соціальних робітників), яка не відповідає ступеню їх соціальної відповідальності, що викликає почуття незадоволеності своєю професією.

Необхідна цілеспрямована робота з профілактики й корекції синдрому вигорання цієї категорії соціальних працівників, проте для цього необхідно знати, що саме впливає на розвиток синдрому вигорання та що є «ресурсом», який дає змогу зупинити цей процес.

#### Література:

1. Особистість як суб'єкт подолання кризових ситуацій: психологічна теорія і практика: монографія / за ред. С. Максименка, С. Кузікової, В. Зливкова. Суми: Вид-во СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2017. 334 с.
2. Современные проблемы исследования синдрома выгорания у специалистов коммуникативных профессий: коллект. монография / под ред. В. Лукьянова, Н. Водопьяновой, В. Орла и др. Курск: КГУ, 2008. 336 с.
3. Малишева К. Синдром емоційного вигорання психолога-консультанта: психологічні чинники, профілактика, та корекція: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.04 «Медична психологія». К., 2003. 21 с.
4. Профілактика професійного вигорання працівників соціальної сфери: метод. рекомендації / за заг. ред. М. Авраменка. Львів: Всеукраїнський центр професійної реабілітації інвалідів, 2008. 53 с.

5. Міщенко М. Особливості дослідження синдрому емоційного вигорання за допомогою методики «Діагностика рівня емоційного вигорання» В.В.Бойко. Young Scientist. 2015. № 4. С. 103–105.
6. Чубук Р. Подолання синдрому професійного вигорання у майбутніх соціальних працівників. Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили. Серія «Соціологія». 2012. Вип. 172. Т. 184. С. 102–105.
7. Синдром емоційного вигорання: що це таке і як з цим боротись. URL: <http://expres.ua/health/2017/09/21/263081-syndrom-emosiynogo-vygorannya-take-cym-borotys> (дата звернення: 17.12.2017).
8. Сидоров П. Синдром эмоционального выгорания. URL: <http://health.mpei.ac.ru/sindrom.htm> (дата обращения: 17.12.2017).
9. Офіційний сайт ресурсу PsycINFO Американської психологічної асоціації. URL: <http://www.apa.org/pubs/databases/psycinfo/index.aspx> (дата звернення: 17.12.2017).

**Мырян А. Н. Синдром эмоционального выгорания в социальных работников: диагностика, профилактика и коррекция**

*Синдром эмоционального выгорания – это механизм психологической защиты, выработанный личностью, который имеет форму полного или частичного исключения эмоций в ответ на отдельные психотравмирующие воздействия. Автором рассмотрена суть понятия синдрома эмоционального выгорания, факторы его возникновения, симптомы и методы диагностики среди работников социальной сферы. Описаны направления касательно его профилактики и коррекции методами арт-терапии, кроме классических методов.*

**Ключевые слова:** выгорание, факторы выгорания, основные симптомы выгорания, факторы выгорания, фазы выгорания, методы коррекции выгорания.

**Myrian A. M. Syndrome of emotional burnout in social workers: diagnosis, prevention and correction**

*The syndrome of emotional burnout is a mechanism of psychological protection produced by a person who has the form of total or partial exclusion of emotions in response to individual psycho-traumatic influences. The author considers the essence of the concept of an emotional burnout syndrome, factors of its occurrence, symptoms and methods of diagnostics among social workers. The directions for its prevention and correction by methods of art therapy, among classical methods are covered.*

**Key words:** burnout, burnout factors, main burnout symptoms, burnout factors, burnout stages, methods for overcoming burnout.



## САМОТНІСТЬ ЯК ПРОБЛЕМА ЛЮДЕЙ ПОХИЛОГО ВІКУ

*Статтю присвячено розгляду проблеми самотності як однієї з основних проблем людей похилого віку. Розкрито найбільш актуальні погляди й підходи до розуміння проблеми самотності, розглянуто інтеракціоністський підхід, окреслено часову характеристику типів самотності, описано типи поведінки та типи особистості схильних до переживання самотності людей поважного віку.*

**Ключові слова:** самотність, люди похилого віку, спілкування, старіння, старість, життєдіяльність, підхід.

**Постановка проблеми.** Збільшення тривалості життя спричинило тенденцію до інтенсивного старіння людства, як наслідок – ускладнення адаптації літніх людей, що у свою чергу призвело до численних проблем старечого віку. Актуальною проблемою є стан психічного здоров'я та особливості емоційної сфери пенсіонерів. Першочерговість цієї проблеми розкривається в необхідності формування знань щодо особливостей людини в період старості, психологічних проблем осіб пізнього віку, а також основних напрямів надання соціально-психологічної допомоги людям похилого віку. Статтю спрямовано на розгляд феномена самотності як однієї з основних проблем, з якою стикаються люди похилого віку.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Самотність є складною й комплексною проблемою, що вимагає докладного та всебічного вивчення. Соціально-психологічні опитування показали, що скарги на самотність у старих людей посідають перше місце, а в осіб старше 70 років цей показник сягає 90–100%. У віці 55–65 років часто спостерігається так звана реакція демобілізації, що виникає як результат психологічної кризи пізнього віку. Майбутнє уявляється в похмурому світлі, планів і намірів немає, а минуле, навпаки, ідеалізується, «забарвлюється в рожевий колір» [8, с. 50]. Під час аналізу основних проблем людей похилого віку варто звернути увагу на проблему, яка набуває дедалі більшого поширення, – проблему самотності.

Проблема самотності активно розроблялася Е. Берном, І. Коном, Е. Фроммом. Серед вітчизняних учених аналіз самотності здійснювався Г. Костюком, Ю. Кошелевою, М. Литваком, Л. Левченком, С. Максименком, О. Данчевою, Є. Головахою, І. Коном, Н. Паніною, Ю. Швалбом. Теоретичні й емпіричні дослідження, присвячені самотності, відображені в роботах К. Абульханової-Славської, К. Андерсона, А. Артамонової, С. Бакалдіна, Г. Саллівана, В. Серма, Ф. Слейтера та інших авторів.

**Метою статті** є розгляд феномена самотності як однієї з найбільш важливих і значимих проблем у житті людей похилого віку.

**Виклад основного матеріалу.** Постійне зростання кількості людей літнього віку стає впливовою соціально-демографічною тенденцією практично всіх розвинених країн. У низці розвинених країн світу (Голландії, Бельгії та багатьох інших) самотні люди складають близько 30% населення [2]. У масштабах усього світу, за оцінками експертів Організації Об'єднаних Націй і Всесвітньої організації охорони здоров'я, до 2025 р. число людей старше 60 років досягне 1,2 млрд [2]. Старіння населення стає серйозною проблемою, вирішення якої має розглядатись на глобальному рівні. Незворотне зростання чисельності людей похилого віку має прямо пропорційно збільшувати також увагу до проблем цього віку, адже люди поважного віку дуже часто ще зберігають інтерес до життя, проте, зіштовхуючись з умовами, коли їх соціальна адаптація значно ускладнена, вони часто починають переживати стан самотності.

Самотність – одна з найпопулярніших тем ХХ ст., актуальність якої з кожним днем лише зростає. До зовнішніх причин, які спричинюють самотність, можна узагальнено віднести цивілізаційні процеси, а саме індустріалізацію (Е. Дюркгейм, Г. Зіммель, Ф. Теніс, К. Ясперс), бюрократизацію та знеособленість (М. Вебер, Р. Мертон, Л. Рисмен, Ж. Сартр, О. Шпенглер, М. Хайдеггер). Водночас варто звертати увагу на стани, які виникають у психіці людини: відчуття безсилля, безглуздості, руйнування норм, ізоляції (М. Сімен), тривожності (К. Хорні), порушення в міжособистісному спілкуванні (Г. Саллівен, Е. Фромм, К. Хорні, М. Мід та інші вчені). В умовах сучасного українського суспільства під час виходу на пенсію середньостатистична людина стикається з низкою проблем. Значна частка проблем людей похилого віку має фізіологічний або економічний характер, які сприяють розвитку проблеми самотності, проте основним джерелом розвитку самотності

в літньому віці є психологічні проблеми, які постають перед людиною після виходу на пенсію. До них можна віднести такі:

– обмеження життєдіяльності людей у силу специфіки вікового періоду. Це одна з найбільш гострих і болючих проблем, з якою стикаються громадяни, які досягли похилого віку та вимушені через вікові й фізіологічні особливості відмовитись від багатьох звичних соціальних ролей і статусів. У свою чергу це призводить до значного руйнування звичної для людини системи життєдіяльності, різкого скорочення кола спілкування та інших соціальних можливостей [3];

– зменшення активної життєдіяльності та зміну характеру взаємин з оточуючими людьми. Поява цієї проблеми в житті літньої людини пов'язана з припиненням нею активної трудової й виробничої діяльності, розривом усталених соціальних зв'язків і відносин, а також з усталеним негативним ставленням сучасного суспільства до літнього віку та до старості;

– різке зниження соціального статусу літньої людини в суспільстві. Втрата звичного соціального статусу, який давав змогу протягом тривалого часу здійснювати ефективний процес соціального та особистісного функціонування, призводить до серйозних емоційних, психологічних, а іноді й фізіологічних зривів;

– наявність великої кількості вільного часу та якість його наповнення. Це одна з найбільших проблем, що виникає в людей похилого віку, адже за виходу на пенсію та зміни трудового режиму багато в кого з'являється велика кількість вільного часу, проте вміло ним розпорядитися здатен далеко не кожен.

Зіштовхнувшись з усіма наведеними проблемами, людина похилого віку часто починає переживати стан самотності. Самотність із наукової позиції – одне з найменш розроблених соціальних понять. У процесі наукового розвитку склалися декілька теоретичних підходів до розгляду проблеми самотності, однак більшість моделей самотності не дають повного й систематичного пояснення цього феномена. Більшість теоретичних міркувань про самотність пов'язані з клінічною практикою або постають із вже існуючих теорій.

Якщо систематизувати наявні моделі, то теоретичні підходи до самотності класифікують на такі групи: психодинамічні, феноменологічні, екзистенційно-гуманістичні, соціологічні, інтеракціоністські, когнітивні, інтимні, теоретико-системні. Для дослідження проблеми самотності концептуально цікавим є інтеракціоністський підхід Р. Вейса. Це головний автор інтеракціоністського підходу до проблеми самотності, який підкреслює, що самотність – не лише функція фактора особистості або фактора ситуації, а й продукт їх комбінованого (чи інтерактивного) впливу. Учений

має на увазі, що самотність з'являється в результаті недостатньої соціальної взаємодії індивіда, взаємодії, яка не задовольняє основні соціальні запити особистості [8].

Р. Вейс вважав, що фактично існують два емоційні стани, які люди, що їх пережили, схильні розцінювати як самотність. Він назвав ці стани емоційною ізоляцією та соціальною ізоляцією. Перший спричинений відсутністю прихильності до конкретної людини, а другий – відсутністю доступного кола соціального спілкування. Відповідно, вони мають різні передумови та різні афективні реакції. Емоційна самотність є результатом відсутності тісної інтимної прихильності, наприклад, такої як любовна чи подружня. У похилому віці досить часто можна спостерігати, що з подружжя внаслідок життєвих обставин залишається лише одна людина, і навіть якщо пережиті й подолані всі етапи переживання втрати та горя, людина все-таки залишається сама, тому часто переживає самотність. Згідно з теорією Р. Вейса, емоційно самотня людина має відчувати щось на кшталт занепокоєння покинутої дитини, зокрема неспокій, тривогу й порожнечу. Соціальна самотність стає відповіддю на відсутність значущих дружніх зв'язків або почуття спільності, що через зміну соціальної ситуації чекає та супроводжує майже кожного пенсіонера. Соціально самотня людина переживає тугу й почуття соціальної маргінальності. Розглядаючи два напрями в дослідженні факторів, пов'язаних із самотністю, Р. Вейс називає ситуації, за яких підвищується ймовірність переживання самотності: особисті обставини розлучених та овдовілих, ситуації спілкування в людей, що перебувають у лікарні або недавно змінили місце проживання, тощо. Наведені обставини у свою чергу майже ідентичні з проблемами, з якими стикаються люди похилого віку. Другий напрям у дослідженні факторів, пов'язаних із самотністю, вивчає характер особистості: зосередженість на своєму внутрішньому світі, сором'язливість, низьку самооцінку тощо [8, с. 42].

Під час розгляду обох напрямів дослідження можна простежити, що за виходу на пенсію людина стикається з багатьма ситуаціями, які можуть або дотично сприяти розвитку самотності, або бути прямою її причиною. Також можна стверджувати, що з віком особистісні риси, які провокують самотність, поглиблюються та надають негативної модальності переживанню міжособистісних контактів. Польський психолог Л. Симеєнова зробила спробу згрупувати типи поведінки людей, які більше схильні до переживання самотності, таким чином:

– ненаситна потреба людини в самоствердженні, коли в центрі уваги перебуває тільки власний успіх;

– одноманітність у поведінці: людина не в змозі вийти з певної обраної нею ролі, а тому не може

дозволити собі розкутість, природність у контактах з іншими людьми;

– зосередженість на своїх відчуттях: події власного життя та свій внутрішній стан розглядаються як виняткові, спостерігаються недовірливість, постійні похмури передчуття, панічний страх за своє здоров'я тощо;

– нестандартність поведінки, коли світосприйняття та вчинки не відповідають встановленим у цій групі правилам і нормам;

– недооцінка себе як особистості, а звідси – страх бути нецікавим для інших людей. Зазвичай така поведінка характерна для людей сором'язливих, із заниженою самооцінкою, які прагнуть завжди триматися в тіні. Таку людину частіше не відкидають, а просто не помічають, і це знов-таки переживається дуже болісно.

Схожі дані, що стосуються схильності до самотності залежно від типу особистості, були отримані групою вчених Каліфорнійського університету під керівництвом Е. Сігельмана. Серед характеристик, які найбільш негативно впливають на психологічну адаптованість, ними були виділені такі: переживання власної неуспішності, жалощі до себе, прагнення триматися з людьми на відстані, уникнення близького спілкування, брехливість і лукавство, ненадійність, ворожість до інших людей, схильність проектувати свої почуття й мотиви на інших.

Усі наведені вище психологічні характеристики не просто ускладнюють спілкування, а об'єктивно перешкоджають встановленню інтимно-особистісних відносин між людьми, прийняттю однією людиною іншої як особистості. Відсутність такого типу міжособистісних відносин та неможливість їх побудувати, особливо людьми похилого віку, коли адаптивні й комунікативні можливості особистості знижені, переживається людиною як самотність. Українські психологи Е. Головаха та Н. Паніна до запропонованих особистісних рис, що сприяють розвитку самотності, додають таку рису, як конфліктність, тобто схильність загострювати не тільки конфліктні, а й часто просто ускладнені ситуації людських контактів.

Деякі теоретичні підходи розглядають самотність із позиції часової характеристики. Зокрема, соціолог Дж. Янг розрізняв такі типи самотності:

1) хронічна самотність, що розвивається тоді, коли протягом тривалого часу індивід не може встановити соціальні зв'язки, які б його задовольняли. Хронічну самотність відчувають люди, які не були задоволені своїми соціальними зв'язками впродовж двох і більше років поспіль;

2) ситуативна самотність, яка настає в результаті значних стресових подій чи ситуацій у житті людини, таких як смерть або розрив шлюбних відносин. Ситуативно самотня людина із часом переживає свою втрату та долає самотність;

3) тимчасова самотність – найбільш поширена форма самотності, належить до короточасних і випадкових нападів почуття самотності.

Дж. Янг та його колеги вважали, що люди, чия самотність має хронічний характер, зазвичай мають менше близьких та інтимних стосунків, ніж ті, у кого самотність ситуативного характеру. Учені переконані, що хронічна самотність пов'язана з тривалим когнітивним і біхевіоральним дефіцитом відносин з іншими людьми, а не з тимчасовою реакцією на вплив нового середовища [8, с. 40].

Ґрунтовним є дослідження проблеми самотності, здійснене Ю. Швалбом та О. Данчевою в книзі «Самотність: соціально-психологічна проблема». Науковцями розглянуто характерні риси трьох взаємовиключних типів особистості.

Перший тип автори умовно називають «рефлексивно-відокремлений», або «рефлексивно відокремлене «Я». Це особистість, що характеризується розвиненою самосвідомістю, розгорнутою, ієрархічно структурованою системою цінностей. Причому чільне місце в цій ієрархії посідають цінності, що виражаються в спрямованості особистості на творчі види діяльності та розуміння іншої людини. Загалом така особистість характеризується гуманістичною позицією у світі, істотним компонентом у структурі «Я» такого типу є прагнення до самовдосконалення, а усамітнення як один із різновидів самотності є своєрідним, особливим засобом духовного піднесення [9].

Другий тип особистості науковці умовно називають «монадності». За рівнем розвитку самосвідомості, цілеспрямованості й рефлексивності він багато в чому схожий із попереднім, проте відмінною особливістю є його закритість від інших. Це тип замкнутого на самому собі «Я». Люди з таким типом самосвідомості відрізняються постійним прагненням до самоствердження, причому часто за рахунок інших людей. Морально-етичні категорії не є для них аргументом під час постановки й вирішення життєвих цілей і завдань, своє «Я» завжди виявляється більш цінним і значним, ніж будь-яка інша людина. У зрілому віці надцінність «Я» починає усвідомлюватись як відчуження від світу людей, проте потяг до його подолання, що виникає на цій підставі, уже не може бути реалізований. Соціологи підкреслюють неминучість страждання та неможливість подолання відчуження для цього типу людей. Учені вважають, що саме цей тип особистості становить основний контингент самотніх людей похилого віку. Постійне прагнення до утвердження свого «Я», відсутність розвиненої потреби в інших людях призводять до того, що із часом людина сама починає «випадати» з міжособистісних контактів і спілкування, у результаті чого залишається наодинці та переживає стан самотності. У свою чергу тією ж мірою, якою вона не потребує інших, вона стає непотріб-

ною іншим, і хоча на певному етапі свого життя людина може усвідомити згубність такої позиції, однак виявляється, що змінити вже нічого неможливо, а самотність стає властивістю особистості [9]. Характерною особливістю такого типу особистості є небажання й нездатність зрозуміти іншу людину, що так часто трапляється в людей похилого віку через їх вікові психологічні особливості. Джерело власних нещастя і негативних переживань завжди перебуває зовні, і хоч сама людина іноді може усвідомити власні негативні якості, проте вона виправдовує себе, бачачи корінь зла в навколишньому світі.

Третій тип особистості автори назвали «патологічно конфліктним», або «розривним типом «Я»». Він характеризується відносно низьким рівнем розвитку самосвідомості й рефлексії, несформованістю механізмів цілепокладання. Люди цього типу не здатні активно будувати власне життя, перебувають під владою зовнішніх і не залежних від них обставин, а їх життєдіяльність загалом має характер реактивної поведінки. Однак водночас у системі цінностей цього типу особистості досить значимими є інші люди та міжособистісні відносини, що проявляється в прагненні до контактів, спілкування, розкриття. Однак такі установки в реальному житті майже не реалізуються через особливості свідомості та самосвідомості цього типу: неадекватна оцінка інших і себе створює психологічний бар'єр, такий психічний стан, який проявляється у своєрідній пасивності суб'єкта та перешкоджає виконанню ним необхідних для контактів дій. Нерозуміння сенсу й цілей висловлювань і вчинків інших людей, а також власних в очах інших призводить до психологічного конфлікту, який у свою чергу також переживається людиною як самотність [9].

Самотність розглядалася також як засіб реалізації сили характеру, що обирає самотність на певний період часу. У цьому плані найбільш показовою, на наше переконання, є типологія Н. Кельбея, який розрізняв чотири типи самотності:

а) позитивний внутрішній тип, так зване «горде усамітнення», яке переживають як необхідний засіб розкриття нових форм свободи або нових форм спілкування з іншими людьми;

б) негативний внутрішній світ, пережитий як відчуження від свого «Я» та від інших людей; почуття відчуженості, навіть в оточенні інших людей;

в) позитивний зовнішній тип, наявний у ситуаціях фізичного усамітнення, коли ведуться пошуки позитивного досвіду;

г) негативний зовнішній тип, наявний лише в тому разі, коли зовнішні обставини (смерть близької людини, втрата контакту) ведуть до дуже негативних переживань самотності.

У процесі аналізу проблеми самотності на особливу увагу заслуговують погляди й підходи, що трактують це поняття в позитивному руслі. С. Парперт та І. Циммерман підкреслювали позитивні аспекти самотності, називаючи цей стан усамітненням, що забезпечує можливість спілкування з Богом та із самим собою. Самотність як стиль життя завжди є усвідомленим вибором, спрямованим на набуття гармонійної єдності між свободою й відповідальністю, самодостатністю та взаємозалежністю, довірою й страхом.

**Висновки.** У результаті теоретичного аналізу наукової літератури було визначено, що самотність – це характерне для людини явище, яке потребує уважного вивчення. Проблема самотності стає більш нагальною в реаліях сучасного світу, коли психологічні проблеми особистості дедалі частіше виходять на перший план, адже емоційні стани, викликані психологічними проблемами, негативним чином позначаються також на фізіологічному стані організму. Переживання самотності в людей похилого віку має свою специфіку, яка визначається тим, що значний біологічний вік спричинює дедалі більше негараздів фізіологічного характеру. У свою чергу знижений адаптивний потенціал людей похилого віку, зміна соціальної ситуації життя та супутні проблеми ускладнюють міжособистісну взаємодію. Самотність – особлива форма самосвідомості, яка свідчить про розрив соціальних та особистісних контактів і зв'язків, що становлять життєвий світ особистості. Аналіз та узагальнення інформації про психологічні особливості й закономірності переживання самотності в людей похилого віку є важливим із позиції пояснення цього явища, можливості з'ясувати багатосторонність переживань самотньої людини, здатності до більш ретельного аналізу цього феномена і його джерел, сили й масштабності впливу самотності на всі сфери життя людей похилого віку. Отже, послідовне розроблення та дослідження поняття самотності як проблеми людей похилого віку сприятиме вирішенню значної частини соціально-психологічних проблем цього вікового періоду.

**Література:**

1. Абульханова-Славская К. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 299 с.
2. Болтенко В. Изменение личности у престарелых, проживающих в домах-интернатах: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 1980. 21 с.
3. Бурльер Ф. Старение и старость / пер. с франц. М., 1992. 290 с.
4. Максименко С. Генезис существования личности: монография. К.: ООО «КММ», 2006. 240 с.
5. Семиченко В. Психология социальных отношений. К.: Магистр-S, 1999. 168 с.
6. Социальная работа с пожилыми. М.: Институт социальной работы, 1995. 334 с.
7. Холостова Е. Пожилой человек в обществе: в 2 ч. М.: Социально-технологический институт, 1999. Ч. 2. 320 с.
8. Холостова Е. Социальная работа с пожилыми людьми: учеб. пособие. М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2003. 296 с.
9. Швалб Ю., Данчева О. Одиночество: социально-психологические проблемы. К.: Украина, 1991. 270 с.

**Подорожний В. Г. Одиночество как проблема пожилых людей**

*Статья посвящена рассмотрению проблемы одиночества как одной из основных проблем пожилых людей. Раскрыты наиболее актуальные взгляды и подходы к пониманию проблемы одиночества, рассмотрен интеракционистский подход, очерчена временная характеристика типов одиночества, описаны типы поведения и типы личности склонных к переживанию одиночества людей почтенного возраста.*

**Ключевые слова:** одиночество, старики, общение, старение, старость, жизнедеятельность, подход.

**Podorozhnyi V. H. The issue of loneliness in older people**

*The article is devoted to the problem of loneliness as one of the main problems of older people. The most relevant views and approaches to understanding the problem of loneliness are revealed, the interactionist approach is considered, the temporal characteristics of the types of loneliness are outlined, types of behavior and types of personality of people of respectable age prone to experiencing loneliness are described.*

**Key words:** loneliness, elderly, communication, aging, old age, vital activity, approach.

**О. В. Тимченко**

кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри психології  
Краматорський інститут

ПрАТ «ВНЗ «Міжрегіональна Академія управління персоналом»

## САМОТНІСТЬ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНЕ ЯВИЩЕ: ОСНОВНІ МОДЕЛІ ТА СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ

*У статті здійснено психологічний аналіз основних моделей самотності. Визначено дві сучасні тенденції: бажане усамітнення та деструктивну самотність. Висвітлено небезпечні наслідки деструктивної самотності.*

**Ключові слова:** самотність, усамітнення, життєва криза, пригнічення, активне відокремлення.

**Постановка проблеми.** Самотність є серйозною соціально-психологічною проблемою сучасного суспільства. Сьогодні віртуальні контакти і спілкування замінюють особистісну безпосередню взаємодію між людьми. Самотність є життєвою ситуацією переживання дефіциту спілкування, непорозуміння, позитивних відносин з оточуючими. Самотність не завжди супроводжується реальною соціальною ізоляцією індивіда. Можна постійно перебувати серед людей, мати широке коло спілкування і почуватися самотнім, емоційно відчуженим, незрозумілим. Дуже часто самотність супроводжується цілою низкою негативних переживань: тугою, печаллю, відчаєм, страхом, соромом.

Самотність – це суб'єктивне переживання людини і сприйняття ситуації саме такою. Можна роками жити одному і мати достатньо широке коло спілкування, почуватися затребуваною, повноцінною людиною. А іноді хтось має багато соціальних контактів і не задоволений цим спілкуванням.

Актуальність вивчення феномену самотності незаперечна і дозволяє краще зрозуміти сутність цього явища, а також розробити ефективні стратегії подолання кризових станів і соціальної дезадаптації, яка виникає у самотніх осіб.

Для успішного входження особистості в соціальне середовище, для ефективної взаємодії, самореалізації і особистісного розвитку, для визначення рівня комфорту і благополуччя людини в цілому необхідно оцінити ризик небезпеки кризових станів для конкретної особи, у т. ч. і самотності. Успішність суспільства визначається шляхом оцінки успішності його окремих членів. Одним із найважливіших показників загальнолюдського благополуччя є саме гармонійні стосунки індивідів між собою і з групою. Що може бути найважливішим і найдорожчим для людини, ніж розкіш спілкування, духовність, моральність, взаємодопомога, толерантне ставлення до інших? Час показав, що політичні й економічні успіхи скороминучі і відносні, а людина, її духовні цінності – вічні і значущі.

Проблему самотності традиційно розглядають із декількох позицій:

- почуття самотності і соціальна ізоляція;
- хворобливе переживання деструктивної самотності;
- добровільне усамітнення, пов'язане з екзистенціальним пошуком [1].

Проблему самотності досліджували філософи, психологи, соціологи, медики, письменники, зокрема А. Камю, Е. Фром, І. Ялом, Ж.-П. Сартр, Р. Вейс, К. Мустакас, Б. Міюкович, Л. Пепло та ін.

Наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. з'явилися роботи І. Кона, Н. Хамітова, А. Хараша, Ю. Швалба, О. Дончевої, Г. Тіхонова.

Щоб досягти повноти вивчення цього соціально-психологічного явища, потрібен системний аналіз із можливим застосуванням різноманітних теоретичних підходів та емпіричних даних.

**Мета статті.** Головною метою роботи є дослідження самотності як соціально-психологічного явища, теоретичних підходів до вивчення цього феномену, а також визначення небезпечних наслідків деструктивної самотності.

**Виклад основного матеріалу.** У загальному розумінні самотність – це певне відчуття розриву з оточуючими, боязнь наслідків самотнього способу життя, важке переживання, пов'язане зі втратою життєвих цінностей або близьких людей. Це відчуття покинутості, відчуження, незначущості власного існування. У теоретичній спадщині глибокого осмислення самотності існує кілька підходів, однак наявні моделі самотності можна продовжувати вивчати, доповнювати і вдосконалювати.

Отже, сучасні дослідники виділяють вісім теоретичних підходів до самотності [2]. Це:

- соціологічний;
- феноменологічний;
- психодинамічний;
- інтимний;
- загальносистемний;
- інтеракціоністський;

- когнітивний;
- екзистенціальний.

*Соціологічна модель* тлумачить самотність як нормативний загальний статистичний показник, що характеризує суспільство. Орієнтовані назовні, люди відокремлені від свого істинного «Я», своїх почуттів, сподівань. Представник соціологічного підходу К. Боумен висунув гіпотезу про існування трьох факторів, що ведуть до посилення самотності в суспільстві:

1. Послаблення зв'язків у первинній групі.
2. Збільшення сімейної мобільності.
3. Збільшення соціальної мобільності [3, с. 29].

З погляду представників соціологічного підходу, причина самотності перебуває поза індивідом (наприклад, урбанізація; вплив засобів масової інформації; мінімізація безпосереднього спілкування на користь віртуального).

*Феноменологічний підхід* передбачає, що суспільство змушує індивіда діяти відповідно до соціально визначених стандартів, обмежуючи волю його дій певними зразками і стандартами. Це веде до протиріччя між внутрішнім (істинним) «Я» індивіда і проявами «Я» у відносинах з іншими людьми. К. Роджерс розглядає самотність як прояв слабкої пристосованості особистості до соціальної взаємодії, причина якої міститься в самій особистості, у феноменологічних невідповідностях уявлень індивіда про власне «Я». Відповідно до його концепції, досвіду самотності особистість набуває під впливом різних життєвих чинників [4, с. 246].

*Психодинамічний підхід*. Перший психологічний аналіз самотності опублікував Зілбург (1938) [5, с. 153]. Він розглядав самотність і усамітнення. Самотність – це нездоланне гнітюче відчуття самотності. Згідно із психодинамічним підходом, самотність є відображенням специфічних рис особистості: нарцисизму, манії величі, ворожості, підозрливості. Всі проблеми виникають і формуються у дитячому та підлітковому віці на комунікативному рівні. Дефіцит спілкування з найближчим оточенням, відсутність або брак довірливих стосунків із рідними та однолітками деформують особистість. Тобто нездатність задовольнити підліткову потребу в інтимності може привести до глибокої самотності у подальшому житті.

*Інтимний підхід* проголошує, що феномен самотності зумовлений відсутністю соціального партнера або коли міжособистісним стосункам не вистачає інтимності, емоційної близькості, необхідної для відчуття повноти особистого життя і радості існування. В основі інтимного підходу лежить припущення про те, що кожний індивід прагне до збереження рівноваги між бажаним і досягнутим рівнем соціального контакту. Важливо зрозуміти, як у таких умовах сукупність соціальних зв'язків індивіда, його соціальних очікувань і його особистісні якості можуть вплинути на такий значу-

щий у даному разі баланс. Представники інтимної моделі самотності вважають, що й інтрапсихічні фактори, і фактори середовища здатні привести до самотності.

*Загальносистемний підхід* ґрунтується на розумінні системи як сукупності елементів, які взаємодіють між собою і створюють ціле. Всі живі організми є єдиною системою, так само і суспільство функціонує як цілісний живий організм. Рівні розташовуються від клітинного до міжнаціонального. З цього погляду, самотність – це механізм зворотного зв'язку, що допомагає індивіду зберегти стійкий оптимальний рівень людських стосунків. Дж. Фландерс розцінює самотність як потенційно патологічний стан, але вважає його також і корисним для саморозвитку та виховання особистості [5, с. 162].

*Інтераціоналістський підхід*. Р. Вейс – представник інтераціоналістського підходу – пояснює сутність феномену самотності з двох аспектів. По-перше, самотність – не тільки функція фактора ситуації, а й продукт комбінованого впливу. По-друге, Р. Вейс описував самотність, маючи на увазі соціальні відносини, такі як прихильність, керівництво і оцінка [6, с. 118]. Тобто самотність з'являється внаслідок недостатньої соціальної взаємодії індивіда, взаємодії, що задовольняє лише основні соціальні потреби особистості. Емоційна самотність є результатом відсутності необхідних базових контактів або слабкості емоційної прихильності. Соціальна самотність виникає через втрату або відсутність важливих дружніх контактів. Соціально самотня людина переживає тугу і почуття соціальної маргінальності. Ключовий фактор формування самотності – поточні дії в житті особистості.

*Когнітивний підхід*. Енн Пепло та її колеги стали головними пропагандистами когнітивного підходу [5, с. 160], найбільш характерний аспект якого полягає у визначенні ролі пізнання як фактора, що опосередковує зв'язок між недоліками соціальності і почуттям самотності. Визначаючи зазначену роль пізнання, Пепло звертає увагу на теорію атрибуції. Когнітивний підхід припускає, що самотність настає, коли індивід сприймає (усвідомлює) невідповідність між двома факторами – бажаним і досягнутим рівнем власних соціальних контактів. До причин самотності когнітивісти відносять характерологічні і ситуативні фактори, що сприяють її виникненню, а також вплив минулого та сьогодення на формування особистості.

*Екзистенціальний підхід*. Екзистенціалісти вважають, що люди споконвічно самотні, що ніхто не може зрозуміти особу й розділити з нею почуття і думки. Прихильники даної концепції найчастіше зосереджуються на питанні про те, як люди можуть жити, будучи самотніми. Мустакас – представник даного напрямку й автор декількох робіт – підкрес-

лює значення розходження між «суєтою самотності» та істинною самотністю [5, с. 157]. «Суєта самотності» – це система захисних механізмів, що відокремлює людину від вирішення важливих життєвих питань і постійно спонукає її прагнути до активності. Істинна самотність виникає з конкретної реальності самотнього існування, а також викликана різними життєвими ситуаціями (смерть близької людини, чоловіка/дружини, серйозні життєві зміни, трагедія), пережитими наодинці. Таким чином, екзистенціалісти вважають, що людина може перебороти свій страх самотності та навчитися позитивно її використовувати. На відміну від більшості теоретиків, Мустакас позитивно оцінює стан самотності. І, хоча він заперечує, що самотність може мати хворобливий ефект, все ж таки розглядає її як продуктивний, творчий стан людини.

Сьогодні більшість дослідників виділяють дві основні тенденції стану самотності:

1) *позитивна самотність* – усамітнення – необхідний, бажаний, продуктивний, творчий стан, який формує повноцінну самодостатню особистість;

2) *деструктивна самотність* – негативне, руйнівне явище, яке дезадаптує людину, робить її нещасною і відчуженою.

Усамітнення є необхідною активністю, потрібною для концентрації внутрішніх духовних потенцій творчої особистості. Цей стан не викликає негативних переживань, не породжує відчуття непотрібності та ущербності, які є причинами зниження самооцінки та спричиняють депресивні стани. Усамітнення або самотність – це життєва потреба людини; це не стан пасивного відокремлення, а процес внутрішнього самопізнання та саморозкриття. Саме свідома самотність є активним відокремленням, процесом спілкування зі своїм внутрішнім світом, процесом самотності, необхідним для розвитку людини як самотньої особистості. Результатом такого внутрішнього діалогу є творча діяльність людини, неповторність творчих поривів у різних галузях – мистецтві, літературі, музиці, технічному творінні. Лише завдяки процесу усамітнення людина здатна бути особистістю, готова на повноцінний взаємообмін із навколишнім світом.

Деструктивна самотність пригнічує людину і є хворобливим гострим переживанням. Така самотність характеризується почуттям відірваності особистості від співтовариства людей, сім'ї, історичної

реальності, гармонічного природного світотворення. Деструктивна самотність супроводжується стражданням, дисгармонією, життєвою кризою та навіть розпадом «Я», зумовленим відсутністю значимого інтимного смислопереживання.

Небезпечними наслідками самотності можуть бути:

- пригніченість;
- депресія;
- алкоголізація;
- наркотизація;
- життєва криза;
- відчуження, соціальна ізоляція;
- аутодеструктивна поведінка;
- замах на власне життя, здійснення самогубства.

**Висновки.** Феномен самотності дуже різнобарвний і неоднозначний. Це спонукає дослідників до подальшої плідної роботи з вивчення цього соціально-психологічного явища. Особливу увагу необхідно приділяти вивченню деструктивної, хронічної самотності, яка травмує і пригнічує людину. Своєчасні соціально-превентивні заходи з боку психологів, соціальних працівників, соціальних педагогів, найближчого соціального оточення, свідомий самоаналіз та самовиховання допоможуть змінити ситуацію і пережити людині цей складний період життя.

#### Література:

1. Губа Н.О. Теоретичний аналіз соціально-психологічних факторів виникнення самотності. Проблеми сучасної психології. 2012. № 1. С. 53–57.
2. Мовчан М.М. Осмислення феномену самотності як проблеми суспільного буття особистості. Філософські обрії. Науково-теоретичний часопис Інституту філософії імені Г.С. Сковороди НАН України та Полтавського державного університету імені В.Г. Короленка. Вип. 13. Київ – Полтава. 2005. С. 141–156.
3. Слободчиков Н.М. Современные исследования переживания одиночества. Психологическая наука и образование. 2007. № 3. С. 27–34.
4. Табачковський В., Булатов М. Філософія: світ людини. К.: Либідь, 2003. С. 243–263.
5. Лабиринты одиночества / пер. с англ. / сост., общ. ред. и предисл. Н.Е. Покровского. М., 1989. 624 с.
6. Вейс Р. Вопросы изучения одиночества. М.: Прогресс, 1989. С. 114–128.



**Тимченко О. В. Одиночество как социально-психологическое явление: основные модели и современные тенденции**

*В статье проведен психологический анализ основных моделей одиночества. Определены две современные тенденции: желаемое уединение и деструктивное одиночество. Освещены опасные последствия деструктивного одиночества.*

**Ключевые слова:** *одиночество, уединение, жизненный кризис, подавленность, активное отделение.*

**Tymchenko O. V. Loneliness as a socio-psychological phenomenon: basic models and modern tendencies**

*The article deals with the psychological analysis of the basic models of loneliness. Two current trends are identified: desirable solitude and destructive loneliness. The dangerous consequences of destructive loneliness are highlighted.*

**Key words:** *loneliness, solitude, life crisis, oppression, active separation.*

## СІМЕЙНА ТЕРАПІЯ ЯК КОМПЛЕКСНА МОДЕЛЬ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

*У статті йдеться про комплексне застосування сімейної терапії в соціальній роботі, зокрема про психодинамічну модель сімейної терапії та структурну модель сімейної терапії. Стаття спрямована на покращення емоційних взаємин у сім'ї. У цій роботі ми застосували генограму. «Соціальний працівник у своїй роботі користується певними прийомами, технікою. Важливим аспектом є спонтанність. Після того, як технічні прийоми були вивчені теоретично, про книги треба забути. Працівникові треба вкладати в терапію своє «я». Не можна ззовні спостерігати за тим, що відбувається в сім'ї. Потрібно стати частиною сімейної системи, реагувати на обставини так, як цього вимагають прийняті в родині норми, правила, максимально використовувати професійну й емоційну силу свого «я» [1].*

**Ключові слова:** сімейна терапія, генограма, емоційний стан сім'ї, комплексна модель соціальної роботи, види сімейної терапії, сімейні негаразди, соціальна підтримка.

**Постановка проблеми.** За сучасних умов українська сім'я – це три-чотири особи: чоловік, дружина й одна чи дві дитини. Сім'ю можна охарактеризувати як джерело і фундамент для людини лише тоді, коли в ній панують мир і злагода. Сімейна терапія, як комплексна модель соціальної роботи, є поєднанням форм, методів та технологій соціальної роботи із сім'єю.

**Мета статті.** Дослідження форм, методів, технологій соціальної роботи із сім'єю (сімейної терапії) як комплексної моделі соціальної роботи, а також застосування новітніх підходів у роботі.

**Виклад основного матеріалу.** Існує 2 підходи до вивчення сім'ї: інтегральний і системний. Щоб розібратися у сімейній терапії як комплексній моделі соціальної роботи, розглянемо ці 2 підходи.

Інтегральний підхід: будь-яка сімейна система є складним біологічним, психологічним та соціальним організмом, у якому всі члени цієї багатоврівневої структури розглядаються в контексті системи, а не відокремлено один від одного.

Основоположники системного підходу (М. Боуен, С. Мінухін, В. Сатир, М. Сельвіні та ін.). Вони розглядають сім'ю як відкриту самостійну систему, яка постійно перебуває в контакті з зовнішнім світом, розвивається у своєму колі та знаходить ресурси для власних новоутворень [1]. Її характеризують як чуттєво-поведінковий комплекс. Емоційна регуляція поведінки включає в себе генетичні фактори, механізми пристосування до середовища, закріплені в індивідуальному досвіді.

До теорії Боуена входять 8 концепцій: 1. Диференціація Я; 2. Триангуляція; 3. Емоційні процеси ядерної сім'ї; 4. Проектні процеси в сім'ї; 5. Успадкування внутрішніх патернів відно-

син; 6. Емоційний розрив; 7. Позиція сиблінгів; 8. Соціальна регресія.

Ми у своїй роботі використовували його метод дослідження сім'ї – генограму, тобто графічний запис інформації про сім'ю (класичну та клінічну – у 3 поколіннях), її створення та дослідження є методом сімейної психотерапії.

Використовуючи цей метод, ми досліджували взаємовідносини сім'ї. У процесі дослідження виявлялися факти емоційного занепаду взаємин, сімейні кризи, які є спадковими.

Окрім сімейної генограми М. Боуена, ми використовували напрацювання американського психолога В. Сатир. Вона вважає, що сім'я – це самоорганізована система, в основі якої лежать принципи гомеостазу. Реакція елементів системи полягає в збереженні балансу відносин. Згідно з поглядами В. Сатир, багато проблем можна оцінювати як «дефекти» сімейних систем [7]. Велику увагу приділяють роботі з «болем» і кризовими сімейними ситуаціями.

Виконуючи наукове дослідження з вивчення сімейної терапії як комплексної моделі соціальної роботи, ми охарактеризували симптоми, за яких вона застосовується: у разі емоційних розладів у сім'ї, негативних наслідків побаченого на сході України, економічних труднощів у родині та ін.

Тривалість сімейної терапії може бути від декількох тижнів до декількох років. Тривалість роботи напряму залежить від «носія симптому», від вираженості міжособистісних конфліктів, а також від бажання і мотивації членів родини до змін [7].

Виділяємо 4 етапи проведення психотерапії:

1. Діагностика сімейної системи. Під час проведення цього етапу роботи ми застосовували один із методів – генограми сім'ї М. Боуена. На нашу

думку, він доцільно вписався у «вінок» інших методів цього етапу.

2. Медіація сімейних конфліктів. На цьому етапі ми були посередниками і спостерігачами розв'язання конфліктів.

3. Реконструкція сімейної системи. На цьому етапі ми проводимо різні заходи для однієї чи декількох сімей. Під час роботи з деякими сім'ями ми виявили потребу в побудові «справи життя» і на цій основі розробили майстер-клас, який називався «Віра в себе та сім'ю – запорука майбутнього благополуччя». Це був експериментальний крок, і що з цього вийде – ми дізнаємося згодом. Також кілька сімей ходять на дельфінотерапію, кілька – на іпотерапію, а інші – лише на роботу з психологом.

4. Фіксація результатів.

Стосовно результатів 3 етапу, то найкраще впливають на сім'ї майстер-класи, тренінги і подібні заходи, а також іпотерапія та дельфінотерапія.

Іпотерапія впливає на організм людини через два чинники: психогенний і біомеханічний. Коли людина приходить на заняття іпотерапією, вона бачить перед собою не людей у білих халатах, а манеж, коня й інструктора. Процес реабілітації сприймається вершиником як процес навчання навикам верхової їзди. Під час цього процесу вершники долають свої психічні та фізичні труднощі завдяки великій мотивації, яка формується під час навчання [8].

Стосовно дельфінотерапії, то такий нетрадиційний метод лікування з'явився у США в 70-х рр. ХХ ст. Його використовували в якості одного з напрямків натуральної психотерапії. Після широкого розповсюдження в Америці лікування дельфінотерапією почали практикувати і в Європі. У нашій країні до такого методу альтернативної медицини спочатку поставилися досить скептично, і тільки в останні 5–7 років його почали широко застосовувати для реабілітації хворих. Дельфінотерапія проводиться на базі медичних аквацентрів і дельфінаріїв. Крім того, досить відомий у нашій країні Міжнародний інститут дельфінотерапії, бази якого розташовані в Криму та в Туреччині. Плавання з дельфінами успішно застосовують для боротьби з такими складними проблемами, як ДЦП, затримка мовного розвитку, синдром Дауна, аутизм і багато інших захворювань. Той комплексний ефект, який чинить дельфінотерапія на людей, часом значно перевищує результати використання сучасних ліків і методів традиційної медицини.

Чому саме цей метод кращий? Вчені пояснюють це досить просто – плавання з дельфінами комплексно впливає на людину. Курс дельфінотерапії може бути заснований на виконанні певних вправ під керівництвом тренера, а також

на вільному спілкуванні пацієнта з дельфінами. На сеансах обов'язково присутні лікар-терапевт, тренер, психолог або дефектолог, а також ветеринар. Якщо методика передбачає вільний контакт із дельфінами, людині лише допомагають зануритися у воду і стежать за її безпекою, тактику спілкування з твариною вона визначає сама. Якщо ж у сеансі бере участь тренер, він дає пацієнтові основні установки, а також просить виконувати деякі завдання. У заняттях із людьми беруть участь тільки спеціально навчені дельфіни, які відрізняються спокійним і поступливим характером. Під час 30-хвилинних сеансів дельфіни плавають разом із людьми, пірнають, катають їх на спині, беруть участь у виконанні простих вправ, лестяться і граються. Залежно від показань, заняття можуть бути індивідуальними, груповими або сімейними.

Як свідчить практика, найбільш ефективною є дельфінотерапія для дітей, хоча її нерідко застосовують і для реабілітації дорослих після важких хвороб. Існують такі показання до дельфінотерапії:

- дитячий аутизм;
- мінімальна мозкова функція;
- розумова відсталість;
- синдром дефіциту уваги і гіперактивності;
- синдром Дауна та ін. генетичні патології;
- порушення діяльності ЦНС;
- затримка психічного розвитку;
- затримка мови;
- невроз;
- посттравматичні стресові розлади;
- депресія.

Перед тим, як починати курс дельфінотерапії, пацієнт повинен пройти обстеження у терапевта, невропатолога, ендокринолога і психотерапевта, щоб виключити можливі протипоказання, до яких належать: гострі інфекційні захворювання, запальні процеси, злоякісні і доброякісні пухлини, епілепсія, негативні реакції організму на вологу та ін. Якщо протипоказань не виявлено, пацієнт може починати курс дельфінотерапії, поєднуючи його з психотерапією, світлолікуванням, дихальними процедурами, сонячними ваннами, а також із масажем і гімнастикою.

Особи, яким була запропонована ця процедура, відповідали зазначеним вимогам.

У ході експерименту ми з сім'ями застосовували: кінотерапію, казкотерапію, піскове мистецтво, проводили прогулянки прекрасними парками Києва, шукали ті види діяльності сім'ї, які були б цікавими для всіх.

Із сім'ями, які проходили курс іпотерапії, проводилися додаткові консультування, арт-терапевтичні методи тощо.

У табл. 1 показана ефективність роботи 15 сімей, із якими проводилися різні види роботи.

Таблиця 1

	До проведення	Після проведення
Стандартний алгоритм роботи	Агресивна налаштованість, скептицизм	Адекватність і розуміння проблеми
Стандартний алгоритм + іпотерапія	Недовіра, агресія, невпевненість у дієвості методу	Задоволення проробленою роботою, впевненість у користі пройденого курсу.
Стандартний алгоритм + дельфінотерапія	Невпевненість у потребі курсу роботи, страх води і дельфіна	Бадьорість, впевненість у своїх силах та у майбутньому.

Варто наголосити, що ці види роботи були запропоновані як апробація інноваційних методів у сімейній терапії, які застосовуються в комплексі з іншими, стандартними, звичними для сімейної терапії.

Тож, дивлячись на результативність та ефективність застосованих інноваційних методів у роботі з сім'ями, можна вважати, що такі методи роботи є вдалим, але потребують доопрацювання й адаптації для інших сімей.

Зараз коротко охарактеризуємо ті види робіт, які проводилися із сім'ями.

Піскова терапія («sand play» – ігри з піском) – одна з найбільш цікавих і перспективних методик психотерапії. Заснована вона на юнгіанському психоаналітичному підході, згідно з яким психіка людини володіє власним внутрішнім імунітетом і має в собі всі необхідні ресурси до самовідновлення після психологічних травм.

Клієнту (і, до речі, зовсім необов'язково дитині, піскова терапія успішно застосовується і з дорослими) пропонується створити композицію в спеціальному ящику з використанням матеріалу, яким є як сам пісок, так і величезна кількість (на вибір) мініатюрних фігурок. Ці фігурки повинні включати різні групи об'єктів: людей, тварин, рослин, речей, предметів побуту, символічних предметів і т. д. З усього цього дитина створює свою власну картину світу на поточний момент.

Найчастіше в дитячому віці ігри в такій «пісочниці» є динамічними: дитина не просто створює тимчасовий розріз своєї картини світу (це найчастіше відбувається з дорослими), але і розігрує окремі ситуації між об'єктами, які беруть участь у композиції. На ці маленькі інсценування варто звернути особливу увагу: саме таким чином дитина розповідає, як вона насправді сприймає ту чи іншу ситуацію (конфлікти батьків, обстановку в дитячому садку або школі).

Фахівці особливо рекомендують цей напрямок арт-терапії для роботи з такими проблемами, як: затримка психічного розвитку; конфліктність у взаєминах із оточуючими, агресивність; дитячі страхи, в т. ч. панічні атаки; труднощі у вираженні емоцій, замкнутість.

Під час роботи з дітьми, у яких спостерігалися зазначені проблеми, ми залучали і батьків, яких навчали правильним діям із дитиною.

Перевага цього методу полягає в тому, що людина ніби дивиться на себе з боку. І це дійсно

буває корисно, але зробити таке в повсякденному житті важко. Якщо записати себе на відео, то буде видно лише зовнішність, але ніяк не внутрішній світ. За допомогою піскової терапії відображається внутрішня сутність людини. Вибір і розташування пісочних фігур відбиває внутрішній стан людини.

Створюючи ситуацію на піску, людина сама знаходить вихід із труднощів, як внутрішніх, так і зовнішніх. Іноді для цього навіть не потрібна допомога психолога.

Сидячи на пляжі, дитина будує замок, але раптово накочується хвиля і руйнує її маленьке творіння. Дитина розуміє, що ніщо в житті не вічне. Цей замок зруйнований, але ж можна побудувати наступний. Так і в житті: не існує нічого непоправного, просто зруйноване поступається місцем новому. Багаторазово переживаючи цей досвід у роботі з піском, людина досягає спокою та рівноваги.

Заняття з піском дозволяє розвиватися людині в творчому плані.

Пісочні композиції, на відміну від малюнків, не можуть не вийти. Нехай це будуть не твори мистецтва, але, поєднуючись, фігурки все одно створять милу композицію. Це дуже важливо для тих, хто звик оцінювати себе строго. Піскова терапія рекомендується тим, кому складно висловити словами свої переживання (якщо, скажімо, людина не володіє красномовством або їй боляче про щось говорити).

У цього методу самопізнання є і протипоказання: синдром дефіциту уваги, епілепсія, шизофренія, загострене почуття тривоги, невроз нав'язливих станів, алергія на пил і дрібні частинки, хвороби легень, шкірні захворювання.

**Висновки.** Під час роботи із сім'єю та її проблемою варто максимально отримати інформацію про стан здоров'я кожного члена сім'ї, який отримує послуги.

Перед початком роботи ми проводили безліч дослідницьких методик і з батьками, і з дітьми. Важливим аспектом є спонтанність. Після того, як технічні прийоми були вивчені теоретично, про книги треба забути. Працівникові треба вкладати в терапію своє «я». Не можна ззовні спостерігати за тим, що відбувається в сім'ї. Потрібно стати частиною сімейної системи, реагувати на обставини так, як цього вимагають прийняті в родині норми, правила, максимально використовувати професійну й емоційну силу свого «я».

**Література:**

1. Вихованці інтернатів про себе і своє життя. К.: УІСД, 2000.
2. Методичний посібник по проведенню тренінг-курсу для соціальних працівників з питань підбору, підготовки та соціального супроводу прийомних батьків. К.: 2000.
3. Минухин С., Фишман Ч. Техники семейной терапии. М.: Класс, 1998. Соціальна робота з дітьми та сім'єю. 2003
4. Комарова Н.М., Бевз Г.М. Наша сім'я (Методичні рекомендації прийомним батькам). К.: Вид-во УДЦСС, 1999.
5. Окландер В. Окна в мир ребенка, руководство по детской психотерапии. М.: Класс, 1998.
6. Сатир В. Психотерапия семьи. СПб.: Речь, 2000.
7. Семейный портрет в интерьере: Семейная терапия. М.: Класс, 1998.
8. Соціальний захист дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування. Державна доповідь про становище дітей. К., 2000.
9. Іпотерапія. «Радість дитинства – вільні рухи». URL: [www.dcp.org.ua](http://www.dcp.org.ua).
10. Іпотерапія – реабілітація дітей із ДЦП, м. Севастополь. Благодійний фонд Крона. URL: [www.krona.niko.ua](http://www.krona.niko.ua).
11. Дідик К. Дослідження та цікаві факти. Іпотерапія. Диво спілкування з конями. Ресурсний центр «Молодь за здоров'я».
12. Іпотерапія – терміни та визначення.
13. Міжнародний інститут дельфінотерапії в Євпаторії.
14. Дельфінотерапія – методи лікування нетрадиційної медицини.

**Черкай Л. В. Семейная терапия как комплексная модель социальной работы**

*В статье говорится о комплексном применении семейной терапии в социальной работе, в частности о психодинамической модели семейной терапии и структурной модели семейной терапии. Данная статья направлена на улучшение эмоциональных отношений в семье. В этой работе мы применили генограмму. «Социальный работник в своей деятельности пользуется определенными приемами, техникой. Важным аспектом является спонтанность. После того, как технические приемы были изучены теоретически, о книгах надо забыть. Работнику надо вкладывать в терапию свое «я». Нельзя извне наблюдать за тем, что происходит в семье. Надо стать частью семейной системы, реагировать на обстоятельства так, как этого требуют принятые в семье нормы, правила, максимально использовать профессиональную и эмоциональную силу своего «я» [1].*

**Ключевые слова:** семейная терапия, генограмма, эмоциональное состояние семьи, комплексная модель социальной работы, виды семейной терапии, семейные неурядицы, социальная поддержка.

**Cherkai L. V. Family therapy as a comprehensive model of social work**

*Under the family diagnosis means typing out disturbed family relationships, taking into account the individual and personal characteristics of family members. Diagnosis of family relationships is carried out in the process of joining a family group of psychotherapist, who issues and examines problematic diagnostic hypotheses. The peculiarity of the procedure for family diagnostics lies in the fact that it accompanies family therapy at all stages and determines the choice of psychotherapeutic techniques. Its other feature consists in the need to correlate the information received from one family members about what is happening, information from other family members and the impression of the psychotherapist on the basis of questioning and observing the behavior of the participants in the process of psychotherapy ("family by the eyes of the child", "motherland by the eyes of the therapist", "which we are in reality") [1].*

**Key words:** family therapy, genogram, emotional state of the family, complex model of social work, types of family therapy, family problems, social support.

## СУТНІСТЬ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

*У статті розглянута проблема соціальної адаптації старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення. Визначено сутність соціальної адаптації даної категорії дітей. Підкреслені особливості мови, етапи її становлення в різні вікові періоди дитини. Виявлено особливості мовного компонента, спілкування і комунікативної діяльності дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення, які перешкоджають соціальній адаптації.*

**Ключові слова:** старші дошкільники, загальне недорозвинення мовлення, соціальна адаптація, мовний дефект, комунікація, мовне спілкування.

**Постановка проблеми.** У зв'язку зі зростанням в останні десятиліття кількості дітей із проблемами у розвитку особливої значущості набуває їх соціальна адаптація в суспільстві. Через специфіку розвитку дітей цієї категорії в соціальній психології склалася традиція комплексного їх вивчення для створення умов для успішної адаптації в суспільство. У своїй теорії культурно-історичного розвитку психіки Л.С. Виготський звернув увагу на те, що будь-який дефект, обмежуючи взаємодію дитини з навколишнім світом, заважає їй оволодіти культурою, соціальним досвідом людства. Фундаментальним стратегічним завданням у роботі з дитиною, яка має проблеми розвитку, є адаптація її до соціальних умов. Важливо виходити з потенційних біологічних і психічних можливостей кожного окремо взятого індивіда.

Нині недостатньо науково обґрунтованих програм розвитку соціальних функцій у дітей із різними вадами розвитку, заснованих на вивченні особливостей цих функцій. Зокрема, це стосується і дітей з тяжкими порушеннями мовлення. Якщо проблеми мови у структурі пізнавальної діяльності сьогодні вивчені досить глибоко (І.Т. Власенко, Т.А. Власова, К.Г. Коровін, В.І. Лубовський, О.Р. Лурія, В.Г. Петрова, Г.В. Чиркіна), то стан та корекція соціально-психологічних функцій дітей із порушеннями мовлення ще мало розроблені.

Велика частина досліджень на цю тему присвячена дітям зі специфічною мовленнєвою патологією – заїканням (Л.З. Андропова, Г.Г. Воронова, Р.Є. Левіна, Ю.Б. Некрасова, В.І. Терентьева, А.В. Ястребова). Незважаючи на значний інтерес дослідників до загального недорозвинення мовлення (далі – ЗНМ), накопичені дані про стан соціально-психологічних функцій у дітей цієї категорії є фрагментарними. Особливий інтерес викликає питання про особливості та специфіку соціальної адаптації дітей із загальним недорозвиненням мовлення [1, с. 4–5].

Нове соціальне середовище пред'являє до дитини особливі вимоги, які більшою чи меншою мірою відповідають її індивідуальним особливостям і нахилам. Надходження в дошкільний навчальний заклад (далі – ДНЗ) пов'язане зі включенням дитини до групи однолітків, кожен із яких наділений своїми індивідуальними рисами; всі разом вони утворюють першу соціальну спільність, у якій їм належить налагодити взаємини. Роботу із соціальної адаптації дошкільника слід розпочинати якомога раніше, оскільки якості, прищеплені з дитинства, завжди виявляються дуже міцними й активно впливають на весь процес подальшого розвитку особистості (А.Г. Харчев).

Адаптація є об'єктом міждисциплінарного дослідження. Так, філософсько-соціологічний аналіз адаптаційних процесів у суспільстві представлений у роботах А.І. Берга, Т.Г. Дичева, В.З. Когана, Е.С. Маркаряна, І.А. Милославової, Т. Парсонса, В.А. Шаповалова.

Проблеми соціальної адаптації та соціалізації представлені в роботах О.А. Ахвердової, В.Т. Ащепкова, В.М. Гурова, О.І. Зотової, І.С. Кона, І.К. Кряжевої, Л.М. Раствої, Т. Шибутані.

Дитяча адаптація до дошкільних установ досліджувалася Н.М. Аксаріною, Н.Д. Ватутіною, І.А. Малашахіною, А.І. Мишкіс, Р.Б. Тонковою-Ямпольською та ін.

Адаптація дитини є і процесом, і результатом засвоєння нею досвіду спілкування, стереотипів поведінки, спільної ігрової та навчальної діяльності. Отже, адаптація відбувається в процесі спілкування і спільної діяльності. Відставання в розвитку поставить дитину в невідгідне становище порівняно з однолітками, а переживання у зв'язку з цим можуть призвести до нервового перенапруження і зриву [1, с. 4–5].

У літературі з соціальної, спеціальної психології, корекційної педагогіки, логопедії авторами (О.Є. Грибова, І.С. Кривов'яз, Л.Г. Соловйова,

О.М. Усанова та ін.) неодноразово вказувалося на необхідність наукового вивчення комунікативної діяльності, пізнавальної активності, особливостей особистісного і психічного розвитку дітей із ЗНМ, на розроблення корекційних заходів, спрямованих на подолання труднощів у соціальному розвитку дітей цієї категорії.

Психолого-педагогічне вивчення дітей із ЗНМ, їх проблеми розглядалися в роботах Л.З. Андронові, О.Є. Грибової, Р.Є. Левіної, О.С. Павлової, О.А. Слинько, В.І. Терентьєвої, Л.Б. Халілової, А.В. Ястребової та ін. Однак ці дослідження обмежувалися вивченням проблем мовлення в структурі пізнавальної діяльності цих дітей, а також розробкою заходів, призначених для корекції мовного і психічного їх розвитку.

Розглянувши низку праць різних учених із питань вивчення особливостей соціальної адаптації дітей із загальним недорозвиненням мовлення (Л.С. Волкова, А.І. Захарова, В.В. Лебединський, П.А. М'ясоїд, Г.А. Рєпіна, Л.М. Шипіцина), необхідно зробити висновок, що, незважаючи на значний інтерес дослідників до проблеми соціальної адаптації дітей цієї категорії, накопичені дані в цій області, на жаль, фрагментарні.

Дослідження, проведені психологами, педагогами, лінгвістами, створили передумови для комплексного підходу до вирішення завдань мовленнєвого розвитку дошкільників та їх соціальної адаптації (В.В. Виноградов, Л.С. Виготський, А.М. Гвоздєв, О.В. Запорожець, О.О. Леонтьєв, О.М. Леонтьєв, А.А. Пешковський, С.Л. Рубінштейн, Ф.А. Сохін, Е.І. Тихєєва, К.Д. Ушинський, Є.А. Флеріна, Л.В. Щерба, Д.Б. Ельконін) [1].

Проведений аналіз наукової літератури показав, що проблема адаптації дітей із порушенням мовлення в умовах навколишнього соціуму залишається актуальною і сьогодні. У зв'язку зі зміною (зниженням) термінів початку систематичного навчання, а також в умовах соціально-економічної перебудови країни і реформи в галузі освіти в цілому ця проблема набуває особливої значущості. Водночас вирішення цієї проблеми дозволяє повніше уявити перспективи психологічної роботи в цьому напрямку – розробку методів вивчення, шляхів підвищення ефективності психолого-корекційного впливу для прискорення соціальної адаптації дітей із ЗНМ.

**Мета статті** – визначення сутності соціальної адаптації старших дошкільників із ЗНМ.

**Виклад основного матеріалу.** У дошкільний період дитина набуває свій соціальний досвід, успішність якого залежить від перебування її в ДНЗ. У психологічній практиці важливе значення має врахування особливостей адаптації дитини до нових умов життя і діяльності під час вступу до громадських навчально-виховних закладів, входження у новий колектив.

Мова відіграє велику роль у соціальній адаптації старшого дошкільника. Мова і мовлення традиційно розглядалися в психології, філософії та педагогіці як вузол, у якому сходяться різні лінії психічного розвитку: мислення, уява, пам'ять, емоції. Як найважливіший засіб людського спілкування, пізнання дійсності, мова служить основним каналом залучення людини до цінностей духовної культури, а також необхідною умовою виховання і навчання.

Як відомо, дошкільний вік – це період активного засвоєння дитиною розмовної мови, становлення і розвитку усіх сторін мовлення: фонетичної, лексичної, граматичної. Повноцінне володіння рідною мовою в дошкільному дитинстві є необхідною умовою вирішення завдань розумового, естетичного і морального виховання дітей. Чим раніше буде розпочато навчання рідній мові, тим вільніше дитина нею користуватиметься надалі, а отже, їй легше буде спілкуватися з однолітками й адаптуватися в соціальному середовищі.

Оволодіння мовленням виступає як «спонтанний» розвиток (О.В. Запорожець) в процесі спілкування і взаємодії дитини з оточуючими людьми, за якого дитина виявляє природну активність у пізнанні діяльності, засвоєнні навколишнього, а дорослий створює умови для цього, організовує матеріальне і мовне середовище, залучає дитину до спільної діяльності. Розвиток мови здійснюється в творчих видах діяльності (словесна творчість, театралізовані ігри, конструктивна творчість, художня діяльність та ін.). Особлива роль у соціальному становленні дитини відводиться засвоєнню культури соціальних почуттів і культури соціальної організації. Велика увага приділяється засвоєнню дитиною мовлення, оскільки разом із мовою дитина засвоює цілу систему ідей, розуміння світу і людини в ньому, а отже, набуває соціального досвіду. Все це сприяє інтеграції дитини в суспільство.

Дослідження генезису мовлення і спілкування та їх ролі в розвитку дитини раннього та дошкільного віку (Н.М. Аксаріна, М.І. Лісіна, А.Г. Рузька, О.О. Смирнова та ін.) вказують на те, що спілкування для дітей дошкільного віку є головним чинником мовного і психічного розвитку, одним із основних джерел надходження знань про навколишню дійсність.

Протягом перших семи років життя дитини змінюються три етапи становлення мови, які залежать від провідного виду діяльності, що визначає потребу, мотив і засоби спілкування. Перший етап – довербальний – характеризується експресивно-мімічними засобами та ситуативно-особистісним спілкуванням. На другому етапі – етапі виникнення мови – змінюються засоби (предметно-дієві) та форма спілкування (ситуативно-ділова) [1, с. 49].

На третьому етапі «з третього року життя» дитина користується мовними засобами, призначеними для реалізації комунікативної, семантичної функції мовлення, яка полягає в її зв'язності. Мовленнєві вміння, що формуються спонтанно, пристосовуючись до потреб спілкування, виявляються недостатньо сформованими для переходу на новий вид діяльності – навчальної. Так, за даними дослідників Н.С. Жукової, О.М. Мастюкової, Т.Б. Рахмакової, Т.Б. Філічової, у дітей до кінця дошкільного віку ще недостатньо сформованими виявляються вміння розуміти синтаксично складні висловлювання та вміння будувати зв'язне мовлення. Мовне спілкування – вища форма взаємодії з людьми – передбачає оволодіння мовою, адже без словесної оболонки неможливе існування будь-яких понять. Саме мовне спілкування активізує пізнавальні процеси, розвиває емоційну сферу, нормалізує поведінку.

Спілкування є провідним чинником соціальної адаптації дитини. У процесі спілкування у дитини складаються образи людей і самої себе, які відіграють вирішальну роль у самопізнанні та самооцінці дитини, формуючи тим самим її ставлення до світу.

Н.Д. Ватутіна у своєму дослідженні зазначає, що соціальна адаптація дітей дошкільного віку – це активний процес засвоєння дитиною соціального досвіду в процесі діяльності і спілкування, тому своєчасне задоволення потреби в спілкуванні дозволить прискорити адаптаційні процеси. На ефективність соціальної адаптації впливає і спілкування дитини з вихователем, однолітками та батьками [3].

Встановлюючи певну стадіальність у розвитку мови, в її основу кладуть якісні відмінності в тих вузлових її властивостях, у яких у єдності і взаємопроникненні представлені обидві основні функції мови – комунікативна функція повідомлення, спілкування і позначальна, смислова, сигніфікативна, семантична функція, завдяки яким мова є формою існування і засобом соціальної адаптації.

Соціально-психологічна адаптація є пристосуванням особистості до соціального середовища. Метою будь-якої адаптації є усунення або ослаблення руйнівної дії факторів середовища [2].

У дітей із проблемами в розвитку мовлення, через дефекти розвитку, ускладнена взаємодія з соціальним середовищем, знижена здатність адекватного реагування на зміни, що відбуваються, ускладнюються вимоги. Діти відчувають значні труднощі в досягненні своїх цілей у рамках наявних норм, правил, що може викликати неадекватну реакцію і призвести до відхилень у поведінці, аж до аномії, як вважають соціологи Е. Дюркгейм і Р. Мертон. Вони під аномією розуміли руйнування наявних соціокультурних уявлень, норм, установок, що може супроводжуватися фрустрацій-

ними станами. Проміжною ланкою між процесами адаптації й аномії виступає дезадаптація (від лат. de(s) – припинення, вилучення, усунення, заперечення якого-небудь поняття) – процес руйнування пристосувальних механізмів, життєвих планів.

Незалежно від структури мовного дефекту дошкільники із ЗНМ не в змозі спонтанно стати на онтогенетичний шлях формування мови, властивий дітям зі звичайним розвитком. Для успішного подолання ЗНМ необхідна тривала (часто протягом декількох років) інтенсивна логокорекційна робота, спрямована на становлення або вдосконалення як специфічно мовних, так і загальнофункціональних механізмів мовленнєвої діяльності (пам'яті, уваги, розумових операцій аналізу, синтезу, порівняння та ін.) (Е.Ф. Соботович) [10, с. 4].

О.Є. Грібова розглядає комунікативну діяльність дітей із ЗНМ через призму поняття «комунікативна здатність». Автор вважає, що існує пряма залежність між сформованими комунікативними здібностями і комунікативною компетентністю дитини. Саме недорозвинення комунікативних здібностей ускладнює процес навчальної комунікації і є вирішальною умовою успішності навчання в цілому. У дітей із ЗНМ, як зазначає автор, мовні та комунікативні здібності сформовані недостатньо [4, с. 9].

За даними Б.М. Гріншпун, порушення комунікативної діяльності є однією зі специфічних закономірностей розвитку за мовленнєвих порушень у дітей. Надалі це порушення призводить до труднощів соціалізації, що істотно позначається на соціальній ситуації розвитку індивіда і соціальній адаптації взагалі [5, с. 82].

Зазвичай у дітей із порушеннями спілкування інтенсивність мовленнєвого висловлювання, комунікації нижча, ніж у інших однолітків у групі. Вони переважно мовчать, прислухаються до однолітків, а змістовність спілкування у цих дітей неоднакова. Є серед них, звичайно, діти з обмеженими для свого віку знаннями, з бідним досвідом, недостатніми практичними вміннями в іграх, самообслуговуванні, побутових справах. Саме тому вони й нецікаві одноліткам. Але серед невпевнених, боязких дітей, які рідко і мало висловлюються у дитячому садку, є діти, яким батьки багато читають, показують предмети і явища на прогулянках і екскурсіях. Вдома ці діти в атмосфері любові, уваги близьких стають говіркішими, впевненішими, але їх обмежений досвід спілкування не дає можливості так само проявити себе й у взаєминах із однолітками.

Н.А. Сорокіна, досліджуючи комунікативну діяльність дітей із порушеннями мови, спрямувала увагу на особливості сформованості у них засобів спілкування, поведінки та активності в цій діяльності. За рівнем сформованості описаних явищ автор розподілила дошкільників із ЗНМ на дві



групи. Засоби спілкування цих дітей відрізнялися великою різноманітністю, а мовна продукція – за структурно-семантичною організацією. Взаємодія з дорослим здійснювалася на рівні позаситуативно-пізнавальної форми спілкування [11, с. 33].

Ще Д.Б. Ельконіним було помічено, що збільшення соціальних відносин дитини, перетворення її діяльності, забезпечення спілкування з іншими людьми в дошкільному віці сприяє зростанню словника [12, с. 11].

Порушення мовленнєвої функції негативно впливає на формування комунікативних умінь. Низький розвиток мовних засобів знижує рівень спілкування, сприяє специфічному становленню психологічних особливостей, викликає особливі риси загальної і мовної поведінки і веде до пасивного спілкування.

На думку С.Ю. Серебреннікової, у структурі комунікативних умінь старших дошкільників із ЗНМ відзначається недостатня сформованість усіх її компонентів (мовного, перцептивного, інтерактивного); тому цілеспрямована корекція і формування мовного компонента сприятиме опосередкованому формуванню інших компонентів у структурі комунікативних умінь [9, с. 94].

Недостатність всіх компонентів комунікативних умінь у дошкільників із ЗНМ, на думку Є.Г. Муталлапової, проявляється в низькій мотивації до спілкування і підтримання діалогів, обмеженості лексико-граматичних і просодичних засобів здійснення комунікації, труднощах організації і здійснення ігрової взаємодії з однолітками, недостатній емпатії та соціальній перцепції і підвищує ризик соціальної дезадаптації [7, с. 144].

Успіх соціальної адаптації багато в чому визначається взаємовідносинами між дітьми у групі дошкільного навчального закладу, на що вказують дослідження, проведені Я.Л. Коломінським, Т.А. Репіною. Якщо соціально-психологічні умови колективу відповідають спрямованості особистості дитини, то сприятлива атмосфера дружби, турботи один про одного сприятиме швидкій адаптації дитини, але якщо норми групової моралі не відповідають компонентам соціально-психологічної структури особистості, виникає стан психологічного дискомфорту [6; 8]. Через контакти з однолітками у дитини із ЗНМ формуються вміння сприймати та адекватно оцінювати себе та інших, що є необхідною умовою адаптації особистості в групі та суспільстві в цілому.

У міру розвитку дитини збільшується потреба в мовному спілкуванні, що, в свою чергу, стимулює

накопичення і розвиток у неї мовленнєвих умінь і навичок (наростає їх кількісний склад, ускладнюється структура, вдосконалюється якість), що сприяє успішності соціальної адаптації. На процес соціальної адаптації дитини дошкільного віку величезний вплив робить дорослий як носій суспільного досвіду і цінностей.

У процесі успішної соціальної адаптації слід виділити важливість індивідуального підходу до дитини із ЗНМ. Насамперед, необхідно приділити увагу корекційно-розвиваючій логопедичній роботі, яка сприяє розвитку мови, мовного висловлювання і, як наслідок, налагодженню спілкування дитини із ЗНМ з однолітками і дорослими. Особистість дитини формується в діяльності, яка сприяє накопиченню знань про навколишню дійсність; розвитку соціальних емоцій; формуванню адекватного ставлення до предметного і соціального світу і до себе. Участь у різноманітних видах діяльності дитини із ЗНМ впливає на розвиток усіх психічних процесів [1, с. 56], а також на всі компоненти соціального розвитку, визначаючи сутність соціальної адаптації.

**Висновки.** Таким чином, вищесказане не тільки розкриває та характеризує складний процес адаптації і соціалізації дитини з порушенням мовлення (зокрема з його загальним недорозвиненням), його особливості, закономірності, механізми, умови, але й дає підстави формувати нові позиції, здатні сприяти розробці стратегії розвитку та виховання, враховуючи всі взаємопов'язані новоутворення, які формують дитину як особистість. Сутність соціальної адаптації у дітей із ЗНМ у старшому дошкільному віці спрямована на соціальний розвиток, який складається з таких компонентів: 1) виховання у дитини культури пізнання дорослих і дітей; 2) розвиток соціальних емоцій і мотивів, що сприяють налагодженню міжособистісних відносин; 3) виховання етично цінних способів спілкування; 4) розвиток самопізнання; 5) виховання у дитини поваги до себе; 6) розвиток мовлення і мовленнєвого спілкування (сприяти налагодженню діалогічного спілкування дітей у спільних іграх і заняттях, диференційовано користуватися різноманітними засобами спілкування з урахуванням конкретної ситуації, підтримувати інтерес до розмовляння, вдосконалювати образність мови, сприяти засвоєнню важких випадків словозміни, структури використовуваних пропозицій, розвивати фонематичне сприйняття, вимовну та інтонаційну сторону мови).

**Література:**

1. Бережная О.Н. Развитие речи старшего дошкольника как средство социальной адаптации: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Ставрополь, 2005. 185 с.
2. Большая медицинская энциклопедия: в 30 т. / гл. ред. Б.В. Петровский. М., 1984. Т. 1. А-АНТИБИОЗ. XVI. 576 с.
3. Ватутина Н.Д. Педагогические условия адаптации детей 3 года жизни к системе общественного воспитания: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. М., 1989. 19 с.
4. Грибова О.Е. К проблеме анализа коммуникаций у детей с речевой патологией. Дефектология. 1995. № 6. С. 7–16.
5. Гриншпун Б.М., Селиверстов В.И. Развитие коммуникативных умений у дошкольников в процессе логопедической работы над связной речью. Дефектология. 1998. № 3. С. 81–84.
6. Коломинский Я.Л. Психология детского коллектива. М.: Знание, 1994. 96 с.
7. Муталлапова Е.Г. Трудности межличностного общения у детей дошкольного возраста с ОНР. Актуальные направления научных исследований: от теории к практике. 2016. № 1(7). С. 143–144.
8. Репина Т.А. Социально-психологическая характеристика группы детского сада. М.: Педагогика, 1998. 230 с.
9. Серебренникова С.Ю., Рууз М.Ю. Психолого-педагогическая коррекция компонентов коммуникативных умений дошкольников с нарушениями речи. Дошкольное воспитание. 2016. № 1. С. 91–97.
10. Собонович Е.Ф. Психолингвистическая структура речевой деятельности и механизмы ее формирования. К.: ИЗМН, 1997. 44 с.
11. Сорокина Н.А. Изучение общения детей с разным уровнем речевого развития в рамках коммуникативного направления. Коррекционная педагогика: теория и практика. 2013. № 3. С. 33–34.
12. Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: Наука, 1998. 547 с.

**Черных Л. А. Сущность социальной адаптации старших дошкольников с общим недоразвитием речи**

*В статье рассмотрена проблема социальной адаптации старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Определена сущность социальной адаптации данной категории детей. Подчеркнуты особенности речи, этапы ее становления в разные возрастные периоды ребенка. Выявлены особенности речевого компонента, общения и коммуникативной деятельности детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, препятствующие его социальной адаптации.*

**Ключевые слова:** старшие дошкольники, общее недоразвитие речи, социальная адаптация, речевой дефект, коммуникация, речевое общение.

**Chernykh L. A. Essence of social adaptation of senior preschool children with the general underdevelopment speech**

*The article deals with the problem of social adaptation of senior preschool children with general underdevelopment of speech. The essence of social adaptation of this category of children is determined. The peculiarities of the speech, stages of its formation in different age periods of the child are underlined. The features of the linguistic component, communion and communicative activity of children of preschool age with general underdevelopment of speech, which impede social adaptation are revealed.*

**Key words:** senior preschool children, general underdevelopment of speech, social adaptation, speech defect, communication, linguistic communication.

---

---

## ЮРИДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

---

---

УДК 159.944.1

**С. В. Арефнія**психолог,  
практикуючий спеціаліст

### ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФІЛАКТИЧНОЇ ТА КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ В ОРГАНАХ ДЕРЖАВНОЇ ВЛАДИ

*У статті описано теоретико-методологічний аналіз засад організації профілактичної та корекційної роботи державних службовців у державних органах влади. Досліджено причини професійного вигорання, засоби подолання й профілактики професійних деструкцій, засоби психокорекції та профілактики професійного вигорання, комплексний підхід.*

*У статті ми спираємось на дослідження В.Є. Орла, Е.О. Помиткіна та Г.О. Балла стосовно професійного вигорання й засобів його подолання, профілактики професійних деструкцій. В.Є. Орльон на основі теорії систем інтегрував процесуальний і результативний підходи до сутності й структури вигорання, а також індивідуальний, інтерперсональний та організаційний підходи до визначення джерел вигорання. Він обґрунтував цілісне уявлення про структуру, функції й генезис вигорання, яке розглянув як полісистемне утворення. У дослідженні ми спираємось на концепцію психічного вигорання В.Є. Орла, яка дає цілісне уявлення про психічне вигорання, його структуру, особливості впливу на особистість професіонала та параметри його професійної діяльності й життєдіяльності загалом, джерела виникнення та динаміку розвитку.*

*Професійне вигорання розглядається нами як загальний професійний дезадаптаційний феномен та є цілісним, динамічним психічним утворенням у єдності мотиваційних, емоційних та оцінних компонентів, що формується в професійній діяльності й негативно впливає на її результативність. Професійне вигорання – полісистемне утворення, що включене в низку взаємодіючих систем різного рівня, де базовою системою, у якій зароджується й розвивається вигорання, є система професійного становлення особистості. Вигорання є професійним феноменом, елементом підсистеми професійної деструкції, тобто формується та проявляється в професійній діяльності, негативно впливаючи на її протікання й результати. Воно є проявом повного професійного регресу особистості та підсистемою особистості. Феномен вигорання є причиною й наслідком психологічного відчуження та незадоволеності самореалізацією.*

**Ключові слова:** професійне вигорання, психокорекція, професійні деструкції, психологічна допомога.

**Постановка проблеми.** Подолання та профілактика професійних деструкцій, зокрема й професійного вигорання, потребує комплексного підходу. Сьогодні соціально-економічні, суспільно-політичні, морально-духовні цінності суспільства ставлять перед особистістю безліч проблем. Одна з них – професійний обґрунтований вибір, становлення й розвиток особистості професіонала. Від його позитивного вирішення залежить не лише фізичне життя людини, а й особистісне самоствердження, психічне здоров'я та задоволення від життя, тобто емоційний стан. Однак, на жаль, часто професійна діяльність вносить свої негативні корективи в діяльність людини, що потребує профілактичної й корекційної роботи психолога.

Професійна діяльність державних службовців державних органів влади складна й відпо-

відальна. У межах регламентованих завдань і поставлених обов'язків службовець здійснює аналітичні, контрольні операції за різними напрямками роботи (у сферах законодавчої, виконавчої, судової й державної політики), повинен контролювати, забезпечувати їх належне та своєчасне виконання. Ця робота має високий рівень відповідальності та водночас високий рівень напруженості в емоційному, когнітивному й поведінковому плані. Систематичне, монотонне виконання такої відповідальної роботи разом із невеликим матеріальним заохоченням, низькою кар'єрною мотивацією, жорстким ієрархічним управлінням, перебільшенням соціального значення статусу державного службовця, відсутністю психологічної підтримки й супроводу державних службовців та фінансування на реабілітаційні чи оздоровчі про-

грами для працівників, які зазнали «професійного вигорання», і соціально-психологічних умов праці (високі вимоги до відповідальності, кваліфікованості, професіоналізму, правильної організації роботи, обмеження часу на виконання термінових завдань, висока психоемоційна напруга, інтенсивність праці, інтелектуальні й психологічні навантаження, важкі умови адаптації, психологічна некомпетентність керівних органів і керівництва щодо підтримки здорового клімату в колективі) може призводити до професійного вигорання.

Психологи констатують, що професійне вигорання з'являється внаслідок внутрішнього накопичення особистістю негативних емоцій, що призводить до виснаження особистісних, емоційних та енергетичних ресурсів. Емоційне благополуччя й стабільність фахівця є одним із визначальних факторів професійного життя, а повноцінне психічне здоров'я – важливою умовою професійної діяльності.

**Мета статті** – створити й описати програму соціально-психологічного супроводу та подолання професійного вигорання працівників державних органів влади. Для цього необхідно визначити, дослідження яких учених будуть покладені в основу, та сформувані стратегії професійного розвитку, які допоможуть у профілактиці професійного вигорання в державних службовців державних органів влади.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Професійне вигорання – це синдром фізичного й емоційного виснаження, у тому числі розвиток негативної самооцінки, негативного ставлення до роботи та втрата розуміння й співчуття щодо іншої людини; це не втрата творчого потенціалу, не реакція на нудьгу, а реакція виснаження, що виникає на тлі стресу, викликаного міжособистісним спілкуванням.

Усе розмаїття підходів до визначення чинників вигорання В.Є. Орьюл об'єднав у три великі категорії залежно від характеру причин, що зумовлюють виникнення вигорання (індивідуальні, інтерперсональні та організаційні).

*Індивідуальний підхід* зосереджує увагу на особистісних факторах, процесах, симптомах, які тісно корелюють із вигоранням: мотиваційна модель (Е. Пайнс), екзистенціальні моделі (Г. Фрейденбергер, Дж. Еделвич, Е. Бродскі та інші вчені), когнітивно-біхевіоральні моделі (С.Т. Мейер, С. Хобфол та інші автори), психодинамічна модель (Г.Дж. Фішер) [4].

Більшість моделей є спробами застосування відомих концепцій для аналізу вигорання (психоаналітичної, когнітивної, теорії науціння, екзистенційного підходу). Зазвичай ці логіко-теоретичні конструкції не підтверджені емпіричними дослідженнями. Усі моделі акцентують увагу на значенні сильних мотивів для виникнення виго-

рання – невідповідність між намірами й реальністю призводить до виникнення стресу, а застосування неадекватних стратегій подолання виснажує ресурси індивіда чи організації, згодом призводячи до вигорання.

*Інтерперсональний підхід* наголошує на тому, що вигорання є наслідком сильної емоційної напруги, яка виникає в процесі міжособистісної взаємодії на роботі; у більшості випадків емоційні порушення виникають у повсякденній взаємодії з вимогливими організаціями або об'єктами – неспокійними реципієнтами (у суб'єкт-суб'єктних професіях), що обстоюють Х. Маслач, Ш. Бунк, У. Сшауфелай, Д.Г. Гаррісон, Е. Хочсшайлд та інші науковці [4].

*Організаційний підхід* робить наголос на принциповому впливі організаційних факторів у виникненні професійного вигорання та, відповідно, розглядає вигорання через негативну організаційну поведінку, що впливає не лише на індивіда, а й на організацію загалом (С. Cherniss, J. Winnubst, R.T. Golembiewski та інші автори) [4].

В.Є. Орьюл на основі детального аналізу наукових робіт класифікував підходи до сутності й структури вигорання на дві групи – процесуальні та результативні. Він зазначає, що спільним у всіх підходах є розуміння вигорання як професійного феномена, який характеризується станом фізичного, емоційного й розумового виснаження [4].

*У процесуальних підходах* (С. Cherniss, J. Edelwich, R. Brodsky, L. Hallsten, M. Burish, В.В. Бойко, Г. Сельє) вигорання розглядається як процес, що включає низку стадій (фаз). Це процес у професійному розвитку людини, що має стадіальний характер; розпочинається він зазвичай із напруги, що виникає в результаті протиріччя між очікуваннями, ідеалами та бажаннями особистості, з одного боку, і вимогами професії – з іншого. Генезис вигорання детермінується особливостями емоційно-мотиваційної сфери конкретної особистості та особливостями професійної діяльності [4]. Процесуальні моделі розглядають вигорання як динамічний процес, що розвивається в часі та має певні фази. Так, Б. Перламан та Е. Хартман запропонували модель, згідно з якою вигорання розглядається в аспекті професійних стресів. Три виміри вигорання відображають три основні симптоматичні категорії стресу – *фізіологічну*, сфокусовану на фізичних симптомах (фізичне виснаження), *афективно-когнітивну*, сфокусовану на установках і почуттях (емоційне виснаження, деперсоналізація), та *поведінкову*, сфокусовану на симптоматичних типах поведінки (деперсоналізація, знижена робоча продуктивність).

*У результативних підходах* вигорання розуміється як комплекс симптомів, які поєднуються в блоки (І. Аронсон, П. Брілл, І. Мешер, С. Кехіл, К. Черніс, С. Джекон, У. Пайнс). Професійне виго-

рання розуміється як специфічний стан розумового, емоційного та психічного виснаження, пов'язаного з професійною діяльністю; воно виникає в психічно здорових людей, які раніше успішно здійснювали професійну діяльність на достатньому рівні. У структурі вигорання виділяють три незалежні компоненти – емоційне виснаження, деперсоналізацію (цинізм) і зниження професійної ефективності (редукцію професійних досягнень).

Отже, психологічна допомога буде полягати в комплексному підході, профілактичній та корекційній роботі з урахуванням обох факторів.

Сучасна теоретична база психологічної допомоги ґрунтується на уявленні про те, що за допомогою спеціально організованого процесу спілкування можуть бути актуалізовані додаткові психологічні сили й здібності, які у свою чергу можуть забезпечити винайдення нових можливостей виходу зі складної життєвої ситуації.

Організація психологічної допомоги повинна здійснюватись на основі науково обґрунтованих і перевірених практикою теоретичних уявлень про особистість та міжособистісні взаємини, а це потребує поєднання соціально-психологічних і психолого-педагогічних знань.

Теоретичними засадами психокорекційної роботи є теорія діяльності О.М. Леонтьєва, генетична теорія особистості С.Д. Максименка, культурно-історична концепція Л.С. Виготського, теорія ставлень В.М. М'ясищева, соціально-психологічна концепція взаємодії Г.М. Андрєєвої.

**Виклад основного матеріалу.** З метою попередження професійного вигорання нами було розроблено програму соціально-психологічного супроводу та подолання професійного вигорання працівників державних органів влади. Методами психокорекції були обрані активне соціально-психологічне навчання (далі – АСПН) та соціально-психологічний тренінг (далі – СПТ). Методи АСПН і СПТ є груповою формою психокорекційної роботи. Головною умовою групової психокорекції стало використання закономірностей міжособистісної взаємодії в групі для досягнення фізичного та психічного благополуччя людини.

Програма – спосіб послідовної організації діяльності будь-якого змісту; сукупність установок, засобів і прийомів відтворення теоретично обґрунтованих процесів навчання та виховання, які дають змогу реалізувати певну мету. На відміну від методики, яка має індивідуалізований характер та є сукупністю прийомів і способів навчання, програма більш універсальна та може бути реалізована на організаційно-управлінському рівні в інших організаціях.

Програма соціально-психологічного супроводу та подолання професійного вигорання працівників державних органів влади була спрямована на попередження й подолання професійного виго-

рання, проектування та реалізацію послідовних дій державного службовця в процесі кар'єрного зростання, що зумовлює вибір засобів, форм, методів і прийомів навчання/виховання.

Програма соціально-психологічного супроводу та подолання професійного вигорання працівників державних органів влади стала послідовною системою організованих психолого-педагогічних дій, яка складалась із визначення цілей, проектування, визначення змісту та розроблення комплексу методів і форм профілактики й подолання симптомокомплексу професійного вигорання та побудови життєвого сценарію державним службовцем. Результатом утілення програми було формування готовності особистості до успішної професійної діяльності, професійного навчання, особистісних змін.

Програма розроблялася відповідно до сучасних уявлень про профілактику вигорання, яка зазвичай організується в трьох напрямках: організація діяльності працівників і робочого процесу, поліпшення психологічного клімату в колективі, робота з індивідуальними особливостями. Розглянемо кожен із напрямів більш детально.

*Організація діяльності працівників та робочого процесу.* Так, адміністрація може пригальмувати розвиток вигорання, якщо забезпечить працівникам можливість професійного зростання, налагодить підтримуючі соціальні заходи, які підвищують мотивацію. Адміністрація також може чітко розподілити обов'язки, продумавши посадові інструкції. Керівництво має систематично запроваджувати заходи, що покращують взаємини співробітників.

Для профілактики синдрому вигорання значна увага має бути приділена організації робочого часу: створення сприятливих умов під час робочого дня (забезпеченість довідковими матеріалами й посібниками, періодичними виданнями, належна технічна оснащеність); приміщення мають відповідати нормам санітарно-гігієнічних вимог (освітленість, температура, зручні меблі); створення умов для ефективних технічних перерв, перерв для прийняття їжі, відпочинку, відновлення сил.

*Поліпшення психологічного клімату в колективі* – це створення психологічного комфорту в професійній групі, створення колективу, що функціонує як єдине ціле, є групою людей, які підтримують один одного. Одним із факторів, що можуть порушувати психологічний клімат у колективі, є низький рівень матеріальної забезпеченості державних службовців, через що люди не мають можливості зняти в-антаж переживань і розслабитись у домашній обстановці, у родині. Проте вирішення питання можна знайти в розширенні духовної сфери особистості людини (кругозору, естетичних потреб), що веде до більшої терпимості та взаєморозуміння.

*Робота з індивідуальними особливостями.* Психологічна робота зазвичай включає декілька напрямів, що відповідають аспектам вигорання, визначеним у тій чи іншій теоретичній парадигмі. Перший напрям зазвичай спрямований на розвиток системи смислів і цінностей, системи мотивації, розвиток самосвідомості та Я-концепції.

Заходи другого напрямку повинні нівелювати вплив негативних професійних та особистісних факторів, що сприяють професійному вигоранню. При цьому здійснюється робота з розвитку в співробітників уміння вирішувати конфліктні ситуації та знаходити конструктивні рішення, розвиваючи навички цілепокладання й ціледосягнення; здійснювати ревізію власної системи цінностей і мотивів та виявляти ті з них, що гальмують професійне й особистісне вдосконалення. Для цього використовуються різні тренінги (упевненості в собі, саморозкриття, особистісного зростання, прийняття рішень тощо).

Третій напрям – комплекс заходів, спрямованих на зняття в співробітників стресових станів, що виникають у зв'язку з напруженою діяльністю, на формування навичок саморегуляції, навчання технікам розслаблення та контролю власного фізичного й психічного стану, підвищення стресостійкості.

Традиційно для подолання виражених форм професійного вигорання застосовується весь потенціал психотерапії (природничо-науковий (медичний), гуманітарно-особистісний, соціально-світоглядний).

В основу програми соціально-психологічного супроводу та подолання професійного вигорання працівників державних органів влади було покладено уявлення про особу та особистість Г.О. Балла [2] та розвиток духовності особистості Е.О. Помиткіна [6].

Г.О. Балл запропонував розглядати поняття «особистість» із позиції інтегративно-особистісного підходу та визначив в особистості дві підсистеми – *підсистему спрямованості* (потребово-мотиваційну), що охоплює істотні для цієї особистості цінності, ставлення, цілі, смисли, які визначають спрямованість її діяльності й поведінки; та *інструментальну підсистему*, до складу якої входять засоби реалізації цієї спрямованості, у тому числі фізичні, емоційні, вольові якості, стиль поведінки, здібності, знання, способи дій (сформовані на рівні вмінь чи навичок), стратегії поведінки [2].

Психокорекційні заходи, спрямовані на підсистему спрямованості, а саме смисли, цінності, мотиви, цілі, ставлення й потреби, дають змогу здійснювати системний вплив на особистісні детермінанти як професійної діяльності, так і життєтворення особистості. Груповий аналіз власної системи спрямованості дає змогу учасникам

групи усвідомити свої професійні й життєві інтенції та дати собі відповіді на такі питання: чому й для чого я живу та працюю? Чим для мене є професія? У чому полягає сутність моїх проблем? Що є причиною моєї невдоволеності життям?

Психокорекційні заходи, спрямовані на інструментальну підсистему, дають змогу учасникам опанувати засоби ефективної реалізації смислів, цінностей, мотивів, цілей, ставлень і потреб.

В інструментальній підсистемі виділяють три компоненти – когнітивний, афективний та компетентнісний [4]. Програма містить блоки, спрямовані на роботу з кожним із них, зокрема такі:

– *когнітивний* – соціальні уявлення, стереотипи, скрипти, фрейми, концепти, ідентичності, знання. Різні аспекти професійної діяльності та професійного життя й становлення представлені у свідомості індивідів у різних формах (професійні уявлення, професійні стереотипи, скрипти, фрейми, професійні міфи, професійні наративи, професійні Я-образи та професійні ідентичності, знання про професійну поведінку, професійні норми);

– *афективний* – емоції й почуття, що виникають у професійній діяльності або так чи інакше з нею пов'язані;

– *компетентнісний* – знання, навички та вміння, необхідні або бажані для реалізації професійної діяльності та кар'єрного зростання.

Е.О. Помиткін розглядає процес духовного сходження в особистісному, соціально-психологічному, еволюційно-історичному та психолого-педагогічному вимірах [5]. Учений зазначає: «Духовний розвиток інтегрує попередні психічні функції людини. При цьому фізична енергія сублімується в емоційну; емоційний потенціал регулюється обмірковуванням, інтелектуалізацією емоцій; інтелект скеровується свідомістю, ціннісною спрямованістю та волею особистості, яка є атрибутом духовного «я» людини» [7]. Отже, духовність являє собою вершинне новоутворення особистості, оскільки містить у собі складні емоційні, вольові, інтелектуальні та моральні компоненти.

Важливим аспектом розробленої програми стало положення про те, що еволюційно-історичний розвиток особистості як на індивідуальному, так і на загальнолюдському рівні забезпечується через задоволення базисних потреб: потреби у виживанні, потреби в спілкуванні (взаємодії), потреби в розумінні, потреби в єдності. Саме задоволення останньої активізує психологічні механізми духовного розвитку особистості.

Духовний розвиток – це процес свідомого самовдосконалення особистості, що спрямовує людину на підпорядкування свого природного й соціального «Я» вищим ідеалам, цінностям і смислам, на гармонізацію поведінки та способу життя [6].

Мотиви самовдосконалення лежать в основі високодуховної особистості. Е.О. Помиткін вважає: «Кризові стани в процесі духовного розвитку особистості зумовлені неузгодженістю ідеалів, смислів і цінностей та призводять до духовного дисонансу – негативного спонукального стану, що зумовлений дією декількох суперечливих ціннісно-смыслових установок, які формувалися одночасно або на різних вікових етапах життя» [6]. Професійне вигорання є кризовим станом, а отже, зумовлене на особистісному рівні суперечністю ціннісно-смыслових установок.

В основу програми покладені такі **принципи**:

- концептуальність (розроблення на основі певної наукової концепції);
- системність (логіка процесу, взаємозв'язок усіх частин);
- керованість (діагностичність цілепокладання, проектування процесу навчання, поетапна діагностика, корекція виробничого процесу);
- ефективність (ефективність за результатами, оптимальність за матеріальними й часовими витратами, досягнення певного стандарту);
- відтворюваність (можливість застосування в інших органах державної влади).

**Висновки.** У результаті застосування програми в респондентів – державних службовців державних органів влади – сформувався дві основні стратегії професійного розвитку:

1) державна служба розглядається як важливий, проте не остаточний етап кар'єри. Завдання цього етапу – розширення уявлень про державну службу, набуття знань, умінь і навичок у законотворчій діяльності. Стратегія передбачає подальше кар'єрне зростання поза межами державної служби;

2) створення на роботі «людських стосунків», упорядкування та чітке планування професійної діяльності, відмова від кар'єрних зазіхань (радість від якісно виконаної роботи сьогодні та неочікування винагород завтра). Самореалізація та самоздійснення переносяться в інші життєві сфери.

Рушійною силою профілактики й подолання професійних деформацій є процес саморозвитку. Цілеспрямований і систематичний розвиток само-

свідомості є базовою умовою психолого-педагогічної корекції професійних деформацій. Основними компонентами усвідомленої регуляції діяльності є прийняття суб'єктом мети діяльності та прийняття суб'єктом програми перетворень.

Комплексний підхід до проблеми професійного вигорання дає більш вагомий результат, ніж розділений розгляд окремих його проявів.

#### Література:

1. Акимова Е.Ю. О разработке критериев оценки профессиональных и личностных особенностей госслужащих. Государственная служба. 2013. № 81. С. 35–38.
2. Балл Г.О., Мединцев В.О. Особистість як індивідуальний модус культури і як інтегративна якість особи. Горизонти освіти. 2011. № 3. С. 7–14.
3. Рибалка В.В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників: монографія / за ред. Г.О. Балла. К.: ІПППЩ АПН України, 1998. 190 с.
4. Подсадный С.А., Орлов Д.Н. Развитие научных представлений о синдроме выгорания. Современные проблемы исследования синдрома выгорания у специалистов коммуникативных профессий: коллективная монография / под ред. В.В. Лукьянова, Н.Е. Водопьяновой, В.Е. Орла и др. Курск, 2008. С. 13–34.
5. Помиткін Е.О. Психологічна діагностика духовного потенціалу особистості: посібник. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. 144 с.
6. Помиткін Е.О. Психологія духовного розвитку особистості: монографія. К.: Внутрішній світ, 2007. 280 с.
7. Помиткін Е.О. Консультативна діяльність на основі духовно особистісного підходу. Булах І.С., Кузьменко В.У., Помиткін Е.О. та ін. Консультативна психологія: навч. посібник. К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2012. С. 118–127.
8. Помиткін Е.О. Консультативна діяльність практичного психолога на основі духовно-особистісного підходу. Актуальні проблеми практичної психології: збірник наукових праць. Херсон: ПП Вишемирський В.С., 2012. С. 382–389.

**Арефния С. В. Теоретико-методологические основы организации профилактической и коррекционной работы в органах государственной власти**

*В статье описан теоретико-методологический анализ основ организации профилактической и коррекционной работы государственных служащих в государственных органах власти. Исследованы причины профессионального выгорания и способы их преодоления, профилактика профессиональных деструкций, средства психокоррекции и профилактики профессионального выгорания, разработан комплексный подход к этому вопросу.*

*В статье мы опираемся на исследования В.Е. Орла, Е.О. Помиткина и Г.О. Балла в отношении профессионального выгорания и средств преодоления, профилактики профессиональных деструкций. В.Е. Орел на основе теории систем интегрировал процессуальный и результативный подходы к сущности и структуре выгорания, а также индивидуальный, интерперсональный и организационный подходы к определению источников выгорания. Он обосновал целостное представление о структуре, функциях и генезисе выгорания, которое рассмотрел как полисистемное образование. В исследовании мы опираемся на концепцию психического выгорания В.Е. Орла, которая дает целостное представление о психическом выгорании, его структуре, особенностях воздействия на личность профессионала и параметрах его профессиональной деятельности и жизнедеятельности в целом, источниках возникновения и динамике развития.*

*Профессиональное выгорание рассматривается нами как общий профессиональный дезадаптационный феномен и является целостным, динамичным психическим образованием в единстве мотивационных, эмоциональных и оценочных компонентов, формируется в профессиональной деятельности и негативно влияет на ее результативность. Профессиональное выгорание – полисистемное образование, включенное в ряд взаимодействующих систем различного уровня, где базовой системой, в которой зарождается и развивается выгорание, является система профессионального становления личности. Выгорание является профессиональным феноменом, элементом подсистемы профессиональной деструкции, то есть формируется и проявляется в профессиональной деятельности, негативно влияя на ее протекание и результаты. Оно является проявлением полного профессионального регресса личности и подсистемой личности. Феномен выгорания является причиной и следствием психологического отчуждения и неудовлетворенности самореализацией.*

**Ключевые слова:** профессиональное выгорание, психокоррекция, профессиональные деструкции, психологическая помощь.

**Arefniia S. V. Theoretical and methodological principles of organization of preventive and correctional work in state authorities**

*The article describes the theoretical and methodological analysis of the principles of the organization of preventive and corrective work of civil servants in state authorities. The causes of professional burnout and ways to overcome them, prevention of professional destruction, means of psychocorrection and prevention of professional burnout, an integrated approach to this issue has been developed.*

*In his article we rely on the research of V.E. Orla, E.O. Pomytkina, G.O. Ball, concerning professional burnout and means of overcoming, prevention of professional destruction. V.E. Orol based on the system theory integrates procedural and effective approaches to the nature and structure of burnout and individual, interpersonal and organizational approaches to the determination of sources of burnout. He substantiated a holistic view of the structure, function and genesis of burnout, which was considered as polysystem education. In our study, we rely on the concept of mental burnout V.E. Orla, which gives a complete idea of mental burnout, its structure, features of influence on the personality of a professional and the parameters of his professional activity and life as a whole, the source of origin and the dynamics of development.*

*Professional burnout is considered by us as a general professional deadaptation phenomenon and is a holistic, dynamic psychic entity in the unity of motivational, emotional and evaluative components, which is formed in the professional activity and negatively affects its effectiveness. Professional burnout is a polysystem formation that is included in a series of interacting systems of different levels, where the basic system in which the emergence and development of burnout is the system of professional development of the individual. Burning is a professional phenomenon, an element of a subsystem of professional destruction, that is formed and manifested in professional activity, adversely affecting its flow and results. It is a manifestation of complete professional regression of personality and subsystem of personality. The phenomenon of burnout is the cause and consequence of psychological alienation and dissatisfaction with self-realization.*

**Key words:** professional burnout, psychocorrection, professional destruction, psychological help.



**О. О. Бабенко**головний судовий експерт  
Полтавський науково-дослідний експертно-криміналістичний центр  
Міністерства внутрішніх справ України**А. С. Мокляк**головний судовий експерт  
Полтавський науково-дослідний експертно-криміналістичний центр  
Міністерства внутрішніх справ України

## ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО ПОРТРЕТА КІБЕРЗЛОЧИНЦЯ

*У статті проаналізовані поняття «кіберзлочин» та «кіберзлочинець». Визначено основні типи кіберзлочинців. За допомогою соціальних і психологічних теорій особистості визначаються основні риси, притаманні кіберзлочинцям. Зауважено значення методу визначення психологічного портрета кіберзлочинця для попередження та розкриття кіберзлочинів.*

**Ключові слова:** кіберпростір, кіберзлочинність, кіберзлочинець, хакер, психологічний портрет, судово-психологічна експертиза.

**Постановка проблеми.** Стрімкий розвиток комп'ютерних технологій і вдосконалення Інтернету породжує новий вид злочинності – «кіберзлочинність». У минулому кіберзлочини скоювали в основному окремі особи або невеликі групи осіб. Сьогодні ми спостерігаємо надзвичайно складні спільноти кіберзлочинців, що об'єднують людей у всьому світі в режимі реального часу, щоб вчинити злочини в безпрецедентному масштабі.

Самі злочини не обов'язково нові, а навпаки, звичні: крадіжка, шахрайство, гральний бізнес, продаж підроблених ліків, але вони розвиваються відповідно до можливостей, наданих Інтернетом, а отже, стають більш поширеними і шкідливими.

В українському суспільстві про реальну небезпеку, що можуть завдати кіберзлочини, почали говорити лише після вірусної атаки на мільйони серверів вірусу Петя.А (Petya.A) у 2017 р. Тому постало питання про ефективні методи боротьби з кіберзлочинністю.

Оскільки кіберзлочини спричиняються людьми, психологи не можуть залишатися осторонь. Можливість визначати мотивацію злочинців у кібернетичному просторі, зчитувати алгоритм і логіку протиправних дій суттєво допоможе кіберполіції в боротьбі з кіберзлочинністю.

Дослідженню питань протидії цьому виду злочинів присвятили свої роботи закордонні та вітчизняні науковці, зокрема: Ю. Батурін, В. Бутузов, В. Вехов, Р. Калюжний, М. Карчевський, В. Козлов, Е. Рижков, Б. Романюк, І. Шинкаренко, В. Шеломенцев, Н. Шурухнов, G. Kirwan, A. Power, N. Nykodym, S. Ariss, K. Kurtz, J. Lickiewicz, P. Kwan, G. Stephens та інші.

**Мета статті** – проаналізувати наукову літературу щодо дослідження психологічного портрета

кіберзлочинця та встановити наявні вітчизняні й закордонні методи профілювання злочинів у кіберпросторі.

**Виклад основного матеріалу.** Напевно, найбільш стрімко поширюється протиправна поведінка, пов'язана з розвитком Інтернету, що водночас створює нові види злочинів, як-от хакерство та розроблення шкідливих комп'ютерних програм. Цей новий тип злочинності найкраще вивчати і пояснювати через комбінацію теоретичних і емпіричних перспектив, зокрема й тих, що розроблені в кримінології, юридичній психології й інтернет-психології.

Термін «кіберзлочинність», хоча і здається досить зрозумілим, однак не має точного або універсального визначення. Все більше злочинців експлуатують швидкість, зручність і анонімність Інтернету для скоєння різноманітних правопорушень, які не мають кордонів, фізичних або віртуальних, завдають серйозної шкоди та створюють реальні загрози жертвам у всьому світі.

Найбільш широкого значення набуло поняття «кіберзлочинність» – сукупність злочинів, що вчинюються у віртуальному просторі за допомогою комп'ютерних систем або шляхом використання комп'ютерних мереж та інших засобів доступу до віртуального простору [1].

Тобто кіберзлочинність – це протиправні дії особи (чи групи осіб) у кібернетичному просторі. Через різноманітні сценарії та середовища даний вид злочинності варіює в різних юрисдикціях і значною мірою відрізняється залежно від сприйняття тих, кого це стосується. Інтернет-простір забезпечує кіберзлочинцям високий ступінь анонімності і дозволяє винуватцям кіберзлочинів здебільшого залишатися безкарними.

Проблема кіберзлочинності сьогодні хвилює суспільства різних дежав. Крім особистої інформації в соціальних мережах, у кіберпросторі збирається і різного роду державна інформація, оприлюднення якої може призвести до інформаційного колапсу у світі. Звичайно, багато що в кіберпросторі зашифроване та закодоване, однак на противагу «бар'єрам» кіберпростору виникли і їх порушники, яких ми звикли узагальнювати єдиним терміном «кіберзлочинець».

З огляду на специфіку кіберзлочину, кіберзлочинець визначається як висококваліфікований фахівець у галузі інформаційних технологій, який проникає в інформаційну систему з метою порушення її цілісності або використання інформації в корисливих неправомірних цілях [2].

У результаті аналізу наукової літератури встановлено сім основних типів кіберзлочинців, а саме:

1. Скриптікіді (англ. *scriptkiddies*) – особи, що користуються скриптами або програмами, розробленими іншими, для атаки комп'ютерних систем і мереж, не розуміючи механізму їхньої дії. Зазвичай здатні лише атакувати дуже слабо захищені мережеві системи.

2. Спамери (англ. *scammers*) – ті, хто за допомогою спаму (масової розсилки кореспонденції рекламного чи іншого характеру людям, які не висловили бажання її одержувати) вчиняє шахрайство (поширення порнографії, комп'ютерних вірусів, виманювання коштів, виведення поштової системи з ладу (відмова сервісу) тощо).

3. Групи хакерів (англ. *hacker groups*) – зазвичай працюють анонімно і створюють інструменти для злому в кіберпросторі. Вони часто зламують комп'ютери без кримінальних мотивів, а іноді їх наймають компанії, щоб перевірити власну систему захисту.

4. Фішери (англ. *phishers*) – шахраї, що мають на меті виманювання в довірливих або неуважних користувачів мережі персональних даних клієнтів онлайн-аукціонів, сервісів із переказу або обміну валюти, інтернет-магазинів, карткових рахунків. Фішери використовують усілякі пастки, які найчастіше змушують користувачів самостійно розкрити конфіденційні дані, наприклад, надсилають електронні листи із пропозиціями підтвердити реєстрацію облікового запису, що містять посилання на веб-сайт в Інтернеті, зовнішній вигляд якого цілком копіює дизайн відомих ресурсів.

5. Політичні/релігійні/комерційні групи кіберзлочинців. Вони зазвичай не зацікавлені у фінансовій вигоді, розробляють шкідливі програми для політичних цілей. Наприклад вірус Стакснет (англ. *Stuxnet*). Є припущення, що саме цей вірус – спеціалізована розробка ізраїльських спецслужб, спрямована проти ядерного проекту Ірану.

6. Інсайдери (англ. *insiders*). Вони можуть становити лише 20% загрози, але завдають збитків на цілих 80%. Такі кіберзлочинці вважаються найвищим ризиком у кіберпросторі. Що ще гірше, як впливає з назви, вони часто перебувають у межах організації, де працюють.

7. Прояви стійкої загрози (англ. *Advanced persistent threat* (APT)). Йдеться про цілеспрямовані напади, що проводяться надзвичайно організованими групами, члени яких мають доступ до великих обчислювальних ресурсів і володіють глибокими технічними знаннями [3].

Також є класифікація А. Кузнєцова, згідно з якою кіберзлочинців можна розділити на три категорії:

– до першої групи належать особи, відмінною рисою яких є стійке поєднання професіоналізму в області комп'ютерної техніки і програмування з елементами своєрідного фанатизму і винахідливості. Вони сприймають засоби комп'ютерної техніки як виклик своїм творчим і професійним знанням, умінням і навичкам;

– друга група складається з осіб, які страждають на новий різновид психічних захворювань – інформаційну, або комп'ютерну залежність;

– до третьої групи входять професійні «комп'ютерні» злочинці з яскраво вираженими корисливими мотивами [4].

Серед мотивів кіберзлочинців М. Кравцова називає корисливі, ігрові, політичні та хуліганські (нігілістичні, самоствердження, помста). Отже, серед морально-психологічних рис кіберзлочинців, на її думку, преважають корисливість, авантюризм, правовий і моральний нігілізм, поєднані з детермінованим специфікою кіберпростору комплексом сваволі й ілюзій [3].

Світові правоохоронці, враховуючи мотиви злочину та специфіку скоєння таких злочинних дій, загалом визначають два основних типи кіберзлочинів, пов'язаних з інтернетом:

– розширені комп'ютерні злочини (або високо-технологічну злочинність) – вишукані напади на комп'ютерне обладнання та програмне забезпечення;

– злочинність, пов'язану з кіберзахопленням, адже багато традиційних злочинів вчиняються за допомогою Інтернету, як-от злочини проти неповнолітніх, фінансові злочини, тероризм [5].

Активно кіберзлочинність розглядається в психологічних теоріях особистості. Так, у психоаналітичній теорії зазначено, що в кожній людини є внутрішня моральна система (Супер-Его), яка розвивається через задовільні відносини батьківської фігури.

У психоаналізі злочинна поведінка є продуктом неадекватного Супер-Его. Сьогодні ми знаємо, що деякі хакери виходять із неблагополучних сімей, іноді хакери не мають батьківської фігури,

тому ми навіть можемо говорити про те, що деякі хакери мають слабе Супер-Его. Проте відсутність Супер-Его означала б відсутність структури й імпульсивності, тоді як хакерство – це запланована діяльність, де жертви попередньо обираються, а напад є навмисним. Отже, під час психологічного профілювання хакера психоаналітична теорія корисна тільки для розуміння одного злочину, але не здатна пояснити кіберзлочинної поведінки загалом [7].

За теорією морального розвитку Л. Кольберга, моральний розвиток людини проходить кілька стадій, від доморальних (фундамент – заохочення та покарання) до високоморальних (слідування самостійно виробленим моральним принципам). Кримінальна поведінка виникає тоді, коли відбувається затримка в розвитку моральних міркувань; тому людина не може контролювати бажання скоїти злочин. Одним із принципів теорії Л. Кольберга є гедонізм, і багато хто із засуджених хакерів більше зважає на задоволення власної потреби, ніж на наслідки власних дій.

З іншого боку, Інтернет повний хакерських маніфестів, які ставлять загальні етичні проблеми як основу їхньої діяльності. Тому можемо припустити, що принаймні щодо «етичних хакерів» є абстрактна необхідність морального кодексу, який не тільки враховує соціальне самопочуття й особисті права (що він робить корисного для суспільства?), але й підкреслює демократичні процеси, які дають кожному можливість виділитися, і визначає принципи рівності [8].

Теорія оперантного навчання Б.Ф. Скіннера пояснює, що поведінка людини детермінована, передбачена і контролюється оточенням. Якщо наслідки бажані, поведінка буде активнішою, якщо наслідки є небажаними, поведінка зменшиться в частоті. Отже, поведінка діє на навколишнє середовище для отримання результатів, які посилюють або знижують її активність. Оперантне навчання було використано для пояснення загальної злочинності, а не для зосередження уваги на конкретних злочинах. К.Р. Роджерс (2001 р.) констатує, що теорія оперантного наачіання Б.Ф. Скіннера може пояснити поведінку хакерів, однак не пояснює того, що хакери, які були спіймані та покарані, все ще цікавляться хакерською діяльністю [9].

Теорія соціального навчання пов'язана з роботою А. Бандури та його дослідженнями з моделювання й імітації. Теорія соціального навчання базується на тому, що поведінку можна вивчати шляхом спостереження. Як тільки поведінка вивчається та стає зрозумілою, нею стає легше керувати. Згідно з теорією соціального навчання, злочинна поведінка набувається шляхом спостереження за навчанням. Навчання відбувається в трьох контекстах: у сім'ї, субкультурі та соціальному середовищі.

Теорію соціального навчання А. Бандури можна застосувати до поведінки хакерів. Хакери зазвичай асоціюються з іншими хакерами в інтернет-середовищі або приєднуються до хакерської спільноти, і так вони набувають злочинних навичок. Поведінку хакерів можна активувати завдяки взаємодії із суспільством, наприклад, через розвиток спільних знань, здобуття престижу всередині громади або просто нагородження за зламану надійну систему безпеки. А хакери, що ототожнюють свою поведінку з іншими хакерами, пов'язані із субкультурою, що підсилює їхню приналежність до вищого рівня кіберзлочинців [10].

Досить цікавими дослідженнями в області кіберзлочинності є вивчення кіберзлочинця через психологічний портрет жертви інтернет-злочину. Варто пам'ятати, що через те, що правопорушення стається в Інтернеті, ще не означає, що потерпілий не може усвідомити когнітивні, емоційні та фізіологічні наслідки.

Отже, визначивши психологічні профілі кіберзлочинців і профілі їхніх жертв, психологи можуть сприяти попередженню подальших схожих за специфікою злочинних дій у кіберпросторі. Саморегуляція жертв кіберзлочинців напряму залежить від їхнього усвідомлення кібернетичної безпеки (окрім дітей і психічно нездорових осіб).

Зрозуміло, що перевіряти або досліджувати психологічний портрет кіберзлочинця – надскладне завдання для психологічної науки, однак є декілька досліджень, які розглядалися як методи вивчення психологічних профілів злочинців і можуть бути корисними у справах про кіберзлочинність. Гудайтіс (1998 р.) висвітлює потребу в багатовимірному методі профілювання для оцінки кіберзлочинців, а Нікодіметал (2005 р.) вказує на те, що профілювання злочинця може бути корисним для розслідування кіберзлочинів, особливо там, де підозрюється правопорушник, що є інсайдером, тобто перебуває в межах однієї компанії, яка зазнала хакерського впливу. Роджерс (2003 р.) зазначає, що профілювання злочинця може бути корисним для різних методів кібернетичного розслідування, включаючи допомогу психологів слідчим у більш ефективному пошуку злочинців: звуження потенційних підозрюваних, виявлення мотиву та визначення якостей жертв, які приваблюють правопорушників [11].

2006 р. Роджерс дослідив психологічні особливості, моральний вибір і експлуаторську маніпулятивну поведінку авторизованих комп'ютерних злочинців та некомерційних злочинців. Сімдесят сім студентів, які навчалися на програмістів, брали участь у веб-дослідженні, результати якого показали, що єдиною важливою змінною для прогнозування кримінальної / девіантної поведінки досліджуваних студентів була екстраверсія. Ті особи, яким притаманний кримінальний профіль, були

значно більш інтровертованими, ніж ті, кому кримінальний профіль не був притаманний [13].

Під час розгляду злочинів у фізичному світі юридичний психолог (судовий експерт-психолог) використовує індуктивний чи дедуктивний профіль злочинців, щоб зробити усвідомлене припущення про особистість злочинця.

Індуктивні кримінальні профілі розробляються шляхом вивчення статистичних даних із використанням відомих поведінкових моделей та демографічних характеристик злочинців.

Дедуктивний метод профілювання (визначення психологічного портрета злочинця) використовує цілу низку даних, серед яких криміналістичні докази, докази на місці злочину, віктимологія, особливості правопорушників тощо. Використання таких методів здається можливим у фізичному світі. Проте в кіберпросторі їх застосування може бути сумнівним. Цим і пояснюється той факт, що спеціалісти та деякі вчені називають метод встановлення психологічного портрета кіберзлочинця «перспективною, але незрілою наукою», та чомусь приділяють мало уваги профілям кіберзлочинців (Bednarz, 2004 р.). На відміну від фізичного світу, для розроблення профілів кіберзлочинців може знадобитися не лише знання про психологію, кримінологію та право, а й розуміння технологічних аспектів, пов'язаних із «місцем злочинності», тобто кіберпростором.

Очевидно, що для вирішення такої проблеми треба застосовувати міждисциплінарний підхід

**Висновки.** Кіберзлочинність у сучасному світі є новітнім способом скоєння правопорушень і, як показує практика, досить популярним, оскільки система кіберпростору дозволяє таким злочинцям довгий час, а то і назавжди, залишатися безкарними.

Основною проблемою визначення психологічного портрета кіберзлочинця є перебування його протиправних дій у кібернетичному просторі та відсутність фізичних дій. Важливість проведення більш масштабних досліджень використання методу визначення психологічного портрета кіберзлочинця є очевидною, оскільки визначення особи (або окремих її індивідуально-психологічних характеристик) є єдиним засобом відстеження злочинця за відсутності фізичних доказів.

#### Література:

1. Кримінологія: Загальна та Особлива частини: підручник для студ. юридич. спец. вищ. навч.

закл. / за ред. І. Даньшина. Нац. юридична академія ім. Ярослава Мудрого. Харків: Право, 2003. 352 с.

2. Пилипчук В., Дзьобань О. Теоретичні та державно-правові аспекти протидії інформаційному тероризму в умовах глобалізації. *Стратегічні пріоритети*. 2011. № 4(21). С. 12–17.
3. Кравцова М. Кіберзлочинність: кримінологічна характеристика та запобігання органами внутрішніх справ: автореф. дис. ... канд. юрид. наук: 12.00.08. Харків, 2016. 16 с.
4. Романюк Б., Гавловський В., Гуцалюк М., Бутузов В. Виявлення та розслідування злочинів, що вчиняються у сфері інформаційних технологій: наук.-практ. посібник / за заг. ред. Я. Кондратьєва. К.: Вид. А.В. Паливода, 2004. 144 с.
5. Александров А. Новая теория доказательств. *Уголовная юстиция: связь времен: доклады и сообщения на конференции*. URL: <http://www.iuaj.net/node/406>.
6. Shinder D. (2010) Profiling and categorizing cyber criminals. Retrieved on 6th July 2016. URL: <http://www.techrepublic.com/blog/security/profiling-and-categorizing-cybercriminals/4069>.
7. Kirwan G., Power A. (2013). *Cybercrime: Psychology of cybercrime*. Dublin: Dun Laoghaire Institute of Art, Design and Technology.
8. Nykodym N., Ariss S., Kurtz K. Computer addiction and cybercrime. *Journal of Leadership, Accountability and Ethics*. 2008. № 35. P. 55–59.
9. Lickiewicz J. Cybercrime psychology-proposal of an offender psychological profile. *Problems of forensic sciences*. 2011. № 2(3). P. 239–252.
10. Kwan L., Ray P., Stephens G. (2008). Towards a Methodology for Profiling Cyber Criminals. *IEEE Computer Society. Proceedings of the 41st Hawaii International Conference on System Sciences*.
11. Rogers M. A two-dimensional circumplex approach to the development of a hacker taxonomy. *Digital Investigation*. 2006. № 3 (2). P. 97–102.
12. Alison L., Goodwill A., Almond Louise, Heuvel C., Winter J. Pragmatic solutions to offender profiling and behavior investigative advice. *Legal and criminological psychology*. 2010. № 15. P. 115–132.
13. Tompsett E.C., Marshall A.M., Semmens C.N. (2005). *Cyberprofiling: Offender Profiling and Geographic Profiling of Crime on the Internet*. Computer Network Forensics Research Workshop.

---

**Бабенко О. А., Мокляк А. С. Теоретический анализ исследования психологического портрета киберпреступников**

*В статье проанализированы понятия «киберпреступление» и «киберпреступник». Определены основные типы киберпреступников. С помощью социальных и психологических теорий личности проанализированы основные черты, присущие киберпреступникам. Определено значение метода установления психологического портрета киберпреступника для предупреждения и раскрытия киберпреступлений.*

**Ключевые слова:** киберпространство, киберпреступность, киберпреступник, хакер, психологический портрет, судебно-психологическая экспертиза.

**Babenko O. O., Mokliak A. S. Theoretical analysis of research of psychological portrait of cyber criminals**

*In the article concepts are analysed “cyber-crime” and “cyber criminals”. The basic types of cyber criminals are certain. By means of social and psychological theories of personality, the basic personal touches are analysed, that inherent to cyber criminals. The role of method of establishment of psychological portrait of cyber criminals is determined in warning and opening of cyber criminals.*

**Key word:** cyberspace, cybercrime, cybercriminals, hacker, psychological portrait, judicial-psychological examination.

**Ю. Ю. Бойко-Бузиль**кандидат психологічних наук, доцент,  
завідувач кафедри практичної психології  
Інститут кримінально-виконавчої служби

## ЮРИДИКО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДУШПАСТИРСЬКОЇ ОПІКИ ПРАЦІВНИКІВ ДЕРЖАВНОЇ КРИМІНАЛЬНО-ВИКОНАВЧОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ

*Представлено юридичний та психологічний аналіз основ організації та реалізації душпастирської опіки серед працівників Державної кримінально-виконавчої служби України. Зазначено, що співпраця між двома інституціями, а саме системою виконання покарань та духівництвом, об'єктивно необхідна та доцільна.*

**Ключові слова:** капелан, душпастирство, опіка, нормативно-правові документи, працівник Державної кримінально-виконавчої служби України.

**Постановка проблеми.** Пошук духовних орієнтирів завжди турбував суспільство. Століттями церква терпляче й неухильно виконувала свій материнський і вчительський обов'язок щодо гуманізації соціальних інститутів і принципів, що керують соціальним життям. Віра споконвічно допомагала переживати складнощі, втрати та кризи. Тривалий час люди через релігійні переконання зазнавали переслідувань, терору та репресій, однак продовжували вірити та розуміли цінність душпастирської опіки.

Сьогодні вагомі кроки назустріч духовенству зробили військові, медики та пенітенціаристи. Однак важливою проблемою залишається надання морально-психологічної допомоги та душпастирської опіки не лише об'єктам їхньої професійної діяльності, але і їм самих.

У Законі України від 14 травня 2015 р. № 419–VIII «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо регулювання діяльності священнослужителів (капеланів) в органах і установах, що належать до сфери управління ДПТС України» передбачено надання душпастирської опіки як засудженим та особам, взятим під варту, так і персоналу Державної кримінально-виконавчої служби України (далі – ДКВСУ).

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Серед науковців і священнослужителів, які опікуються пенітенціарним душпастирством, варто назвати І. Андрушка, Є. Бараша, Д. Гжегожа, Л. Кнодель, Г. Лопухова, К. Пантелея, І. Пахомова, М. Супруна, Р. Фатуллаєва, В. Хведчука, В. Яценка та ін. Проте дана проблематика потребує подальшого розроблення, особливо щодо пенітенціарного капеланства персоналу ДКВСУ, що зумовило вибір **мети** нашого наукового пошуку – розкрити нормативно-правові та психологічні аспекти душпастирської опіки працівників ДКВСУ.

**Виклад основного матеріалу.** Протягом століть церква суттєво впливала на реалізацію пенітенціарної функції держави. Нині система виконання покарань орієнтована на відмову від виконання покарань через кару, адже поняття «пенітенціарний» походить від латинського слова «poenitentia», що означає «каяття», тобто внутрішнє самоочищення, виправлення через покаяння [3, с. 65–66]. Церква бере під свою духовну опіку не тільки ув'язнених, засуджених і суб'єктів пробації, а й численний персонал органів та установ виконання покарань, а це майже 45 тис. осіб.

Історія капеланства сягає IV ст. та пов'язується з легендою про зустріч святого Мартина Турського із жебраком, якому святий Мартин віддав половину свого плаща, перетявши його мечем. Вночі святому Мартинові явився укритий його плащем Ісус Христос. Подобу цього плаща-покривала (лат. capella) носили в бій, а її охоронцем був капелан (capellanus) – духівник короля. Звідти й термін «каплиця» – місце збереження хоругви, а надалі богочинування [3, с. 117]. Що стосується системи виконання покарань, то відомим є той факт, що з ухваленням у 1779 р. Пенітенціарного акта вперше в історії було введено посаду тюремного капелана, який входив до штату пенітенціарної установи.

Служба в органах і установах виконання покарань організована на зразок військової і має виразний парамілітарний характер. Він проявляється в обов'язку носити форму, озброєнні та правилах, які дозволяють застосовувати зброю (на захист ізоляційної, а не виховної функції), в ієрархії службових ступенів, у послуху підпорядкованих, вимозі негайного виконання команд і наказів керівництва [7, с. 92]. Внаслідок здійснення такої специфічної трудової діяльності, під впливом особливостей служби (роботи) та на ґрунті індивідуальних

психологічних властивостей самого працівника досить частим явищем стає професійна деформація [1, с. 100]. Тому священнослужителі вважають своїм завданням моральну підтримку співробітників відомства, які добровільно, за власним покликанням перебувають за тюремним муром, виконуючи важку, але важливу суспільну роботу [2, с. 119]. Саме в даному аспекті найяскравіше простежується тандемічна взаємодія психології та релігії, практичного психолога та священнослужителя, які покликані супроводжувати особистість на тернистому шляху повернення душевної гармонії.

Цілком зрозуміло, що капелани пенітенціарного душпастирства здійснюють духовно-пастирську опіку персоналу органів і установ виконання покарань шляхом проведення духовно-просвітницької роботи [3, с. 70]. Отже, *душпастирську опіку працівників ДКВСУ розглядаємо як діяльність священнослужителів (капеланів), уповноважених релігійними організаціями, статуту (положення) яких зареєстровані встановленим законом порядком, в органах та установах виконання покарань, спрямовану на задоволення духовно-релігійних потреб співробітників і членів їхніх сімей.*

Досить цікавим та єдиним у своєму роді є дослідження І. Пахомова [5, с. 100]. Науковець проаналізував особливості релігійності персоналу ДКВСУ. У дослідженні взяли участь 453 працівники установ виконання покарань (далі – УВП), слідчих ізоляторів (далі – СІЗО) і пробації. Аналіз відповідей респондентів дозволив автору здійснити типологічний поділ працівників на дев'ять груп залежно від рівня їхньої релігійності, а саме: високий рівень зовнішньої та внутрішньої релігійності; високий рівень зовнішньої та середній рівень внутрішньої релігійності; середній рівень зовнішньої та високий рівень внутрішньої релігійності; середній рівень зовнішньої та внутрішньої релігійності; середній рівень зовнішньої та низький рівень внутрішньої релігійності; низький рівень зовнішньої та внутрішньої релігійності; байдужі до релігії; атеїсти. Представимо деякі узагальнення.

Працівникам ДКВСУ з *високим рівнем зовнішньої та внутрішньої релігійності* властиве поєднання глибокої внутрішньої віри із зовнішніми ознаками релігійності (регулярне відвідування богослужінь, прийняття Таїнств, активна участь у житті релігійної общини, читання духовної літератури), знання та неухильне виконання релігійних догматів. Респонденти із *середнім рівнем зовнішньої та низьким рівнем внутрішньої релігійності* рідко відвідують богослужіння, майже не приймають Таїнства, не читають духовну літературу, не знають особливостей віровчення, за наявності власної конфесійної визначеності не

розуміють різниці між православними церквами, належність до певної православної церкви вважають не обов'язковою. Респонденти з *низьким рівнем зовнішньої та внутрішньої релігійності* вагаються між вірою і невір'ям, інколи беруть участь у релігійних обрядах, час від часу відвідують релігійні служби, мають поверхове, фрагментарне уявлення про релігійні ідеї, цінності, піддаючи їх постійному сумніву; досить часто все ж ідентифікують себе з якоюсь релігією. *Байдужим до релігії* властива критика релігійних практик і заперечення їхньої доцільності, проте вони не заперечують деякі релігійні твердження (душа, гріх) та майже ніколи не беруть участі в релігійних святах і обрядах, майже не цікавляться релігійним життям, однак припускають наявність якоїсь надприродної сили або мають особистісні позаконфесійні вірування. *Атеїсти* ніколи не здійснюють релігійних практик, не вірять в існування Бога чи будь-якого іншого сакрального начала.

І. Пахомов виявив, що більшості працівників ДКВСУ притаманні середній рівень зовнішньої та низький рівень внутрішньої релігійності (37,4%) або низький рівень зовнішньої та внутрішньої релігійності (33,6%). Що стосується незначущих показників, то в досліджуваній вибірці було виявлено лише 1,1% працівників, які мають високий рівень внутрішньої та зовнішньої релігійності, а також 1,0% атеїстів. Констатуємо, що загалом працівники ДКВСУ відкриті до слова вірослужителів, прийняття душпастирської опіки.

Зауважимо, що душпастирську опіку працівників ДКВСУ регламентують такі нормативно-правові документи:

1. *Ст. 35 Конституції України* закріплює право кожного на свободу світогляду і віросповідання. Це право передбачає свободу сповідувати будь-яку релігію або не сповідувати жодної, безперешкодно відправляти одноособово чи колективно релігійні культи і ритуальні обряди, вести релігійну діяльність.

2. *Ст. 3 Закону України «Про свободу совісті та релігійні організації»* проголошує право на свободу совісті, яке включає свободу мати, приймати і змінювати релігію або переконання за своїм вибором і свободу сповідувати / не сповідувати релігію, відкрито виражати і вільно поширювати свої релігійні або атеїстичні переконання.

3. *Ст. 23 Закону України «Про Державну кримінально-виконавчу службу України»* підтримує проведення священнослужителями (капеланами) заходів душпастирської опіки з персоналом.

4. *Наказ ДПтС України від 7 липня 2011 р. № 221 «Про затвердження Положення про організацію виховної та соціально-психологічної роботи з персоналом Державної кримінально-виконавчої служби України»* звертає увагу на важливість душпастирської опіки працівників ДКВСУ.

5. *Наказ Міністерства юстиції від 5 липня 2017 р. № 2170/5 «Про затвердження Положення про Душпастирську раду з питань релігійної опіки у пенітенціарній системі України»* орієнтує на нагальну необхідність організації та впровадження заходів душпастирської опіки серед персоналу органів і установ виконання покарань.

Однак найголовнішим документом, на який опираються у своїй професійній діяльності душпастирські, є Святе Письмо. Оскільки місія священнослужителя полягає в тому, щоб донести до людей ту радісну звістку, яку залишив Господь, бо слово «євангеліє» із грецької – «добра звістка».

Релігія є надзвичайно ефективним засобом впливу на моральність та духовність особистості. Розвиток релігійної свідомості передбачає безумовне дотримання людиною відповідних заповідей, моральних принципів і норм. Духовно-моральний вплив релігії на людину виконує психотерапевтичну і компенсаторну функції завдяки здатності релігії утшати, пом'якшувати стан стресу, виступати моральним стимулятором та сприяти моральному очищенню [6, с. 19].

Капелан має побачити обличчя Христа в тих, кому він допомагає своєю душпастирською працею, і одночасно показати обличчя Христа через життєве свідчення та слова, пам'ятаючи водночас, що Євангеліє отримане церквою через Боже об'явлення [7, с. 40].

Душпастирська робота з персоналом ДКВС України може проводитися в межах: морально-психологічного забезпечення службової діяльності (бесіди на духовну тематику, консультування з особистих питань, молебні з нагоди державних і відомчих свят); психологічної підготовки персоналу (духовні бесіди щодо сумлінного виконання службових обов'язків, особливо в екстремальних ситуаціях); забезпечення дотримання законності і службової дисципліни, профілактики правопорушень і надзвичайних подій; інформаційного забезпечення персоналу (духовні бесіди щодо любові до Батьківщини, громадської свідомості та відповідальності); культурно-просвітницької роботи (інформування з нагоди релігійних свят, організація паломництва до релігійних святинь); духовного супроводу (проведення богослужінь, Таїнств, треб, молебнів, духовне консультування) [4, с. 86–88].

Отже, душпастирська опіка працівників ДКВСУ здійснюється має індивідуальні і колективні форми. До індивідуальних форм належать сповіді, бесіди, консультації тощо, до колективних – богослужіння, проповіді, причастя, паломництво тощо.

Водночас саме принципи індивідуального підходу, безоціночного ставлення, доступності та віри в людину допомагають душпастирям досягати поставлених завдань. Основними завданнями пенітенціарного капелана (священнослужи-

теля) у ракурсі здійснення душпастирської опіки працівників ДКВСУ є: організація та проведення молитов, богослужінь, благословень, урочистих і поминальних заходів та інших релігійних обрядів і культів, з урахуванням державних і релігійних свят; катехізаторська робота; ознайомлення з основами релігійного вчення; виховання високого патріотичного почуття на основі морального і духовного потенціалу релігійної та культурної спадщини українського народу; благословення на подальшу військову службу; виховання толерантного ставлення до людей; ознайомлення з історією національного, культурного та релігійного становлення української державності; допомога в розвитку їхніх особистих і колективних моральних якостей: мужності, хоробрості, відповідальності, поміркованості, дисциплінованості, розсудливості; налагодження партнерських відносин із представниками релігійних організацій різних конфесій; забезпечення релігійною атрибутикою, духовною літературою й іншими речами, потрібними для задоволення їхніх релігійних потреб; участь у реабілітації працівників, які потребують психологічної допомоги; організація паломницьких поїздок до святинь; надання допомоги та підтримки.

**Висновки.** Співпраця між двома інституціями, системою виконання покарань і духівництвом, цілком обґрунтована та доцільна. Така взаємодія із представниками релігійних конфесій корисна для психічного здоров'я працівників ДКВСУ, оскільки надає чудову можливість проявляти власні духовні почуття та цінності та сприяє формуванню належного соціально-психологічного клімату в органах і підрозділах ДКВСУ. Серед основних напрямів діяльності пенітенціарного капелана такі: задоволення релігійних потреб працівників ДКВСУ та їхніх сімей; релігійно-освітня робота та соціально-доброчинна діяльність, які реалізуються в індивідуальних (сповідь, бесіда тощо) або колективних формах (богослужіння, проповідь, причастя, паломництво тощо) на принципах індивідуального підходу, безоціночного ставлення, доступності та віри в людину.

Варто зазначити, що реалізація душпастирської опіки працівників ДКВСУ на соціально-правовому рівні підтримується, однак потребує розроблення методичних юридико-психологічних рекомендацій, що і вбачаємо **в перспективах подальших розвідок.**

#### Література:

1. Бараш Є. Протидія професійній деформації персоналу пенітенціарної системи як невід'ємна складова процесу реформування ДКВС України. Вісник Харківського національного університету внутрішніх справ. 2010. № 4(2). С. 96–104.



2. Голоборотько Д. Законодавче забезпечення становлення та розвитку інституту священнослужителів (капеланів) у кримінально-виконавчій системі України. Національний юридичний журнал: теорія та практика. 2017. № 5. С. 117–121.
3. Дука О., Супрун М. Актуальні питання співробітництва української православної церкви та Державної пенітенціарної служби України: минуле й сьогодення. Науковий вісник Інституту кримінально-виконавчої служби. 2014. № 2. С. 65–71.
4. Особливості духовного виховання засуджених та персоналу ДКВС України: навчальний посібник / за заг. ред. М. Супруна. Біла Церква, 2016. 122 с.
5. Пахомов І. Особливості релігійності персоналу ДКВС України. Сучасність і перспективи пенітенціарної душпастирської опіки: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. К.: ІКВС, 2016. С. 99–104.
6. Проскура В. Роль церкви у ресоціалізації засуджених до позбавлення волі. Українським соціум. 2015. № 2(53). С. 17–25.
7. Служити ув'язненим: фахові орієнтири для душпастирства у пенітенціарних закладах / за заг. ред. О. Пантелея. Львів: Дон Боско, 2012. 242 с.

**Бойко-Бузыль Ю. Ю. Юридико-психологические основы душпастирской опеки работников Государственной уголовно-исполнительной службы Украины**

*Представлен юридический и психологический анализ основ организации и реализации душпастирской опеки среди сотрудников Государственной уголовно-исполнительной службы Украины. Отмечено, что сотрудничество между двумя институтами, а именно системой исполнения наказаний и духовенством, объективно необходимо и целесообразно.*

**Ключевые слова:** капеллан, душпастирство, опека, нормативно-правовые документы, работник Государственной уголовно-исполнительной службы Украины.

**Boiko-Buzyl Yu. Yu. Legal and psychological principles of the dyspaster's of officers of the state penitentiary service of Ukraine**

*Legal and psychological analysis was provided in respect of the organization and implementation frameworks of pastoral care among officers of the State Penitentiary Service of Ukraine. The cooperation between two institutions, i.e. correctional system and church, was mentioned to be objectively necessary and reasonable.*

**Key words:** chaplain, pastoral care, care, regulatory documents, officer of State Penitentiary Service of Ukraine.

**I. О. Віденєєв**

кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри психології  
Харківська державна академія культури

**A. M. Большакова**

доктор психологічних наук, професор,  
завідувач кафедри психології  
Харківська державна академія культури

**T. O. Перевозна**

кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри психології  
Харківська державна академія культури

**O. M. Харцій**

кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри психології  
Харківська державна академія культури

## ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ СПІВРОБІТНИКІВ ПРАВООХОРОННИХ ОРГАНІВ

*Метою нашого дослідження є аналіз соціально-психологічних особливостей професійної адаптації співробітників правоохоронних органів. Досліджуються професійно значущі якості особистості співробітника правоохоронних органів (комунікативні якості, особистісні особливості), наявність яких необхідна для професійної відповідності вимогам правоохоронної діяльності.*

**Ключові слова:** професійна діяльність, адаптація, співробітники правоохоронних органів.

**Постановка проблеми.** Розвиток суспільства в Україні на сучасному етапі висуває якісно інші вимоги до своїх членів порівняно з тим, як це було кілька років тому. Передусім це стосується людей, зайнятих у суспільному виробничому процесі. Розмаїття нових професій і спеціальностей, стрімкий розвиток науково-технічного прогресу часто невротизують особистість. Тому процес особистісної й професійної самореалізації іноді уповільнюється або припиняється зовсім. У наш час відбуваються інтенсивні зміни змісту і структури окремих видів професійної діяльності, умов, в яких вона здійснюється. Внаслідок цього значно зростає роль особистісного чинника в забезпеченні ефективності професійної діяльності. Дослідниками показано, що ефективність професійної діяльності залежить не тільки від власне професійних знань, умінь, навичок працівника, а й від можливостей його адаптації та мотивації. Проблема дослідження полягає у відсутності чітких уявлень про кількісні й якісні показники активності й адаптації як основні параметри розвитку особистості співробітників правоохоронних органів.

У цей час у теорії й практиці професійної самореалізації все більше відчувається необхідність

нового осмислення сутності й змісту професійної праці взагалі й праці конкретних професіоналів зокрема.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Останнім часом вийшло чимало серйозних досліджень із питань вивчення проблеми вибору професій. Значну наукову й практичну цінність мають роботи Ю. Аверічева, С. Бочарової, С. Батіщева, Е. Клімова, І. Назімова, Д. Сметаніна, О. Голомштока, Б. Федорішина й інших.

Специфіка професійної діяльності персоналу органів внутрішніх справ (далі – ОВС) полягає у підвищеному ризику, напруженому виконанні завдань в умовах недостатньої, невизначеної інформації, дефіциту часу й високої відповідальності за результати праці.

Стандартні обставини роботи професіонала, діяльність якого пов'язана із критичними, екстремальними ситуаціями, – це умови стресу, нерво-психічної напруги, необхідність переключатися з одного виду діяльності на інший, уміння володіти власними емоційними проявами, розуміти внутрішній стан тих людей, з якими доводиться працювати. Професіонал, співробітник ОВС повинен мати чималий кругозір у галузі гуманітарних знань. Для професій даного типу потрібен твор-

чий склад розуму, здатність моделювати варіанти можливих дій людей і вміти адаптуватися до особливих умов діяльності.

Як зазначав К. Платонов, у найбільш загальному сенсі адаптація є процесом пристосування внутрішніх змін до змін зовнішніх [2, с. 112]. Тому розрізняють три рівні адаптації, пов'язані між собою: психофізіологічний, психологічний, соціально-психологічний. Для коректного розуміння механізмів формування професійної адаптації необхідно враховувати всю сукупність рівнів, бо неможливо розглядати надбудову, не дослідивши підстав явища, як зазначав А. Реан [3, с. 187].

**Мета статті** – аналіз соціально-психологічних закономірностей професійної адаптації працівників ОВС.

Об'єкт нашого дослідження – професійна діяльність співробітників правоохоронних органів. Предметом дослідження є професійна адаптація як чинник професійного розвитку співробітників правоохоронних органів.

У процесі емпіричного дослідження використовувалися такі психодіагностичні методики: «Адаптивність» (МЛО-АМ) А. Маклакова, С. Чермяніна; тест-опитувальник Г. Айзенка (EP1); методика діагностики агресії Басса-Даркі; методика діагностики комунікативних настанов В. Бойка; методика діагностики стратегії поведінки в конфліктних ситуаціях К. Томаса; для діагностики системи Я-образів у міжособистісних відносинах використовувався тест Лірі; для визначення нервово-психічної стійкості використовувалася методика «Прогноз». У дослідженні брали участь 163 співробітника ОВС зі стажем роботи три роки.

**Виклад основного матеріалу.** Дослідження адаптаційних здібностей співробітників правоохоронних органів дозволило виявити такі результати. До груп високої і нормальної адаптації увійшли 47% всіх обстежуваних. Ці особи досить легко адаптуються до нових умов діяльності, швидко входять у новий колектив, адекватно орієнтуються в ситуації, а також швидко виробляють стратегію своєї поведінки. До групи із задовільною адаптацією увійшли 34% всіх обстежуваних. Більшість представників цієї групи мають ознаки різних акцентуацій, які у звичних умовах частково компенсуються і проявляються в разі зміни діяльності. Внаслідок цього успіх адаптації залежить від зовнішніх умов. Також ці особи зазвичай мають невисоку емоційну стійкість, у них можливі прояви агресії, конфліктності, асоціальні зриви. Рекомендується постійний нагляд, а також проведення корекційних заходів.

До групи низької адаптації увійшли 19% всіх обстежуваних. Представники цієї групи мають ознаки явних акцентуацій характеру, деякі ознаки психопатії. Психічний стан можна характеризувати як пограничний. Можливі нервово-психічні

зриви, асоціальні вчинки. Представники цієї групи потребують нагляду психолога і лікаря (невропатолога, психіатра). 48% всіх обстежуваних продемонстрували високий рівень нервово-психічної стійкості і поведінкової регуляції. Для них властиві висока адекватна самооцінка і реальне сприйняття дійсності. Середні показники за даною шкалою виявлені в 40% обстежуваних. Низький рівень поведінкової регуляції, деяка схильність до нервово-психічних зривів, відсутність адекватності самооцінки і реального сприйняття навколишнього світу притаманні 12% всіх обстежуваних.

Високий рівень розвитку комунікативних властивостей, легкість у спілкуванні характерні для деяких співробітників правоохоронних органів із числа обстежених (14%), так само як і низький рівень розвитку даних якостей. Труднощі в налагодженні контактів з оточенням, агресивність, підвищену конфліктність демонструють 14% опитаних. Більшості випробовуваних (72%) притаманний середній рівень розвитку комунікативних здібностей [1, с. 13–22].

Рівень професійної адаптації безпосередньо пов'язаний із нервово-психічною стійкістю як особистісною професійно значущою якістю. Водночас кореляційні зв'язки з показниками нервово-психічної стійкості за тією ж методикою МЛО-АМ (0,90) або «Прогнозу» (0,83) вказують не тільки на витривалість співробітника, але і на здатність ефективно функціонувати в психотравмуючих умовах, породжених соціономічним характером службової діяльності. З огляду на те, що екстремальний зміст правоохоронної діяльності зазначено також у ситуаціях соціальної взаємодії співробітника, нервово-психічна стійкість стає важливою основою формування його соціально-психологічної адаптації.

Нами виявлено також зв'язок соціально-психологічної адаптації з такими сферами особистості, як моральна нормативність (0,40) і комунікативність (0,36). Моральну нормативність у структурі професійної поведінки працівника правоохоронних органів варто розуміти як сукупність норм поведінки, формування і динаміка яких взаємопов'язані із внутрішніми психологічними умовами, опосередкованими зовнішніми впливами на особистість. У своїй сукупності рівень моральної нормативності відображає рівень соціально-психологічної професійної адаптації спеціаліста. Що стосується комунікативності, то цей показник взагалі є провідним, адже комунікація є основною формою реалізації правоохоронної діяльності, яка базується на ефективній взаємодії співробітника ОВС із різними категоріями об'єктів професійного інтересу. Зауважимо, що комунікативність як провідна детермінанта соціально-психологічної адаптації підтверджується також кореляцією з показником екстравертованості за Айзенком (–0,18).

Зважаючи на роль комунікативного потенціалу співробітника ОВС у структурі його соціально-психологічної адаптації, ми проаналізували основні її взаємозв'язки з показником рівня адаптації. Так, за результатами проведеного аналізу адаптивності і показників деструктивних комунікативних настанов за методикою Бойка були виявлені дві провідні взаємозв'язки, а саме: з показниками прояву обґрунтованого негативізму (0,20) і завуальованої жорсткості суджень (-0,17). Можна зробити висновок, що під час розвитку соціальної адаптації в співробітника зменшуються прояви негативізму в професійній комунікації, але водночас розвивається схильність до завуальованої жорсткості. За умови набуття професійного досвіду і формування відповідної соціальної адаптації в співробітника зменшується схильність до демонстрації негативізму, що підтверджує і відповідна кореляція з показником негативізму за методикою Басса-Даркі (0,16).

Зниження прояву негативізму під час формування соціально-психологічної адаптації зумовлене низкою зв'язків із конкретними формами деструктивних комунікативних настанов. Зокрема, під час розвитку професійної адаптації знижується невміння і небажання розуміти і приймати індивідуальність інших людей, на що вказує значна пряма кореляція (0,16). Інакше кажучи, у процесі формування професійного досвіду, що становить основу професійної адаптації, співробітник набуває вміння емпатичного розуміння внутрішніх станів об'єкта взаємодії, що дозволяє вибрати оптимальну тактику організації продуктивної комунікації. Аналогічно знижується схильність співробітника використовувати себе як еталон під час оцінювання інших, що підтверджується кореляцією з показником адаптивності (0,14). Це також спричинене набуттям досвіду, демонструє розуміння співробітником неможливості екстраполяції власних цінностей і психологічних особливостей на інших. Він не схильний намагатися перевиховувати партнера, на що вказує значна кореляція з рівнем адаптивності (0,25), адже будь-яка спроба відкрито перевиховувати об'єкт взаємодії, який часто має цілком протилежні системи цінностей і поглядів, призведе до загострення конфліктної протидії.

Розвиток професійної соціально-психологічної адаптації сприяє зменшенню прагнення переробити опонента під себе, на що вказує прямий кореляційний зв'язок (0,19). Показовим є той факт, що з накопиченням досвіду й адаптацією до специфіки професійної взаємодії знижується невміння прощати помилки інших, на що вказує пряма кореляція (0,21).

За методикою Басса-Даркі така позитивна тенденція підтверджується і кореляційними зв'язками адаптивності із проявами вразливості (0,36) і дра-

тивливості (0,26). Зниження цих непродуктивних проявів агресивності вказує на те, що формування професійної досвідченості визначає збільшення об'єктивності під час встановлення комунікації. Можна сказати, що соціально-психологічна адаптація визначає здатність уникати імпульсивних проявів афективних оціночних суджень на основі власної дратівливості або вразливості. Саме нервово-психічна стійкість і визначає високий рівень вольового самоконтролю, збільшує стійкість до таких форм компенсації непродуктивної агресивності.

Виявлена тенденція завуальованого прояву жорсткості підтверджується кореляційним зв'язком адаптивності з показником нетерпимості до фізичного і психічного дискомфорту від об'єкта взаємодії (-0,19). Отже, здатність маскувати власне ставлення до об'єкта комунікативної взаємодії – це безумовний показник розвитку адаптації до специфічних психологічно напружених і конфронтаційних умов службової діяльності. Наступним кроком нашого дослідження детермінантів соціально-психологічної адаптації співробітників правоохоронних органів стає аналіз характеристик особливостей міжособистісної взаємодії за методикою Лірі. Провідною тенденцією стала закономірність зниження всіх основних показників стилів організації міжособистісної взаємодії з розвитком соціальної адаптації співробітника, що зумовлено суцільними прямими кореляціями. Спершу зупинимося на констатуючому реальному Я-образі, який визначає усвідомлені особливості організації міжособистісної взаємодії співробітником. Вагомий кореляційний зв'язок було виявлено між рівнем соціально-психологічної адаптації і показником підозрливості (0,46). Прямий характер кореляції показує, що розвиток соціально-психологічної адаптації приводить до зниження рівня загальної підозрливості співробітника як провідної форми організації власної тактики міжособистісної взаємодії. Такий індивідуально-психологічний чинник професійної адаптації, як впевненість у собі, сприяє позбавленню від гіпертрофованої підозрливості. Це не виключає професійної пильності, але зменшує ризик розвитку гіпертрофованої тривожної недовірливості. Такий висновок підтверджується і виявленою нами за методикою Басса-Даркі кореляцією соціально-психологічної адаптації з такою формою компенсації агресивності, як підозрливість (0,31), яка також вказує на тенденцію до зниження даного стилю поведінки в міжособистісних відносинах.

Знижується також і рівень прояву агресивності, на що вказує відповідна кореляція із соціально-психологічною адаптацією (0,17). Прямий характер зв'язку вказує на уникнення співробітником, у міру становлення професійного досвіду,

недоцільної агресії щодо об'єкта взаємодії. Адже без крайньої необхідності агресія породжує відповідну зворотну реакцію конфліктної протидії, що унеможлиблює встановлення і розвиток психологічного контакту, а значить, і досягнення значущої мети. Вихідний рівень напористості в недосвідченого співробітника дещо вищий, що вказує на схильність компенсувати недостатність досвіду демонстрацією агресії. Це підтверджується і низкою прямих вагомих кореляційних зв'язків із показниками різних форм агресії, встановлених за методикою Басса-Даркі, на зниження яких неодноразово зверталася увага. Із цього можна зробити висновок, що саме професійна адаптація фахівця до умов діяльності сприяє нейтралізації зовнішніх проявів непродуктивної агресії.

Останній за значущістю зв'язок адаптації продемонстрував показник альтруїзму (0,16), пряма кореляція з яким вказує на деяке зниження загального альтруїстичного ставлення до соціального оточення з набуттям професійного досвіду взаємодії. Це також пояснюється неможливістю спільного альтруїстичного ставлення внаслідок кримінальної зараженості і принципової несумісної асоціальної спрямованості більшості об'єктів професійної взаємодії. Хоча це і не означає, що з набуттям професійного досвіду співробітник вдається до інших крайнощів – мізантропії, він проявляє більшу вибірковість альтруїстичного або дружнього ставлення до оточення залежно від конкретної ситуації професійної взаємодії. Адже під час адаптації та набуття досвіду в нього знижується рівень тотальної підозрливості. Отже, дана тенденція вказує не на зникнення альтруїзму, а на його більш зважений і вибірковий прояв під час взаємодії.

Що стосується взаємозв'язку соціально-психологічної адаптації з уявленням співробітника про бажане (ідеальний Я-образ), то кореляції були виявлені лише із трьома стилями міжособистісної взаємодії, які також демонструють тенденцію до зниження. Було виявлено прямий кореляційний зв'язок ідеального Я-образу з показником підозрливості (0,19), із чого можна зробити висновок, що в перспективі співробітник розуміє недоцільність невиправданої тотальної підозрливості, адже його досвід дозволяє легше орієнтуватися в людях і своєчасно розпізнавати небезпеку. Професійна впевненість допомагає вільно встановлювати контакти, без застосування такого невиправданого захисного механізму, як гіпертрофована підозрливості. Аналогічного зниження співробітник очікує і за показником підлеглості, який також виявив кореляцію із соціально-психологічною адаптацією (0,14). Інакше кажучи, екстраполюючи власну динаміку формування комунікативної професійної компетентності на майбутнє, співробітник розуміє необхідність подальшого розвитку готовності про-

тистояти будь-яким спробам впливу з боку об'єктів службової взаємодії. Тому він і в перспективі приділяє увагу здатності до явного або прихованого домінування, яке унеможлиблює протидію опонента.

Третім показником, який виявив кореляцію в ідеальному Я-образі з рівнем соціально-психологічної адаптації, став прояв егоцентризму (0,10). Таке очікування також зумовлене досвідом, який демонструє недоцільність гіпертрофованого егоцентризму, що може перешкодити об'єктивному баченню реальних обставин взаємодії через загострення суб'єктивізму. Під час аналізу комунікативних настанов співробітника правоохоронних органів з'ясовано, що з досвідом він набуває усвідомлення важливості об'єктивного розуміння справжніх внутрішніх станів опонента. А така професійна емпатійність знижує егоцентризм, що і зумовлює прагнення до його зниження в очікуваному ідеальному Я-образі.

Порівнюючи реальний і ідеальний Я-образи співробітника правоохоронних органів щодо власних особливостей організації міжособистісної взаємодії, ми виявили закономірності впливу рівня адаптації на динаміку їхніх відмінностей. Спостерігається низка позитивних кореляцій, що вказує на зменшення внутрішнього дисонансу реального й ідеального Я-образів з розвитком соціально-психологічної адаптації. Найбільша тенденція до зменшення розбіжності між реальним і очікуваним Я-образами спостерігається за показником підлеглості, яка має вагому кореляцію з рівнем розвитку соціально-психологічної адаптації (0,38). Отже, можна стверджувати, що саме в цій сфері стратегії міжособистісної взаємодії співробітником відчувається максимальне наближення ідеального образу до реального.

**Висновки.** На основі емпіричного дослідження можна зробити висновок, що до детермінантів соціально-психологічної адаптації належать: психоемоційна стійкість; моральна нормативність; комунікативність; екстравертованість; здатність до пристосування в ситуаціях взаємодії; неохильність до негативізму, дратівливості й уразливості; здатність до емпатії; зниження негативних комунікативних настанов; зниження підозрливості; формування домінантності в системі організації міжособистісної взаємодії; зниження агресивності; неохильність як до тотального альтруїзму, так і до егоцентризму.

Крім того, професійна адаптація наближає реальний і очікуваний образи себе і зменшує внутрішній дисонанс у цій сфері, який може виникати через невідповідність або незадоволеність власними реальним та ідеальним Я-образами. Отже, розвиток соціально-психологічної адаптації на основі професійного досвіду сприяє гармонізації

власних уявлень про себе, а тому і знижує ризик виникнення негативних психологічних станів щодо невідповідності бачення реального і бажаного Я-образів.

Проведене нами теоретичне й емпіричне дослідження дозволило виявити кількісні й якісні показники адаптації, що дозволить підвищити ефективність діяльності психологічних служб підрозділів правоохоронних органів, а також впливати на успішність професійної діяльності співробітників правоохоронних органів.

#### Література:

1. Віденєєв І., Перевозна Т., Большакова А., Харцій О. Особливості активності і мотивації в професійному розвитку співробітників правоохоронних органів. *Проблеми екстремальної та кризової психології*. 2017. № 21. С. 13–22.
2. Платонов К. Структура и развитие личности. М.: Наука, 1986. 254 с.
3. Реан А., Кудашев А., Баранов А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика. СПб, 2006. 479 с.

---

#### **Виденеев И. А., Большакова А. Н., Перевозная Т. А., Харций Е. Н. Особенности формирования профессиональной адаптации сотрудников правоохранных органов**

*Целью нашего исследования является анализ социально-психологических особенностей профессиональной адаптации сотрудников правоохранительных органов.*

*Исследуются профессионально значимые качества личности сотрудника правоохранительных органов (коммуникативные качества, личностные особенности), наличие которых необходимо для профессионального соответствия требованиям правоохранительной деятельности.*

**Ключевые слова:** профессиональная деятельность, адаптация, сотрудники правоохранительных органов.

#### **Videnieiev I. O., Bolshakova A. M., Perevozna T. O., Khartsii O. M. Peculiarities of forming the professional adaptation of law enforcement officials**

*The purpose of our study is to analyze the socio-psychological patterns of professional adaptation of law enforcement officers.*

*The professionally significant qualities of the personality of the law enforcement officer (communicative qualities, personal characteristics) are studied, the presence of which is necessary for professional compliance with requirements of law enforcement.*

**Key words:** professional activity, adaptation, law enforcement officers.

## ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.9.072.4

**А. М. Большакова**

доктор психологічних наук, професор,  
завідувач кафедри психології  
Харківська державна академія культури

### РОЗВИТОК ЖИТТЄТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ЯК ФАКТОР ПОДОЛАННЯ СУБ'ЄКТИВНОЇ ВИЧЕРПАНОСТІ ОСОБИСТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ

*Досліджено умови та механізми подолання та попередження особистісної реалізованості – суб'єктивної вичерпаності особистісного потенціалу. Показано, що розвиток життєтворчих здібностей є чинником психологічної корекції особистісної реалізованості та сприяє позитивній динаміці особистості як суб'єкта творчого самоздійснення на життєвому шляху.*

**Ключові слова:** суб'єктивна вичерпаність особистісного потенціалу, особистісна реалізованість, життєтворчість, життєтворчі здібності, психокорекція.

**Постановка проблеми.** Найважливішим завданням суб'єкта життєвого шляху в процесі особистісного самоздійснення є самореалізація як найбільш повне та конструктивне використання закладеного в людині потенціалу. Зазвичай самореалізація розглядається як цілком позитивне явище. Водночас самореалізація та досягнення важливих життєвих цілей не завжди приводять до психологічного благополуччя, оскільки можуть мати такі негативні наслідки, як криза смисловтрати, нудьга, спустошеність, зупинка в особистісному зростанні, особистісне вигорання та ін. До того ж чинником психічного неблагополуччя може бути не тільки переживання вичерпаності власних ресурсів після досягнення значних життєвих успіхів, але й незадоволення людини самим перебігом процесу самореалізації та оцінкою досягнутих результатів. На позначення сукупності таких негативних проявів у наших попередніх роботах було введено, а також теоретично обґрунтоване й емпірично верифіковане поняття «особистісна реалізованість». Проведені нами дослідження дозволили довести наявність цього феномена як психічної реальності, описати систему його особистісних корелятивів, дослідити вікову динаміку. Визначена низка негативних наслідків особистісної реалізованості зумовлює потребу вивчення теоретичних основ і методологічних підходів до її психологічної корекції.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Здійснення суб'єкта на його життєвому шляху є не тільки невпинним позитивним процесом, пов'язаним із реалізацією особистісного потенціалу. Досягання важливих життєвих цілей не завжди приводить

до психологічного благополуччя, оскільки може супроводжуватися виникненням низки складних екзистенційних проблем, як-от:

– смисложиттєва криза, що руйнує систему смислової регуляції життєвого шляху, блокує подальший саморозвиток особистості та загрожує її психічному благополуччю;

– обрання дефектних методів задоволення потреби в смислі життя: недійсних, помилкових смислів життя, які не відповідають внутрішнім потребам і можливостям людини, побудова «реліктової» концепції смислу життя, яка залишилася від попередніх етапів розвитку людини та не відповідає його актуальному стану [6];

– негативні психічні наслідки досягання життєвого успіху: «гедоністичний вакуум», «тупиковий успіх» – переживання невизначеності щодо подальших дій; збитки від реалізації ефективних дій – успіх, який спричиняє виникнення серйозної проблеми [4].

На позначення сукупності цих та інших негативних проявів процесу та результатів самоздійснення особистості як суб'єкта життєвого шляху в наших попередніх роботах було введено нове психологічне поняття – «особистісна реалізованість», визначене як «психічний образ, в якому відображено суб'єктивно незадовільну оцінку результатів, перебігу та перспектив реалізації особистісного потенціалу людини. Цей образ є суб'єктивним уявленням про вичерпаність власного особистісного потенціалу та пов'язаний зі стагнацією процесів самоздійснення на трьох етапах життя: у минулому, теперішньому та майбутньому». Проведені дослідження дозволили

довести наявність цього феномена як психічної реальності, визначити низку його емпіричних індикаторів і особистісних корелятивів, дослідити вікову динаміку, створити надійну та валідну методику психологічної діагностики [2].

Отже, наступним завданням наукового пошуку має бути визначення теоретичних основ і методологічних підходів до подолання та попередження особистісної реалізованості – суб'єктивної вичерпаності особистісного потенціалу.

Для попередження виникнення особистісної реалізованості та її негативних наслідків людина має бути творчою, активною, соціально відповідальною, високорозвинутою тощо. Особливою, вищою формою цих здатностей і прояву творчої природи особистості, що забезпечує ефективність вирішення життєвих проблем, є життєтворчість.

Вперше серйозне наукове обґрунтування поняття «життєтворчість» було здійснено колективом українських дослідників на чолі із Л. Сохань. Вони запропонували розглядати життя як творчий процес та здійснили системне дослідження проблем життєтворчості [3]. Центральним положенням розроблюваної ними концепції є уявлення про людину як суб'єкт життя, в основі існування якого полягає життєтворчість – «особлива й вища форма прояву творчої природи людини. Це духовно-практична діяльність, що спрямована на творче планування, проектування та здійснення життєвого проекту» [5, с. 158]. Найзначущим результатом життєтворчості є оволодіння найвищим мистецтвом – мистецтвом жити, що визначається як «особливе вміння і висока майстерність у побудові особистістю свого життя, що базується на глибокому знанні життя, розвиненій самосвідомості й володінні системою засобів, методів, технологій програмування, конструювання і здійснення життя як індивідуально-особистісного життєвого проекту» [5, с. 158].

За твердженням російського вченого Д. Леонтьєва, поява концепції життєтворчості ознаменувала зміну парадигми сучасної екзистенціальної психології [5]. На його думку, життєтворчість можна визначити як «особистісно орієнтовану практику розвитку та корекції відносин людини зі світом» [5, с. 108]. У результаті реалізації цієї практики досягається певний позитивний життєтворчий ефект – «розширення життєвого світу. Людина сама обирає, як буде для неї найкраще, якщо вона матиме досить широку можливість вибору, якщо в неї буде досить широка свідомість, якщо в неї буде досить повна та багатомірна картина світу і досить повна та багатомірна картина своїх відносин зі світом» [5, с. 108].

Методологічною основою систематизації життєтворчих здібностей у наших дослідженнях було обрано теоретичне уявлення про те, що в про-

цесі життєтворчості як проектування та здійснення людського життя можна виділити дві стадії. Перша стадія передбачає побудову життєвих планів та програм, формування життєвих стратегій і концепцій. Друга є реалізацією розроблених життєвих проектів. Відповідно до виділення двох названих етапів життєздійснення, у результаті теоретичного аналізу проблем життєтворчості та життєтворчих здібностей було виділено комплекс найважливіших емпіричних індикаторів життєтворчих здібностей, що забезпечують ефективність життєвого планування та здійснення: самопізнання та рефлексія як: усвідомлення стереотипів і переконань, що є бар'єрами для вільної реалізації особистісного потенціалу; розуміння власних інтересів, цінностей, моральних якостей; виявлення сильних сторін власної особистості як ресурсів побудови життєвих стратегій; виявлення слабких сторін особистості з метою розроблення програми саморозвитку та самовдосконалення; позитивна орієнтація на майбутнє з урахуванням власних можливостей і обмежень; прогнозування напрямів та змісту особистісного розвитку; оволодіння технологіями здійснення важливих життєвих виборів: від глобальних до більш конкретних; цілеспрямованість у реалізації життєвих планів; подолання тимчасових перешкод і труднощів на шляху до обраної мети; гнучкість у виборі засобів реалізації розроблених життєвих планів; вміння відмовитися від бажаної мети, якщо її реалізація є неможливою, або потребує не виправданих жертв.

Для вивчення загального рівня розвитку життєтворчих здібностей і окремих їх видів у наших попередніх дослідженнях було створено відповідну психодіагностичну методику – «Опитувальник життєтворчих здібностей» [1].

Водночас питання про можливість подолання та попередження особистісної реалізованості через розвиток життєтворчих здібностей дотепер не розглядалося, що й зумовило актуальність даного дослідження.

**Мета статті** – розробити і реалізувати технологію розвитку життєтворчих здібностей та оцінити її ефективність щодо подолання та попередження особистісної реалізованості – суб'єктивної вичерпаності особистісного потенціалу.

**Виклад основного матеріалу.** Завданням першого етапу дослідження було вивчення взаємозв'язку рівня суб'єктивної вичерпаності особистісного потенціалу (особистісної реалізованості) та рівня розвитку життєтворчих здібностей. У дослідженні взяли участь 586 осіб віком від 17 до 78 років.

Діагностику рівня особистісної реалізованості було проведено за допомогою «Опитувальника особистісної реалізованості» (власна розробка [2]), який дозволяє оцінити її загальний рівень та вивчити за трьома шкалами:



– «поточний момент» – ненасиченість сьогодення важливими справами; низький ступінь активності, спрямованої на досягнення важливих життєвих результатів; незадоволення повнотою використання особистісних ресурсів;

– «перспектива» – негативні прогнози людини щодо реалізації важливих планів і мрій у майбутньому; переживання вичерпаності особистісного потенціалу; відсутність значущих задумів і проєктів; слабе прагнення до особистісного зростання;

– «ретроспектива» – уявлення людини про низький рівень досягнення життєвого успіху, неповне використання особистісних ресурсів на шляху до досягнення значущих цілей, неефективність життєвого планування в минулому, низький рівень активності й енергійності в реалізації запланованого, незадоволення від процесу та вже наявних результатів самореалізації.

Загальний рівень розвитку життєтворчих здібностей людини й окремих їх видів досліджувався за допомогою «Опитувальника життєтворчих здібностей» (власна розробка) [1], який містить вісім шкал:

– «осмисленість життя» – характеризує здатності людини знаходити смисл свого існування, відчувати безумовну цінність життя, формулювати власне життєве призначення;

– «життєстійкість» – описує здібності людини, пов'язані зі здатністю протистояти життєвим труднощам: долати складні проблеми, конфлікти, опиратися деструктивному тиску та маніпуляціям оточення;

– «цілеспрямованість» – відображає життєтворчі здібності, що проявляються в умінні формулювати життєві цілі, бути активним, енергійним, рішучим, послідовним і наполегливим у реалізації задумів;

– «пластичність» – характеризує такі життєтворчі здібності, як толерантність до невизначеності, готовність до непередбачуваного майбутнього, гнучкість у життєвому плануванні, готовність до

змін, відкритість новому досвіду, комфортні відчуття в незвичайних ситуаціях і несподіваних обставинах;

– «прагнення до особистісного зростання» – відображає впевненість у необхідності постійного особистісного та професійного зростання, активність у напрямі саморозвитку та самовдосконалення, прагнення до підвищення власної компетентності в різних сферах активності;

– «креативність» – відображає здатність людини зробити своє життя привабливим і цікавим, вміння знайти щось захоплююче в будь-якій справі, прагнення до створення нового в усьому, що робиш;

– «рефлексивні здібності» – висвітлює зацікавленість людини в розумінні своїх особливостей, здатність знаходити психологічні причини своїх вчинків, прагнення до самоспостереження з метою самопізнання.

Для оцінки взаємозв'язку показників опитувальників особистісної реалізованості та життєтворчих здібностей було проведено кореляційний аналіз, статистично значущі результати (коефіцієнти Пірсона) якого наведені в табл. 1.

Дані, наведені в табл. 1, показують наявність тотального статистично значущого зворотного взаємозв'язку між проявами особистісної реалізованості та рівнем розвитку життєтворчих здібностей особистості. Отже, отримані під час кореляційного аналізу результати дозволяють стверджувати, що рівень розвитку життєтворчих здібностей можна розглядати як особистісну детермінанту попередження виникнення стану особистісної реалізованості.

Завданням другого етапу дослідження було вивчення можливості корекції особистісної реалізованості шляхом розвитку життєтворчих здібностей особистості. Для цього було розроблено та реалізовано психокорекційну програму – життєтворчий психотренінг як форму цілеспрямованого розвитку життєтворчих здібностей, підви-

Таблиця 1

### Суб'єктивна вичерпаність особистісного потенціалу та рівень розвитку життєтворчих здібностей особистості

Показники «Опитувальника особистісної реалізованості»	Показники «Опитувальника життєтворчих здібностей»							
	Осмисленість життя	Життєстійкість	Цілеспрямованість	Пластичність	Прагнення до особистісного зростання	Креативність	Рефлексивні здібності	Загальний рівень
Поточний момент	-0,662	-0,573	-0,798	-0,358	-0,585	-0,694	-0,144	-0,756
Перспектива	-0,718	-0,532	-0,507	-0,494	-0,593	-0,683	-0,231	-0,741
Ретроспектива	-0,735	-0,609	-0,704	-0,333	-0,572	-0,683	-0,305	-0,780
Загальний рівень	-0,805	-0,653	-0,766	-0,447	-0,664	-0,783	-0,261	-0,866

Примітка: рівень статистичної значущості відповідає  $p < 0,01$ .

щення індивідуальної здатності особистості бути активним суб'єктом власного життя, створювати плани та розробляти перспективи на майбутнє, енергійно діяти в теперішньому та позитивно ставитися до минулого часу, отримуючи там ресурси для подальшого особистісного розвитку.

У створенні корекційної програми використовувалися методологічні надбання, розроблені в психологічних тренінгах особистісного зростання та самореалізації, рефлексивному тренінгу, біографічному тренінгу та ін. напрямках групової психокорекційної роботи.

Пропонована програма розвитку життєтворчих здібностей була розрахована на 10 групових занять тривалістю від 4 до 6 годин, залежно від сукупної групової динаміки й індивідуальної динаміки особистісних змін кожного з учасників. Групова форма корекції доповнювалася індивідуальними зустрічами та завданнями на самостійну роботу з розвитку життєтворчих здібностей.

Оцінка результативності корекції особистісної реалізованості через розвиток життєтворчих здібностей здійснювалася шляхом зіставлення вихідних параметрів за рівнями особистісної реалізованості та показниками розвитку життєтворчих здібностей, обмірюваних до та після закінчення тренінгу. Діагностика здійснювалася тричі: вперше – перед початком корекції, вдруге –

Таблиця 2

### Результати подолання суб'єктивної вичерпаності особистісного потенціалу через розвиток життєтворчих здібностей особистості

Показники		Експериментальна група				
		1 замір	2 замір	3 замір	Значення розбіжностей	
					1/2 замір	1/3 замір
Опитувальник життєтворчих здібностей	Осмиленість життя	3,15	3,72	3,89	2,176*	3,351**
	Життєстійкість	2,87	3,31	3,54	3,1**	2,534*
	Цілеспрямованість	2,01	3,41	3,56	3,267**	3,331**
	Пластичність	3,43	3,78	3,91	2,371*	2,398*
	Прагнення до особистісного зростання	3,21	3,64	3,81	2,473*	2,768*
	Креативність	3,78	4,21	4,46	2,798**	3,531***
	Рефлексивні здібності	2,89	3,31	3,54	2,513*	3,376**
	Загальний показник	21,34	25,38	26,71	2,321*	3,242**
Опитувальник особистісної реалізованості	Поточний момент	3,16	2,77	2,23	2,413*	3,16**
	Перспектива	3,21	2,87	2,65	4,121***	3,913***
	Ретроспектива	3,12	2,85	2,59	3,242**	3,413**
	Загальний показник	9,49	8,49	7,47	2,025*	3,518***

Примітки: \* –  $p < 0,05$ ; \*\* –  $p < 0,01$ ; \*\*\* –  $p < 0,001$ .

Таблиця 3

### Результати контрольної групи, члени якої не брали участі в психокорекційній програмі

Показники		1 замір	2 замір	3 замір	Значення розбіжностей	
					1/2 замір	1/3 замір
		Опитувальник життєтворчих здібностей	Осмиленість життя	3,21	3,31	3,29
Життєстійкість	2,87		2,94	3,12	***	***
Цілеспрямованість	2,01		2,15	2,16	***	***
Пластичність	3,43		3,39	3,52	***	***
Прагнення до особистісного зростання	3,21		3,17	3,36	***	***
Креативність	3,78		3,64	3,81	***	***
Рефлексивні здібності	2,89		2,74	2,56	***	***
Загальний показник	21,4		21,34	21,82	***	***
Опитувальник особистісної реалізованості	Поточний момент	3,21	3,05	3,12	***	***
	Перспектива	3,17	3,12	3,21	***	***
	Ретроспектива	2,91	2,89	2,71	***	***
	Загальний показник	9,29	9,06	9,04	***	***

Примітки: \*\*\* – відсутність статистично значущих розбіжностей.

на завершальній стадії корекції, втретє – через місяць із моменту закінчення корекційної програми. Результати першого діагностичного заміру показували початковий рівень особистісної реалізованості та розвитку життєтворчих здібностей учасників програми; результати другого заміру свідчили про «моментальну» ефективність корекційних заходів; за результатами третього заміру можна було робити висновки про міцність та глибину позитивних зрушень у розвитку здатності особистості до життєтворчості та характер їх впливу на особистісну реалізованість особистості.

Як діагностичний інструментарій використано «Опитувальник особистісної реалізованості» й «Опитувальник життєтворчих здібностей». Статистична значущість якісно-кількісних зрушень у системі життєтворчих здібностей і рівні особистісної реалізованості визначалася за схемою «до та після».

Підсумки математико-статистичного оброблення результатів первинної (1 замір), вторинної (2 замір) та ретестової (3 замір) діагностики життєтворчих здібностей і рівня особистісної реалізованості в корекційній (експериментальній) і контрольній групах узагальнені в табл. 2 та 3.

Дані, наведені в табл. 2, свідчать про високу «моментальну» ефективність психокорекційної програми за всіма показниками життєтворчих здібностей. Статистичні показники також вказують на віддалений позитивний ефект психокорекції за всіма життєтворчими показниками. Збереження позитивної динаміки показників «Опитувальника життєтворчих здібностей» дозволяє підтвердити не тільки корекційну, але й розвиваючу спрямованість розробленої тренінгової програми. Відсутність подібних значущих позитивних змін у контрольній групі (табл. 3) дозволяє довести, що виявлений розвиток життєтворчих здібностей завдячує саме розробленій і впровадженій психокорекційній програмі.

Оцінка змін, зазначена в показниках «Опитувальника особистісної реалізованості», також показує статистично значущу позитивну динаміку як безпосередньо під час реалізації психокорекційної програми, так і у віддаленій перспективі. У досліджуваних експериментальній групі відзначається стійке зниження показників суб'єктивної вичерпаності особистісного потенціалу як на загальному рівні, так і за її окремими вимірами: минулим, теперішнім, майбутнім.

Отже, дані, наведені в табл. 2 та 3, доводять, що цілеспрямований розвиток життєтворчих здібностей дозволяє коригувати стан суб'єктивної вичерпаності особистісного потенціалу. Особистість із розвинутими навичками активного та вільного творення власного життя уявляє своє теперішнє як період, насичений важливими справами, вона мотивована, спрямована на досяг-

нення важливих життєвих результатів, відчуває задоволення повнотою використання особистісних ресурсів. Високий рівень розвитку життєтворчих здібностей є умовою вироблення позитивних прогнозів людини щодо реалізації планів і мрій у майбутньому, впевненості в наявності особистісного потенціалу, розроблення значущих задумів і проектів, значного прагнення до особистісного зростання. Здатність до життєтворчості дозволяє людині позитивно оцінювати власні життєві успіхи, відчувати задоволення від досягнення вже наявних результатів самоздійснення на життєвому шляху.

**Висновки.** Процес суб'єктного самоздійснення на життєвому шляху, самореалізація, досягання важливих життєвих цілей не завжди спричиняють психологічне благополуччя, оскільки можуть супроводжуватися виникненням цілої низки складних екзистенціальних проблем.

Сукупність негативних проявів процесу та результатів самоздійснення особистості як суб'єкта життєвого шляху охоплює психічний феномен «особистісна реалізованість», визначений як суб'єктивна вичерпаність особистісного потенціалу – психічний образ, в якому відображено суб'єктивно незадовільну оцінку результатів, перебігу та перспектив реалізації особистісного потенціалу.

Чинником подолання суб'єктивної вичерпаності особистісного потенціалу та наявності позитивної динаміки особистості як суб'єкта творчого самоздійснення можна вважати комплекс життєтворчих здібностей, що містить: здатність до осмисленості життя, життєстійкість, цілеспрямованість, особистісну пластичність, прагнення до особистісного зростання, креативність, рефлексивні здібності.

Перспективні напрями подальших досліджень полягають у пошуку додаткових шляхів корекції та попередження особистісної вичерпаності.

#### Література:

1. Большакова А. Опитувальник життєтворчих здібностей. Вісник Нац. техніч. ун-ту України «Київський політехнічний інститут». Філософія. Психологія. Педагогіка. 2010. № 2. С. 70–75.
2. Большакова А. Опитувальник особистісної реалізованості. Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія «Педагогіка і психологія». Вип. 28. Ч. 1. С. 14–24.
3. Жизнь как творчество / ред. В. Шинкарук, Л. Сохань, Н. Шульга и др. К.: Наукова думка, 1985. 302 с.
4. Колесов Д. Целостность и целеполагание. Феномен «тупикового успеха». Мир психологии. 2004. № 4. С. 70–79.
5. Леонтьев Д. Жизнетворчество как практика расширения жизненного мира: материалы докладов 1-й Всероссийской научно-практ.

конференции по экзистенциальной психологии.  
М.: Смысл, 2001. С. 100–109.

6. Обуховский К. Психология влечений человека.  
М.: Прогресс, 1972. 244 с.

---

**Большакова А. Н. Развитие жизнетворческих способностей как фактор преодоления субъективной истощенности личностного потенциала**

*Исследованы условия и механизмы преодоления и предупреждения личностной реализованности – субъективной истощенности личностного потенциала. Показано, что развитие жизнетворческих способностей является фактором психологической коррекции личностной реализованности и способствует позитивной динамике личности как субъекта творческого самоосуществления на жизненном пути.*

**Ключевые слова:** субъективная истощенность личностного потенциала, личностная реализованность, жизнетворчество, жизнетворческие способности, психокоррекция.

**Bolshakova A. M. Life-creation capabilities development as factor for overcoming of subjective exhaustion of personal potential**

*The conditions and factors for overcoming of personality realized (subjective exhaustion of personal potential) are investigated. It is shown, that life-creation capabilities development is factor for overcoming of subjective exhaustion of personal potential and factor for positive dynamics of personality as a subject of creative self-realization on the life course.*

**Key words:** subjective exhaustion of personal potential, personal realized, life-creation, life-creation capabilities, psychological interventions.

**В. М. Борисенко**аспірант кафедри практичної психології  
Класичний приватний університет

## ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОГО НАПРЯМУ

*У статті аналізуються передумови формування емоційної компетентності в студентів – майбутніх фахівців соціономічного напрямку з погляду взаємин «викладач – студент», характеризуються стилі мотиваційно-сислової регуляції професійної реалізації; розкриваються загальні і професійно обумовлені принципи, якими варто керуватися у фаховій діяльності, а також основні правила, яких треба дотримуватися.*

**Ключові слова:** емоційна компетентність, фахівець соціономічного напрямку, конструктивний стиль, деструктивний стиль, емоційно позитивне ставлення.

**Постановка проблеми.** Наукова проблема полягає в тому, що в наукових дослідженнях чітко не висвітлені передумови формування емоційної компетентності в студентів – майбутніх фахівців соціономічного напрямку.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** В останні два десятиріччя все більше уваги приділяється гуманізації освіти, підвищенню ефективності фахової підготовки студентів, врахуванню людського чинника в системі взаємин «людина – людина», які характерні для фахівців соціономічного напрямку. З'явилось багато наукових праць, де досліджується формування емоційної компетентності фахівців у різних сферах людської діяльності. Але скрізь аналізується окремий аспект цієї важливої здатності. Наприклад, Ж. Вірна й О. Іванашко зосереджують увагу на стилях професійної діяльності викладачів [1], В. Моляко наголошує на необхідності дотримання принципів творчої діяльності [2], Г. Радчук називає принципи, які сприяють забезпеченню формування в студентів усвідомлення себе суб'єктом самостійної професійної діяльності [3], Г. Бороздіна робить акценти на дотриманні окремих правил для підтримки сприятливого психологічного клімату в процесі спілкування і взаємодії з іншими людьми [4], багато науковців (Е. Носенко, Н. Коврига [7], У. Дімберг [5], Н. Тіберген [6],

Д. Гоулман [8] та ін.) віддають перевагу здатності розпізнавати та враховувати емоційні стани інших за невербальними ознаками. Найбільш детально розкриті загальні передумови (біологічні, соціальні, вікові) формування емоційного інтелекту в дослідженнях В. Зарицької [9], які є основою для формування емоційної компетентності сучасних фахівців. Сьогодні немає цілісної структури передумов, які б забезпечували процес формування емоційної компетентності студентів – майбутніх фахівців соціономічного

напрямку, що і зумовило вибір саме такої теми дослідження.

**Мета статті** – дати більш глибоке обґрунтування передумов, які в сукупності здатні забезпечити ефективне формування емоційної компетентності студентів – майбутніх фахівців соціономічного напрямку.

**Виклад основного матеріалу.** Професії соціономічного напрямку, яким властива активна міжособистісна взаємодія, потребують від фахівців здатності розуміти свій внутрішній світ і внутрішній світ інших, вміння встановлювати з ними ділові й емоційні контакти, організовувати їхню спільну й індивідуальну роботу. Загалом гуманізація сфери освіти і підвищення ефективності фахової підготовки студентів передбачає врахування людського чинника, який є основним у системі відносин «людина – людина», бо саме вона спрямовує, регулює і контролює систему людських взаємин, а також когнітивну й емоційну наповнюваність взаємодії між людьми, на чому наголошують, зокрема, Ж. Вірна й О. Іванашко [1, с. 74]. Аналізуючи цей процес з погляду викладача і студента, варто зазначити, що в центр проблеми мусить ставитися студент, навколо якого обертаються всі засоби навчальної діяльності, що задіяні в навчальному процесі, а також особа викладача, що організує цей процес, діє як інформатор, наставник, експерт, аналітик у навчальному процесі студентів.

На основі дослідження актуальних мотиваційних закономірностей прояву стилів мотиваційно-сислової регуляції, професійної реалізації фахівцями власної діяльності Ж. Вірна і О. Іванашко [1, с. 77] називають два типи стилю мотиваційно-сислової регуляції професійної реалізації, які характерні і для викладачів вузів: конструктивний (рефлексивний) і деструктивний (нерефлексивний).

Конструктивний (рефлексивний) стиль характеризується такими показниками, як: здатність випереджання подій професійного життя завдяки свідомому ставленню до вимог професійної діяльності та відповідній внутрішній мотивації щодо її здійснення; мотиваційно-цільові здібності (рефлексивні вміння), що забезпечують контроль за цілісним перебігом професійної діяльності з урахуванням об'єктивних, суб'єктивних засобів її реалізації та загальних життєвих цілей людини, векторизація яких спрямовується до її внутрішнього світу; інтровертивні тенденції поведінки, що проявляються в стриманості, орієнтації на справу, непомітності, спокої, витривалості; здатність тримати емоційну дистанцію з оточенням, що сприяє збереженню цілісності особистості та її психоенергетичній безпеці, а також стимулює оригінальне мислення і вираження творчих здібностей.

Деструктивний (нерефлексивний) стиль характеризується такими ознаками, як: загальне тло низького рівня усвідомлення професійного образу та відповідної зовнішньої мотивації професійної діяльності, яке спричиняє неузгодженість життєвих цілей людини та тенденцій її професійної реалізації; низький рівень цільових здібностей і відсутність рефлексивних вмінь, що зумовлюють труднощі в подоланні складного внутрішнього конфлікту засобами мобілізації психологічних і особистісних резервів, векторизація яких спрямована до зовнішнього світу людини; екстраверсійні тенденції поведінки, які проявляються в активності, життєрадісності, комунікативності, оптимістичності, допитливості, імпульсивності; орієнтація на інших людей через концентрацію інтересів на безпосередньому оточенні та дотриманні вимог суспільства; швидкість реагування, орієнтована на змінюване оточення, часто супроводжується агресивними й імпульсивними реакціями, які заважають встановленню оптимального балансу психофізіологічного функціонування. З огляду на те, що рефлексія як суттєвий складник емоційної компетентності фахівців соціономічного напрямку є частиною нашого дисертаційного дослідження, ми погоджуємося з висновками Ж. Вірної й О. Іванашко [1, с. 78] у тій частині, де вони стверджують, що, оскільки зв'язок між внутрішніми складниками процесу професіоналізації розглядається як прояв єдності пізнавальної й афективної сфери особистості, корекційні заходи з формування конструктивного (рефлексивного) стилю актуального професійного досвіду потрібно спрямовувати: по-перше, у напрямі актуалізації емоційних уявлень про «привабливість очікуваного результату»; по-друге, у разі дії різноманітних захисних реакцій – у напрямі оптимального рівня актуалізації чуттєвих переживань з очікуванням емоційного задоволення [1].

Зазначені вище корекційні заходи, які ми вважаємо абсолютно доречними і в підготовці студентів до професійної діяльності, нами доповнені такими: по-перше, формуванням настанови на подолання труднощів, які можуть виникати на шляху досягнення результату, що не знизить конструктивного емоційного стану, а за потреби докладанням додаткових зусиль, зміною методів форм роботи для досягнення бажаного успіху; по-друге, формуванням здатності до самоаналізу не тільки змісту виконаної роботи, а і шляхів, способів та часових витрат для одержання бажаних результатів; по-третє, орієнтацією викладача на формування в студентів здатності самостійно переборювати труднощі в будь-якій професійно значущій справі як змістовного, так і емоційного характеру.

Названі нами позиції в набутті актуального професійного досвіду є обов'язковими складниками структури професійної компетентності фахівця соціономічного напрямку.

Для формування конструктивного стилю поведінки в майбутній професійній діяльності варто дотримуватися відповідних принципів творчої особистості з позитивним емоційним ставленням до себе і до оточення.

Конструктивна діяльність, за результатами досліджень В. Моляка, передбачає дотримання таких загальних принципів, як: принцип адекватного оцінювання (принцип розуміння); принцип проектування (формування гіпотез чи гіпотези); принцип конструювання конкретних структур, функцій; принцип апробації нових продуктів (вирішення проблем, виконання завдань); принцип реалізації та тиражування продуктів творчої діяльності [2]. Дотримання даних принципів творчої діяльності, на його думку, сприяє виконанню цілеспрямованих дій, які дозволяють: актуалізувати наявні знання, необхідні для розв'язання нової задачі; спрямувати пошук проекту розв'язання; винайти поточні технології розв'язання; застосувати ці технології в умовах конкретного завдання; оцінити досягнення розв'язання.

У підготовці студентів до ефективної фахової діяльності соціономічного напрямку вищезазначені принципи нами доповнені рівнозначними за цінністю, а саме такими: принцип позитивного сприйняття реальних результатів (позитивних і негативних); принцип створення позитивного мікроклімату (у разі невдач) і регулювання емоційного стану власного й інших на шляху подолання недоліків; принцип адекватного самооцінювання власних результатів роботи кожним, хто в ній бере участь.

Додані нами принципи, дотримання яких обов'язкове для фахівців соціономічного напрямку, сприяють збереженню в роботі з людьми позитивних стосунків як у разі одержання результатів у роботі, так і в разі невдач, щоб мобілізувати

всіх учасників роботи на якнайшвидше усунення недоліків.

Практична творча діяльність дає можливість майбутнім фахівцям соціономічного напрямку сформувати цілісні уявлення не лише про те, що робити, а і про те, як це робити, тому в роботі зі студентами передбачається дотримання і таких найсуттєвіших принципів, як: принцип зворотного зв'язку теоретичного навчання і практики; принцип послідовності (поетапне засвоєння всього комплексу професійних умінь, навичок, почергове оволодіння всіма функціями фахівця); принцип наступності (змістовний зв'язок усіх видів прак-

тики); принцип динамічності (поступове ускладнення завдань різних видів практики, розширення спектра соціальних ролей і видів діяльності, до яких долучається студент, збільшення обсягу й ускладнення змісту діяльності); принцип поліфункціональності (одночасне виконання під час практики різних професійних функцій і ролей); принцип перспективності (знайомство з різними сферами психологічної діяльності з урахуванням їх перспективного розвитку); принцип вільного вибору місця практичної діяльності, видів завдань, враховуючи інтереси і потреби студента; принцип співробітництва (створення умов, за яких стосунки

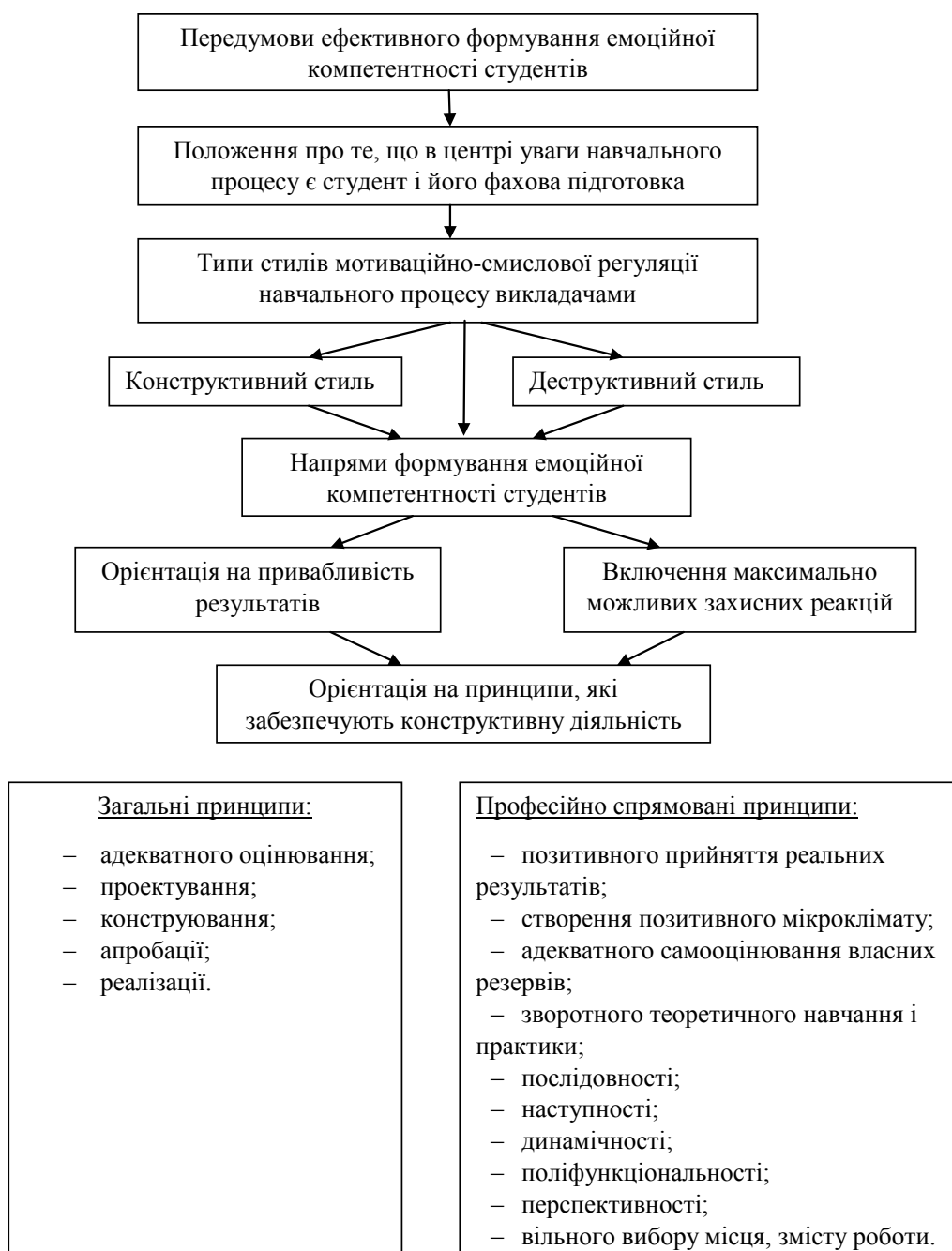


Рис. 1. Передумови ефективного формування емоційної компетентності студентів

з керівником практики будуються на основі довіри і партнерства, що дозволяє студентів усвідомлювати себе самостійним суб'єктом професійної діяльності), які підкреслює, зокрема, Г. Радчук [3]. Схематично врахування необхідних передумов, які сприяють ефективному формуванню емоційної компетентності студентів, представлено на рисунку 1.

В основі формування емоційної компетентності студентів, на наше глибоке переконання, лежить позитивне емоційне ставлення до себе і до оточення.

Позитивне емоційне ставлення до себе і до оточення в процесі виконання різних видів завдань з фахової підготовки не тільки сприяє швидкому нарощуванню результативності цієї підготовки, а і приносить емоційне задоволення, що потім стає гарантом успішної професійної діяльності як улюбленої справи власного життя, бо там, де професійна діяльність є улюбленою справою, вона завжди успішна, схвалена оточенням, результативна, приносить внутрішнє задоволення навіть тоді, коли потребує напруженої роботи, яка виходить за межі офіційного робочого часу, а також системного теоретичного і практичного самовдосконалення.

Для підтримки сприятливого психологічного клімату в процесі спілкування і співпраці з іншими людьми Г. Бороздіна [4] радить дотримуватися шести основних правил, які нами взяті до уваги під час розроблення програми для студентів – майбутніх фахівців соціономічного напрямку, а саме:

1. **Раціональність.** Необхідно вести себе раціонально, спокійно, навіть коли інша сторона проявляє емоції. Неконтрольовані емоції несприятливо впливають на процес ухвалення конструктивних рішень (індивідуальних чи групових).

2. **Розуміння.** Треба намагатися зрозуміти співрозмовника(ів). Неухважність до позицій співрозмовника(ів) обмежує можливості ухвалення виважених рішень.

3. **Спілкування.** Якщо одна сторона не слухає іншу, то все одно варто намагатися вести спокійну, конструктивну розмову. Це пом'якшує ситуацію у взаємостосунках.

4. **Достовірність.** Не треба давати іншим непереверену інформацію. Така поведінка послаблює силу аргументації, спричиняє недовіру, унеможливує подальшу взаємодію.

5. **Уникання повчального тону.** Не треба співрозмовника(ів) повчати. Варто бути відкритим до його (їхніх) аргументів і чітко аргументувати власні пропозиції, намагатися силою аргументів переконати співрозмовника(ів) у правильності своїх суджень.

6. **Прийняття.** Погляди співрозмовник (ів) варто приймати, намагаючись як можна більше і точніше дізнатися про стан речей і їхні дома-

гання, щоб зважено підійти до ухвалення остаточних рішень.

У професійній діяльності часто емоційне ставлення до оточення визначається здатністю виражати свої емоції в невербальний спосіб і розпізнавати в такий самий спосіб емоційні стани інших. Зокрема, шведським ученим У. Дімбергом [5] встановлено, що, наприклад, міміка відображає емоційний стан і умовно-рефлексивні стани людини. Причому важливо, що міміка може бути підсвідомою, коли людина недостатньо розуміє як явище, так і факт її впливу. Н. Тіберген [6] експериментально довів, що здатність розпізнавати емоції інших людей за мімікою не дається від природи, її можна розвивати, а прояви міміки регулювати.

Можна навчитися розпізнавати емоційний стан інших і за інтонаціями мовлення. Так, дослідженнями Т. Корневої і Є. Бажина доведено, що можна розпізнавати емоційний стан інших за інтонаціями мовлення, й особливо виразно це проявляється в разі гніву або спокійного стану людини, а точність розпізнавання залежить ще й від характеру професійної діяльності. А в роботі з людьми найбільш успішно розпізнаються тривожність, апатія і депресія. Багато вчених, зокрема: В. Зарицька [9], Е. Носенко, Н. Коврига [7], Д. Гоулман [8], L. Feldman [10], D. Caruso, P. Salovey [11], N. Endlerr, K. Kanter, I. Parker [12], N. Fijda [13] та ін. зазначають, що найкраще розвивається здатність розпізнавати емоції інших у людей сумлінних, здатних до продуктивної стратегії, до концентрації уваги на ситуації, завданні, поведінці людини. Таке позитивне емоційне ставлення до себе та до інших стає індикатором емоційної стійкості, яка спрямована на розв'язання поставлених професійних завдань, що приводить до професійного успіху, свідчить про високий рівень рефлексії фахівця (особистісної, комунікативної, кооперативної), яка характеризується: здатністю до самовизначення в конкретній ситуації, зміною уявлення про іншого суб'єкта діяльності за результатами співпраці, переосмислення і реорганізації колективної діяльності. За такого підходу до навчального процесу студент і викладач орієнтуються не тільки на зміст навчальної дисципліни, а і на способи діяльності на основні здобутих знань і на емоційні реакції з обох сторін. Тоді будь-яка діяльність її суб'єктів буде емоційно виваженою, креативною, а студенти зможуть переосмислити саму сутність освітньої підготовки до професійної діяльності, усвідомити, що будь-яка діяльність супроводжується відповідними емоційними проявами, які треба контролювати, що свідчить про значущість рефлексії різних типів як суттєвого складника професійної підготовки, а потім і діяльності в цій сфері загалом.

**Висновки.** Усе вищезазначене дозволяє дійти висновків, що немає єдиного підходу до тракту-



вання передумов формування емоційної компетентності студентів – майбутніх фахівців соціономічного напрямку.

Зроблена спроба акумулювати зусилля дослідників і свої власні для структурування найбільш суттєвих із зазначених передумов.

#### Література:

1. Вірна Ж., Іванашко О. Актуально-потенційні закономірності прояву стилів мотиваційно-сислової регуляції професійної діяльності педагогів. Практична психологія та соціальна робота. 2004. № 8(65). С. 74–78.
2. Моляко В. Психологія творчості – нова парадигма дослідження конструктивної діяльності людини. Практична психологія та соціальна робота. 2004. № 8(65). С. 1–4.
3. Радчук Г. Організація практики у системі професійної підготовки психологів. Практична психологія та соціальна робота. 2006. № 8(89). С. 65–74.
4. Бороздина Г. Психологія делового об'єднання: учебник. 2-е изд. М.: Инфра, 2007. 295 с.
5. Dimberg U. Facial expression and emotional reaction a psychobiological analysis of human social behavior. Social Psychophysiology and Emotions. 1988. P. 131–150.
6. Tinbergen N. The Study of Instinct. London: Oxford Univ. Press, 1951. 346 p.
7. Носенко Е., Коврига Н. Емоційний інтелект: концептуалізація феномена, основні функції: монографія. К.: Вища шк., 2003. 126 с.
8. Гоулман Д., Бояцис Р., Макки Э. Эмоциональное лидерство: искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта. М., 2005. 301 с.
9. Зарицька В. Психологія емоційного інтелекту: монографія. Запоріжжя: КПУ; вид-во Хортицької національної академії, 2017. 300 с.
10. Feldman L. Valence focus and arousal focus: Individual differences in the structure of affective experience. Personality and Social Psychology. 1995. V. 69. P. 153–166.
11. Caruso David R., Salovey P. The Emotionally Intelligent Manager: How to Develop and Use the Four Key Emotional Skills of Leadership. San Francisco, 2004.
12. Endlerr N., Kantor K., Parker J. State – Trait coping, State – Trait anxiety an academe performances. 1994. Vol. 16. № 5. P. 663–670.
13. Frujda N., Zammuner V. Etichettamento delle proprie emozioni. G. ital. psicol. 1992. V. 13. № 3. P. 389–423.

#### **Борисенко В. М. Предпосылки формирования эмоциональной компетентности у студентов – будущих специалистов социономического направления**

*В статье анализируются предпосылки формирования эмоциональной компетентности у студентов – будущих специалистов социономического направления с точки зрения «преподаватель – студент». Акцентируется внимание на гуманизации отношений между преподавателями и студентами, сотрудничестве в учебном процессе и взаимодействии, направленном на организацию максимально возможной самостоятельной творческой работы студентов, при которой преподаватель выступает в роли консультанта, помощника, эксперта, координатора этого процесса; характеризуются стили мотивационно-смысловой регуляции профессиональной реализации, в частности, те, которых в большинстве случаев придерживаются преподаватели вузов; раскрываются общие принципы, которыми следует руководствоваться в любой профессиональной деятельности, а также сформированные автором принципы, которых необходимо придерживаться в профессиях социономического направления (позитивного восприятия реальных результатов, создания позитивного микроклимата и регулирования эмоционального состояния своего и других на пути преодоления недостатков, адекватной самооценки, собственной оценки результатов работы всеми, кто в ней участвует); раскрываются и такие принципы, которые формируют целостное представление у студентов не только о том, что нужно делать, но и о том, как надо делать, чтобы достичь результата: обратной связи, последовательности, динамичности, полифункциональности, перспективности, свободного выбора (видов работы, места работы с учетом интересов), сотрудничества; основные правила, которых следует придерживаться в профессиональной деятельности социономического направления (рациональность, понимание других, позитивное общение, аргументированное информирование других, избегание поучительного тона, принятие точек зрения других), что позволяет глубже узнать друг друга в профессиональном плане для принятия взвешенных решений, сохраняя позитивный эмоциональный микроклимат между участниками профессиональной деятельности.*

**Ключевые слова:** эмоциональная компетентность, специалист социономического направления, конструктивный стиль, деструктивный стиль, эмоционально позитивное отношение.

**Borysenko V. M. The preconditions for the formation of emotional competence among students who are the future specialists in the socionic sphere**

*The article analyzes the prerequisites for the formation of emotional competence among students who are the future specialists of the socionic sphere from the point of view the “teacher – student”, which draws the attention of scientists to the humanization of relations between teachers and students in the context of their cooperation related to the educational process and interaction aimed at organizing maximum possible independent creative work of students, during which the teacher acts as a consultant, assistant, expert, coordinator of this process. The styles of motivational and semantic regulation of professional realization are characterized, in particular, those that are in most cases adhered to by university professors; constructive (reflexive) and destructive (non-reflexive), proceeding from the fact that reflection is an essential component of emotional competence in our dissertation research; general principles that should be followed in any professional activity, as well as the principles that we formulated, which must be adhered to in the professions of the socionic sphere (positive perception of real results, the creation of a positive microclimate and regulation of the emotional state of one’s own and others on the way of overcoming defects, adequate self-evaluation, own assessment of the results of all who participate in). The principles that form a holistic view of students not only about what needs to be done, but also about how to do it, so that the result of feedback, consistency, dynamism, multi functionality, prospects, free choice (types of work, place work with consideration of interests), cooperation are disclosed; the basic rules are also reveals and they should be followed in the professional activities of the socionic trend (rationality, understanding of others, positive communication, reasoned information of others, avoidance of instructive tone, acceptance of others’ points of view), which allows us to get to know each other professionally for making informed decisions, emotional microclimate between participants in professional activities.*

**Key words:** *emotional competence, specialist in socoinic sphere, constructive style, destructive style, emotionally positive attitude.*

**I. А. Власенко**

кандидат психологічних наук,  
старший викладач кафедри загальної,  
вікової та педагогічної психології  
Київський університет імені Бориса Грінченка

**М. С. Олійник**

магістрант кафедри загальної,  
вікової та педагогічної психології,  
Інститут людини Київського університету імені Бориса Грінченка

**ФОРМУВАННЯ МЕДІАГРАМОТНОСТІ СТУДЕНТІВ:  
ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ**

*У статті подано аналіз проблеми медіаграмотності студентів у зв'язку з необхідністю їх орієнтування в інформаційному просторі, ухвалення раціональних і швидких рішень. Зазначено, що медіаграмотність є частиною медіакультури особистості. Представлено програму формування медіаграмотності студентів в умовах закладу вищої освіти. Зазначена програма спрямована на усвідомлення впливу засобів масової інформації на людину, формування та закріплення навичок пошуку і критичного аналізу матеріалів масмедіа.*

**Ключові слова:** медіаграмотність, навички, критичне мислення, студенти, показники медіаграмотності.

**Постановка проблеми.** Стрімкий розвиток інформаційних технологій зробив сприйняття світу людиною значною мірою залежним від того, як його подають у засобах масової інформації. Високий рівень споживання масмедіа та насиченість суспільства їхніми продуктами свідчить про актуальність проблеми набуття системи знань і практичних умінь для орієнтації в інформаційному просторі: адекватного сприймання, критичного мислення, здатності до аналізу, формування активної позиції особистості.

Наразі важливою є проблема підготовки молоді, зокрема студентів, до практичної діяльності в умовах інформаційного суспільства. Медіа потужно й суперечливо впливають на освіту та життєдіяльність молодого покоління. Невміння індивіда критично сприймати й аналізувати інформацію негативно впливає на його емоційну, вольову, когнітивну сферу, відкриває простір для маніпуляцій свідомістю. Формування медіаграмотності можемо розглядати як психологічний аспект зміцнення психічного здоров'я студентів та чинник орієнтування в сучасному інформаційному просторі.

**Аналіз останніх публікацій.** Дослідженню проблеми формування медіаграмотності та медіакомпетентності присвячено праці С. Ауфенангера, Р. К'юбі [20], Н. Змановської [2], Н. Кирилової [5–6], О. Федорова [15–16], Н. Хлизової [17], Н. Чичериної [18] та інших. Різні аспекти медіаосвіти та медіаграмотності досліджували О. Баранов, М. Гриневич, І. Жилавська, Л. Зазнобіна, О. Шариков [19] та інші. Педагогічні умови формування медіаграмот-

ності висвітлено в роботах С. Іць, Ю. Казакова [3], Г. Майбороди [10], О. Федорова [15–16] та інших.

Медіаграмотність є важливою компетенцією людини в інформаційному суспільстві, оскільки сучасний конкурентоспроможний фахівець повинен уміти швидко та раціонально вирішувати в умовах великого обсягу інформації та загальної віртуалізації соціального середовища.

2010 р. схвалено Концепцію впровадження медіаосвіти в Україні. Згідно з Концепцією, медіаосвітою вважається частина освітнього процесу, спрямована на формування в суспільстві медіакультури, підготовку особистості до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою масмедіа. Наразі триває етап поступового укорінення медіаосвіти та стандартизації її змісту (2017–2020 рр.).

Медіаосвіта наразі розглядається як процес розвитку особистості за допомогою та на матеріалі засобів масової інформації (далі – ЗМІ) з метою формування культури спілкування, творчих, комунікативних здібностей, критичного мислення, вміння повною мірою сприймати, інтерпретувати, аналізувати й оцінювати медіатексти, навчати різним формам самовираження за допомогою медіатехніки [14]. Результатом медіаосвіти є формування медіаграмотності.

С. Бойко обґрунтовує необхідність медіаграмотності як складника професійної компетентності сучасного психолога [1]. Автор підкреслює, що в Україні останнім часом зроблено певні кроки щодо розгортання медіаосвіти: засновано Інститут медіаекології, інтернет-видання «Телекритика»

запровадило сайт «Медіаграмотність»; в Інституті соціальної та політичної психології НАПН України створено лабораторію психології масової комунікації та медіаосвіти.

На думку Ю. Казакова, у вищих навчальних закладах України нині наявні суперечності між: стрімким поширенням масової культури та несформованістю в молодіжній аудиторії навичок критичного сприйняття медіатекстів; визнанням ролі та значення медіакультури, медіаосвіти в процесі загальноосвітньої та професійної підготовки людини та недостатньою увагою до використання медіаосвіти в навчальних закладах України; соціальним замовленням вищої школи на підготовку фахівця, здатного орієнтуватися в сучасному медійному просторі, використовувати можливості ЗМІ для професійного розвитку, і реальним рівнем надання медіаосвіти в навчальних закладах [3].

Погоджуємося з думкою Г. Майбороди, М. Матвійчук [9] щодо необхідності вдосконалення моделей, програм, методик, форм проведення занять зі студентами на матеріалі медіа як однієї з необхідних умов ефективного розвитку медіаосвіти. На підставі аналізу літератури ми дійшли висновку, що проблема впровадження інтерактивних методів і форм роботи з формування медіаграмотності студентів висвітлена недостатньо.

**Мета статті** – розроблення програми формування медіаграмотності студентів в умовах закладу вищої освіти. Завдання – провести аналіз проблеми медіаграмотності та представити програму формування медіаграмотності студентів.

**Виклад основного матеріалу.** Один з авторитетних медіапедагогів і теоретиків медіа Л. Мастерман обґрунтував сім причин пріоритетності та актуальності медіаосвіти в сучасному світі:

1. Високий рівень споживання медіа та насиченості сучасних товариств засобами масової інформації.

2. Ідеологічна важливість медіа й їхнього впливу як галузі промисловості на свідомість аудиторії.

3. Швидке зростання кількості медійної інформації, посилення механізмів управління нею та її поширення.

4. Інтенсивність проникнення медіа в основні демократичні процеси.

5. Підвищення значущості візуальної комунікації та інформації в усіх сферах.

6. Необхідність навчання школярів / студентів з орієнтацією на відповідність майбутнім вимогам.

7. Наростання національних і міжнародних процесів приватизації інформації [21].

Н. Кирилова мету медіаосвіти вбачає у формуванні медіакультури особистості, тобто здатності до активного, осмисленого засвоєння медійного змісту, заснованого на знаннях про сутність, специфіку і цілі масових комунікацій [6].

Зазначимо, що в деяких дослідників немає чіткого розмежування понять «медіаграмотність» та «медіакомпетентність». Так, Р. К'юбі вживає терміни «медіакомпетентність» і «медіаграмотність» як синоніми та визначає їх як здатність використовувати, аналізувати, оцінювати і передавати повідомлення в різноманітних формах [20]. Н. Чичеріна медіаграмотність розуміє як здатність людини адекватно взаємодіяти з потоками медіаінформації в глобальному інформаційному просторі [18].

Російський спеціаліст із медіаосвіти О. Федоров зазначає, що медіакомпетентність більш точно, ніж медіаграмотність, визначає суть наявних в індивіда вмій використовувати, критично аналізувати, оцінювати і передавати медіатексти в різних видах, формах і жанрах, аналізувати складні процеси функціонування медіа в соціумі [15].

На основі аналізу підходів вітчизняних і закордонних авторів нами зроблено висновок про відсутність загальноприйнятого визначення поняття «медіаграмотність». Ми поділяємо думку Н. Чичеріної та вважаємо, що медіаграмотність – це здатність здійснювати пошук, критично сприймати, аналізувати, оцінювати та формувати особисту позицію щодо інформаційного повідомлення. Результатом медіаосвіти вважаємо формування медіаграмотності.

На підставі узагальнення теоретичних та практичних надбань українських і закордонних дослідників [6–12; 14–16; 18; 19] нами розроблено програму формування медіаграмотності студентів «Я – медіаграмотний» у формі тренінгу. Вона спрямована на активізацію критичного сприйняття, аналізу та перевірки інформації, що надходить з різних видів медіа, на рефлексію учасників щодо власного досвіду. Програму апробовано зі студентами Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка.

Базовими в процесі розроблення програми були ідеї суб'єктного підходу [13], згідно з якими суб'єкт здатний до саморегуляції та самоорганізації. Тому студент розглядається як свідомо і відповідальна особистість, здатна осмислено сприймати медійний простір, здійснювати усвідомлений вибір, брати на себе відповідальність за наслідки такого вибору. Також ми опирались на теоретичні положення про формування медіакомпетентності шляхом вдосконалення системи її показників [15], про розвиток критичності мислення як складника медіаграмотності [18], ознайомлення з маніпулятивними прийомами, які використовують засоби масмедіа, для послаблення їхнього впливу [4], про ефективність використання методів активного соціально-психологічного навчання [12].

В основу тренінгової програми покладена класифікація показників медіакомпетентності за О. Федоровим. Автор пропонує такі показники:

мотиваційний, контактний, інформаційний, перцептивний, інтерпретаційний, операційний/оцінний, креативний [15].

У розробленій нами програмі критеріями медіаграмотності студентів і відповідними показниками є: мотиваційний, контактний, інформаційний, перцептивний та інтерпретаційний. Нами обрано згадані показники для того, щоб визначити мотиви, частоту контактів учасників із медіатекстами, знання термінології медіакультури, розуміння процесу масової комунікації і медійних впливів у контексті реального світу, здатність людини до сприйняття медіатекстів, уміння інтерпретувати й аналізувати їх на основі певного рівня медіасприймання.

Представимо структуру розробленої програми. Тренінгова програма для студентів складається із трьох блоків та розрахована на 12 годин (6 занять по 2 години). Блоки спрямовані на усвідомлення впливу засобів масової інформації на людину, формування навичок пошуку і критичного аналізу матеріалів масмедіа та закріплення відповідних навичок. Нами визначено завдання: проаналізувати власний медіапростір учасників; навчити їх розрізняти та виявляти інформування, пропаганду, маніпуляції, фейк, джинси, рекламу в ЗМІ; визначати замовний та неправдивий матеріал у ЗМІ; відпрацювати навички критичного сприйняття інформації, критичного аналізу інформаційного повідомлення, виявлення маніпуляцій ЗМІ і протистояння їхньому впливу, оцінювання окремих медіатекстів.

Блок «Я – знаю» орієнтований на усвідомлення студентами впливу засобів масової інформації на особистість.

Завдання блоку:

1. Розширити знання про медіаграмотність.
2. Визначити компетенції медіаграмотної людини.
3. Проаналізувати власний медіапростір.
4. Розширити знання про стандарти роботи медіа та наслідки в разі їх недотримання.
5. Проінформувати про принципи та критерії створення новин.
6. Ознайомити з основними принципами медіаграмотності.

У блоці опрацьовуються інформаційний, контактний та мотиваційний показники медіаграмотності. За допомогою мозкового штурму, групових дискусій, практичних вправ ми визначаємо мотиви та частоту контактів студентів із засобами масової інформації. Міні-лекції, інформування, узагальнення сприяють поглибленню знань термінології з медіаграмотності, усвідомленню стандартів і принципів роботи медіа.

Блок «Я – вмю» спрямований на розширення обізнаності учасників щодо особливостей пропаганди, маніпуляцій, фейків і джинси в засобах масової інформації.

Завдання блоку:

1. Надати визначення й перелічити ознаки пропаганди, маніпуляцій, фейків і джинси.
2. Сприяти усвідомленню відмінності інформації та пропаганди.
3. Проінформувати про ознаки та види маніпуляцій у ЗМІ.
4. Сформувати вміння визначати нейтральність тексту.
5. Сприяти формуванню навички критичного аналізу відеоматеріалу.
6. Проінформувати про ознаки та види джинси в ЗМІ.
7. Сприяти усвідомленню відмінностей джинси та реклами.
8. Сформувати вміння визначати замовний та неправдивий матеріал у ЗМІ.

Використовуючи інформування, письмові практики, мозковий штурм, моделювання ситуацій, аналіз і групові обговорення статей, фото- та відеоматеріалу, ми створюємо умови для поглиблення теоретичних знань і практичних умінь щодо розрізнення маніпулятивних, пропагандистських технік, неправдивих та замовних матеріалів. Зазначимо, що цей блок спрямований на здатність сприймати, аналізувати й інтерпретувати медіатексти.

Блок «Я – можу» має на меті сприяти узагальненню набутих знань щодо розрізнення пропаганди, маніпуляцій, фейків, джинси та закріпити навички пошуку та критичного аналізу інформаційних повідомлень.

Завдання блоку:

1. Розробити таблицю про особливості пропаганди, маніпуляцій, джинси, фейків у засобах масової інформації
2. Створити алгоритм перевірки інформації ЗМІ за різними джерелами.
3. Сприяти пошуку та критичному аналізу інформаційних повідомлень.
4. Відпрацювати навички розрізнення пропаганди, маніпуляцій, фейків, джинси в інформаційних повідомленнях.

У блоці опрацьовуються перцептивний та інтерпретаційний показники медіаграмотності. Створення студентами власної схеми аналізу медіатекстів, самостійний підбір матеріалу, що містить маніпулятивні техніки, пропагандистські заклики, неправдиву або замовну інформацію, осмислення власного досвіду сприяють закріпленню навичок критичного сприйняття, аналізу та відбору якісних медіаповідомлень.

Зазначимо, що програму вибудовано з використанням методів групових дискусій, моделювання ситуацій, рефлексивних технік, мозкового штурму, міні-лекцій, письмових практик, аналізу медіаповідомлень тощо. Відповідні методи сприяють активізації студентів, підвищенню рівня зацікавленості та вмотивованості на роботу.

**Висновки.** У сучасному інформаційному світі вкрай актуальне впровадження медіаосвіти. Результатом медіаосвіти є формування медіаграмотності, що визначається як здатність здійснювати пошук, критично сприймати, аналізувати, оцінювати та формувати особисту позицію щодо інформаційного повідомлення.

Представлено програму формування медіаграмотності студентів, що спрямована на активізацію критичного сприйняття, аналізу та перевірки інформації, що надходить із різних видів медіа, рефлексію досвіду учасників. Програму побудовано з використанням методів групових дискусій, моделювання ситуацій, рефлексивних технік, мозкового штурму, міні-лекцій, аналізу медіаповідомлень тощо. Перспективами подальших розвідок є оцінка ефективності даної програми, створення програм, спрямованих на формування медіаграмотності для фахівців різних професійних груп.

#### Література:

1. Бойко С. Медіаосвіта як складова професійної компетентності психолога в інформаційному суспільстві. URL: <http://www.psych.kiev.ua/> Бойко С. Т. Медіа-освіта як складова професійної компетентності психолога в інформаційному суспільстві.
2. Змановская Н. Формирование медиаобразованности будущих учителей: дисс. ... канд. пед. наук. Иркутск, 2004. 152 с.
3. Казаков Ю. Педагогічні умови застосування медіаосвіти в процесі професійної підготовки майбутніх учителів: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Луганськ, 2007. 23 с.
4. Кара-Мурза С. Манипуляция сознанием. М.: Эксмо, 2004. 864 с.
5. Кириллова Н. Медиакультура: от модерна к постмодерну. М.: Академический проект, 2005. 448 с.
6. Кириллова Н. От медиаобразования – к медиакультуре. Медиаобразование. 2005. №5. С. 40–44.
7. Media Navigator. URL: <https://medianavigator.org>.
8. Медиаграмотність для громадян. URL: <http://irex.mocotms.com>.
9. Медиадрайвер. URL: <http://mediadrivеr.online>.
10. Медіаосвіта соціальних педагогів: навч.-метод. посіб. / авт.-уклад.: Г. Майборода, М. Матвійчук. Черкаси: ФОП Є.І. Гордієнко, 2014. 90 с.
11. Новинна грамотність. URL: <http://video.detector.media/special-projects/novynna-gramotnist-i22>.
12. Рубинштейн С. Человек и мир. М.: Наука, 1997. 191 с.
13. Петровская Л. Общение – компетентность – тренинг. Избранные труды. М.: Смысл, 2007. 387 с.
14. Сулім А. Медіакомпетентність як результат упровадження медіаосвіти. Вісник Харківського Національного університету ім. В. Каразіна. 2011. Вип. 3. № 968. С. 26–29.
15. Федоров А. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. М.: Информация для всех, 2007. 616 с.
16. Федоров А. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов: ЦВВР, 2001. 708 с.
17. Хлызова Н. Медиаобразование и медиакомпетентность в эпоху информационного общества. URL: <http://sun.tsu.ru/mminfo/000063105/342/image/342-188.pdf>.
18. Чичерина Н. Концепция формирования медиаграмотности у студентов языковых факультетов на основе иноязычных медиатекстов: автореф. дис. ... докт. пед. наук. СПб., 2008. 50 с.
19. Шариков А. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт. М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1990. 66 с.
20. Kubey R. Media Literacy in the Information Age. New Brunswick. 1997. 484 p.
21. Masterman L. Teaching the Media. London: Comedia Publishing Group, 1985. 341 p.

#### **Власенко И. А., Олейник М. С. Формирование медиаграмотности студентов: практический аспект**

*В статье представлен анализ проблемы медиаграмотности студентов в связи с необходимостью их ориентирования в информационном пространстве и принятия рациональных и быстрых решений. Отмечено, что медиаграмотность является частью медиакультуры личности. Представлена программа формирования медиаграмотности студентов в условиях высшего учебного учреждения. Данная программа направлена на осознание влияния средств массовой информации на человека, формирование и закрепление навыков поиска и критического анализа материалов массмедиа.*

**Ключевые слова:** медиаграмотность, навыки, критическое мышление, студенты, показатели медиаграмотности.

#### **Vlasenko I. A., Oliynyk M. S. Students' media literacy forming: practical aspect**

*The problem of media literacy is analyzed in the article. Media literacy is defined as an essential part of media culture. Media literacy forming is associated to students' need to be competent and build skills to orientate in media space by developing the ability to access, analyze, evaluate media and think critically. The program aimed at media literacy forming of students in higher education institution is presented. The program focuses on students' understanding of the mass media influence on a person. It also exposes the techniques used by the mass media as well as concentrates on building and strengthening such skills as seeking and evaluating of information messages and critical analyzing.*

**Key words:** media literacy, skills, critical thinking, students, media literacy indexes.

## НОВІТНІ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ В ЗАРУБІЖНІЙ ПСИХОЛОГІЧНІЙ НАУЦІ

*У статті представлено та розкрито зміст основних підходів до проблеми самоактуалізації особистості сучасних науковців Сполучених Штатів Америки та Великобританії. Здійснено системний опис та аналіз особливостей цих підходів. Презентовано порівняльну характеристику підходів за розробленою автором системою критеріїв. Розкрито чинники особистісної самоактуалізації з погляду закордонних науковців сьогодення.*

**Ключові слова:** самоактуалізація, зарубіжні дослідження самоактуалізації, підходи до проблеми самоактуалізації, чинники самоактуалізації.

**Постановка проблеми.** У зв'язку з нестабільністю, соціально-технологічним прогресом та іншими процесами, що тривають сьогодні практично в усьому світі, проблема особистісного розвитку та самоактуалізації постає особливо гостро. Кожний суб'єкт незалежно від престижності займаної посади чи професійного спрямування в процесі навчання у ВНЗ має завжди бути готовим до непередбачуваних обставин, різких змін і неочікуваних поворотів у житті, допоможе йому максимально реалізувати наявний потенціал за будь-яких, навіть не завжди оптимальних обставин.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Варто зауважити, що проблема самоактуалізації не є новою та порушувалася ще всередині минулого століття у працях видатних психологів-гуманістів – А. Маслоу, Р. Мея, Г. Олпорта, К. Роджерса та ін. Тема особистісного зростання та самоактуалізації швидко стала популярною та досліджуваною не лише в Сполучених Штатах Америки (далі – США), а й далеко за їхніми межами, зокрема і на пострадянському просторі. Проте і сьогодні вона не втратила своєї актуальності, про що свідчать праці, присвячені їй вивченню. Так, з різних боків проблема самоактуалізації досліджується вітчизняними науковцями (В. Гупаловська, О. Кікінеджі, Т. Ковальова, Т. Титаренко, В. Татенко, А. Фурман та ін.). Крім того, останніми роками частково почала вивчатися проблема самоактуалізації студентів (Л. Кобильнік, Г. Радчук, Т. Соломка, Н. Старинська, С. Яковенко, М. Ятчук та ін.). Проте в психологічній літературі відсутні аналіз і систематизація сьогоденних закордонних підходів до вирішення питання самоактуалізації особистості на різних вікових етапах її життя, що дозволило б всебічно підійти до вирішення цієї проблеми у вітчизняній науці та спонукало б до нових конструктивних досліджень у цьому напрямі.

**Мета статті** – з'ясування підходів до розуміння самоактуалізації сучасними закордонними

науковцями, аналіз та систематизація чинників, що сприяють самоактуалізації особистості, представлених в іноземній психологічній літературі, а також дослідження інших вагомих наукових здобутків закордонних науковців у цій галузі.

**Виклад основного матеріалу.** Найбільш детально проблема самоактуалізації описана та досліджена засновником гуманістичної психології й автором теорії самоактуалізації А. Маслоу. Зауважимо, що під час створення й удосконалення своєї теорії, тобто понад 30 років, науковець вкладав різні сенси в поняття «самоактуалізація». Але ці сенси не лише не суперечать один одному, а дозволяють розглянути цей феномен із різних боків – як потребу, мотив, кінцеву ціль, результат, процес.

А. Маслоу здійснив колосальну роботу з дослідження проблеми особистісної самоактуалізації, а саме: розробив ієрархію базових потреб, в якій потреба в самоактуалізації посідає найвищий рівень; описав характеристики самоактуалізованих осіб; особливості їхньої мотивації порівняно із «середньостатистичними» індивідами; навів ознаки самоактуалізації або активного руху в цьому напрямі, а також регресивні тенденції, що стають на перешкоді цьому процесу; дослідив пікові та плато-переживання як моменти самоактуалізації; подав прийоми, які сприяють наближенню до самоактуалізації; розробив концепцію трансценденції самоактуалізації (теорію Z).

Ще одним автором концепції самоактуалізації, хоч і значно менших масштабів, є інший американський психолог-гуманіст Карл Роджерс. У своїй концепції дослідник виокремлює тенденцію до актуалізації, з одного боку, та тенденцію до самоактуалізації – з іншого. Водночас тенденцію до самоактуалізації науковець вважає проявом глибокої тенденції до актуалізації та її необхідним аспектом. Варто підкреслити, що коли остання стосується організму загалом, то перша – самості

цього організму, його справжнього «Я». Крім того, К. Роджерс виокремив головні особистісні характеристики самоактуалізованих, або «повноцінно функціонуючих» осіб, а також умови досягнення самоактуалізації.

Незважаючи на низку суттєвих розбіжностей у теоріях вищезгаданих науковців, вони містять багато спільних позицій, а саме: розуміння руху в напрямі самоактуалізації як здійснення індивідом постійних виборів на користь особистісного зростання; тенденція до самоактуалізації, яку обоє науковців визначають як вроджену, є головним джерелом розвитку особистості; акцентування уваги на важливості переживань для особистісного розвитку й актуалізації тощо. Та найголовніше, як А. Маслоу, так і К. Роджерс підкреслюють, що кожна особистість є творцем свого життя, та за сприятливих умов практично кожний здатний до цілковитої реалізації власного потенціалу.

Вивчення досліджуваної проблеми після смерті автора теорії самоактуалізації А. Маслоу продовжили його учні та послідовники, серед яких найбільш помітною постаттю можна вважати Е. Шострома. Науковець розглядає самоактуалізацію як розвиток можливостей особистості та реалізацію її потенціалу. На його думку, у загальних рисах особистісна самоактуалізація проявляється в трьох аспектах: у відчутті автономії, міжособистісних стосунках і ефективному сприйнятті [22]. Крім того, у результаті багаторічного дослідження особливостей самоактуалізованих осіб Е. Шостром [23] виокремлює основні характери-

стики, які відрізняють дану категорію від інших, а саме: свободу, чесність, усвідомленість і довіру.

Необхідно підкреслити, що Е. Шостром є автором загальновідомого та загальноновизнаного «Опитувальника особистісних орієнтацій» (Personal Orientation Inventory), який характеризується високою надійністю [9; 15], валідністю [15; 21; 23] і дозволяє виміряти не лише загальний рівень, а й особливості самоактуалізації особистості. Цей опитувальник ґрунтується на ідеях А. Маслоу, Р. Мей, Ф. Перлза й інших представників гуманістичного напрямку.

Проведений аналіз сучасної наукової психолого-педагогічної літератури засвідчує, що серед найбільш помітних закордонних постатей сьогодення, які внесли вагомий вклад у вивчення явища самоактуалізації, можна виділити таких американських науковців: доктора філософії в галузі психології Нью-Йоркського міського університету (Hunter College of The City University of New York) Марка Кольтко-Рів'єра та професора Державного університету Кента (Kent State University) Дж. Голда; а також англійських науковців – професора університету Рохемптон (University of Roehampton, London) Міка Купера, доктора філософії в галузі психології Університету Східного Лондона (University East London) І. Івтзана. Основні результати досліджень проблеми самоактуалізації в закордонній психологічній науці представлені в таблиці 1.

Так, І. Івтзаном досліджено вікові, ґендерні, культурні, соціальні аспекти самоактуалізації,

Таблиця 1

### Результати сьогоденних наукових досліджень проблеми самоактуалізації в закордонній психологічній літературі

Науковець	Розуміння самоактуалізації	Сфера досліджень	Чинники, що сприяють самоактуалізації
І. Івтзан	Вираження особистістю її повного потенціалу та прагнення до самоздійснення, творчості, зростання, здобуття знань та до розвитку власних можливостей.	Умови досягнення самоактуалізації, її вікові, ґендерні, культурні, соціальні аспекти, а також вплив на цей процес релігійності та духовності.	– вік; – рівень духовності; – рівень релігійності; – перспектива смерті чи досвід клінічної смерті
М. Кольтко-Рів'єра	Реалізація власного потенціалу на відміну від виходу «за межі себе» та служіння іншим, що притаманне самотрансценденції.	Аналіз усіх наукових доробків А. Маслоу, серед яких неопубліковані та помертньо опубліковані праці.	– духовність; – містичний досвід; – пікові переживання
М. Купер	Максимальне задоволення особистістю своїх бажань та прагнень, що може бути досягнуто шляхом створення «гарного» (тобто синергійного) суспільства та досягнення особою внутрішньої синергії.	Мотивація, її види та роль у самоактуалізаційному процесі особистості; дослідження феномена суспільної синергії та її значення для особистісного зростання; діалог та його роль у розвитку міжособистісних синергійних стосунків.	– синергійне суспільство; – досягнення внутрішньоособистісної та міжособистісної синергії; – ведення діалогу; – мотивація (ефективне поєднання зовнішньої і внутрішньої)
Дж. Голд	Інстинктивна людська потреба у використанні власних можливостей і прагнення стати тим, ким потенційно може бути особа; розвиток того, що природно закладено в організмі.	Чинники самоактуалізації особистості й ефективне надання психотерапевтичної допомоги для досягнення особистісного зростання.	– духовна ідентичність; – особистісна зрілість; – надання сенсу власному життю; – трансцендентність; – самооцінка



вплив на цей феномен релігійності та духовності, а також умови досягнення самоактуалізації. З'ясовуючи вікові аспекти самоактуалізації, науковець разом із колегами [10] доходить висновку, що більш високий рівень самоактуалізації мають особи, вік яких перевищує 36 років. І. Івтзан зауважує, що результати проведених досліджень вказують на актуальність проблеми сприяння процесу самоактуалізації молодого покоління.

Досліджуючи особливості самоактуалізації студентської молоді, І. Івтзан доходить висновку, що цьому процесу можуть стати на заваді потреби нижчого рівня, а саме: проблеми навчальної успішності, створення і підтримання стосунків із друзями, а також вирішення проблеми незалежності від батьків. Загалом результати емпіричних досліджень, за І. Івтзаном, показують вищий рівень самоактуалізації студентів останнього курсу коледжу порівняно з першим. Також варто зазначити, що, на переконання І. Івтзана, вагомими чинниками особистісного зростання є перспектива смерті та досвід вмирання [12, с. 111], що також пояснює вищий рівень самоактуалізації зрілої категорії осіб.

Суттєву увагу у своїх численних дослідженнях самоактуалізації І. Івтзан також приділяє її взаємозв'язку з релігійністю і духовністю [14]. У результаті дослідник доходить цікавого висновку, що особи з високим ступенем релігійності мають значно нижчий рівень самоактуалізації порівняно з нерелігійними респондентами. Одні дослідники (Дж. Темні) [24] припускають, що причиною цього може бути культивування догматизму серед прихожан релігійних установ. Інші (К. Чемберлейн, С. Зіка) [1] вважають, що хоч релігія і може пояснити причину життя, для більшості людей сенс – це продукт власного творіння, люди мають самі віднайти його. Таке особистісне творення, на їхній погляд, може здійснюватися тими індивідами, які включають духовність у свою релігійну практику. Підтвердженням цієї гіпотези є досліджений І. Івтзаном позитивний взаємозв'язок духовності з рівнем самоактуалізації. І. Івтзан вважає, що духовність повинна зосереджуватися на пошуках священного, тоді як релігія базується на релігійних діях. Релігійну участь без духовного елемента він називає «пустою» релігією. Отже, для успішного особистісного саморозвитку, віднайдіння сенсу власного життя та самоактуалізації особи мають прагнути до духовного зростання на відміну від бездумного, часто сліпого виконання релігійних дій.

Також варто зауважити, що І. Івтзан достатньо велику увагу приділяє ґендерним аспектам самоактуалізації [13], а саме – зв'язку цього процесу з ґендерною роллю особистості, а також із видом професії людини – «чоловічої» чи «жіночої». Дослідник зазначає, що самоактуалізованим особам притаманні більш ліберальні та менш

традиційні уявлення про соціальні ролі. Крім того, науковець досліджує особливості та чинники самоактуалізації серед різних культур – британської та індійської [11].

Свій погляд на актуалізацію потенціалу особистості висловлює також один із найвідоміших британських науковців сьогодення Мік Купер. Одним із найбільш перспективних досліджень науковець вважає вивчення цілком функціонуючого, або гарного суспільства як гаранта повної реалізації кожного його громадянина. У своїй публікації [6] зазначеним суспільством він називає таке, що максимізує міру, в якій люди можуть актуалізувати свої бажання. Актуалізацію в даному контексті автор розглядає і як результат задоволення цих бажань, і як рух у напрямі їхнього задоволення, і як відчуття руху в напрямі бажань індивіда. Можливість створення такого суспільства може бути досягнута через розвиток синергії, що описана ще А. Маслоу в його Утопічній теорії [17]. На цій основі автор стверджує, що гарне суспільство повинне сприяти актуалізації потреб, які по своїй суті є синергійними – такими, як потреба в приналежності, співпереживанні, водночас допомагаючи людям відшукати синергійні шляхи актуалізації більш індивідуалістичних потреб.

Крім того, на переконання М. Купера, у людей є вроджена тенденція діяти просоціальним, а не антисуспільним шляхом. Якщо люди почнуть довіряти своєму досвіду, усвідомлювати і виражати свої справжні почуття за одночасного розвитку навичок для ведення діалогу і переговорів, як зазначає М. Купер, – все це сприятиме розвитку міжособистісних синергійних стосунків [3; 4; 5]. Діалог науковець вважає ключовою ланкою процесу росту, розвитку і позитивних змін на рівні як окремої особистості, так і суспільства загалом [2, с. 82].

Крім того, М. Купер розглядає значення для психологічного зростання особистості внутрішньої та зовнішньої мотивації [4]. У зв'язку із цим вчений розробив модель, в якій він припускає, що люди більш схильні досягти стану добробуту, коли їхні цілі будуть синергійно пов'язані і визначені як внутрішніми, так і зовнішніми мотивами. На погляд М. Купера, «зовнішні» мотивації і цілі можна розглядати як такі, що походять від внутрішніх потреб і прагнень. Даючи пояснення, науковець зазначає, що особистість може спрямовуватися до цілей, які є соціально визначеними, але в кінцевому підсумку повинні задовольнити її внутрішні прагнення. М. Купер зазначає, що результати проведених ним досліджень узгоджуються з тими, що здійснені Ф. Гроузетом і його колегами [8] серед 15 різних культур, тобто можна вважати цю закономірність культурно інваріантною.

Суттєвий внесок у вивчення та подальший розвиток теорії самоактуалізації, на наш погляд, зробив М. Кольцо-Рів'єра [16], здійснивши ретельний

аналіз змін поглядів А. Маслоу протягом більш як 30-ти років його наукової діяльності, присвяченій даній проблематиці, а також опрацюванням великої кількості неопублікованих наукових праць, записок і щоденників, знайдених після смерті автора теорії самоактуалізації.

М. Кольцо-Рів'єра проаналізував останню версію ієрархії потреб А. Маслоу, що описана вже в посмертно опублікованих працях [18; 19; 20]. За цією версією вершиною ієрархії потреб є не самоактуалізація, а самотрансценденція. Відкриття рівня самотрансценденції, за М. Кольцо-Рів'єрою, робить актуальним дослідження безпосередніх зв'язків між духовним або містичним досвідом і мірами психологічного здоров'я та інших характеристик особистості, які є невід'ємними ознаками самоактуалізованої особистості.

До того ж науковець висловлює припущення щодо потенційних причин продовження існування попередньої, неточної версії цієї моделі, а також звертає увагу на велике значення останнього варіанта для теорії та практичного дослідження розвитку особистості. Цим самим він вкотре привертає увагу науковців до цієї проблеми та подає ідеї подальших досліджень, які сприятимуть дослідженню вищезазначених феноменів. Так, на цю проблему вже відгукнулися деякі іноземні дослідники (Х. Гарднер, Дж. Голд, І. Івтзан, Р. Коннелі, Т. Ломас та ін.), які сьогодні досліджують зв'язок духовності із самоактуалізацією особистості, її особистісним зростанням та життєвими цілями.

Проводячи аналіз сьогоденних закордонних досліджень проблеми самоактуалізації, необхідно також згадати Дж. Голда [7, с. 225], який, серед іншого, також вивчає чинники самоактуалізації та шукає оптимальні методи надання психотерапевтичної допомоги особам, що сприятиме максимальному розкриттю їхнього потенціалу.

Науковець виокремлює цінності, які максимально сприяють розкриттю особистісного потенціалу, а саме: духовність, надання сенсу власному життю і трансцендентність. На його думку, стимул для особистісного зростання виникає саме в духовному вимірі. Саме потреби зростання, на переконання Дж. Голда, визначають сприйняття особистістю «гарного» життя та тих цінностей, які сприятимуть її розвитку та досягненню такого життя.

Єдиною метою життя, що є шляхом до досягнення самоактуалізації, як переконує Дж. Голд, є стійка система особистісних цінностей, що об'єднує духовну (або релігійну), моральну, соціальну, психологічну і тілесну сфери, водночас беручи свій початок саме в духовній сфері. Дослідник підкреслює важливість для досягнення особистісної самоактуалізації еволюції духовної ідентичності до духовної зрілості. Крім того вагомим чинником самоактуалізації науковець вважає позитивну

самооцінку, яку він розглядає як міру особистісної конгруентності та справжності. Дж. Голд доходить висновку, що самоактуалізація бере свій початок в особистісних духовних цінностях та ідентичності. Саме зазначені цінності, на переконання науковця, формують потреби зростання, сприяють досягненню конгруентності та повноцінному функціонуванню.

**Висновки.** Можна дійти висновку, що проблема самоактуалізації залишається актуальною та досліджуваною не лише у вітчизняній, а й у закордонній психології. Різні підходи науковців до розуміння самоактуалізації лише посприяли всебічному та глибокому її вивченню, виявленню багатьох чинників і умов, що впливають на цей процес. Вважаємо, що досягнуті іноземними вченими результати досліджень сприятимуть з'ясуванню проблеми самоактуалізації в нових напрямках і наштовхнуть вітчизняних науковців на нові ідеї для максимально повного розкриття цього питання.

Перспективою подальших досліджень вважаємо вивчення соціально-психологічної самоактуалізації майбутніх фахівців психологічного спрямування в процесі професійної підготовки, враховуючи досвід і здобутки сучасної закордонної психологічної науки.

#### Література:

1. Chamberlain K., Zika S. Religiosity, meaning in life, and psychological wellbeing. *Religion and mental health* / J.F. Schumaker (Ed.). New York: Oxford University Press, 1992. P. 138–148.
2. Cooper M., Chak A., Cornish F., Gillespie A. Dialogue: bridging personal, community, and social transformation. *Journal of Humanistic Psychology*. 2013. Vol. 53(1). P. 70–93.
3. Cooper M. A hierarchy of wants: Towards an integrative frame work for counseling, psychotherapy and social change: Unpublished monograph. 2012. URL: [http://strathprints.strath.ac.uk/40503/1/hierarchy\\_of\\_wants\\_2012\\_07\\_20.pdf](http://strathprints.strath.ac.uk/40503/1/hierarchy_of_wants_2012_07_20.pdf).
4. Cooper M. The intrinsic foundations of extrinsic motivations and goals: Towards a unified humanistic theory of well-being. *Journal of Humanistic Psychology*. 2013. Vol. 53. P. 153–171.
5. Cooper M. Wants: A core humanistic construct. *Self & Society*. 2014. Vol. 42(3–4). P. 30–36.
6. Cooper M. The Fully Functioning Society: A Humanistic-Existential Vision of an Actualizing, Socially Just Future. *Journal of Humanistic Psychology*. 2016. № 6(56). P. 581–594.
7. Gold J.M. Spirituality and self-actualization: Considerations for 21st-century counselors. *Journal of Humanistic Counseling*. 2013. Vol. 52(1). P. 223–234.

8. Grouzet F.M., Kasser T., Ahuvia A., Dols J., Kim Y., Sheldon S. The structure of goal contents across 15 cultures. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2005. Vol. 89. P. 800–816.
9. Ilardi R., May W. A reliability study of Shostrom's Personal Orientation Inventory. *Journal of Humanistic Psychology*. 1968. № 8. P. 68–72.
10. Ivtzan I., Gardner H., Bernard I., Sekhon M., Hart R. Well being through self-fulfilment: Examining developmental aspects of self-actualization. *The Humanistic Psychologist*. 2013. № 41(2). P. 119–132.
11. Ivtzan I. Self actualisation: For individualistic cultures only? *International Journal on Humanistic Ideology*. 2008. № 1(2). P. 113–139.
12. Ivtzan I., Lomas T. and others. *Second Wave Positive Psychology. Embracing the Dark Side of Life*. London; New York: Routledge, 2016. 207 p.
13. Ivtzan I., Conneely R. Androgyny in the mirror of self-actualisation and spiritual health. *The Open Psychology Journal*. 2010. Vol. 2. P. 58–70.
14. Ivtzan I., Chan C., Hannah E. Gardner Linking Religion and Spirituality with Psychological Well-being: Examining Self-actualisation, Meaning in Life, and Personal Growth Initiative. *Journal of Religion and Health*. 2013. Vol. 52. P. 915–929.
15. Klavetter R., Mogar R. Reliability and internal consistency of a measure of self actualization. *Psychological Reports*. 1967. № 21. P. 422–424.
16. Koltko-Rivera M. Rediscovering the Later Version of Maslow's Hierarchy of Needs: Self-Transcendence and Opportunities for Theory, Research, and Unification. *Review of General Psychology*. 2006. Vol. 10(4). P. 302–317.
17. Maslow A. Synergy in the society and in the individual. *Journal of Individual Psychology*. 1964. P. 153–164.
18. Maslow A. The farther reaches of human nature. *Journal of Transpersonal Psychology*. 1969. № 1(1). P. 1–9.
19. Maslow A. *The journals of A.H. Maslow*. Ed.: R.J. Lowry, 1979. Vols. 1–2.
20. Monterey CA: Brooks / Cole; Maslow A.H. *The journals of Abraham Maslow*. 1982. (1-vol. ed.; R.J. Lowry, Ed., & J. Freedman, Abridger). Brattleboro, VT: Lewis.
21. Shostrom E.L. An inventory for the measurement of self-actualization. *Educational and Psychological Measurement*. 1964. № 2. P. 207–218.
22. Shostrom E. *Man, the manipulator: The inner Journey from Manipulation to Actualization*. Nashville, Tenn.: Abingdon Press, 1967. 256 p.
23. Shostrom E. *Manual for the personal orientation inventory*. California: Educational and Industrial Testing Service, 1980.
24. Tamney J. *Religion and self-actualization. Religion and mental health*. New York: Oxford University Press. 1992. P. 132–137.

**Грабищук С. В. Современные исследования проблемы самоактуализации в зарубежной психологической науке**

*В статье представлено и раскрыто содержание основных подходов к проблеме личностной самоактуализации современных ученых США и Великобритании. Осуществлено системное описание и анализ особенностей этих подходов. Представлена сравнительная характеристика подходов по разработанной автором системе критериев. Раскрыты факторы личностной самоактуализации с точки зрения современных зарубежных ученых.*

**Ключевые слова:** самоактуализация, зарубежные исследования самоактуализации, подходы к проблеме самоактуализации, факторы самоактуализации.

**Hrabishchuk S. V. Modern researches of problem of self-actualization in modern foreign psychological literature**

*The main approaches of problem of personal self-actualization of modern scientists of USA and Great Britain were presented and the table of contents of these approaches were revealed in the article. A system description and analysis of features of these approaches was carried out. A comparative description of approaches over designed of author a system of criterions was presented. The factors of personal self-actualization in the view of modern foreign scientists were revealed.*

**Key words:** self-actualization, foreign researches of self-actualization, approaches of personal self-actualization, factors of self-actualization.

Л. О. Жданюк

старший викладач кафедри методики змісту освіти  
Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти  
імені М. В. Остроградського

## ДІАГНОСТИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ДЛЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ЗАДОВОЛЕННЯ БАЗОВИХ ПОТРЕБ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА ВИВЧЕННЯ ДИНАМІКИ ФОРМУВАЛЬНИХ ВПЛИВІВ

*У статті аналізуються основні теоретичні підходи до характеристики дефініції «потреби» у психологічній науці. Представлено характеристику методів діагностики задоволення базових потреб студентів. Розроблено методику дослідження задоволення базових потреб студентів під час навчальної діяльності. Подано психометричні характеристики розробленого опитувальника «Задоволення базових потреб студентів під час навчальної діяльності».*

**Ключові слова:** потреби, базові потреби студентів, методи психодіагностики, ставлення до навчання.

**Постановка проблеми.** У сучасній психологічній науці наявна деяка обмеженість психодіагностичного інструментарію, який дає змогу вивчити рівень задоволення базових потреб у студентів, що, у свою чергу, ускладнює дослідження феномена ставлення їх до навчальної діяльності та розроблення ефективних моделей формування оптимального емоційного ставлення до навчальної діяльності, вивчення динаміки формувальних впливів.

Питання про потреби як самостійну наукову проблему порушувалися в психологічній науці на початку ХХ ст. Потребу як переживання нужди розглядали серед різних емоційних проявів, а іноді – інстинктів (наприклад, інстинкти життя й смерті в З. Фрейда). Першою працею, присвяченою цій проблемі, вважають дослідження Л. Брентано, де він визначив потребу як «усіляке негативне почуття, з'єднане із прагненням усунути його за допомогою видалення незадоволеності, яка викликала її» [2]. Потім було висловлено чимало поглядів на її сутність: від біологічних (З. Фрейд, Г. Холл та ін.) до соціально-економічних (В. Магун та ін.) і філософських (Д. Леонтьєв). Визначаємо, що розгляд потреби як нужди та як залежності є найпоширенішим. Потреба як нужда (Л. Божович, В. Ковальов, А. Пьєрсон, С. Рубінштейн, Д. Узнадзе, В. Отрут та ін.) – це стан індивіда, створюваний нуждою в об'єктивних умовах, предметах тощо, без яких його існування та розвиток неможливі. Потреба як залежність (В. Василенко, Б. Додонов та ін.) – це стан організму, що виражає його залежність від умов існування. Однак ця залежність не відображає сутності проблем, показуючи лише, які відношення існують між організмом і зовнішнім середовищем. Також поняття «потреби» у психологічній науці розглядається як відношення

між суб'єктом і світом (Д. Леонтьєв); відсутність блага (В. Магун); як становище (І. Джідар'ян, В. М'ясищев, К. Обухівський); як відхилення від рівня адаптації (Д. Маккеланд); як динамічний стан (К. Левін) та деякі інші концепції. Є. Ільїн визначив потребу як «відображення у свідомості нестатку, нужди (необхідності, бажаності чого небусть у даний момент), що часто переживається як внутрішня напруга (потребовий стан) і спонукає до психічної активності, пов'язаної із цілепокладанням». Вчений зробив спробу систематизувати співвідношення потреб і мотиву. На його думку, це буде виглядати так: 1) між потребою і мотивом можливі далекі й опосередковані відносини; 2) потреба дає поштовх до виникнення мотиву; 3) потреба перетворюється на мотив після знаходження предмета, що може її задовольнити; 4) потреба – частина мотиву; 5) потреба і є мотивом [5].

У вітчизняній психології часто потреби поділяють на матеріальні (в їжі одязі, житлі тощо), духовні (пізнання навколишнього середовища і себе, творчість тощо) та соціальні (спілкування, праця, визнання іншими людьми). Матеріальні потреби вважають первинними, вони сформувалися у філогенезі і є родовими властивостями. Духовні і соціальні потреби віддзеркалюють суспільну природу людини, її соціалізацію.

Деякі вчені (В. Аверін, В. Дружинін, І. Зимня, Є. Ільїн, А. Маркова, Є. Немов та ін.) вважають, що тільки А. Маслоу дав чітку класифікацію і систему потреб. А. Маслоу вперше представив ієрархію потреб як мотивацію [6]. Визначені ним потреби повинні бути задоволені порядком черговості. Першими потребами, такими, що підлягають задоволенню, є фізіологічні потреби (голод, спрага), потім необхідно задовольнити потребу

відчувати себе в безпеці. Відповідно до теорії, для того, щоб людина прагнула задовольнити потреби більш високого рівня, потреби більш низького рівня мають бути задоволені [9]. Водночас А. Маслоу припускав винятки в послідовності задоволення потреб. Тобто індивіди іноді можуть прагнути до задоволення вищих потреб в умовах, коли потреби нижчого рівня фрустровані. Як зазначав автор, це характерно для творчих індивідів зі строгими принципами, сформованими цінностями й ідеалами [6].

Вивчення задоволення базових потреб у студентів є нагальним питанням, а саме вивчення їх взаємозв'язку з рівнем навчальної мотивації та емоційним ставленням до навчання.

**Мета статті** – розроблення й адаптація методу діагностики особливостей задоволення базових потреб у студентів.

**Виклад основного матеріалу.** Завдання нашого дослідження – створення й адаптація методики діагностики задоволення базових потреб студентів під час навчальної діяльності. Концептуальна ідея опитувальника виходить із теорії самоактуалізації А. Маслоу, яка передбачає наявність п'яти компонентів в ієрархії потреб: фізіологічних (голод, спрага, сон тощо); потреби в безпеці (захист від болю, гніву, страху тощо); соціальних (любов, сім'я, друзі, спілкування); потреби в самоствердженні (самоповага, престиж, кар'єра, успіх); потреби в самоактуалізації (реалізація здібностей, самовираження, осмислення тощо). Була запропонована подібна до нашого розроблення методика «Ієрархія потреб» А. Маслоу (у модифікації І. Акіндінової) [1]. Вона містить 15 тверджень,

що утворюють 5 шкал (матеріальне становище; потреба в безпеці; потреба в міжособистісних зв'язках; потреба в повазі; потреба в самореалізації) та дозволяє виявити базові потреби-мотиватори (А. Маслоу) особистості.

На відміну від вищезгаданої методики, наш опитувальник «Задоволення базових потреб студентів під час навчальної діяльності» містить 20 пунктів, зміст яких відображає потреби, які задовольняються / не задовольняються в процесі навчальної діяльності студентів. У дослідженні взяли участь студенти 1–3 курсів закладів вищої освіти I–II р. а. Полтавської області. Всього 216 осіб, серед яких 101 жіночої статі та 115 чоловіків, віком від 15 до 19 років. Оброблення даних здійснено в пакеті Stat Soft STATISTICA 6.

Запропонований опитувальник містить шкалу для оцінки респондентами ступеня своєї згоди або незгоди з кожним судженням, від «ні» до «так» (0 – ні; 1 – скоріше ні, чим так; 2 – скоріше так, чим ні; 3 – так), що є модифікацією психометричної шкали Р. Лайкерта (Likert scale). В оригінальному варіанті Likert scale – п'ятибальна біполярна (від –2 до +2) або монополярна (від 1 до 5) шкала, під час застосування якої від респондентів вимагається визначити рівень згоди або незгоди для кожного набору тверджень про об'єкти, що розглядаються. Опитувальник містить таку інструкцію: «Шановний респонденте! Дане дослідження проводиться з метою вивчення особливостей задоволення базових потреб студентів під час навчальної діяльності в закладі освіти. Дослідження не є анонімним, але всі отримані результати будуть використані в узагальненому форматі без вказу-

Таблиця 1

**Характеристика пунктів опитувальника «Задоволення базових потреб студентів під час навчальної діяльності»**

Пункти	M	STD	Min	Max	α Кронбаха
1	2,09	0,94	0,00	3,00	0,820
2	2,31	0,86	0,00	3,00	0,802
3	1,30	1,03	0,00	3,00	0,804
4	2,47	0,75	0,00	3,00	0,799
5	2,23	0,77	0,00	3,00	0,812
6	2,41	0,84	0,00	3,00	0,802
7	2,74	0,62	0,00	3,00	0,806
8	2,57	0,70	0,00	3,00	0,801
9	2,80	0,56	0,00	3,00	0,810
10	2,57	0,65	0,00	3,00	0,798
11	2,37	0,67	0,00	3,00	0,800
12	2,55	0,66	0,00	3,00	0,809
13	2,43	0,65	0,00	3,00	0,801
14	2,22	0,74	0,00	3,00	0,803
15	1,73	1,02	0,00	3,00	0,840
16	2,49	0,62	0,00	3,00	0,809
17	2,20	0,84	0,00	3,00	0,798
18	2,67	0,61	0,00	3,00	0,805
19	2,49	0,73	0,00	3,00	0,802
20	2,25	0,83	0,00	3,00	0,800

вання персональних даних. Участь добровільна. Просимо Вас оцінити ступінь згоди з кожним із нижче представлених тверджень, обвівши відповідний бал, за такою шкалою: 0 – ні; 1 – скоріше ні, чим так; 2 – скоріше так, чим ні; 3 – так. Пам'ятайте, що на всі запитання треба відповісти. Водночас на кожне запитання можна дати тільки одну відповідь. Дякуємо за співпрацю».

**Надійність опитувальника.** Для перевірки надійності розраховувалася статистика альфа Кронбаха для шкали, що містить всі 20 пунктів. Величина альфа Кронбаха для шкали із 20 пунктів становить 0,814, що є вищою за мінімально припустиму величину, яка становить 0,7. Пункти опитувальника з розрахованими для них величинами показника альфа, якщо відповідний пункт буде видалений, представлені в таблиці 1.

Виходячи із значень останнього стовпчика й описових статистик, можна побачити, що пункт 1 погіршує психометричний показник одномоментної надійності.

Зазначений пункт не має високої диференційної сили і його можна виключити з кінцевої версії опитувальника. Видалення 1 пункту привело до збільшення коефіцієнта альфа Кронбаха, який становить 0,819 і є прийнятною величиною внутрішньої узгодженості пунктів опитувальника задоволення базових потреб студентів під час навчальної діяльності.

**Конструктивна валідність опитувальника.** Для виявлення внутрішньої структури методики проводився факторний аналіз для 19 пунктів опитувальника. У результаті експлораторного факторного аналізу (з кутовим обертанням) було виділено, як

і очікувалося, 5 чинників (шкал), які не корелюють один з одним.

**Перший чинник** (інформативність – 27,52%) утворили пункти 4, 3, 5 (представлені в порядку убутання факторного навантаження). Зміст пунктів, що створили даний чинник (наприклад, пункт 5 «Я почуваю себе в безпеці»), вказує на те, що він може бути позначений як такий, що відображає потреби в безпеці та захисті.

**Другий чинник** (інформативність – 9,28%) об'єднав такі пункти: 12, 8, 9, 10, 11 (також перелічені в порядку убутання факторного навантаження). Психологічний зміст пунктів, що утворили цей чинник (показовим є пункт 12 із найбільшим навантаженням (0,821) «Мені комфортно в середовищі студентів»), полягає в тому, що він відображає потреби у взаємозв'язку з іншими, приналежності і любові.

**Третій чинник** (інформативність – 8,58%) утворив такі пункти: 6, 7, 13, 15 (також перелічені в порядку убутання факторного навантаження). Психологічний зміст пунктів, що утворили цей чинник (показовим є пункт 6 із найбільшим навантаженням (0,711) «Мене поважають як особистість»), полягає в тому, що він відображає потреби в повазі.

**Четвертий чинник** (інформативність – 7,19%) об'єднав такі пункти: 17, 15, 16, 19, 18 (також перелічені в порядку убутання факторного навантаження). Психологічний зміст пунктів, що утворили цей чинник (показовим є пункт 8 із найбільшим навантаженням (0,711) «Я маю можливість стати тим, ким я можу бути»), полягає в тому, що він відображає потреби в самореалізації.

Таблиця 2

Факторна структура задоволення базових потреб студентів

Пункти	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4	Фактор 5
1					0,755
2				0,454	0,454
3	0,622				0,416
4	0,823				
5	0,544		0,528		
6			0,637		
7			0,462		0,575
8		0,685			
9		0,610			
10		0,653			0,408
11		0,478			
12		0,821			
13			0,418		0,505
14			-0,666		
15				0,659	
16			0,408	0,545	
17				0,711	
18		0,472		0,403	
19	0,592			0,421	
Заг. дисп.	1,950	2,806	1,965	2,292	2,102
Доля заг.	0,103	0,148	0,103	0,121	0,111

Таблиця 3

## Описові статистики опитувальника «Задоволення базових потреб студентів під час навчальної діяльності»

Показники	Середнє значення	Мінімальне значення	Максимальне значення	Стандартне відхилення
Фізіологічні потреби	3,62	0,00	6,00	1,88
Потреби в безпеці та захисті	7,10	0,00	9,00	2,36
Потреби у взаємозв'язку з іншими, приналежності і любові	12,72	0,00	15,00	3,17
Потреби в повазі, самоповазі та компетентності	9,23	0,00	12,00	3,08
Потреби в самореалізації	12,06	0,00	15,00	3,62

Таблиця 4

## Граничні значення норми для показників шкал опитувальника «Задоволення базових потреб студентів під час навчальної діяльності»

	Назва шкали	Сумма за твердженнями	Граничні значення норми
I шкала	Фізіологічні потреби	1, 2	3–4
II шкала	Потреби в безпеці та захисті	4, 3, 5	6–7
III шкала	Потреби у взаємозв'язку з іншими, приналежності і любові	8, 9, 10, 11, 12	11–12
IV шкала	Потреби в повазі, самоповазі та компетентності	6, 7, 13, 15	8–9
V шкала	Потреби в самореалізації	15, 16, 17, 18, 19	11–12

*П'ятий чинник* (інформативність – 5,93%) об'єднав такі пункти: 1, 2, (також перелічені у порядку убавання факторного навантаження). Психологічний зміст пунктів, що утворили цей чинник (показовим є пункт 8 із найбільшим навантаженням (0,755) «Я маю можливість для прояву своєї фізичної (рухової активності)»), вказує на те, що він може бути позначений як чинник, що відображає задоволення фізіологічних потреб.

*Ретестова надійність опитувальника.* Повторне тестування тієї самої вибірки (96 чоловік) було проведено з інтервалом у три тижні. Кореляція між результатами першого та другого тестування виявилася на рівні  $r = 0,743$ , що свідчить про достатньо високу ретестову надійність опитувальника.

*Побудова нормативної шкали.* У таблиці 3 представлені описові статистики опитувальника «Задоволення базових потреб студентів під час навчальної діяльності».

Під час розбивки на три інтервали отримані граничні значення норми для показників за шкалами опитувальника, що наведені в таблиці 4.

Отже, кінцева версія опитувальника «Задоволення базових потреб студентів під час навчальної діяльності» – потреби в повазі, самоповазі та компетентності (4 пункти), потреба у взаємозв'язку з іншими, приналежності і любові (5 пунктів) та потреба в безпеці та захисті (3 пункти), потреба в самореалізації (5 пунктів), фізіологічні потреби (2 пункти). Дана психодіагностична методика відповідає сучасним вимогам до психометричного обґрунтування особистісних опитувальників.

**Висновки.** Розроблено та стандартизовано методику дослідження задоволення базових потреб у студентів під час навчальної діяльності. Валідність та надійність представленого інструментарію емпірично доведена.

**Література:**

1. Акиндинова И. Особенности самоактуализации личности в профессиях различного уровня социального престижа: дисс. ... канд. психол. наук. СПб., 2000. 169 с.
2. Бабанский Ю. Оптимизация процесса обучения. Общедидактический аспект. М.: Просвещение, 1979. 256 с.
3. Брентано Л. Опыт теории потребностей. Казань, 1921. 263 с.
4. Жданюк Л. Емпіричне дослідження емоційного ставлення студентів до навчальної діяльності. *Психологія і особистість*. Випуск 1(13). Київ; Полтава: ПНПУ, 2018. С. 62–74.
5. Ильин Е. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2002. 512 с. (Серия «Мастера психологии»).
6. Маслоу А. Мотивация и личность. 3-е изд. Пер. с англ. СПб.: Питер, 2008. 352 с. (Серия «Мастера психологии»).
7. Моргун В., Тітов І. Основи психологічної діагностики: навч. посібн. К.: Соло, 2009. 464 с.
8. Хомуленко Т. Психотехнології саморегуляції тілесного: навчально-методичний посібник. Х.: Діса плюс, 2017. 45 с.
9. Hjelle L., Ziegler D. Personality Theories: Basic Assumptions, Research and Applications. 3th ed. Mc Grow-Hill, 1992.

**Жданюк Л. А. Диагностический инструментарий для исследования удовлетворения базовых потребностей студентов во время учебной деятельности и изучения динамики формировочных воздействий**

*В статье анализируются основные теоретические подходы к характеристике дефиниции «потребности» в психологической науке. Представлена характеристика методов диагностики удовлетворения базовых потребностей студентов. Разработана методика исследования удовлетворения базовых потребностей у студентов во время учебной деятельности. Представлены психометрические характеристики разработанного опросника «Удовлетворение базовых потребностей студентов во время учебной деятельности».*

**Ключевые слова:** потребности, базовые потребности у студентов, методы психодиагностики, отношение к обучению.

**Zhdaniuk L. O. Diagnostic tool for studying satisfaction of basic needs of students during educational activities and studying the dynamics of molding influences**

*In the article is analyzed the fundamental and theoretical approach according the characteristics of the definition of “consumer” in the psychology of science. The characteristic of the method in the diagnostic of the basics of student needs is presented. The technique of supplementary use of the basics of the needs of students at the time of childhood is broken up. Filed psychometric characteristics of the maiden questionnaire “satisfaction of basic needs for students at the time of the beginning of action”.*

**Key words:** consumer, base of consumers in students, methods of psychodiagnostic, attitude to studying.



Л. В. Ключек

кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри соціальної роботи,  
соціальної педагогіки та психології,  
Центральноукраїнський державний педагогічний університет  
імені Володимира Винниченка

## МЕТОДИ ДІАГНОСТИКИ КОГНІТИВНО-ІНФОРМАЦІЙНОЇ СКЛАДОВОЇ СОЦІАЛЬНОЇ СПРАВЕДЛИВОСТІ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА

У статті описуються методи діагностики підструктур когнітивно-інформаційного складника особистості педагога. Презентується адаптована до специфіки дослідження методика «Моє розуміння особистісних якостей людини» (авт. І. Булах) та модифікований психодіагностичний тест «Добро та зло» (авт. Л. Попов, А. Кашин).

**Ключові слова:** соціальна справедливість особистості педагога, моральні знання, моральні переконання.

**Постановка проблеми.** Сьогодні актуальним є дослідження моральних якостей педагога, завдяки яким відбувається конструктивне налагодження його взаємин з учнями. У педагогічній взаємодії гармонійні стосунки між учасниками навчально-виховного процесу можливі за умов наявності в структурі особистості вчителя якості (цінності) соціальної справедливості. Вона пронизує всі компоненти ієрархічної структури його особистості – спрямованість на учнів, спрямованість на себе, спрямованість на професійну справу – і виявляється в ціннісному, неупередженому ставленні до кожного школяра, сприяє розвитку в нього почуття власної гідності, самоцінності та потреби в справедливому ставленні будь-якого суб'єкта до себе. Згідно з нашою науковою позицією, соціальна справедливість учителя є складним особистісним утворенням, до структури якого входять когнітивно-інформаційна, емоційно-ціннісна, мотиваційно-конативна складові частини, емпіричне вивчення яких потребує добору оптимальних методів і методик. У своїй роботі ми актуалізуємо проблему діагностики підструктур когнітивно-інформаційного складника особистості вчителя й обґрунтуємо доцільність застосування окремих методик, з необхідністю їх адаптувати чи модифікувати, згідно зі специфікою дослідження психології соціальної справедливості особистості педагога.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У сучасній психологічній науці здійснюється чимало наукових досліджень моральної сфери особистості, з підбором і використанням відповідних психодіагностичних методик. Так, доволі відомою є методика «Ціннісні орієнтації» М. Рокіча [6]. Її автор виходив з того, що цінності є стійкими переконаннями особистості в правильності певного стилю поведінки, які мають свої витoki, впливають на соціальні прояви людини й організуються в системи. Л. Кольбергу належить розроблення

«Методики оцінки рівня розвитку моральної свідомості» [3], яка пропонує досліджуваному дилеми норм права та моралі. Результати застосування методики дають можливість робити висновок про стадію розвитку моральних суджень особистості [1]. Серед методик, які використовуються сучасними дослідниками для вивчення моральної сфери педагогів, можна виокремити методику «Духовний потенціал особистості» Е. Помиткіна, «Методику діагностики мотиваційно-потребнісної сфери особистості» О. Потьомкіної, методику «Діагностика реальної структури ціннісних орієнтацій особистості» С. Бубнової та ін.

**Мета статті** полягає в обґрунтуванні методів і методик, спрямованих на вивчення особливостей такої моральної якості особистості педагога, як соціальна справедливість, її когнітивно-інформаційного складника.

**Виклад основного матеріалу.** Згідно з положеннями розробленої нами моделі розвитку соціальної справедливості в педагогічній взаємодії, одним зі складників соціальної справедливості вчителя є когнітивно-інформаційний. Він представлений знаннями й уявленнями педагога про соціальні та моральні норми педагогічної взаємодії, соціальними та моральними переконаннями. Знання про соціальні та моральні норми педагогічної взаємодії є засвоєними на рівні понять настановами соціуму щодо моральності взаємодій учасників освітнього процесу. Вони презентують теоретичний рівень моральної свідомості вчителя. Водночас завдяки життєвій практиці та набутому педагогічному досвіду накопичуються емпіричні знання соціальних і моральних норм. У сукупності з тими, що отримані шляхом теоретичного опанування, ці знання забезпечують узгодження інтересів школярів, організацію процесу взаємодії з ними на принципах гуманістичного спілкування.

Знання є відносно незмінними, на протипагу уявленням про соціальні та моральні норми педагогічної взаємодії, які ґрунтуються на попередньому досвіді вчителя, є узагальненими образами соціальних і моральних явищ педагогічної взаємодії та можуть доповнюватися новими значеннями. З огляду на це, спостерігається відмінність у сприйманні та тлумаченні вчителем схожих ситуацій взаємодій з учнями на різних етапах його професійної діяльності, що зумовлюється динамікою розвитку моральної свідомості вчителя. Вказане позначається на його моральних переконаннях, які виникають у результаті інтеріоризації суспільно визнаних соціальних і моральних норм педагогічної взаємодії. Таким чином об'єктивується взаємозв'язок суспільної моралі та моральної свідомості особистості педагога, в якій моральні переконання стають її стрижнем, утверджують істинність моральних знань і спонукають до соціально справедливих вчинків.

Для емпіричного вивчення когнітивно-інформаційної складової частини соціальної справедливості педагогів ми застосували методику «Мое розуміння особистісних якостей людини» (авт. І. Булах) [2], адаптувавши її до специфіки дослідження. Якщо зважати на те, що досліджувані – вчителі шкіл, то методика була адаптована до такої категорії. Презентуємо адаптований нами зміст методики.

*Мета* – визначити емпіричні орієнтації особистості вчителя в моральних якостях, пропонуючи для інтерпретації морально-етичні поняття, які широко вживаються в повсякденному житті та якими оперують учителі, виконуючи свою професійну діяльність.

Використання методики передбачає декілька серій.

*Серія 1. Інструкція досліджуваному:* «Шановний колего! На бланку презентовані особистісні якості людини. Трохи подумайте (не вагайтесь і не сумнівайтесь) і запишіть, який зміст Ви вкладаєте в кожне поняття. Можете вказувати приклади, де вони проявляються в педагогічній взаємодії з учнями».

На бланках відповідей досліджуваним для пояснення пропонуються такі моральні якості: чесність, людяність, егоїзм, благородство, справедливість, співчуття, зарозумілість, самолюбство, відповідальність, користолобство, зрадництва, совість, хтивість.

*Серія 2. Інструкція досліджуваному:* «Вам роздані бланки, на яких потрібно відмітити, як часто Ви використовуєте в спілкуванні з учнями поняття чесності, людяності, егоїзму, благородства, справедливості, співчуття, зарозумілість, самолюбства, відповідальності, користолобства, зрадництва, совісті, хтивості: досить часто; часто; рідко; можливо, 1–2 рази; ніколи».

*Серія 3. Інструкція досліджуваному:* «Вам пропонується прочитати по декілька визначень низки моральних понять і вибрати таке з них, що дійсно відображає зміст певного поняття. Прочитайте їх, будь-ласка, і запишіть у реєстраційному бланку номер тієї відповіді, яку Ви вважаєте правильною».

На бланку відповіді досліджуваним пропонуються моральні поняття з альтернативними тлумаченнями, одне з яких є правильним, а інші хибними.

Проведення першої серії методики дозволяє, на наш погляд, вивчити уявлення вчителів про моральні якості, які є результатом засвоєння ними соціальних та моральних норм і визначають вектор моральної поведінки особистості. Презентовані визначення моральних понять, які давали досліджувані, дозволили виявити, який зміст вони вкладають у ці поняття. Уявлення вчителів про соціальну справедливість є відображенням явищ, що відтворюються на основі їхнього попереднього соціального і професійного досвіду. У визначеннях моральних понять, що презентували педагоги, відтворювалися образи відповідних моральних явищ, які, згідно з позицією С. Рубінштейна, є не простими наочними, а узагальненими [5]. Оскільки когнітивний розвиток педагогів доволі високий, то їхні уявлення про моральні якості наближаються до понять цих явищ.

Знання педагогів щодо соціальних і моральних норм педагогічної взаємодії діагностуються під час проведення другої і третьої серій адаптованої методики. Це дає можливість встановити, якою мірою вчителі володіють знаннями про моральні якості особистості та як часто ними оперують у педагогічній взаємодії з учнями, орієнтуючись на загальноновизнані в освітній галузі норми. Аналіз відповідей досліджуваних, в яких вони з декількох визначень моральних понять (чесності, людяності, егоїзму, благородства, справедливості, співчутливості, зарозумілість, самолюбства, відповідальності, користолобства, зрадництва, совісті, хтивості) вибирають правильні – такі, що відображають їх зміст, дозволяє отримати дані стосовно рівня розвитку моральних знань у педагогів, а отже, і ступеня розуміння ними соціальних і моральних норм.

На наш погляд, результати використання методики «Мое розуміння особистісних якостей людини» (авт. І. Булах) мають бути доповнені відповідями педагогів на запитання: «Як Ви розумієте поняття «соціальна норма?», «На які соціальні норми має орієнтуватися вчитель у своїй діяльності?», «Які моральні норми є основоположними для вчителя?», «Поясніть їхню суть». Передбачається, що судження педагогів мають відображати ті знання соціально-морального змісту, якими вони керуються, моделюючи свої

взаємини з учнями та реалізуючи власну концепцію конструктивної педагогічної взаємодії з ними.

Щоб виявити, якими *соціальними та моральними переконаннями* керуються вчителі у взаємодії з учнями під час вирішення складних педагогічних ситуацій, що потребують морального вибору, ми вважали за потрібне модифікувати методику «Психодіагностичний тест «Добро і зло»» (авт. Л. Попов, А. Кашин) [4]. Метою тестування є оцінка двох протилежних якостей особистості за функціями добра та зла, які водночас є її цінностями. Вони перебувають на різних полюсах моральної сфери особистості та відображають її тяжіння до високого, морального, духовного чи низького – такого, що суперечить нормам загальнолюдської моралі. Цінності добра та зла підтримуються переконаннями людини – її системою поглядів, що спонукає до амбівалентних мотиваційних тенденцій і поведінкових проявів.

Цю методику ми модифікували так, щоб під час її застосування можна було отримати інформацію про те, якими моральними настановами керуються вчителі, на який особистий і професійний досвід вони спираються, які знання про моральні якості стали основою для моральних переконань. Передбачалося, що отримані результати мають дати повне уявлення про те, що соціальні та моральні переконання вчителів, які виявляються в педагогічній взаємодії, спрямовують їхню поведінку до побудови стосунків з учнями на діалогічно-гуманістичних засадах.

Під час тестування досліджуваним пропонується декілька суджень на морально-етичну тематику та три варіанти відповіді: «повністю згоден», «частково згоден», «повністю не згоден».

Зміст модифікованих суджень подано нижче в опитувальнику.

#### *Опитувальник*

1. Вважаю, що людину можна визнати переможеною, навіть якщо супротивник несправедливий до неї.

2. Вважаю, що в суперечці потрібно, незважаючи ні на що, переконувати іншого в правоті своїх поглядів.

3. Людина має жалкувати, коли з егоїстичних позицій образила іншого.

4. Вважаю, якщо людині потрібно досягнути поставленої мети, вона має використовувати будь-які засоби.

5. Людина, усвідомлюючи наявність у себе негативних рис, які шкодять іншим, має їх позбутися.

6. Для досягнення мети можна з легкістю образити людину.

7. Вважаю, що є прийнятним звинувачувати іншу людину, навіть якщо вона невинна.

8. Вважаю, що з іншими людьми потрібно вчиняти так, як би хотілося, щоб вчинили зі мною.

9. Вважаю, що потрібно стримувати свої емоції, що негативно позначаються на емоційному стані інших людей.

10. Я не підтримую думку, що варто не чіпати дорогі ідеали минулого людей, якщо вони про це не просять.

11. Я переконаний, що потрібно зважати на реакцію оточення щодо власних вчинків – моральних чи неморальних.

12. Вважаю нормальним прагнення бути відвертим у стосунках з близькими.

13. Не бачу нічого поганого в лестощах на адресу іншої людини.

14. Вважаю, що самокритика стоїть на заваді успіху.

15. Вважаю прийнятним бажання поручитися за іншу людину.

16. Людям потрібно довіряти.

17. Не варто пробачати людину, яка вчинила несправедливо.

18. Потрібно допомагати кожному, хто того потребує.

19. Вважаю, що заради власного успіху можна звести наклеп на іншу людину.

20. Потрібно жертвувати своїми благами заради благополуччя інших людей.

21. Вважаю нормальною негативну реакцію на дії близької людини, неприйнятні в моєму розумінні.

22. Природно, що в людині поєднуються як її достоїнства, так і недоліки.

23. Вважаю, що не варто ділитися з іншими людьми своїми речами, навіть якщо вони мені непотрібні.

24. Вважаю, що прийнятно жертвувати власними інтересами і навіть життям заради інтересів близьких людей.

25. Потрібно виявляти терпіння і толерантність до іншої людини, навіть якщо невідомі мотиви її поведінки.

26. Вважаю прийнятним давати обіцянки, незважаючи на те, що вони ніколи не будуть виконані.

27. Вважаю, що потрібно отримувати винагороду тією мірою, якою вона заслужена.

28. Заради здобуття визнання чи особистого успіху в житті можна запрягнути чим завгодно.

29. Прийнятно відчувати докори сумління після вчинених поганих дій чи прийнятих рішень.

30. Вважаю, що в дискусіях, у суперечці з іншою людиною необхідно перш за все тактовно ставитися до співрозмовника.

31. Вважаю прийнятним скривдити людину в суперечці.

32. Вважаю, що нормально прославитися за будь-яку ціну.

33. Вважаю, що мене повинні поважати інші не менше за будь-яку відому людину.

34. Вважаю, що є прийнятним докоряти іншим людям за їхні недоліки.

35. Вважаю, що не варто дорікати людині, якщо вона визнала свою провину.

36. Вважаю, що нормально бажати негараздів людям, які отримують більше за мене визнання в суспільстві.

37. Вважаю, що не варто давати обіцянки за відсутності впевненості щодо можливості їх виконання.

38. Вважаю, що доброю можна назвати людину, яка має великі гроші та робить дорогі подарунки.

39. Вважаю, що людина у своїх негараздах має звинувачувати тільки себе.

40. Перекоаний, що потрібно віддавати перевагу правді, навіть якщо для інших вона буде неприємною.

41. Вважаю, що можна поступитися своїм принципам, піддавшись сильному впливу ззовні.

42. Вважаю неприпустимими жарти знайомих на мою адресу

43. Вважаю прийнятним бути нестриманим у словах, діях, емоціях щодо людини, яка суперечить мені.

44. Я кожен день проживаю на Землі так, ніби це мій останній день

Під час *оброблення* індивідуальних результатів досліджуваних їхнім відповідям «повністю згоден» присвоюється 3 бали, «частково згоден» – 2 бали, «повністю не згоден» – 1 бал. Спочатку підраховується загальна кількість балів за судженнями, які змістовно відображають переконання вчителів у необхідності позитивних моральних проявів щодо учнів та інших людей. Вони умовно позначаються літерою «А» ( $\Sigma A$ ) та визначаються за «ключем»: 1, 3, 5, 8, 9, 11, 12, 15, 16, 18, 20, 22, 24, 25, 29, 30, 33, 35, 37, 30, 40, 44. Потім підраховується кількість балів за судженнями, в яких втілюються переконання протилежного морального полюсу. Вони умовно позначаються літерою «В» і збігаються із «ключем»: 2, 4, 6, 7, 10, 13, 14, 17, 19, 21, 23, 26, 28, 31, 32, 34, 36, 38, 41, 42, 43. Індивідуальний результат рівня розвитку моральних переконань особистості вираховується шляхом віднімання від першої суми  $\Sigma A$  другої суми  $\Sigma B$ . Отримана різниця є показником високого, середнього чи низького рівня моральних переконань.

*Інтерпретація отриманих даних.* Високий рівень розвитку моральних переконань у досліджуваних свідчить про те, що вони мають тверду впевненість щодо необхідності дотримання соціальних і моральних норм як у житті загалом, так і в педагогічній діяльності зокрема. В їхніх поглядах на учня, на своє та його місце в системі педагогічної взаємодії виявляється переконаність в істин-

ності моральних ідей добра, чесності, справедливості, добропорядності. Виражаючи позитивне суб'єктивне ставлення до соціальних і моральних норм, учителі цього рівня тим самим виявляють спрямованість своєї професійної активності на учня як найвищу цінність. Соціальні та моральні переконання педагогів стають основною їхньою моральною настановою максимально виявляти гуманність щодо учнів, що втілюється в справедливих діях і вчинках.

Досліджувані із середнім рівнем вираження моральних переконань усвідомлюють необхідність дотримуватися соціальних і моральних норм у практиці взаємодії з учнями. Вони виявляють переконання в тому, що моральні цінності, до яких належить і справедливість, не мають альтернативи, оскільки слідування моральним ідеалам гармонізує професійний простір учителя і виводить на найвищий рівень його професійної самореалізації. Однак ситуативно, за певних обставин, педагоги цього рівня можуть дещо відходити від загальноприйнятих норм, а тому моральні переконання поступаються мотивам простішого і зручнішого вирішення педагогічної ситуації. Засвоєні впродовж професійної освіти та набуття педагогічного досвіду моральні знання не піддаються творчій переробці вчителями, а тому розглядаються більше як догма, аніж як керівництво щодо взаємодії з учнями.

Низький рівень вираження моральних переконань більше властивий учителям, які переважно нехтують соціальними і моральними нормами. Їм не притаманні тверді переконання в необхідності моральних якостей у педагога. Часто ці переконання, які, безумовно, їм властиві, поступаються безпринципному баченню вирішення педагогічної ситуації. Нестійкі моральні принципи ґрунтуються на моральних знаннях, які поверхово були засвоєні вчителями, не пропущені крізь світоглядні інстанції, а тому не дозволяють обрати правильне рішення в педагогічній ситуації і конструктивно вибудувати стосунки з учнями.

**Висновки.** У процесі емпіричного дослідження когнітивно-інформаційного складника соціальної справедливості особистості вчителя доцільним є застосування адаптованої методики «Моє розуміння особистісних якостей людини» І. Булах, результати якої дозволяють виявити моральні уявлення та знання педагогів, які є результатом засвоєння ними соціальних та моральних норм і визначають вектор моральної поведінки у взаємодії з учнями. Модифікована методика «Психодіагностичний тест «Добро і зло»» Л. Попова, А. Кашина, в якій презентуються видозмінені судження морально-етичного характеру, вивчає тяжіння педагогів до переконань необхідності позитивних моральних проявів

щодо учнів. Використання методики дає можливість виявити, якою мірою у вчителів виражені соціальні та моральні переконання, як вони налаштовані у взаємодії з учнями дотримуватися соціальних і моральних норма, долати відповідно до них колізії, що виникають у педагогічній практиці.

#### Література:

1. Анцыферова Л. Связь морального сознания с нравственным поведением человека (по материалам исследований Л. Колберга и его школы). Психологический журнал. 1999. Т. 20. № 3. С. 5–17.
2. Булах І. Психологічні основи особистісного зростання підлітків: дис. ... докт. психол. наук: 19.00.07. К., 2004. 582 с.
3. Диагностика эмоционально-нравственного развития / ред. и сост. И. Дерманова. СПб.: Речь, 2002. 176 с.
4. Попов Л., Голубева О., Устин П. Добро и зло в этической психологии личности / под ред. О. Шапошниковой. М.: Институт психологии РАН, 2008. 240 с.
5. Рубинштейн С. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 1998. 705 с.
6. Rokeach M. The nature of human values. N.Y.: Free Press, 1973.

#### **Клочек Л. В. Методы диагностики когнитивно-информационной составляющей социальной справедливости педагога**

*В статье описываются методы диагностики подструктур когнитивно-информационной составляющей личности педагога. Предлагается адаптированная к специфике исследования методика «Мое понимание личностных качеств человека» (авт. И. Булах) и модифицированный психодиагностический тест «Добро и зло» (авт. Л. Попов, А. Кашин).*

**Ключевые слова:** социальная справедливость личности педагога, нравственные знания, моральные убеждения.

#### **Klochek L. V. Methods of diagnostics of cognitive-information composition of pedagogue's personality social equity**

*The article have been presented the content of the adapted method "My understanding of the human's personality qualities" due to I. Bulakh is highlighted to the specifics of its application with the category of teachers of general educational institutions with the aim of studying their representations and knowledge of social and moral norms of pedagogical interaction. The modified method "Psychodiagnostic test "Good and Evil"" by L. Popov, A. Kashin is presented, where the substantive content of judgments of a moral and ethical nature is substantially modified and reflects the gravitation of those who are being persuaded of the need for positive moral manifestations for students and other people or beliefs of the opposite moral pole. The procedure for processing the obtained results is explained and their interpretation is presented according to the levels of formation of the person's moral convictions.*

**Key words:** social equity, pedagogue's personality, moral knowledge, moral representations, social and moral convictions.

**В. О. Коваленко**кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри психології  
Класичний приватний університет

## РОЗУМ ТА РОЗУМОВІ ТЕХНОЛОГІЇ У СФЕРІ МАГІСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ПСИХОЛОГІЇ

У статті розглянуті факти, причини та наслідки формування фахового розуму та розумових технологій у підготовці магістрів-психологів як майбутніх викладачів психології за посадою, а також намічені напрями подолання проблем як у теоретико-методологічному, так і в методико-технологічному аспектах, із чітким розмежуванням термінів «фахова» і «посадова» діяльність.

**Ключові слова:** розум, розумові технології, природничонаукова парадигма, синергетична парадигма, типи знаків, лінгвістика, логіка, термінологія, концептологія, фахова діяльність, посадова діяльність, дидактологістика.

**Постановка проблеми.** Вища фахова освіта психологів (далі – ВФО) у всіх ВНЗ світу змістовно й організаційно-технологічно будується на пріоритетній основі природничо-наукової парадигми. Із часів Галілея (1564–1642 рр.) вчені протягом чотирьохсот років довели природничонаукову парадигму до високого рівня її розвитку, створили чіткі положення, правила та вимоги щодо її реалізації: репрезентативність, валідність, достовірність, інваріантність тощо. Пріоритет природничо-наукової парадигми у сфері ВФО психологів, а також магістрів представлений у програмному забезпеченні їх підготовки такими фактами.

Основними засобами теоретичної підготовки психологів у всіх ВНЗ є підручники, навчальні посібники, монографії, статті, в яких вчені-психологи описують процес організації та проведення експериментів, оброблення результатів, виявляють наукові факти, закономірності, закони і на їх основі створюють психологічні теорії тощо. Крім того, є дисципліни, які уточнюють окремі аспекти науково-дослідної діяльності вчених-психологів. Так, є експериментальна психологія, математична психологія, або математичні методи в психології та ін.

Наприкінці навчання у ВНЗ майбутні спеціалісти-психологи та магістри виконують дипломні роботи, які є предметно орієнтованими за тематикою і технологією відповідно до вимог природничо-наукової парадигми. Викладачі-психологи ВНЗ, щоб підвищити свій науковий статус, пишуть кандидатські або докторські дисертації згідно з вимогами реалізації природничо-наукової парадигми. Зазначені факти є очевидними і досить логічними, оскільки підготовка спеціалістів, як і магістрів, кандидатів, докторів наук, має здійснюватися на основі науково обґрунтованих психологічних знань, умінь і навичок (далі – ЗУН).

Водночас варто зазначити, що психологи, які отримали диплом спеціаліста, магістра, кандидата або доктора наук, професійно придатні для

роботи в науково-дослідних психологічних інститутах, лабораторіях, але професійно непридатні для роботи в галузевих організаціях, оскільки мета, завдання, методи в них зовсім різні. У перших – виявляти наукові факти, закономірності, закони, створювати теорії. І спеціалісти готові до цього. У галузевих організаціях завдання інше – вирішувати проблеми. А проблеми вирішуються не експериментами, а професійним розумом психолога, здатністю розуміти причини виникнення проблем, знаходити засоби їх подолання тощо. Тобто наразі переважає інтелектуальна, а не експериментальна діяльність. На жаль, у програмному забезпеченні відсутні дисципліни, які були б орієнтовані на формування професійного (високий рівень) розуму та фахового розуміння майбутніх спеціалістів-психологів та магістрів-психологів як майбутніх викладачів психології за посадою.

Постає таке запитання: чому впродовж чотирьохсот років становлення та розвитку природничо-наукової парадигми не відбувався паралельно процес розвитку та формування професійного розуму та фахового розуміння не тільки психологів, але й спеціалістів іншого профілю.

Феномен «розуму» та «розуміння» був і є однією із глобальних проблем для всієї науки загалом. Його намагалися вирішити вчені на різних рівнях: філософському, психологічному, спеціально-науковому тощо. Так, філософи робили спробу вирішити цю проблему у філософсько-гносеологічному контексті, і в назві монографій зазначили термінологічно її проблемний характер [5; 7]. Спеціалісти-фізики також намагалися з'ясувати, наприклад, що таке «розуміння» у теоретичній фізиці [3] та ін.

Зауважимо, що більшість і вчених, і педагогів акцентували увагу на важливості формування, крім знань, умінь і навичок, також розуму та фахового розуміння майбутніх спеціалістів. Так, Е. Стоунс

зазначає, що вирішальною навичкою для більшості вчителів є формування понять у школярів [12, с. 211]. Логіки також вказують на важливість формування понять, розуміння в педагогічному процесі, але зауважують: «На жаль, у логіці немає розробок самого поняття «розуміння»» [1, с. 55]. А понятійно-термінологічні стандарти в моніторингу якості освіти, на думку В. Лугового, взагалі вважаються проблемою [10, с. 53–60].

Головною причиною, і це може видатися парадоксальним, є пріоритет природничо-наукової парадигми у створенні наукового фахового знання, зокрема і психологічного, оскільки і методологія, і технологія цієї парадигми моноmodalні, а точніше, монопарадигмальні. Тобто організація й проведення експериментів, починаючи з формулювання гіпотези, вибору одиниць вимірювання, інтерпретації результатів дослідження тощо, регламентуються прийнятою у відповідній науці панівною теорією, яку Т. Кун називав парадигмою [9, с. 221–228]. І положення, правила та вимоги щодо організації й проведення експериментів завжди парадигмовані, тобто регламентовані лише однією теорією, дотримання вимог якої й визначає репрезентативність, валідність, достовірність, інваріантність результатів експериментів тощо.

Такий стан пріоритету природничо-наукової парадигми у створенні наукового фахового знання, зокрема і психологічного, тривав понад чотириста років до того часу, коли наукова спільнота виявила і почала усвідомлювати наявність об'єктів, природа яких синергетична (англ. Synergetic, від грецького, син – «спільне» і ергос – «дія»), тобто певною мірою міждисциплінарна.

Технологія наукового дослідження таких об'єктів на основі природничо-наукової парадигми не підходить принципово, оскільки неможливо створити один експеримент, в якому мали б місце одночасно парадигми різних наук, різні одиниці вимірювання і водночас не порушувалися положення, правила і вимоги щодо реалізації природничо-наукової парадигми. Саме тому поняття «розуміння» практично не траплялося в методології природознавства, та й у методології суспільних наук згадується досить рідко [11, с. 4]. До речі, поняття «розуміння» не могло з'явитися і в методології педагогознавства, оскільки в педагогічній науці, як і в психології, наявний пріоритет природничо-наукової парадигми. Це одна з головних причин проблеми розуму та розуміння у сфері вищої фахової, зокрема і психологічної освіти.

З усвідомленням наявності об'єктів, природа яких синергетична, міждисциплінарна, і того факту, що їх не можна науково досліджувати, керуючись лише принципами природничо-наукової парадигми, постає завдання щодо створення іншої – синергетичної – парадигми, сутність якої визначально приймається як поліmodalна. А це

означає, що об'єкти синергетичної, міждисциплінарної природи розглядаються в контексті різних парадигм, між якими (парадигмами) установлюються взаємозв'язки та взаємовідношення не на онтологічній (оскільки це неможливо вирішити на експериментальній основі принципово), а гносеологічній – концептуальній – основі, тобто у вигляді текстовізованої природи [5, с. 39].

Інакше кажучи, оскільки кінцеві результати наукових досліджень презентуються вченими в наукових текстах підручників, статей, монографій тощо, досліджувана ними частина об'єктивної реальності (онтологічна категорія) перетворюється завдяки експериментам на наукові факти, закономірності і переходить у наукові тексти підручників, монографій, статей, які в подальшому ми будемо називати «текстовізована природа». Тим самим змінюється її (частини об'єктивної реальності) форма або вид існування. Вона стає частиною наукового знання, тобто гносеологічною категорією (див. [6, с. 120] щодо способів або видів існування: реальне, ідеальне, логічне, математичне, міфологічне, літературно-художнє, релігійне).

Але водночас у наукових текстах відображаються і думки, роздуми, міркування вченого як автора наукового тексту, який своїми міркуваннями породжує, створює науковий текст. Тим самим у текстах наукового знання з'являється зовсім інша онтологічна реальність – «текстовізована думка, роздуми, міркування» автора наукового тексту, яку Г. Гегель, посилаючись на Ф. Шеллінга, називав «окам'янілим інтелектом» [2, с. 121].

Надзвичайно важливий момент усвідомлення факту утворення й існування в наукових фахових текстах двох онтологічно різних реальностей, які отримують статус різних за змістом гносеологічних категорій і тим самим створюють основи для наявності в наукових текстах двох різних систем координат їх інтерпретації.

Парадоксальна ситуація склалася в психологічній науці, яка вважає розум, інтелект, розуміння власним і тільки власним предметом дослідження. Так, у психології є значна кількість теорій інтелекту, поглядів щодо природи інтелекту, його структури. Наприклад, у факторній структурі інтелекту Дж. Гілфорда налічується 150 чинників [4, с. 433–456]. Є різні види інтелекту тощо. Єдине, чого немає в психології, це коректного визначення сутності розуму, інтелекту.

**Мета статті** – виявити причини та наслідки відсутності в програмному забезпеченні дисциплін, спрямованих на формування професіонального розуму і фахового розуміння спеціалістів-психологів, магістрів як майбутніх викладачів психології у сфері ВФО, та визначити напрями подолання цієї глобальної проблеми.

**Виклад основного матеріалу.** Щоб вирішити зазначену проблему, потрібно дати корек-

тне визначення поняття розуму, складники якого (визначення) матимуть перелік тих наук і дисциплін, які взаємопов'язані з розумом синергетично. І ми даємо таке визначення розуму.

Розум – потенційна здатність фахівців відображати (психологічна парадигма) як свої думки, роздуми, міркування, так і думки, роздуми інших, які відбиті в наукових текстах, або фонетизовані, використовуючи чотири основні типи знаків: знаки-слова, знаки-терміни, знаки-концепти і математичні знаки, керуючись водночас положеннями, правилами і законами (далі – ППЗ) тих наук, які причетні до розуму, розумових технологій та фахового розуміння: психологія, логіка, термінологія, концептологія, лінгвістика, математика і фахова, тобто в даному разі психологічна наука.

Кожна із зазначених наук ув структурі розуму та розумових технологій (далі – РТ) виконує певні функції. Так, психологія розглядає і визначає розум як *потенційну* здатність вчених, спеціалістів *відображати* як свої думки, роздуми, міркування, так і думки, роздуми, міркування інших. А думка, за визначенням М. Кондакова, «є результат, продукт процесу мислення у формі судження або поняття, який відображає загальне в масі одиничних речей, фіксує суттєве, закономірне в різноманітті явищ навколишнього середовища» [8, с. 366].

Логіка досліджує *логічні форми мислення*, які (форми мислення) мають універсальний статус, тобто не стосуються *змісту* мислення і не залежать від нього, оскільки «форми» відносяться до мислення, а «зміст» мислення (за визначенням поняття «мислення») – до відображених зв'язків і відношень між предметами й явищами різної природи.

Термінологія та концептологія, на відміну від логіки, досліджують *логічні форми мислення* (предмет логіки), які семантизовані (тобто наповнені) фаховим змістом тієї чи іншої науки.

Лінгвістика досліджує та вивчає лексичні форми мислення, семантизовані предметами й явищами навколишнього середовища, їхніми властивостями, переміщеннями, кількістю тощо.

Математика досліджує математичні форми мислення, які створені вченими-математиками протягом історії розвитку математики як науки. Але в контексті засобів її (математики) використання вченими інших наук останні семантизують математичні форми мислення (цифри, числа, графіки, аксіоми, теоремами тощо) результатами власних експериментів, фіксуючи отримані наукові факти, закономірності, закони в наукових текстах тих чи інших наук. Цей факт зафіксований термінами «математична фізика», «математична біологія», «математична психологія» та ін. Зазначимо, що математичні форми мислення, як і логічні форми мислення, є універсальними для інших наук і не залежать від особливостей їхнього предметного змісту.

Вчені фахових наук будь-якого змісту семантизують предметну сферу процесу і результатів своїх досліджень, використовуючи *фахову парадигму*, яка визначає *професіональний*, тобто високий рівень, і водночас *статус фаховості* власних наукових знань у вигляді слів, термінів і концептів, які не перетинаються зі знаннями інших наук, оскільки останні створюються на основі інших, тобто власних парадигм.

У вітчизняній психології такою панівною парадигмою є теорія відображення. Але зазначимо, що після поширення в Україні популярних в інших країнах напрямів психології, в основу яких покладені парадигми іншого змісту, у багатьох вітчизняних психологів стали проявлятися негативні тенденції щодо ставлення до теорії відображення як панівної парадигми та її оцінки на предмет методологічної значущості, незважаючи на те, що її основи були закладені ще Декартом (душа як дзеркало *відображає* навколишній світ).

Заперечувати наявність у психології інших країн власних парадигм, які не збігаються з нашою, некоректно, оскільки походження та розвиток теорій мають свою власну історію.

Оскільки парадигма як панівна теорія створюється та сприймається *розумом спільноти вчених* у будь якій країні, то її походження, її розвиток та використання підпорядковується двом чинникам. З одного боку, результатам реалізації ППЗ природничо-наукової, моноmodalної парадигми, а з іншого боку, розуму та його складникам, які зазначені в його визначенні, виходячи з тих обставин, що *розум учених* є співучасником створення фахової парадигми. Але лише за умови дотримання таких положень:

– визначена однозначно *парадигма* розуму (або це фізична, біологічна, анатомічна, або психологічна);

– визначені основні типи знаків, в яких розум існує як онтологічна реальність у свідомості вчених (психологічна категорія) та гносеологічна реальність, представлена в наукових текстах («окам'янілий інтелект» Г. Гегеля – Ф. Шеллінга);

– визначені науки зі своїми власними парадигмами, які причетні до розуму та розумових технологій, враховуючи ППЗ зазначених наук в їх синергетичному взаємозв'язку та взаємозалежності.

Якщо зазначені умови дотримані щодо створення і фахової парадигми, і сутності розуму вчених та його (розуму) функцій у створенні вченими парадигми, то така парадигма може бути контрольованою (тобто вимірюваною) ППЗ тих наук, які зазначені у визначенні розуму. Інакше парадигма втрачає статус методологічного та метрологічного контролю за якістю фахових *психологічних наукових* знань, як і наукових фахових знань в інших науках. І із цим, на жаль, пов'язана друга гло-



бальна проблема у сфері ВФО, суть якої полягає в такому.

У наукових текстах підручників, статей, монографій є чотири основних типи знаків: знаки-слова, знаки-терміни, знаки-концепти і математичні знаки. Знаками-словами вчені позначають предмети та явища дійсності, їхні властивості, рухи тощо. Доказом є наявність частин мови (іменники, прикметники, дієслова тощо) та чуттєво-образні механізми походження денотатів знаків-слів.

Знаками-термінами вчені позначають не предмети й явища дійсності, а результати операцій свого мислення у вигляді логічних форм мислення (поняття, судження, умовиводи), елементи логічних форм думки (суб'єкт, предикат, рід, вид, клас тощо).

Знаками-концептами позначаються логічні форми думки, в які (форми) учені-психологи вкладають (мають вклати) результати досліджень, дотримуючись логічних, термінологічних і, що важливо зазначити, також фахових положень, правил і законів побудови денотатів професійно-нальних *психологічних* концептів.

Математичними знаками вчені позначають результати досліджень, керуючись правилами і законами математичної науки.

Парадокс-проблема полягає в тому, що три із чотирьох типів знаків, а саме знаки-слова, знаки-терміни і знаки-концепти, вивчають різні науки (лінгвістика, логіка, термінологія і концептологія), денотати та референти типів знаків зовсім різні, а зовні ці типи знаків абсолютно однакові.

То які механізми відображення денотатів трьох різних типів знаків за умови, що знаки зовні абсолютно однакові?

Для цього у вчених, викладачів, студентів і магістрів мають бути три різні системи наукових знань щодо знаків-слів, знаків-термінів і знаків-концептів та механізмів утворення їх денотатів. У студентів, як і в магістрів, викладачів, вчених, є певна система лінгвістичних знань у вигляді знань рідної мови, оскільки рідну мову вивчають в усіх навчальних закладах.

Що стосується знань знаків-термінів і знаків-концептів, то ні в школі, ні у ВНЗ такі знання не даються взагалі або даються недостатньо. І тому в процесі навчання переважає лексичний пріоритет, наслідком якого є оволодіння певною системою фахових знань, умінь і навичок переважно на чуттєво-образній основі, оскільки знаки-слова (графовізовані, фонетизовані) відображаються органами чуття, до речі, як і предмети й явища, їхні властивості, власні дії, які теж позначаються відповідними знаками-словами і також на чуттєвій основі. І, як результат, у свідомості є певна система чуттєво-образних фахових знань, які можна запам'ятати, зберегти і за необхідності відтворити теоретично або практично. Але розу-

міння не виникає, оскільки відсутні знання щодо знаків-термінів і знаків-концептів, якими вчені мають позначати свої думки, роздуми, міркування і на основі яких можна і навчати професійно мислити, і вчитися *самостійно* професійно міркувати та розуміти.

Лексичний пріоритет у сфері ВФО є другою глобальною проблемою і причиною, образно кажучи, «голою розуму», оскільки в програмному забезпеченні підготовки спеціалістів будь-якого рівня відсутні необхідні дисципліни, науки для цілеспрямованого формування фахового розуму, розуміння та розумових технологій як майбутніх спеціалістів-психологів, так і магістрів як майбутніх викладачів психології за посадою.

Для винайдення відповіді на зазначені питання ми хочемо привернути увагу до надзвичайно важливого для усвідомлення суті факту.

Пріоритет природничо-наукової парадигми методологічно і методично розділяв предметні сфери кожної окремої науки, які не перетинаються, оскільки вся технологія створення фахового наукового знання в кожній окремій науці чітко й однозначно регламентувалася і контролювалася лише однією парадигмою. І тому сутність досліджуваних вченим явищ завжди була моноmodalною, монопарадигмальною, а контроль за моноmodalністю сутності здійснювався завдяки такому принципу, як «Бритва Оккама» («не потрібно множити сутності»). Тим самим здійснювалися розділ і розподіл предметних сфер окремих наук і закріплення за ними абсолютного права щодо статусу фахових концептів.

Так, наприклад, очевидно, що розум та розуміння є предметом психологічної науки, оскільки вони пов'язані із процесом мислення, а мислення є предметом психології. Але тоді фаховий розум і фахове розуміння (тобто, наприклад, розум та розуміння фізика, хіміка, біолога тощо) має бути предметом психологічної науки і презентуватися в програмному забезпеченні відповідними дисциплінами типу «психологія розуму фізика», біолога, соціолога, лінгвіста тощо. Але психолог не має фізичної, хімічної, біологічної та ін. освіти. А без знання парадигм цих наук психолог не має права викладати такі дисципліни щодо розуму та розуміння, не отримавши відповідних фахових знань.

Крім того, психолог має здобути педагогічні знання, щоб викладати такі дисципліни у ВНЗ. Він може поступити до магістратури. Але якої? Психолога, педагога, фізика, біолога? Чи магістратури, програма якої передбачає та поєднує логіку, лінгвістику (лексику), термінологію, концептологію в їхньому синергетичному взаємозв'язку з фаховим змістом, оскільки в наукових текстах будь-яких наук є фахові знаки-слова, знаки-терміни та фахові знаки-концепти. А їх (типи знаків) вивчають логіка, лінгвістика, термінологія, концептоло-

гія. Щодо цього в М. Кондакова є таке твердження: «В усіх науках складаються судження, формулюються поняття щодо предметів і явищ різноманітних сфер матеріального світу. Але жодна із конкретних наук (наприклад, фізика, хімія, біологія та ін.) не вивчають судження і поняття як логічну форму, не досліджують логічні правила оперування судженнями і поняттями. Структуру форм людської думки досліджує логіка» [8, с. 310]. Із цим можна погодитися, але лише щодо форм думки.

З появою іншої – синергетичної – парадигми абсолютизація суджень, регламентованих пріоритетом природничої, мономодальної парадигми, вважається не зовсім коректною, оскільки будь-які явища виникають і розвиваються, не підпорядковуючись гносеологічному (пізнавальному) розподілу їхніх сутностей вченими. Але й очевидно, що такий розподіл потрібний, оскільки «форми» відносяться до думки вченого, а «зміст» думки – до досліджуваних ним явищ.

Цим зауваженням ми хочемо привернути увагу до змісту і дисциплін, і наук, які повинні мати місце в програмному забезпеченні підготовки не тільки магістрів-психологів, але й магістрів інших спеціальностей у контексті їхньої як фахової, так і посадової діяльності як викладачів. І ці дисципліни та науки в підготовці магістрів мають бути *пріоритетними*, оскільки системі ЗУН природничонаукової парадигми протягом чотирьох, п'яти років підготовки фахових спеціалістів приділялася головна увага. Тому для цього потрібні дисципліни, які б поєднували і природничонаукову парадигму та її результати, і парадигми та знання інших наук, що стосуються розуму, фахового розуміння та розумових технологій в їхньому синергетичному, міждисциплінарному взаємозв'язку. І дидактологіка є однією з таких дисциплін у контексті посадової діяльності магістрів як викладачів психології та майбутніх спеціалістів за фахом.

Дидактологіка є видом дидактики, що досліджує ППЗ формування професіонального розуму, фахового розуміння та розумових технологій у сфері вищої освіти у ВНЗ. Теоретико-методологічні основи дидактологіки визначає синергетична, міждисциплінарна парадигма в її взаємозв'язку із природничонауковою парадигмою, а методико-технологічні основи розумових технологій визначаються науками та дисциплінами, які пов'язані із чотирма основними типами знаків і механізмами утворення їх денотатів. Зауважимо, що розумові технології лише визначаються типами знаків і ППЗ їх використання, які (ППЗ) виконують метрологічну функцію щодо критеріїв оцінки якості вищої фахової освіти. А креативну, тобто їхню (розумових технологій) творчу функцію визначають так звані «розумні технології», які пов'язані з думковими експериментами і є предметом наших

майбутніх досліджень у сфері магістерської підготовки викладачів психології за посадою.

#### Висновки.

1. Визначені факти та причини, які зумовлюють відсутність дисциплін та наук у програмному забезпеченні фахової підготовки спеціалістів різного рівня освіти, які були б зорієнтовані на формування фахового розуму та розумових технологій у сфері магістерської підготовки як майбутніх викладачів психології за посадою, так і спеціалістів та викладачів інших спеціальностей.

2. Поданий перелік необхідних наук та дисциплін щодо формування розуму та розумових технологій у підготовці магістрів-психологів, які зазначені у визначенні поняття «розум».

3. Теоретико-методологічні основи формування розуму та розумових технологій визначає синергетична, міждисциплінарна парадигма, а методико-технологічні основи визначають основні типи знаків і механізми утворення їх денотатів, а також положення, правила та закони наук, які стосуються розуму та розумових технологій.

#### Література:

1. Войшвилло Е., Дегтярев М. Логика : учебн. для студ. высш. учебн. заведений. М.: Владос-Пресс, 2001. 528 с.
2. Гегель Г. Энциклопедия философских наук. М.: Мысль. Т.1: Наука логики, 1975. 452 с.
3. Гейзенберг В. Что такое «понимание» в теоретической физике? Природа. 1971. № 4. С. 75–77.
4. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта. Психология мышления: сборник переводов с нем. и англ. / под ред. А. Матюшкина. М.: Прогресс, 1965. 532 с.
5. Гусев С., Тульчинский Г. Проблема понимания в философии. М.: Политиздат, 1985. 192 с.
6. Дёллинг Э. Экзистенциальные высказывания и их анализ в логике и философии. Исследования по логике научного познания. М.: Наука, 1990. С. 115–123.
7. Загадка человеческого понимания / под общ. ред. А. Яковлева; сост. В. Филатов. М.: Политиздат, 1991. 352 с.
8. Кондаков Н. Логический словарь-справочник. 2-е изд., испр. М.: Наука, 1976. 720 с.
9. Кун Т. Структура научных революций. М.: Прогресс, 1975. 288 с.
10. Луговий В. Проблема понятійно-термінологічного стандарту в моніторингу якості освіти. Вища освіта України. Додаток 3. Т. 7. Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору: моніторинг якості освіти: тематичний випуск. Київ, 2008. 440 с.
11. Никифоров А. Семантическая концепция понимания. Исследования по логике научного познания. М.: Наука, 1990. 206 с.

---

12. Стоунс Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения / под ред.

Н. Талызиной. Пер. с англ. М.: Педагогика, 1984. 472 с.

---

**Коваленко В. А. Разум и интеллектуальные технологии в сфере магистерской подготовки будущих преподавателей психологии**

*В статье рассмотрены факты, причины и следствия формирования профессионального разума и интеллектуальных технологий в подготовке магистров-психологов как будущих преподавателей психологии по должности, намечены пути преодоления проблем как в теоретико-методологическом, так и в методико-технологическом аспектах, с четким разделением терминов «профессиональная» и «должностная» деятельность.*

**Ключевые слова:** разум, интеллектуальные технологии, естественнонаучная парадигма, синергетическая парадигма, типы знаков, лингвистика, логика, терминология, концептология, профессиональная деятельность, должностная деятельность, дидактологистика.

**Kovalenko V. O. Mind and intelligent technology within the master's programme for future psychology lecturers**

*The paper presents facts, reasons and consequences in terms of shaping the professional mind and developing the intelligent technology for training masters in psychology as future psychology lecturers according to the occupational activity, and it outlines the directions of their overcoming within aspects both theoretical methodological and methodical technological ones along with clear differentiation of the terms "professional" and "occupational" activities.*

**Key words:** mind, intelligent technology, synergetic paradigm, sign types, linguistics, logic, terminology, conceptology, professional activity, occupational activity, didactic logistics.

**О. О. Лелюх-Степанчук**аспірант кафедри психології і педагогіки  
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова

## ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

*Стаття присвячена проблемі місця емоційної сфери дітей молодшого шкільного віку в структурі їхньої особистості. Обґрунтовано основні теоретичні підходи до визначення особливостей емоційної сфери дітей. Стаття містить аналіз досліджень даного феномена. Досліджено ключові характеристики емоційної сфери молодших школярів, доведено, що цей вік є сенситивним періодом розвитку емоційного інтелекту.*

**Ключові слова:** емоції, емоційний інтелект, афективна сфера, емоційний розвиток, молодший шкільний вік.

**Постановка проблеми.** У системі міжособистісних стосунків дитини з дорослими й однолітками виникає і розвивається складна сукупність почуттів, які характеризують її як соціалізовану особистість. Залежно від прояву різних сторін емоцій вона по-різному себе поводить з ровесниками і дорослими. Дитина, яка звикла змалку до того, що вона в центрі уваги дорослих, потребує такої уваги і в шкільному віці, особливо в період навчання в початкових класах. Це явище в ранньому дитинстві закономірне, тому що дорослі, які доглядають за дитиною, зазвичай задовольняють усі її емоційні потреби.

Під час переходу дитини з дошкільного в молодший шкільний вік у неї з'являється нова соціальна роль. Вона потрапляє в умови, коли не всі її потреби і бажання задовольняються саме тоді, коли вона цього прагне. Відповідно, вона має підпорядковуватися загальноновизнаним умовам шкільного життя, що не завжди позитивно сприймає, виникають негативні переживання. У цей період носіями зразків поведінки дорослих щодо дитини є не тільки мама, тато, близькі люди із сім'ї, але і вчителі, однолітки в класі. Дитина звикла до одного стилю задоволення своїх емоційних потреб, а в школі є необхідність поступатися цими способами їх задоволення, що спричиняє непорозуміння між дитиною молодшого шкільного віку й учителем, ровесниками, іншими дорослими в шкільному середовищі.

**Мета статті** – аналіз і теоретичне обґрунтування особливостей емоційного розвитку дітей молодшого шкільного віку.

**Виклад основного матеріалу.** Досліджуючи афективну сферу особистості, В. Прокоф'єва зазначала, що в дошкільний період дитина не тільки набуває емоційного досвіду, у неї також формуються особливості емоційної поведінки, специфічні, індивідуальні емоційні реакції у відповідь на дії однолітків і дорослих. Із часом діти

поступово більш стримано проявляють свої емоції (наприклад, роздратування, засмучення), особливо тоді, коли вони перебувають серед однолітків, боячись їхнього осуду. Можна сказати, що в цьому віці вміння керувати своїми емоціями зростає.

Вчений акцентує увагу на тому, що в молодших школярів спостерігається відрив експресії від пережитої емоції як в той, так і в інший бік. Вони можуть як не виявляти наявної емоції, так і зобразити ту, яку не переживають. З іншого боку, за твердженням В. Прокоф'євої, першокласнику приємно бути і відчувати себе більш дорослим, відповідальнішим, бачити, що інші сприймають його як школяра. Таке соціальне становище школяра може викликати в нього амбівалентні переживання: прагнення виправдати надії значущих для дитини дорослих, а також страх виявитися поганим учнем. Ці протиріччя можуть викликати фрустрацію [13].

Схожими є ідеї М. Якобсона та Л. Божович. Ці вчені зазначали, що перехід від дошкільного дитинства до молодшого шкільного віку, зокрема, зміна соціальної ситуації розвитку, змінюють емоційну сферу дітей у зв'язку зі змістом їхньої діяльності та збільшенням в їхньому житті кількості емоційно насичених об'єктів. Ті подразники, які викликали емоційні реакції в дошкільнят, на школярів молодших класів уже не діють. У цих дітей вже з'являється здатність пригнічувати вольовим зусиллям небажані емоційні реакції, хоча вони ще й бурхливо реагують на значущі для них події.

Ці вчені наголошують, що в молодшому шкільному віці в дитини також відбувається розвиток власної емоційної виразності, що позначається у збагаченні інтонацій голосу, відтінків міміки тощо. Характерною особливістю дітей молодшого шкільного віку є емоційна вразливість, чуйність щодо всього яскравого, незвичайного, барвистого [1; 19; 20].

На думку Д. Ельконіна, під час переходу від дошкільного до молодшого шкільного віку в дитини відбувається поступова втрата безпосередності в соціальних відносинах, спостерігається узагальнення її переживань, пов'язаних з оцінкою оточення, розвивається самоконтроль. Звичайно, всі ті почуття, які були властиві дитині в дошкільному віці, залишаються і поглиблюються в повсякденних стосунках її з близькими людьми (якщо вони не порушені попередніми відносинами). Однак у молодшого школяра соціальний простір значно розширився: дитина постійно звертається до вчителя й однокласників за чітко сформульованими правилами [4].

Згідно з дослідженнями В. Мухіної, дитина молодшого шкільного віку перебуває у великій емоційній залежності від вчителя. Так званий емоційний голод – потреба в позитивних емоціях значущого дорослого (а вчитель – саме такий дорослий) – багато в чому визначає поведінку дитини. Дитині цього віку доводиться долати багато труднощів у спілкуванні і насамперед з однолітками. Тут у ситуації рівності між всіма однокласниками і ровесниками діти стикаються з різними особистісними особливостями, з різною культурою мовного й емоційного спілкування однолітків, з різними волею і почуттями особистості. У зв'язку із цим поведінка дітей може набувати виражених експресивних форм, агресивних реакцій, плаксивості, рухового розгальмування.

Здобуваючи нові знання, слухаючи казки й історії, які читає вчитель, споглядаючи явища природи, розглядаючи ілюстрації в книжках і орієнтуючись водночас на емоційне ставлення вчителя до того, що вивчається на уроці, дитина засвоює не тільки інформацію, але і її оцінку дорослим. Вона вчиться емоційно-ціннісному ставленню до навколишнього світу. Не відчуваючи емоційної близькості зі своїм учителем, дитина несвідомо прагне компенсувати нереалізовану потребу в позитивних емоціях. Як тільки, на думку дитини, виникає можливість звернутися до свого сусіда по парті або ще до когось, вона одразу ж починає спілкування. Розумове і афективне ставлення до правил, моральних норм розвивається в дитини через емоційно-оцінне ставлення до неї дорослого. Саме дорослий своїм афективним ставленням до дитини в даний момент провокує певний тип її поведінки. Нові межі почуттів дитини молодшого шкільного віку розвиваються передусім середині навчальної діяльності й у зв'язку з нею [9].

**Результати дослідження,** проведеного Я. Коломінським і М. Березовіним, показують, що ставлення дитини до друзів і саме розуміння дружби мають певну динаміку протягом молодшого шкільного дитинства. Для дітей 5–7 років друзі – це насамперед ті, з ким вони грають, кого бачать частіше за інших. Вибіркові взаємини най-

частіше визначаються зовнішніми причинами: діти сидять за однією партою, живуть в одному будинку тощо. Характеризуючи своїх приятелів, вони зазначають, що «друзі поведуться добре», «з ними весело». У цей період, як зауважують вчені, дружні зв'язки неміцні, недовготривалі, вони легко виникають і досить швидко можуть обірватися. Між 8 і 11 роками діти вважають друзями тих, хто допомагає їм, озивається на їхнє прохання і розділяє їхні інтереси. Для виникнення взаємної симпатії та дружби між дітьми стають важливими такі якості особистості, як доброта й уважність, самостійність, впевненість у собі, чесність. Про зростаючу роль однолітків до кінця молодшого шкільного віку свідчить і той факт, що в 9–10 років, на відміну від молодших дітей, школярі значно гостріше переживають зауваження, отримані в присутності однокласників. Діти в цьому віці цураються не тільки незнайомих дорослих, а й незнайомих дітей свого віку [7].

Л. Славина зазначала, що розвиток спілкування з однолітками знаменує нову стадію емоційного розвитку дитини, воно характеризується проявом у неї здатності до емоційної децентрації, тобто вміння відсторонитися від власних емоційних переживань, здатності до сприйняття емоційного стану іншої людини. Вчений зауважує, що система особистих відносин у цьому віці найбільш емоційно насичена для кожної дитини, оскільки пов'язана з її оцінкою і визнанням її як особистості. Тому незадовільний становще в групі однолітків переживається дітьми надзвичайно гостро і нерідко є причиною неадекватних афективних реакцій окремих із них. Однак якщо в дитини є хоча б одна взаємна прихильність, вона перестає усвідомлювати і не дуже переживає своє об'єктивно погане становище в системі особистих відносин у групі. У системі міжособистісних відносин дитини з іншими людьми – з дорослими й однолітками – у неї виникає і розвивається складна сукупність почуттів, які характеризують її як соціалізовану особистість. Це насамперед самолюбство, що виражає прагнення дитини не тільки до самоствердження, а й до суперництва з іншими людьми [17].

Л. Обухова стверджує, що в сучасному суспільстві проблема емоційного розвитку дітей актуальна і зумовлена тим, що емоційна сфера молодших школярів є специфічними суб'єктивними переживаннями, які іноді яскраво забарвлюють те, що діти відчувають, уявляють, про що мислять, емоції являють собою один із найбільш виразних феноменів внутрішнього світу особистості. Вчений підкреслює, що виникнення емоцій у молодших школярів пов'язане з конкретними умовами, в які потрапляють діти. Безпосередні спостереження тих чи інших подій або яскраві життєві уявлення та переживання – все викликає

емоції в дітей цього віку. Тому будь-які словесні повчання, не пов'язані з певними прикладами і життєвим досвідом дітей, не викликають у них потрібних емоційних переживань [11].

П. Симонов наголошує на тому, що молодші школярі ще не можуть стримувати прояв своїх почуттів, зазвичай обличчя і пози дітей дуже яскраво свідчать про їхні емоційні переживання. Таке безпосереднє виявлення своїх почуттів пояснюється недостатнім розвитком у дітей цього віку гальмівних процесів у корі головного мозку. Кора великих півкуль мозку ще недостатньо регулює діяльність підкірки, з якою пов'язані найпростіші почуття і їх зовнішні прояви – сміх, сльози тощо. Цим також пояснюється і виникнення в дітей афективних станів, тобто їхня схильність до короткочасних бурхливих проявів радості, печалі. Проте такі емоційні стани в молодших школярів не є стійкими і часто переходять в протилежні. Діти так само легко заспокоюються, як і збуджуються [16].

Д. Фельдштейн зазначає, що дітей 10–11 років відрізняє дуже своєрідне ставлення до себе: майже 34% хлопчиків і 26% дівчаток ставляться до себе переважно негативно. Решта дітей зазначають у себе і позитивні риси, проте негативні також переважають. Отже, характеристикам дітей цього віку притаманне негативне емоційне тло [18].

С. Рубінштейн зазначає, що всі ті почуття, які з'явилися в дітей у дошкільному віці, залишаються і поглиблюються в повсякденних їхніх стосунках із близькими людьми. Однак соціальний простір розширюється: дитина постійно спілкується з учителем і однокласниками за законами чітко сформульованих нових правил. Вчений зазначає, що в молодшому шкільному віці в дітей зазвичай спостерігається значне зниження емоційної збудливості. Завдяки цьому діти 9–11 років часто здаються досить врівноваженими у своїй поведінці і більш схожими на дорослих, ніж навіть підлітки, що виглядають часто більш збудливими.

С. Рубінштейн наголошував на специфічній динаміці розвитку емоційної сфери дітей. Вчений зазначав, що «емоційний розвиток людини проходить шлях, аналогічний шляху її інтелектуального розвитку: відчуття, як і думка дитини, спочатку поглинена безпосередньо даними; лише на певному рівні розвитку вони вивільняються від безпосереднього оточення – рідних, близьких, в якому дитина зростає, і починають свідомо прямувати за межі цього вузького оточення. Разом з переміщенням емоцій від одиничних об'єктів в область загального і абстрактного відбуваються інші, не менш показові зміни – почуття стають вибірковими. Об'єкт із часткового та одиничного стає індивідуалізованим, і саме поєднання цих двох моментів виявляє специфіку зрілих почуттів» [15, с. 559].

Школярі молодших класів, як показано Т. Піскарвою, легше розуміють емоції, що вини-

кають у знайомих їм життєвих ситуаціях, але не можуть назвати ці емоційні переживання словами. Краще розрізняються позитивні емоції, ніж негативні. Їм важко відрізнити страх від подиву [12].

Є. Ільїн наголошує на тому, що в молодшому шкільному віці особливо яскраво проявляється соціалізація емоційної сфери. До третього класу в школярів з'являється захоплене ставлення до героїв творів, видатних спортсменів. У цьому віці починають формуватися любов до Батьківщини, почуття національної гордості, формується прихильність до товаришів. Водночас варто зазначити, що в молодших школярів система емоцій і почуттів ще тільки формується. Тому їхні емоції – це не стільки прояв пережитого почуття, скільки матеріал для узагальнення і формування на їхній основі вищих почуттів [6].

М. Раттер висловлює важливу думку, що набуття навичок соціальної взаємодії із групою однолітків і вміння потоваришувати з однолітками є одними з найважливіших етапів розвитку дитини цього віку. У системі міжособистісних стосунків дитини з дорослими й однолітками у неї виникає і розвивається складна сукупність почуттів, які характеризують її як вже соціалізовану особистість. Це насамперед самолюбство, що виражає прагнення дитини не тільки до самоствердження, а й до суперництва з іншими людьми, почуття відповідальності, яке являє собою здатність дитини розуміти ситуацію і відповідати наявним у соціальному просторі нормативам. Найбільш інтенсивно це почуття розвивається в дитини в умовах навчальної діяльності. Крім того, як зазначає вчений, позитивною якістю соціального розвитку дитини є її ставлення до інших людей (дорослих і дітей), яке під час безпосереднього спілкування виражається у внутрішньому почутті довіри до них, проявляється та розвивається в дитини здатність до співпереживання, створює особливу атмосферу солідарності між дітьми: всі учасники цієї ситуації стають уважнішими один до одного, доброзичливими. Поступово, з освоєнням дитиною шкільних норм і правил, у неї складається система особистих стосунків у класі. Її основу становлять безпосередні емоційні стосунки з однолітками і вчителем, які домінують над усіма іншими. Набуття навичок соціальної взаємодії із групою однолітків і вміння знаходити спільну мову, товаришувати характеризує один із найважливіших етапів розвитку дитини цього віку [14].

Л. Виготський запропонував оригінальне розуміння структури свідомості дитини як динамічної смислової системи інтелектуальних, вольових і афективних процесів, що перебувають в єдності. На думку вченого, емоції з розвитком дитини не придушуються і послаблюються, а, навпаки, йдуть вгору від аутистичного мислення (емоції відігра-

ють провідну роль в інтелектуальному процесі, мислення підпорядковане логіці емоцій), до реалістичного інтелектуального процесу, відповідно, відбувається «синтез інтелектуального й емоційного процесів» [3].

Досліджуючи моральний розвиток дітей, К. Бюлер зазначав, що в процесі їх особистісного зростання змінюється сприйняття позитивних емоцій. Момент переживання задоволення в дитячих іграх зсувається в міру розвитку дитини: у малюка задоволення виникає в момент отримання бажаного результату. На наступному щаблі розвитку задоволення приносить не тільки результат, але і сам процес гри. На третьому щаблі в дітей старшого віку з'являється передбачення задоволення на початку ігрової діяльності [2].

О. Запорожець, зазначаючи велике значення емоційного розвитку особистості молодшого школяра, у своїх дослідженнях підкреслював важливу роль почуття діяльності дитини, її структурування, утворення нових мотивів, виділення цілей та ідеалів емоційного ставлення до людей за допомогою вчителя, авторитетного дорослого і колективу однолітків. Він зазначав наявність зразка афективної реакції для дитини з боку авторитетного дорослого в її мотиваційно-смысловій орієнтації: «Вплив такого зразка на мотиваційно-емоційну сферу особистості зростає, якщо дорослий не просто демонструє його пасивно споглядачій дитині, а організовує відповідно до зразка її діяльність, орієнтуючи на досягнення результатів, корисних для оточення, на реалізацію гуманного ставлення до людей, на надання допомоги одноліткам і дорослим» [5].

Як зазначає К. Кузнецова, у молодшому шкільному віці емоційні стани стають більш тривалими, більш стійкими і глибокими. У молодших школярів виникають постійні інтереси, тривалі дружні відносини, засновані на цих загальних, уже досить стійких інтересах. **Молодший шкільний вік учень вважає сензитивним періодом формування емоційного інтелекту**, оскільки природна потреба в емоційному сприйнятті навколишнього світу в цей час доповнюється в школярів активним інтелектуальним розвитком, акцент на якому відрізняє навчальну діяльність у початковій школі від дошкільної освіти. К. Кузнецова визначила емоційний інтелект як взаємопов'язану сукупність когнітивних, рефлексивних, поведінкових, комунікативних здібностей, що мають внутрішньоособистісну і міжособистісну спрямованість. Емоційний інтелект виражається у внутрішньому позитивному настрої, емпатійному ставленні до оточення, ідентифікації, контролі і рефлексії емоційних станів і вчинків, використанні емоційної інформації в спілкуванні з оточенням, виборі способів досягнення мети й оцінюється за когнітивним, рефлексивним, поведінковим, комуніка-

тивним критеріями відповідно до елементарних, достатніх, оптимальних рівнів його сформованості [8].

**Висновки.** Аналіз психологічної літератури засвідчив, що емоційний розвиток дитини в молодшому шкільному віці прямо пов'язаний зі зміною її способу життя і розширенням кола спілкування – вона починає навчання в школі.

Вивчення різних поглядів на проблему емоційної сфери (емоційного інтелекту) дітей молодшого шкільного віку виявило, що в цей період розвивається власна емоційна виразність, що відбивається в багатстві інтонацій, відтінків міміки дитини. Характерною особливістю молодшого шкільного віку є емоційна вразливість, чуйність дитини до всього яскравого, незвичайного, барвистого. Згодом дитина починає більш стримано виражати свої емоції (роздратування, заздрість, смуток), особливо коли вона перебуває в товаристві однолітків, боячись їхнього засудження. У шкільному віці зазвичай спостерігається значне зниження емоційної збудливості – зростає вміння дитини володіти своїми почуттями. Молодший шкільний вік вважають сензитивним періодом формування емоційного інтелекту.

У цьому віці в дитини активно розвиваються соціальні емоції: самолюбство, почуття відповідальності, почуття довіри до людей і здатність дитини до співпереживання. Набуття навичок соціальної взаємодії із групою однолітків і вміння заводити друзів є одними з важливих завдань розвитку дитини цього віку. Спілкування з однолітками знаменує собою нову стадію емоційного розвитку дитини, що характеризується появою в неї здатності до емоційної децентрації. Але водночас дитина молодшого шкільного віку перебуває у великій емоційній залежності від вчителя й інших значущих дорослих.

Незважаючи на те, що проблема емоційного інтелекту молодших школярів має практичну значущість, вона сьогодні залишається недостатньо вивченою як у теоретичному, так і в експериментальному планах, а тому потребує подальших досліджень. Одним із них і є наше дослідження особливостей розвитку цього психологічного феномена в дітей зазначеного віку.

#### Література:

1. Божович Л. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. 398 с.
2. Бюлер К. Очерки духовного развития ребёнка / под ред. Л. Выготского. Москва: Работник просвещения, 1930. 222 с.
3. Выготский Л. Эмоции и их развитие в детском возрасте. Лекции по психологии. СПб.: Союз, 1997. 144 с.
4. Эльконин Д. Избранные психологические труды. Москва: Педагогика, 1989. 560 с.

5. Запорожец А. Роль Л.С. Выготского в разработке проблем эмоций. Отечественная психология. Классические труды. Москва: Директмедиа Паблишинг, 2009. 1000 с.
6. Ильин Е. Эмоции и чувства. СПб.: Питер, 2001. 752 с.
7. Коломинский Я., Березовин Н. Некоторые педагогические проблемы социальной психологии. Москва: Знание, 1977. 64 с.
8. Кузнецова К. Педагогические аспекты развития эмоционального интеллекта. Профессиональная подготовка будущих учителей: проблемы, опыт, перспективы: сб. научн. ст. Саратов: Наука, 2012. С. 76–83.
9. Мухина В. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник для студ. вузов. 4-е изд., стереотип. М.: Издательский центр «Академия», 1999. 456 с.
10. Мюнстерберг Г. Психология и учитель. 3-е издание, исправленное. Москва: Совершенство, 1997. 320 с.
11. Обухова Л. Возрастная психология. М.: Высшее образование; МГППУ, 2006. 460 с.
12. Пискарева Т. Развитие эмоций у учащихся с нарушением интеллекта. Ананьевские чтения-98: тезисы научно-практической конференции. СПб.: Речь, 1998. С. 199–200.
13. Прокофьева В. Аффективная сфера. Психология человека от рождения до смерти / А. Реан. СПб., 2002. 656 с.
14. Раттер М. Помощь трудным детям. Москва: Прогресс, 1987. 424 с.
15. Рубинштейн С. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002. 720 с.
16. Симонов П. Эмоциональный мозг. Физиология. Нейроанатомия. Психология эмоций. Москва: Наука, 1981. 216 с.
17. Славина Л. Дети с аффективным поведением. Москва: Просвещение, 1966. 150 с.
18. Фельдштейн Д. Проблемы возрастной и педагогической психологии. Москва: Просвещение, 1993. 320 с.
19. Якобсон М. Эмоциональная жизнь школьника. Москва: Педагогика, 1966. 210 с.
20. Якобсон П. Чувства, их развитие и воспитание. Москва: Знание, 1976. 64 с.

**Лелюх-Степанчук О. А. Особенности эмоционального развития детей младшего школьного возраста**

*Статья посвящена проблеме места эмоциональной сферы детей младшего школьного возраста в структуре их личности. Обоснованы основные теоретические подходы к определению особенностей эмоциональной сферы детей. Статья содержит анализ исследований данного феномена. Изложены взгляды ученых на его развитие в младшем школьном возрасте. Исследованы ключевые характеристики эмоциональной сферы младших школьников, доказано, что этот возраст является сенситивным периодом развития эмоционального интеллекта.*

**Ключевые слова:** эмоции, эмоциональный интеллект, аффективная сфера, эмоциональное развитие, младший школьный возраст.

**Leliukh-Stepanchuk O. O. Features of emotional development of children of elementary school age**

*The article is devoted to the problem of the place of emotional sphere of children of junior school age in the structure of their personality. The basic theoretical approaches to definition of features of emotional sphere of children are substantiated. The article contains an analysis of the research of this phenomenon. The views of scientists on its development at junior school age are outlined. The key characteristics of the emotional sphere of the junior schoolchildren are investigated, it is proved that this age is a sensitive period of development of emotional intelligence.*

**Key words:** emotions, emotional intelligence, affective sphere, emotional development, junior school age.



**М. М. Лук'яненко**аспірант кафедри психології і педагогіки  
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова

## ЦІННІСНА СФЕРА ОСОБИСТОСТІ ЯК ПРОБЛЕМА ФІЛОСОФСЬКОЇ ТА ПСИХОЛОГІЧНОЇ НАУКИ

*Стаття присвячена теоретичним проблемам вивчення основних аксіологічних категорій: цінностей і ціннісних орієнтацій, та розкриттю сутності даних термінів. Наводяться погляди на проблему цінностей особистості з позицій філософії, соціології, закордонних і вітчизняних психологічних шкіл.*

**Ключові слова:** аксіологія, цінності, ціннісні орієнтації, інтеріоризація, ієрархія цінностей, сенс, потреби, цілі.

**Постановка проблеми.** Проблема ціннісної сфери особистості в даний час набуває все більш комплексного характеру, будучи предметом вивчення різних соціальних дисциплін. Термін «цінність» не має однозначного трактування, що багато в чому зумовлено тим, що дане поняття перебуває на стику різних галузей знання про людину: філософії, соціології та психології. Різноманіття поглядів на ціннісну сферу особистості привело до того, що під час її вивчення ми стикаємося з безліччю близьких за змістом понять: «потреби», «цінності», «сенси», «ціннісні орієнтації», «мотиви», «цілі», «спрямованість» особистості тощо.

### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Обґрунтуванню і розкриттю теорії цінностей присвячена значна кількість філософських (Платон, Сократ, І. Кант, Г. Вижлецов, Дж. Дьюї, М. Каган, Р. Пері та ін.), психологічних (А. Асмолов, Б. Братусь, А. Волочков, А. Капцов, З. Карпенко, Л. Карпушина, Д. Леонтьєв, А. Маслоу, Г. Радчук, В. Франкл, М. Яницький та ін.) і соціологічних (Е. Дюркгейм, Д. Рісмен, Т. Парсонс та ін.) праць.

**Мета статті** – проаналізувати проблему ціннісної сфери особистості у філософії та психології.

**Виклад основного матеріалу.** Незважаючи на те, що «аксіологія» як розділ філософії і як філософська категорія оформилася лише на початку ХХ ст., проблема розуміння цінностей має глибоке історичне коріння. Серед перших до проблеми цінностей звернувся Сократ. Головною людською цінністю він вважав благо, яке, на його думку, визначає мету людського життя, його цінність. Щоб досягти блага, людина повинна мати чесноти (особливі позитивні якості людини). Він стверджував, що чесноти є тоді, коли людина знає, що є добро, а знаючи це, вона не буде коїти зла [13].

Ідея блага як вищої цінності була розвинена учнями і послідовниками Сократа. Платон запропонував ієрархію цінностей, а його учень Аристотель пов'язав цінності з категорією мети, а також класифікував блага [13].

Вчені-стоїки (Гекатон, Аполлодор, Хрисипп) вважали, що все, що існує, розподіляється на три види: «благо», «зло» або «ні те, ні інше». З метою визначення критерію такого поділу стоїки вперше використали поняття «цінність», яке в їхньому розумінні має інструментальний характер, будучи засобом, що дозволяє досягти блага, яке є кінцевою, ідеальною метою [16].

На відміну від західної філософії Античності, що зосередила свою увагу на різних аспектах співвідношення цінностей і цілей людини, східна і насамперед конфуціанська філософія особливу увагу приділяла питанням співвідношення внутрішніх і зовнішніх джерел походження етичних цінностей і норм. Механізмом внутрішнього прийняття етичних цінностей у конфуціанстві є «гуманність» («жень»), яку сам Конфуцій визначав, з одного боку, як «любов до людей», а з іншого – як «подолання себе і повернення до ритуальної благопристойності» [17].

На зміну описаних філософських поглядів на проблему цінностей, які вплинули і на релігійний світогляд Середньовіччя з його уявленнями про ідеальний характер цінностей і про Бога як абсолютну цінність, приходить епоха Відродження, в якій цінності розглядаються не як щось надлюдське, а як невід'ємна частина самої людини. Т. Гоббс серед перших в епоху Відродження звертається до розгляду цінностей, але визначає їх в соціально-економічному аспекті: «Цінність людини, подібно до всіх інших речей, має свою ціну, її цінність становить стільки, скільки можна дати за користування її силою, і тому є річчю не абсолютною, а залежить від потреби в ній і в оцінці іншого <...>. Нехай люди (як це більшість і робить) цінують самих себе як завгодно високо, але їхня справжня ціна не вища за ту, в яку їх оцінюють інші» [3, с. 67].

Протилежними до релігійного розуміння цінностей є погляди Ф. Ніцше, які він визначав як «моралістичний натуралізм». Вчений послідовно критикував релігійні уявлення про мораль, вважаючи, що вони лежать в основі втрати справжніх

вищих цінностей у сучасній культурі. В уявленні Ф. Ніцше справжні цінності можна звести до певної «біологічної цінності». На його думку, цінністю є найвища влада, яку людина може мати [16].

Вершиною зародження аксіології в епоху Просвітництва стали роботи І. Канта. Для його вчення характерною є автономність моральних цінностей, мораль існує в розумі і з неї виникає мета, яка сама має «абсолютну цінність». Усе інше є відносною цінністю, засобом досягнення цілі [4]. І. Кант переосмислює розуміння цінності, звертає увагу на те, що сама людина є цінністю, цінне саме її існування.

На Заході положення про суспільно-історичний характер цінностей розвинулося в роботах Е. Дюркгейма, який, аналізуючи взаємозв'язки ціннісно-нормативних систем особистості і суспільства, зазначає, що система цінностей суспільства є сукупністю ціннісних уявлень окремих індивідів. Він вважає, що механізмом, який регулює поведінку людини в суспільстві, є внутрішнє прийняття нею соціальних цінностей через зовнішній примус [16].

Перші вітчизняні дослідження аксіології у філософії датовані 60-ми рр. ХХ ст. Можна виділити роботи В. Василенка, який у цінностях вбачав момент єдності об'єкта, наділеного певними властивостями, і суб'єкта, який має потреби, причому перший набуває цінності для останнього тільки в практичній взаємодії. І. Нарський відносить до цінностей вищі суспільні ідеали: «Цінності – це ідеали суспільного життя, а на цій основі – і особистої діяльності» [11, с. 62].

У різних психологічних школах поняття «цінність» розглядалося в різному значенні. Засновник психодинамічного підходу З. Фройд у своїх працях опосередковано також звертався до проблеми цінностей особистості. Незважаючи на те, що в основі психоаналізу З. Фрейда лежать глибинні структури психіки, інстинктів, прихованих мотивів, він розглядає й особистісні, ціннісні компоненти, представлені в Супер-Его, які містять соціально зумовлені моральні настанови, норми поведінки й етичні цінності. Деякі дослідники стверджують, що будь-який елемент у структурі особистості З. Фрейда може бути місцезнаходженням цінностей, як Супер-Его містить соціальні норми і цінності, так і Его – індивідуальні цінності, які під впливом соціальних норм і правил утворилися з несвідомих стимулів Ід [15].

Розвиток соціального аспекту особистості, якого лише опосередковано торкається у своїх працях З. Фройд, розглядався в роботах його послідовників – А. Адлера, Е. Фромма й ін. В індивідуальній психології А. Адлера важливе місце посідає поняття «соціальний інтерес», який є елементом мотиваційної сфери і сприяє інтеграції особистості в суспільство. Розмістивши соці-

альний інтерес і ступінь активності у двовимірній схемі, А. Адлер отримав типологію стилів життя, типологію смислів і типів ціннісної спрямованості особистості. Він виділив чотири типи ідентифікації цінностей: цінність – у вигляді бога, вічних ідей; цінностями є матеріальні і нематеріальні предмети, пов'язані з ними якості й атрибути; цінністю є сама людина, її сутність і розум; цінність дорівнює дії, вербальній або невербальній поведінці. Вчений поділяв цінності на фізичні, емоційні й інтелектуальні [16].

Е. Фромм говорить про важливість потреби в сенсі життя й у визначенні людиною провідних цінностей. На його думку, кожна людина має потребу в цінностях, які будуть спрямовувати її почуття і вчинки. Він поділяє цінності на дві категорії: офіційно визнані, усвідомлювані цінності – це релігійні та гуманістичні цінності; дійсні, несвідомі цінності – це цінності, які виникли під впливом соціальної системи, вони є безпосередніми мотивами людської поведінки [15].

Важливу роль у вивченні цінностей відіграють роботи гуманістичних і екзистенціальних психологів. К. Роджерс говорив про зовнішні і внутрішні цінності, які сприяють адаптації особистості до соціуму. На його думку, у структуру «самості», центрального поняття його теорії особистості, входять як безпосередньо пережиті організаційно, так і запозичені, інтеріорізовані цінності. К. Роджерс вводить поняття «умовні цінності», яке він визначає як прагнення людини заслужити любов і прихильність оточення, що в крайньому своєму прояві виявляється в бажанні бути прийнятним і шанованим кожним, з ким людина контактує [16].

А. Маслоу вважав, що цінності настільки ж значущі для особистості, як і фізіологічні потреби. На його думку, фундаментальні потреби, або фундаментальні цінності можуть розглядатися як мета і як сходинки, що ведуть до єдиної кінцевої мети, до самоактуалізації. Потреби (або цінності) пов'язані одна з одною ієрархічно, тобто вони залежать одна від одної, і в піраміді потреб розміщені за своєю важливістю. Вчений виділяє дві основні групи цінностей: Б-цінності (цінності буття), які він визначає як вищі цінності, і Д-цінності – нижчі цінності. Д-цінності є регресивними, їх людина обирає «заради виживання» і вони є передумовою функціонування Б-цінностей [16].

Цінність як особистісний сенс розглядав Г. Оллпорт. Він стверджував, що цінність стає для людини цінністю тільки тоді, коли вона для неї має певне значення, а джерелом більшості цінностей для особистості є мораль суспільства. Моральні норми і цінності, що формуються і підтримуються суспільством зовнішнім підкріпленням, є засобами, умовами досягнення внутрішніх цінностей, що є цілями особистості [16].

Теорія особистості В. Франкла, яку він створив у межах екзистенціальної психології, подібна за своїми теоретичними положеннями до гуманістичної психології. Вчений ретельно вивчив цінності і розумів їх як смисли, вироблені людством у процесі історичного розвитку, а людина знаходить сенс життя тільки тоді, коли переживає певні цінності. Ф. Франкл виділяє три групи цінностей: цінності творчості, цінності переживання і цінності відносин. Цінності відносин він розділяє на три категорії: осмислене ставлення до вини, болю і смерті [16].

Наступний етап вивчення цінностей на Заході пов'язаний з ім'ям М. Рокіча, який серед перших став розглядати цінності як систему. М. Рокіч розуміє ціннісні орієнтації як «абстрактні ідеї, позитивні чи негативні, непов'язані з якимось об'єктом або ситуацією, що виражають людські переконання про типи поведінки і бажані цілі. Цінності, посідаючи центральне місце в індивідуальній системі переконань, є керівними принципами життя, визначають те, як потрібно себе вести і якому стану або способу життя варто відповідати» [5, с. 15]. Вчений визначив два головні види цінностей – інструментальні й термінальні (граничні). Термінальні цінності він визначає як переконання особистості в тому, що кінцеві цілі індивідуального існування з особистого і суспільного поглядів заслуговують того, щоб до них прагнути, дані цінності він поділив на дві групи (моральні цінності і цінності компетентності). Інструментальні – як переконання в тому, що певний образ дій (наприклад, чесність, раціоналізм) з особистого і суспільного поглядів є кращим у будь-яких ситуаціях, і які поділяються ним на цінності особистісні та соціальні. Він виділив цінності-цілі і цінності-засоби [16].

Найбільш поширеною в даний час у західній течії є концепція цінностей Ш. Шварца і В. Білські, згідно з якою цінності є уявленнями або переконаннями щодо бажаних кінцевих станів, які виявляються в широкому колі ситуацій, керують вибором і оцінкою дій, подій та впорядковані відповідно до їхньої відносної важливості. Ш. Шварц розрізняє індивідуальні та культурні цінності. Ш. Шварцом і В. Білські були виділені дихотомії цінностей: цінності збереження – цінності зміни; цінності самовизначення – цінності самозвеличення [15].

У вітчизняній психології цінності розглядаються як у структурі смислової регуляції діяльності і поведінки особистості, її мотивації, так і в спрямованості особистості. Значення спрямованості особистості у своїх працях вчені розкривають по-різному. Так, С. Рубінштейн розкриває спрямованість як динамічну тенденцію, О. Леонтьєв – як сенсоутворюючий мотив, Б. Ананьєв – як основну життєву спрямованість, В. Мясіщев – як домінуючі відносини, Б. Ломов – як сенсоутворюючу властивість особистості, яка визначає її психологічний

склад [10]. У спрямованості особистості виділяють потяг, бажання, прагнення, інтерес, схильність, ідеал, світогляд, переконання. Отже, спрямованість охоплює потреби, мотиви, цінності. Варто зазначити, що саме в спрямованості особистості виражаються суб'єктивні ціннісні ставлення особистості до різних сторін дійсності. В. Тугаринов, підкреслюючи психологічний характер цінностей як об'єкта спрямованості особистості, виділяє поняття «ціннісні орієнтації» і визначає їх як спрямованість особистості на ті чи інші цінності [15].

С. Рубінштейн розглядав зв'язок ціннісної сфери суб'єкта з його активністю: «Цінності не первинні <...> вони є похідними від співвідношення світу і людини, виражаючи те, що у світі, включаючи і те, що створює людина в процесі історії, те що є значущим для людини. Цінність – значущість для людини чогось у світі. До цінностей насамперед відноситься ідеал – ідея, зміст якої висловлює щось значуще для людини» [14, с. 94]. Він виокремив духовні цінності – людяність, відповідальність, любов.

Б. Ананьєв розглядав ціннісні орієнтації як одну із центральних ланок у комплексному вивченні особистості і закономірностей її розвитку. Він стверджував, що система ціннісних орієнтацій і соціальних ролей особистості формується на основі соціального статусу людини [16]. У своїх працях він здійснив класифікацію цінностей: матеріальні, соціально-політичні, духовні; визначив розмаїття цінностей, зокрема ціннісних орієнтацій, які утворюють і мотивують компонент структури особистості – спрямованість.

Російський психолог Ф. Василюк пов'язує цінності з мотивами. За його словами, цінності є реально діючими мотивами в структурі особистості і є джерелом осмислення буття, що веде особистість до її зростання і вдосконалення в процесі власного розвитку. Він стверджує, що цінності, хоча і можуть виконувати функції мотиву, відрізняються від нього, вони не є предметом потреби, не є мотивом. Вчений вказує на смислову природу особистісних цінностей. Сенс як цілісна сукупність життєвих відносин у Ф. Василюка є свого роду продуктом ціннісної системи особистості [2].

Б. Братусь вживає поняття «особисті цінності» і визначає їх як усвідомлені і прийняті людиною загальні смисли його життя: «Саме загальні смислові утворення (у випадках їх усвідомлення – цінності) визначають головні і відносно постійні ставлення людини до основних сфер життя – до світу, інших людей і до самої себе» [1, с. 50]. За Б. Братусем, цінності виконують дві функції: перша – пов'язана зі створенням образу, ескізу майбутнього, тієї перспективи розвитку особистості, яка не впливає прямо з наявності сьогоденної ситуації, друга полягає в тому, що діяльність людини може оцінюватися і регулюватися з боку

її успішності в досягненні тих чи інших цілей і з боку її моральної оцінки. За його твердженнями, у структурі зрілої розвиненої особистості цінності характеризуються високою усвідомленістю і виконують функцію перспективних стратегічних життєвих цілей і мотивів життєдіяльності.

Д. Леонтьєв відводить цінностям провідну роль у мотивації і регуляції діяльності і поведінки особистості. Він розглядає цінності як життєві цілі, сенси й ідеали, які задають загальну спрямованість діяльності. Д. Леонтьєв у своїх працях визначає три основних форми існування цінностей – суспільні ідеали, предметно втілені цінності, особистісні цінності [9]. Дослідник об'єднує угруповання цінностей у певні блоки за різними значеннями, які становлять, у свою чергу, полярні ціннісні системи. Зокрема, серед термінальних цінностей ним протиставляються такі: конкретні життєві цінності – абстрактні цінності; цінності професійної самореалізації – цінності особистого життя; індивідуальні цінності – цінності міжособистісних відносин; активні цінності – пасивні цінності. Серед інструментальних цінностей Д. Леонтьєв виділяє такі дихотомії: етичні цінності – цінності міжособистісного спілкування – цінності професійної самореалізації; індивідуалістичні цінності – конформістські цінності – альтруїстичні цінності [8].

Проблему цінності та ціннісних орієнтацій особистості досліджували З. Карпенко [6] та Г. Радчук [12]. На їхній погляд, аксіогенез є динамічним явищем, процесом і механізмом становлення особистості, відносно стабільним компонентом у цілісній структурі особистості. З. Карпенко довела, що загальним методом вивчення аксіогенезу особистості є аксіопсихологічна герменевтика. Г. Радчук визначила механізмами, що включають систему засобів і умов, які забезпечують розвиток ціннісної сфери особистості. Такими механізмами є: адаптація, ідентифікація, персоналізація, інтерналізація, персоніфікація та ін., і, зрештою, діалог як загальний психопростір для розвитку особистості та її ціннісної сфери.

**Висновки.** Здійснений нами теоретичний аналіз проблеми дозволяє стверджувати, що ціннісна сфера особистості є предметом дослідження низки наук про суспільство і людину: філософії, соціології та психології. Ціннісна сфера особистості вивчалася різними філософськими школами. Представники античної філософії цінності розуміли як блага, конфуціанська філософія вивчала співвідношення внутрішніх і зовнішніх джерел їхнього походження. У Середньовіччі філософи звертали увагу на надлюдські компоненти ціннісної сфери, цінності вони ототожнювали з Богом. Згодом, зі збільшенням емпіричних знань, назріла необхідність звернутися до іншого аспекту вивчення ціннісної сфери – особистісного її складника, цей аспект був ретельно розглянутий в часи

Відродження та Просвітництва, у контексті філософії ХХ та ХХІ ст. даний феномен розглядається як форма, що надає сенс життю особистості.

Ціннісна сфера також висвітлювалася в працях представників психодинамічних, гуманістичних і екзистенційних психологічних шкіл і розглядалася ними на початкових етапах вивчення даного феномена з позиції біологічних і соціальних детермінантів, які поступово, у процесі дослідження, зміщували свій акцент на особистісну детермінацію цінностей: активний суб'єкт сам обирає цінності і визначає смисли свого життя. Вітчизняна психологія розглядає ціннісну сферу крізь призму діяльнісного підходу, мотивації особистості та її спрямованості.

Можна констатувати, що в психології ціннісна сфера розглядається як: життєві цілі, смисли, потреби, мотиви й ідеали, що визначають загальну спрямованість діяльності особистості. Ціннісна сфера має двоїтий характер, вона соціально й історично зумовлена та індивідуальна, оскільки в ній зосереджений досвід конкретного суб'єкта, вона визначає ставлення особистості до навколишнього світу, поведінки і діяльності людини.

#### Література:

1. Братусь Б. К изучению смысловой сферы личности. Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1981. № 2. С. 46–56.
2. Василюк Ф. Психология переживания. М.: Издво Моск. ун-та, 1984. 200 с.
3. Гоббс Т. Левиафан, или Материя, форма и власть государства церковного и гражданского. Сочинения: в 2-х томах / Т. Гоббс. М.: Мысль, 1991. Т. 2. С. 66–68
4. Кант И. Сочинения: в 6-ти т. М.: Мысль, 1965. Т. 4. Ч. 1. 544 с.
5. Карандашев В. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. СПб.: Речь, 2004. 70 с.
6. Карпенко З. Аксіопсихологія особистості. К.: Міжнар. фін. агенція, 1998. 220 с.
7. Конфуций. Изречения. Перевод, предисловие и комментарии И. Семеновко. М.: Изд-во МГУ, 1994. 128 с.
8. Леонтьев Д. Методика изучения ценностных ориентации. М.: Смысл, 1992. 17 с.
9. Леонтьев Д. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 2003. 487 с.
10. Ломов Б. Личность как продукт и субъект общественных отношений. Психология личности в социалистическом обществе: активность и развитие личности. М.: МГУ, 1989. С. 6–23.
11. Нарский И. Ценность и полезность. Философские науки. 1969. № 3. С. 62–64.
12. Радчук Г. Аксіопсихологія вищої школи: монографія. Тернопіль: ТНПУ, 2009. 415 с.

- 
13. Рассел Б. История западной философии: в 2 т. М.: Миф, 1993. Т. 1. 509 с.
14. Рубинштейн С. Избранные философско-психологические труды. Основы онтологии, логики и психологии. М.: Наука, 1997. 463 с.
15. Серый А., Яницкий М. Ценностно-смысловая сфера личности. Кемерово: КемГУ, 1999. 92 с.
16. Яницкий М. Ценностные ориентации личности как динамическая система. Кемерово: Кузбассвузиздат, 2000. 204 с.
- 

**Лукьяненко М. Н. Ценностная сфера личности как проблема философской и психологической науки**

*Статья посвящена теоретическим проблемам изучения основных аксиологических категорий: ценностей и ценностных ориентаций, раскрытию сущности данных терминов. Приводятся взгляды на проблему ценностей личности с позиций философии, социологии, зарубежных и отечественных психологических школ.*

**Ключевые слова:** аксиология, ценности, ценностные ориентации, интериоризация, иерархия ценностей, смысл, потребности, цели.

**Lukianenko M. M. Valuable sphere of personality as a problem of philosophical and psychological science**

*The article is devoted to theoretical problems of studying the basic axiological categories: values and value orientations, and the disclosure of the essence of these terms. The views on the problem of personality values from the standpoint of philosophy, sociology, foreign and domestic psychological schools are revealed.*

**Key words:** axiology, values, value orientations, internalizations, hierarchy of values, meaning, needs, goals.

## ДИНАМІКА СЕМАНТИКИ СИМВОЛУ ІНЬ-ЯН У ГЛИБИННО-КОРЕКЦІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА

*Стаття доводить універсальність символу Інь-Ян у контексті його смислового навантаження. У статті здійснено аналіз класичного філософського розуміння Інь-Ян, що відображає як базальний конфлікт «життя – смерть», статику і динаміку, так і прагнення досягнення гармонії. Символ Інь-Ян порівняно із символікою трипільської культури. Проаналізовано використання символу в глибинно-корекційному процесі (в авторських малюнках). Об'єктивовано індивідуально-неповторну семантику в процесі глибинного пізнання з використанням репродукції Інь-Ян.*

**Ключові слова:** динаміка, семантика, Інь-Ян, символ, протилежність, гармонія, активне соціаль-но-психологічне пізнання (АСПП), глибинне пізнання.

**Постановка проблеми.** Глибинно-корекційна підготовка майбутніх психологів передбачає оволодіння спеціальними знаннями, вміннями, навичками, а також проходження курсів особистісної психокорекції глибинного спрямування. Дане дослідження виконане у форматі психодинамічної парадигми [9–13], що задає зорієнтованість на глибинне пізнання внутрішньої суперечності психіки суб'єкта. Використано групову форму психокорекції за методом активного соціально-психологічного пізнання (далі – АСПП). Дослідження проводилося на контингенті студентів 1–6 курсів психологічного факультету Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Засадничими аспектами глибинної корекції є: спонтанність і невимушеність поведінки суб'єкта, залучення візуалізованих репрезентантів і діалогічна взаємодія психолога з респондентом.

У статті розглядається смислове навантаження символу Інь-Ян у його універсальності та конкретизації можливостей каталізації процесу АСПП. Така постановка проблеми дослідження відкриває пізнання динаміки символу Інь-Ян в індивідуалізованому процесі проникнення в глибинні (несвідомі) чинники рефлексії суб'єкта. Філософсько-психологічне значення символу Інь-Ян використовується в АСПП як об'єктивна передумова психіки суб'єкта в розкритті індивідуальної неповторності статичної та динамічної психіки.

Візуальна двоїстість і семантична цілісність символу Інь-Ян зумовлює інтерес до нього учасників АСПП у зв'язку з каталізацією можливостей перекодування суперечностей власної психіки в спостережувану символіку зі збереженням інформаційних еквівалентів.

**Мета статті** – розкрити смислове навантаження символу Інь-Ян як репрезентанта, що

використовується учасниками глибинного самопізнання в групі АСПП.

**Методичні підходи до дослідження.** Дослідження проблеми динаміки семантики символу Інь-Ян узгоджується з основним положенням АСПП як методу, який не лише забезпечує практичну допомогу суб'єкту (майбутньому психологу), але й слугує поглибленню пізнання психіки в її цілісності. Для цього психолог повинен взяти до уваги такі методологічні засади:

а) дотримуватися принципів прийняття іншого, безоцінності суджень, орієнтації на «тут і зараз», відсутності чорно-білих категорій, критики, побажань тощо;

б) вводити допоміжні візуалізовані засоби пізнання (авторські малюнки, репродукції художніх полотен, ліпку, каміння) для забезпечення об'єктивних параметрів, з огляду на суб'єктивізм психіки;

в) спонтанність і невимушеність поведінки респондента актуалізує небайдужість у виборі із запропонованих йому допоміжних засобів;

г) обрана суб'єктом репродукція може бути наближена до авторського її розуміння шляхом поєднання з моделюванням із каміння (див. емпіричну частину статті);

г) діалогічний процес, завдяки якому відбувається емоційна наповненість змістом репрезентанта (спонтанно виконаного або обраного учасником АСПП). Процес діалогічної взаємодії забезпечує можливість трансформації (переходу) відчуженого матеріалізованого презентанта в репрезентанта психіки.

**Виклад основного матеріалу.** Аналіз індивідуальної неповторності сприйняття Інь-Ян учасниками діагностико-корекційного процесу АСПП незмінно спирається на його об'єктивні характе-

ристики, що і зумовлює необхідність представити їх у даній статті згідно з філософсько-психологічною літературою.

Інь-Ян у китайській філософії (IX ст. до н. е.) – символ космічної дуалістичної системи. Дослівний переклад – «тіньова і сонячна сторони гори» [7, с. 218]. Цей символ китайці називають «Тай ши» – коло існування. Він зображується у вигляді кола, розділеного S-подібною кривою на дві рівні частини (рис. 1): де темна уособлює Інь, а світла – Ян. У центрі кожної частини – маленьке коло протилежного кольору, для позначення, що Інь завжди має зародок Ян, а Ян – зародок Інь [1; 2; 5; 6]. На гексаграмах «Іцзин» взаємодія Інь та Ян позначається чергуванням суцільної (Інь) і розірваної (Ян) ліній (рис. 2).

Прототипом символу Інь-Ян у трипільській культурі (V тис. до н. е.) є знак з умовною назвою «дві риби» («дві змії», «два вужі»). У ті часи Інь-Ян трактувався значно глибше, ніж поєднання темного і світлого, чоловічого і жіночого, він був основою космологічної символіки, єднанням духовного і матеріального. Цей символ зображували на ритуальних керамічних виробих (рис. 3–4) протягом усього часу існування культури трипільців [3].

Символ Інь-Ян уособлює колообіг протилежних сил і принципів у космосі. «Ян, досягнувши піку свого розвитку, відступає перед обличчям Інь; Інь, досягнувши піку свого розвитку, відступає перед обличчям Ян» [4, с. 43]. Так, внутрішні кола означають, що на піці розвитку одне з першопочатків готове відступити і у цей момент містить у собі зародок протилежної субстанції.

Згідно з даоською філософією, природні зміни також розглядаються через динамічне чергування Інь і Ян – будь-яка пара протилежностей стано-

вить динамічну єдність. Узагальнюючи літературу [1; 2; 5–8], виділимо протилежні властивості Інь-Ян, відповідно: пасивний – активний; м'який – твердий; холодний – гарячий; внутрішній – зовнішній; жіночий – чоловічий; земний – небесний; вологий – сухий; темний – світлий; поступливий – непохитний; інтуїтивний – раціональний; долина – гори; північ – південь; тінь – світло; Місяць – Сонце; смерть – життя; статика – динаміка; парні числа – непарні числа; хаос – порядок. Усі зазначені вище категорії стосуються природи загалом, а тому окреслюють і наявні полярності психічного. Зокрема, конфліктуючі психічні енергії лібідо і мортідо яскраво виражені в символі Інь-Ян: «чорний бік відображає мортідо, білий – лібідо, крапки – біла на чорному, чорна на білому – вказують на взаємозалежність та взаємовплив енергій» [12, с. 165]. Їхня гармонія досягається шляхом єднання та взаємодоповнення протилежностей. У разі порушення єдності виникає дисбаланс творчого (лібідного) та руйнівного (мортідного) спрямування енергії.

У книжці «Іцзин» Інь і Ян «набувають характеру космічних сил, які перебувають у постійній взаємодії і протиборстві» [7, с. 218]. Попри свою протилежність, вони є рівно важливими, оскільки за умови їхньої рівноваги та гармонії й існує світ. Психоаналітична робота з використанням символу Інь-Ян збігається із трактуванням його у філософському розумінні як символу гармонії між протилежностями. Зокрема, візуалізовані репрезентанти (авторський психомалюнок, репродукції художніх полотен, ліпка тощо) допомагають психологу діагностувати наявність порушення особистісної гармонії.

У глибинній психокорекції єдині смислові параметри зорієнтовані на виявлення чинників, які порушують гармонію, із чим пов'язані категорії:



Рис. 1. Класичний символ «Інь-Ян»



Рис. 3. Стилізоване зображення пари змій на посудині. Друга половина V тис. до н. е., Подніпров'я






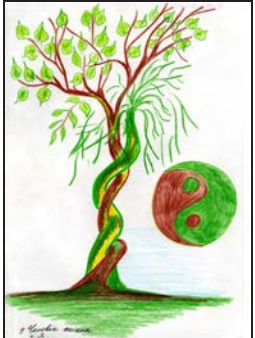

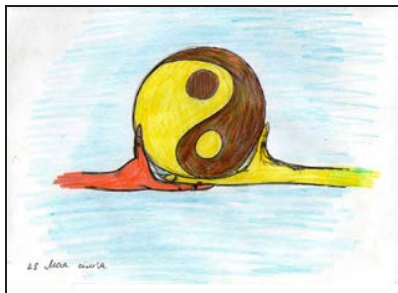

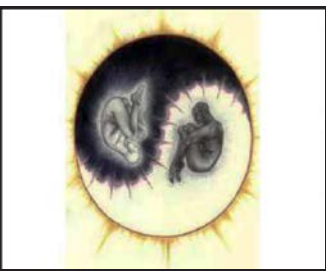

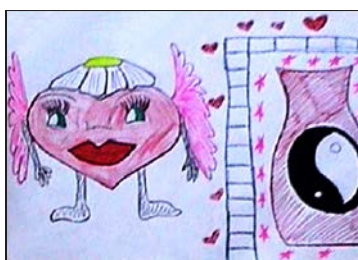
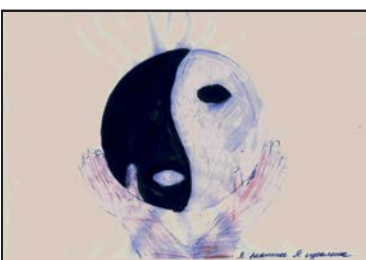

Рис. 2. Гексаграми «Іцзин»





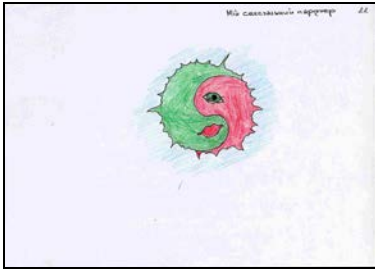
Рис. 4. Зображення змій на трипільському посуді

«особистісна проблема», «дисгармонійність», «самодепривація», «розщепленість психіки», тенденції «до психологічної смерті», «до імпотування

психіки» тощо. У глибинно-корекційному процесі, що проводився з майбутніми психологами, пізнання динаміки семантики Інь-Ян відбувалося

		
<p>Рис. 5. Чоловік, жінка і я</p>	<p>Рис. 6. Чоловік, жінка і я</p>	<p>Рис. 7. Чоловік, жінка і я</p>
		
<p>Рис. 8. Чоловік, жінка і я</p>	<p>Рис. 9. Чоловік, жінка і я</p>	<p>Рис. 10. Моя сім'я</p>
		
<p>Рис. 11. Мій звичайний психологічний стан</p>	<p>Рис. 12. Мій звичайний емоційний стан</p>	<p>Рис. 13. Мій звичайний емоційний стан</p>
		
<p>Рис. 14. Я-реальне, Я-ідеальне</p>	<p>Рис. 15. Я-реальне, Я-ідеальне</p>	<p>Рис. 16. Мої бажання, мої можливості; Моя мрія; Я-ідеальне</p>



		
Рис. 17. Дорога мого життя	Рис. 18. Покидаючи Едем	Рис. 19. Мій сексуальний партнер

шляхом аналізу авторського символу та репродукцій художніх полотен.

Організація дослідження, фрагменти якого подані в статті, полягає в тому, що учасникам психокорекційної групи було запропоновано спонтанно і невимушено виконати комплекс тематичних малюнків (42 теми) [9; 10]. Представлені малюнки (рис. 5–19) підібрані на основі наявності на них зображення символу Ін-Ян.

У процесі аналізу об'єктивовано універсальні закони символізації, характерні як для сновидінь, так і для малюнків: згущення (рис. 13, 14, 16, 18), зміщення (рис. 9, 12); переважання однієї частини над іншою (рис. 6, 8, 10, 11); зміна кольору (рис. 8, 10, 19), форми (рис. 18, 19), просторового розташування (рис. 5, 6, 7, 9, 10, 12, 13, 14, 16, 18); зміна сутності внутрішніх кіл (рис. 11, 12, 14, 15, 19) тощо. Також досліджено, що Ін-Ян є натяком на пренатальний період як символ безконфліктного єднання двох протилежностей (мами і тата) (рис. 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 18).

Рис. 5–9 («Чоловік, жінка і я») виражають прагнення людей до гармонії, що є умовною цінністю. Динаміка символу Ін-Ян представлена: платонічною любов'ю – рис. 5, 7; гармонією між чоловіком і жінкою і натяком на те, що чоловічо-жіночі взаємини передбачають народження дитини – рис. 6 (червона лінія між Ін і Ян), рис. 9 (Ін-Ян символізує вагітність); гармонію на тлі чуттєвих взаємин – рис. 8 (дерево – архетип чуттєвості). На рис. 10 («Моя сім'я») Ін-Ян символізує взаємини батьків і дитини: доки вона в руках батьків, доти вона зберігає гармонію.

Рис. 11–13 – тема «Мій звичайний психологічний (емоційний) стан». На рис. 11 респондент зобразив себе (маленьке Ін-Ян) на темному тлі, що символізує несприятливі умови для його розвитку і порушення гармонії в сім'ї. На рис. 12 Ін-Ян зображує те, що гармонія задається ще в пренатальному періоді, що є значущим для психіки. Це підтверджує гіпотезу Т. Яценко про «еді-пальну довершеність» – єднання дитини з мате-

ринським і батьківським початками. На рис. 13 автор символом Ін-Ян зобразив значущість гармонії в мисленні та прагнення до віднаходження рівноваги і зняття напруги, на яку вказує вогонь.

Ін-Ян використовується для передачі само-сприйняття майбутніх психологів (учасників АСПП) у різних тематичних варіаціях. Зокрема, рис. 14–16 («Я-реальне, Я-ідеальне») відображають стан людини в реальності і в ідеалі. На рис. 14 («Я-реальне») автор ще ніби перебуває «в утробі», згідно з архетипною символікою, що є натяком на тенденцію «повернення в утробу». На рис. 15 респондент символізував залежність від батьківської (родинної) підтримки зображенням рук, що подібне до рис. 10. Для автора рис. 16, подібно до рис. 13, важлива гармонія, порядок у мисленні, у голові, що символізує медитація.

Символом Ін-Ян представлена дорога життя респондента («Дорога мого життя», рис. 17). Цей символ використано для відтінення суперечності життя, що відображається двома шляхами – білою і чорною смугами, відповідно, позитивною і негативною (зі слів респондента). Аналізанд зазначає динаміку змін у дорозі і взаємодоповнення темного і світлого.

Тема рис. 18 («Покидаючи Едем») введена самим учасником групи (що й пропонується, згідно з інструкцією, за бажанням). На малюнку Ін-Ян зображений у формі яблука як символу спокуси, яка вабить респондента. Також привертає увагу коріння (архетип родини), на якому є ще один Ін-Ян. Це підтверджує архетипність Ін-Ян. Крильця, зображені на рис. 14 і 18, є символом підняття над реальністю, з якою людина не може впоратися.

Зображення на рис. 19 («Мій сексуальний партнер») символізує емоційну напругу (абрис). Око і рот відображають важливість бачити і говорити, проте ці можливості перебувають у різних площинах. Це переноситься на взаємини із сексуальним партнером – або бачу, або говорю, але гармонії досягти досить важко.

Отже, символ Інь-Ян трапляється в різних темах малюнків, які не охоплюють цілісно той смисл, який заклад респондент, тому і потрібна діалогічна взаємодія. Найпоширенішим смислом, який респонденти вкладають в Інь-Ян, є гармонія (хоч у кожного індивідуально-неповторна), а під час психокорекційного сеансу діагностується тенденція «повернення в утробу» й едіпальна залежність від членів сім'ї. Так, семантика символу Інь-Ян у глибинно-корекційному процесі розкривається в співвідношенні Інь-Ян із внутрішньоутробним станом.

Попередній матеріал проаналізовано лише на основі окремих авторських малюнків, однак смислові навантаження і чинники, які задаються несвідомою сферою, можуть бути виявлені лише подальшим шляхом у діалогічній взаємодії психолога з респондентом. Динаміка семантики символу Інь-Ян також передається в психокорекційному процесі з використанням інших візуалізованих засобів: репродукцій художніх полотен, ліпки, каміння тощо. Наведемо фрагмент стенограми глибинно-корекційного пізнання психіки майбутнього психолога з використанням репродукції художнього полотна із зображенням Інь-Ян.

Інструкція: респонденту пропонується набір репродукцій художніх полотен, з яких він обирає всі емоційно цікаві для нього і розташовує їх у порядку значущості. Ім'я респондента представлено першою літерою.

**Фрагмент стенограми  
глибинно-корекційної роботи з використанням  
репродукції художнього полотна  
та каменів (респондент К.)**

П.: Як ти думаєш, чому саме цей малюнок (рис. 20) ти поклала першим?

К.: Для мене Інь-Ян – це ніби постійне життєве протистояння.

П.: Чи звернула увагу на те, що тут ніби є аорти?

К.: Ні, цього я не помітила. Лише звернула увагу на колір, що це дійсно чорне і біле, і що це ніби щось протилежне, але є відчуття, що воно єдине.



Рис. 20. Інь-Ян

П.: Єдність позначається кольором чи цими отворами, в яких замість білого чорне, а замість чорного біле? Чи ти цього не помітила?

К.: Ні, я цього не помітила. Я звернула увагу лише на колір і форму. Все інше мене не зацікавило. А тепер я вже ці відступи від класичного образу ніби і бачу.

П.: Якщо бачиш, то як ти це змінила б, якби це був твій авторський психомалюнок?

К.: У чорному я намалювала б біле, а в білому – чорне.

П.: На малюнку там і там сіре – як воно впливає на зміст? Чи змінює цей малюнок?

К.: Це щось неначе пусте, не заповнене. І ця пустота відчувається, її потрібно заповнити чимось змістовним, і що мало б якимсь смислове навантаження.

П.: Яка частина малюнка тобі більш приємна: світла чи темна?

К.: Світла частина більш приємна.

П.: А в житті ти в якій частині частіше перебуваєш?

К.: У житті я перебуваю десь посередині.

П.: Коли ти жила в батьківському домі, де ти перебувала (у контексті рис. 20)? Посередині чи в якійсь частині?

К.: Коли жила в батьківському домі, то була частіше в «білій частині». Але, звичайно, були моменти в сім'ї, коли задавалася динаміка «до чорного».

П.: Це залежало не від тебе, а від взаємин між батьками?

К.: Так, правильно, від їхніх взаємин.

П.: Отже, взаємини батьків впливають на дітей, впливають на їхнє самопочуття. Тому зрозуміло, чому ти так рішуче сказала, що та пуста частина в чорному має бути білою. Тому що це – те добре, що ти винесла від батьків і що, очевидно, є в тобі.

К.: Скажімо так: це – те світле, що вони вклали в мене.

П.: По життю ти радше «на межі між чорним і білим» (рис. 20)?

К.: Так.

П.: З якого часу ти почала себе тут відчувати, оскільки в батьківському домі ти перебувала на «світлій частині»?

К.: Я думаю, що після розлучення брата.

П.: Інша ситуація, яка прямо не стосувалася тебе. А коли брат одружувався, де ти була?

К.: Я була у «світлій частині». Це настільки важливо для мене було, що я навіть не могла подумати, що таке (розлучення) може статися в нашій родині. Це, можливо, навіть було перше таке болюче і жорстоке для мене, що змусило вийти на середину і зрозуміти, що не все в цьому світі так гладко.

П.: У вашій сім'ї є ти і брат?

К.: Так. Брат старший.

П.: Для тебе одруження брата було такою значущою подією?

К.: Так.

П.: Позитивною?

К.: Спочатку – так.

П.: Ти приймала його дружину?

К.: Так, приймала.

П.: І шукала краще в ній?

К.: Я бачила в ній тільки хороше. Я хотіла, мабуть, так бачити.

П.: Хотіла, щоб брат був щасливий?

К.: Так.

П.: Використай камені для презентації власних відчуттів, за умов, що ви із братом «перебували в цій світлій частині» (рис. 20).

К.: Нас двох?

П.: Поки що так (К. кладе два серця, фото 1). Коли він одружився, то було два великих серця: дружина і він? Чи так і було – маленьке і велике?

К.: Так і було, маленьке і велике (фото 1).

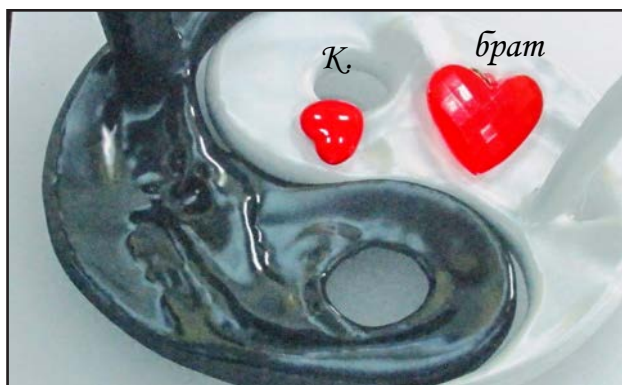


Фото 1. Модель «К. та брат»

П.: Отже, ти ідентифікувалася з тією дівчиною?

К.: Мабуть, так.

П.: Які в тебе відчуття виникли, коли на місці твого сердечка з'являється інше сердечко?



Фото 2. Модель «К., брат, невістка» П.: Отже, любов до брата все ж таки біліла? Напруги любовної менше було, і ти намагалася знейтралізувати?

К.: Ревнощі певною мірою виявилися. Адже це мій брат, і більше уваги приділяє іншій.

П.: Яким твоє сердечко ставало?

К.: Таким, яке вже втрачало свій колір, наповненість (фото 2, *рожеве серце*).

К.: Так.

П.: І так щедро надавала можливості тій особі, щоб її сердечко наповнювалось?

К.: Так.

П.: Хоча це маленьке сердечко – твоє. А в неї, можливо, інше.

К.: У мене навіть виникло відчуття, що це ж я (фото 2, маленьке сердечко), а не хтось інший.

П.: Тоді знайди сердечко для невістки. Я думаю, ти не заперечуєш, що воно дійсно таке (фото 3, *велике обдерте сердечко*)?

К.: Ні, не заперечую.

П.: Тому що потім, очевидно, верхній шар взагалі знявся, і воно стало сірим (фото 3, *велике обдерте сердечко*).



Фото 3. Модель «Сім'я брата та К.»

К.: Так, воно стало ніяким.

П.: Ти вже тоді хвилювалася і за брата, і за себе. Тобі довелося поступитися, ти виявила благородство. І потім ти побачила, що зусилля, що ти доклала, щоб таки зберегти сердечко до брата, виявилися марними.

К.: Це ніби знецінилося просто. Ніби те, що я робила, було даремно.

П.: І в цьому ваші почуття із братом були спільними?

К.: Так.

П.: Тоді вони оживили твоє сердечко і брата?

К.: Воно ожило аж тоді, коли те обдерте серце повністю зникло з нашого життя.

П.: Тоді вже зникло і світле сердечко, і обдерте?

К.: Це було так, коли вже минув тривалий час після розлучення. І тоді ми знову залишилися вдвох.

П.: Ваші взаємини стали ще кращими? Він почав тебе цінувати ще більше? Чи все-таки горе трохи приглушило його?

К.: Воно його приглушило на період, а потім, можливо, навіть відбувся ривок. У нас рівень довіри збільшився.

П.: Ви відчули єдність і спорідненість душ?

К.: Так.

П.: Ти вже доросла дівчина, і для тебе той випадок не минув даремно і залишив певний слід, тому є остерога повторювати цю ситуацію. А по життю чи не вплинула на тебе ця ситуація, що ти «зрушила лише на лінію між білим і чорним»? Можливо, ти себе стримуєш, щоб не зачаровуватися так кимось?

К.: Так, у мене дійсно зараз таке є. Після братового розлучення в мене виник страх такої помилки по життю, щоб зробити неправильний вибір.

П.: І тому це лінія між ними?

К.: Так.

П.: Хлопці, які тобі трапляються, це відчувають чи ти приховуєш, що ти не дуже довіряєш їм?

К.: Я думаю, відчувають. Тому що ті, з ким я спілкуюся, говорять, що я недовірлива.

П.: За яких умов ти «зрушуєш із лінії в темне»? Я думаю, що вона тобі знайома, коли в брата були негаразди.

К.: Коли в брата була ця ситуація, то я була повністю «у темній частині», навіть не на лінії (фото 4).



Фото 4. Модель «К. та брат у період розлучення»

П.: Але ви тоді були разом, у цих почуттях. Можливо, не разом жили, але почуття ваші були спільні. Якщо це вас так з'єднало і в мажорному ключі і в песимістичному, то чи не є він найдорожчим чоловічим образом для тебе?

К.: Так. Він для мене не те що ідеал, але багато в чому є зразком майбутнього чоловіка.

П.: Тобто хлопці проглядаються через вказані параметри?

К.: Порівнюються із братом.

П.: І щоразу невігдно для них?

К.: Для них, дійсно, це невігдно. У мене є ніби планка, до якої вони просто не дотягують.

П.: Але уяви, ті незгоди, які пережив брат, взагалі закривають тобі перспективи бути щасливою, спокійною, вільною. Тому що ти постійно в напрузі і певній пересторозі!

К.: Ця напруга заважає навіть у спілкуванні. Наприклад, інколи хотілося б щось і більше сказати чи більше щось написати, тобто відкритися більше. І тоді думаю: «А якщо нічого не вийде, то для чого зараз так відкриватися і витратити на це час?». (П. далі пропонує психодраму).

Отже, фрагмент психоаналізу допоміг виявити переноси тривоги і тінювих почуттєвих моментів, які задавалися ще в сім'ї, коли респонденту довелося переходити з «білої частини» в «чорну». З одного боку, у неї є притягання до брата і вона хотіла б, щоб він психологічно належав лише їй, але К. із цим впоралася заради брата, що доводить справжність її почуттів до нього. Оскільки робота проводилася з репродукцією художнього полотна, динаміку смислових параметрів символу Ін-Ян було задано за допомогою моделювання з каменів.

**Висновки.** Ін-Ян – це символ нескінченного руху та розвитку, зображення принципу єдності і взаємопереходу протилежностей. Ін-Ян – це архетипний образ, який несе інтенціональність і архетипно викликає емотивну реакцію, що й доводять як авторські психомалюнки, так і використання репродукцій художніх полотен. Динамічні аспекти Ін-Ян, виявлені на матеріалі авторських малюнків (рис. 5–19), передають певні смислові навантаження: переважання темної чи світлої частини; наповнення внутрішньоутробною символікою. Авторський малюнок набуває динаміки завдяки конфігурації символу. Репродукція наповнюється динамікою вербально, впродовж глибинно-корекційного процесу.

Прояснення пережитих у проблемах брата почуттів і здобутків, яке відбулося в процесі психоаналізу К., дозволяє їй поглибити самоаналіз, розширити самосвідомість, набути зрілості і готовності до партнерських взаємин із власними інтимними партнерами, знижуючи вплив на них почуттів до брата, які вона винесла з дитинства. У цьому є психокорекційний ефект і відчуття К. власних перспектив і впевненості в собі.

#### Література:

1. Багдасарян В., Орлов И., Телицын В. Символы, знаки, эмблемы: энциклопедия. Москва, 2005. 198 с.
2. Бидерманн Г. Энциклопедия символов / общ. ред. и предисл. И. Свеницкой. Пер. с нем. М.: Республика, 1996. 335 с.
3. Видейко М. Украина: от Триполья до Антов. К.: КВІЦ, 2008. 279 с.

4. Капра Ф. Дао физики. Общие корни современной физики и восточного мистицизма. К.: София, 2008. 416 с.
5. Рашаль В. Энциклопедия символов. Москва; Санкт-Петербург: АСТ; Сова; Харвест, 2008. 182 с.
6. Тресиддер Д. Словарь символов. Москва: Гранд; Фаир-Пресс, 1999. 443 с.
7. Философский энциклопедический словарь / гл. редакция: Л. Ильичёв, П. Федосеев, С. Ковалёв, В. Панов. М.: Советская энциклопедия, 1983. 840 с.
8. Энциклопедия. Символы, знаки, эмблемы / авт.-сост. В. Андреева и др. М., 2004. 556 с.
9. Яценко Т., Кмит Я., Мошенская Л. Психологическая интерпретация комплекса тематических психорисунков (глубинно-психологический аспект). Москва, 2000. 192 с.
10. Яценко Т., Чобітько М., Доцевич Т. Малюнок у психокорекційній роботі психолога-практика (на матеріалі психоаналізу комплексу тематичних малюнків). Черкаси: Брама, 2003. 216 с.
11. Яценко Т., Глузман А. Методология глубинно-коррекционной подготовки психолога. Днепропетровск: Инновация, 2015. 396 с.
12. Яценко Т. Динамика развития глубинной психокоррекции: теория и практика: монография. Днепропетровск: Инновация, 2015. 567 с.
13. Яценко Т. та ін. Самодепривація психіки та дезадаптація суб'єкта: монографія. Київ: Вид-во НПУ ім. М. Драгоманова, 2015. 280 с.

**Манжара С. О. Динамика семантики символа Инь-Ян в глубинно-коррекционной подготовке будущего психолога**

*Статья доказывает универсальность символа Инь-Ян в контексте его смысловой нагрузки. В статье осуществлен анализ классического философского понимания Инь-Ян, что отражает как базальный конфликт «жизнь – смерть», статику и динамику, так и стремление к достижению гармонии. Символ Инь-Ян сопоставлен с символикой трипольской культуры. Проанализировано использование символа в глубинно-коррекционном процессе (в авторских рисунках). Объективирована индивидуально-неповторимая семантика в процессе глубокого познания с использованием репродукции Инь-Ян.*

**Ключевые слова:** динамика, семантика, Инь-Ян, символ противоположность, гармония, активное социально-психологическое познание (АСПП), глубинное познание.

**Manzhara S. O. Dynamics of the semantics of the symbol Yin and Yang in deep-correction preparation of the future psychologist**

*The article proves the universality of the Yin-Yang symbol in the context of its semantic load. The article analyzes the classical philosophical understanding of Yin-Yang, which reflects both the basal conflict "life – death", statics and dynamics, and the desire to achieve harmony. It was comparable to the symbolism of Trypillian culture. The use of the symbol in the deep correction process (in the author's drawings) was analyzed. Individually-unique semantics is objectified in the process of profound knowledge using the Yin-Yang reproduction.*

**Key words:** dynamics, semantics, Yin-Yang, symbol, contrast, harmony, active social-psychological knowledge (ASPK), profound knowledge.

## ФАКТОРИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

У статті аналізуються фактори, що впливають на формування професійної ідентичності вчителів. На основі аналізу й узагальнення результатів психолого-педагогічних досліджень виокремлено та розглянуто три групи детермінант становлення професійної ідентичності – індивідуально-особистісні, освітні, соціально-професійні.

**Ключові слова:** професійна ідентичність, образ професії, вчитель, фактори формування професійної ідентичності.

**Постановка проблеми.** У зв'язку з глибокими економічними й соціокультурними трансформаціями, які відбуваються в сучасному суспільстві, актуалізується проблематика особистісно-професійного самовизначення індивіда, становлення суб'єктних передумов професійної самореалізації. У теорії та практиці професійного розвитку дедалі більше відчувається необхідність нового осмислення суті професіоналізації особистості, специфіки професійного самовизначення, на перший план висувуються проблеми, пов'язані з розвитком професійної ідентичності. Особливого значення вказана проблематика набуває в контексті професійного становлення вчителів, від сформованості професійної ідентичності яких значною мірою залежить особистісний розвиток вихованців.

Професійна ідентичність як багатовимірний та інтеграційний психологічний феномен, що забезпечує людині цілісність, тотожність і визначеність, розвивається в ході професійного навчання в просторі процесів самовизначення, ідентифікації, персоналізації й рефлексії [3, с. 24–34]. Це дає підстави позиціонувати її в системі підготовки вчителів як соціокультурний орієнтир, досягнення якого є суспільно значущим завданням та запорукою майбутньої професійної успішності. Варто зауважити, що професійна ідентичність, відображаючи внутрішню безперервність і тотожність особистості, рівень її цілісності й зрілості, визначає систему професійних цінностей та ідеалів, особливості світосприйняття, соціокультурну й професійну роль індивіда, спектр його потреб і способів їх реалізації, життєві плани та професійні очікування. Соціальна значущість наведених професійних атрибутів позиціонує набуття майбутніми вчителями професійної ідентичності як одне з головних завдань їх професійної підготовки.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Змістовні й динамічні характеристики професійної ідентичності вчителів упродовж останніх років дедалі частіше стають предметом психологічних досліджень (Н. Антонова, З. Єрмакова, В. Зливков, О. Кочкурова, А. Лукіяничук, Т. Міщенко,

З. Оруджев, Ю. Поваренков та інші вчені). Проблематика професійної ідентичності знайшла відображення в низці досліджень, присвячених різним аспектам особистісно-професійного становлення вчителя. Вона розглядається, зокрема, у контексті психології розвитку особистості вчителя (І. Бех, Г. Бордовський, І. Ісаєв, Є. Гришін, С. Максименко, А. Мудрик, В. Шадриков та інші автори), формування педагогічного мислення (О. Анісімов, В. Давидов, М. Кашапов, Ю. Кулюткін, А. Орлов, Г. Сухобська та інші науковці), розвитку суб'єктності та професійно-педагогічної рефлексії (Г. Аксьонова, В. Моргун, Т. Колишева, Л. Яковлева та інші автори), самоактуалізації та професійного самовиховання (Є. Андрієнко, Р. Бернс, Є. Волкова, Н. Ісаєва, С. Васьковська, Ю. Орлов та інші вчені), професійної свідомості (Г. Акопов, Л. Беляєва, С. Косарецький, В. Філіпов та інші науковці), становлення індивідуальності вчителя (Н. Мажар, В. Грачов та інші автори).

До окремого напрямку можна віднести дослідження, присвячені питанням становлення ідентичності майбутнього вчителя в контексті розвитку професійної самосвідомості (І. Вачков, О. Гриньова, В. Козієв, В. Саврасов, В. Якунін та інші вчені), взаємозв'язку самосвідомості, професійної спрямованості та ціннісних орієнтацій студентів (В. Калашніков), ролі самооцінки в процесі професійного самовизначення (С. Рескіна), професійної ідентифікації як механізму розвитку самосвідомості студентів (В. Сластьонін, А. Гузь та інші автори), розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів (В. Галузяк).

Проблема розвитку професійної ідентичності вчителя розглядається в декількох дисертаційних дослідженнях, виконаних упродовж останнього часу. Зокрема, К. Тороп вивчає усвідомлення особистісного досвіду майбутніми педагогами як чинник формування їх професійної ідентичності (2008 р.); А. Лукіяничук – розвиток професійної ідентичності в майбутніх молодших спеціалістів педагогічного профілю (2010 р.); М. Павлюк – психологічні особливості становлення професійної

ідентичності вчителя основної школи (2010 р.). Зусилля дослідників спрямовуються на визначення структури, психологічних механізмів та етапів розвитку професійної ідентичності вчителя, з'ясування критеріїв, показників і рівнів її сформованості. Водночас аналіз наукових джерел свідчить про те, що чимало важливих аспектів становлення професійної ідентичності майбутніх учителів залишаються недостатньо з'ясованими й проаналізованими. Зокрема, потребують уточнення та конкретизації наукові уявлення щодо детермінант, які зумовлюють розвиток професійної ідентичності вчителя.

**Мета статті** полягає у виокремленні й систематизації основних детермінант формування професійної ідентичності вчителя.

**Виклад основного матеріалу.** Професійна ідентичність належить до понять, у яких виражаються концептуальні уявлення особистості про своє місце в професійній групі чи спільноті. Це не лише усвідомлення своєї totoжності з професійною спільнотою, а й її оцінка, психологічна значущість членства в ній, професійні почуття, своєрідна ментальність, відчуття своєї професійної компетентності, самостійності й самоефективності, переживання своєї професійної цілісності та визначеності. З огляду на це професійну ідентичність варто розглядати як інтеграційний феномен, у якому виражається взаємозв'язок особистісних характеристик, що забезпечують орієнтацію у світі професій, дають змогу реалізовувати особистісний потенціал у професійній діяльності, а також прогнозувати можливі наслідки професійного вибору. Професійна ідентичність передбачає функціональне й екзистенціальне злиття людини та професії, що включає розуміння своєї професії, прийняття себе в професії, уміння добре та з користю для інших виконувати свої професійні функції [13, с. 53].

Аналіз психологічних джерел свідчить про існування широкого спектра поглядів на проблему чинників формування й розвитку професійної ідентичності. Так, на думку Є. Єгорової, розвиток професійної ідентичності майбутніх фахівців залежить від комплексу об'єктивних і суб'єктивних чинників. До об'єктивних дослідник відносить традиції навчального закладу, наявність у навчальних програмах профільних курсів, розвиток партнерських стосунків між викладачами та студентами (ідентифікація з викладачем допомагає студенту набути професійну ідентичність через зміцнення професійної спрямованості, корекцію «образу Я», засвоєння професійних цінностей, підвищення професійної самооцінки). Суб'єктивними чинниками розвитку професійної самосвідомості майбутніх фахівців Е. Єгорова вважає розвиток «Я-концепції» та усвідомлення ієрархії ціннісних орієнтацій, у якій пріоритетне значення посідають професійні, а не матеріальні цінності [7, с. 359].

Г. Гарбузова узагальненою зовнішньою детермінантою формування професійної ідентичності вважає інформаційно насичене середовище, яке є джерелом уявлень про предмет праці, способи здобуття професійної освіти, вимоги професії до людини тощо. Науковець стверджує, що на перших етапах формування професійної ідентичності зовнішні детермінанти відіграють провідну роль, пізніше на перший план виходять внутрішні чинники – біопсихічні й індивідуально-типологічні властивості особистості (статеві, вікові особливості, властивості темпераменту, характеру, здібностей), особливості психічних процесів (відчуття, пам'яті, уяви, емоцій), досвід (знання, уміння, навички, звички, стиль діяльності) та особливості спрямованості (інтереси, мотиви, ідеали, світогляд, переконання) [4].

Зазвичай дослідники серед чинників розвитку професійної ідентичності особистості виділяють такі: професійну обізнаність; емоційно позитивне сприйняття професії та себе як майбутнього професіонала; сформовані ідеальні професійні «Я-образи»; усвідомлення належності до обраної професії, ототожнення індивіда з професійною групою; наявність соціальних перспектив професійної самореалізації; визнання індивіда як майбутнього професіонала вже на стадії навчання; можливість спілкування з фахівцями – представниками професійної спільноти; прийняття цінностей і норм професійної спільноти; наявність у майбутнього фахівця професійно важливих якостей; опанування професійної термінології; оволодіння інформацією про видатних попередників – фахівців з обраної професії; знання професійних міфів, прикмет, зовнішніх атрибутів професії [5, с. 62–64].

А. Лукіячук з'ясувала, що професійна ідентичність майбутніх педагогів формується за умови прийняття ними позиції вчителя, що у свою чергу зумовлюється такими чинниками, як професійні знання, спрямованість на професійну діяльність, суспільно-педагогічна активність [9, с. 11].

О. Кочкурова виокремила серед факторів становлення професійної ідентичності та попередження професійного маргіналізму майбутніх учителів формування професійно-педагогічної спрямованості й особистісної зрілості, зокрема, таких її компонентів, як Я-концепція, мотивація досягнення, здатність до психологічної близькості з іншими людьми [8, с. 10].

На думку О. Ємельянової, становлення професійної ідентичності залежить від таких факторів: зростання мотивації до самопізнання; усвідомлення власних потреб, можливостей, професійних інтересів і цінностей; створення позитивних образів та перспектив професійного й особистісного майбутнього; постановки цілей для підтримки та розвитку «образу Я»; надання індивіду макси-

мального зворотного зв'язку в його особистісних проявах, професійній поведінці [6, с. 155–156].

Отже, формування професійної ідентичності особистості відбувається під впливом різних факторів, які доцільно поділити на дві групи – зовнішні щодо суб'єкта та внутрішні. Суттєвий вплив на становлення професійної ідентичності справляють такі зовнішні чинники, як виховання відповідно до сімейних традицій (династії), отримання, інтерпретація й оцінювання інформації про особливості різних професій. Дослідження Г. Гарбузової, Т. Стефаненко, М. Заковоротної, О. Єрмолаєвої та інших авторів свідчать про те, що узагальненою зовнішньою детермінантою становлення професійної ідентичності є інформаційно насичене середовище, з якого особистість черпає уявлення про професію, її цілі й завдання, способи здобуття професійної освіти, знання певної термінології, професійного лексикону, цінностей і норм, інформацію про видатних представників професії, про професійно важливі якості й уміння тощо.

Істотним елементом соціокультурного середовища, що детермінує становлення професійної ідентичності особистості, є освітнє середовище. Дослідження показують, що останнім часом спостерігається зміщення піку формування самосвідомості із 17–19 років на вік 23–25 років [11]. Саме в студентські роки під час навчання у вищому закладі освіти відбувається інтенсивне становлення Я-концепції та професійної ідентичності особистості. У зв'язку із цим у процесі професійної підготовки важливо створити умови для професійного розвитку особистості, формування її професійної Я-концепції. Соціально-освітнє середовище має бути розвивальним простором, який забезпечує можливості для формування й прояву суб'єктно-професійної позиції студентів, становлення їх професійної ідентичності, усвідомлення себе як суб'єктів майбутньої професійної діяльності, формування адекватної професійної самооцінки та впевненості у своїх професійних можливостях.

Важливе завдання професійної освіти, окрім передачі фахових знань і вмінь, полягає в розвитку особистості майбутнього фахівця, сприянні його ідентифікації з професією. Водночас аналіз педагогічної практики свідчить про те, що в освітньому процесі часто не враховуються труднощі, які виникають у процесі професіоналізації особистості, самопізнання й формування власного професійного Я-образу. Основний акцент у навчанні робиться на оволодінні студентами фаховими знаннями та формуванні інтелектуальної сфери. Практично не враховуються можливості розвитку в освітньому процесі емоційно-вольової сфери студентів, яка має вагоме значення для їх успішної професіоналізації та розвитку професійної ідентичності. Конструктивною альтернативою може слугувати запропонований А. Вербицьким

контекстний підхід до організації навчання, коли за допомогою активних форм і методів моделюється не лише зміст майбутньої професійної діяльності студентів, а й соціальні відносини, у яких вона здійснюється, завдяки чому створюються передумови для розвитку професійної ідентичності [2].

Професійна ідентифікація як процес, що зумовлює формування професійної ідентичності, передбачає ототожнення індивідом себе з відповідною професійною групою, спільнотою. Професійна спільнота відіграє важливу роль у розвитку професійної ідентичності індивіда, оскільки є референтною групою, джерелом професійних норм і ціннісних орієнтацій, еталоном для соціального порівняння (Т. Ньюком, М. Шериф). У зв'язку із цим виникає необхідність розгляду феномена професійної корпоративності. Це явище має об'єктивно-суб'єктивну природу та виражається в прагненні члена групи, підкоряючись груповим нормам, пристосовувати свої вчинки до прийнятих у професійній групі еталонів поведінки [10].

Професійна корпоративність може проявлятися на макрорівні у формі ототожнення індивідом себе з відповідною професією. За такого ототожнення не є обов'язковим міжособистісний контакт, достатньо зовнішніх атрибутів приналежності до певної професійної корпорації (спільна назва, професійний сленг, уніформа, службове посвідчення тощо). Професійна корпоративність може проявлятися також на мікрорівні, коли відбувається ототожнення індивідом себе з тими малими групами, у яких він активно взаємодіє з іншими людьми. Для обох форм корпоративності, що, як правило, поєднуються, характерне вироблення особливого способу мислення й поведінки, своєрідного «стилю життя», що відрізняє представників певної професійної спільноти. У соціально-психологічному аспекті корпоративність становить інтерес насамперед із позиції її суб'єктивного складника, вираженого в усвідомленні індивідом себе як представника певної професійної корпорації, а також в усвідомленні оточенням цієї групи як чогось цілого, відособленого від інших [10].

У процесі формування професійної ідентичності важливу роль відіграє психологічний механізм ідентифікації особистості з референтними представниками професійного співтовариства. Під час професійного спілкування реалізується інформаційна функція (оволодіти необхідною професійною інформацією), задовольняється бажання підвищити або підтвердити свій професійний статус, а також виявити оригінальність, своєрідність і несхожість власної особистості в професійному плані. У ході взаємодії з іншими представниками професійного співтовариства відбувається «запозичення» елементів професійного мислення й досвіду. Успішність цього процесу визначається мірою включення індивіда в таку структуру профе-



сійних зв'язків і стосунків, яка сприяє формуванню здатності до самостійного цілепокладання та регулювання професійної діяльності. Наявність ментально спорідненого професійного середовища та постійне спілкування з його представниками потрібні для постійного саморозвитку й успішної професіоналізації особистості. Професійна ідентичність пов'язана з усвідомленням особистістю того, що вона є частиною професійної спільноти та посідає в ній певне місце. Включення в професійне співтовариство зумовлює ідентифікацію особистості з прийнятими в ньому стандартами поведінки, цінностями та нормами.

Зовнішні чинники формування професійної ідентичності особистості є необхідними, проте далеко не достатніми. Вагоме значення мають також внутрішні чинники, до яких Л. Шнейдер відносить такі: емоційно-позитивне тло, на якому сприймається первинна й наступна інформація про професію; позитивне сприйняття себе як суб'єкта професійної діяльності; емоційне прийняття своєї приналежності до професійної спільноти; успішне освоєння цінностей, норм і правил професійної діяльності, усвідомлення професійних прав та обов'язків; готовність до професійної відповідальності; характер вираженості та самоприйняття екзистенціального й функціонального Я; мотиваційну готовність до реалізації себе в обраній професії, до входження в професійне співтовариство [14, с. 117].

На думку Ю. Поваренкова, одним із параметрів розвитку професійної ідентичності є ставлення людини до себе як майбутнього та діючого професіонала, тобто реальна й прогнозована професійна самооцінка. В основі такого підходу лежить уявлення про становлення професійної ідентичності як результат проектування реальної професійної Я-концепції суб'єкта на ідеальну з подальшою перебудовою першої. Близькість між ідеальною та реальною Я-концепціями є основою для формування почуття професійної ідентичності та основою для її подальшого розвитку [12].

Н. Аксьонова з'ясувала, що успішність професійного самовизначення майбутніх фахівців зумовлюється комплексом особистісних характеристик, які входять до структури его-ідентичності [1]. Статус «досягнутої ідентичності» передбачає високий рівень цілісності, інтегрованості особистості, наявність системи особистісних смислів, пов'язаних із провідним типом діяльності, структуровану систему смисложиттєвих орієнтацій, внутрішній локус контролю, осмислене ставлення до життя, єдність і протяжність часової перспективи [1, с. 6].

Істотну роль у становленні професійної ідентичності відіграють очікування й ціннісні орієнтації особистості, усвідомлювані соціальні пер-

спективи, ідеальні образи обраної професії та себе в ній. Поки що залишаються недостатньо дослідженими питання, що стосуються уявлень особистості про обрану професію та динаміку образу професії під час професійної підготовки. Потребує подальшого вивчення проблема впливу образу професії на формування професійної ідентичності майбутніх учителів, оскільки врахування цього чинника має важливе значення для вдосконалення професійної підготовки.

**Висновки.** Таким чином, на формування професійної ідентичності учителів впливає комплекс чинників ендогенного й екзогенного характеру. Залежно від рівня впливу їх можна поділити на чинники мікрорівня (особистісні особливості, сім'я та найближче оточення, навчальний і трудовий колектив), чинники мезорівня (освіта, засоби масової інформації, професійне співтовариство), чинники макрорівня (критерії соціально-професійної стратифікації та престиж професії в суспільстві, економічна ситуація й ринок праці, державна ідеологія тощо).

Загалом фактори формування професійної ідентичності можна класифікувати на три групи:

- індивідуально-особистісні: система ціннісних орієнтацій, мотивація особистості, суб'єктивний образ професії, особливості самооцінки, професійно важливі якості, мотиваційна готовність особистості до самореалізації в обраній професії, співвідношення між професійним Я-ідеальним та Я-реальним образами;

- освітні: технології, форми й методи професійної підготовки фахівців, особливості спілкування викладачів зі студентами, психолого-педагогічне забезпечення особистісного включення студентів у навчальну діяльність; моделювання в навчальній діяльності цілісного змісту, форм та умов майбутньої професійної діяльності; проблемність змісту навчання в ході його розгортання в освітньому процесі; адекватність форм організації навчання студентів завданням і змісту професійної діяльності; педагогічно обґрунтоване поєднання нових і традиційних педагогічних технологій;

- соціально-професійні: інформаційно насичене соціокультурне середовище, сформованість професійного співтовариства та професійно-корпоративної культури, ідентифікація з референтними представниками професійного співтовариства, затребуваність фахівців на ринку праці, престиж професії в суспільстві, стабільні умови праці, достатній рівень заробітної плати та соціальні гарантії.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в емпіричному вивченні місця та значення виокремлених детермінант у становленні професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи.

**Література:**

1. Аксенова Н. Личностные характеристики эго-идентичности как фактор профессионального самоопределения студентов в вузе: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Кемерово, 2004. 137 с.
2. Вербицкий А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение: монография. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. 75 с.
3. Галузяк В., Добровольська К. Развитие професійної самосвідомості студентів вищих навчальних закладів: монографія. Вінниця: Нілан, 2015. 256 с.
4. Гарбузова Г. Эмпирические критерии формирования профессиональной идентичности студентов. Управление общественными и экономическими системами. 2007. № 1. С. 3–14.
5. Дружиніна І. Психологічні чинники розвитку професійної ідентичності майбутніх практичних психологів: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07; Інститут психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. К., 2009. 239 с.
6. Емельянова О. Формирование профессиональной идентичности с целью адаптации работника к деятельности по специальности. Вестник Воронежского государственного университета. Серия «Экономика и управление». 2005. № 2. С. 153–156.
7. Єгорова Є. Структура професійної ідентичності особистості: експериментальне дослідження. Наукові записки Інституту психології імені Г.С. Костюка Національної академії педагогічних наук України. К., 2006. Вип. 30. С. 350–360.
8. Кочкурова О. Психологічні особливості становлення професійної ідентичності майбутніх учителів: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 «Педагогічна і вікова психологія». К., 2011. 20 с.
9. Лукіяничук А. Розвиток професійної ідентичності майбутніх педагогів в умовах позанавчальної роботи (психологічного клубу): навч.-метод. посібник. К.: Дельфін, 2007. 93 с.
10. Мертон Р. Референтная группа и социальная структура. М.: Институт молодежи, 1991. 325 с.
11. Нор-Аревян О., Шаповалова А. Факторы формирования профессиональной идентичности. Гуманитарий Юга России. 2016. Т. 21. № 5. С. 102–113.
12. Поваренков Ю. Психологическая характеристика профессиональной идентичности. Кризис идентичности и проблемы становления гражданского общества: сборник научных трудов. Ярославль, 2003. С. 154–163.
13. Шнейдер Л. Профессиональная идентичность как психолого-педагогическая проблема вузовской подготовки студентов-практиков. Актуальные проблемы психологического знания. 2009. № 4. С. 49–58.
14. Шнейдер Л. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг. М.: МСПИ; Воронеж: МОДЭК, 2004. 600 с.

**Мельник И. Н. Факторы формирования профессиональной идентичности учителя**

*В статье анализируются факторы, влияющие на формирование профессиональной идентичности учителей. На основании анализа и обобщения результатов психолого-педагогических исследований выделены и рассмотрены три группы детерминант становления профессиональной идентичности – индивидуально-личностные, образовательные, социально-профессиональные.*

**Ключевые слова:** профессиональная идентичность, образ профессии, учитель, факторы формирования профессиональной идентичности.

**Melnyk I. M. Factors of a teacher's professional identity formation**

*The article deals with the factors of a teacher's professional identity formation. On the basis of analysis and generalization of results of psychological and pedagogical researches three groups of determinants of forming of a teacher's professional identity are distinguished and considered: individually-personal, educational, social-professional. In accordance with the level of influence differentiate the factors of microlevel (personality characteristics, family and the closest environment, educational and labour collective); factors of mesolevel (education, mass medias, professional community); factors of macrolevel (criteria of socio-professional stratification and prestige of the profession in society, economic situation and labor market, state ideology, etc.).*

**Key words:** professional identity, image of the profession, teacher, factors of professional identity formation.

**А. О. Парасей-Гочер**

аспірант відділу педагогічної психології і психології праці  
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих  
Національної академії педагогічних наук України

## КІНОТРЕНІНГ ЯК МЕТОД ДУХОВНОГО ЗРОСТАННЯ ПІДЛІТКІВ – ВИХОВАНЦІВ ІНТЕРНАТНИХ ЗАКЛАДІВ

*Статтю присвячено теоретичному висвітленню місця кінотренінгу як психолого-педагогічного методу духовного розвитку сиріт підліткового віку. Проаналізовано психологічні особливості застосування кінотренінгу на позаурочних заняттях із підлітками. Вказано на недостатність досліджень у науковій психолого-педагогічній літературі. Презентується програма психотерапевтичного методу перегляду відеофільмів, яка сприяла б духовному зростанню вихованців інтернатних закладів.*

**Ключові слова:** кінотренінг (кінотерапія), підлітковий вік, психологічні особливості сиріт, духовний розвиток.

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі політичного, економічного, соціокультурного та культурно-освітнього розвитку Україна переживає період численних реформувань. Зростає потреба в пошуку власного шляху до зміни системи цінностей, у відродженні національних, культурних і сімейних традицій. Українському суспільству, яке має багату духовну спадщину та історичний досвід, стало зрозумілим, що в майбутньому немає жодної перспективи без розвитку та зміцнення духовного потенціалу, моральних і духовних цінностей у свідомості кожного громадянина.

У сучасних умовах, незважаючи на сприяння численних наукових досліджень, волонтерського руху, державної соціальної політики, проблеми життєустрою дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, залишаються актуальними.

У багатьох психолого-педагогічних дослідженнях науковці (наприклад, Л.І. Божович, М.Ю. Кондрат'єва, В.С. Мухіна, Н.Н. Толстих, Ю.М. Орлова, А.М. Прихожан та інші) наголошують на особливостях інтелектуального, соціального та емоційного розвитку дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, які виховуються та навчаються в закладах інтернатного типу. Підлітки з негативним досвідом ранньої батьківської депривації зазнають психологічних труднощів у процесі сімейної й громадської соціалізації [10].

С.В. Березін, дослідник соціального сирітства та профілактики ранньої наркоманії, стверджує: «На відміну від звичайних шкіл, де виховання здійснюється не тільки школою, а й сім'єю, інтернатний заклад повинен охопити своїм впливом усе життя дитини. Крім того, в умовах закритого інтернатного типу діти постійно перебувають у колі однолітків, однакових вражень та однакових педагогічних впливів» [2, с. 10]. Тому найголов-

ніше для психолого-педагогічного процесу в умовах інтернатних закладів – пам'ятати, що будь-яка помилка виховання, недолік психолого-педагогічного впливу вже ніколи не будуть компенсовані [2]. Особливу роль у моральному й духовному розвитку дітей-сиріт відіграє значимий дорослий (вихователь-педагог, психолог, соціальний педагог та інші), оскільки заклад, у якому діти виховуються, залишатиметься для них як домом, так і школою [12].

Отже, однією з проблем сучасної психолого-педагогічної науки є активний пошук нових підходів і методів вивчення особистості дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, у спрямуванні до розвитку їхніх моральних і духовних утворень та настанов.

Останнім часом в освітньому процесі чималого значення набувають інтерактивні методи навчання. Зокрема, психотерапевтичні техніки з розвитку самосвідомості й самопізнання використовуються за допомогою роботи з медіатехнологіями. Набувають популярності засоби кіномистецтва, що трактується як кінотренінг (кінотерапія, фільмотерапія), медіаосвіта, відеолекторій, терапія мистецтвом тощо та використовується як метод групового психотерапевтичного навчання.

Тому в різноманітні вже існуючих соціально-психологічних програм із розвитку соціальної адаптації, моральних, ціннісно-смыслових, духовних якостей тощо найбільш продуктивним, на наше переконання, є метод залучення вихованців до участі в кінотренінгу (кінотерапії). Цей психокорекційний засіб духовного розвитку підлітків-сиріт є предметом розгляду в статті.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** свідчить про те, що проблема морального й духовного розвитку особистості впродовж останніх років активно вивчається. Так, над аналізом духовності та духовного розвитку особистості

працювали Г.О. Балл, І.Д. Бех, Л.І. Божович, М.Й. Боришевський, І.С. Булах, Ж.О. Маценко, А.В. Мудрик, Е.О. Помиткін, М.В. Савчин, Т.М. Титаренко та інші вчені.

Кіномистецтво як метод метафори згадується в роботах Є.Я. Басіна, Т.М. Буякас, І.Н. Геращенко, Е.І. Мещерякова, А.Ф. Лосєва. Кінотерапія як ефективний метод терапії мистецтвом досліджувалася О.А. Коробовою, О.В. Кісельовою. Проблема медіаосвіти займалися І.Н. Геращенко, С.С. Гінзбург, С.М. Ейзенштейн, М.І. Жинкін, А.А. Трусь та інші науковці [6; 8].

Аналіз психолого-педагогічної наукової літератури показав, що розроблення програми кінотренінгу та методика його проведення недостатньо вивчена.

**Мета статті** полягає в теоретичному аналізі досліджень, присвячених технологіям кінотренінгу, а також розробленні програми відеоряду, в основу якої покладено кінострічки, що сприяли б духовному зростанню підлітків-сиріт.

**Виклад основного матеріалу.** Духовний розвиток як інтегральна характеристика спрямованості особистості невід'ємно пов'язаний із її духовним потенціалом (Л.Н. Коган, Е.О. Помиткін, М.В. Савчин, Н.Ф. Шевченко та інші автори), оскільки процес духовного розвитку, на відміну від біологічного, відбувається за участю внутрішнього потенціалу, спрямованого на «духовне Я» [11]. Дослідник духовного розвитку та духовного потенціалу особистості Е.О. Помиткін зазначає: «Самореалізація духовного потенціалу особистості знаходить прояв у процесі духовної творчості – творчості у внутрішньому світі, яка потребує свідомого самовдосконалення, розвитку потенційних людських можливостей, завдяки чому здійснюється вплив на оточуючих, на власну долю, на світ загалом» [11, с. 29].

Розкриття й посилення духовного потенціалу, «творчості у внутрішньому світі» вихованців інтернатних закладів відбувається через здійснення впливу на розвиток вищих духовних ідеалів, смислів і цінностей. Одним з інструментів цього впливу є кіномистецтво як метод метафори [5].

Варто зазначити, що метод образної метафори активізує психічні функції уяви, сприйняття, почуттів та інтелекту. Використання цього методу допомагає розкриттю внутрішніх резервів особистості, спрямовує її до самопізнання та здатності до емпатії й рефлексії [1; 4]. Т.О. Ліпська зазначає: «Метафори пробуджують творчі ресурси уяви. Мова метафор, будучи однією з універсальних мов людського спілкування та одним із найважливіших засобів мистецтва, забезпечує розкриття творчих потенціалів суб'єктами в процесі спільної активності» [9, с. 693].

Отже, кінотренінг (кінотерапія) є напрямом «терапії мистецтвом», а кінострічка є метафо-

рою, у якій відбувається певна життєва ситуація її героїв. Тому саме в процесі участі в кінотренінгу глядачеві пропонуються емоційно співвідносні з його психологічним запитом фільми.

Автор наукових досліджень і численних тренінгових занять із життєустрою дітей-сиріт, соціальної інтеграції дітей-інвалідів В.Р. Шмідт зазначає, що робота з кінофільмами допомагає поліпшити взаєморозуміння педагогів та учнів. Спільні переживання й відкритість учителя (психолога) створюють передумови для розкриття особистості школяра. Як основні властивості кінотренінгу науковець називає такі риси:

- перегляд фільму має терапевтичний ефект, проте тоді, коли глядач є готовим співпереживати побаченому та усвідомлювати свої емоції;

- учасник кінотренінгу може знайти новий варіант вирішення своєї проблеми;

- фільм, що пропонується до перегляду, орієнтує глядача на дотримання норм і вимог суспільства [13].

Вплив кінофільмів на психічні процеси особистості підлітків вивчено недостатньо. Однак фахівці, які вивчають проблему впливу кінематографа на глядачів, вказують на здатність переглянутої кінострічки впливати на їх емоційний стан, на норми й моделі поведінки, установки та цінності.

Так, Г.М. Коджаспірова в співавторстві з К.В. Петровим, вивчаючи проблему психологічних особливостей використання технічних засобів освіти, зазначає, що сучасні можливості навчання та виховання за допомогою технічних засобів (мультиплікація, кінотренінг тощо) дають змогу учням розвивати творчі здібності та засвоювати навчальний матеріал на високому рівні осмислення й інтерпретації [7, с. 88].

Проводячи дослідження, науковці встановили такі психологічні механізми впливу інформації, сприйнятої візуально, образно:

- вплив на початковий етап процесу засвоєння знань – *відчуття та сприйняття*. Зображення й дії, які бачить глядач у кінофільмі, у поєднанні зі звуком дають змогу більш повно використовувати можливості зорових і слухових аналізаторів, що сприяє розвитку абстрактного мислення;

- настання етапу *осмислення*: чуттєві й емоційно сприйняті образи переходять в етап суджень і логічних форм мислення – умовивід. У процесі осмислення застосування наочності впливає на формування та засвоєння понять, обґрунтованість суджень, настанов тощо;

- як логічний підсумок завершення процесу засвоєння настає етап *запам'ятовування*, що сприяє закріпленню отриманих знань, умінь і навичок завдяки створенню яскравих опорних моментів;

- важливим аспектом впливу образної інформації є *емоційний*. Вирішальним фактором є емо-

ційний потенціал глядачів, оскільки під час включення попередніх етапів сила їх емоційного впливу викликає інтерес, інформація більш осмислена, краще зберігається в пам'яті [7, с. 85–86].

На можливості кінотренінгу вказує також те, що він використовується як засіб психотерапевтичного впливу.

О.А. Бистрицький називає процес роботи з кінотренінгом (кінотерапією) «позитивним», або «цілющим», і зазначає, що учасники терапевтичної групи отримують можливість аналізувати власну життєву ситуацію через героя фільму (головного персонажа) [3; 14].

З досвіду своїх досліджень О.А. Бистрицький виділяє шість механізмів терапевтичних властивостей впливу кінострічки на учасника, якими є такі:

1) *проекція*: відеоряд допомагає учаснику тренінгу перенести зміст свого внутрішнього світу назовні, як глядач побачити те, що відбувається в його власному житті;

2) *ідентифікація*: учасник тренінгу ідентифікує себе з персонажем фільму, який йому найближ-

чий зараз за характером, поведінкою, шляхами розв'язування життєвої ситуації, психологічної проблеми тощо. Ідентифікуючись із ним, учасник проживає за час фільму життя свого героя;

3) *тут і зараз*: у глядача з'являється можливість пережити ті почуття й емоції, які не можуть бути виражені в реальному житті;

4) *фігура та тло*: учасник тренінгу виділяє для себе те, що для нього є головним, а що – другорядним;

5) *актуалізація значущої проблеми*: підібрана кінострічка актуалізує приховані психологічні проблеми глядача;

6) *маска*: можливість залишатися непізнаним, «нерозсекреченим» дає учаснику тренінгу можливість глибше проникнути у світ власних почуттів та емоцій з обережністю [3].

Ефективність роботи з відеосюжетами в групі залежить від того, наскільки раціонально й поетапно організована структура кінотренінгу. У структурі занять важливим етапом є практичний (хоча організаційний, або підготовчий, етап не менш відповідальний). Отже, під практичним

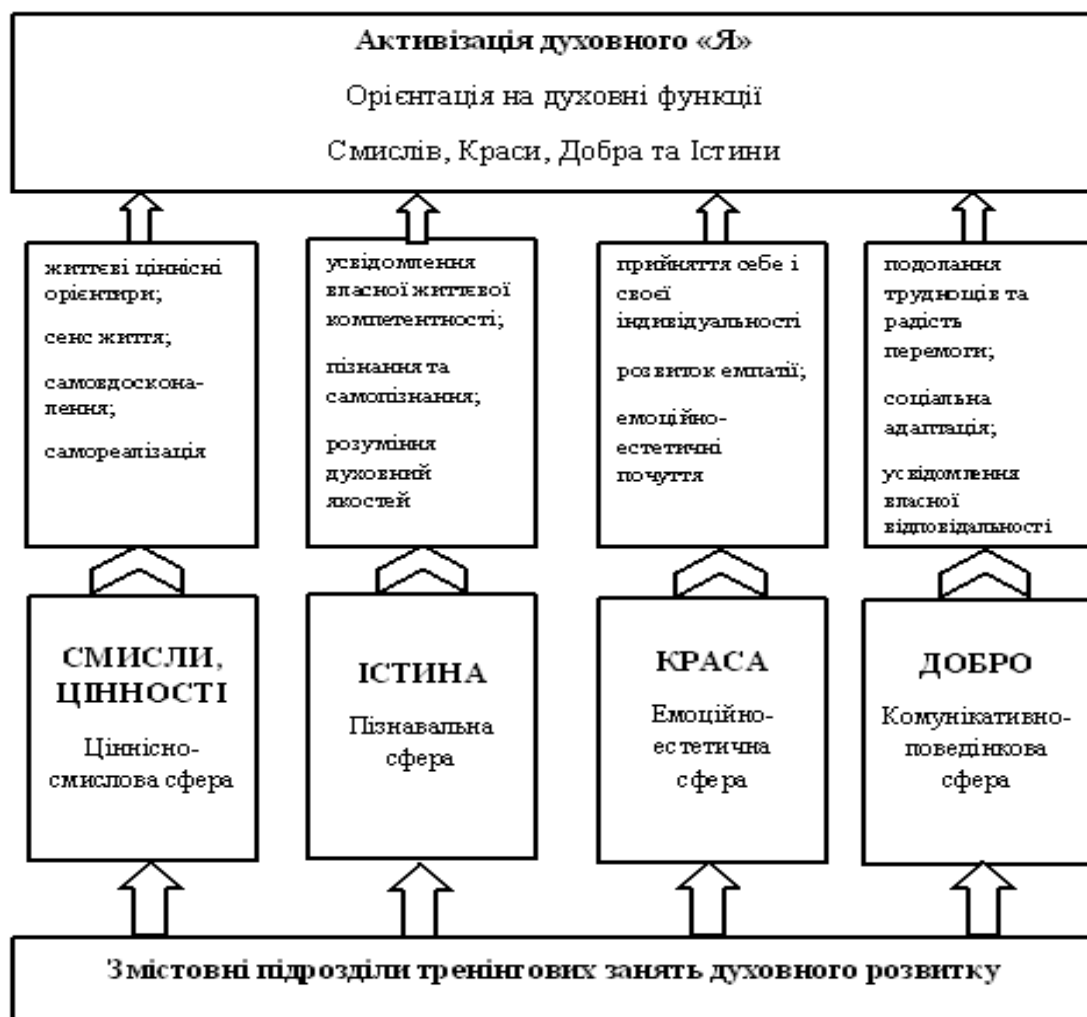


Рис. 1. Змістова програма психолого-педагогічного тренінгу

етапом ми розуміємо саме перегляд кінострічки, спонтанне обговорення конкретної ситуації, самоаналіз, загальне обговорення, аналіз конкретної ситуації різних героїв фільму, висновки.

Під час складання програми нашого кінотренінгу з підлітками, які є вихованцями інтернатних закладів, ми враховували попередньо визначені психологічні особливості духовного розвитку підлітків у ціннісно-смысловій, пізнавальній, емоційно-естетичній та комунікативно-поведінковій сферах.

Змістовим складником занять є перегляд та обговорення кінофільмів за різноманітними тематичними розділами (сенси життя, ціннісні орієнтири, горе втрати, подолання труднощів і радості перемоги, прийняття себе та своєї індивідуальності, проблематика соціальної адаптації), а також фільми, які піднімають актуальні духовні й моральні питання, що демонструють можливість подолання, опанування, самопомоги, тобто особистісне зростання персонажів, проблеми дорослішання, соціалізації, освіти, цілепокладання тощо. Зазначимо, що правильний відбір кінострічок, відеоряду, короткометражок тощо важливий як на підготовчому, так і на практичному етапах.

Основоположним кроком для складання програми кінотренінгу (кінотерапії) став авторський психолого-педагогічний тренінг духовного розвитку підлітків-сиріт (тематичні блоки наведемо в рис. 1).

Згідно з визначенням змістовим складником занять психолого-педагогічного тренінгу наведемо тематичний план роботи з кінофільмами.

Для формування загальнолюдських духовно-моральних якостей і цінностей, любові, вірності, віри в Бога, об'єднуючи чотири запропоновані блоки, ми розпочали роботу кінотренінгу з таких кінокартин, як «Історія дельфіна» (США, 2011 р., режисер Ч. Сміт), «Плата вперед» (США, 2000 р., режисер М. Ледер), «Джузеппе Москаті. Зцілююча любов» (Італія, 2007 р., режисер Дж. Кампіотті), «Форест Гамп» (США, 1994 р., режисер Р. Земекіс), «Хатина дядька Тома» (США, 1987 р., режисер С. Лейтен), серія «Біблійні оповідання. Йосип» (США, 1995 р., режисер Р. Янг), «Білий полон» (США, 2006 р., режисер Ф. Маршалл), «Темрява» (США, 2005 р., режисер С. Бхансалі), «Хатико» (США, 2009 р., режисер Л. Хальстрем).

З метою формування в підлітків таких якостей, як самовдосконалення та самореалізація, їм пропонувалися до перегляду такі фільми: «Бог не помер» (США, 2014 р., режисер Г. Кронк), «Письменники свободи» (США, Німеччина, 2007 р., режисер Р. Лагравенес), «Мартін Лютер» (США, 2005 р., режисер Е. Тілл).

У формуванні процесу пізнання й самопізнання підліткам пропонувалися також документальні фільми «Вода» (Росія, 2006 р., режи-

сер А. Попова), «Дом» (США, 2009 р., режисер Л. Бессон), «Обережно! Їжа» (Росія, 2008 р., режисер О. Савостьянова), «Тіло людини» (кінострічки BBC).

З метою формування в підлітків таких духовних якостей, як емпатія, толерантність, здатність прийняття себе та свою індивідуальність, ми пропонували їм для перегляду фільми, які відображають життя простих людей, ставлення їх один до одного тощо, а саме: «Зірочка на землі» (Індія, 2007 р., режисер А. Кхан), «Радіо» (США, 2003 р., режисер М. Толлін), «Країна іграшок» (Німеччина, 2007 р., режисер Й. Фрайданк), «Моє ім'я Кхан» (Індія, 2010 р., режисер К. Джохар); «Поспішай любити!» (США, 2002 р., режисер А. Шенкман).

Розглядаючи проблему підліткових взаємин, ми пропонували підліткам фільми «Клас» (Естонія, 2007 р., режисер І. Рааг), «Привіт, Джулі» (США, 2010 р., режисер Р. Райнер); «Опудало (Чучело)» (СРСР, 1983 р., режисер Р. Биков).

Перегляд та обговорення кінофільмів щодо подолання труднощів, радості перемоги, усвідомлення власної відповідальності, зміни характерних якостей продемонстровані нами в стрічках «Золоті руки: історія Бена Карсона» (США, 2009 р., режисер Т. Картер), «Триумф: історія Рона Кларка» (США, 2006 р., режисер Р. Хайнс), «Мирний воїн» (США, Німеччина, 2006 р., режисер В. Салва), «Цирк Батерфляй (метеликів)» (США, 2009 р., режисер Д. Вейгел). Також підліткам пропонувалися до перегляду короткометражні стрічки за участю Ніка Вуйчича.

Структура програми включала організаційний, практичний і завершальний етапи. На організаційному етапі нашим завданням було забезпечення умов для проведення кіносеансу (вступне слово ведучого з метою пояснення змісту фільму). На практичному етапі роботи група з ведучим переглядали кінострічку з подальшим її обговоренням. Важливим моментом було виявлення емоційної реакції учасників, усвідомлення їх світоглядної, життєвої позиції, здатність аналізувати тощо. На завершальному етапі ми прагнули до отримання зворотного зв'язку.

**Висновки.** Підсумовуючи викладений матеріал, зазначимо, що кінотренінг (кінотерапія) є ефективним методом формування духовності в підлітків-сиріт. У роботі з кінофільмами, керуючись дослідженнями психологічних особливостей підлітків – вихованців інтернатів, зазначимо, що заздалегідь підібрані кінострічки, їх обговорення й рефлексія дали нам більш чітке уявлення про те, як необхідно активізувати духовний розвиток в емоційно травмованої дитини-сироти.

Таким чином, ефективність проведеного нами кінотренінгу з підлітками, які проживають в умовах інтернатів, потребує емпіричного підтвердження.

**Література:**

1. Алексеев К.И. Метафора как объект исследования в психологии и философии. Вопросы психологии. 1996. № 2(5). С. 73–85.
2. Березин С.В., Евдокимова Ю.Б. Социальное сиротство: дети и родители: материалы к курсу «Педагогическая психология». Самара: Универс-групп, 2003. 52 с.
3. Быстрицкий О.А. Терапия Киноискусством. Методы повышения психологической компетенции педагогов. Школьный психолог. М.: ИД «Первое сентября», 2007. № 3(385). URL: <http://psy.1september.ru/article.php?ID=200700310>.
4. Вачков И.В. Метафора как инструмент практического психолога. Вестник практической психологии образования. 2004. № 1. С. 64–67.
5. Геращенко И.Н. Кино как средство эстетического воспитания: социально-эстетический потенциал современного кинопроцесса: учеб. пособие. М.: Высшая школа, 1986. 224 с.
6. Данина М.М., Карпова Н.Л., Кисельникова Н.В., Шувиков А.И. Кинотерапия как средство психологической реабилитации и коррекции. Вестник Российского гуманитарного фонда. 2011. № 3(64). С. 121–130.
7. Коджаспирова Г.М., Петров К.В. Технические средства обучения и методика их использования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. М.: ИЦ «Академия», 2001. 256 с.
8. Коробова Е.А., Киселева Е.В. Кинотерапия как один из эффективных методов арт-терапевтической работы с юношеством и молодежью. Молодой ученый. 2017. № 1(135). С. 58–61.
9. Липская Т.А. Возможности метафоры как психологического метода. Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Серия «Педагогика и психология». Самара: Самарский научный центр РАН, 2009. № 3(5). С. 691–695.
10. Пашина Е.П., Рязанова А.Х. Особенности эмоциональной сферы у воспитанников и сотрудников детского дома. Психологический журнал. 1993. № 1. С. 19–33.
11. Помиткін Е.О. Духовний потенціал особистості: психологічна діагностика, актуалізація та розвиток: посібник. К.: Внутрішній світ, 2015. 144 с.
12. Скибинский С.Я. Подготовка педагогов к взаимодействию с детьми, оставшимися без попечения родителей: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. СПб., 1997. 17 с.
13. Шмидт В.Р. Организация тренингов на основе мультфильмов. Справочник классного руководителя. 2009. № 3. С. 45–51.
14. Яновський М.І. Механізми психологічного впливу кінематографічного відеоряду на глядача: дис. ... канд. психол. наук; Харківський нац. ун-т ім. В.Н. Каразіна. Х., 2005. 290 с.

**Парасей-Гочер А. А. Кинотренинг как метод духовного роста подростков – воспитанников интернатных учреждений**

*Статья посвящена теоретическому освещению места кинотренинга как психолого-педагогического метода развития духовности сирот подросткового возраста. Проанализированы психологические особенности применения кинотренинга на внеурочных занятиях с подростками в интернате. Указана недостаточность исследований в научной психолого-педагогической литературе. Презентуется программа психотерапевтического метода просмотра видеофильмов, которая способствовала бы духовному росту воспитанников интернатных учреждений.*

**Ключевые слова:** кинотренинг (кинотерапия), подростковый возраст, психологические особенности сирот, духовное развитие.

**Parasiei-Hocher A. O. Cinema training as a method of spiritual growth of adolescents – pupils of residential institutions**

*The article is devoted to the theoretical coverage of the place of cinema training as a psychological and pedagogical method of spiritual development of orphans of adolescence. The psychological peculiarities of the use of cinema training in extracurricular activities with adolescents are analyzed. The deficiency of research in scientific psychological and pedagogical literature is determined. The program of the psychotherapeutic method of video viewing is presented, which would promote spiritual growth of boarding school students.*

**Key words:** cinema training (cinema therapy), adolescence, psychological characteristics of orphans, spiritual growth.

**О. А. Резнікова**кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології  
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»**О. В. Солодка**студентка магістратури факультету психології, економіки та управління  
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

## ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ У КОНФЛІКТНИХ СИТУАЦІЯХ

*Стаття присвячена проблемі конфліктності підлітків у міжособистісному спілкуванні. Зафіксовано значення змістовних характеристик особистості підлітка у розвитку конфлікту. Надано результати емпіричного дослідження стилів конфліктної поведінки та їх взаємозв'язку із такими складовими частинами самосвідомості підлітків, як самооцінка, «образ Я» у міжособистісних відносинах.*

**Ключові слова:** конфлікт, самосвідомість, підліток, самооцінка, «образ Я».

**Постановка проблеми.** Підлітковий вік – складний перехід від дитинства до дорослості, коли відбувається переплітання суперечливих тенденцій розвитку. Незважаючи на те, що підлітковий вік у психології вивчали доволі докладно, існує багато невіршених питань. Сучасні підлітки відрізняються від однолітків попередніх поколінь низкою соціально-психологічних особливостей (Д. Фельдштейн, І. Дубровіна, Н. Майсак та ін.). Серед них дослідники виділяють підвищену конфліктність підлітків у міжособистісному спілкуванні з однолітками (Т. Драгунова, В. Лозовцева, А. Сорокіна, А. Дорохова та ін.), з дорослими, насамперед із батьками (А. Сорокіна, Т. Барлас та ін.). Сучасні підлітки частіше почали демонструвати девіантну поведінку (Л. Філонов, Н. Майсак та ін.).

Практика показує, що підлітки не вміють вирішувати конфлікти, а у конфліктних відносинах переважають деструктивні тенденції. Для зниження гостроти подібних явищ та більш продуктивного вирішення міжособистісних конфліктів необхідний психологічний супровід.

Отже, актуальність нашого дослідження зумовлена практичним запитом сучасного суспільного розвитку, потребами шкільної психологічної служби, а також потребою в нових фактах, які дозволяють розширити наші уявлення про проблему конфліктів у підлітковому віці.

У наш складний час проблема конфліктних взаємовідносин набула особливо важливого значення. У вітчизняній науці інтерес до цієї проблеми виявляли такі психологи, як Н.В. Гришина, Є.А. Донченко, Т.М. Титаренко, Г.І. Козирев, Н.П. Анікеєва, Л.І. Мнацаканян, Н.К. Самоукіна, М.А. Gober, Ф. Гитман, Р.Л. Кричевський та ін. Появу конфліктів дослідники пов'язують із психологічними особливостями особистості, її поведінкою, порушеними потребами.

Конфлікти є невід'ємною складовою частиною людського життя, вони відіграють значну роль як у розвитку окремої особистості, так і у розвитку суспільства. Конфлікт – це стосунки між суб'єктами соціальної взаємодії, які характеризуються протиборством за наявності протилежних мотивів (потреб, інтересів, цілей, ідеалів, переконань) чи суджень (думок, поглядів, оцінок) [1].

Конструктивне чи деструктивне вирішення конфлікту залежить від того, яку стратегію чи стиль поведінки в конфлікті обирають для себе сторони конфлікту. Залежно від орієнтації особистості на досягнення своїх власних цілей або на цілі партнера, К. Томас, Р. Кілмен, Дж. Мутон та Р. Блейк визначили п'ять стилів поведінки, можливих у конфліктній ситуації: конкуренція, пристосування, уникання, співробітництво та компроміс. Стиль поведінки у конфлікті має вирішальне значення для подальшого розвитку та завершення конфлікту. Автори цього підходу (К. Томас, Р. Кілмен, Дж. Мутон та Р. Блейк) вважають, що ретельно підібраний стиль поведінки у конфлікті, а також врахування стилю поведінки інших втягнутих у конфлікт людей, є передумовою для конструктивного вирішення будь-якого конфлікту [2, с. 195].

Вочевидь, вирішальне значення у розвитку конфлікту мають особливості самосвідомості людини. Проблемі формування самосвідомості людини присвячені роботи Г.М. Андреєвої, Б.Г. Ананьєва, Р. Бернса, Л.І. Божович, М.І. Боришевського, Т.В. Драгунової, А.В. Захарової, І.С. Кона, А.І. Ліпкіної, А.А. Налчаджяна, К.К. Платонов, К. Роджерса, Є.І. Савонько, О.Т. Соколової, О.Г. Спіркіна, В.В. Століна, П.Р. Чамати, І.І. Чеснокової та ін. Дослідження цих учених дають підставу стверджувати, що завдяки самосвідомості людина здатна визначати міру та характер власної активності, спрямованої на оволодіння соціальним досвідом і поведінкою в суспільстві.



Підлітковий вік відрізняється істотними генетичними змінами самосвідомості. Особливості само-свідомості підлітка привернули увагу таких вчених, як Л.І. Божович, М.Й. Боришевський Т.В. Драгунов, А.І. Захаров, Н.С. Лукін, С.Д. Максименко, Г.А. Собієв, О.Т. Соколова та ін. На думку авторів, формування самосвідомості у підлітка має великий вплив на весь його подальший психічний розвиток. Процес цей відбувається дуже гостро, що пояснюється розгортанням складної індивідуалізованої системи суперечностей, яка характеризує осмислення підлітком навколишнього світу, свого місця в ньому і ставлення до оточення, до самого себе. Саме суперечності віку дозволяють дослідникам визначати даний етап онтогенетичного розвитку як кризовий, а кризи підліткового віку – як найгострішу серед криз.

У цей період у процесі фізичного, психічного і соціального розвитку виникають певні психологічні новоутворення, а саме прагнення до незалежності, потреба в самостверженні та самовизначенні щодо свого статусу в сім'ї, колективі однолітків тощо. Разом із позитивними досягненнями закономірно виникають негативні утворення і специфічні психологічні труднощі. Підліток стає надмірно чутливим до думки про нього оточуючих і, як наслідок, уразливим, нестриманим. Новоутворення віку також нерідко проявляються в неадекватних формах (зовнішня агресія, гостра критика інших, зухвала поведінка) [3].

Зміни у ставленні підлітка до оточуючих і себе самого призводять до істотних змін у самооцінці. На ці зміни впливають прагнення підлітків розібратися в собі, ускладнення їхніх взаємин з іншими людьми, виникнення ідеалів. У деяких підлітків спостерігається вияв неадекватної самооцінки й завищеного рівня вимог, критичне ставлення до слів та вчинків інших. Це ускладнює їх взаємовідносини з дорослими, батьками, однолітками, вчителями, провокує прояви негативізму, грубу та самовпевнену поведінку, конфлікти [4].

Становлення особистості охоплює також становлення стійкого образу «Я», тобто цілісного уявлення про себе. Образ «Я» – складне психологічне явище, яке не зводиться до простого усвідомлення своїх якостей або сукупності самооцінок. Невідповідність бажаного і дійсного уявлення про самого себе може бути причиною підвищеної уразливості чи агресивності, створювати труднощі в діяльності і спілкуванні з іншими людьми, призводити до конфліктних ситуацій [4].

Роль конфліктів у підлітковому віці досить велика. Як і в будь-якому іншому віці, конфлікти підлітків можуть бути позитивними чи негативними. Що стосується позитивної ролі міжособистісного конфлікту в підлітковому віці, то можна відзначити, що для розвитку особистості необхідні конфлікти. Тільки долаючи конфліктну ситуацію,

розв'язуючи внутрішнє або зовнішнє протиріччя, індивід виходить на новий щабель свого розвитку. Ми припускаємо, що особливості поведінки підлітків у конфліктних ситуаціях пов'язані з характеристиками таких складових частин їх самосвідомості, як самооцінка та «образ Я» у міжособистісних відносинах.

**Мета статті.** Головною метою цієї роботи є психологічний аналіз особливостей поведінки підлітків у конфліктних ситуаціях.

**Виклад основного матеріалу.** Дослідження особливостей поведінки підлітків у конфліктних ситуаціях проводилось упродовж 2017–2018 рр. на базі загальноосвітньої школи I – III ступенів № 10 міста Слов'янська, Донецької області. У тестуванні брали участь учні сьомих класів у кількості 53 особи віком від 12 до 13 років.

З метою вивчення стилів поведінки підлітків у конфліктних ситуаціях використовувалася методика діагностики стилів поведінки у конфлікті К. Томаса. Визначено, що більшість досліджуваних (49%) мають домінуючий стиль поведінки в конфлікті – суперництво. Ці підлітки в конфліктній ситуації прагнуть досягти задоволення своїх інтересів на шкоду іншому.

Значна кількість досліджуваних (24%) обирають домінуючим стилем поведінки уникнення. Для підлітка, що обирає стиль уникнення, характерні як відсутність прагнення до кооперації, так і відсутність тенденції до досягнення власних цілей. Ці підлітки воліють не вирішувати конфліктні ситуації, а залишати все, як є.

Такий стиль поведінки у конфлікті, як пристосування, також дуже поширений серед підлітків. Його обирають 18% досліджуваних. Підлітки, що надають перевагу цьому стилю поведінки, на противагу стилю суперництва, приносять у жертву власні інтереси заради інтересів інших.

Значно менша кількість підлітків (6%) обирають домінуючим стилем поведінки співробітництво. У цьому разі учасники конфлікту приходять до альтернативи, що повністю задовольняє інтереси обох сторін.

Тільки 3% досліджуваних використовують стиль компромісу. Ці підлітки у конфліктних ситуаціях воліють вирішити конфлікт шляхом взаємних поступок.

З метою визначення домінуючого типу відносин до інших у самооцінці підлітків використовувалася методика діагностики міжособистісних відносин Т. Лірі.

Визначено, що більша частина досліджуваних (34%) має помірний рівень виразності авторитарного типу взаємодії з оточуючими. Це свідчить про те, що вони вважають себе впевненими, наполегливими, хоч і не завжди є лідерами в групі. Майже у чверті обстежуваних (18%) авторитарний тип має низьку виразність. Ці підлітки вважають, що

не прагнуть до лідерства та не є конфліктними. Значна кількість підлітків (24%) мають високий рівень авторитарного типу. Таких підлітків характеризує енергійність, компетентність; вони вважають себе впевненими в своїх силах, домінуючими та авторитетними лідерами. Значна частина досліджуваних (24%) має екстремальний рівень прояву авторитарного типу. Ці підлітки вважають, що мають деспотичний характер; вони агресивні, завжди прагнуть бути першими.

Аналіз егоїстичного типу показав, що 9% обстежуваних мають низький його рівень; вони характеризують себе, як відвертих, товариських людей. Більше половини обстежуваних підлітків (55%) мають помірний рівень егоїстичного типу; вони проявляють свої егоїстичні риси залежно від ситуації. Значна частина підлітків (27%) мають високий рівень егоїстичного типу, ці підлітки вважають, що вони орієнтовані тільки на себе, схильні до суперництва. Лише 9% досліджуваних мають екстремальний рівень егоїстичного типу. У цьому разі підлітки характеризують себе як незалежних, егоїстичних, зарозумілих людей.

Дослідження агресивного типу показало, що більшість опитуваних розділилися між низьким (27%) та помірним (55%) рівнями виразності, тобто вони мають адаптивну поведінку, їх виокремлює наполегливість, впевненість та енергійність. Високий рівень агресивного типу мають 12% респондентів. Ці підлітки оцінюють себе як прямолінійних, відвертих в оцінці інших людей, вимогливих до інших. Екстремальну агресивну поведінку мають 6% підлітків; вони вважають себе жорстокими та ворожими у відносинах із оточуючими; їх агресивність може доходити до асоціальної поведінки.

Аналіз підозрілого типу показав, що більша частина підлітків (49%) має помірний його рівень. Цим підліткам властива критичність, але вона не має асоціального характеру. Низький рівень підозрілого типу мають 27% опитуваних. Ці підлітки у незначній кількості випадків можуть проявляти критичне ставлення до соціальних явищ та людей. Високий рівень підозрілості мають 27% опитуваних, тобто вони вважають себе дуже критичними, мають труднощі у міжособистісних контактах, скептичні, замкнуті в собі. Екстремальний рівень підозрілості мають 6% підлітків; вони оцінюють себе як відчужених від ворожого і злого світу, підозрілих, образливих, схильних до сумніву в усьому, таких, що постійно на всіх скаржаться, всім незадоволені.

Дослідження типу підпорядкування показало, що більшість опитаних підлітків мають низький (27%) та помірний (64%) його рівень. Такі підлітки вважають себе емоційно стриманими, здатними підкорятися (але роблять це не дуже часто), сором'язливими та поступливими. Незначна кількість опитуваних мають високий та екстре-

мальний рівень виразності типу підпорядкування (3% і 6% відповідно). Вони вважають, що схильні до самоприниження, слабовільні, схильні поступатися всім і у всьому, завжди ставлять себе на останнє місце і засуджують себе.

Аналіз залежного типу показав, що 27% досліджуваних мають низький рівень його прояву, тобто підлітки вважають себе не повністю залежними людьми, хоч вони ввічливі та не відмовляться від допомоги, якщо така буде запропонована. Помірний рівень виразності залежного типу властивий 43% досліджуваним; вони оцінюють себе як м'яких, довірливих та схильних до захоплення оточуючими. Незначна кількість підлітків отримали високий та екстремальний рівні залежного типу (9% та 21% відповідно) – вони оцінюють себе як слухняних, боязливих, інколи бувають безпорадними та не завжди можуть проявити опір.

Аналіз товариського типу міжособистісних відносин показав, що 30% підлітків мають низький рівень його прояву. Ці діти вважають, що схильні до співпраці та кооперації, вони товариські, проявляють теплоту і доброзичливість у відносинах у тісному оточенні. Помірний рівень виразності товариського типу мають близько 18% опитуваних – вони гнучкі і компромісні у вирішенні проблем і в конфліктних ситуаціях, прагнуть бути у згоді з думкою оточуючих, дотримуються правил і принципів «хорошого тону» у взаєминах із людьми. Водночас 43% підлітків мають високий рівень виразності товариського типу – вони вважають, що орієнтовані на прийняття і соціальне схвалення, проявляють теплоту і дружелюбність у відносинах. Також частині досліджуваних (9%) властивий екстремальний прояв цього типу відносин. Ці підлітки характеризують себе як доброзичливих і люб'язних з усіма, орієнтованих на прийняття і соціальне схвалення.

Останній тип міжособистісних відносин – альтруїстичний тип. У цьому разі низький рівень виразності мають 30% підлітків. Вони описують себе таким чином: відповідальні, делікатні, м'які, але вони такими є не завжди, усе залежить від ситуації. Помірний рівень виразності альтруїстичного типу мають 18% досліджуваних – вони вважають, що є добрими, емоційне ставлення до людей проявляють у співчутті, симпатії, турботі та ніжності, вміють підбадьорити і заспокоїти оточуючих. Високий рівень альтруїстичного типу мають 37% досліджуваних. Підлітки вважають, що часто можуть ставити в жертву свої власні інтереси, вони є відповідальними та турботливими людьми. Екстремальний вид також є у даній вибірці і складає 15%. Ці підлітки вважають, що прагнуть допомогти і співчувати всім, нав'язливі у своїй допомозі і занадто активні щодо оточуючих.

Співвідношення між дружнім та домінуючим типами міжособистісних відносин свідчить, що

більше половини досліджуваних (58%) вважають, що їм більш притаманний дружній тип міжособистісних відносин, а друга частина досліджуваних (42%) – що їм притаманний домінуючий тип міжособистісних відносин. Підлітки, що оцінюють свою поведінку як домінуючу, характеризуються переважанням неконформних тенденцій і схильністю до конфліктних проявів, більшою незалежністю думки, завзятістю у відстоюванні власної позиції, тенденцією до лідерства і домінування. Підлітки, що оцінюють свою поведінку як дружню, вважають, що в них переважають конформні установки, наявна конгруентність у контактах із оточуючими, вони невпевнені у собі, піддаються думці оточуючих, схильні до компромісів у конфліктах.

Для діагностики загальної самооцінки підлітків була використана методика діагностики загальної самооцінки Л.І. Казанцевої. Більше половини досліджуваних (58%) мають високу самооцінку. Підлітки із завищеною самооцінкою ставлять перед собою більш високі цілі, ніж ті, які вони можуть реально досягти, у них високий рівень домагань, що не завжди відповідає їх можливостям. Таким підліткам властиві такі якості особистості: гідність, гордість, самолюбство, марнославство, егоцентризм.

Середню або адекватну самооцінку мають 36% досліджуваних. Підлітки з середньою самооцінкою адекватно оцінюють свої можливості і обирають завдання за рівнем своїх можливостей. Вони почуваються досить впевнено, їх відрізняють рішучість, твердість, уміння знаходити і приймати рішення, послідовно їх реалізовувати.

Лише 6% досліджуваних отримали низькі показники самооцінки. Підлітки із заниженою самооцінкою зазвичай ставлять перед собою нижчі цілі, ніж ті, яких можуть досягти, перебільшуючи значення невдач. Із заниженою самооцінкою підлітки характеризуються іншою крайністю, протилежною самовпевненості – надмірною невпевненістю в собі.

За допомогою кореляційного аналізу встановлена пряма значуща залежність між шкалами: суперництво – авторитарний тип ( $r_{xy} = 0,28$ ;  $p \leq 0,05$ ), суперництво – егоїстичний тип ( $r_{xy} = 0,26$ ;  $p \leq 0,05$ ). Дані показники свідчать про те, що досліджувані, які відносять себе до домінуючого типу взаємодії у конфліктних ситуаціях, обирають стиль суперництва. Це характеризує їх як людей із тенденцією до лідерства і домінування, незалежністю власної думки, вираженою агресивністю. У конфлікті ці підлітки воліють відстоювати власну думку на шкоду іншим, у будь-якому разі бути переможцем.

Також пряма значуща залежність встановлена між такими шкалами: пристосування – підпорядковуваний тип ( $r_{xy} = 0,50$ ;  $p \leq 0,001$ ), пристосування – залежний тип ( $r_{xy} = 0,41$ ;  $p \leq 0,01$ ), пристосування – товариський тип ( $r_{xy} = 0,46$ ;  $p \leq 0,001$ ) і пристосування – альтруїстичний тип ( $r_{xy} = 0,46$ ;  $p \leq 0,001$ ).

Отримані показники свідчать, що досліджувані, які відносять себе до дружнього типу взаємодії, у конфліктних ситуаціях обирають стиль пристосування. Таким чином, групу цих досліджуваних можна охарактеризувати як людей, у яких переважають конформні установки, вони виражають конгруентність у контактах із оточуючими, невпевнені у собі, легко піддаються думці оточуючих, схильні до компромісів. У конфліктах вони приносять у жертву власні інтереси заради інтересів іншої людини.

Зворотній помірний зв'язок встановлено між шкалами суперництво – залежний тип ( $r_{xy} = -0,44$ ;  $p \leq 0,01$ ). Це говорить про те, що чим нижчі показники за шкалою суперництва, тим вищі показники залежного типу взаємодії. Такі підлітки вважають себе м'якими, довірливими та схильними до захоплення оточуючими, вони не завжди можуть чинити опір, гнучкі та компромісні в конфліктних ситуаціях.

Між шкалами самооцінки та суперництва виявлена пряма значуща залежність ( $r_{xy} = 0,28$ ;  $p \leq 0,05$ ), а між шкалами самооцінки та пристосування – зворотній помірний зв'язок ( $r_{xy} = -0,24$ ;  $p \leq 0,05$ ). Це свідчить, що чим вища самооцінка підлітка, тим більш агресивним та наполегливим він є у конфліктних ситуаціях. І, навпаки, чим нижча самооцінка, тим більш дружелюбним, гнучким, компромісним є підліток у конфлікті. У першому випадку підлітків можливо охарактеризувати як впевнених у собі, наполегливих та рішучих, безкомпромісних та стійких у конфлікті. У другому випадку підлітки є невпевненими у собі, довірливими, схильними до пристосування та підпорядкування в конфлікті.

Результати кореляційного аналізу доводять, що стилі поведінки у конфліктних ситуаціях пов'язані з особливостями самосвідомості, а саме: підлітки, які оцінюють свою поведінку у міжособистісних відносинах як домінуючу та мають високу самооцінку, в конфліктних ситуаціях також воліють перемагати та домінувати, тому обирають стиль суперництва. Підлітки, які вважають, що у них є наявними конформні тенденції в поведінці та середня або низька самооцінка, у конфліктах надають перевагу стилю пристосування.

**Висновки.** Підлітковий вік – це критичний період психічного розвитку людини. Протестуючий спосіб поведінки підлітка поєднується зі зростаючою самостійністю, з новим змістом відношень з однолітками та дорослими, з якісною зміною характеру діяльності. Через особливості цього періоду підлітки стають надмірно чутливими, уразливими, нестриманими, більш агресивними, зухвалими. Така поведінка підлітка призводить до виникнення великої кількості конфліктів і з однолітками, і з дорослими.

Особливості самосвідомості підлітків впливають на стиль поведінки в конфліктній ситуації. Експериментальним шляхом встановлено, що підлітки із домінуючим типом міжособистісних відносин та високою самооцінкою в конфлікті обирають стиль суперництва, а підлітки з дружнім типом та середньою самооцінкою обирають стиль пристосування.

Враховуючи, що стиль поведінки у конфлікті має вирішальне значення для розвитку і завершення конфлікту, важливо навчити підлітків правильно вирішувати конфлікти, взаємодіяти з оточуючими та обирати стратегію поведінки у конфлікті.

Перспективними вважаємо подальші дослідження впливу характеристик самосвідомості під-

літка на стратегію поведінки в конфліктних ситуаціях та визначення на підставі цих досліджень стратегії психотерапевтичного впливу на особистість підлітка.

#### Література:

1. Долинська Л.В., Матяш-Заяц Л.П. Психологія конфлікту: навч. посіб. К.: Каравела, 2010. 304 с.
2. Варій М.Й. Психологія: підручник. К.: Центр навчальної літератури, 2009. 1008 с.
3. Волков Б.С. Психологія подростка. М: Педагогическое общество России, 2002. 160 с.
4. Дмитрюк Н.С. Я-концепція як реконструкція прояву конфліктної поведінки підлітка. Витоки педагогічної майстерності. П., 2011. Вип. 7. С. 316–326.

#### **Резникова Е. А., Солодкая Е. В. Психологические особенности поведения подростков в конфликтных ситуациях**

*Статья посвящена проблеме конфликтности подростков в межличностном общении. Зафиксировано значение содержательных характеристик самосознания подростка в развитии конфликта. Предоставлены результаты эмпирического исследования стилей конфликтного поведения и их взаимосвязи с таких составляющими самосознания, как самооценка, «образ Я» в межличностных отношениях.*

**Ключевые слова:** конфликт, самосознание, подросток, самооценка, «образ Я».

#### **Reznikova O. A., Solodka O. V. Psychological features of teenagers behaviour in conflict situations**

*The article is devoted to the problem of adolescents conflict in interpersonal communication. The role of the content characteristics of the teenager personality in the development of conflict has been discussed. The results of the empirical research of conflicting behavior styles and their interrelation with such components of adolescents self-consciousness as self-esteem, "self-perspective" in interpersonal relations are given.*

**Key words:** conflict, self-consciousness, teenager, self-esteem, "self-perspective".

**Д. М. Туркова**кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри практичної психології  
Криворізький державний педагогічний університет**ФАКТОРИ РОЗВИТКУ ТІЛЕСНОГО Я**

*У статті розглядаються фактори розвитку тілесного Я. Йдеться про оптимальні умови, що уможливають становлення тілесного Я, а також про підходи, що описують методологію цього процесу. Особливу увагу приділяється сімейному фактору розвитку тілесного Я. Подається обґрунтований виклад його компонентів.*

**Ключові слова:** тілесне Я, психосоматичні феномени, акмеологічний підхід, холістичний підхід, сімейні фактори.

**Постановка проблеми.** Першоосновою виділення факторів розвитку тілесного Я виступає розуміння самого феномену, що є компонентом Я-концепції (не тотожне фізичному Я чи образу тіла) і функціонує на рівні тілесного буття особистості, закладається на індивідуальному рівні та в онтогенезі свого розвитку функціонує уповні на особистісному, засобами свідомості через самоусвідомлення, рефлексію, поєднання когнітивного й емоційно-ціннісного компонентів забезпечується психосоматичною компетентністю особистості.

Питаннями розкриття розуміння тілесності опікувалися західні та вітчизняні психологи (Л.О. Андропова, М.В. Агарева, К.В. Бондар, О.Є. Гуменюк, У. Джемс, С.А. Колобаєв, В.Н. Нікітін, Г. Олпорт, С.Л. Рубінштейн, А.В. Фурман, Т.Б. Хомуленко), що насатило психологічну теорію вичерпною інформацією щодо цього феномену та зумовлює потребу диференціації факторів її розвитку.

Тому **метою** нашої публікації є визначення факторів розвитку тілесного Я.

**Виклад основного матеріалу.** Взявши за основу визначення тілесного Я як центральної функції Я, що відбиває психічне представництво власного тіла і є, в цьому зв'язку, вихідною точкою для розвитку Я, Л.О. Андропова [2] пропонує структуру тілесного Я, до якої увійшли: архетип інтернального тіла (тілесне несвідоме) та три компоненти: емоційний (образ тіла – сприймання установок, оцінок, уявлень, пов'язаних із тілесною зовнішністю та з функціями тіла); когнітивний (концепції тіла – знання про тіло як про організм, котрі можуть бути виражені за допомогою відомих символів); функціональний компонент (схема тіла – забезпечує регуляцію положення частин тіла, контроль та корекцію рухового акту залежно від зовнішніх умов).

Серед основних факторів розвитку тілесного Я можемо зустріти сім'ю та культуру. Так, великий вплив на формування тілесної ідентичності

робить система сімейних взаємовідносин: місце дитини в сім'ї, її самовідчуття в сімейній системі, її значимі зв'язки і, найголовніше, рівень симбіотичної прихильності дитини до матері [3]. Батьки способом свого життя, стилем поведінки і просто присутністю здійснюють на молодше покоління формувальний вплив, коли задовольняють чи не задовольняють потреби у безпеці, ніжності, повазі, підтримці тощо. Відповідно до цього, найближче оточення стає для дитини прийнятним, комфортним або чужим, ворожим, дисстресовим [4; 5; 7].

У своїй роботі В.Н. Нікітін [6, с. 168–169] говорить, що тілесні форми людини, її рухи й уявлення про тіло, опосередковані впливом на неї культурних відносин, у яких вона існує; соціальні й особистісні конфлікти роблять величезний вплив як на саме тіло, так і на уявлення суб'єкта про нього. Автор описує три можливі стратегії формування особистості дитини та її тілесності у контексті виховання:

1) нав'язування в дидактичній формі інформації з різноманітних джерел (підкорення дитини волі дорослого);

2) право дитини на вибір і обмежене привнесення в її свідомість критеріїв оцінки форм та змісту оточуючого світу (в цій моделі дитина вразлива перед майбутнім через незнання життя, вимушена орієнтуватися не на знання життя, а на інтуїцію, спершись на яку, ще не здатна відстоювати перед дорослими своє право на вибір шляху розвитку);

3) консерватизм (потреба впевненості в правильності отриманого знання, нездатність ставитися до нього критично).

У контексті розуміння онтології тілесності порівняльний аналіз культур жорстких обмежень та орієнтованих на природній розвиток особистості, поданий В.Н. Нікітіним [6, с. 171], показав, що перший тип породжує в дитячій свідомості конфлікти, що відбивають протиріччя між потребами її Я, її тіла й вимогами суспільства, тим самим дитина опановує моделі обмеженої поведінки; другий тип культури (природного розвитку осо-

бистості) подовжують дитинство до періоду юності, в якому молоді люди залишаються в єдності з самими собою, сприймають та оцінюють світ із погляду позитивного максималізму, що опосередковує їх єдність з оточуючою дійсністю, прийняття якої не суперечить критичному ставленню до неї.

Ресурс розвитку феномену тілесності в людині деякі дослідники вбачають у контексті діяльності московської психолого-акмеологічної школи, висуваючи акмеологічний підхід як можливість реалізації потенціалу особистості (Л.О. Андропова, А.О. Деркач, С.А. Колобаєв).

Розглядаючи тілесне Я як центральну функцію Я, що відображає психічне представництво власного тіла і є, у зв'язку з цим, вихідною точкою для розвитку Я, Л.О. Андропова [1] виявила, що оптимальний розвиток цього психологічного феномену особистості можливий за таких умов:

1) формування уявлення про тіло як організм, яке може бути виражене за допомогою відомих символів (когнітивний компонент);

2) адекватне сприйняття установок, оцінок, уявлень, пов'язаних із тілесною зовнішністю і з функціями тіла (емоційний компонент);

3) здатність до регуляції положення частини тіла, контролю і корекції рухового акту залежно від зовнішніх умов (функціональний компонент).

Поряд з акмеологічним підходом до розвитку тілесності, можна виділити й холистичний, який, на думку В.Н. Нікітіна [6], дозволяє зняти внутрішні протиріччя шляхом розкриття творчого начала. В.Н. Нікітін висуває припущення, що, якщо психологічні конфлікти тілесно опосередковані, зняти їх можна лише шляхом фізичного програвання суб'єктом конфліктних ситуацій, а тілесна дія відбиває зміст внутрішнього життя людини. Взавши за основу холистичний підхід до людини, він пропонує пластико-когнітивний, методичні прийоми якого дозволяють суб'єктові зануритися в креативну дію.

Вагоме місце значенню тілесності в розумінні особистості надає Т.Б. Хомуленко [8] у контексті змісту психосоматичного розвитку серед утворення психосоматичних феноменів (далі – ПСФ). Серед симптомів ПСФ виділяють і ПСФ норми, до яких належать:

– категоріальна структура тілесного досвіду (її диференційованість та інтегрованість);

– образ тіла (його деталізованість, стабільність, чіткість кордонів, стійкість);

– ставлення до тіла (його прийняття, позитивність, НЕбайдужість);

– категоріальна оцінна шкала інтрацепції; тілесне самопочуття (з емоційно-диференційованим змістом);

– невербальна комунікація (система її засобів);

– вербалізація тілесності (система її засобів, рівень володіння ними, можливість застосування);

– тілесні навички (їх кількість, рівень володіння, адекватність застосування, можливість перенесення);

– тілесна регуляція (проблеми з регуляцією, прагнення регулювати, досвід успішного регулювання, якість регуляції – її гнучкість, доцільність, ненав'язливість, помірність);

– валеоустановки; внутрішню картину здоров'я;

– внутрішня картина хвороби; діалог із тілесним «Я».

**Висновки.** Отже, факторами впливу на розвиток тілесного Я можуть бути як екзогенні (освітні, культуральні, сімейні), так і ендогенні (формально-динамічні, мотиваційні). Кожен із них має власну підструктуру та потребує окремого вивчення. На нашу думку, провідним фактором розвитку тілесного Я виступає сімейний, що складається з особистісних якостей членів родини, близькості/віддаленості членів у родині, психологічних особливостей сімейної системи, показника згуртованості й адаптації членів родини, стилів сімейного виховання, а також психологічний стан матері на момент вагітності. Аналіз поглядів Е.Г. Ейдемільера [9] на проблему психодіагностичного дослідження родини дозволив виділити критерії, які необхідно враховувати під час вивчення сімейних факторів розвитку тілесного Я.

Так, дослідження «Сімейної соціограми» дозволить виявити положення суб'єкта в системі міжособистісних відносин та характер комунікації в родині – прямого чи оберненого.

Вивчення сімейного оточення уможливіло зібрати дані щодо соціального клімату сімей різних типів. Увага приділяється відносинам між членами родини; показникам особистісного зростання; показникам, що керують сімейною системою.

Показники стосунків між членами сім'ї включають:

1. Згуртованість – якою мірою члени сім'ї піклуються один про одного, допомагають один одному; вираженість почуття належності до сім'ї.

2. Експресивність – якою мірою в цій сім'ї дозволяється відкрито діяти і виражати свої почуття.

3. Конфлікт – якою мірою відкрите вираження гніву, агресії і конфліктних взаємовідносин у цілому характерно для сім'ї.

Показники особистісного росту:

4. Незалежність – якою мірою члени сім'ї заохочуються до самоствердження, незалежності до самостійності в обдумуванні проблем і прийнятті рішень.

5. Орієнтація на досягнення – якою мірою різним видам діяльності (навчанню, роботі та ін.) надається характер досягнення і змагання.

6. Інтелектуально-культурна орієнтація – міра активності членів сім'ї в соціальній, інтелектуальній, культурній і політичній сферах діяльності.

7. Орієнтація на активний відпочинок – якою мірою сім'я бере участь у різних видах активного відпочинку і спорту.

8. Морально-етичні аспекти – міра сімейної поваги до етичних, моральних цінностей і положень.

Показники управління сімейною системою складаються з організації та контролю:

9. Організація – міра важливості для сім'ї порядку й організованості в плані структуризації сімейної активності, фінансового планування, ясності і визначеності сімейних правил і обов'язків.

10. Контроль – міра ієрархічності сімейної організації, ригідності сімейних правил і процедур, контролю членами сім'ї один одного.

Аналіз сімейних взаємовідносин дозволяє виявити порушення виховання й типи дисгармонійного (патологічного) сімейного виховання, а також психологічні причини їх виникнення. Типологія дисгармонійного (патологічного) сімейного виховання має такий вигляд:

1. Рівень протекції в процесі виховання (гіпер- або гіпопротекція).

2. Міра задоволення потреб дитини (потурання – ігнорування потреб дитини).

3. Кількість вимог, що пред'являються дитині в сім'ї: надмірність вимог/обов'язків; недостатність вимог/обов'язків; надмірність вимог/заборон; недостатність вимог/заборон до дитини; надмірність (суворість) санкцій (покарань) за порушення вимог дитиною; мінімальність санкцій (покарань) за порушення вимог дитиною.

4. Нестійкість стилю виховання: потураюча гіперпротекція; домінуюча гіперпротекція; підвищена моральна відповідальність; емоційне відкидання; жорстоке поводження батьків із дітьми; гіпопротекція (гіпоопіка).

Серед психологічних причин порушення сімейного виховання Е.Г. Ейдемиллер та В.В. Юстицік [9] виділяють відхилення в особистостях самих батьків та їхні психологічні проблеми, що вирішуються за рахунок дитини. До першої належить: інертно-імпульсивна акцентуація та демонстративно-гіперкомпенсаторна акцентуація особистості батьків. До другої: розширення сфери батьківських почуттів; надання переваги підлітку з дитячими якостями; виховна невпевненість батьків; фобія втрати дитини; нерозвиненість батьківських почуттів; проекція на дитину (підлітка) власних небажаних якостей; винесення конфлікту між подружжям у сферу виховання; зсув установок

батьків щодо дитини залежно від її (дитини) статі (переваги чоловічих або жіночих якостей).

Ретроспективна оцінка особливостей системи ставлень жінки під час вагітності уможливорює визначення показника психологічного компонента гестаційної домінанти, тобто сукупності механізмів психічної саморегуляції, що вмикаються у жінки під час виникнення вагітності, спрямованих на збереження гестації та створення умов для розвитку майбутньої дитини, що формують ставлення жінки до власної вагітності, її поведінкові стереотипи. До психологічного компонента гестаційної домінанти належать: оптимальний тип, гіпогестаційний, ейфорійний, тривожний та депресивний.

Таким чином, запропоноване комплексне діагностичне вивчення інтегрального сімейного фактора розвитку тілесного Я уможливорює виділення предикторів його розвитку, що заплановано в подальших наших дослідженнях.

#### Література:

1. Андропова Л.О. Акмеологические технологии развития телесного Я личности. Акмеология. 2013. № 1. С. 130–131.
2. Андропова Л.О. Понятие и структура телесного Я. Развитие концепции Я и самости субъекта познания, общения и деятельности. Санкт-Петербургская сессия науч. шк. проф. В.С. Агапова: сборник статей. СПб.: Контраст, 2013. 247 с.
3. Андропова Л.О. Формирование телесного я личности в дошкольном возрасте. Акмеология. 2014. № 3–4. С. 34–35.
4. Гуменюк О.Є. Психологія Я-концепції: монографія. Тернопіль: Економічна думка, 2002. 186 с.
5. Гуменюк О.Є. Психологія Я-концепції: навч. посіб. Тернопіль: Економічна думка, 2004. 310 с.
6. Никитин В.Н. Онтология телесности: Смыслы, парадоксы, абсурд. М.: Когито-Центр, 2006. 320 с.
7. Фурман А.В., Гуменюк О.Є. Психологія Я-концепції: навч. посіб. Львів: Новий Світ, 2006. 360 с.
8. Хомуленко Т.Б. Теоретико-методологические основы психологии здоровья. Здоровье. Личность. Общество: сборник научных трудов / сост. А.В. Алёшичева. Харьков: Финарт, 2014. С. 88–115.
9. Эйдемиллер Э.Г., Добряков И.В., Никольская И.М. Семейный диагноз и семейная психотерапия: учеб. пособ. СПб.: Речь, 2006, 352 с.

**Туркова Д. М. Факторы развития телесного Я**

*В статье рассматриваются факторы развития телесного Я. Речь идет об оптимальных условиях, способствующих становлению телесного Я, а также о подходах, описывающих методологию данного процесса. Отдельное внимание уделяется семейному фактору развития телесного Я. Подается обоснованное изложение его компонентов.*

***Ключевые слова:** телесное Я, психосоматические феномены, акмеологический подход, холистический подход, семейные факторы.*

**Turkova D. M. The factors of bodily-self's forming**

*This article discusses the factors of forming the bodily-self. Talking about the optimal conditions of bodily-self's becoming and approaches to describe the methodology of this process. The special attention has given to the family factors of bodily-self's forming and presents the reasonable presentation of its components.*

***Key words:** bodily-self, psychosomatic phenomena, acmeological approach, holistic approach, family factors.*



## ТРУДНОЩІ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ СІЛЬСЬКИХ ШКІЛ

*У статті висвітлено особливості професійного самовизначення старшокласників сільських шкіл. Зокрема, представлено аналіз психологічних досліджень, присвячених проблемі труднощів професійного самовизначення старшокласників, та розкрито результати власного емпіричного дослідження особливостей професійної ідентичності та професійної готовності старшокласників сільських шкіл, а також специфіки їх професійних настанов. На основі проведеного аналізу виокремлено основні труднощі професійного самовизначення старшокласників сільських шкіл.*

**Ключові слова:** професійне самовизначення, професійна ідентичність, нав'язана професійна ідентичність, професійна зрілість старшокласника, професійні настанови, статус мораторію, автономність, професійне майбутнє.

**Постановка проблеми.** Наукова проблема полягає в тому, що сьогодні сільська освіта у нашій країні потребує кардинальних змін, адже відомим є факт, що освітні послуги для сільських дітей менш якісні та доступні, ніж для їхніх однолітків у місті. Показники успішності учнів сільської місцевості та результати їх зовнішнього незалежного оцінювання суттєво відстають від тих показників, які демонструють школярі міст, що впливає на особливості професійного самовизначення сільських дітей. Застаріла матеріально-технічна база сільських шкіл, відсутність належної профорієнтаційної та психолого-консультативної допомоги дітям у період становлення їхньої професійної ідентичності породжують дискусію про дискримінацію сільських дітей. Дослідження специфіки професійного самовизначення сільських школярів, основних труднощів, із якими вони стикаються у цьому процесі, сприятиме ефективному вирішенню зазначеної проблеми. Актуальність дослідження визначається також малою кількістю наукових розробок, присвячених проблемі професійного самовизначення сучасних старшокласників сільських шкіл.

Такі науковці, як Є.І. Головаха, Л.А. Гуцан, І.М. Мачуська, В.В. Мішлє, Ж.О. Леснянська, З.Л. Становських та ін., досліджуючи проблему професійного самовизначення старшокласників, вказують на складність даного процесу і труднощі, з якими стикаються старшокласники. Так, на думку Є.І. Головахи, основна проблема вибору професії у юнацькому віці полягає в тому, що в силу вікових обмежень більшість реальних життєвих труднощів не враховується під час ухвалення рішення про майбутню професію. Надалі відбувається розширення кола соціальних ролей, з'являються нові цінності, які можуть вступати в конкуренцію з «юнацьким» ціннісним стереотипом, і професія, яка раніше здавалася привабливою, почне втра-

чати первісний «романтичний ореол», що призводить до ціннісного конфлікту [1].

В.В. Мішлє вважає, що затягування і відкладання старшокласниками професійного вибору відбувається в зв'язку з відсутністю виражених і стійких інтересів. Ця затримка часто поєднується із загальною незрілістю, інфантильністю поведінки та соціальних орієнтацій молодих людей. Це цілком зрозуміло у контексті того, що професійне самовизначення – один із головних компонентів дорослішання і стійкого «образу-Я» [2, с. 80].

С.В. Фролова вказує на те, що у сучасному суспільстві спостерігається суперечливий характер процесу професійного самовизначення старшокласників. Зокрема, професійне самовизначення школярів відбувається в умовах нестабільної економічної ситуації. Багато хто з них стикається з «непривабливими сторонами» життя власних батьків: тривогою за майбутнє, постійною втомою, роздратованістю, байдужістю до проблем дітей, переживанням своєї безпорадності. Нестабільність і невизначеність життя, неясність перспектив соціального розвитку суспільства, матеріальні труднощі ведуть до того, що багато молодих людей із тривогою і побоюванням дивляться в завтрашній день. Проблема формування професійного самовизначення сучасних старшокласників загострюється також наявними протиріччями між: неготовністю випускників загальноосвітніх установ зробити усвідомлений, самостійний вибір професійного шляху та потребою роботодавців у професійно орієнтованій особистості фахівця, здатній здійснити соціальні перетворення; наявними методами формування професійного самовизначення старшокласників і відсутністю ефективних програм психологічного супроводу професійного самовизначення учнів у загальноосвітніх установах [3].

В.В. Белоусова вважає, що найбільш поширеними труднощами і помилками школярів у виборі професії є: використання неадекватних джерел інформації про професії, як наслідок, вироблення перекручених уявлень про неї; невміння систематизувати наявну інформацію, виділити в ній головне і другорядне; невміння співвіднести свої можливості з вимогами професії; переважання емоційних компонентів у процесі прийняття рішення; «тиск» із боку оточуючих [4, с. 17].

Труднощі самовизначення можуть бути зумовлені впливом чинників соціалізації людини, в т. ч. типом поселення, в якому вона живе. Так, Ж.О. Леснянська стверджує, що між людьми, соціалізація яких відбувається під впливом факторів життя в поселеннях різних типів, існують відмінності в ставленні до часу, яке впливає на особливості соціалізації і, відповідно, на професійне самовизначення особистості. Професійне самовизначення неможливе без розвиненої тимчасової перспективи; воно відбувається на її основі і водночас визначає її зміст у майбутньому. Низький рівень розвитку часової перспективи відповідає такому ж рівню професійного самовизначення. Авторка стверджує, що тимчасова перспектива і пов'язане з нею професійне самовизначення старшокласників сільської школи проявлятимуться особливим чином, і що розвиток у них здатності визначати мету свого життя, вміння бачити перспективу свого майбутнього життя, освоювати навички планування, співвідносити близьку і далеку перспективи стає особливо важливим [5].

Щоб краще усвідомити труднощі професійного самовизначення старшокласників, доречно зупинитися на аналізі досліджень, у яких висвітлюються критерії готовності учня, який закінчує загальноосвітню школу, до професійного самовизначення.

Цікавими у цьому плані є дослідження А.П. Чернявської, яка вважає, що на стадії оптації під час реалізації профорієнтаційних завдань доцільно орієнтуватися на п'ять основних параметрів професійної зрілості (готовності): 1) автономність оптанта; 2) інформованість про світ професій і вміння співвіднести інформацію зі своїми особливостями; 3) уміння приймати рішення; 4) уміння планувати своє професійне життя; 5) емоційне включення в ситуацію рішення [6, с. 12].

І.М. Мачуська використовує такі критерії для визначення ступеня готовності учнів до професійного самовизначення: здатність до самоаналізу, здатність до аналізу професій, наявність профінформаційних знань, адекватна самооцінка (когнітивний компонент); сформованість ієрархії мотивів вибору професії, наявність стійкого інтересу до певної професії, сформованість професійних намірів (мотиваційний компонент); наявність обґрунтованого особистого професійного плану

та здійснення практичних заходів із його реалізації (практичний компонент) [7, с. 477].

З.Л. Становських дійшла висновку, що ступінь суб'єктивної професійної визначеності старшокласника визначається завершеністю вибору професії, ступенем самостійності цього вибору, наявністю професійного плану, емоційною задоволеністю вибором [8].

У роботі І.І. Нечитайло виділяються такі показники сформованого професійного самовизначення старшокласника: поінформованість учня про структуру народного господарства, потреби ринку праці, зміст і умови праці з обраної професії, навчальні заклади, в яких можна отримати професію; сформованість професійних інтересів і намірів; сформованість мотиваційної сфери під час вибору професії; наявність спеціальних здібностей; наявність практичного досвіду у вибраній сфері діяльності; узгодженість інтересів, здібностей і нахилів із вимогами професії; відповідний стан здоров'я, відсутність протипоказань [9].

Л.А. Гуцан, узагальнюючи підходи науковців до проблеми підготовки старшокласника до професійного самовизначення, виділяє такі основні завдання цього процесу: сформувати установку на власну активність та самопізнання як основу професійного самовизначення; ознайомити зі світом професій, кон'юнктурою ринку праці, правилами вибору професії; забезпечити самопізнання та формування «образу-Я» як суб'єкта професійної діяльності; сформувати уміння аналізу різних видів професійної діяльності, враховуючи спорідненість їх за психологічними ознаками і подібність вимог людини; сформувати уміння співставляти «образ-Я» з вимогами професій до особистості та кон'юнктурою ринку праці, створювати на цій основі професійний план та перевіряти його; створити умови для перевірки можливостей самореалізації в різних видах професійної діяльності шляхом організації професійних проб; забезпечити розвиток професійно важливих якостей особистості; сформувати мотивацію і психологічну готовність до зміни професії і переорієнтації на нову діяльність; виховувати загальнолюдські та загально-професійні якості і потреби [10, с. 45].

Надзвичайно важливо сформувати у старшокласника перераховані вище характеристики. Вивчення особливостей розвитку цих характеристик та дослідження рівнів сформованості параметрів професійної зрілості старшокласників сільських шкіл дозволить з'ясувати труднощі їхнього професійного самовизначення та розробити шляхи їх усунення.

**Мета статті.** Головною метою цієї роботи є висвітлення особливостей професійного самовизначення старшокласників сільських шкіл та виокремлення труднощів цього процесу.

**Виклад основного матеріалу.** Метою нашого емпіричного дослідження було вивчення особливостей професійного самовизначення старшокласників сільських шкіл, зокрема їх професійної ідентичності та професійної готовності, а також специфіки професійних настанов.

Наше дослідження проводилося на базі сільських шкіл Хмельницької та Івано-Франківської областей. Дослідженням було охоплено 125 учнів 10–11 класів сільських шкіл. Під час емпіричного обстеження були використані такі психодіагностичні методики: 1. Методика групової діагностики статусу професійної ідентичності (невизначеного, нав'язаного мораторію та сформованого) старшокласників (А.А. Азбель, А.Г. Грецова) [11]. 2. Методика «Професійна готовність» А.П. Чернявської [6], за допомогою якої розглядалися п'ять основних параметрів професійної готовності старшокласників, такі як: 1) автономність; 2) інформованість про світ професій і вміння співвіднести інформацію зі своїми особливостями; 3) уміння приймати рішення; 4) уміння планувати своє професійне життя; 5) емоційне включення в ситуацію вибору професії. 3. Опитувальник професійних настанов І.М. Кондакова, який дозволив відстежувати ієрархію професійних настанов старшокласників сільських шкіл [12].

Дослідження особливостей професійної ідентичності старшокласників сільських шкіл дозволило встановити, що лише 28,6% учнів 10 класів мають сформовану професійну ідентичність. Серед учнів 11 класів цей показник зростає до 33,3%, однак у більшості дітей як у 10, так і в 11 класах відсутні чіткі професійні цілі, внутрішня переконаність у правильності свого вибору, наявна незадоволеність собою, сумніви у своїх можливостях та перспективах професійного зростання. Так, серед десятикласників найбільший відсоток дітей із нав'язаною професійною ідентичністю (37,6%). Цей статус ідентичності характеризується тим, що людина формально робить вибір професійних цілей, але саме сім'я нав'язує дитині певні рішення. Невизначена професійна ідентичність притаманна 23,3% десятикласників. Такий статус відповідає учням, які не мають стійких професійних цілей і планів, соціально-професійних переконань і, до того ж, не намагаються їх сформулювати. А.А. Азбель вважає, що найчастіше батьки таких дітей практично не займаються їх вихованням [11]. Статус мораторію притаманний 10,5% десятикласників. Школярі з таким статусом характеризуються активністю у вирішенні кризи професійної ідентичності, часто мають дуже високу тривожність і низьку самооцінку, а їхні батьки не є для них авторитарними щодо вибору професії.

В 11 класі ієрархія статусів професійної ідентичності така ж, як і в 10, однак змінюється відсоткове співвідношення: зменшується кількість дітей

із нав'язаною (25,2%) та невизначеною ідентичністю (22,2%), проте зростає зі статусом мораторію (19,2%). Вважається, що мораторій і сформована професійна ідентичність є нормативними для старшокласників, однак, як показали результати дослідження, для школярів сільських шкіл статусу мораторію передують нав'язана та невизначена професійна ідентичність, що дозволяє нам говорити про серйозні проблеми у процесі становлення їхньої професійної ідентичності.

Аналіз результатів дослідження, здійснених за допомогою методики діагностики професійної готовності [6], дозволяє стверджувати, що для учнів 10 класів сільських шкіл характерна найбільша вираженість такого параметру готовності до вибору професії, як емоційне ставлення до ситуації вибору, що відображає емоційний компонент професійної готовності і характеризується загальним позитивним настроєм, життєвим оптимізмом дитини. На другому місці за ступенем вираженості перебуває прийняття рішення як уміння брати на себе відповідальність за зроблений вибір і його наслідки, на третьому – автономність як активність у виборі професійного шляху.

Найменше вираженими виявилися поінформованість про світ професій в цілому, про окремі професії і про можливості здобуття цих професій, а також показники планування як орієнтація в часі, оцінка часової перспективи щодо вибору професії, навчального закладу, роботи, визначення близьких і далеких перспектив. У школярів 11 класів зберігається така ж ієрархія, як і в десятикласників, відмінності полягають лише в тому, що показник автономності стає більш вагомим. Домінуючим щодо рівня сформованості залишається показник емоційного ставлення до ситуації вибору професії, і останні позиції, як і у десятикласників, посідають поінформованість про світ професій та показники планування професійної кар'єри. Звідси ми можемо зробити висновок, що важливим напрямком психологічного супроводу школярів сільських шкіл повинна бути робота з ознайомлення їх із різноманіттям професій та плануванням професійної кар'єри.

Аналіз результатів дослідження, здійсненого за допомогою опитувальника професійних настанов [12], дозволяє стверджувати, що за шкалою рішучості (нерішучості) в професійному виборі для більшості десятикласників притаманні тенденції до рішучості – 55,5% (22,3% мають середні показники за цією шкалою; 22,2% – схильні до прояву нерішучості у професійному виборі). Однак серед школярів 11 класів кількість осіб із рішучими настановами вибору професії зменшується до 40%, решта мають середні або ж високі показники, що вказують на наявність у цих дітей невпевненості, відсутності чітких уявлень і критеріїв щодо профе-

сійного розвитку, погану інформованість про світ професій.

За другою шкалою (раціоналізм професійного вибору) у школярів 10 класів спостерігаються тенденції до раціональності та розсудливості щодо вибору професії (47,8%), однак тих, хто продемонстрував середні показники та схильність до імпульсивності і необґрунтованості, трохи більше половини всієї кількості досліджуваних (30, 4% та 21,7% відповідно).

Цікавим є встановлений нами факт, який потребує додаткового дослідження, що серед учнів 11 класів, порівняно з десятикласниками, зростає кількість школярів із тенденціями до імпульсивності і необґрунтованості у виборі професії (43%).

Результати, отримані за третьою шкалою методики, свідчать про високий рівень оптимізму десятикласників, пов'язаний із ідеалізацією, юнацьким максималізмом, із відчуттям, що абсолютно всі проблеми можуть бути вирішеними (10 класи: оптимізм – 43,5%, середні показники – 26,1%, реалізм – 30,4%). В 11 класах такі тенденції збережені: оптимізм – 53,8%, середні показники – 15,4% і 30,8% дітей притаманна реалістична оцінка свого професійного майбутнього.

Низькі показники десятикласників за четвертою шкалою (таких виявилось 41,7%) свідчать про занижену самооцінку цих школярів; середній рівень показників продемонстрували 33,3%; тенденцію до завищеної самооцінки, надмірної довіри своєму суб'єктивному враженню – 25% школярів. Серед учнів 11 класів збільшилася кількість дітей із середнім показником (37,5%). Однак тенденції до неадекватної самооцінки залишилися домінуючими (занижена самооцінка – 32,5%, завищена – 30%).

За п'ятою шкалою задекларували свою залежність у професійному виборі 44,6% десятикласників, незалежність – 34,3% (середні показники – 21,1%). В 11 класах про схильність до самостійності і незалежності від думки інших заявили 28,7% школярів, і майже така ж кількість школярів виявили тенденції до незалежності (28,6%).

**Висновки.** Аналіз результатів дослідження дозволив встановити основні труднощі професійного самовизначення старшокласників сільських шкіл. Для переважної більшості старшокласників притаманна нав'язана та невизначена професійна ідентичність, і, хоча до 11 класу зростає кількість школярів із сформованою професійною ідентичністю, більшість дітей обирають професію під впливом батьків, друзів, у них відсутні чіткі професійні цілі, внутрішня переконаність у правильності свого вибору. У школярів сільських шкіл виражений статус мораторію, який є нормативним для школярів цього віку.

Більшість старшокласників сільських шкіл продемонстрували низьку поінформованість про

світ професій, невміння співвіднести інформацію зі своїми особливостями, та найбільшою проблемою виявилася нездатність планувати власну професійну кар'єру. У більшості старшокласників сільських шкіл зафіксовано неадекватну самооцінку, перебільшений оптимізм, пов'язаний з ідеалізацією, юнацьким максималізмом і лише незначній частині дітей притаманна реалістична оцінка свого професійного майбутнього.

Перспективи дослідження вбачаємо у розробці програми психологічного супроводу старшокласників сільських шкіл щодо активізації їх професійного самовизначення та планування професійної кар'єри.

#### Література:

1. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи. Киев: Наукова Думка, 1999. 144 с.
2. Мишле В.В. Профессиональное самоопределение современной российской молодежи. Вестник Поволжской академии государственной службы имени П.А. Столыпина. Саратов, 2008. № 1. С. 79–84. URL: <https://www.twirpx.com/file/752697/>.
3. Фролова С.В. Психологические особенности профессионального самоопределения старшеклассников: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М: Московский психолого-социальный институт, 2009. С. 51–53.
4. Белоусова В.В. Самоопределение студентов и школьников в сфере профессий, связанных с информационными технологиями: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2007. 17с.
5. Леснянская Ж.А. Временная перспектива старшеклассников сельской школы, её взаимосвязь с профессиональным самоопределением и развитием. Гуманитарный вектор. Профессиональное самоопределение личности: новый взгляд. 2015. № 1(41). С. 167–171. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vremennaya-perspektiva-starsheklassnikov-selskoy-shkoly-eyo-vzaimosvyaz-s-professionalnym-samoopredeleniem-i-razvitiem.pdf>.
6. Чернявская А.П. Психологическое консультирование по профессиональной ориентации. М.: ВЛАДОС–ПРЕСС, 2003. 96 с.
7. Мачуська І.М. Основні чинники професійного самовизначення старшокласників. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. 2013. Вип. 17(1). С. 474–482.
8. Становських З.Л. Рефлексивні компоненти професійного самовизначення старшокласників: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07. К., 2005. 271 с.
9. Нечитайло І.І. Профессиональная консультация: Методические рекомендации. Одесса: ОНМЦОКИТ, 2003. 52 с.

10. Гуцан Л. Сучасні проблеми професійного самовизначення учнівської молоді. Актуальні проблеми професійної орієнтації та професійного навчання населення: матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції (24 листопада 2011 р., м. Київ): у 2 ч. Ч. 1. / уклад.: Л.М. Капченко, С.О. Тарасюк та ін. К.: ІПК ДСЗУ, 2011. С. 40–48.
11. Азбель А.А. Особенности формирования статусов профессиональной идентичности старшеклассников: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. СПб., 2004. 219 с.
12. Кондаков И.М. Диагностика профессиональных установок подростков. Вопросы психологии. № 2. 1997. С. 122–130.

**Федоренко Л. П. Трудности профессионального самоопределения старшеклассников сельских школ**

*В статье освещены особенности профессионального самоопределения старшеклассников сельских школ. В частности, представлен анализ психологических исследований, посвященных проблеме трудностей профессионального самоопределения старшеклассников, и раскрыты результаты собственного эмпирического исследования особенностей профессиональной идентичности и профессиональной готовности старшеклассников сельских школ, а также специфики их профессиональных установок. На основе проведенного анализа выделены основные трудности профессионального самоопределения старшеклассников сельских школ.*

**Ключевые слова:** профессиональное самоопределение, профессиональная идентичность, навязанная профессиональная идентичность, профессиональная зрелость старшеклассника, профессиональные установки, статус моратория, автономность, профессиональное будущее.

**Fedorenko L. P. Difficulties of professional self-determination of high school students in village schools**

*This article highlights the features of professional self-determination of high school students in village schools. The analysis of psychological researches that presented in this article dedicates to the problem of the difficulties of professional self-determination of high school students. The results of own empirical studies of features of professional identity and professional readiness of high school students in village schools are presented, as well as the specifics of their professional guidelines. Based on the analysis, below there are listed basic difficulties of professional self-determination of high school students of village schools.*

**Key words:** professional self-determination, professional identity, imposed professional identity, professional maturity of high school student, professional guidelines, moratorium status, autonomy, professional future.

**Л. І. Хабірова**

аспірант кафедри загальної, вікової та практичної психології  
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка,  
практичний психолог  
Полтавський обласний центр соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді

## РЕАЛІЗАЦІЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПІДЛІТКА В ПРОЦЕСІ РОЗВ'ЯЗАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ЗАДАЧ

*Стаття присвячена проблемі реалізації творчого потенціалу підлітків у процесі розв'язання навчальних задач. У роботі подано авторське визначення поняття «творча ініціатива», схематично продемонстрована істотна відмінність цієї дефініції від терміна «ініціатива».*

**Ключові слова:** творчість, творчий потенціал, ініціатива, творча ініціатива, активність, учень.

**Постановка проблеми.** Сучасний освітній простір характеризується високим рівнем інформаційної насиченості. За останні декілька років істотно зросли об'єми інформації, збільшується та постійно змінюється обсяг необхідних для засвоєння знань. Такий потужний, одночасно різноплановий інформаційний потік потребує нового підходу до процесу викладання навчального матеріалу. Сучасні тенденції суспільного розвитку диктують свої вимоги до нинішніх старшокласників, які за мить самостійно обиратимуть свій шлях у житті. Саме тому система освіти має бути спрямована не на відтворення учнями прочитаного теоретичного матеріалу, а на формування та виховання всебічно розвиненої особистості, здатної критично та творчо мислити, застосувати засвоєні знання у практичній діяльності. Креативність та гнучкість мислення, самостійність та ініціативність, творче сприйняття навколишньої дійсності – запорука успішної, гармонійної особистості.

У психологічній науці дослідження проблеми творчості та творчого розвитку особистості представлені в роботах таких вчених, як: Л.С. Виготський, С.Л. Рубінштейн, Н.С. Лейтес, О.М. Леонтьєв, В.О. Моляко, Д.Б. Богоявленська, О.Л. Музика, В.В. Рибалка, С.Д. Максименко, В.В. Клименко, В.М. Дружинін, В.А. Роменець, С.П. Яланська.

Дослідження розвитку ініціативності особистості висвітлено в роботах Б.Г. Ананьєва, Б.М. Теплова, Л.С. Виготського, Я.О. Пономарьова, Н.Д. Левітова та ін.

Наукова обґрунтованість категорії «активність» представлена в роботах багатьох визначних вчених, зокрема: Л.С. Виготського, С.Л. Рубінштейна, О.М. Леонтьєва, В.Д. Небиліцина, Д.М. Узнадзе, М.О. Бернштейна, К.О. Абульханової, А.В. Петровського, В.А. Петровського. Питання вивчення розвитку ініціативності особистості висвітлено в роботах Б.Г. Ананьєва, Б.М. Теплова, Л.С. Виготського, Я.О. Пономарьова та ін.

**Мета статті** полягає у теоретичному обґрунтуванні та емпіричному дослідженні особливостей реалізації творчого потенціалу підлітків, враховуючи суб'єктивну оцінку учнями власних вольових властивостей.

**Виклад основного матеріалу.** У психологічній науці немає єдиного визначення, розуміння поняття «творчість». На наш погляд, надзвичайно цінними у розумінні сутності цієї дефініції є погляди українських учених.

Відомий науковець В.А. Роменець розуміє творчість у контексті вчинку. Вчений виступав проти інтелектуалізації творчості, ототожнення її з мисленням і вважав, що психологічним механізмом творчості виступає трансдукція – перехід із суб'єктивно-психічної (від задуму) до матеріально-речової (втіленої у певному предметі задуму) системи. Цей перехід автор трактує як вчинок особистості. Саме у творчості відбувається формування людини і саме через творчість виявляється її неповторна індивідуальність. Згідно з В.А. Роменцем, найважливішою передумовою творчості є деструктивна діяльність. За допомогою неї людина пізнає міру піддатливості оточуючого її світу предметів, явищ, подій [7, с. 29].

В.В. Рибалка зазначає, що творчість постає не тільки як процес створення індивідуального і суспільно ціннісного продукту, але й як процес самотворення, саморозвитку, самореалізації, самооб'єктивації особистості – на основі засвоєння і збагачення суспільно-історичного досвіду [9, с. 53].

Академік В.О. Моляко розглядає творчість як діяльність, котра сприяє створенню, відкриттю чогось раніше невідомого певній особистості (суб'єктові) [5, с. 4]. Під творчістю вчений розуміє процес, який суб'єктивно переживається як новий. Творчий потенціал В.О. Моляко розглядає як інтегративну властивість особистості, що характеризує міру можливостей здійснювати творчу діяльність, готовність та здатність до творчої самореалізації та саморозвитку [7, с. 30].

За В.О. Моляко, творчий потенціал – це саме та система, яка абсолютно прихована від будь-якого зовнішнього спостереження; більше того, сам носій творчого потенціалу іноді мало або й зовсім не знає про свої творчі можливості. Про справжні творчі можливості конкретної людини можна говорити лише на основі здійсненої діяльності, отриманих оригінальних творів. Вчений представляє загальну структуру творчого потенціалу, яка визначається такими складовими частинами: задатки, нахили, які проявляються у наданні переваг чомусь; інтереси, їх спрямованість і частота; допитливість, потяг до створення чогось нового; швидкість у засвоєнні нової інформації; прояви загального інтелекту; наполегливість, цілеспрямованість, працелюбність; порівняно швидке та якісне оволодіння вміннями, навичками, майстерністю виконання певних дій; здібності до реалізації власних стратегій і тактик різних проблем, завдань, пошуку виходу зі складних нестандартних, екстремальних ситуацій [7].

В.Д. Лихвар зазначає, що рушійною силою і ядром творчого потенціалу є внутрішні фактори особистості. Саме вони є важливими чинниками саморозвитку людини, самореалізації, самодіяльності, вільних дій і вчинків [4]. Проте внутрішні суб'єктивні особистісні властивості учня, на нашу думку, не можна розглядати у відриві від зовнішніх факторів: особливостей організації освітнього процесу, подачі наукового матеріалу та рівня толерантного ставлення педагога до учнів.

Л.П. Овсянецька відзначає, що серед ряду факторів, які впливають на становлення та реалізацію творчого потенціалу особистості – задатки (вроджена якість), соціальне середовище (зовнішні умови впливу) й особистісна активність (життєва позиція особистості) – саме останній фактор визначає особистість як унікальну цілісну систему, котра володіє потенціалом безперервного саморозвитку та самореалізації [6].

Ми вважаємо, що творчий потенціал реалізується та виражається шляхом вияву творчої активності. Остання виступає певним механізмом, завдяки чому людина ніби «опредметнює» свої творчі ідеї, думки та здібності. На нашу думку, однією із форм прояву творчої активності є творча ініціатива як її інтегральний показник.

Ініціатива в психологічній науці розглядається як один із рівнів активності [1, с. 12]. Остання виражається у взаємодії складових елементів психічної реальності, тобто як базове ставлення особистості до навколишнього світу та до самої себе [2, с. 228].

Ініціатива розглядається як вільна форма самовираження і реалізація власних потреб суб'єкта; спонукаючий аспект діяльності, спілкування, пізнання [1, с. 31].

Рівень прояву активності опосередкований ставленням особистості до конкретної діяльності, до її цілей та завдань. Так, у моделі семантичного інтеграла (контуру) активності К.О. Альбуханова-Славська розглядає задоволеність як результуючу складову частину активності, необхідну для її організації та прояву [2, с. 229].

Ініціатива, на нашу думку, є формою прояву активності, яка випереджає запит ззовні, результатом чого є реалізація, об'єктивація «внутрішнього» у зовнішньому соціальному просторі. Ініціатива є внутрішньо зумовленим актом прояву активності. Виявленню ініціативи передують деяке внутрішнє прагнення, яке йде за співвідношенням зовнішніх обставин і особистісних можливостей.

Додаток «творча» до дефініції «ініціатива», на наш погляд, характеризує деяку направленість, характер прояву останньої, результатом чого виступає суб'єктивно оригінальний та новий продукт – як зовнішній, матеріальний (картина, твір, пісня, створення приладу, обладнання), так і внутрішній (нова ідея, умовивід, судження і т. ін.).

На основі проведеного теоретичного аналізу ми даємо таке визначення: творча ініціатива – форма вияву активності особистості, що опосередкована її ставленням до конкретної діяльності, результатом чого виступає якісно новий та оригінальний продукт (об'єкт), особистісно значимий для суб'єкта.

Схематично наше розуміння поняття «творча ініціатива» представлено на рис. 1.

Творча ініціатива передбачає вихід за рамки зовнішньої ситуації, пошукову активність, яка ніби виходить за межі заданих умовностей, розширяє зовнішні та внутрішні можливості. Прояв творчої ініціативи особистості має зумовлений характер, внутрішньо-причинний.

Ефективна організація навчального процесу неможлива без розуміння психологічної суті навчальної діяльності учнів, а саме: психологічна структура, механізми, закономірності перебігу,

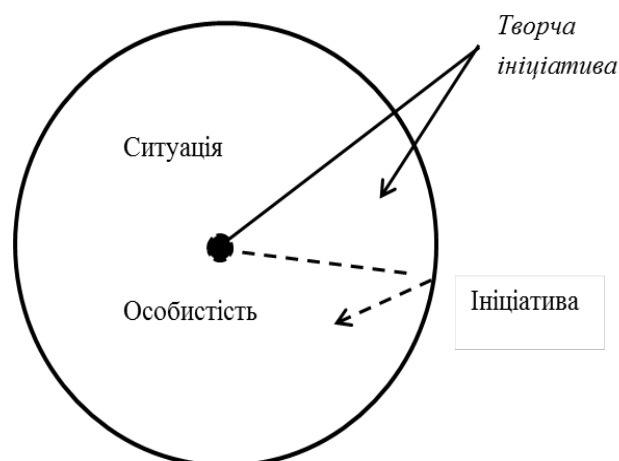


Рис. 1. Прояв творчої ініціативи особистості

спрямованість навчального процесу, умови організації, індивідуальні та вікові особливості учнів.

Навчальний заклад виступає тією системою активного впливу, яка систематично і цілеспрямовано здійснює виховання, навчання та підготовку підростаючого покоління відповідно до завдань освіти.

За Д.Б. Ельконіним, навчальна діяльність – це діяльність спрямована, зміст якої – оволодіння узагальненими способами дій у сфері наукових понять. Вона спрямована на самого учня як її суб'єкта – на вдосконалення, розвиток, формування його як особистості завдяки усвідомленому, цілеспрямованому присвоєнню йому соціокультурного досвіду в різних видах і формах суспільно корисної, пізнавальної, теоретичної і практичної діяльності [8].

Одним із найголовніших компонентів навчальної діяльності виступає навчальна задача як засіб практичної реалізації мети навчання.

Д.Б. Ельконін наголошував, що особливістю навчальної задачі, яка відрізняє її від будь-якої іншої, є її мета: не зміна об'єкта діяльності, над яким виконується дія, а зміна суб'єкта діяльності, який виконує цю дію [8]. Таким чином, зміна об'єкта задачі опосередковує зміну самого суб'єкта (тобто перетворення об'єкта діяльності веде за собою якісні зміни у розвитку суб'єкта).

Одним із визначальних компонентів навчальної діяльності є навчальна мотивація учнів, яка має свою специфіку на кожному віковому етапі. Підлітковий вік характеризується виникненням нових мотивів навчання, що пов'язано з усвідомленням підлітками життєвої перспективи, свого місця в майбутньому, професійних намірів, ідеалу.

До особливостей психічного життя підлітка зараховують залежність самоставлення від зовнішнього оцінювання та значні зміни у структурі цінностей і ставлення до життя, орієнтування на отримання нового соціального досвіду (Л.І. Божович, Г.І. Давидова, І.С. Кон, В.С. Мухіна, Н.В. Соловйова, М.К. Павлова та ін.) [3], що зумовлює суттєві зміни в осмисленні життя підлітками.

У нашому дослідженні ми виходили із припущення про те, що прояву творчої ініціативи особистості передують деяке внутрішнє оціночне співвідношення зовнішніх умов та особистісних можливостей.

Відповідно до мети дослідження, нами були обрані такі методики: тест дивергентного (творчого) мислення Ф. Вільямса та методика дослідження вольової організації особистості за А. Хохловим.

Дослідження проводилося на базі Полтавської гімназії № 13 та Полтавської загальноосвітньої гімназії «Здоров'я» № 14 у листопаді – грудні 2017 р. Об'єм вибірки складає 137 осіб, серед яких – учні 8–11 класів.

У процесі обробки результатів дослідження ми поділили респондентів на три групи, залежно від рівня прояву оригінальності мислення відповідно до віку: учні з високим рівнем (6,6%), учні з середнім рівнем (63,5%) та учні з низьким рівнем (29,9%) розвитку креативності мислення.

**Результати дослідження** представлені у вигляді гістограм (рис. 2).

Шкала «ціннісно-смилова організація особистості», за А. Хохловим, включає морально-етичні та особистісні цінності людини. З рис. 2 видно, що найвищий рівень розвитку цієї властивості

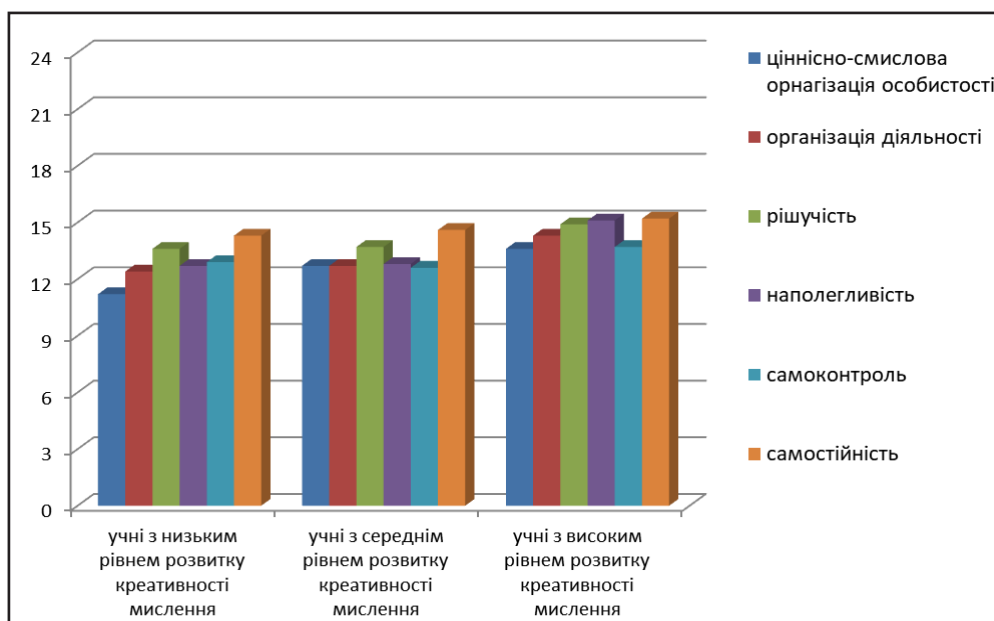


Рис. 2. Особливості вольової організації підлітків із різним рівнем розвитку креативності мислення



у себе відзначають учні з високим рівнем розвитку креативності мислення (середній показник – 13,6 бала). Показник групи учнів із середнім рівнем розвитку складає 12,7 бала, учнів із низьким рівнем – 11,2 бала.

За шкалою «Організація діяльності» (за автором методики – здатність особистості до структурування та визначення пріоритетів) також спостерігається пряма пропорціональність. Учні з високим рівнем розвитку креативності мислення мають найвищий показник (14,3 бала), учні з низьким рівнем – найнижчий (12,4 бала).

Наявність рішучості та наполегливості у своїх вчинках та діях як вольових якостей особистості найвище оцінюють учні з високою креативністю (14,9 бала та 15,1 бала). Інші дві групи респондентів мають однаковий показник (13,6 бала та 12,7 бала).

За шкалою «самоконтроль» спостерігається дещо інша тенденція. Найвище здатність до самоконтролю оцінюють респонденти з високим рівнем креативності (13,7 бала), респонденти з низьким рівнем креативності оцінюють вміння контролювати себе у 13,0 бала (середнє значення), учні з середнім рівнем – 12,6 бала.

Найвище самостійність як незалежність від сторонніх впливів та думок, а також як здатність самостійно йти до поставленої мети у себе відзначають підлітки з високим рівнем креативності мислення (15,2 бала).

З рис. 2 видно, що значення шкал вольової організації особистості та рівень розвитку креативності мислення респондентів переважно мають прямо пропорційний зв'язок, окрім значень за шкалою «самоконтроль». Також варто відзначити, що середній показник за шкалою «рішучість» та «наполегливість» є однаковим для учнів із середнім та низьким рівнем розвитку креативності мислення.

**Висновки.** Творчий потенціал особистості може бути реалізований лише шляхом вираження певної активності з боку людини. Творча ініціатива виступає механізмом, який дозволяє «опредметнити»

творчі ідеї та здібності у зовнішньому просторі. Виявленню ініціативи передуює деяке внутрішнє прагнення, яке йде за співвідношенням зовнішніх обставин і особистісних можливостей підлітка.

Творчий потенціал є у кожної особистості, проте не кожна людина може його реалізувати. Тому одним із головних завдань сучасної системи освіти є створення максимально сприятливих умов для реалізації творчого потенціалу школярів, надання можливості всім учням проявити свої таланти і творчий потенціал.

#### Література:

1. Абульханова К.А. Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности). Избранные психологические труды. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1999. 224 с.
2. Белан Е.А. Концепция психологической активности в жизненных ситуациях. Ярославский педагогический вестник. 2011. № 3. Т. II. С. 228–232.
3. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. Избр. психол. труды. Воронеж, 1995. С. 192.
4. Лихвар В.Д. Развитие художньо-творческого потенциала младших школьников в процессе образотворческой деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07; Херсон. держ. ун-т. Херсон, 2003. 24 с.
5. Моляко В.О. Психологическая теория творчества. Обдарована дитина. 2004. № 6. С. 2–9.
6. Овсянецка Л. Творчий потенціал людини: соціально-психологічна парадигма. Соціальна психологія. 2004. № 2. С. 140–145.
7. Шелег Т.В. Психологічні аспекти розвитку творчого «Я» дитини: наук.-метод. посіб. Київ: СІТІПРІНТ, 2013. 125 с.
8. Эльконин Б.Д. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.
9. Яланська С.П. Психологія творчості: навч. посіб. Полтава: ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2014. 180 с.

#### **Хабирова Л. И. Реализация творческого потенциала подростка в процессе решения учебных задач**

*Данная статья посвящена проблеме реализации творческого потенциала подростков в процессе решения учебных задач. В работе представлено авторское определение понятия «творческая инициатива», схематически продемонстрировано существенное отличие данной дефиниции от термина «инициатива».*

**Ключевые слова:** творчество, творческий потенциал, инициатива, творческая инициатива, активность, ученик.

#### **Khabirova L. I. Fulfilling the creative potential of teenagers in the process of educational objectives accomplishment**

*This research paper is devoted to the issue of fulfilling the creative potential of teenagers in the process of educational objective accomplishment. This work shows author's definition of "creative initiative" concept, schematically demonstrated essential difference of this definition from the term "initiative".*

**Key words:** creativity, creative potential, initiative, creative initiative, activity, student.

## НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО РОЗУМІННЯ ПОЧУТТЯ СОРОМУ

*У статті проведено теоретичний аналіз історичного розвитку розуміння почуття сорому, розкрито його сутність. Розглянуто теоретичні підходи до розуміння цього феномена, виокремлено його структурні компоненти та обґрунтовано необхідність більш поглибленого вивчення його змісту.*

**Ключові слова:** сором, емоції, сором'язливість, невпевненість, переживання, оцінка, поведінка, почуття.

**Постановка проблеми.** Однією з найактуальніших проблем сучасності є багатоманітність інформації, яка має неабиякий вплив на самосвідомість і самооцінку людини. На сьогодні кожен перебуває під впливом стресогенних факторів у зв'язку з порівняннями себе з іншими та норм свого бачення світу з нормами інших. Детальний теоретичний аналіз дасть змогу зосередитися на причинах появи негативної оцінки самого себе та сорому.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У вітчизняній та зарубіжній літературі сором'язливість була предметом розгляду таких учених, як О. Бойцова, Л. Галігузова, А. Добрович, Ф. Зімбардо, Р. Кеттелл, І. Кон, В. Куніцина, К. Платонов та інші.

**Метою статті** є проведення теоретичного аналізу наукових підходів до проблеми визначення феномена «почуття сорому», а також розкриття сутності цього поняття та його складників.

**Виклад основного матеріалу.** Поняття сорому як однієї з граней емоційної сфери людини досліджувалось у лінгвістиці Ю. Апресяном, Н. Арутюною, А. Шмельовим, А. Залізник, А. Вежбицькою. Сучасні розвідки здійснені Л. Антоною, Н. Вдовиченко, Є. Дженковою. Усі науковці наголошують на значній «соціалізації» цієї емоційної модальності, тобто на суттєвому впливі ускладненої природи переживання на результат його мовної фіксації.

Будь-яка емоціогенна ситуація включає в себе суб'єкта переживання, стан речей (фрагмент дійсності, що впливає на суб'єкта, тобто чинник переживання), безпосередню емоційну реакцію (у термінах «приємно – неприємно»), поєднану, як правило, зі співвіднесенням ситуації із системою знань суб'єкта (раціональна оцінка), отримане емоційне ставлення до об'єкта переживання (якщо такий є), типову симптоматику переживання. У випадку з почуттям сорому зазначені параметри когнітивної схеми емоції не лише повністю «активуються», а й розширюються. Крім того, залучаються такі інтелектуальні утворення, як знання

соціальних норм, почуття відповідальності (прийняття людиною правил і готовність їх дотримуватись), почуття провини (усвідомлення людиною своєї причетності до чогось негативного).

Поняття сорому та пов'язані з ним етичні норми й правила змінювалися з розвитком людського суспільства. У Європі в середньовічні часи в лазнях купалися одночасно чоловіки та жінки, і ніхто не соромився. Проте в XVI – XVII ст. це стало неможливим, народилася сором'язливість, яка зайшла так далеко, що лікарям не дозволялося оглядати пацієнтів. Тільки в XIX ст. зникають загальні спальні. До цього гість і господар могли спати в одному ліжку тільки одягнутими. Запрошення спати разом вважалося великою честю, а відмова – великою образою. Існувала також церемонія присутності гостей на вранішньому туалеті царських і знатних осіб.

Як бачимо, те, що є моральним для однієї людської формації, може бути зовсім неприпустимим для іншої. Варто зауважити, що мораль минулого може повертатися. Так, у XIX ст. з'являється сорочка для купання, яка поступово перетворюється на купальний костюм. Далі з'явилися нудистські пляжі, тобто ніби в оновленому вигляді до нас повертається звичка чоловіків і жінок купатися разом у лазнях. Феномен сорому виникає в людини під час формування її свідомості, а також виражає початковий ступінь її самосвідомості та самооцінки як особи. Сором виникає тільки під впливом певного соціального середовища. Історично склалося так, що зміст ганебного змінюється у зв'язку зі змінами того соціального середовища, у якому живе людина – суб'єкт сорому. В основі цього почуття лежить усвідомлення індивідом суспільних норм і вимог, утвердження себе як особистості, наявність відчуття власної гідності та поваги до себе.

Початковою внутрішньою причиною сорому є усвідомлення індивідом невідповідності своїх вчинків або вчинку з прийнятими в цьому суспільстві нормами поведінки. Це свідчить про те, що для наявності почуття сорому в суспільстві вже

повинні існувати певні норми поведінки, а індивід має володіти здатністю усвідомлювати ці норми та співвідносити з ними свої вчинки. Початковою зовнішньою причиною сорому є засудження непристойного вчинку суспільною громадською думкою, у свою чергу індивід повинен знати, що громадська думка цей вчинок або поведінку засуджує, виникнення мимовільної, не залежної від волі індивіда емоційної реакції афектує, що супроводжується почервонінням шкіри обличчя. Сором містить елементи як усвідомлюваного (усвідомлення особою непристойності свого вчинку), так і несвідомого. Об'єктивна сторона змісту сорому як морального явища зумовлена наявністю в суспільстві певних норм поведінки, які не залежать від суб'єкта, проте він має знати їх і виконувати. Зміст ганебного визначено на основі суспільного буття людей, однак він відображений у моральній свідомості кожної особи. Суб'єктивну сторону сорому визначають через ступінь та особливості сприйняття об'єктивної сторони суб'єктом, а також через особливості прояву почуття сорому в кожній людині.

Як підкреслює Н. Арутюнова, почуття сорому передбачає дистанціювання – «відсторонення» заради погляду на себе крізь призму соціальних стандартів. Це переживання неможливе без сформованої самосвідомості та активізації самооцінки (відомим є вислів Марка Твена: «Людина – єдина тварина, яка червоніє»).

Поняття «сором'язливий» часто вживається в повсякденному житті як вислів, який розкриває особистісні властивості людини. Однак на сьогодні не існує єдиної дефініції поняття «сором'язливість».

За визначенням К. Платонова [6], сором'язливість розглядається як емоційний стан, який визначається наявністю вираженого психологічного бар'єра, заважає спілкуванню та супроводжується думками про свою неповноцінність, ілюзією негативного ставлення об'єктів спілкування. Під впливом сором'язливості відбувається зниження комунікативних здібностей, виникають труднощі та звуження сфери спілкування. В. Куніцина [5] визначає сором'язливість як властивість особистості, що виникає в людини, яка за певних обставин міжособистісного неформального спілкування постійно відчуває труднощі. Це проявляється в нервово-психічній напрузі та розрізняється низкою специфічних змін самосвідомості, різноманітними порушеннями в мовній діяльності, психомоториці, емоційних, вольових і мисленневих процесах. Отже, К. Платонов та В. Куніцина розглядають сором'язливість як процес, стан та властивість особистості [7; 5].

Соціальна обумовленість (моральними й правовими нормами, культурою, релігією, вихованням) основних складників денотативної ситу-

ації – суб'єкта, вчинку, наслідків – приводить до перетину понять «сором», «совість», «осуд», «приниження», «гріх», «злочин», «провина», «каяття», що знаходить відображення в семантиці відповідних лексем. Уперше серйозно досліджувати сором'язливість почав у 1970-х рр. американський психолог Ф. Зімбардо. Він виявив, що збентеження, боязкість є (або були в минулому) значною проблемою для 60% людей. Іншим також знайоме відчуття сором'язливості, проте не постійне, а ситуаційне (наприклад, перед публічним виступом). Цікаво, що сором'язливих людей більше в тих культурах, де ця риса сприймається як позитивна (японці, німці, англійці та інші). Ніколи не відчували цього стану, за їх власним твердженням, 7% американців. Результати своїх досліджень Ф. Зімбардо узагальнив у книзі, що стала бестселером у США та була перекладена багатьма мовами світу. У Стенфорді він створив клініку психотерапії сором'язливості, яка відразу ж отримала велику популярність. Зазвичай збентеження охоплює людину, коли вона стає об'єктом уваги, наприклад, входить до кімнати та зустрічає погляди всіх присутніх, або коли її хвалять, а тим більше, коли критикують. Необхідність виступати перед групою прискіпливих глядачів викликає хвилювання навіть у тих, кому сором'язливість не властива. Прояви сором'язливості дуже індивідуальні. На вигляд не завжди можна визначити, чи сором'язлива людина. Інколи збентеження ховається під розв'язною, гордовитою та навіть грубою поведінкою. Головним критерієм є самовідчуття: якщо хтось вважає себе сором'язливим, значить, так воно і є.

Однак відомі деякі типові фізіологічні симптоми: прискорене серцебиття, обличчя червоніє, руки тремтять, піт так і ллється. Часто людина немов німіє, сильно бентежиться, відводить очі, прагне сховатися або закрити обличчя. Сильна сором'язливість порушує нормальний перебіг усіх психічних процесів (пам'яті, мислення, уваги, сприйняття).

Люди, охоплені внутрішніми переживаннями, інколи буквально не бачать і не чують, не орієнтуються в тому, що відбувається довкола, погано міркують, втрачають дар мови. Переживши подібний досвід, людина починає уникати спілкування, вважає за краще залишатися в тіні, не наважується висловити свою думку, звернутися за допомогою. У важких випадках повністю втрачається можливість вступати в контакт із ким-небудь, окрім найближчих людей. Сором'язливому завжди здається, що оточуючі готові посміятися над ним, засудити чи образити. Насправді, як показують дані психологів, людина, яка бентежиться й червоніє, зазвичай справляє хороше враження. Її сприймають як скромну, інтелігентну, витончену, сумлінну. І ці оцінки часто справедливі,

адже важко уявити сором'язливого нахабу. Тому помірний сором'язливість не потребує неодмінного усунення. Якщо ж страх спілкування досягає такої міри, що робить життя неповноцінним, проблему необхідно вирішувати.

Як процес сором'язливість проявляється по-різному залежно від професій і віку, вона має певну інтенсивність та часові характеристики.

Сором'язливість можна представити у вигляді площини, з одного боку якої перебувають несором'язливі люди, які надзвичайно рідко відчувають напругу в ситуації публічного виступу або під час знайомства, а з іншого – сором'язливі люди, які страждають від того, що не можуть бути розкутими в спілкуванні. Група ситуативно сором'язливих перебуває між цих полюсів. Також можна виділити малочисленні групи, до складу яких входять безсоромні люди, тобто ті, які занадто розкуті, нав'язливо вільні. Можна простежити зміну порядку компонентів цього процесу під впливом соціальних умов, досвіду спілкування, виховання тощо, тобто сором'язлива людина, яка неправильно адаптувалася, переходить до групи безсоромних, а несором'язлива людина, набуваючи комплексів, стає сором'язливою.

Як стан сором'язливість супроводжується низкою порушень із боку емоційно-вольових, мисленнєвих процесів, психомоторної й вегетативної сфери, мовної діяльності та зміни самосвідомості, які характеризують загальну нервово-психічну напругу. Як властивість особистості сором'язливість пов'язана з постійними труднощами у встановленні контактів, із відчуттям психологічного дискомфорту, зниженням адаптивності й самоповаги, підвищеною сенситивністю (А. Белоусова, Д. Деніелс, Р. Кеттелл). Багато психологів, соціологів та психіатрів намагалися з'ясувати природу виникнення феномена сором'язливості.

Розглянемо ці теорії. Так, теорія рис особистості (Р. Кеттелла) розглядає риси особистості як низку взаємопов'язаних повсякденних актів. Ця риса є організуючим принципом, що виходить із погодженості людської поведінки, яка спостерігається [3]. За допомогою розробленого багатофакторного тесту Р. Кеттелл виявив риси особистості.

Показником «сором'язливості/несором'язливості» є Н-фактор, який включає два складники – Н (-), тобто невпевненість, сором'язливість, вразливість перед загрозами, та Н (+) – хоробрість, стійкість, витривалість. Особистості з Н (-) фактором народжуються з більш чутливою та легко збудливою нервовою системою. У представників Н (+) фактора переважає симптоматична нервова система, тому вони занадто вразливі з боку погроз і конфліктів. Отже, наявність підвищеної чутливості призводить до появи сором'язливості.

На думку Р. Кеттелла, сором'язливість як особистісний фактор зумовлюється спадковістю та

не залежить від зовнішніх обставин чи виховання. Сором'язлива людина приймає сором'язливість як істину та може відмовитись від спроб подолати її. Це є основним недоліком концепції спадкової сором'язливості.

Теорія особистісних типів Г. Айзенка представляє структурною одиницею особистості тип у вигляді ієрархічної структури «нейротизм – екстраверсія – інтроверсія». Згодом ученим було введено третій параметр – психотизм. Ті особистості, які мають високі показники з психотизму, схильні до самотності, неухважні до інших, нечуйні. Ті, у кого переважає нейротизм, емоційно нестійкі, схильні до чуйності, співчуття й самотності. Від генетичних (нейрофізіологічних) та опосередкованих факторів залежать особистісні відмінності з екстраверсії/інтроверсії. До цієї категорії належать особистості, які схильні до рефлексії, самоаналізу.

У біхевіористичній теорії (А. Бандура, Е. Blanchard, Н. Arkowitz) сором'язливість розглядається як фобічна реакція на соціальні події, що закріпилася. Біхевіористи вважали, що невдачі, різноманітні труднощі викликають умовну занепокоєність щодо первинного нейтрального соціального подразника. Різноманітні стилі поведінки, які пов'язані з уникненням будь-чого, можуть бути мотивовані саме таким занепокоєнням, яке може призвести до низки негативних наслідків: негативна оцінка з боку оточуючих сприймається занадто чуттєво, людина перебуває в постійному очікуванні невдач у будь-яких ситуаціях. Наслідки, які несе в собі сором'язливість, на думку біхевіористів, полягають у тому, що, по-перше, сором'язливі люди за несподіваної зустрічі намагаються уникнути відчуття напруги, яке виникає в таких випадках, при цьому будучи заздалегідь впевненими в тому, що позитивні наслідки в цій ситуації вони не отримають; по-друге, сором'язливість робить людину більш вразливою щодо життєвих стресів, які зазвичай повинні пом'якшуватися за допомогою підтримки родичів, друзів, знайомих, проте сором'язливість значною мірою звужує коло соціальної підтримки загалом; по-третє, сором'язлива людина відчуває нестачу інформації щодо оцінок і ставлень до себе з боку оточуючих, що призводить до появи занадто низької самооцінки та інших аспектів тривожності.

На думку представників психоаналізу, сором'язливість формується внаслідок порушень гармонії між трьома складниками структури особистості, які були виділені З. Фрейдом, – «Воно», «Я», «Над-Я» [8]. Причинами, які викликають ці порушення, можуть бути Едипів комплекс або комплекс Електри (як реакція на нездійсненні потяги підсвідомості, наприклад, пристрасть дитини до батьків протилежної статі), нарцисизм (як результат орієнтування на самого себе). На психологічному рівні

такий конфлікт може виникати, коли сором'язлива людина пристрасно бажає привернути до себе увагу, будучи при цьому непоміченою [2].

На думку М. Кляйн [4], у процесі передчасного психологічного відособлення дитини від матері та розвитку почуття власної індивідуальності формується сором'язливість. Незадоволена потреба в захисті зумовлює формування в індивіда страху перед невизначеністю життєвих обставин.

Представники соціально-психологічної теорії бачили передумову формування сором'язливості у впливі соціальних умов, які розглядаються як явище «географічної рухливості», часта зміна місця проживання, що призводить до майже хронічного переживання відчуття соціальної ізоляції й відчуженості, у синдромі першості (В. Пеккерд, Р. Зіллер), який спрямований на особистісний успіх та ставить особистість у ситуацію змагання з усіма.

**Висновки.** Таким чином, відсутність лідерських якостей і наявних соціальних досягнень розцінюється як неуспіх, невдахою вважається людина, яка цими якостями не володіє. Урбанізація призводить до того, що людина губиться в натовпі. Причинами виникнення сором'язливості, на думку сучасних зарубіжних психологів, можуть бути такі явища:

а) детермінізм навколишнього середовища, який пояснює відсутність в особистості комунікативної компетентності; вплив навколишнього середовища на сором'язливу людину (А. Адлер, Е. Еріксон, К. Юнг та інші вчені);

б) біологічний детермінізм, який пояснює вплив сором'язливості на емоційно-вольову регуляцію особистості (Дж. Роттер, Е. Торндайк, Д. Уогсон);

в) вроджений детермінізм, який пояснює феномен сором'язливості з позиції реактивності, механістичності чи активності й творчості (Д. Зіглер, З. Фрейд та інші психологи);

г) фізіологічний детермінізм, який пояснює вплив фізіологічних факторів на психологічну

й соціальну сором'язливість (Г. Айзенк, Г. Гуф, А. Деніелс, К. Ізард, Р. Кеттелл та інші науковці).

Сором'язливість являє собою складний феномен, який має емоційно-когнітивне походження та супроводжується думками про власну неповноцінність, уявне негативне ставлення інших об'єктів спілкування. Поєднання певних соціально-психологічних і генетичних умов, існування психологічної напруги під час міжособистісного спілкування є передумовою формування особистісної сором'язливості.

#### Література:

1. Айзенк Г. Структура личности / пер. с англ. СПб.: Ювента; М.: КСП, 1999. 464 с.
2. Галигузова Л., Мещаринова Б. Психологический анализ феномена детской застенчивости. Вопросы психологии. 2000. № 5. С. 10.
3. Кеттелл Р., Ебер Г., Тицуска Н. Руководство по работе с 16-ти факторным опросником. Л., 1970. 220 с.
4. Кляйн М. Некоторые теоретические выводы, касающиеся эмоциональной жизни ребенка. Психоанализ в развитии: сборник переводов / сост. А. Поршенко, И. Романов. Екатеринбург: Деловая книга, 1998. С. 5–107.
5. Куницина В., Казаринов Н., Погольша В. Межличностное общение. СПб.: Питер, 2001. 544 с.
6. Платонов К. Краткий словарь системы психологических понятий: учеб. пособие для учеб. завед. профтехобразования. М.: Высшая школа, 1984. 174 с.
7. Платонов К. О застенчивости. Популярная психология. Хрестоматия: учеб. пособие для студ. пединститутов / сост. В. Мироненко. М.: Просвещение, 1990. С. 348–352.
8. Фрейд З. Психология бессознательного: сборник произведений. М.: Просвещение, 1990. 448 с.
9. Штерн В. Дифференциальная психология и ее методические основы / пер. с нем. М.: Наука, 1998. 336 с.

#### **Харченко О. И. Научные подходы к пониманию чувства стыда**

*В статье проведен теоретический анализ исторического развития понимания чувства стыда, раскрыта его сущность. Рассмотрены теоретические подходы к пониманию этого феномена, выделены его структурные компоненты и обоснована необходимость более углубленного изучения его содержания.*

**Ключевые слова:** стыд, эмоции, застенчивость, неуверенность, переживания, оценка, поведение, чувства.

#### **Kharchenko O. I. Scientific approaches to determination of shyness**

*The article analyzes the historical development of understanding the sense of shame, reveals its essence. Theoretical approaches to understanding this phenomenon are considered, its structural components are identified and the need for more in-depth study of its content is substantiated.*

**Key words:** shame, emotions, shyness, uncertainty, experience, estimation, behavior, feelings.

## СПЕЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 376.5–056.42:159.98.61

**І. П. Лисенкова**

кандидат педагогічних наук, професор,  
завідувач кафедри психології та спеціальної освіти  
Миколаївський міжрегіональний інститут розвитку людини  
ВНЗ «Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна»»

### ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ОСОБЛИВОСТЕЙ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

*У статті розкриваються загальна психолого-педагогічна характеристика специфіки емоційної сфери дітей молодшого шкільного віку, особливості переживання ними кризи 7 років і вплив зазначеного процесу на розвиток їхньої емоційної сфери. Основний акцент зроблений на особливостях емоцій, почуттів, афектів та їх вплив на навчально-виховну діяльність даної категорії дітей.*

**Ключові слова:** діти, молодший шкільний вік, емоції, почуття, афекти, емоційна сфера.

**Постановка проблеми.** У молодшому шкільному віці відбувається подальший розвиток особистісних якостей не тільки в інтелектуальній, а й в емоційній сфері, спілкуванні з дорослими й однолітками. Джерелом емоцій у молодших школярів є навчальна й ігрова діяльність. Формуванню почуттів сприяють успіхи та невдачі в навчанні, взаємини в колективі, читання художньої літератури, сприймання телепередач, кінофільмів тощо. До емоційної сфери належать переживання нового, здивування, сумнів, радощі пізнання – основи формування пізнавальних інтересів, допитливості учнів. Колективні заняття сприяють розвитку моральних почуттів і формуванню таких рис характеру, як відповідальність, товариськість, колективізм.

**Мета статті** полягає в теоретичному обґрунтуванні особливостей емоційної сфери дітей молодшого шкільного віку з погляду їх психологічної характеристики.

**Виклад основного матеріалу.** Психолого-педагогічну корекцію краще здійснювати в молодшому шкільному віці. Він знаменує собою нову віху в розвитку дитини, яка охоплює в хронологічному аспекті проміжок від 6–7 до 10–11 років. Під час визначення меж враховуються особливості психічного і фізичного розвитку дітей, перехід їх до навчальної діяльності, яка стає основною. В анатомо-морфологічному розумінні цей вік є більш стабільним порівняно з дошкільним та підлітковим віком [10].

Фізично дитина в цьому віці розвивається досить рівномірно. Збільшується зріст і вага тіла, підвищується імунітет, швидко розвиваються м'язи серця. Розміри тіла хлопчиків і дівчаток

різняються поки що не дуже істотно. На фізичний розвиток дітей може впливати низка чинників: географічні, соціальні, економічні тощо. «У цьому віці особливо збільшуються лобні ділянки, пов'язані з діяльністю другої сигнальної системи. Водночас відбуваються значні зміни в розвитку і роботі центральної нервової системи. Аналітико-синтетична діяльність кори великих півкуль головного мозку ускладнюється» [2, с. 345].

«Молодший шкільний вік характеризується значними змінами у функціонуванні коркових і підкоркових структур мозку. У цьому віці досить зрілою є кора головного мозку. Розміри коркових зон у молодших школярів максимально наближені до їх розмірів у дорослої людини. Однак розвиток борізд та звивин лобної частки закінчується лише до 12 років. Клітинна організація більшості областей головного мозку дитини в сім років досягає рівня розвитку дорослої людини. Загалом можна стверджувати, що до моменту навчання в школі мозок дитини є досить зрілим структурно, однак у продовж кількох років дозрівають і формуються нервові елементи і зв'язки між ними, що зумовлює пластичність головного мозку. Ця властивість визначає той чи інший рівень розвитку окремих структур мозку залежно від інтенсивності їх використання» [11, с. 20–22].

Дозрівання кори головного мозку має велике значення не лише для становлення стриманості в прояві емоцій, контрольованості й осмисленості поведінки. Кора має велике значення як організатор всієї діяльності нервової системи. І тому з її дозріванням створюються умови для вдосконалення функції уваги. Молодшим школярам важко довгий час бути зосередженими. Рівень мимомовно-

вільної уваги дітей також досягає рівня дорослих лише в 10–12 років [9].

Під час навчання – основної діяльності учнів – якісно і кількісно розвиваються пізнавальні процеси. Вони виявляються в розвитку сприйняття. Кількісні зміни полягають у збільшенні швидкості процесу сприйняття та кількості сприйнятих об'єктів, розширенні обсягу їх запам'ятовування тощо. Якісні зміни свідчать про зростання пізнавальної ефективності [8].

Сприймання стає довільнішим, цілеспрямованим і категоріальним процесом, але трапляються труднощі в сприйманні форми та її відображенні, написанні букв, цифр. Розвивається здатність розрізняти висоту звуків, чому сприяють заняття з музики і співів. Для початку занять із музики молодший шкільний вік є найсприятливішим. Тобто музикотерапія сприяє активному розвитку дітей молодшого шкільного віку, якщо в даній категорії наявні ті чи інші відхилення в загальному й емоційному розвитку [7].

Значні якісні зміни відбуваються в розвитку пам'яті. «Під впливом навчання формується логічна пам'ять, яка має вирішальне значення в здобутті знань. Але, не вміючи ще диференціювати знання, тобто запам'ятати і відповісти, від інших навчальних завдань – зрозуміти тощо, молодші школярі виробляють у себе настанову на дослівне запам'ятовування і відтворення. За правильного педагогічного керівництва учні осмислено запам'ятовують й відтворення має і позитивне значення. Воно є важливим засобом накопичення словникового запасу і розвитку культури дитячого мовлення, довільної пам'яті. У процесі заучування розвиваються самоконтроль, вміння помічати помилки у відтвореному та їх виправляти. Зростають продуктивність, обсяг, міцність, точність запам'ятовування матеріалу» [11, с. 20–22].

Розвиток уяви відбувається в напрямі від репродуктивних її форм до творчого осмислення уявлень, від довільного їх комбінування до логічно обґрунтованої побудови нових образів. Зростає вимогливість дітей до витворів їхньої уяви, швидкість створення образів фантазії [2].

«Мислення стає конкретно-образним, але все більшого значення набувають абстрактні компоненти. Під впливом навчання змінюються співвідношення між його образними і понятійними, конкретними й абстрактними компонентами. Молодші школярі швидше оволодівають індуктивними умовиводами, ніж дедуктивними» [11, с. 20–22].

У молодшому шкільному віці відбувається подальший розвиток особистісних якостей не тільки в інтелектуальній, а й в емоційній сфері, у спілкуванні з дорослими й однолітками. Молодші школярі порівняно з дорослими меншою мірою можуть стримувати свої емоції. Це пов'язано

з тим, що «у них кора головного мозку не повною мірою дозріла і тому вона ще не може адекватно стримувати підвищену активність підкоркових структур. Взаємовідношення між корою та підкорковими структурами, які властиві дорослим, встановлюються лише приблизно у віці 10–12 років» [11, с. 20–22].

Молодші школярі емоційно вразливі. Відбувається диференціація сором'язливості, яка виявляється в реагуванні на людину, думка якої має значення для них. Розвивається почуття самолюбства, що виявляється в гнівному реагуванні на приниження їхньої гідності, й позитивне емоційне переживання за визнання їхніх позитивних особистих якостей. Розвитку моральних почуттів: дружби, товариськості, гуманності сприяє перебування учнів у колективі, об'єднаному спільною навчальною діяльністю. Розвивається почуття симпатії, важливе для утворення малих груп, з яких складаються колективи [6].

«Формуванню вольових якостей: самостійності, впевненості у своїх силах, витримки, наполегливості сприяє шкільне навчання, яке вимагає від учнів усвідомлення й виконання обов'язкових завдань, підпорядкування їм активності, довільного реагування поведінки, вміння активно керувати увагою, слухати, думати, запам'ятовувати, узгоджувати свої потреби з вимогами вчителя. З'являється усвідомлення обов'язків, розуміння того, що невиконання правил поведінки шкодить інтересам колективу й кожного учня» [2, с. 351].

Перебудова емоційно-мотиваційної сфери не обмежується появою нових мотивів і зрушеннями, перестановками в ієрархічній мотиваційній системі дитини. У кризовий період відбуваються глибокі зміни в плані переживань, підготовлені всім перебігом особистісного розвитку в дошкільному віці. Наприкінці дошкільного дитинства намічалося усвідомлення дитиною своїх переживань. Зараз усвідомлені переживання утворюють стійкі афектні комплекси [5].

У молодших школярів соціальна ситуація розвитку особистості нагадує ситуацію, характерну для дошкільного віку, але суттєво відрізняється від неї. Тут присутні «три фази, які її утворюють: адаптація, індивідуалізація й інтеграція. Вони дають можливість дитині увійти в цілком нову для неї групу однокласників. Однак тут змінюється сприймання власного статусу і тому змінюється й соціальна ситуація. У результаті дитина опиняється на межі нового вікового періоду» [11, с. 20–22].

Молодший шкільний вік називають вершиною дитинства. Дитина зберігає багато дитячих якостей – легковажність, наївність. Але вона вже починає втрачати дитячу безпосередність в поведінці, у неї з'являється інша логіка мислення. Навчання для неї – значуща діяльність. У школі вона набуває не тільки нових знань і умінь, але

і певного соціального статусу. Змінюються інтереси, цінності дитини, весь устрій її життя [4].

Незалежно від того, коли дитина пішла до школи, у 6 або в 7 років, вона в якийсь момент свого розвитку проходить через кризу. Цей перелом може початися в 7 років, а може зміститися до 6 або 8 років. Як будь-яка криза, криза 7 років не жорстко пов'язана з об'єктивною зміною ситуації. Важливо, як дитина переживає ту систему відносин, в яку вона включена, – чи то стабільні відносини, чи різко змінювані. Змінилося сприйняття свого місця в системі відносин – значить, змінюється соціальна ситуація розвитку, і дитина виявляється на межі нового вікового періоду [12, с. 107–118].

У даний момент розвитку дитина приходить до усвідомлення свого місця у світі суспільних відносин. Вона відкриває для себе значення нової соціальної позиції – позиції школяра, що пов'язана з виконанням високооцінюваної дорослими навчальної діяльності. І хай бажання зайняти це нове місце в житті з'явилося в дитини не на самому початку навчання, а на рік пізніше, все одно формування відповідної внутрішньої позиції корінним чином змінює її самосвідомість. Як вважає Л. Божович, криза 7 років – це період народження соціального «Я» дитини» [1, с. 20–22].

У період кризи 7 років виявляється те, що Л. Виготський називає узагальненням переживань. Ланцюг невдач або успіхів, що кожного разу приблизно однаково переживаються дитиною, приводить до формування стійкого афектного комплексу – відчуття неповноцінності, приниження, ображеного самолюбства або відчуття власної значущості, компетентності, винятковості. Звичайно, надалі ці афектні утворення можуть змінюватися, навіть зникати з накопиченням досвіду іншого роду. Але деякі з них, підкріплюючись відповідними подіями й оцінками, фіксуються в структурі особистості і впливатимуть на розвиток самооцінки дитини, її рівня домагань. «Завдяки узагальненню переживань в 7 років з'являється логіка відчуттів. Переживання набувають нового сенсу для дитини, між ними встановлюються зв'язки, стає можливою боротьба переживань» [3, с. 265].

**Висновки.** Отже, молодший шкільний вік є важливим етапом розвитку особистості, який знаменує собою нову віху в становленні дитини, що охоплює в хронологічному аспекті проміжок від 6–7 до 10–11 років. На даному етапі розвитку людини основна маса життєвої енергії зосереджується на дозріванні органів та їхніх структур, а не на збільшенні їхньої клітинної маси, тому фізично

дитина в цьому віці розвивається досить рівномірно. Молодший шкільний вік характеризується значними психологічними змінами, особливо це стосується коркових і підкоркових структур мозку. У період молодшого шкільного віку основною діяльністю дитини стає навчання, тому в учнів формується здатність спостерігати явища навколишньої дійсності, тобто, виходячи з певної мети, помічати їх, виявляти істотні деталі, з'ясовувати взаємозв'язки між ними. У даний період відбувається вдосконалення всіх фізичних, психологічних і соціальних складників особистості дитини, що визначає подальший її розвиток.

#### Література:

1. Божович Л. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды / под ред. Д. Фельдштейна. М.; Воронеж: Ин-т практической психологии, 1995. 252 с.
2. Волкова Н. Педагогіка: посібник для студентів вищих навчальних закладів. К.: Видавничий центр «Академія», 2002. 576 с.
3. Кулагина І., Колюцький В. Вікова психологія: повний життєвий цикл розвитку людини: навчальний посібник для студентів вищих навч. закладів. М.: ТЦ Сфера, за участю «Юрайт», 2002. 464 с.
4. Лебединская К. Дети с нарушениями общения. М.: Просвещение, 1989.
5. Лебединская К. Задержка психического развития у детей. Причины аномалий развития у детей. М.: Изд-во АПН СССР, 1984.
6. Лебединская К. Клиническая характеристика задержки психического развития. Обзорный бюллетень Министерства просвещения и АПН СССР. Задержка психического развития и пути её преодоления / под ред. Т. Власовой. Москва, 1976.
7. Лебединская К. Клинические лекции по психиатрии детского возраста. М.: Медицина, 1974.
8. Лебединская К. Проблема акцелерации и «трудные дети». Дети с отклонениями в поведении. М., 1970.
9. Психиатрия детского возраста / под ред. В. Ковалёва. М., 1995.
10. Сухарева Г. Лекции по психиатрии детского возраста. М.: Медицина, 1974. 320 с.
11. Ярослав Н., Никоненко О. Психологія молодшого школяра. Ніжин: Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2015. 166 с.
12. Voltmer K., M.von Salisch. Three meta-analyses of children's emotion knowledge and their school success. In Learning and Individual Differences. 2017. Volume 59. P. 107–118.



**Лисенкова И. П. Психологическая характеристика особенностей эмоциональной сферы детей младшего школьного возраста**

*В статье раскрываются общая психолого-педагогическая характеристика специфики эмоциональной сферы детей младшего школьного возраста, особенности переживания ими кризиса 7 лет и влияние указанного процесса на развитие их эмоциональной сферы. Основной акцент сделан на особенностях эмоций, чувств, аффектов и их влияние на учебно-воспитательную деятельность данной категории детей.*

**Ключевые слова:** дети, младший школьный возраст, эмоции, чувства, аффекты, эмоциональная сфера.

**Lysenkova I. P. Psychological characteristics of the emotional characteristics of children of primary school age**

*The general psychological and pedagogical characteristic of the features of emotional sphere of children of junior school age is discussed in the article. The article details the category of children of junior school age, the peculiarities of their crisis of 7 years and the impact of the process on the development of their emotional sphere. On the features of emotions, feelings, affects and their impact on the educational activities of this category of children is done the main emphasis.*

**Key words:** children, junior school age, emotions, feelings, affects, emotional sphere.

**С. В. Пехарєва**

кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри теорії та методики дошкільної освіти  
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»  
Харківської обласної ради

**А. С. Пехарєва**

кандидат психологічних наук,  
викладач кафедри корекційної освіти та спеціальної психології  
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»  
Харківської обласної ради

## КОРЕКЦІЙНИЙ ВПЛИВ ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНИХ НАВИЧОК НА ПІЗНАВАЛЬНУ СФЕРУ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ШКОЛЯРІВ

*У статті аналізуються та виносяться на розгляд основні теоретичні підходи щодо проблеми розладів пізнавальної сфери розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку. Розкрито основні недоліки математичних уявлень, пов'язаних із недоліками пізнавальних процесів. Наведено методи та прийоми корекційного впливу на пізнавальну сферу дітей, серед яких вирішальний вплив мають дидактичні ігри під час вивчення математики.*

**Ключові слова:** мислення, математичні уявлення, розумово відсталі учні, дидактичні ігри, допоможна школа, пізнавальна сфера.

**Постановка проблеми.** Сьогодні першочерговим завданням спеціальної освіти є розвиток особистості особливої дитини, її адаптація до навколишнього середовища та соціалізація. Порушення пізнавальної сфери, складні відхилення в емоційно-вольовій сфері, недорозвинення мовлення, відставання у фізичному розвитку, несформованість вищих психічних функцій призводять до порушень у навчанні й вихованні розумово відсталих дітей. Останнім часом кількість дітей із порушеннями інтелекту зростає, що свідчить про збільшення значущості цієї проблеми.

Численні праці педагогів і дефектологів свідчать про необхідність використання нових методів роботи з такою категорією дітей [4; 5; 6; 7].

Процес формування системи математичних знань, умінь і навичок у цієї групи учнів є досить тривалим та складним. Це зумовлюється низкою причин. До них належать насамперед найрізноманітніші порушення пізнавальної діяльності, мисленнєвих процесів, аналізу, синтезу, узагальнення, абстрагування, які в стані розумової відсталості порушені [5].

Оскільки математика є винятково важливою навчальною дисципліною в навчально-виховному процесі спеціального закладу освіти, то постає питання застосування інтерактивних методів навчання, а саме використання ігрових технологій у навчанні математики дітей із порушеннями інтелекту. Цей спосіб роботи з дітьми забезпечує краще формування математичних знань у розумово відсталих школярів, подолання труднощів, які виникають на шляху пізнання, враховує вікові й індивідуальні можливості та здібності учнів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** На переконання Н.М. Перової [10] та В.О. Кондратенко [7], у дітей із порушеннями інтелекту проявляється яскрава картина спотвореного пізнавального розвитку. Це проявляється в порушеннях формування та розвитку відчуттів і сприйняття, порушеннях процесів пам'яті, уваги, уяви, мислення, мовлення, вольових якостей школярів, що у свою чергу позначається на опануванні елементарних знань, умінь і навичок.

Зниження темпу та якості сприйняття відбувається через інертність процесів головного мозку, уповільненість мисленнєвих операцій – аналізу й синтезу. Тому для сприйняття різної інформації розумово відсталими школярами необхідний більш тривалий проміжок часу. Уповільнений темп сприйняття обмежує можливості дитини щодо орієнтації в просторі. Під час спостереження за навколишньою обстановкою дитина з порушеннями інтелектуального розвитку не спроможна побачити й помітити велику кількість об'єктів одночасно. Сприйняття в школярів із порушеннями інтелекту відрізняється узагальненістю, їм легше впізнавати предмети, які істотно відрізняються від інших, проте навіть за таких умов учні спеціальної школи можуть припуститися помилок [4].

В учнів корекційної школи помічаються проблеми в розумінні таких понять просторового орієнтування, як «верх – низ», «зліва – справа», «позаду – спереду», «близько – далеко» тощо. Помилки трапляються також під час визначення положення предмета в просторі. Таким дітям досить важко орієнтуватись у приміщенні або на своїй парті.

Діти слабо диференціюють геометричні фігури, особливо якщо вони дещо подібні між собою (квадрат, прямокутник). Дещо краще їм вдається відрізнити один від одного коло, трикутник, адже останні мають зовсім різні форми. Однак під час вибору подібних геометричних форм діти часто керуються випадковими, другорядними ознаками, які не вказують на сутність фігури, наприклад, можуть використовувати величину, матеріал, колір як однакові ознаки. Це свідчить про стереотипність мислення розумово відсталих людей, невміння виділяти суттєве в предметі [1].

Уроботах Н.Ф. Кузьміної-Сиромятникової зазначається, що розумово відсталі люди не можуть правильно зіставляти й порівнювати предмети. Саме це призводить до необхідності значно більшого часу на формування навичок розрізнити такі категорії предметів, як величина та кількість [8].

М.В. Іванова наголошувала на тому, що розрізнення форми дається розумово відсталим учням легше, ніж за назвою. У більшості завдань учні правильно добирають фігуру за наданим зразком, тоді як пропозиція обрати фігуру за назвою викликає часті помилки. Це явище пояснюється тим, що запам'ятовування назв відбувається досить повільно, з певними помилками, що заважає співвіднесенню назви з відповідними фігурами. Коріння цих проблем лежить у недорозвитку наочно-образного мислення та в порушеннях фонематичного слуху, що часто трапляються в дітей цієї категорії [12].

Процес навчання математики дітей зі стійкими інтелектуальними вадами є досить складним та посідає важливе місце в корекційній педагогіці. З огляду на особливості пізнавальної діяльності розумово відсталих школярів у процесі навчання математики необхідно прагнути досягнення гармонійного поєднання словесних, практичних і наочних методів.

З огляду на наведене метою статті є висвітлення результатів дослідження щодо ефективності використання ігрових технологій у навчанні математики дітей із порушеннями інтелекту.

#### **Виклад основного матеріалу дослідження.**

Для перевірки рівня сформованості математичних уявлень було використано прості прийоми, які проводилися в ігровій формі або просто в процесі спілкування з дитиною.

Діагностичну процедуру було побудовано з урахуванням ієрархії математичних процесів в онтогенезі та на основі методик І.В. Зикманової, Г.М. Капустіної, М.І. Кузьмицького, К.А. Михальського, Л.А. Нісевич, М.Н. Перової [2; 6; 9; 11; 12].

Це дало нам змогу визначити психологічні механізми, що зумовлюють недорозвиток елементарних математичних навичок. Під час організації корекційної роботи з дітьми з порушеннями інтелекту було використано диференційований підхід

з урахуванням індивідуальної специфіки в структурі інтелектуального дефекту кожної дитини, що сприяло значному підвищенню ефективності корекційно-розвивальної роботи з відповідною категорією дітей.

У ході дослідження було виявлено, що в усіх обстежуваних дітей наявний недорозвиток елементарних математичних уявлень, зокрема таких: розуміння понять «один» і «багато», уміння класифікувати за розміром, розуміння понять «високий» і «низький», орієнтування в просторі кімнати, розуміння поняття «форма», розуміння поняття «копір», уміння рахувати.

Загалом під час констатувального експерименту в 40% досліджуваних було виявлено низький рівень сформованості елементарних математичних уявлень, у 20% дітей – нижче середнього або достатній, у 40% дітей – середній рівень сформованості елементарних математичних уявлень.

Активізація пізнавальної діяльності учнів на уроках математики – одна з найбільш істотних вимог, що забезпечують якість навчання із цього предмета. Таким активізуючим підходом можуть бути дидактичні ігри. Ця своєрідна форма навчальної діяльності – навчання в дидактичній грі – з'являється вже в дошкільному віці. Не можна недооцінювати значення гри для дітей молодшого шкільного віку.

Формувальний експеримент проводився за допомогою розробленої програми з формування елементарних математичних уявлень у дітей із розумовою відсталістю. У систематичні заняття обов'язково включалися різні дидактичні ігри, що стимулювали пізнавальний інтерес та активність розумово відсталих школярів.

Дидактичні ігри – це різновид ігор із правилами, спеціально створених педагогікою з метою навчання й виховання дітей. А.В. Запорожець зазначав, що такі ігри не лише є формою засвоєння окремих знань і вмінь, а й сприяють загальному розвитку дитини [3].

Важливим етапом під час організації навчання математики є правильний підбір дидактичного та наочного матеріалу, посібників для уроків і завдань. Необхідно заздалегідь продумати хід гри, зокрема, її тривалість і правила. Час, за який ми знайомимо дітей із правилами, не повинен займати більшість часу, відведеного для самої гри. Заздалегідь необхідно продумати процес підведення підсумків після проведення заняття та план відповідних висновків.

Робота з корекції порушень пізнавальної діяльності є однією з ключових у формуванні математичних уявлень і навичок розумово відсталих школярів. Тому дидактичний матеріал, який використовується, має корегувати всі недоліки мислення та сприйняття дитини.

Матеріал до уроків залежно від ступеня його новизни й складності коригується та застосовується в роботі з огляду на доцільність і склад класу, адже кожен урок повинен приносити дітям не лише знання, а й радість пізнання, спілкування, впевненість у собі. Тому урок, який доповнюється ігровим матеріалом та іграми, має корекційну спрямованість.

Сьогодні існує безліч дидактичних матеріалів, які допоможуть під час підготовки вчителя до уроку з математики в допоміжній школі. Ігри й завдання підбираються залежно від теми та свого корекційного завдання.

Для корегування в розумово відсталих школярів недоліків сприйняття можна використовувати дидактичні ігри «Знайди відмінності», «Подібні предмети», «Що змінилось?», «Живий – неживий», «Літає – не літає», «Складання розрізаної картинки», «На дотик» тощо. Такі ігри допомагають дитині активізувати пізнавальні процеси та у формі гри включають її в процес навчання [13].

Для постановки навчального завдання можна використовувати різних ігрових персонажів, за допомогою яких створюється ігрова ситуація. Це можуть бути Вгадайка, Буратіно, Знайка та інші. Велике захоплення в дітей викликають ляльки з лялькового театру, адже вони кивають головою, нахилиються, ляскають руками. Ці персонажі допоможуть дитині з інтересом поринути в завдання.

Проблеми зі сприйняттям і розрізненням геометричних фігур також можна вирішити за допомогою математичних героїв, наприклад, познайомивши дитину з дівчинками Комою та Крапкою, з хлопчиками Трикутником, Прямокутником, Колом. Математичні терміни, представлені дитині в таких яскравих образах, розкривають зміст чисел та операцій рахунку навіть без усвідомлення цього самою дитиною.

Математичні ігри можуть бути пов'язані з окремими сюжетами, які закладені в самій назві гри: «Злови рибку», «Футбол», «Боротьба за цифру»

тощо. Наприклад, у грі «День та ніч» на дошці написані різні числа, учитель пропонує дітям заплющити очі під час ночі, тим часом прибираючи з дошки одне число; під час дня учні розплющують очі та помічають, що пропала цифра, і повідомляють, яка саме [13].

Під час закріплення учнями знання таблиці додавання й віднімання допоможе гра «Злови рибку»: на парті або дошці вчитель розташовує місце для «зловленої риби» – вирішених прикладів. Учень шукає та обчислює приклад, знаходить правильну відповідь і відправляє у відповідне місце свою «рибку». Виграє той, хто швидше за всіх вирішить усі приклади, тобто «зловить рибку». Гра закінчується, коли всі «рибки» знайдуть своє місце на дошці.

Сюрпризні моменти, загадки, змагання сприяють активізації розумової діяльності школярів допоміжної школи. Цими прийомами керуються під час вибору дидактичних ігор, таких як «Хто швидше та правильніше?», де декілька учасників обчислюють приклади в рядках і стовпчиках. Перемагає той, хто правильно виконає завдання швидше за іншого. У дидактичній грі «Проклади маршрут» дітям пропонується вирішити записані на дошці приклади. За допомогою правильного розв'язання завдань діти допоможуть літачку, який перебуває на старті. Вирішивши приклади, діти «прокладають маршрут» від найменшої відповіді до найбільшої, або навпаки [5].

Оскільки зорове сприйняття також потребує корекційного впливу, на всіх етапах уроку велика увага приділяється опертю на зорову наочність та оформлення дошки – вони повинні привертати увагу учнів. У цьому допоможуть цікаві ребуси, шифровки, опорні таблиці та схеми. Будь-яке питання на уроках учні сприймають як гру, проте насправді вчать міркувати.

Для формування математичних навичок на уроках неодмінно варто використовувати ігри на розвиток логічних операцій, де через нескладні

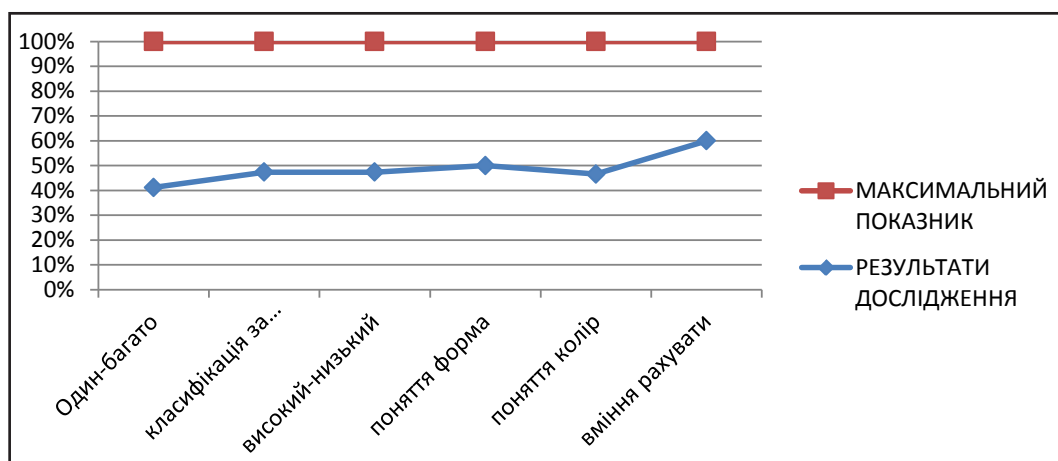


Рис. 1. Рівень сформованості математичних уявлень у дітей за різними показниками

умовиводи діти можуть отримати потрібний результат. У таких іграх бере участь весь клас або велика частина дітей, а решта контролюють хід гри. Введення такого матеріалу оживляє урок, роблячи його цікавим, а діти з активністю включаються в навчальний процес та отримують нові знання.

Включення в уроки математики ігрових моментів робить навчання розумово відсталих школярів більш цікавим, створює в них активний настрій, допомагає подолати труднощі у вирішенні навчальних завдань, стимулює інтерес дітей до навчального предмета та опанування математичних навичок. Спеціально організована система занять, побудована на використанні ігрових ситуацій, є запорукою того, що учні в процесі ігрової діяльності оволодіють необхідними знаннями, уміннями й навичками з математики.

Позитивна динаміка від використання дидактичних ігор та прийомів помічена також у ході нашого дослідження. Якщо в констатувальному експерименті діти проявили низький рівень сформованості математичних уявлень, то після формулюючого етапу ми отримали результати, які свідчать про поліпшення математичних навичок учнів допоміжної школи. Результати наведені в рисунку 1.

Загальні результати виглядають таким чином: після проведення програми в 10% досліджуваних було виявлено низький рівень сформованості елементарних математичних уявлень, у 20% дітей – достатній рівень, у 70% дітей – середній рівень. Це свідчить про позитивні зрушення у сформованості елементарних математичних уявлень. Дані було оформлено у вигляді рисунку 2.

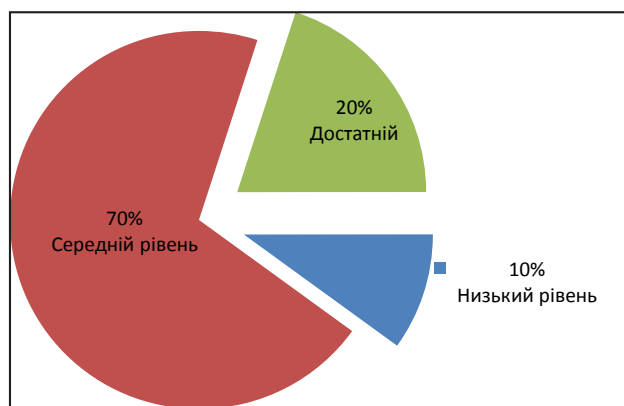


Рис. 2. Співвідношення розвитку математичних процесів у дітей (у %)

За підсумками цього розгляду постає, що підібраний комплекс дидактичних ігор і вправ має свої позитивні результати.

**Висновки.** Отже, у результаті проведеного дослідження відповідно до поставлених завдань було підтверджено, що в педагогічній роботі з навчання математики розумово відсталих школярів велику увагу необхідно приділяти дидактичній гри

на уроках. Використання дидактичних ігор сприяє кращому розумінню математичної суті питання, уточненню й формуванню математичних знань учнів. Використання дидактичних ігор на різних етапах засвоєння знань (пояснення нового матеріалу, закріплення, повторення, контролю) дає змогу включити більшу кількість учнів спеціальної школи в активну пізнавальну діяльність. За допомогою гри вчитель може донести до учнів важкий матеріал у доступній формі. Із цього можна зробити висновок про те, що використання гри необхідне під час навчання дітей молодшого шкільного віку з розумовою відсталістю.

Оскільки спеціальна методика математики загалом спирається на класичні методи та прийоми навчання, постає питання про необхідність дослідження й використання нових методів роботи з такою категорією дітей. Отже, питання нових методів і форм навчання математики, використання дидактичних ігор та інтерактивних методів навчання як їх різновиду потребує подальшого дослідження й розроблення.

#### Література:

1. Бибина О.А. Изучение геометрического материала в 5–6 классах специальной (коррекционной) общеобразовательной школы VIII вида. М.: Владос, 2005. 136 с.
2. Блеч Г.О. Комплекс програмно-методичного забезпечення «Зміст корекційно спрямованого навчання і виховання розумово відсталих дітей у спеціальних дошкільних закладах» (програма з ознайомлення з навколишнім, методичні рекомендації та дидактичний матеріал з формування уявлень про навколишнє середовище). К., 2012. 96 с.
3. Ворожейкіна О.М. 100 цікавих ідей для проведення уроку. Х.: Основа, 2011. 2-ге вид, перероб. 255 с.
4. Дегтяренко Т.М., Вавіна Л.С. Корекційно-реабілітаційна робота в спеціальних дошкільних закладах для дітей з особливими потребами: навч. посібник. Суми: ВТД «Університетська книга», 2008. 302 с.
5. Добровольський С.С. Формування інтересу до математики в учнів початкових класів допоміжної школи. Дефектологія. 2000. № 1. С. 36–38.
6. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дошкільна олигофренопедагогіка: учебник для студ. высш. учеб. завед. М.: Владос, 2001. 208 с.
7. Кондратенко В.О., Кондукова С.В. Формування сенсорних здібностей дошкільників із загальним недорозвитком мовлення засобом ігрової діяльності. К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2011. 110 с.
8. Кузьмина-Сыромятникова Н.Ф. Методика арифметики во вспомогательной школе. М.: Учпедгиз, 1949. 200 с.

9. Основы специальной психологии: учеб. пособие для студ. средних пед. учеб. завед. / Л.В. Кузнецова, Л.И. Переслени, Л.И. Солнцева и др.; под ред. Л.В. Кузнецовой. М.: ИЦ «Академия», 2002. 480 с.
10. Перова М.Н. Методика преподавания математики в специальной (коррекционной) школе VIII вида. М.: Просвещение, 2013. 408 с.
11. Слєпкань З.І. Методика навчання математики: підручник для студ. математ. спец. пед. навч. закл. К.: Зодіак-ЕКО, 2010. 512 с.
12. Хлевнюк Н.Н., Иванова М.В. Формирование вычислительных навыков на уроках математики. 5–9 классы. М.: Илекса, 2011. 248 с.
13. Щербань П.В. Дидактичні ігри у навчально-виховному процесі. Початкова школа. 2008. № 9. С. 18–20.
- 

**Пехарева С. В., Пехарева А. С. Коррекционное воздействие формирования математических навыков на познавательную сферу умственно отсталых школьников**

*В статье анализируются и выносятся на рассмотрение основные теоретические подходы относительно проблемы расстройств познавательной сферы умственно отсталых детей младшего школьного возраста. Раскрыты основные недостатки математических представлений, связанных с недостатками познавательных процессов. Приведены методы и приемы коррекционного воздействия на познавательную сферу детей, среди которых решающее влияние оказывают дидактические игры при изучении математики.*

**Ключевые слова:** мышление, математические представления, умственно отсталые ученики, дидактические игры, вспомогательная школа, познавательная сфера.

**Piekharieva S. V., Piekharieva A. S. Corrective effect of the formation of mathematical skills on the cognitive sphere of mentally retarded schoolchildren**

*The article analyzes and introduces the main theoretical approaches to the problem of disorders of the cognitive sphere of mentally retarded children of primary school age. The main shortcomings of mathematical concepts associated with the shortcomings of cognitive processes are revealed. Methods and methods of corrective influence on the cognitive sphere of children are given, among which decisive influence is rendered by didactic games in the study of mathematics.*

**Key words:** thinking, mathematical representations, mentally retarded pupils, didactic games, auxiliary school, cognitive sphere.

К. О. Тичина

викладач кафедри спеціальної психології,  
корекційної та інклюзивної освіти  
Київський університет імені Бориса Грінченка

## СУЧАСНІ ПОГЛЯДИ НА ПРОБЛЕМУ МІЖСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ У СІМ'ЯХ, ЩО ВИХОВУЮТЬ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

*У статті аналізуються та виносяться на розгляд сучасні погляди на проблему міжособистісних сімейних стосунків у сім'ях, що виховують дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення. Розроблено робоче поняття сім'ї як системи стосунків. Розкрито та науково обґрунтовано теоретичний зміст компонентів системи міжособистісних стосунків у сім'ях, що виховують дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення. Розглянуто основні показники когнітивного, емоційного та поведінкового компонентів системи міжособистісних стосунків у сім'ях, що виховують дітей із тяжкими порушеннями мовлення, а також зазначено їхній взаємозв'язок.*

**Ключові слова:** сім'я, міжособистісні сімейні стосунки, дитячо-батьківські стосунки, дошкільний вік, тяжкі порушення мовлення, компоненти системи міжособистісних сімейних стосунків.

**Постановка проблеми.** Наукова проблема дослідження категорії «міжособистісні сімейні стосунки» полягає в тому, що, незважаючи на теоретичні та емпіричні дослідження, у психологічній науці не існує однозначного загальноприйнятого її визначення. Дискусійним залишається питання визначення змісту категорії «міжособистісні сімейні стосунки», основних аспектів та характеристик, критеріїв її оцінки й аналізу щодо сімей, що виховують дітей із порушеннями психофізичного розвитку (далі – ППФР), зокрема з тяжкими порушеннями мовлення (далі – ТПМ). Наявні наукові дослідження не дають однозначної відповіді на ці питання, що й зумовлює актуальність наукового розроблення концептуальних аспектів міжособистісних стосунків у сім'ях, що виховують дітей із ТПМ.

Міжособистісні стосунки в сім'ях, що виховують дітей із ППФР, розкривають роботи Ю. Бистрової, Ю. Блінкової, Т. Богданової, Т. Вісковатової, Т. Волковської, А. Душки, С. Ігнат'євої, М. Іполітової, А. Колупаєвої, В. Кротенко, І. Левченко, Т. Лози, О. Мастюкової, С. Миронової, Н. Подгорільської, М. Радченко, М. Семаго, Г. Соколової, В. Ткачової та ін. Автори зазначають такі проблеми в міжособистісних сімейних стосунках: відчуження, негативне ставлення близьких до дітей із порушеннями, гіперопіка дитини, порушення міжособистісних сімейних стосунків (подружні, дитячо-батьківські, сіблінгові, стосунки в межах макросім'ї). Крім того, дослідники акцентують увагу на різноманітних соматичних та психічних розладах, спричинених переживанням батьками факту народження особливої дитини як травматичної життєвої ситуації [2; 5; 9].

Системний підхід у дослідженнях міжособистісних сімейних стосунків передбачає, що учас-

ники сімейних стосунків взаємопов'язані один з одним, тому член сім'ї з ППФР не повинен бути єдиним фокусом уваги спеціалістів; доцільніше розглядати всю сім'ю такої людини, де кожен є її невід'ємною частиною.

Відомо, що в житті сім'ї мають місце певні життєві стадії. Перехід від життєвої стадії родини як діади до стадії сім'ї з дітьми вважається кризовим для будь-якої сімейної системи. У цей період у родинах, у яких народилася дитина з ППФР, відбуваються зміни їх структурно-функціонального складу з такими особливостями: з'являється підсистема дитячо-батьківських стосунків, подружжя починає оволодівати батьківськими ролями, формуються батьківські позиції щодо дитини з ППФР, виробляються та реалізуються підходи до її розвитку відповідно до особливостей дитини [5].

Специфіка міжособистісних стосунків у сім'ях, що виховують дітей із ППФР, у спеціальній психолого-педагогічній літературі розглядається поліаспектно: проблеми вивчаються фрагментарно, розрізнено.

Теоретичний аналіз та узагальнення наявних наукових розвідок Т. Вісковатової, А. Душки, І. Левченко, Н. Подгорільської, М. Радченко, М. Семаго, Г. Соколової, В. Ткачової з проблеми міжособистісних стосунків у сім'ях, що виховують дітей із ППФР, дозволив розробити робоче поняття сім'ї як системи стосунків. Відповідно до системного підходу, сім'я є системою взаємовідносин, які включають у себе подружні, дитячо-батьківські та сіблінгові стосунки, що об'єктивно проявляються в характері та способах взаємодії учасників у процесі комунікації та спільної діяльності в межах мікросім'ї та середовища й мають спільну мету [2; 5; 9].

У межах визначення нами виокремлено три компоненти системи міжособистісних сімейних

стосунків: когнітивний, емоційний та поведінковий. На нашу думку, доцільно розглядати увесь спектр особливостей міжособистісних стосунків у сім'ях, що виховують дітей із ППФР, зокрема з ТПМ, згідно з компонентами системи міжособистісних сімейних стосунків.

Тому вбачаємо доцільним розглянути вивчення кожного компонента в науковому полі психолого-педагогічних досліджень у галузі логопсихології.

**Мета статті** – розкрити та науково обґрунтувати теоретичний зміст компонентів системи міжособистісних стосунків у сім'ях, що виховують дітей старшого дошкільного віку з ТПМ.

**Виклад основного матеріалу.** Обмеженість засобів комунікативної взаємодії дітей із ТПМ впливає на міжособистісні стосунки з оточуючими (однолітки, сім'я), що негативно позначається на пізнавальній сфері, емоційному стані та відображається в поведінці дитини з ТПМ, що відповідає когнітивному, емоційному та поведінковому компонентам.

Детальний аналіз літератури засвідчив відсутність наукових досліджень когнітивного компонента системи міжособистісних сімейних стосунків у сім'ях, що виховують дітей із ТПМ. Натомість наявні роботи про його окремі показники. У межах когнітивного компонента системи міжособистісних стосунків у сім'ях, що виховують дітей із ТПМ, науковці вивчали батьківські установки та цінності [1; 8].

Так, у своїх роботах А. Співаковська наголошує, що батьківські установки в сім'ях, де є діти з ТПМ, часто відрізняються не тільки неадекватністю, а й ригідністю й одномоментністю. Ці позиції адресуються до наявних проблем життя дитини, на противагу батьківським позиціям у сім'ях зі здоровими дітьми, які характеризуються адекватністю і прогностичністю, тобто адресуються до завтрашнього дня, до майбутнього дитини. Цієї позиції притримується І. Марченко, яка рекомендує формувати адекватні батьківські установки щодо безмовленнєвих дітей шляхом активного включення батьків до корекційного процесу [8].

Показник «особистісні цінності батьків» щодо сімей, що виховують дітей із ТПМ, розглядався в роботах Т. Адеєвої. Дослідниця зазначала, що поява в сім'ї дитини спричинює трансформаційні зміни особистісних цінностей батьків, для яких каталізатором може стати усвідомлення особливостей розвитку дитини з порушеннями мовлення [1].

Отже, аналіз спеціальної психолого-педагогічної літератури засвідчив висвітлення наукових досліджень окремих показників когнітивного компонента системи міжособистісних сімейних стосунків у сім'ях, що виховують дітей із ТПМ, тільки з позиції батьків.

Дослідження емоційного компонента системи міжособистісних сімейних стосунків у сім'ях, що виховують дітей із ТПМ, репрезентовано в показниках «емоційне ставлення батьків до дітей» зазначеної категорії, «емоційний контакт між батьками та дитиною», «почуття та переживання батьків» [1; 3; 4; 6; 9].

О. Хорошева у своїх дослідженнях розглядає емоційне ставлення батьків, що проявляється у відкиданні дітей із ТПМ. Дорослим членам родини складно відмежувати свою любов і прийняття особистості дитини від постійно присутнього негативного емоційного фону, що є відображенням її вчинків і дій, які виходять за рамки загальноприйнятих [9].

Дослідження С. Векілова розкривають вплив емоційного компонента на поведінковий компонент системи міжособистісних сімейних стосунків: встановлено підвищення частки несприятливих, нестійких та нерівноважних станів у батьків дітей із ТПМ (С. Векілова, Л. Дика, Є. Кузьмін, А. Прохоров). Саме психоемоційні стани батьків дитини з порушеннями мовлення переважно впливають не тільки на їхній настрій, а й на спрямованість і активність дій у допомозі власній дитині, батьківську позицію, а також спроможність повноцінно реалізовуватися у своїй життєдіяльності [1].

Зазначені особливості та тенденції підтверджуються дослідженнями Т. Висотіної, Т. Вітрила, М. Краузе, М. Маркової, В. Ткачової. Зокрема, Л. Пастухова вважає, що, з огляду на уявлення про те, що різними батьками неоднаково долаються наслідки «батьківського стресу» як основного показника емоційного стану, можна припустити, що ця обставина різним чином відобразатиметься на особливостях батьківського ставлення до дитини з ТПМ [2].

Важливим показником емоційного компонента є «емоційний контакт між батьками та дитиною». Н. Аскаріна стверджує, що формування мовленнєвої активності можливе за наявності в дитини потреби в емоційному спілкуванні з батьками, а встановлення позитивного емоційного контакту впливає на успішність та активність опанування дошкільниками мовлення, як активного, так і пасивного. Дослідження В. Кисличенко, С. Коноплястої, Л. Харькова підтверджують, що здебільшого у дітей упродовж перших місяців життя спостерігалось зниження емоційної інформації, яка транслюється дорослим. Одна з причин цього – недостатня емоційна сензитивність матері, яка в цей період розвитку дитини є емоційно спустошеною, з переважанням негативних переживань, страхів за її майбутнє [4].

Особливості емоційного компонента системи міжособистісних сімейних стосунків розкриваються в працях Н. Карпової та Ю. Некрасової. У своїх дослідженнях вони зауважували про такі



особливості, як: наявність у дітей із ТПМ та їхніх батьків підвищеного рівня тривожності, додаткова невротизація батьків, збереження конформних асиметричних стосунків у разі спільності емоційного сприйняття та реагування. Здебільшого у батьків, як і у їхніх дітей, виявлені високі значення за шкалою емоційної нестабільності, їм притаманна підвищена особистісна тривожність, особливо матерям. Дослідження встановили домінування авторитарного, гіперсоціалізованого та симбіотичного типів ставлення батьків до дітей. Авторами відзначено недостатній рівень прийняття дитини такою, якою вона є [3].

В. Кондратенко у своїх роботах розкрила окремі аспекти як емоційного, так і поведінкового та когнітивного компонентів міжособистісних сімейних стосунків батьків дітей із ТПМ. Науковець зазначає, що особливі психічні стани батьків формують не тільки уявлення про дитину, а і специфічні особистісні реакції на мовленнєве порушення. Такі батьківські реакції чинять вплив на ставлення самої дитини до лікувально-реабілітаційних заходів. Зазначимо, що дослідниця не використовувала узагальнення означених явищ крізь призму системи міжособистісних сімейних стосунків та не відносила їх до емоційного, когнітивного та поведінкового компонентів [6].

Теоретично обґрунтований у цьому дослідженні поведінковий компонент системи міжособистісних сімейних стосунків у наукових джерелах представлений особливостями спілкування та взаємодії в родині, різними моделями впливу батьків на виховання дитини з ТПМ.

Наявність у сім'ї дитини з тяжкими порушеннями мовлення зумовлює специфічні труднощі в комунікації та взаємодії всіх членів родини. У дослідженнях С. Коноплястої, І. Мартиненко, І. Марченко, В. Тарасун, В. Тищенко, М. Шеремет зазначається про особливості дитячо-батьківських стосунків у цих сім'ях, негативний вплив порушень мовлення на комунікацію і, як наслідок, недостатність спілкування з членами родини, використання батьками дисгармонійних моделей виховання в сім'ї [4; 7; 8].

Показник «взаємодія між батьками та дітьми з ТПМ» поведінкового компонента представлено в дослідженні Т. Кожанової, яка відзначила наявність сильно виражених передумов для встановлення комунікативного бар'єра з можливим настанням відчуженості і відгородженості у взаєминах. Можливості соціального спілкування дитини з огляду на її проблеми мовленнєвого розвитку зменшуються. У деяких сім'ях батьки схильні розглядати таких дітей як менш перспективних у соціальному плані в майбутньому [6].

Зв'язок емоційного та поведінкового компонента відображено в дослідженнях С. Коноплястої та В. Кисличенко. Їхні праці ілюструють недостат-

ність спільної емоційної взаємодії, ігрових дій та діяльності в системі міжособистісних стосунків родин із дітьми з ТПМ. Така ситуація гальмує формування психофізіологічної основи базових структур функціональної системи мови та мовлення, комунікативної поведінки взагалі [4].

Показник «характер спілкування та взаємодії в сім'ї», що належить до поведінкового компонента, представлено в працях В. Тищенко та І. Мартиненко, які наголошували на порушенні комунікації окресленої групи дітей як у соціальному оточенні, так і в сімейному просторі. Результати аналізу наукових досліджень засвідчили, що для батьків дітей із системними порушеннями мовлення характерне недостатнє усвідомлення комунікативних труднощів у типових ситуаціях спілкування в сім'ї, які пов'язані з комунікативно-особистісною інфантильністю дітей означеної категорії та роллю мовленнєвого недорозвинення в системі міжособистісних стосунків їхніх дітей. Вищезазначене підтверджує висновки В. Ткачової, що саме порушення мовлення або повна його відсутність є передумовою виникнення комунікативного бар'єра в дитячо-батьківських стосунках [7, с. 194].

**Висновки.** Підсумовуючи вищезазначене, можемо констатувати, що науковці не розглядають означені показники компонентів крізь призму системності сімейних стосунків, а розкривають окремі аспекти та їхню специфіку. Найбільше вивчено емоційний компонент системи міжособистісних сімейних стосунків батьків: емоційне ставлення батьків до дітей зазначеної категорії, емоційний контакт між батьками та дитиною, почуття та переживання батьків. Є дані про його вплив на когнітивний та поведінковий компоненти. У структурі когнітивного компонента вивчено батьківські установки та цінності; дослідження ж ієрархії міжособистісних сімейних стосунків, уявлення про сімейні ролі, реалізацію рольової функції, динаміку міжособистісних стосунків та ступінь обізнаності в інтересах та потребах дітей із ТПМ відсутні. Поведінковий компонент репрезентовано дослідженнями особливостей спілкування та взаємодії в родині, моделей впливу батьків на виховання дитини з ТПМ; даних щодо рівня задоволення потреб дитини в спілкуванні та взаємодії не представлено. Отже, цілеспрямовані дослідження когнітивного, емоційного та поведінкового компонентів системи міжособистісних стосунків у сім'ях, що виховують дітей із ТПМ, із позиції як батьків, так і дітей, залишилися поза увагою фахівців.

Ґрунтовний теоретичний аналіз дозволяє спрямувати подальший науковий пошук на організацію та проведення експериментального дослідження когнітивного, емоційного та поведінкового компонентів системи міжособистісних стосунків у сім'ях, що виховують дітей із ТПМ.

**Література:**

1. Адеева Т.Н. Некоторые аспекты изучения личностных ценностей родителей, имеющих детей с нарушениями развития. Евразийский союз ученых. М.: Общество с ограниченной ответственностью «Международный Образовательный Центр», 2015. № 7–6 (16). С. 54–56.
2. Душка А.Л. Психоемоційні стани батьків дітей з психофізичними відхиленнями: концептуалізація, діагностика і корекція: автореф. дис. ... док. психол. наук: 19.00.08; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т спец. педагогіки. Київ, 2016. 42 с.
3. Карпова Н.Л. Основы личностно-направленной логопсихотерапии: учеб. пособ. Москва: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 1997. 160 с.
4. Кисличенко В.А. Логопедичний супровід сім'ї, в якій виховується дитина з порушеннями мовлення: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. К., 2011. 20 с.
5. Кожанова Т.М. Роль семьи в социализации детей с ограниченными возможностями здоровья. Современные проблемы науки и образования. 2013. № 4. С. 43–50.
6. Кондратенко В., Ломоносов В. Заїкання: феноменологія та основні напрями реабілітації: посібник. Київ, 2006. 70 с.
7. Мартиненко І.В. Особливості комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення: монографія. К.: ДІА, 2016. 308 с.
8. Марченко І.С. Особливості логопедичної роботи з дітьми дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення. Логопедія. 2013. № 3. С. 52–56.
9. Хорошева Е.В. Сравнительное исследование семей, имеющих ребенка с нормативным и нарушенным развитием. Психологическая наука и образование. 2010. № 5. С. 52–59.

**Тычина Е. А. Современные взгляды на проблему межличностных отношений в семьях, которые воспитывают детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи**

*В статье анализируются и выносятся на рассмотрение современные взгляды на проблему межличностных семейных отношений в семьях, воспитывающих детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи. Разработано рабочее понятие семьи как системы отношений. Раскрыто и научно обосновано теоретическое содержание компонентов системы межличностных отношений в семьях, воспитывающих детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи. Рассмотрены основные показатели когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов системы межличностных отношений в семьях, воспитывающих детей с тяжелыми нарушениями речи, а также указано их взаимосвязь.*

**Ключевые слова:** семья, межличностные семейные отношения, детско-родительские отношения, дошкольный возраст, тяжелые нарушения речи, компоненты системы межличностных семейных отношений.

**Tychyna K. O. Modern points of views on the problem of interpersonal relationships in families parenting children of senior preschool age with severe speech disorders**

*The article analyzes and presents contemporary views on the problem of interpersonal family relationships in families with children of senior preschool age with severe speech disorders. The working concept of the family as a system of relations is developed. The theoretical content of the components of the system of interpersonal relations in the families with children of senior preschool age with severe speech disorders is scientifically substantiated. The main indicators of the cognitive, emotional and behavioral components of the system of interpersonal relations in families with children with severe speech disorders are considered, as well as their interrelation is indicated.*

**Key words:** family, interpersonal family relationships, child-parenting relationships, preschool age, severe speech disorders, components of the system of interpersonal family relationships.

## ПСИХОЛОГІЯ ДІЯЛЬНОСТІ В ОСОБЛИВИХ УМОВАХ

УДК 159.98:616–08–039.76

**В. В. Кердивар**ад'юнкту науково-дослідної лабораторії  
екстремальної та кризової психології науково-дослідного центру  
Національний університет цивільного захисту України

### АНАЛІЗ ПЕРЕДУМОВ ВИНИКНЕННЯ СИНДРОМУ ЖЕРТВИ В УМОВАХ ВИМУШЕНОГО ПЕРЕСЕЛЕННЯ В МЕЖАХ УКРАЇНИ

*У статті проводиться аналіз основних детермінантів, які впливають на формування синдрому жертви у внутрішньо переміщених осіб із зони локального військового конфлікту на сході України.*

*Визначений комплекс основних психологічних ознак розвитку індивідуальної віктимізації осіб, які були вимушені покинути свої домівки в зоні антитерористичної операції та виїхати в інший регіон України.*

**Ключові слова:** внутрішньо переміщені особи, синдром жертви, жертва, віктимологія, віктимність.

**Постановка проблеми.** В умовах сучасних українських реалій, які характеризуються крайньою нестабільністю, локальним військовим конфліктом, погіршенням політичної та економічної ситуації, масове переміщення вимушених переселенців є однією з найгостріших соціальних проблем не тільки української, а й світової громадськості. Зважаючи на офіційні дані Міністерства соціальної політики України, кількість осіб, переселених з окупованих територій України в інші регіони нашої країни, станом на I квартал 2018 р. перевищує 1,5 млн. Найбільше внутрішньо переміщених осіб (далі – ВПО) проживають у Донецькій області – 543 131 тис. осіб, у Луганській області – 290,5 тис. осіб і в м. Києві – 161 558 тис. осіб. Менша кількість переселенців обирають західний регіон країни: у Чернівецькій області живуть лише 2 498 тис., а у Львівській – 12,3 тис. ВПО.

Вимушені переселенці стикаються із труднощами в процесі працевлаштування, облаштування житла, придбання елементарних предметів побуту для нормального проживання. Вони значною мірою втратили колишні економічні, професійні і навіть родинні зв'язки й опинилися перед необхідністю формування нового соціального статусу, завдяки якому могли б увійти до нових соціальних груп.

Такий масовий характер вимушеного переселення характеризується багатьма соціально-психологічними проблемами, які властиві процесу вимушеної міграції. Вона, у свою чергу, характеризується підвищеним рівнем агресивності, відчуттям тривоги і розгубленості, втратою почуття впевненості, нервово-психічною напруженістю,

що нерідко призводить до девіантної поведінки особистості і негативно позначається на результатах адаптації.

Зазначений нами комплекс проблем і реалій життя ВПО і зумовлює необхідність вивчення передумов виникнення синдрому жертви для запобігання формуванню саморуйнуючої поведінки в такій категорії населення, що може стати для України значним ресурсом у відновленні економічної стабільності регіонів, що в даний час окуповані внаслідок військового конфлікту.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Психологічні проблеми, з якими стикаються ВПО, вивчали багато вітчизняних науковців, проведено багато досліджень. Серед сучасних учених дуже активно вивчаються проблеми ВПО такими дослідниками, як: О. Балакірева, Т. Доронюк, О. Міхеєва, Ю. Муромцева, О. Панченко, У. Садова, В. Середа, Т. Старинська, А. Солодько та ін. [1, с. 110; 2, с. 8; 3, с. 9; 4; 5, с. 140].

Значний внесок у вивчення проблем ВПО внесла О. Балакірева своїми творами «Спектр проблем вимушених переселенців в Україні: швидка оцінка ситуації та потреб» [6], «Оцінка потреб внутрішньо переміщених жінок та осіб похилого віку в Україні» [7], «Ставлення до переселенців і волонтерської діяльності» [8, с. 8], у своїх працях вона визначала основні проблеми та потреби різних категорій ВПО.

Вплинули на розроблення проблеми адаптації О. Міхеєва та В. Середа у своїй праці «Сучасні українські внутрішньо переміщені особи: основні причини, стратегії переселення та проблеми адаптації» [3, с. 135]. Т. Доронюк та А. Солодь-

ко вивчали ситуації із внутрішньо переміщеними особами в Україні [2, с. 8]. Вивченню особистості ВПО присвячені праці Л. Куликова, М. Соколової, Р. Шаміонова й ін.

Однак загалом у науковій і методичній літературі проблема синдрому жертви особистості біженців і вимушених переселенців у загальнопсихологічному аспекті не розглядалася. Не розроблена її структура, комплекс чинників і умов, необхідних для процесу формування.

**Мета статті** – визначення можливих передумов виникнення синдрому жертви у ВПО та пропозиції щодо зменшення рівня віктимізації особистості.

**Виклад основного матеріалу.** Віктимологія (лат. *Victima* – жертва, лат. *Logos* – вчення) – міждисциплінарна область, що досліджує віктимізацію, тобто процес становлення жертвою. Для віктимології як загальної теорії жертви, предметом якої є постраждалі в будь-яких ситуаціях некримінального характеру (екологічних, техногенних катастроф, стихійних лих тощо), терміна «жертва» цілком достатньо, хоча він позначає потерпілого і не деталізує механізм завдання шкоди [9, с. 8].

Також є дві позиції щодо того, що являє собою жертва у віктимологічному сенсі. Перша – це людина або певна група людей у будь-якій формі їх інтеграції, яким прямо або побічно завдано шкоду. Друга – це фізична особа, людина, якій безпосередньо завдано фізичної, моральної або матеріальної шкоди.

У роботі В. Христенка пропонується таке визначення: жертва – це людина (сторона взаємодії), яка втратила значущі для неї цінності внаслідок впливу на неї іншої людини (сторони взаємодії), групи людей, певних подій і обставин [10, с. 38].

Спираючись на термін «жертва» В. Христенка, можна визначити, що в сучасних українських реаліях проведення антитерористичної операції є тими подіями, які сприяють формуванню та розвитку синдрому жертви.

Ми вважаємо, що реалізація процесу віктимізації ВПО може бути зумовлена взаємодією:

– чинників віктимізації (як сукупності обставин у житті ВПО), що детермінують процес перетворення даної категорії осіб на жертв або так чи інакше сприяють реалізації цього процесу;

– умов віктимізації – різноманітних явищ об'єктивного і суб'єктивного характеру, які збільшують ступінь віктимності і суттєво полегшують можливість виникнення конфліктів, що впливають на ескалацію віктимогенної ситуації загалом.

В основі процесу віктимізації лежить соціально-психологічний механізм – система елементів і етапів зміни можливого ступеня віктимності ВПО внаслідок взаємодії зовнішніх і внутрішніх чинників. Соціальний (зовнішній) складник даного механізму представлений комплексом умов, що наявні в суспільстві і мають віктимогенний потенціал (по-

літичні, соціально-економічні, культурно-інформаційні процеси й явища), а психологічний (внутрішній) – системою психічних процесів, що формують віктимну спрямованість поведінки.

Для підтвердження чи спростування можливих передумов виникнення синдрому жертви у ВПО нами проведено експертне опитування серед психологів Державної служби України з надзвичайних ситуацій із Донецької, Луганської, Харківської, Черкаської, Чернігівської областей та м. Києва в кількості 15 осіб, які безпосередньо працюють із ВПО та надають їм допомогу.

Це ті люди, яким довелося першими зустрічати ВПО і на собі відчути той тягар проблем, емоційних станів і психічних реакцій, з якими стикаються люди, які залишили власну домівку, рятуючи своє життя.

За результатами опитування нами встановлено, що в більшості ВПО експерти-психологи спостерігали такі прояви:

– *підвищений рівень агресії*, внаслідок якої ВПО завжди шукають винних у своїх проблемах. Минуле, яке настільки емоційно виснажило людей, що вони готові звинувачувати інших, але не зізнаватися собі у своїх страхах, слабкостях тощо. Емоції настільки переповнюють людей, що немає можливості терпіти або розбиратися в особистісних проблемах, простіше виплинути всю злість і невдоволення зовні. Часто так звані «агресори» маскують свою незадоволеність і виправдовують себе зовнішніми раціональними причинами. Це зазвичай спричиняє негативні емоції у вигляді агресивності, яка виникає внаслідок довгого тиску на самого себе і соціальної незахищеності категорії ВПО;

– *часті будь-які скарги*, за яких ВПО своїми діями полегшують внутрішній тиск на якийсь час. Вони своїми слабкостями привертають до себе угоду. Згодом вони так звикають до думки про жалість і безпорадність, що їхнє бажання незалежності і зрілості зникає частково або взагалі, і вони на довгий час залишаються самотніми всередині;

– *щастя в інших*. Ця ознака дуже помітна й яскрава. Люди з наявністю таких проявів постійно намагаються перекопати своє оточення, що в інших все в житті набагато краще. Нав'язливі думки про те, що власне завжди гірше, ніж чуже. Така людина бачить в інших людей кращі будинки, сім'ї, бізнес, роботу, навіть поведінку дітей. Вони постійно скаржаться на відсутність везіння, удачі;

– *високий рівень емоційного дискомфорту*, що характеризується низьким рівнем задоволеності життям, постійне відчуття емоційного напруження, скутість, тривожність, невірноваженість. Через що у ВПО може спостерігатися знижений настрій та прояви апатії та, як наслідок, неможливість прислухатися до себе і своїх почуттів. Різні життєві ситуації сприймаються з перебільшенням і трагічно, у таких людей негативні переживання

можуть призводити до зниження загального функціонування особистості;

– *егоцентричність*. Такі індивідууми дуже зациклені на власних міркуваннях. Їх мало або взагалі не цікавить думка співрозмовників. Навіть якщо таку людину попросити подивитися на ситуацію по-іншому, нічого не вийде. Вона просто влаштує істеріку, наполягаючи на своєму рішенні. Або ж може відмовитися, мотивуючи це непотрібністю і марною тратою часу.

Зазначений перелік дуже коротко, але, на нашу думку, правильно характеризує людину з можливими формами віктимізації. Але не варто забувати про те, що її прояви можуть змінюватися залежно від індивідуальності особи.

Варто зауважити, що всі вищеперелічені характеристики більшою чи меншою мірою можуть проявлятися в представників будь-яких категорій і верств населення із числа ВПО. Але водночас ці характеристики не можуть свідчити про високий рівень віктимізації загалом і слугують відправним пунктом для подальшого, більш детального дослідження в розрізі віктимологічного вчення.

**Висновки.** Ми розглянули низку чинників, що впливають на ВПО, які перебувають у складному життєвому становищі: розрив або втрата колишніх соціальних зв'язків, тривожність, невизначеність, сумніви щодо особистісної цінності і, як наслідок, особистісна дезорганізація, підвищений рівень агресивності й емоційного дискомфорту, зниження рівня соціальних очікувань і рівня домагань.

Для вирішення вищезазначених проблем, які можуть спостерігатися в деяких ВПО, пропонується впровадження віктимологічної профілактики, а саме організованої цілеспрямованої діяльності фахівців різних професій (психологів ДСНС України, волонтерів-психологів, соціальних педагогів і працівників соціальних служб, юристів тощо) для виявлення й усунення різних віктимологічно значущих явищ і процесів у сфері сімейних, громадських, неформальних відносин.

Діяльність психологів ДСНС України, окрім безпосередньої роботи з особовим складом і з цивільним населенням у разі виникнення надзвичайної ситуації, повинна передбачати надання допомоги і підтримки особам, які стали жертвою несприятливих умов існування в сучасних українських реаліях, коли людям доводиться покидати рідні домівки і налагоджувати нове життя.

На нашу думку, для цього необхідно:

а) виявлення суб'єктної схильності людини до віктимізації і визначення перспектив її подолання або мінімізації:

– підтримка осіб або груп, схильних до віктимологічного впливу та формування в них віктимологічної стійкості;

– виявлення осіб з явною віктимологічною спрямованістю;

б) виявлення зовнішніх віктимізуючих чинників, що впливають на людину:

– вивчення особливостей їх впливу на особистість (групу);

– реалізація діяльності з нейтралізації впливу об'єктивного чинника віктимізації особистості.

#### Література:

1. Вимушені переселенці та приймаючі громади: уроки для ефективної суспільної адаптації й інтеграції / О. Балакірева, В. Близнюк, О. Бородіна та ін. Київ, 2016. 140 с.
2. Солодько А. Вироблення політики щодо внутрішньо переміщених осіб в Україні (підготовлено за підтримки міжнародного фонду «Відродження» / А. Солодько, Т. Доронюк; CEDOS. K., 2015. URL: [http://diversipedia.org.ua/sites/default/files/sedos\\_policy\\_idps.pdf](http://diversipedia.org.ua/sites/default/files/sedos_policy_idps.pdf) (дата звернення: 03.04.2018).
3. Міхеєва О., Середа В. Сучасні українські внутрішньо переміщені особи: основні причини, стратегії переселення та проблеми адаптації. Стратегії трансформації і превенції прикордонних конфліктів в Україні: збірка аналіт. матеріалів. Львів: Галицька видавнича спілка, 2015. 461 с.
4. Старинська Т. Проблеми операціоналізації понять у контексті дослідження міграції населення. Освіта регіону. 2010. № 3. URL: <http://social-science.com.ua/article/293>.
5. Панченко О. Особенности развития психических расстройств в условиях вооруженного конфликта, их коморбидность / О. Панченко, И. Кутько, А. Стасюк. Український вісник психоневрології. 2017. Т. 25. Вип. 1. С. 140–141. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Uvp\\_2017\\_25\\_1\\_145](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Uvp_2017_25_1_145).
6. Балакірева О. Спектр проблем вимушених переселенців в Україні: швидка оцінка ситуації та потреб. URL: <http://www.uisr.org.ua/news/36/83.html> (дата звернення: 05.04.2018).
7. Балакірева О. Трудовий потенціал та рівень державної підтримки внутрішньо переміщених осіб: за результатами соціологічного дослідження «Оцінка потреб внутрішньо переміщених жінок та осіб похилого віку в Україні». Внутрішньо переміщені особи в Україні: реалії та можливості: міжнар. наук.-практ. конф. URL: <http://ief.org.ua/?p=4562> (дата звернення: 05.04.2018).
8. Балакірева О. Ставлення до переселенців і волонтерської діяльності 2015. URL: <http://www.uisr.org.ua/img/upload/files/Settlers%20and%20volunteering.pdf> (дата звернення: 05.04.2018).
9. Малкина-Пых И. Психология поведения жертвы. Москва: Эксмо, 2006. 1008 с.
10. Христенко В. Психология жертвы. Харьков: Консум, 2001. 256 с.

**Кердывар В. В. Анализ предпосылок возникновения синдрома жертвы в условиях вынужденного переселения в пределах Украины**

*В статье проводится анализ основных детерминант, влияющих на формирование синдрома жертвы у внутренне перемещенных лиц из зоны локального военного конфликта на востоке Украины.*

*Определен комплекс основных психологических признаков развития индивидуальной виктимизации лиц, вынужденных покинуть свои дома в зоне антитеррористической операции и уехать в другой регион Украины.*

**Ключевые слова:** *внутренне перемещенные лица, синдром жертвы, жертва, виктимология, виктимность.*

**Kerdyvar V. V. Analysis of predictors of emerging victims syndrome under internally displacement conditions within Ukraine**

*In conditions of modern Ukrainian reality which can be characterized as unstable, local military conflict, massive displacement of citizens is the most actual social problem and it causes thorough studying of predictors of victims syndrome for prevention of self-destructive behavior. However, from general-psychological perspective the problem of victims syndrome among internally displaced persons (further IDPs) wasn't considered. We haven't any developed complex of factors and conditions which explains the process of development.*

*For confirmation or disproof possible predictor of victims syndrome development among IDPs, we held an expert interrogation among psychologists from the State Emergency Service of Ukraine who work and provide psychological help to IDPs.*

*According to results we revealed that most IDPs have these phenomena: high level of aggression, often complaints, high level of emotional discomfort, egocentricity.*

*But we should note that these characteristics are usual for the most part of IDPs, simultaneously these characteristics are signs of high level victimization in general.*

*For solving the above-mentioned problems, which can be observed among IDPs, we propose to implement victimological prevention. Such practice should consist professional actions of different specialists (psychologists of the State Emergency Service of Ukraine, psychologists-volunteers, social teachers and social workers, lawyers etc) which will be directed at detection of significant phenomena and processes in family, civil and informal relationship.*

**Key words:** *internally displaced persons (IDPs), victim's syndrome, victim, victimology, victimization.*

## ВИВЧЕННЯ СТРУКТУРНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ-САПЕРІВ ТА ЇХ ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД

*У статті аналізується виявлена факторна структура особистості військовослужбовців-саперів. Структура особистості військовослужбовців-саперів складається із семи факторів. Аналіз виявлених факторів дає змогу визначити фокус роботи психолога військової частини та зазначити основні заходи психологічного супроводу цієї категорії військовослужбовців.*

**Ключові слова:** факторна структура особистості, військовослужбовці-сапери, психологічний супровід.

**Постановка проблеми.** Наявний стан психологічного супроводу військовослужбовців-саперів на різних етапах військової діяльності не повною мірою відповідає вимогам сьогодення. Одним з основних недоліків цього стану, з одного боку, є відсутність науково обґрунтованих заходів психологічного впливу, зумовлених безпосередньо вимогами професійних завдань, які виконують військовослужбовці-сапери. З іншого боку, використання великого обсягу емпіричного матеріалу не завжди враховує вивчення індивідуально-психологічних якостей військовослужбовців залежно від їх військової спеціальності та психологічного стану на певному етапі військової служби, зокрема етапі відновлення після виконання завдань за призначенням. Вирішення цих завдань дасть змогу визначити фокус роботи військового психолога та побудувати адекватну програму заходів психологічного супроводу.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Останні дослідження, що стосуються діяльності саперів, проводилися за такими напрямками:

– вивчення особливостей професійної підготовки, компетенції та відповідності їх вимогам діяльності саперів;

– вивчення особливостей та умов службової діяльності військовослужбовців підрозділів розмінування;

– визначення професійних/особистих якостей і професійно-психологічного портрету сапера, а також впливу стресогенних факторів на військово-професійну діяльність саперів-миротворців.

Так, М.М. Козяра та Д.А. Окіпняк займалися розглядом питання активізації навчально-пізнавальної діяльності в процесі підготовки фахівців гуманітарного розмінування під час навчання з метою більш якісного формування професійних якостей фахівців гуманітарного розмінування [1, с. 151]. В.Г. Родіков вивчав критерії, показники

та рівні розвиненості професійної компетентності саперів. Ним було запропоновано методику оцінювання критеріїв навчальних досягнень за такими рівнями, як когнітивний, професійний, комунікаційний, мотиваційно-ціннісний, інтегральний. Запропонована методика може слугувати як діагностичне забезпечення для визначення відповідності військовослужбовців посадовим вимогам із подальшим допуском їх до виконання завдань за призначенням [2, с. 200]. М.С. Заярна розглядає питання професіографічного опису діяльності піротехнічних підрозділів та наводить психологічний аналіз основних професійних завдань фахівців із піротехнічних робіт, який має прямий зв'язок із типом виконуваних ними завдань, що характеризуються високим рівнем фізичних і психічних навантажень [3, с. 70].

Значна кількість досліджень припадає на визначення професійних/особистісних якостей сапера. Так, О.В. Дишкант займається вивченням схильності до ризику як особистісного утворення в структурі особистості співробітників Міністерства надзвичайних справ України, які залучаються до розмінування. Учений зазначає, що схильність до ризику, з одного боку, є досить сталою особистісною характеристикою, а з іншого – залежить від типу виконуваних завдань у складі підрозділу [4, с. 144]. І.О. Пішко досліджує основні групи стресогенних факторів, які можуть здійснювати вплив на військово-професійну діяльність саперів-миротворців, а саме фактори, пов'язані з кліматично-географічними умовами країни перебування, умовами безпеки, умовами служби, національно-мовними аспектами країни перебування, культурними особливостями, інтимно-особистісними характеристиками, побутовими умовами [5, с. 124].

Ю.О. Бабаян та Л.О. Грішман також займалися вивченням питання психологічної готовності та стресостійкості як чинників психологічного

забезпечення службово-бойової діяльності в умовах підвищеного стресогенного впливу [6, с. 18]. Д.А. Окіпняк проводить аналіз визначальних особливостей професійної готовності фахівців із розмінування (у тому числі водолазів-підричників) та розкриває три основні етапи професійної готовності до виконання завдань за призначенням: завчасне формування готовності до дій в екстремальних умовах, безпосереднє формування готовності до дій в екстремальних ситуаціях в умовах службової діяльності та підтримання готовності в процесі підтвердження (підвищення) кваліфікації. Також науковець визначає основні складники показників професійної готовності саперів до виконання завдань за призначенням на кожному етапі: розвинуте в суб'єкта емоційне ставлення, уміння адаптувати свою поведінку відповідно до ситуацій, що виникають під час проведення розмінування, уміння будувати процес виконання бойових завдань, сформованість таких педагогічних здібностей, як мислення, уявлення, спостережливість, комунікативних умінь і широкого набору професійно значущих властивостей (емоційної стабільності, самоконтролю й наполегливості) [7, с. 142–145].

Спираючись на наведені дослідження, можемо зазначити, що не були предметом цілеспрямованого вивчення питання визначення особистісних і характерологічних особливостей сапера та харак-

терних для нього спонукаючих особливостей «Я – потягу» в структурі його особистості, які після виконання завдань за призначенням (зокрема, у зоні антитерористичної операції) потребують на етапі відновлення певного психологічного впливу з боку військового психолога.

**Метою статті** є вивчення особистісних особливостей військовослужбовців-саперів на рівні виявленої факторної структури особистості для визначення основних шляхів побудови адекватного психологічного супроводу на етапі відновлення після виконання ними завдань за призначенням.

Для виконання поставленої мети необхідно виконати такі завдання: 1) вивчити особистість військовослужбовців-саперів на рівні сформованих особистісних і характерологічних рис та глибинних спонукальних тенденцій «Я», які від самого початку впливають на формування особистості; 2) визначити основні заходи психологічного впливу під час супроводу військовослужбовців-саперів на етапі їх відновлення.

Дослідження базується на методологічному принципі системності в розумінні багаторівневої у функціонуванні факторної структури особистості військовослужбовців-саперів. Теоретико-методологічним підґрунтям роботи є дослідження структурної організації особистості, а також теоретичні (аналіз, систематизація й узагальнення), емпіричні (використання відповідних психодіа-

Таблиця 1

Факторна структура особистості військовослужбовців-саперів

№	Фактор (% дисперсії)	Вагомість характеристики		
		Спонування «Я»	Риси особистості за Кеттелом	Риси характеру за Шмішеком
1	«Зрілої самостійності та автономності» (8,235%)	m+ (-0,899) збереження об'єкта m- (-0,813) відсторонення об'єкта k+ (0,465) тенденція до присвоєння	(A -0,602) комунікабельність Q2 (0,448) нонконформізм	-
2	«Лабільності та доброзичливості» (8,149%)	e+ (0,439) тенденція доброти	-	циклотимність (0,891); застрягання (0,736); збудливість (0,659) екзальтованість (0,597)
3	«Професійної стриманості та дисципліни» (7,829%)	-	I (-0,816) чуттєвість Q1 -0,764) радикалізм G (0,717) висока нормативність N (0,446) дипломатичність E (0,424) самоствердження	дистимність (0,637)
4	«Тривоги та напруження» (6,946%)	e- (0,501) тенденція зла	A (-0,455) комунікабельність O (0,881) тривожність Q4 (0,500) напруженість KA (-0,722) коефіцієнт адаптації	Тривожність (-0,508)
5	«Психологічної стійкості та альтруїзму» (6,392%)	s+ (-0,957) садизм r+ (0,756) інфляція e+ (0,445) тенденція доброти	Q3 (0,459) високий самоконтроль	-
6	«Турбота про миротворчість» (6,345%)	h- (0,808) любов до людства h+ (0,635) любов до себе	M (0,774) мрійливість Q3 (0,476) високий самоконтроль	-
7	«Практичності та активності» (6,223%)	-	B (-0,879) високий інтелект N (-0,553) дипломатичність	гіпертимність (0,712) демонстративність (0,627)



гностичних методик) та статистичні (метод факторного аналізу) методи дослідження.

**Виклад основного матеріалу.** Дослідження військовослужбовців-саперів проводилось на базі 8-го Чернігівського навчального центру Державної спеціальної служби транспорту. У ньому взяли участь 28 осіб. Усі військовослужбовці, які брали участь у дослідженні, залучалися до виконання завдань у зоні антитерористичної операції та розмінування на території України.

Для вивчення психологічних особливостей особистості військовослужбовців-саперів нами були використані такі психодіагностичні методики: особистісний опитувальник Кеттела (форма С) для визначення сформованих рис особистості та рівня коефіцієнта адаптації; опитувальник Шмішека для вивчення сформованих рис характеру респондентів; методика портретних виборів Сонді з метою встановлення соціальних/асоціальних, здорових/патологічних глибинних спонукальних тенденцій «Я».

Отримані дані було піддано процедурі математико-статистичного аналізу за допомогою програми SPSS Statistic.

У таблиці 1 представлено виявлену факторну структуру особистісних характеристик військовослужбовців-саперів.

Як видно з таблиці 1, факторна структура особистісних характеристик військовослужбовців-саперів представлена сьома факторами, які пояснюють 50,12% внеску сукупної дисперсії.

Структуру першого фактора (внесок до сукупної дисперсії 8,235%) склали три показники за методикою Сонді та два – за опитувальником Кеттела. Так, за Сонді виявлено такі тенденції: збереження об'єкта (m+; -0,899), відсторонення об'єкта (m-; -0,813), які загалом можна інтерпретувати як соціально зрілі тенденції в розвитку особистості, наприклад, реалізовану сепарацію, незалежність від визнання та схвалення, самодостатність. Як наслідок, наявність у реалізації свого «Его» (k+; 0,465). Це підтверджується також на рівні виявлених за опитувальником Кеттела таких особистісних рис комунікативної сфери саперів, як (A; -0,602) низька комунікабельність та (Q2; 0,448) нонконформізм. Детальна характеристика цих рис, а саме намагання працювати наодинці, бути точними в справах, проте гнучкими в поведінці. Намагання бути самостійним і самодостатнім, не залежати від групи та підтримки й схвалення інших людей дає змогу інтерпретувати цей фактор як сформованість «зрілої самостійності та автономності».

Структуру другого фактора (внесок до сукупної дисперсії 8,149%) склали чотири показники за опитувальником виявлення акцентуацій характеру Шмішека та один показник за методикою Сонді.

Так, до складу цього фактора увійшли такі риси акцентуацій характеру: циклотимність (Сі;

0,891), збудливість (Vo; 0,659), екзальтованість (Ak; 0,597), які загалом характеризуються частою зміною настрою, лабільністю психіки та недостатнім контролем емоційного стану. Водночас наявність застрягання (Za; 0,736) та етичної тенденції доброти (e+; 0,439) за Сонді, прояви добросердя й доброзичливості є важливою, генетично зумовленою, спонукальною тенденцією «Я», яка може стримувати негативні афективні реакції, що накопичуються в психіці військовослужбовців-саперів через інертність їх проявів у мисленні й моториці.

Аналіз вищеописаних виявлених характеристик дає змогу інтерпретувати цей фактор як «фактор лабільності та доброзичливості».

Структуру третього фактора (внесок до сукупної дисперсії 7,829%) склали п'ять особистісних рис за опитувальником Кеттела та один показник за опитувальником Шмішека, які характеризують різні сфери особистості й характеру саперів. Так, виявлені риси – дипломатичність (N; 0,446) і самоствердження (E; 0,424) – характеризують комунікативну сферу вояків як емоційно стриману, здатну холоднокровно оцінити варіанти побудови своєї поведінки в екстремальній ситуації та проявити сміливість під час прийняття остаточного рішення. Інтелектуальна сфера характеризується відсутністю радикалізму (Q1; -0,764), що проявляється в дотриманні усталених думок, традицій і професійного досвіду. Емоційна сфера представлена раціональним сприйняттям дійсності без сентиментів (I; -0,816). На рівні особистісної поведінки виявлені висока нормативність (G; 0,717), прагнення дотримуватись дисципліни й порядку, відповідальне ставлення до справи. На рівні характеру виявлена така риса, як дистимність (Di; -0,637), яка ніби компенсує певну стриманість і холоднокровність проявами доброго настрою, енергією та гумором.

Загалом цей фактор можна інтерпретувати як «фактор професійної стриманості та дисципліни».

Структуру четвертого фактора (внесок до сукупної дисперсії 6,946%) склали чотири особистісні характеристики за опитувальником Кеттела, а також один показник за методикою Сонді. Так, виявлені особистісні риси характеризують такі сфери особистості військовослужбовців: комунікативну (A; -0,455) – з низькою комунікабельністю; емоційну – з високою тривожністю (O; 0,881) та напруженістю (Q4; 0,500). Виявлений комплексний показник коефіцієнта адаптації характеризується низьким рівнем адаптованості (KAD; -0,722). За методикою Сонді виявлено показник тенденції до зла (e-; 0,501), що вказує на надмірне накопичення грубого афекту та може привести до вибуху емоцій. Тому цей фактор можна інтерпретувати як стресовразливий, або «фактор тривоги та напруження».

Структуру п'ятого фактора (внесок до сукупної дисперсії 6,392%) склали три показники за мето-

Таблиця 2

## Кількість показників, представлених у кожному з факторів за різними методиками

№ фактора	1	2	3	4	5	6	7
Методика							
Шмишек	0	4	1	1	0	0	2
Кеттел	2	0	5	3	1	2	2
Сонді	3	1	0	1	3	2	0

дику Сонді та по одному показнику за методиками Шмишека й Кеттела. Так, за методикою Сонді було виявлено такі фактори: (s+; -0,957) – опанування своєї активності (жага до життя та руйнування, тяга до об'єктивності й почуття реальності), що водночас поєднується з (p+; 0,756) – палкою емоційністю та поривом до захоплення, почуттям влади й суперництва, а також з (e+; 0,445) – проявами добросердя, доброзичливості та лагідності. На рівні поведінкової сфери особистості, згідно з опитувальником Кеттела, до цього фактора увійшла така важлива риса, як високий самоконтроль і самодисципліна (Q3; 0,459). На рівні характерологічних рис, згідно з опитувальником Шмишека, виявлено подолання тривожності (Tr; -0,508). Аналіз виявлених показників дає змогу інтерпретувати цей фактор як «фактор психологічної стійкості та альтруїзму».

Структуру шостого фактора (внесок до сукупної дисперсії 6,345%) склали два показники за методикою Сонді та два показники за опитувальником Кеттела. Так, за методикою Сонді до цього фактора увійшли (h-; 0,808) – любов до людства, (h+; 0,635) – любов до себе. За опитувальником Кеттела до цього фактора увійшли (M; 0,774) – мрійливість як показник розвинутого творчого інтелекту в поєднанні з (Q3; 0,476) – високим самоконтролем на поведінковому рівні.

Цей фактор можна інтерпретувати як фактор «турбота про миротворчість».

Структуру сьомого фактора (внесок до сукупної дисперсії 6,223%) склали два показники за опитувальником Кеттела та два показники за опитувальником Шмишека. Так, виявлені за Кеттелом особистісні риси свідчать про наявність у цьому факторі високого рівня практичного інтелекту (B; -0,879) та відкритості й прозорості на комунікативному рівні – дипломатичності (N; -0,553). За опитувальником Шмишека виявлено такі характерологічні риси, як гіпертимність (Gi; 0,712) і демонстративність (De; 0,627).

Цей фактор можна інтерпретувати як «фактор практичності та жвавої активності».

У таблиці 2 представлено кількісний аналіз особистісних характеристик, які містить кожний фактор у виявленій факторній структурі особистості військовослужбовців-саперів.

Відповідно до гіпотези Сонді щодо спадкового характеру закріплених у людини форм поведінки можна припустити, що на основі спонукальних тенденцій «Я» формуються певні риси особистості й характеру. Деякі з них є генетично зумовленими та передаються в спадок, деякі ж формуються впродовж життя.

Так, наприклад, третій («фактор професійної стриманості та дисципліни») і сьомий («фактор практичності та активності») фактори могли сформуватися впродовж соціально зрілого життя

та спеціального професійного навчання військовослужбовців. Водночас припускаємо, що відсутність певних особистісних характеристик у другому факторі («фактор лабільності та доброзичливості») та мінімальна їх представленість у п'ятому факторі («фактор психологічної стійкості та альтруїзму») може вказувати на певну особистісну деформацію або недостатню сформованість необхідних особистісних якостей для подолання стресових впливів. Безперечно, це може бути фокусом адекватного психологічного втручання з боку військового психолога. Для подолання наявних негативних афективних реакцій, які накопичуються в процесі екстремальної діяльності саперів (другий фактор), нами застосовувались ефективні вправи з психосаморегуляції, зокрема техніки «скидання», перша психологічна допомога, дихальні вправи, ключ Алієва тощо. Систематичне навчання правильному застосуванню цих технічних прийомів на етапах відновлення й підготовки до виконання завдань за призначенням дасть змогу сформувати певні навички в подоланні стресових впливів.

На наше переконання, сформований внутрішній самоконтроль і дисципліна, що виявлений у п'ятому факторі («фактор психологічної стійкості та альтруїзму»), є недостатнім у подоланні спонукальних тенденцій руйнування та смерті. Крім навчання певним поведінковим стратегіям, дуже важливим є питання правильної екзистенціальної переробки ключових проблем, з якими має справу військовий сапер: смерті, ізоляції, свободи та внутрішньої порожнечі. Однак застосування екзистенціальних вправ у межах психологічного супроводу є справою подальшого дослідження.

**Висновки.** Таким чином, виявлена структура особистості військовослужбовців-саперів є багатофакторною, містить сім факторів і має свою специфіку.

Неузгодженість між виявленими характеристиками всередині виявлених факторів на рівні рис особистості, характеру та спонукальних тенденцій «Я» може вказувати на певні особистісні деформації, які потребують психологічного втручання.

Основними заходами психологічного впливу на особистість військовослужбовців-саперів на етапі відновлення є насамперед навчання навичкам

психосаморегуляції, зокрема, застосування технік «скидання», першої психологічної допомоги, дихальних вправ, ключа Алієва тощо.

Актуальним питанням, що потребує подальшого вивчення, є впровадження в заходи психологічного супроводу саперів певних екзистенціальних вправ, пов'язаних із вирішенням ключових особистісних проблем: смерті, ізоляції, свободи та внутрішньої порожнечі.

#### Література:

1. Козяр М.М., Окіпняк Д.А. Активізація навчально-пізнавальної діяльності у процесі підготовки фахівців гуманітарного розмінування під час навчання. Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. 2013. № 8. С. 251–257.
2. Родіков В.Г. Критерії, показники і рівні розвиненості професійної компетентності саперів. Збірник наукових праць Національної академії державної прикордонної служби України. Серія «Педагогічні та психологічні науки». 2015. № 1(74). С. 200–213.
3. Заярна М.С. Теоретико-психологічні засади професіографічного аналізу діяльності піротехнічних підрозділів ДСНС України. Проблеми екстремальної та кризової психології. 2014. № 16. С. 69–77.
4. Дишкант О.В. Схильність до ризику як особистісне утворення в структурі особистості співробітників МНС. Проблеми екстремальної та кризової психології. 2006. № 3(1). С. 144–151.
5. Пішко І.О. Умови та особливості військово-професійної діяльності миротворчих підрозділів. Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Серія «Філософія. Психологія. Педагогіка». 2010. № 2. С. 124–126.
6. Бабаян Ю.О., Грішман Л.О. Особливості психологічної готовності військовослужбовців до дій в екстремальних умовах. Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Серія «Психологічні науки». 2014. № 2(13). С. 17–21.
7. Окіпняк Д.А. Особливості професійної готовності саперів (водолазів-підривників) до виконання завдань за призначенням. Військово-технічний збірник. 2016. № 14. С. 142–146.

#### **Мозговой В. И. Изучение структурной организации личности военнослужащих-саперов и их психологическое сопровождение**

*В статье анализируется выявленная факторная структура личности военнослужащих-саперов. Структура личности военнослужащих-саперов состоит из семи факторов. Анализ выявленных факторов позволяет определить фокус работы психолога воинской части и указать основные меры психологического сопровождения данной категории военнослужащих.*

**Ключевые слова:** факторная структура личности, военнослужащие-саперы, психологическое сопровождение.

#### **Mozghovyi V. I. The study of the structural organization of the personality of military servicemen-sappers and their psychological support**

*In the article the revealed factor structure of the personality of servicemen-sappers is analyzed. The structure of the personality of servicemen-sappers consists of seven factors. The analysis of the identified factors makes it possible to determine the focus of the work of the psychologist of the military unit and indicate the main measures of psychological support with this category of servicemen.*

**Key words:** factor structure of personality, servicemen-sappers, psychological support.

## ІНДИВІДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ДО ВИБОРУ ВІЙСЬКОВИХ І ЦИВІЛЬНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

*У статті наводиться порівняльне дослідження індивідуально-психологічних особливостей професійної спрямованості особистості до вибору військових і цивільних спеціальностей на прикладі курсантів Харківського національного університету повітряних сил імені Івана Кожедуба та студентів Української інженерно-педагогічної академії. Результати дослідження сприятимуть оптимізації профорієнтаційної роботи з молоддю.*

**Ключові слова:** спрямованість особистості, професійна спрямованість особистості, індивідуально-психологічні особливості професійної спрямованості курсантів, індивідуально-психологічні особливості професійної спрямованості студентів, професійне самовизначення.

**Постановка проблеми.** У сучасному українському суспільстві можна виокремити низку тенденцій, пов'язаних зі сферою освіти та професійним самовизначенням молоді: професійна освіта розглядається як одна з основних цінностей суспільства; в рамках ринкової економіки зростає рівень конкурентоздатності молодих фахівців; посилюється попит на висококваліфіковані кадри, що здатні продуктивно працювати в особливих умовах та в умовах інформаційного суспільства; відбувається внутрішня реорганізація освіти [3, с. 363].

В усі часи однією з найважливіших проблем молоді було і є питання професійного самовизначення. Як зробити вибір на все життя і не помилитися? У якій професійній діяльності знайти своє покликання? Такі та інші питання виникають у майбутніх абітурієнтів ВНЗ. З огляду на складне політичне становище в Україні, цікавим є розгляд індивідуально-психологічних особливостей професійної спрямованості особистості, що обирає військові або цивільні спеціальності.

У нашому дослідженні було проведено порівняльний аналіз індивідуально-психологічних особливостей професійної спрямованості студентів цивільних спеціальностей та курсантів, що обрали військову професійну діяльність. На нашу думку, ці дані сприятимуть оптимізації профорієнтаційної роботи з молоддю.

В основу теоретичного обґрунтування роботи покладено концепції вітчизняних і зарубіжних психологів: діяльнісний підхід до вивчення особистості (Л.С. Виготський, А.Н. Леонтьєв), концепцію суспільних відносин як об'єктивної підстави розвитку системних властивостей особистості (Б.Ф. Ломов), психологічні концепції, що розкривають сутність спрямованості особистості і її місця в структурі особистості (Б.Ф. Ломов,

Д.І. Фельдштейн, О.В. Лишин, Б.І. Додонов, И.Д. Єгоричева та ін.), теоретичні основи вибору професії (Є.О. Климов, Н.С. Пряжников, Е.І. Пряжнікова) [2, с. 83].

Проблемі спрямованості особистості, її змісту і структурі присвячено чимало наукових досліджень у вітчизняній та зарубіжній психології. Однак однозначного тлумачення даного феномену не існує, що, ймовірно, зумовлено різнобічністю підходів до розуміння сутності особистості в цілому (як суб'єкта життя, діяльності або відносин).

У зарубіжній психології зі спрямованістю особистості можна порівняти такі поняття, як внутрішній потенціал (диспозиції), приховані енергії, що визначають життя цінності (У. Штерн), динамічні тенденції як несвідомі потяги (З. Фрейд), інтроверсія й екстраверсія (К. Юнг), життєві цілі (А. Адлер), «пропріативні прагнення», «власні прагнення» (Г. Оллпорт), самоактуалізація (А. Маслоу, К. Роджерс), соціальні типи характеру (Е. Фромм), «Af Forderungscharakter» – «стимул», «характер вимоги» (К. Левін), життєво важливе почуття вірності (Е. Еріксон), «інтегратив потреби» (Г. Мюррей).

Вітчизняна психологія зводить спрямованість особистості до мотивів (С.Л. Рубінштейн, А.В. Петровський, Л.І. Божович), установок (Д.Н. Узнадзе), цінностей (М.Є. Канівська), системи цільових програм особистості (Б.І. Додонов), активності (К.А. Абульханова-Славська), системи відносин і моральних якостей особистості (В.М. Мясіщев, К.К. Платонов, А.Г. Ковальов, Б.Ф. Ломов, Д.І. Фельдштейн, І.Д. Єгоричева), позиції (В.А. Ядов, Г.М. Андреева) тощо [1, с. 84].

У період юності спрямованість особистості набуває рис стійкого утворення (Л.С. Виготський, Д.І. Фельдштейн, І.Д. Єгоричева). Закладена, зазвичай, до 15 років у процесі соціально визна-

ної діяльності підліткового віку, спрямованість особистості в юнацькому віці породжує нову соціальну ситуацію розвитку, нову позицію дорослої людини (розгортається позиція «Я в суспільстві»), з'являється нова провідна діяльність (навчально-професійна). Спрямованість особистості створює умови для прояву згодом іншої діяльності, характерної вже для наступного вікового рубежу (17 років), – діяльності із засвоєння норм взаємовідносин і для утвердження соціальної позиції «Я і суспільство» [4, с. 17].

Під професійною спрямованістю ми розуміємо складний, такий, що поступово розвивається в часі, динамічний процес, який характеризується, на думку Г.Х. Айсіної, рівнем сформованості. Вищий рівень – це: а) становлення професійної домінанти; б) сформованість способу життя в індивідуальній свідомості студента; в) повна сформованість образу професії та себе як її суб'єкта. Нижчий рівень професійної спрямованості характеризується уявленням про професію, тобто наявністю узагальненого образу уявлення про професію, про її специфіку, цілі, про сам процес здійснення професійної діяльності, фактори, що сприяють або перешкоджають цій діяльності.

**Мета статті.** Головною метою нашої роботи було виявлення індивідуально-психологічних особливостей професійної спрямованості особистості, що обирає цивільні або військові спеціальності. Отримані результати дослідження можуть бути використані для оптимізації профорієнтаційної роботи з молоддю.

З огляду на поставлену мету, нами були сформовані такі завдання дослідження:

1. Визначити поняття професійної спрямованості особистості.

2. Дослідити індивідуально-психологічні особливості професійної спрямованості особистості до вибору військових і цивільних професій.

3. Розробити рекомендації щодо оптимізації профорієнтаційної роботи з молоддю.

**Методи дослідження:** метод теоретичного дослідження включає теоретичну обробку питань професійної спрямованості особистості; метод емпіричного дослідження передбачав 16-факторний особистісний опитувальник Р. Кеттелла, який надає багатогранну інформацію про особистісні риси особистості, містить 187 питань, на які рекомендується відповісти обстежуваним (дорослим людям не нижче 8–9 класів); для порівняльного аналізу, тлумачення та інтерпретації даних застосовувався t-критерій Стьюдента, обробка якого проводилася за допомогою комп'ютерної програми SPSSSTATISTICS 17.0 [5, с. 316].

У дослідженні брали участь курсанти та студенти перших курсів Харківського національного університету повітряних сил імені Івана Кожедуба (23 курсанти) та Української інженерно-педагогічної академії (10 студентів). Гендерна ознака – чоловіки.

**Виклад основного матеріалу.** Результати дослідження, що дозволили розглянути індивідуально-психологічні особливості професійної спрямованості студентів цивільних спеціальностей і курсантів військових професій, представлені на рис. 1.

Почнемо аналіз із розгляду профілю індивідуально-психологічних особливостей професійної спрямованості курсантів. Найвищі показники вони отримали за такими факторами: Н ( $7,13 \pm 1,76$ ) та Q3 ( $7,57 \pm 1,44$ ), що дає нам змогу підкреслити наявність в особистості курсантів виражених яко-

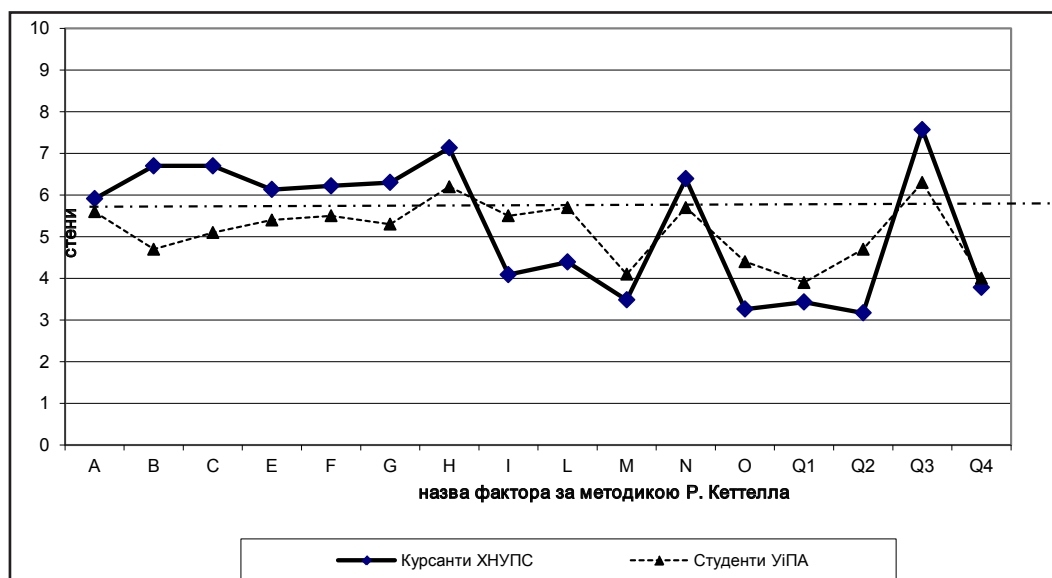


Рис. 1. Профілі індивідуально-психологічних особливостей професійної спрямованості курсантів та студентів

стей за цими факторами, а саме: несприйнятливості до загрози, сміливість, рішучість, жага до гострих відчуттів, що поєднується з організованістю, контролем своїх емоцій та поведінки, завзятість у подоланні перешкод.

Треба відзначити, що вищими за середні у курсантів були показники за такими факторами: В (6,70±2,22), С (6,70±1,79), Е (6,13±1,32), F (6,22±1,5), G (6,30±1,74) та N (6,39±1,61). Показники фактора В свідчать про високий рівень інтелектуального розвитку досліджуваних, швидкість навчання, швидкість засвоєння нового. Результати за фактором С розкривають курсантів як емоційно стійких, зрілих, спокійних, впевнених у собі. Фактор Е характеризує їх як сміливих, активних особистостей, що прагнуть до самостійності. Фактор F свідчить про бадьорість, безтурботність і легкість сприйняття життя. Фактор G вказує на те, що курсанти – це відповідальні, сумлінні особистості, які мають стійкі моральні цінності. І, наостанок, фактор N підкреслює вміння курсантів поводитися холодно й обачливо, не піддаватися емоційним поривам, бачити за афектами логіку.

Розглядаючи найнижчі показники, отримані в досліджуваній групі, слід звернути увагу на такі, як: фактор М (3,48±1,2), Q (3,26±1,42), Q1 (3,43±1,75), Q2 (3,17±1,87), Q4 (3,78±1,38). Перший фактор свідчить, що курсантам притаманна рівновага, розсудливість, твереза оцінка обставин, а також життєрадісність, впевненість у своїх успіхах та можливостях, що засвідчують низькі показники другого фактора. Фактор Q1 вказує на консерватизм, ригідність, нетерпимість до змін, що на поведінковому рівні демонструється через суворе дотримання принципів і традицій старших поколінь. Одним із найбільш передбачуваних показників виявився фактор Q2, який свідчить про орієнтир особистості на групову думку, потребу в постійній опорі, підтримці оточуючих. Тобто курсанти воліють жити та діяти разом з іншими людьми. Низькі показники останнього фактора свідчать про слабкі або зовсім відсутні спонукання і бажання.

Характеризуючи профіль індивідуально-психологічних особливостей професійної спрямованості курсантів, варто зауважити, що їх відрізняє несприйнятливості до загрози, сміливість, рішучість, жага до гострих відчуттів, що поєднується з організованістю, контролем своїх емоцій та поведінки. Вони емоційно стійкі, зрілі, спокійні, впевнені у собі, врівноважені і розсудливі, орієнтовані на роботу в групі.

Переходимо до характеристики профілю індивідуально-психологічних особливостей професійної спрямованості другої групи – групи студентів, що обрали цивільні спеціальності. Найвищі показники було отримано за фактором Q3 (6,30±1,94), а це свідчить про внутрішню організованість особисто-

сті студентів, вміння контролювати свої емоції та поведінку, завзятість у подоланні перешкод. Вони воліють діяти планомірно та впорядковано. Також вищі за середні показники студенти продемонстрували за фактором Н (6,20±2,39), що дає нам змогу охарактеризувати їх як сміливих, рішучих, несприятливих до загрози особистостей. За фактором L (5,7±1,63) досліджувані характеризуються як насторожені, недовірливі, відокремлені в колективі особистості, які не терплять конкуренції.

Найменше значення серед показників тесту Р. Кеттелла студенти мають за такими факторами: Q1 (3,90±1,19) та Q4 (4,0±0,94), а це означає, що, згідно з першим фактором, вони, як і курсанти, консервативні, ригідні, нетерпимі до змін та дотримуються принципів і традицій старших поколінь. Другий фактор свідчить про слабкість та відсутність потягів досліджуваних, їх байдужість до своїх вдач та невдач.

Отримані дані свідчать про те, що студенти цивільних спеціальностей внутрішньо організовані, вміють контролювати свої емоції і поведінку, віддають перевагу планомірним і розсудливим діям, сміливі і рішучі, але, на відміну від курсантів, вони недовірливі, нетерпимі до конкуренції та прагнуть діяти індивідуально.

Наступним кроком нашої роботи було виявлення індивідуально-психологічних особливостей професійної спрямованості, що відрізняють досліджувані групи одну від одної. Результати відображено в табл. 1.

Так, показники за фактором В відрізняються (на рівні  $p \leq 0,05$ ) між групою курсантів та студентів. Це свідчить про те, що група курсантів має вищий інтелектуальний розвиток, вони набагато швидше засвоюють нові знання, швидше навчаються, на відміну від групи студентів. На наш погляд, такі відмінності пов'язані з тим, що абітурієнти, що вступають на військові спеціальності, проходять більш ретельний професійний відбір. Окрім медичного, психофізіологічного, соціально-психологічного відбору, до курсантів пред'являються високі освітні вимоги.

На особливу увагу заслуговують показники за фактором С, за яким були отримані розбіжності (на рівні  $p \leq 0,05$ ). Згідно з цими показниками, група курсантів має вищу, на відміну від групи студентів, емоційну стабільність, впевненість у собі й емоційну зрілість. Значущі розбіжності за цим фактором підтверджують дослідження науковців стосовно особливостей професійної діяльності в особливих умовах, коли емоційно-вольовий компонент відіграє в структурі такого фахівця одну з найважливіших ролей. Отже, показники за цим фактором ми пропонуємо віднести до індивідуально-психологічних особливостей професійної спрямованості студентів військових спеціальностей.

Таблиця 1

**Показники виразності індивідуально-психологічних особливостей професійної спрямованості курсантів та студентів (стени)**

Фактор	1 група (M±m)	2 група (M±m)	t (1-2)
A	5,91±1,93	5,60±1,07	0,48
B	6,70±2,22	4,70±2,49	2,28*
C	6,70±1,79	5,10±1,72	2,37*
E	6,13±1,32	5,40±1,17	1,50
F	6,22±1,50	5,50±1,80	1,18
G	6,30±1,74	5,30±2,11	1,43
H	7,13±1,76	6,20±2,39	1,25
I	4,08±1,80	5,50±2,06	1,98
L	4,39±1,03	5,70±1,63	2,79**
M	3,48±1,20	4,10±1,45	1,28
N	6,39±1,61	5,70±1,83	1,09
Q	3,26±1,42	4,40±1,51	2,08*
Q1	3,43±1,75	3,90±1,19	0,76
Q2	3,17±1,87	4,70±1,57	2,25*
Q3	7,57±1,44	6,30±1,94	2,08*
Q4	3,78±1,38	4,00±0,94	0,45

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

Як зазначалося вище, за фактором L обидві групи досліджуваних мають середні показники, які свідчать про довірливість та терпимість курсантів і студентів. Однак порівняння цих показників між групами демонструє розбіжності (на рівні  $p \leq 0,01$ ), які вказують, що курсанти більш розслаблені, на відміну від студентів. На наш погляд, у таких показниках можуть проявитися психологічні якості, такі як відсутність заздрості, поступливість, відсутність прагнення до конкуренції, що характеризує курсантів як більш пристосованих до роботи в колективі. Тому пропонуємо звертати увагу на цей факт під час профорієнтаційної роботи з молоддю.

Цікавими з погляду нашого дослідження є результати за фактором Q, які вказують на міру напруги особистості. За цим фактором обидві групи отримали показники нижчі за середні, але є і відмінності (на рівні  $p \leq 0,05$ ), що дають нам змогу стверджувати, що курсантів відрізняє більша впевненість у собі та у своїх силах, безтурботність, холоднокровність та спокій, на відміну від студентів. У них відсутнє почуття провини, і саме це, на наш погляд, є важливим для фахівців, професійна діяльність яких відбувається в особливих умовах. Цей показник пропонуємо віднести до індивідуально-психологічних особливостей професійної спрямованості особистості.

За фактором Q2 між показниками досліджуваних груп були виявлені розбіжності (на рівні  $p \leq 0,05$ ), які вказують на те, що між професійною спрямованістю особистостей, котрі обирають військові та цивільні спеціальності, існує різниця у ставленні до групової роботи. Досліджувані першої групи є більш залежними і прив'язаними до

групи, вони орієнтовані на групове рішення, воліють жити та працювати разом з іншими людьми. На наш погляд, показники за цим фактором передбачувані й очікувані, тому що професійна діяльність військових спеціальностей передбачає саме групову діяльність. Таким чином, пропонуємо показники за цим фактором віднести до індивідуально-професійних особливостей професійної спрямованості особистості.

Наприкінці аналізу зазначимо, ще результати за фактором Q3 свідчать про те, що група курсантів демонструє вищий рівень самоконтролю, на відміну від групи студентів. На це вказують отримані достовірні розбіжності (на рівні  $p \leq 0,05$ ). Курсанти відрізняються організованістю, вмінням контролювати свої емоції і поведінку, розуміють соціальні вимоги і прагнуть їх виконання, на відміну від студентів. Саме це, на наш погляд, є важливим для навчання за військовими спеціальностями.

**Висновки.** На основі отриманих даних ми робимо висновок, що саме такі якості, як високий рівень інтелекту, емоційна стійкість, толерантність та терпимість до оточуючих, впевненість у собі і своїх силах, прихильність до групової роботи та вміння контролювати свої емоції і поведінку належать до індивідуально-психологічних особливостей професійної спрямованості курсантів військових спеціальностей, які треба враховувати під час роботи з молоддю щодо питання професійного самовизначення особистості.

Проведене дослідження не вирішує всіх аспектів заявленої проблеми, але, на наш погляд, серед перспектив подальшого розвитку дослідницької роботи цікавим є питання формування професійно-важливих якостей досліджуваних під впливом професійно-навчальної діяльності.

#### Література:

1. Альбуханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. М.: Мысль, 1980. 243 с.
2. Бодров В.А. Современные исследования фундаментальных и прикладных проблем психологии профессиональной деятельности. Ч. 1. Психологический журнал. 2008. Т. 29. № 5. С. 83–90.
3. Бондаренко Я.Г. Анализ влияния специфики профессиональной деятельности на психологичний стан фахівців спеціальних підрозділів МВС України. Проблеми екстремальної та кризової психології. Вип. 8. Харків: УЦЗУ, 2010. С. 363–371.
4. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособ. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 304 с.
5. Человек и его профессия: учеб. пособ. / под ред. А.М. Кухарчук, В.В. Лях, А.Б. Широкова. Минск: Современ. Слово, 2006. 544 с.

**Радько О. В. Индивидуально-психологические особенности профессиональной направленности личности при выборе военных и гражданских специальностей**

*В статье приводится сравнительное исследование индивидуально-психологических особенностей профессиональной направленности личности при выборе военных и гражданских специальностей на примере курсантов Харьковского национального университета воздушных сил имени Ивана Кожедуба и студентов Украинской инженерно-педагогической академии. Результаты исследования будут способствовать оптимизации профориентационной работы с молодежью.*

**Ключевые слова:** направленность личности, профессиональная направленность личности, индивидуально-психологические особенности профессиональной направленности курсантов, индивидуально-профессиональные особенности направленности студентов, профессиональное самоопределение.

**Radko O. V. Individually psychological features of professional orientation personality when choosing military and civic specialties**

*In article is a comparative research of individually psychological features of professional orientation personality when choosing military and civic specialties for example cadets of Kharkiv Air Force University Named after Ivan Kozhedub and students of the Ukrainian Engineering Pedagogical Academy. Results of the research will help to optimize work with teenagers.*

**Key words:** orientation personality, personality of professional orientation, individually psychological features professional orientation of cadets, individually psychological features professional orientation of students, professional self-determination.



## СТРУКТУРА ТА ОСОБЛИВОСТІ ПСИХІЧНИХ СТАНІВ БАСКЕТБОЛІСТІВ

*У статті розглянуто структуру психічних станів, яка ґрунтується на загальноприйнятому в психології спорту трикомпонентному підході, що враховує особливості змагальної діяльності баскетболістів і характеризує ті основні аспекти стану, які визначають ефективність їхньої діяльності. Також розглянуто особливості динаміки психічного стану баскетболістів, які зумовлюють ефективність діяльності, виходячи з виділення психічної напруженості в якості одного з ключових аспектів стану. Компоненти психічного стану і їх показники розглядаються з позиції нелінійності, де кожному з розглянутих показників притаманні певні межі оптимуму, а також крайні полюси прояву. Розкрито особливості психічних станів баскетболістів, які були виділені з урахуванням специфіки баскетболу.*

**Ключові слова:** психічний стан, структура, компоненти, динаміка, баскетболіст, напруженість.

**Постановка проблеми.** У сучасному світі баскетбол є не просто видом спорту, він став соціокультурним явищем, що охоплює великі пласти населення. Сьогодні баскетболом займаються в будь-якому віці представники різних соціальних груп.

У багатьох дослідженнях, які торкаються питань психологічної підготовки в спорті, підкреслюється важливість психічних станів для спортсменів і їх діяльності. У баскетболі психічний стан є одним із детермінантів якості діяльності спортсменів. Це пов'язано з характером виконуваних дій, ефективність яких залежить не тільки від фізичних якостей спортсмена, але і таких параметрів, як зібраність, зосередженість, активність, рішучість, налаштованість і т. д.

Однак сьогодні у психології спорту недостатньо уваги приділяється дослідженню психічних станів баскетболістів. Існують окремі роботи, присвячені деяким аспектам даної проблеми, проте ще залишаються невивченими безліч окремих питань, пов'язаних із психічними станами баскетболістів, зокрема не існує їх чіткої структури, котра б урахувала особливості ігрової діяльності в баскетболі. Також мало досліджень динаміки психічних станів, що не дозволяє розкрити особливості протікання процесів зміни психічних станів із часом під впливом спортивної діяльності.

Психічний стан – складний для вивчення психологічний феномен, що зумовлюється як його природою, так і відсутністю повноцінної методологічної бази для його вивчення.

Основоположником вивчення психічних станів як окремої категорії вважається М.Д. Левітов. Психічний стан, на його думку, – це «цілісна характеристика психічної діяльності за певний період часу, що показує своєрідність протікання психічних процесів залежно від відображуваних предме-

тів і явищ дійсності, попереднього стану і психічних властивостей особистості» [1].

Дослідники феномену психічного стану (М.Д. Левітов, О.О. Прохоров, Е.С. Рибнікова, Ю.Є. Сосновнікова) одним із основних моментів, які ускладнюють вивчення цього феномену, називають його багатокомпонентний характер [1–4]. Тому розгляд структури даного феномену з виділенням компонентів є однією з задач дослідження психічних станів.

Питання психічних станів у спортивній психології залишаються найбільш вивченими у сфері управління передстартовим станом спортсмена. М.Д. Левітов виділяє роботи О.А. Чернікова («Стартова лихоманка»), Я.Б. Лехтман («Аналіз стартового стану»), А.Ц. Пуні («До психологічної характеристики передстартового стану»), В.В. Васильєвої («Про передстартовий стан») [1].

У загальній та спортивній психології прийнято використовувати трикомпонентну структуру психічного стану, яка складається з: фізичного (тілесно-поведінкового) компонента; емоційного (енергетичного) та когнітивного (розумового) [2].

В.Ф. Сопов, посилаючись на П.К. Анохіна, виділяє три рівні, яких дотримується більшість спортивних психологів, аналізуючи психічні стани: психічне збудження (емоції, тривога), вегетативне порушення (енергетика) і руховий навик (психомоторика). Сам автор наводить тривимірну модель психічного стану, виділяючи такі виміри: активація, регуляція рухів, мотивація [5].

У динаміці психічних станів виділяють три стадії протікання: початок, розвиток, завершення. Одним із найважливіших аспектів психічних станів, які зумовлюють ефективність діяльності баскетболіста, як і будь-якого іншого спортсмена, є психічна напруженість. Як пише С.Г. Башкін, «оптимальний рівень психічної діяльності знач-

ною мірою зумовлений динамікою психічних станів і, зокрема, генезисом і особливостями прояву психічної напруженості або стресу». Специфіка психічної напруженості визначається: індивідуальними особливостями, ситуативними факторами і факторами підготовленості [6].

**Мета статті** – дослідження структури та особливостей психічних станів баскетболістів.

**Виклад основного матеріалу.** Ми пропонуємо трикомпонентну структуру психічного стану баскетболістів, що враховує особливості їх змагальної діяльності і характеризує ті основні аспекти стану, які визначають ефективність діяльності баскетболістів (табл. 1).

На наш погляд, недоліком сучасного уявлення про психічні стани у спортивній діяльності

Таблиця 1

**Структура психічного стану баскетболістів**

Компоненти психічного стану		
Емоційно-вольовий	Перцептивний	Когнітивний
Показники, які характеризують виділені компоненти		
психічна напруга	концентрація уваги	розумова активність
настрій	просторово-часове сприйняття	зосередженість на грі
ініціативність	сприйняття тренера	швидкість прийняття рішення

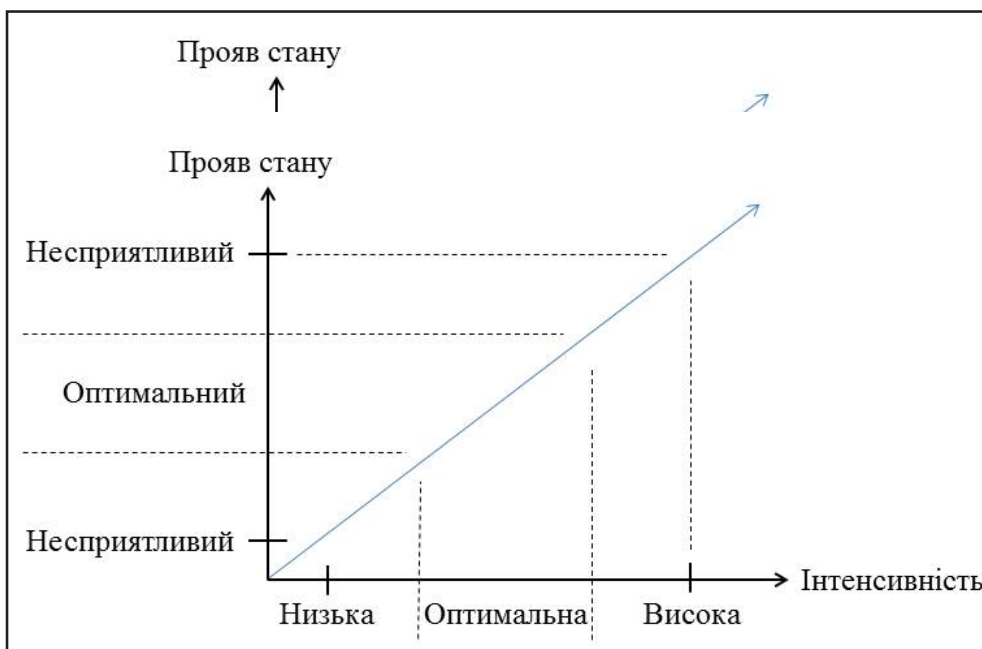


Рис. 1. Поширена модель оцінки психічного стану

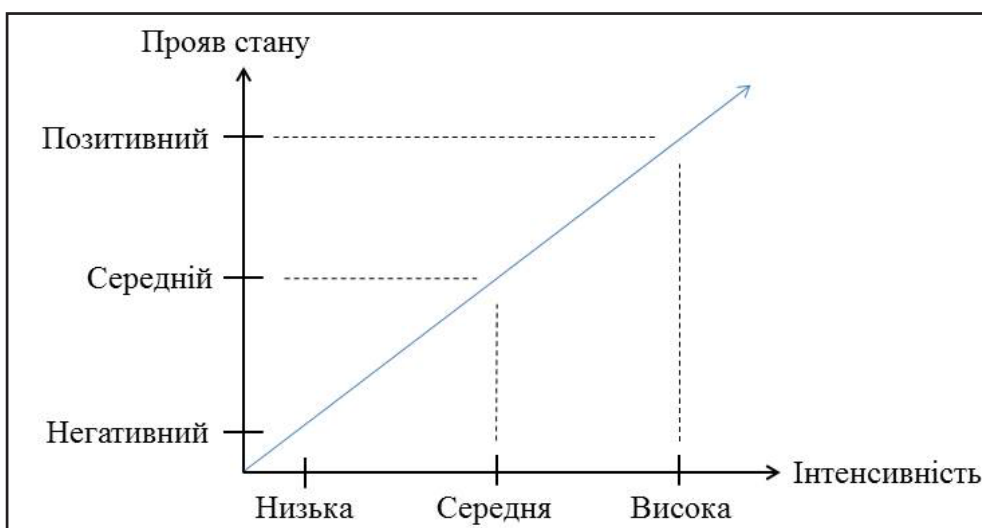


Рис. 2. Модель прояву показників психічного стану баскетболістів

є виділення 2 форм прояву компонентів психічного стану: негативної і позитивної (наприклад, виділення таких показників психічного стану, як: пасивність – активність, впевненість – невпевненість і т. п.).

Якщо відштовхуватися від методик оцінки психічного стану, то переважно вони мають лінійний характер і описують психічний стан від низького, негативного рівня, до високого, позитивного (рис. 1).

Модель оцінки психічного стану, яка, на наш погляд, є більш практичною і доцільною щодо

діяльності баскетболістів, повинна базуватися на нелінійному уявленні про прояв показників їхнього психічного стану (рис. 2).

Найбільш ефективний результат досягається баскетболістами, коли значення показників прояву психічних станів не є занадто високими або низькими. Найбільша ефективність досягається за усереднених значень показників психічного стану.

Тому ми робимо висновок, що кожному з виділених нами показників притаманні певні межі оптимальності, а також крайні форми прояву. Однак ми визнаємо, що оптимальні межі показ-

Таблиця 2

## Прояв показників психічних станів баскетболістів

Низький рівень прояву показника	Оптимальність	Високий рівень прояву показника
Психічна напруженість		
Апатія, відсутність бажання, байдуже ставлення до майбутньої діяльності, відсутність ознак будь-яких емоцій. Незацікавленість у заходах, неучасть у виконанні спільних завдань, небажання змінювати себе і свої вчинки.	Бажання і мотивація до досягнення мети, прагнення до енергійних дій, почуття задоволення від самої діяльності. Корисна тривожність. Позитивне ставлення баскетболіста до наявної психічної напруженості.	Надмірна і неадекватна активність з поспішними рішеннями, великою кількістю помилкових дій, нездатністю зосередитися на розв'язуваній задачі, зовнішня метушливість, яка іноді супроводжується бравадою, показною сміливістю.
Настрій		
Зневіра, розлад, небажання виконувати будь-що. Відсутність бажання отримувати задоволення від діяльності.	Позитивне ставлення до ігрової діяльності, партнерів по команді, тренера, що сприяє досягненню позитивного результату.	Дуже веселий, радісний, безтурботний настрій, «дурний» нестримний сміх.
Ініціативність		
Бездіяльність, байдужість і безініціативність, залежність особистої активності від інших («як всі, так і я»).	Активність у вирішенні завдань, в умовах діяльності і в діях партнерів. Захопленість процесом гри.	Гіперактивність, безцільна рухова активність, неспокійні рухи. Надмірна зацікавленість в особистому результаті, навіть якщо це суперечить загальнокомандним завданням.
Концентрація уваги		
Неуважність, нездатність довго утримувати увагу на чому-небудь, відволікання на щось стороннє, повна неорганізованість діяльності.	Здатність зберігати зосередженість уваги на релевантних чинниках оточення. Здатність швидко змінювати поле уваги.	Неуважність, яка характеризується великою інтенсивністю уваги і тривалим утримуванням на чомусь одному.
Просторово-часове сприйняття		
Загальмованість сприйняття руху м'яча, партнерів і суперників, несвоечасність і неадекватність дій у відповідь.	Здатність правильно визначати положення зовнішніх об'єктів у просторі і часі, відчувати тривалість часу та простору.	Сильна зацікненість на зовнішніх об'єктах, що може відвернути увагу від виконання поставлених завдань на гру.
Сприйняття тренера		
Відсутність контакту з тренером та зворотного зв'язку.	Сприйняття слів тренера, своєчасна реакція на зауваження тренера, вміння зрозуміти, що тренер вимагає. Поєднання вказівок тренера з особою оцінкою ситуації в даний момент.	Надмірна націленість на сприйняття тренера, що проявляється, як наслідок, у зменшенні активності та ініціативності і нездатності самостійно прийняти складні рішення
Розумові процеси		
Розумові процеси мають сповільнений характер, загальмованість обробки інформації, довга реакція.	Баскетболіст мислить швидко, перемикання між розумовими процесами відбувається швидко, але зберігається «порядок у голові».	Кількість розумових процесів більша за норму, їх інтенсивність висока, складно зосередитися на якійсь одній. Потік думок занадто високий.
Зосередженість на грі		
Переважання думок, що не стосуються спортивної діяльності, відсутність будь-якого плану діяльності у грі.	Велика частина когнітивної активності спрямована на змагальну діяльність, осмислення бажаних дій.	Всі думки тільки про спортивно-ігрову діяльність, але значна їх кількість має більш емоційний характер, внаслідок чого зростає занепокоєння.
Швидкість прийняття рішень		
Запізненість дій у відповідь на дії суперника, відстоювання під час гри.	Миттєві прийняття рішень на основі інформації, яка надходить ззовні.	Метушливість, бажання і спроби прийняття рішень, які випереджають ситуацію.

ника можуть значно відрізнятись у різних баскетболістів, що пов'язано з їх індивідуальними особливостями.

Оптимальний рівень прояву показників, наведений у табл. 2, справедливий стосовно психічного стану перед змаганням та безпосередньо під час ігрової діяльності.

Багато досліджень вказують на те, що тільки на тлі психічної напруженості можлива максимально ефективна спортивна діяльність. Спортсмени неминує стикаються з факторами стресу під час тренувань і змагань, проте психічна напруженість у цьому разі не повинна перевищувати оптимальний рівень, який відповідає такому поняттю, як евстресс, і не переходити в стан дистресу [3].

Таким чином, ключовим аспектом психічного стану, динаміка якого визначає ефективність діяльності баскетболіста, можна вважати психічну напруженість. Інтенсивність такої напруженості може коливатися в певних межах залежно від характеру діяльності. Наприклад, під час розминки, на заміні, під час виконання штрафних кидків баскетболіст не повинен відчувати та перебувати в стані такої ж напруженості, як під час безпосередньо активних ігрових дій. Однак ця інтенсивність напруженості не повинна падати занадто низько, оскільки одразу після таких «моментів спокою» продовжується активна ігрова діяльність.

Опираючись на велику кількість проведених спостережень, ми визначили таку закономірність. Якщо в перерві між половинами зустрічі команда на розминці занадто спокійно і неемоційно виконує завдання, то третя чверть виявляється для неї провальною. Можна говорити про те, що у гравців падає психічна напруженість, і на початку третьої чверті вони не здатні підняти цю напруженість до необхідного рівня. З іншого боку, необхідно впливати на напруженість, дещо знижуючи її у «моменти спокою», оскільки в іншому разі гравцям може не вистачити психічних сил на кінцівку зустрічі.

Особливості психічних станів у будь-якому виді діяльності зумовлюються специфікою даної діяльності. Можна виділити такі основні компоненти в специфіці баскетболу: 1) інтегративний характер діяльності, що проявляється в необхідності поєднувати фізичні якості, функціональні і розумові здібності, риси характеру й емоції; 2) висока динамічність самої гри; 3) висока вимогливість до характеру сприйняття обстановки; 4) переважання високорослих спортсменів; 5) висока вимогливість до концентрації. Можна виділити ще багато особливостей баскетболу, але ми зупинилися на тих, які визначають особливості психічних станів саме баскетболістів.

Оскільки характер ігрової діяльності в баскетболі має інтегративний характер, різні компоненти стану взаємопов'язані між собою і взаємозумов-

люються. Так, наприклад, такий компонент психічного стану, як збудженість, корелює з таким компонентом, як зосередженість. Якщо спортсмен надмірно збуджений і його бажання перевищує оптимальний рівень, це неминує погіршує ступінь зосередженості на діяльності. Тобто кожен компонент психічного стану впливає певним чином на інші і має перебувати на певному оптимальному рівні.

Мінливість психічних станів. Наслідком динамічності баскетболу, зміни інтенсивності діяльності протягом гри і чергуванням успішних моментів із невдачами є часте чергування і зміни психічних станів та їх інтенсивності.

Залежність від психічних процесів сприйняття й обробки інформації. Характер і ступінь прояву певних психічних станів багато в чому залежать від готовності і націленості гравця сприймати необхідну інформацію з навколишнього оточення і відповідним чином на неї реагувати.

Вплив особливості ростових показників. Особливо дана специфіка впливає на баскетболістів у юному віці. В одних можуть переважати психічні стани, пов'язані з сором'язливістю, невпевненістю, в інших, навпаки, з надмірною впевненістю, відчуттям унікальності.

Висока вимогливість до зосередженості. У баскетболі ігрові моменти чергуються дуже швидко, й ефективність діяльності баскетболістів у кожен такий момент може вплинути на результат зустрічі (особливо в кінці гри). Тому одним із найважливіших компонентів психічного стану баскетболіста є зосередженість. Для професійних баскетболістів це є невід'ємною якістю особистості.

Врахування цих особливостей є необхідною умовою ефективної психологічної підготовки баскетболістів, особливо під час навчання методам і вдосконаленню механізмів саморегуляції психічних станів.

**Висновки.** 1. Психічні стани, як складне психологічне явище, мають багатокомпонентний склад, що відзначається багатьма дослідниками даного феномену психіки людини.

2. У спортивній психології прийнято використовувати трикомпонентну структуру психічного стану, виділяючи такі компоненти: фізичний (тілесно-поведінковий); емоційний (енергетичний); когнітивний (розумовий).

3. З огляду на особливості змагальної діяльності баскетболістів, ми пропонуємо структуру їхнього психічного стану, що складається з трьох компонентів: емоційно-поведінкового, перцептивного і когнітивного.

4. Психічна напруженість, як невід'ємний аспект психічного стану, є одним із визначальних чинників успішності в спортивній діяльності. Динаміка цього аспекту найчастіше визначає переможця у зустрічі двох команд із баскетболу.

5. Для більш ефективного навчання методам саморегуляції баскетболістів необхідно врахувати особливості психічних станів даної групи, які залежать від специфіки їхньої спортивної діяльності.

6. Ключовими особливостями баскетболу, які зумовлюють особливості психічних станів, є: інтегративний характер діяльності; висока динамічність самої гри; висока вимогливість до характеру сприйняття обстановки; переважання спортсменів високого зросту; висока вимогливість до концентрації.

#### Література:

1. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека. М.: Просвещение, 1964. 344 с.
2. Прохоров А.О., Габдреева Г.Ш. Практикум по психологии состояний: учеб. пособ. / под ред. проф. А.О. Прохорова. СПб: Речь, 2004. 480 с.
3. Рыбникова Е.С. К проблеме дифференциации психических и эмоциональных состояний. Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2010. № 1. С. 123–126.
4. Сосновицкая Ю.Е. Психические состояния человека, их классификация и диагностика. Горький: Изд-во Горьковского института, 1975. 118 с.
5. Сопов В.Ф. Теория и методика психологической подготовки в современном спорте: метод. пособ. М., 2010. 116 с.
6. Башкин С.Г. Динамика психических состояний в тренировке и соревновании как фактор управления деятельностью высококвалифицированных баскетболистов: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. М., 1975. 22 с.

#### **Рочняк А. Ю. Структура и особенности психических состояний баскетболистов**

*В статье рассмотрена структура психических состояний, основанная на общепринятом в психологии спорта трехкомпонентном подходе, учитывающем особенности соревновательной деятельности баскетболистов и характеризующем те основные аспекты состояний, которые определяют эффективность их деятельности. Также рассмотрены особенности динамики психического состояния баскетболистов, которые обуславливают эффективность деятельности, исходя из выделения психической напряженности в качестве одного из ключевых аспектов состояния. Компоненты психического состояния и их показатели рассматриваются с позиции нелинейности, где каждому из рассмотренных показателей присущи определенные пределы оптимума, а также крайние полюса проявления. Раскрыты особенности психических состояний баскетболистов, которые были выделены с учетом специфики баскетбола.*

**Ключевые слова:** психическое состояние, структура, компоненты, динамика, баскетболист, напряженность.

#### **Rochniak A. Yu. Structure and features of basketball players' mental states**

*The article considers with the structure of mental states based on the three-component approach, generally accepted in the psychology of sport, which takes into account the characteristics of the competitive activity of basketball players and characterizes those basic aspects of states that determine the effectiveness of their activities. Also considered are the features of the basketball players' mental state dynamics, which determine the effectiveness of the activity, based on the mental tension as one of the key aspects of the mental state. The components of the mental state and their indicators are considered from the position of nonlinearity, where to each of the considered indicators there are certain limits of the optimum, and also extreme poles of manifestation. Also features of basketball players' mental states which have been allocated on the basis specificity of basketball are opened.*

**Key words:** mental state, structure, components, dynamics, basketball player, tension.

## ОРГАНІЗАЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ; ЕКОНОМІЧНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.9:336.113.2

**Л. В. Єременко**

кандидат психологічних наук,  
старший викладач кафедри суспільно-гуманітарних наук  
Таврійський державний агротехнологічний університет

### АНАЛІЗ ДОСЛІДЖЕНЬ ФІНАНСОВОЇ ПОВЕДІНКИ НАСЕЛЕННЯ В ЕКОНОМІЧНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

*У статті представлений загальний порівняльний аналіз економічного і психологічного підходів до дослідження фінансової поведінки населення з погляду економічної психології. Описані її основні досягнення в цій галузі. Аналізуються різні дослідження даного напрямку (психологічна економіка заощаджень, біхевіористська модель життєвого циклу, соціально-психологічні моделі заощаджень).*

**Ключові слова:** економічна психологія, економічна поведінка людей, економічна модель, дисконтування, заощаджувальна поведінка, фінансова поведінка, фінансовий досвід.

**Постановка проблеми.** Економісти та психологи нібито не повинні мати великих розбіжностей щодо передумов, що лежать в основі економічних моделей, оскільки під час формулювання своїх гіпотез економісти часто посилаються на наявні та перевірені досвідом психологічні закономірності. Однак до посилань на психологічні чинники економісти вдаються і тоді, коли потрібно пояснити відхилення економічної поведінки від тієї, яка прогнозується в економічних моделях. У такому разі психологічні змінні стають відповідальними за ірраціональну складову частину поведінки індивіда в економічній сфері. У неокласичній парадигмі економічна наука, в ідеалі, має бути цілком очищена від будь-якого психологізму. З погляду неокласиків, розуміння того, чому люди ведуть себе так чи інакше, має бути отримано шляхом аналізу поведінки економічних агентів, а не їхньої мотивації [1, с. 96].

Нобелівський лауреат А. Сен серед перших звернув увагу на те, що в економічній теорії загалом немає одностайності щодо ролі психологічних чинників. Це суперечливе ставлення до психології з боку економістів згодом навіть було названо «парадоксом Сена» [10].

Причиною протистояння, що склалося між економічним і психологічним підходами щодо дослідження економічної поведінки людей, незважаючи на початкову близькість інтересів обох наук, став різноспрямований розвиток економіки і психології на межі XIX – XX ст. Тоді як економісти заглибилися в дослідження дій індивіда в повсякденному житті на основі абстракцій здорового глузду, психологи почали вивчати філософські проблеми відчуттів та сприймання експериментальними методами.

Із-за відмінностей дослідних програм довгий час психологи погано розумілися на економічній теорії. Однак передумови моделі економічної людини завжди спричиняли бурхливий протест із боку психологів через свою зайву однобічність. На межі століть економічна теорія була атакована одразу кількома психологічними школами. Опис дебатів із цього питання надано в статті С. Левіна [7].

Психологи вважали, що висновки науки про економічну поведінку людей не можуть бути правильними, якщо її моделі будуються на такому спрощеному розумінні людини. На їхню думку, раціональну поведінку індивіда, спрямовану на мінімізацію страждань і максимізацію задоволень, треба вважати лише одним із можливих типів поведінки. По-перше, нерациональні дії занадто поширені, щоб вважати їх девіантними випадками. По-друге, психологи вважали помилкою відхід неокласиків від дослідження розмаїття мотивів економічних дій людини і концентрацію уваги суто на їх результатах. Тому зміна економічних передумов відповідності до уявлень про закономірності, що були виявлені в психологічній науці, з погляду психологів, могла б значно поліпшити пояснювальну і передбачувальну силу економічних моделей.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Поява терміна «економічна психологія» пов'язане з ім'ям Р. Тарда. Вперше в статті 1881 р., а згодом у двотомній роботі «La Psychologie Economique», що вийшла 1902 р., він запропонував проект створення «економічної психології», яка, на його думку, повинна була стати новою економічною наукою, що спирається у своїх передумовах на наукові досягнення сучасної психології. У своїй роботі він критикував А. Сміта й інших економістів за те, що

людина не розглядається ними як соціальна істота. Не індивідуалізм, а взаємодія людей, на його думку, повинна була стати основою науки про економічну поведінку. Економічна психологія для Р. Тарда представлялася не спеціальною галузю знань, що існує поряд з економікою. Навпаки, вона повинна була замінити економічну науку, започаткувавши інші наукові психологічні передумови аналізу, відмінні від економічних абстракцій.

Робота Р. Тарда не зробила перевороту в розумінні основ економічної поведінки людей. З погляду неокласиків, така критика взагалі не може бути визнана ґрунтовною. Доводиться визнати, що схильність людей збільшувати своє споживання із зростанням доходу, на думку Дж. Кейнса [1], або прагнення підтримувати постійною крайню корисність споживання, на думку М. Фрідмена [2], не можуть претендувати на статус психологічних закономірностей, бо є не стільки верифікованими результатами психологічних досліджень, скільки апріорними твердженнями, що виведені з універсальної економічної моделі максимізуючого, раціонального, інформованого індивіда. Однак, як вважають економісти, це не знижує цінності економічного моделювання і передбачувальної сили моделей. На їхнє переконання, передумова про раціональну поведінку людей в економічній сфері узгоджується зі звичайним життєвим здоровим глуздом, властивим людям завжди і скрізь. Саме для підкреслення позаісторичної природи зазначених схильностей людей вони були названі «психологічними законами» [1, 2].

«Психологічні закони», що використовувалися економістами на початку ХХ ст., звучали переконаливо, оскільки наукова психологія в ті часи вважалася суб'єктивною наукою, а економіка претендувала на статус позитивної теорії. Припущення економічних теорій, що спиралися на здоровий глузд, поділялися основною масою людей і тому вважалися найкращими підставами для створення дієвої економічної моделі, яка була б адекватна наявним емпіричним фактам. На цю радше статистичну, ніж психологічну природу економічних передумов, що лежать в основі гіпотези абсолютного доходу, вказує Дж. Шумпетер у своїй «Історії економічного аналізу», кажучи про те, що «основний психологічний закон» Дж. Кейнса на ділі був не чим іншим, як просто статистично спостережуваним явищем [11]. Статистика є найкращим підґрунтям економічного моделювання, оскільки наближає економіку до природничих наук, де робляться висновки на підставі спостережень за поведінкою об'єкта дослідження, а не вивчення його мотивації.

Якщо ж більш просунуті передумови не покращують передбачень, то немає жодного сенсу в критиці й обговоренні цього питання, прогностична сила моделі і є найкращим обґрунтуван-

ням її застосування [2]. За всієї великої кількості психологічних шкіл і імен у ті часи психологи так і не знайшли стійких психологічних закономірностей, сумірних за простотою й ефективністю з передумовами, прийнятими в економічній теорії.

Набагато більш продуктивними виявилися спроби психологів спростувати трактування психологічних змінних як чинників безладу в економічних моделях і доповнити економічний аналіз дослідженням впливу психологічних змінних на поведінку людей. Тут варто зазначити психологічну економіку, основи якої були розроблені Дж. Каттоною [5], і біхевіористську економіку, що склалася під впливом праць Д. Канемана і А. Тверські [4].

**Мета статті** – окреслити межі економічного і психологічного підходів, а також можливості й обмеження їх застосування до дослідження фінансової поведінки населення з погляду економічної психології. Розглянути основні досягнення економічної психології в цій галузі.

**Виклад основного матеріалу.** На нашу думку, сучасні дослідження в галузі економічної психології фінансової поведінки населення в основному розвиваються за трьома основними напрямками:

1. Аналіз окремих передумов, прийнятих в економічній теорії, і перевірка їхньої валідності.

2. Моделювання заощаджувальної поведінки з урахуванням психологічних чинників, відповідальних за відхилення реальної поведінки від передумов економічних моделей.

3. Побудова типологій, що включають як економічні, так і психологічні змінні, емпіричним шляхом.

Розглянемо зазначені напрями більш докладно.

#### *Психологічні дослідження обґрунтованості економічних моделей фінансової поведінки*

Аналіз адекватності передумов економічної теорії – традиція, що бере свій початок із моменту виникнення економічної психології. Спроба на межі ХІХ – ХХ ст. створити економічну психологію на базі критики і заперечення основ економічного моделювання не мала успіху. Однак психологічні експерименти і дослідження в цьому напрямі тривають.

Основною метою дослідження Р. Валунда та Й. Гуннарссона «Ментальне дисконтування та фінансові стратегії» є вивчення того, як формуються тимчасові воління людей [14]. Відомо, що поняття про дисконтування використовується економістами для аналізу вибору індивіда між споживанням у поточному і майбутніх періодах. Економісти зазвичай будують свої гіпотези, виходячи з того, що функція дисконтування є показовою функцією, а суб'єктивна ставка дисконтування, яку використовує індивід, є граничною нормою заміщення між поточним і майбутнім споживанням і в середньому відповідає ринковій ставці відсотка. Однак експерименти, проведені психологами, свідчать

про те, що суб'єктивні ставки дисконтування сильно варіюють, а уявлення людей про їхні рівні часто не відповідають ринковим показникам, причому не має підтвердження гіпотеза про експоненціальний характер залежності розміру ставки та тимчасової тривалості відкладання споживання [14].

В економічній психології тимчасові воління зазвичай вимірюються експериментально за допомогою питань про гіпотетичний вибір, перед яким ставиться респондент, – наприклад, йому несподівано дістається виграш у лотерею, що за величиною дорівнює його середньомісячного доходу. Респонденту пропонується вибір між негайним споживанням і відкладанням цього споживання на певні терміни – від місяця до кількох років. Респондента також запитують про те, яку плату він вважає для себе прийнятною для того, щоб відкласти споживання даної суми.

Стійка закономірність, яка підтверджувалася безліччю таких експериментів, полягає в тому, що індивіди в середньому вказують суми, які набагато перевищують поточну ринкову ставку відсотка, а також воліють більш високу винагороду в разі відкладання споживання на короткі терміни порівняно з більш віддаленим майбутнім. Причиною таких розбіжностей психологи зазвичай вважають те, що люди схильні більше думати і турбуватися про завтрашній день, ніж будувати довгострокові плани [6]. Оскільки найближче майбутнє здається важливішим і певним, це відбивається в більш високих суб'єктивних ставках дисконтування загалом. Р. Валунд та Й. Гуннарссон виявили значущу кореляцію між суб'єктивним дисконтуванням і типом фінансової стратегії. Це дозволило їм підтвердити наявну в економічній психології ідею про залежність заощаджувальної поведінки від типу ухвалення рішень і когнітивних здібностей індивідів, а також їхнього попереднього фінансового досвіду [14].

Вельми цікаві психологічні дослідження того, що люди розуміють під заощадженнями. У роботі П. Ланта «Дискурси заощаджень» [9] робиться висновок про те, що часові горизонти планування до початку XXI ст. розширилися, людина більше, ніж раніше, думає про майбутнє, невизначеність якого збільшилася порівняно з 1970–1990 рр. Стратегії домогосподарств та індивідів націлені на те, щоб впоратися з демографічними, соціальними й інституційними змінами в майбутньому. Тому, незважаючи на те, що людина здатна вести себе далекоглядно, змінні, що стосуються очікувань і планів, можуть бути виміряні лише у формі суджень, а не кількісних характеристик, які можуть служити регресорами у функції заощадження [9].

#### *Біхевіористська модель життєвого циклу*

Наступним логічним кроком у психологічній ревізії економічної теорії стала спроба поєднати економічні і психологічні змінні в одній моделі, що

була зроблена в біхевіористській версії гіпотези життєвого циклу американськими економістами Р. Шефрінім і Р. Талером [13]. Вони запропонували розглядати самоконтроль як найважливішу змінну, що пояснює відхилення реальної поведінки домогосподарств із розміщення грошових ресурсів між сьогоденним і майбутнім споживанням від поведінки, що прогнозується в неокласичних моделях [12; 13].

З погляду максимізації корисності, домогосподарство, за інших рівних умов, має віддавати перевагу тим формам заощаджень, які не обмежують можливості домогосподарства розпоряджатися своїми грошовими активами. У реальності ж, навпаки, неліквідні форми заощаджень дуже популярні саме завдяки тому, що вони обмежують доступ домогосподарства до ресурсів на певний час: від обов'язкових пенсійних планів до звичайних скарбничок. Проблема, на думку авторів, полягає в тому, що людині не так легко відмовитися від поточного споживання на користь майбутнього, навіть з урахуванням очікуваних відсотків. Експерименти в цій галузі довели, що задоволення сьогоденних бажань виявляється набагато привабливішим від тих, яким ще належить з'явитися в майбутньому [12]. Тому заощадження були б неможливі без самоконтролю, який, на думку Р. Шефріна і Р. Талера, народжується завдяки тому, що в одній людині поєднуються дві протилежні системи переваг: з одного боку, людина думає про майбутнє і планує свою поведінку на досить тривалі терміни, з іншого боку – живе потребами поточного періоду. Агент, що планує (planner), піклується про максимізацію сукупної корисності протягом життя, а агента, що діє (doer), цікавить максимізація сьогоденної винагороди. Обидва діють раціонально, але функції корисності в цих агентів різні. Якби не довгострокові інтереси, за які відповідає агент, що планує, діючий агент витратив би всі наявні кошти в межах поточного споживання. Для того щоб цього не сталося, агент, що планує, винаходить правила обмеження і використовує зовнішні інструменти, наприклад, такі, як зобов'язання зберігати регулярно за програмою пенсійного накопичення, для контролю над поведінкою агента. Проте накладення обмежень має свої психологічні наслідки, і вони тим більші, чим вище виявляється привабливість споживання ресурсів у поточному періоді. У результаті оптимізація використання фінансових ресурсів відбувається не зовсім так, як це припускають економічні моделі [12].

По-перше, люди по-різному витрачають свої доходи й активи залежно від їхньої форми. Є ієрархія переваг щодо їх витрати. Якщо порівняти три джерела грошових ресурсів – поточний дохід, поточні активи і майбутній дохід, то схильність до заощадження досить сильно розрізняється залежно від виду джерела доходу. Воліючи витра-



чати більшу частину поточного доходу і майже нічого не витратити з майбутнього доходу, щодо наявних активів індивід балансує між цими двома нормами. Так, витрачаючи основну частину щомісячних доходів, індивіди схильні зберігати великі суми, що надійшли одноразово. Тому використання відсотків на капітал для поточного споживання менш імовірно порівняно із тратою грошей, отриманих у результаті підвищення заробітної плати. Ці особливості фінансової поведінки індивідів не раз підтверджувалися емпірично [12].

По-друге, зниженню психологічних наслідків утримання від поточного споживання сприяє використання зовнішніх щодо індивіда обмежень. Наприклад, участь у фінансуванні накопичувальних пенсійних фондів для індивіда є зовнішнім обмеженням, що не потребує власного вирішення. Відносна дешевизна зовнішніх обмежень пояснює, чому люди воліють позичати, маючи заощадження. Наприклад, купуючи в кредит машину і регулярно виплачуючи внески погашення, люди не витрачають накопичені заощадження тому, що побоюються того, що коли не будуть зв'язані зобов'язаннями регулярних виплат, вони не зможуть накопичити їх знову [12].

По-третє, якщо в економічних моделях мотив заощаджень на старість інваріантний, то в моделі біхевіористського життєвого циклу мотивація створення пенсійного резерву збільшується з наближенням до пенсійного віку. Це зменшує наслідки обмежень, які несе індивід, відмовляючись від поточного споживання на користь майбутнього, і наближає модель біхевіористського життєвого циклу до її неокласичної економічної версії. Якби довгострокові інтереси індивіда завжди переважали над короткостроковими, то різниці між моделями не було б. Оскільки ж це трапляється вкрай рідко, то відкладання споживання завжди має свої психологічні наслідки, а отже, між моделями наявні перелічені вище відмінності [12; 13].

#### *Соціально-психологічні моделі заощаджень*

Психологічна альтернатива не вичерпується переглядом окремих передумов економічної теорії заощаджень і створенням біхевіористської моделі. Психологи ставлять за мету виявлення типової фінансової поведінки індуктивним шляхом. Економічні моделі не можуть, з погляду соціальної психології, пояснити, чому люди грають в азартні ігри, живуть у борг або зберігають, насамперед тому, що економічні дії індивідів багато в чому зумовлюються соціокультурними характеристиками середовища, в якому вони відбуваються, сприйняттям людьми тієї економічної і соціальної реальності, яка їх оточує. Внаслідок цього економічні, демографічні, соціальні й особистісні характеристики індивідів виявляються рівнозначними, а дослідження фінансової поведінки індивідів потребує інтегрального підходу.

Дослідження британського психолога А. Фернхама було присвячено виявленню психологічних і демографічних чинників, що впливають на формування ставлення до заощаджень і звичної поведінки в даній галузі, а також визначенню набору мотивів заощаджень, пов'язаних із вибором конкретної форми заощаджень [3]. Основним методом побудови соціально-психологічних моделей є типологічний аналіз: на підставі визначеного критерію респонденти об'єднуються в групи за подібними ознаками, а потім аналізуються відмінності між групами за іншими характеристиками. Так, наприклад, ідея про піраміду ощадних мотивів була розвинена і протестована Р. Валундом і К. Уорнеридом, які припустили, що така ієрархія може проявитися в наявності різних типів заощаджувачів, об'єднаних загальною мотивацією. Ці групи також істотно відрізнялися за віком і рівнем доходу індивідів [15].

Іншу типологію побудували П. Лант і С. Лівінгстоун [8], які, згрупувавши респондентів на підставі даних про наявність або відсутність заощаджень і боргів, виявили, що ті, хто заощаджує, відрізняються від тих, хто не заощаджує, за низкою соціально-психологічних характеристик – таких, як схильність брати на себе відповідальність, використовувати соціальну підтримку, а також проводити жорстку політику в управлінні власними фінансами. Це підтверджує гіпотезу про залежність заощаджувальної поведінки від здатності планувати сімейний бюджет і суворо дотримуватися розробленого плану. Однак, оскільки висновки були зроблені ними на основі невеликої і не випадкової вибірки, результати було розцінено як попередні [8].

Дослідження С. Лівінгстоуна та П. Ланта також продемонстрували, що традиційний розподіл на заощадження та борги в сучасних умовах не цілком адекватний. Було виявлено безліч поєднань різних видів заощаджень і боргів, а типи фінансової поведінки людей різняться від відсутності і боргів, і заощаджень до наявності їх диверсифікованих комбінацій. Дослідники виявили, що відмінності в рівні доходів між різними групами вкладників і тих, хто не заощаджує, не настільки значні. І різноманітність фінансових стратегій не може бути пояснена суто цим економічним чинником, проте потребує запровадження соціальних і суб'єктивно-психологічних характеристик. Так, наприклад, ті індивіди, які мали як борги, так і заощадження, відрізнялися від тих, хто мав лише борги. У середньому, вони були менш освіченими, більш схильними робити заохочувальні покупки, бачили джерело своїх проблем у втраті роботи або в збільшенні витрат на дітей і вважали, що краще управляють своїми фінансами порівняно з оточенням. Вони частіше мали більш високі доходи в минулому, були більш задоволені поточним станом

економіки, мали більш численний набір предметів тривалого користування. Отже, борги були радше частиною продуманої фінансової стратегії, ніж вимушеним результатом гострої нестачі коштів [8].

**Висновки.** Дискусія економістів і психологів щодо впливу психологічних чинників на економічну поведінку людей не завершена. Основною особливістю економіко-психологічного методу є те, що психологи, на відміну від економістів неокласичного напрямку, розглядають індивіда в комплексі його психологічних і емоційних характеристик, а не тільки як максимізатора корисності.

Запропоноване психологами вирішення проблеми бачиться в тому, щоб брати до уваги мотиваційний складник людської поведінки, оскільки саме наявність мотивації відрізняє людські дії від інших форм поведінки. Звернення до мотивів як пояснювальних змінних приводить нас до питання про чинники, що впливають на їх формування. А це, своєю чергою, виводить аналіз за межі економічних міркувань і психологічної критики, оскільки мотиви зумовлюються соціальним і культурним середовищем. Перспектива подальших розвідок у напрямі від економічної теорії заощаджувальної поведінки індивідів до економічної психології індивідуальної фінансової поведінки потребує звернення до ще однієї дисципліни, у межах якої розглядається даний предмет, – до соціології фінансової поведінки населення.

#### Література:

1. Кейнс Дж. Общая теория занятости, процента и денег. М.: Гелиос АРВ, 2009. 344 с.
2. Фридмен М. Методология позитивной экономической науки. THESIS: теория и история экономических и социальных институтов и систем. М.: Междисциплинарный академич. центр социал. наук., 1994. Вып. 4. С. 20–25.
3. Furnham A. Why do people save? Attitudes to, and habits of saving money in Britain. *Applied Soc. Psychol.* 1995. № 15. P. 354–373.
4. Kahneman D., Tversky A. Prospect theory: An analysis of decision under risk. *Econometrica.* 1999. № 47. P. 263–291.
5. Katona G. *Psychological Analysis of Economic Behaviour.* N.Y.: Elsevier, 1985. 460 p.
6. Lea S.E.G., Tardy R.M., Webley P. *The Individual in the economy.* Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
7. Lewin S.B. *Economics and Psychology: Lessons For Our Day from the Early Twentieth Century.* *Economic Literature.* 2006. № 34. P. 1293–1323.
8. Lunt P., Livingstone S.M. *Mass Consumption and Personal identity. Every day economic Experience.* Buckingham: Open University Press, 1992.
9. Lunt P. Discourses of saving. *Economic Psychol.* 1996. № 17. P. 677–690.
10. Samuelson P. A Note on the Pure Theory of Consumer's Behaviour. *Economica.* 1938. № 5 (17). P. 61–71.
11. Schumpeter J.A. *History of Economic Analysis.* N.Y., 1954.
12. Sheffrin H.M., Thaler R.H. An Economic Theory of Self-Control. *NBER Working Papers.* 1978. № 208.
13. Sheffrin H.M., Thaler R.H. The Behavioral Life-Cycle Hypothesis. *Economic Inquiry.* 1988. № 26. P. 609–643.
14. Wahlund R., Gunnarsson J. Mental discounting and financial strategies. *Economic Psychol.* 1996. № 17. P. 709–730.
15. Wahlund R., Warneryd K. Aggregate Saving and the Behaviour of Saving Groups in Sweden Accompanying a Tax Reform. *Applied Behavioural Economics / S. Maital (ed.).* V. 1. Hemel Hempstead: Harvester Wheat sheaf, 1999.

#### Еременко Л. В. Анализ исследований финансового поведения населения в экономической психологии

*В статье представлен общий сопоставительный анализ экономического и психологического подходов к исследованию финансового поведения населения с точки зрения экономической психологии. Описаны ее основные достижения в этой области. Анализируются различные исследования данного направления (психологическая экономика сбережений, бихевиористская модель жизненного цикла, социально-психологические модели сбережений).*

**Ключевые слова:** экономическая психология, экономическое поведение людей, экономическая модель, дисконтирование, сберегательное поведение, финансовое поведение, финансовый опыт.

#### Yeremenko L. V. Analysis of studies of financial behavior of population in economic psychology

*General comparative analysis of economic and psychological approaches to the study of financial behavior of the population in terms of economic psychology have been presented in the article. Its main achievements in this area have been described. Various studies of this area have been analyzed (psychological economy of savings, behavioristic model of life cycle, socio-psychological models of savings).*

**Key words:** economic psychology, economic behavior of people, economic model, discounting, saving behavior, financial behavior, financial experience.

UDC 316.624.3:329.78

**V. V. Baliuta**Postgraduate Student  
Institute for Social and Political Psychology  
of the National Academy for Educational Sciences of Ukraine**ILLUSION OF UNDERSTANDING AS A PSYCHOLOGICAL  
FACTOR INFLAMING YOUTH RADICAL POLITICAL BEHAVIOUR**

*The author of the article gives the results of an experimental study of the illusion of understanding as a psychological factor inflaming radical political behaviour of young people. The methodical basis of the organization and the necessary conditions for conducting such kind of research are given. The author emphasizes the need to study factors of radicalization of young people's political behaviour, especially in current conditions. Based on the research results the prospects for further studies are determined.*

**Key words:** political behaviour, radicalization, youth, depth of knowledge, attitudes, illusion of problem understanding.

**Introduction.** In times of social tension in society revealing of radical political behaviour becomes a self-evident fact. It turns double as evident among young people. Youth itself is a large social group with all specific social and psychological features peculiar to any other large social group as well as those which are unique only for this group. It becomes an evident fact that quite often young people are not skilled enough to resolve lots of conflicts and break out of numerous conflict situations due to their inability to restrain themselves. But on the other hand young people seek for different opportunities to claim about their rights.

A show of radical political behaviour may be determined by youth's demonstration of indifference to the problems facing Ukrainian society. The motivation to behave radically is most often inflamed by imaginary knowledge of these problems essence, so that radical political behaviour of young people is triggered just by illusion of understanding.

**Analysis of recent studies and publications.**

The problem of radicalization of youth political behaviour studying has always been acute. Researchers from different spheres are engaged into these studies, of whom T. Gurr, C. Sunstein, P. Fernbach, A. Ratinov, A. Oselkov, J. Dominick, R. Firat, M. Kroz and many other researchers studying not only politically radical behaviour but also its underlying reasons and prerequisites for its formation as well as its revealing.

R. Rozenblit and F. Keil's in their studies have concluded that most often people are too confident, even overconfident in how deep they understand those problems they think they do [5]. On the other

hand, those judgements are not steady and tend to be changed after young people find more convincing arguments in support of some other idea or ex cathedra opinion [3; 4]. So that as we see, radical political behaviour may be provoked and triggered by imaginary confidence in one's knowledge and illusion of important political issues understanding. Hence in many cases those young people who are radically oriented and demonstrate aggressive political behaviour are simply emotionally affected and do not perceive situation critically.

In this article we are **aimed at** studying and analysing how illusion of knowledge affects radicalization of young people's political behaviour and how we can use that knowledge for programmes for de-radicalization elaboration.

**The main material presentation.** Based on the results of our theoretical study and the aim of the paper we hypothesized that argumentation of the reasons for one's political position can lead to even deeper confidence in its correctness, and thus increase one's commitment to it. On the contrary, the explanation of the problem essence and how it is implemented actualizes one's awareness of the lack of objective knowledge, feeling of uncertainty, and thus de-radicalize political behaviour.

In order to test our hypothesis we have developed and conducted an experimental research.

Among young people whose political behaviour is characterized as radical there are many young people who are convinced that they understand the essence of the problem triggered the revealing of their radical political behaviour much better than they really do [3; 5; 2]. In other words, we experimentally

test if the request to explain the essence of the problem in response to which (s)he start acting radically leads to realizing how little about a particular situation (s)he knows. In turn it leads to doubts in one's position and hence the level of radicalism of political behaviour decreases.

74 participants aged from 18 to 35 years old were engaged in this experiment, of whom 38 participants formed the experimental group (23 men and 15 women; young people from the experimental group were tested in advance in order to reveal their predisposition to show patterns of radical political behaviour. Participants from this group were those young men and women who were prone to show politically radical behaviour), and another 36 participants formed the control group (18 men and 18 women) aged from 18 to 35 years old as well. Among them there were students of higher educational establishments, employees of commercial enterprises and state institutions, as well as temporarily unemployed young people. The topic for mechanistic explanation was formulated as "Distrust in state authorities". This issue was chosen as the one to discuss as it was quite contested and controversial at the time the experiment was being conducted.

Before our experiment started all its participants were asked about their political behaviour and ways they used to resolve the above-mentioned problem. The same testing was done after experiment in order to identify and compare changes which appeared after mechanistic explanation providing. So that participants' answers were recorded twice – before and after experiment.

We compared all the necessary data within subjects (between pre-testing and post-testing).

Firstly, we checked whether mechanistic explanation influenced participants' attitude to the issue they gave their explanation for. The results that we obtained showed that there was statistically significant change of answers before and after formulating mechanistic explanation of those young people who took part in the experimental group (Wilcoxon T-test,  $p \leq 0,05$ ). Many participants in their post-testing answers noted that they were not absolutely sure that suggested issue was an actual problem. Most of their answers changed from "completely agree" or "completely disagrees" to "rather agree" or "rather disagree". Young people noted that they needed more information about the suggested issue in order to give some exact answer.

The answers in the control group of participants were almost the same in their post-experimental testing as they were in the experimental group. In this group the difference between two situations of testing was not statistically significant (Wilcoxon T-test,  $p \geq 0,05$ ). As well as for the experimental group, the most common thing for the control group of participants was that the variants of their responses

were changed from the polar to the averaged ones. The main difference between the experimental and the control groups lies in the number of averaged post-testing answers (the number of them was bigger in the control group).

So our results prove that our hypothesis was right. Illusion of understanding makes young people think in extreme categories and that in turn determines their attitude towards different situations, issues, problems including political ones, so that we can consider this fact as the first step of radicalization of youth political behaviour. Providing mechanistic explanation of some political issue may cause two possible options:

1) either young person realizes that s(he) knows not as much as s(he) thinks s(he) does;

2) or young person becomes aware that that his/her assessment of the situation was determined by some subjective emotional ground.

But neither first, nor second option is enough to make the final decision to act radically.

Second, we analyse our judgement about the effect of illusion of understanding on political behaviour of young people. To study that, participants of the experiment were suggested to answer how they would resolve the above-mentioned political problem through their political behaviour. According to the results of Wilcoxon T-test, there were statistically significant changes between young people's answers before and after giving mechanistic explanation in the experimental group of participants ( $p \leq 0,05$ ). On the basis of results of another statistical instrument and exactly the Mann-Whitney U-criterion (the level of significance of the coefficient  $p \leq 0,05$ ) we found out that the experimental and control groups statistically significantly were alike in participants' answers in the post-experimental testing ( $p = 0,386$ ). Among answers of participants from the experimental group after giving mechanistic explanation there were a lot of those which suggested to show their own activity in order to find more information about the suggested problem (for instance, "firstly I need to understand the situation and only after this you can ask me about my political behaviour"; "I cannot describe my political behaviour, because I do not know how to behave appropriately. I need more information"; "at least, I will not miss my lectures on political science at university. I will try to understand the situation better, not as how it turned out"; etc.). In other words, political activity of young people will be mainly determined by their conscious choice, rather than some emotional responses.

Participants from the control group also most often offered options of better understanding of the problem, a conscious and smart approach to what young people do, their political behaviour, etc. There also were many the same responses that they noted before and after providing mechanistic explanation.

Thus, on the basis of the results of our experiment we can argue that the effect of mechanistic

Table 1

## Dynamics of activity, well-being and mood

Indicators	Experimental group		Control group	
	Pre-testing	Post-testing	Pre-testing	Post-testing
Well-being	4,8	4,4	4,7	4,8
Activity	6,1	5,7	5,4	5,1
Mood	3,8	5,3**	3,7	4,2

Legend: \* – the level of significance of the coefficient  $p \leq 0,05$ ; \*\* – the level of significance of the coefficient  $p \leq 0,01$ .

explanation of the problem essence indeed performs de-radicalizing effect. At least young people showed un in difference and their desire to understand the problem suggested for explaining. De-radicalizing effect of mechanistic explanation is partly lies in its deactivating of influence of suggestion, imitation and emotional contamination, lowering the level of conformism, and partly on the basis of intellectual processing of information, not emotional.

Next, we check the influence of mechanistic explanation on the emotional sphere of young people. For this matter we used the first block of psychological questionnaire “Well-being – Culture – Behaviour” by A. Skliaruk [1]. We hypothesized that mechanistic explanation would not affect the activity of participants from the experimental group leaving indicator the same, so that the desire for activity would remain the same, but it would affect participants’ mood increasing its indicator in post-experimental testing.

According to the results of Wilcoxon T-test, we found out that our assumption was true both for the indicators on the scale “mood” and for the indicators on the scale “activity”. In the control group there were no statistically significant differences on any of the scales (table 1).

Increase of indicators in the experimental group on the scale “mood” is an eloquent proof that participants’ mood changed qualitatively from a gloomy state to its bettering. This is extremely important when it comes to radical political behaviour, since negative mood acts as a catalyser of its actualization.

The proof of this is the choice of opposite indices in the dyads of statements (for instance, from “bad mood” to “good mood”, from “pessimistic” to “optimistic”, etc.). In our case, the betterment of mood, even despite fatigue after a tedious work during the experiment, has a connection with activity which was not changed statistically significantly, and therefore its indicator remained pretty high. Taking into account that many participants noted in their answers that they would strive their political behaviour in the direction of seeking information concerning problems for which their knowledge was insufficient, in combination with high indicators of activity and mood we have no doubts that such behaviour will be realized definitely.

Indicators in the control group statistically remained the same, though they were predominantly within the norm before the participation in this

experiment, so that the fact that these indices did not decrease and even tended to increase, although statistical insignificance, becomes an indication that in future political behaviour of these young people will not become radical, at least in relation to the problem that was introduces.

**Conclusions.** Based on the results we obtained, it can be concluded that the effect of mechanistic explanation of political problem essence has an obvious de-radicalizing effect on youth political behaviour. The experiment that we conducted de-radicalized actual political behaviour of participants whose political behaviour had some radical features as well as gave young people some skill for further orientation in political sphere, so that we hope this skill will be extrapolated to other spheres of life. Effect of mechanistic explanation of political issues essence is based on a comprehensive consideration of these issues, an explanation of their essence and principles of their implementation, which in some cases can lead to disorientation in a particular problem, so that it can even partly de-activate influence of other socio-psychological factors of radicalization and thus decrease the level of radical political behaviour of young people.

The prospect for our future work lies in incorporation of obtained knowledge into development of socio-psychological programme for preventing radical political behaviour of young people.

## References:

1. Склярук А. Соціальне самопочуття як чинник політичної поведінки особистості: дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.05 «Соціальна психологія; психологія соціальної роботи». К., 2007. 188 с.
2. Alter A., Oppenheimer D., Zemla J. Missing the trees for the forest: A construal level of the illusion explanatory depth. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2010. Vol. 99. P. 436–451.
3. Fernbach P., Rogers T., Fox C., Sloman S. Political Extremism Is Supported by an Illusion of Understanding. *Psychological Science*. 2013. Vol. 24. P. 939–946.
4. Petty R., Krosnick J. Attitude strength: Antecedents and consequences. *Manhaw, Nj: Erlbaum*, 1995. 510 p.
5. Rozenblit L., Keil F. The misunderstood limits of folk science: An illusion of explanatory depth. *Cognitive Science*. 2002. № 1. P. 521–562.

**Балюта В. В. Ілюзія розуміння як психологічний чинник радикальної політичної поведінки молоді**

*У статті представлено результати експериментального дослідження ілюзії розуміння як психологічного чинника радикалізації політичної поведінки молодих людей. Представлені методичні основи організації та необхідні умови проведення такого дослідження. Підкреслюється необхідність вивчення чинників радикалізації політичної поведінки молоді, особливо в сучасних умовах. Визначено перспективи подальших досліджень з огляду на отримані результати.*

**Ключові слова:** політична поведінка, радикалізація, молодь, глибина знання, ставлення, ілюзія розуміння проблеми.

**Балюта В. В. Иллюзия понимания как психологический фактор радикального политического поведения молодежи**

*В статье представлены результаты экспериментального исследования иллюзии понимания как психологического фактора, радикализирующего политическое поведение молодых людей. Представлены методические основы организации и необходимые условия проведения подобного исследования. Подчеркивается необходимость исследования факторов радикализации политического поведения молодежи, особенно в современных условиях. Определены перспективы дальнейших исследований, исходя из полученных результатов.*

**Ключевые слова:** политическое поведение, радикализация, молодежь, глубина знания, отношение, иллюзия понимания проблемы.

Ю. Я. Карпюк

кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри загальної та клінічної психології  
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

## АКСІОЛОГОГІЧНІ ТА АНТРОПОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ВІЙСЬКОВОГО КОНФЛІКТУ В УКРАЇНІ

*У статті порушується тема військового конфлікту в Україні і розглядаються аксіологічні й антропологічні чинники. Здійснений теоретичний аналіз військового конфлікту. Описуються психологічні особливості військового конфлікту в Україні. Подаються рекомендації щодо мирного врегулювання.*

**Ключові слова:** аксіологія військового конфлікту, антропологія військового конфлікту, війна в Україні, гібридна війна, українські цінності, українська культура.

**Постановка проблеми.** Сучасна українська наука гуманітарного виміру спрямовує свої теоретичні зусилля на вирішення нагальних проблем українського суспільства та намагається дати для цього інструментальні рекомендації, зокрема щодо війни на сході України. Вирішення проблеми військового конфлікту в Україні є актуальним, оскільки військовий конфлікт, його можливість і перебіг відображають сутнісні аспекти української антропології й аксіології і вказують на можливі перспективи розвитку українського суспільства. Без теоретичного осмислення проблем війни на сході України її неможливо припинити і неможливо знайти методи мирного врегулювання військового конфлікту на Донбасі.

**Мета статті** – виявити антропологічні й аксіологічні причини військового конфлікту в Україні та дати практичні інструментальні рекомендації щодо можливих шляхів вирішення цього конфлікту.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Серед робіт українських дослідників, які аналізують особливості, причини військового конфлікту в Україні та специфіку гібридної війни, можна зазначити праці В. Бабенка, О. Базалука, Х. Богрової, О. Вінської, М. Волошиної, Ю. Горбенка, В. Горбуліна, І. Гояна, Р. Додонова, А. Дорошкевича, С. Залкіна, Я. Жаркова, В. Карпенка, Г. Ковальського, О. Кондратенка, С. Костюкова, В. Кравченка, Р. Лукаша, О. Мальцевої, Є. Магди, К. Новікової, О. Місяця, М. Онищука, Г. Прищепи, Г. Певцова, О. Приліпка, Ю. Радковця, Ю. Рубана, О. Сальнікової, Г. Сасиної, В. Токара, М. Требіна, О. Федоренко, С. Сідченка, О. Суховерха, О. Феденка, К. Хударковського, Г. Шпанчука.

Проте в цих наукових дослідженнях тільки частково порушуються проблеми аксіології й антропології військового конфлікту в Україні. Зокрема, найбільш ґрунтовно аксіологічні проблеми військового конфлікту в Україні осмислюються в працях О. Базалука, В. Горбуліна, Р. Додонова, Г. Ковальського, однак у них аналізується пере-

важно аксіологічний аспект проблеми. На нашу думку, варто звернути увагу на антропологічне підґрунтя конфлікту, яке пов'язане з аксіологічними принципами, що пропагуються у світогляді та культурі різними інформаційними засобами. У дослідженні ми використали також концептуальні та методологічні міркування В. Будза, В. Винниченка, Є. Гуцала, М. Костомарова, Є. Маланюка, які вказують на особливості зв'язку природи людини та суспільства, зокрема, української та російської антропології та ментальності, та створюють концептуальне підґрунтя для проведення об'єктивного аналізу сучасного військового конфлікту в Україні. У дослідженні використано антропологічний і аксіологічний підходи, на основі яких аналізуються причини виникнення і можливі інструментальні шляхи припинення війни в державі.

**Виклад основного матеріалу.** Людина – це особливий вид буття, це система взаємодій соматички, психіки та духу, яка в результаті їх синергійного поєднання має складний антропологічний, феноменологічний і водночас онтологічний вимір [6, с. 318–341]. Складність людини (а отже, складність, динамічність і конфліктність суспільного буття, бо людські потреби формують підґрунтя для виникнення суспільних відносин) полягає в тому, що в людині особливим чином поєднуються такі форми буття, які, здавалось би, взагалі не можуть бути поєднані, бо вони зазвичай тлумачаться як діалектично протилежні – матеріальне (тілесне) й ідеальне (духовне, психічне). У людині матеріальне, природне, біологічне є матеріальним підґрунтям для функціонування психіки та свідомості, тобто ідеального. Також для людини як феномена буття характерне поєднання природного та соціального, тобто в ній виникає особливе поєднання життєвої форми (життя) та раціональної форми (розуму). На основі цього в людині формуються вітальні (природні) та духовні (соціальні) потреби, які створюють підґрунтя для конфліктності в межах самої природи людини та її

потреб. Оскільки в природі людини поєднані протилежні форми буття – матеріальне й ідеальне, з одного боку, а з іншого – природне та соціальне, то структура людських потреб і структура людських цінностей є надзвичайно динамічними по своїй суті. Тому будь-які типи відносин у суспільстві, зокрема конфлікти, мають динамічний вимір, бо виражають систему матеріальних, духовних, природних і соціальних потреб людини, які в кожній людині і в кожному суспільстві перебувають у різних комбінаціях та ієрархії. Кожна людина та кожне суспільство були, є і будуть відмінними, а отже, будуть мати тенденцію до динаміки і конфліктності, бо стосовно потреб і цінностей у них обґрунтовуються і відстоюються різні аксіологічні й антропологічні пріоритети.

Будь-який тип суспільних відносин має антропологічні засади, бо природа людини та людські вітальні потреби є в основі всіх типів взаємодій. З іншого боку, будь-які види взаємодій між людьми мають аксіологічний бік та формуються на основі ідеального і соціального вимірів. Усі типи взаємодій між людьми на антропологічному й аксіологічному рівнях можна умовно поділити на два види: 1) конфлікт як прояв агресивних і деструктивних думок, емоцій і почуттів, які передбачають агресивне, негуманне, нетолерантне ставлення до іншої людини, а отже, нехтування нею як цінністю; 2) співпраця як прояв інтегральних думок, емоцій і почуттів, які є причиною гармонії і миролюбної поведінки людини щодо інших, її гуманності, солідарності та толерантності з іншими, а отже, вказують на ціннісний вимір іншого.

Всі конфлікти, серед яких і військові, мають своєю причиною тільки природу людини, зокрема, вони є виявом суто людських потреб, інтересів і цінностей (матеріальних і духовних). Конфлікти принципово розпочинаються (на рівні тілесних, психічних та духовних потреб) і принципово вирішуються тільки на рівні антропологічних сфер, зокрема, на рівні психіки і духу, які можна розглядати як основні засоби досягнення консенсусу, оскільки, продукуючи ті чи інші емоції і почуття (психіка) та інтегральні ідеї (дух), можна досягти примирення і консенсусу або ж, навпаки, якщо продукувати ксенофобські емоції й ідеї, то можна поглиблювати конфліктні ситуації.

Всі причини конфліктів і всі засоби їх вирішення залежать тільки від бажання і волі людини, точніше, від їхнього морального, гуманного, солідарного чи аморального, антигуманного і ксенофобського спрямування. Крім того, всі типи конфліктів мають три основні рівні передумов: 1) емоційно-психологічні, які виражають волю і почуття людини; 2) інформаційно-сміслові, або ідеологічні, які виражають основні цінності; 3) технологічні й інституційні, які виражають засоби продукування емоцій і смислів. Тут варто мати

на увазі, що всі складники конфлікту та всі його передумови функціонують одночасно, а тому конфлікт – це надзвичайно динамічне явище. Якщо змінюються його складові передумови, наприклад, ієрархія та пріоритет цінностей (матеріальні чи духовні), то конфлікт посилюється чи припиняється. У такому контексті будь-яка ідеологія орієнтує на цінності, які є в основі війни чи миру [18, с. 33–34], орієнтує на справжні чи хибні цінності і фетиші [21, с. 38]. Зауважимо, що інформаційний простір держави, в якому пропагуються ті чи інші цінності, є основою її безпеки [15, с. 185], а тому необхідно його контролювати для гарантування національної безпеки, оскільки проти того чи іншого суспільства може вестися інформаційна війна, яка руйнує національні ідентифікації та цінності, зокрема, така аксіологічна й антропологічна інформаційна війна ведеться Росією проти українського суспільства.

У контексті поділу всіх типів взаємодії людей основними критеріями конфлікту чи співпраці є наявність солідарних чи деструктивних емоцій, почуттів і смислів, які розвиваються на рівні людської антропології й аксіології. Ціннісні орієнтири «<...> розкривають у свідомості людини зв'язок «індивідуального» і «громадського» як єдність когнітивних і афективних процесів» [17, с. 171]. Отже, якщо відбуваються різного типу конфлікти, від міжособистісних до міждержавних, зокрема військових, то аксіологічними й антропологічними шляхами розвитку будь-якого типу конфліктів є здебільшого ксенофобія, антигуманізм, ненависть, образи, приниження, реваншизм, неповага до людини та її гідності. У конфлікті тісно пов'язуються антропологічні й аксіологічні причини, які взаємокорелюються, оскільки та чи інша цінність «викликає» відповідні емоційні й афективні переживання, які можуть посилювати конфлікт.

Якщо між людьми чи між суспільствами є конфлікт, до того ж він має агресивний, військовий характер, то це вказує на негативну трансформацію людської антропології й аксіології в бік їх агресивного, егоїстичного прояву на основі прояву неповаги, непошани, нетолерантності, приниження іншої людини, нехтування нею як цінністю, її гідністю, честю. Військовий конфлікт передбачає світоглядне уявлення про можливість фізичного знищення іншої людини, а отже, нівелювання людини як цінності, ставлення до людини як до речі, засобу, предмета, який не має жодного значення, а є тільки перешкодою для реалізації войовничих планів.

Військовий конфлікт передбачає аксіологічну (світоглядну) та антропологічну (емоційно-чуттєву) *готовність* агресора фізично знищувати, вбивати людей, калічити, ґвалтувати, залишати сиротами. Така антропологічна й аксіологічна готовність знищувати інших людей, забирати



силою в них життя, свободу, власність, гідність, честь, безперечно, свідчить про деформацію людської сутності та свідомості. Загарбницька війна – це завжди злочинний прояв проти людини та людяності, бо вона передбачає насильство, насильне оволодіння територією, власністю інших людей, грабування населення, мародерство, привласнення і вивезення культурних цінностей, нехтування життєвими інтересами, правами, свободами населення, негативне ставлення до людського життя, зокрема і до життя мирних жителів, дітей і жінок.

Т. Невська вважає, що сучасна війна «ведеться за допомогою все більш широкого спектра дій: традиційних і незвичайних, прямих і непрямих (нелінійних), бойових і «невійськових», стає більш комплексною й інтегральною, а також – високотехнологічною й інформаційною. І водночас залишається війною армій, війною народів і війною різних угруповань, які борються, як і завжди, за владу, вплив, ресурси, території <...>» [27, с. 281]. Сучасні гібридні війни, як зазначає дослідниця, – це «війни не за правилами» [27, с. 282]. Для ведення сучасної гібридної війни застосовуються «<...> спеціальні підрозділи, розвідка <...> організовані злочинні групи <...> здійснюється масштабна інформаційно-психологічна дія на населення, особовий склад збройних сил і правоохоронних органів, владні структури з використанням всього діапазону інформаційно-комунікаційних технологій» [27, с. 282].

Який же справжній мотив має російський агресор стосовно України, анексувавши Крим та ведучи неоголошену гібридну війну на українському Донбасі? Звичайно, що це мотив заволодіння територією, її матеріальними та людськими ресурсами, вигідним геополітичним становищем, а також інші економічні інтереси. Але загарбницьке заволодіння передбачає насамперед насильство, насильне позбавлення життя, насильне обмеження прав і свобод попередніх власників, власне, українців. Для імперського російського мислення характерна «<...> перманентна агресивність та свавільність, перед якою ніякі міжнародні правила і договори не мають сили <...>» [4, с. 19]. Тобто для російської «<...> імперської історичної пам'яті немає жодних універсальних та загальнолюдських цінностей» [4, с. 19]. У такому контексті «<...> поведінку росіян неможливо прогнозувати, оскільки в їхній історичній пам'яті домінують і розвиваються комплекси імперської вищовартості порівняно з іншими народами. Звідси зверхність і нахабство росіян, звідси їхня власна правда та істина <...>» [4, с. 19]. Ще М. Костомаров доводив у своїх дослідженнях, що росіяни постійно «<...> вирізнялися пихою й нехтуванням інших <...>» [20, с. 72]. Ці міркування вченого підтверджують також сучасні дослідження [34, с. 162–169], що

вказує на довготривалу в історичному сенсі ксенофобську та людиноненависницьку орієнтацію російської ментальності й антропології. Зокрема «<...> основою єдності російського суспільства тривалий час залишаються негативні уявлення про представників інших народів, що ґрунтуються на мігрантофобії та етнофобії. 45–55% мешканців демонструють схильність до егоїзму <...> Більшість (до 65%) зазначають падіння патріотизму, міжособистісної довіри і відповідальності <...> Росіяни позбавлені духу солідарності та взаєморозуміння <...> У суспільстві домінують первісні (матеріальні) цінності» [34, с. 163]. Якщо в російському суспільстві домінують матеріальні цінності, то духовні цінності, зокрема свобода, справедливість, солідарність, толерантність, гідність, нехтуються, а це є антропологічною й аксіологічною причиною можливості підтримки російським населенням військового конфлікту. Такий аксіологічний вимір російської ментальності загалом вказує на нехтування росіянами духовних цінностей представників інших націй, які аж ніяк не є меншовартісними та мають природне право на свободу, соціальну справедливість, демократію, повагу, гідність.

М. Костомаров, аналізуючи специфіку російської й української ментальності, стверджував, що «на Україні-Русі не видно й найменшого змагання підвертати під себе чужинців, або щоб тих чужоземців, що сиділи поміж українським народом, привподобити до тубільців <...> В українців не було вдачі насилувати, нівелювати, не було політики, не було холодного вирахування <...>» [20, с. 40]. Мислитель вважає, що «українці зпоконвіку звикли були чути довкола себе чужу мову й не цуратися людей із іншим обличчям і іншою вдачею» [20, с. 72]. На його думку, «чужинці – греки, вірмени, жиди, німці, поляки, угри, живучи в українських містах, добували собі вільний захист і жили в добрім ладі з тубільцями <...> Отой дух терпимости, брак національної пихи, перейшов і в характер козаччини й живе й досі в народі. В козацьке товариство вільно було вступати кожному; його не розпитували, хто він, звідкіля, якої віри й нації» [20, с. 73]. Українці не схильні до агресії й асиміляції стосовно інших народів, оскільки є толерантними до них та їхніх ціннісних ідентифікацій, тобто риси української антропології вказують на її миролюбність і толерантність, на протизагроз російській, яка є агресивною і ксенофобською.

Той чи інший агресор завжди та з необхідністю антропологічно й аксіологічно небезпечний, оскільки готовий здійснювати військові та кримінальні злочини, готовий до насильства, до скоєння злочинів проти людяності та гуманності, готовий принижувати, асимілювати та фізично знищувати інших. Щоб будь-яка військова агресія відбулася, необхідно спочатку антрополо-

гічно й аксіологічно «підготувати» світоглядне та психологічне підґрунтя для військового втручання серед особового складу збройних сил і власного населення, підготувати їх, щоб вони були готові вбивати і знищувати інших, щоб були готові до насильства і злочинів проти людяності. У такому аспекті будь-яка військова агресія – це світоглядне знецінення людини та всіх цінностей, пов'язаних із людським життям, руйнування наявної системи цінностей [1, с. 30], втрата національної ідеї та духовних цінностей [33, с. 18]. Варто мати на увазі, що «агресор може окупувати чужу територію, оволодіти матеріальними ресурсами підкореного народу. Але доки світ історичних ідей психпростору жертви залишатиметься сакраментальним, доти цей психпростір буде нездоланим. Інакше кажучи, не захоплення території, а успішне нав'язування власної картини соціального світу, власної системи цінностей – ось де криється перемога у сучасних війнах» [12, с. 102]. Тобто у сучасній війні стоїть основне завдання – «<...> змінити масову свідомість населення, вплинути на експертну думку тих, хто забезпечує прийняття важливих політичних рішень, нав'язати власні цінності і мотиви дій <...>» [12, с. 107].

Світоглядні чинники «<...> відіграють основну роль у формуванні напрямів і шляхів мотивації людської діяльності. Важливим фактором світогляду, який безпосередньо мотивує людську дію, є цінності <...>» [5, с. 10], а «<...> всі види мотивів <...> залежать від того світогляду і його цінностей, якими керується людина» [5, с. 11]. Варто погодитися, що «ціннісні орієнтири корелюються з відповідною мотиваційною структурою. Система цінностей значною мірою впливає на вибір засобів задоволення потреб та цінностей <...> Ціннісні орієнтири розгортаються в меті, ідеалах, інтересах, життєвих планах, принципах, переконаннях, вони є утворенням ідейно-цільового плану, генеральною лінією життя людини» [17, с. 172]. Такою світоглядно-ідеологічною підготовкою для формування агресивної військової антропології й аксіології слугують різні імперські, націоналістичні, шовіністичні, расово-антропологічні ідеології, які готують військових і населення країни-агресора в контексті ксенофобії, реваншизму, фашизму, расизму, месіанізму, шовінізму, світоглядно обґрунтовують необхідність фізичного знищення та насильного обмеження свободи тих людей, які мають інші світоглядні, політичні, ідеологічні, релігійні, расові, національні переконання й ідентифікації, які сповідують інші цінності. Тому треба розуміти, що «<...> «постмодерна» війна співіснує з боротьбою не тільки за території, але й за розуми, ідентичності і цінності» [23, с. 21]. Варто погодитися з думкою В. Горбуліна, який вважає, що «сучасна війна – це війна цінностей, війна нарративів, війна за громадську думку

та емоції, війна, що використовує інформацію як зброю. Дезінформація, пропаганда, фейки <...> лінгвістична агресія <...> мова ворожнечі <...> – це складники воєнного протистояння. Не лише Україна, а й Європа та світ загалом виявилися не готовими до дій Росії, що заперечують <...> встановлені міжнародні правила поведінки держав» [34, с. 456].

Агресор завжди готується до військового нападу в контексті ксенофобії та ненависті до людей з іншими світоглядними та національними ідентифікаціями, у контексті навіювання страху і терору серед мирного населення. Тут можна погодитися з міркуваннями, що «мова ненависті» як технологія ведення гібридної війни <...> спрямована саме на зміну базових фрагментів національних картин світу <...> на концептуальні структури країни-агресора» [29, с. 101]. «Комунікація, заснована на дискримінації та упередженості, як засіб маніпуляції свідомістю та поведінкою аудиторій щільно увійшла в життя українського суспільства з початком російської агресії в Криму та Донбасі» [29, с. 99].

Якщо екстраполювати ці міркування про специфіку розгортання військового конфлікту щодо дій сучасної Росії, яка є агресором стосовно України, анексувала Крим і веде неоголошену гібридну війну на сході України, то всі ці антропологічні й аксіологічні характеристики властиві терористам і проросійським силам, які ведуть війну проти населення України. Зокрема «<...> теперішня Російська Федерація спирається на протилежні європейським цінності – ксенофобію, націоналізм, культ крові, культ походження, культ не народу, а натовпу» [17, с. 174].

Процес ведення агресивної гібридної війни Росії проти України є незаперечним фактом, який констатує, наприклад, російська дослідниця Т. Невська, яка вважає, що «останніми роками гібридні війни велися в Іраку, Афганістані, Сирії, Грузії, тепер – на Україні» [27, с. 282]. Українські дослідники також вказують на процес гібридної війни проти України з боку Росії, інформаційними засобами якої розробляється негативне аксіологічне й антропологічне підґрунтя, яке сприяє веденню військових дій і знеціненню традиційних гуманних цінностей [9; 10; 13; 14; 19; 22; 24; 28; 30; 31; 32; 34; 35; 36; 37].

Російський агресор, ведучи гібридну війну проти українців, впливає передусім на їхню психіку, на їхні світоглядні й аксіологічні ідентифікації, негативно оцінює і не поважає європейський вибір українців, вибір ними свободи, незалежності, демократії, поваги до людини, не поважає самих українців, їхню свободу, життя, власність, оскільки несе руйнування, знищення, обмеження прав і свобод українських громадян на захоплених територіях, з неповагою та ненавистю ставиться

до будь-яких українських ідентифікацій, зокрема історії, мови, символики. Варто погодитися з думкою, що «сила інформаційної війни та її технологій полягає в акценті на психіку, на світоглядні настанови й ціннісні орієнтації <...> Інформаційна війна забезпечує безкровні розпади й союзи локусів цивілізації. Маніпуляція чуттєво-емоційним станом психіки і свідомістю – це найефективніший засіб війни <...>» [2, с. 49].

Росія прагне засобами інформаційної війни змінити світоглядні ідентифікації українців, використовуючи «мову ненависті», на основі якої «<...> образ опонента позбавляється людських рис <...>. Створюється уявлення про моральну неповноцінність, кримінальність <...> формуються певні <...> настанови, спрямовані на очорнення культури та ідеалів учасника протилежного боку конфлікту» [29, с. 102]. Зокрема, «20% усієї інформації, яка подається в ЗМІ на тимчасово окупованій території Донецької області, містить слова з ознаками ворожнечі («окупанти», «хунта», «укрофашисти», «бандерівці», «п'ята колона», «Гейропа», «вишивата», «кати», «вбивці російськомовних» тощо), формуючи з української держави загалом та окремих її представників образ ворога» [29, с. 103–104]. Формування образу ворога може здійснюватися через вкидання матеріалів, які спрямовані на «<...> демонізацію окремих політиків, партій, владних інституцій, громадських організацій <...> дискредитацію символів, ціннісних орієнтирів, моральних норм, ідеологічних настанов <...> переписування історії, підміни понять <...>» [21, с. 38]. Формуючи образ ворога з українців, «російська влада переконує власних громадян і симпатиків в інших країнах, що Російська Федерація опинилася одноосібною захисницею традиційних християнських цінностей у протистоянні з ліберальним Заходом» [34, с. 429].

Росіяни прагнуть шляхом інформаційної війни вплинути на зміну світоглядних та аксіологічних ідентифікацій українців [16, с. 8], деструктивно вплинути на європейський вибір українців, змінивши їхній світогляд, використавши для цього інформаційні приводи, кіно, літературу й інші мистецькі жанри. Нагадаємо думку Є. Маланюка, яка є актуальною й на даний час, оскільки він доводив, що для українців «<...> російська література є першорядний чинник деморалізації <...>» [25, с. 16], оскільки пропагує російські цінності та принижує українські.

Різноманітні виміри агресивної російської антропології й аксіології, яка проявляється в конфліктах на Донбасі, є суспільно-небезпечними і мають виміри злочинів проти людяності та гуманності. Якщо російська агресія пошириться на інші території України, крім Донбасу, то, зрозуміло, що уникнути українцям жертв серед мирного населення, зокрема серед жінок і дітей, уникнути руй-

нування економічної інфраструктури аж ніяк не вдасться, бо російський агресор ніколи за жодних обставин не проявляв і не проявить благородства і лицарського духу. Російський агресор – це паталогічний шовініст, імперіаліст, це варвар, який має ментальність орди [11], це кат і злочинець, який не зупиниться ні перед чим, бо він морально, світоглядно, антропологічно, аксіологічно готовий вбивати і знищувати все українське, всіх українських громадян і всі українські ідентифікації, бо в його ментальності домінує імперська ксенофобія та шовінізм, терор, зневага, паталогічна ненависть до всього українського. Дослідники констатують, що «усупереч світовим тенденціям емансипації людини, на окупованих територіях України <...> насаджувалися авторитарно-архаїчні цінності, у тому числі зневага до свободи вибору способу життя та креативного самовираження. Ці тенденції було посилено загарбниками з початком гібридної війни, зокрема, громадяни України були позбавлені права на свободу слова, волевиявлення <...> та вибору професії, адже щоденно значна кількість людей залучається до примусових робіт із загрозою їхньому життю та здоров'ю» [8, с. 103], але «<...> будь-які заклики, які принижують гідність особистості, є несумісними з основоположними принципами демократії та європейськими цінностями» [8, с. 104]. Такий стан речей, який виражає неповагу до українців та до їхніх прав, стає зрозумілим у тому контексті, що «російська політична система, побудована на ідеї сильного лідера, ігноруванні прав людини <...>» [34, с. 429].

У такому разі інтеграція незалежної частини України з окупованою частиною Донбасу, а загалом, порятунком українців від будь-якої агресії полягає тільки в одному – у побудові і підтримці таких якостей української антропології й аксіології, які будуть мати виміри мужності, жертвовності, героїзму, патріотизму, навіть українського націоналізму, поваги до української історії, мови, символики, відданості українцям, солідарності з ними, яка буде близька до системи європейських цінностей, оскільки «вершиною європейської моделі цінностей є демократія і законність, права, рівність та свобода людини» [17, с. 164]. Саме тому «<...> в сучасних умовах розвитку світового суспільства та російської гібридної агресії принциповим питанням постає формування стійкого інформаційного концепту, заснованого на українських традиційних та європейських ліберальних цінностях» [17, с. 168], а зокрема, на цінності людини, бо «розвиток європейської цивілізованої моделі вивів на перший план найвищу цінність суспільства – людину» [17, с. 169]. Адже основними цінностями, на яких заснований Європейський Союз, є «<...> повага до людської гідності, свободи, демократії, рівності, верховенства закону і повага прав людини <...>. Ці цінності <...> характеризую-

ються плюралізмом, недискримінацією, терпимістю, справедливістю, солідарністю і рівністю між жінками і чоловіками» [17, с. 170]. Тільки така українська національна антропологія, яка зорієнтована на українські й європейські цінності, на повагу до людини та її гідності, зможе протистояти російській агресивній антропології і перемогти її в будь-якому конфлікті, бо боротьба за рідну землю, власну територію, за власну історію, мову, власний народ, власну родину, боротьба за власні національні ідентифікації та національну честь і гідність є аксіологічно виправданою й освяченою. Такі мотиви захисту рідної землі, свободи і життя рідних, свободи і життя близьких по духу та історії українців є більш вартисними і дієвішими, ніж меркантильні мотиви загарбання й агресії. «<...> Якщо в структурі характеру людини <...> наявні такі риси, як гуманізм, мужність, відповідальність, працелюбність, патріотизм, відчуття соціальної справедливості, власної і національної гідності, почуття солідарності <...> то, відповідно, вона зовсім по-іншому приймає рішення щодо соціальної дії, ніж та людина, у структурі характеру якої наявні такі риси, як соціальна апатія <...> песимізм, невпевненість, жадібність, байдужість <...>» [5, с. 14]. Більш бажаним для української дійсності та для захисту українських цінностей є, звичайно, перший тип людського характеру, який є більш солідарний, відповідальний, мужній, патріотичний, толерантний.

Основні причини будь-яких конфліктів між людьми не є трансцендентними, а є іманентними, тобто ці причини не перебувають поза людиною та її природою; ці причини ґрунтуються на природі людини, пов'язані з людиною та її потребами. На конфлікти жодним чином не впливають природні явища, божественні, геополітичні, історичні, культурні причини, бо всі сфери суспільного буття є «похідними» від людської діяльності, людських рішень, переконань, думок, емоцій і почуттів. Всі конфлікти як факт, як подія, як процес існують тільки «тепер», тобто в даний конкретний синхронний із нами час. Жодні минулі історичні обставини не впливають на сьогоднішній конфлікт, бо вони (історичні обставини) як такі онтологічно не існують. Ці так звані «історичні обставини» можуть акумулюватися тільки у свідомості теперішньої людини, а тому вони є тільки «ідеєю» й «інтерпретацією» історичної події, трансформуються в людській свідомості як розуміння, переживання цієї історичної ситуації як солідарності у формі думок, емоцій і почуттів. Всі історичні події трансформуються в думку й емоційно-чуттєве сприйняття цієї події, тобто історія трансформується у феноменологічні й антропологічні процеси. Тому якщо й історичні події можуть якимось впливати на теперішні події, то такий вплив може бути феноменологічним, тобто як результат усві-

домлення цієї історичної події, або як результат її емоційного переживання внаслідок усвідомлення історичної солідарності з минулим поколіннями. У цьому аспекті показовим є аналіз української історії В. Винниченком, який вважає, що «читати українську історію треба з бромом, – до того це одна з нещасних, безглузких, безпорадних історій, до того боляче, досадно, гірко, сумно перечитувати, як нещасна, зацькована, зашарпана нація тільки те й робила за весь час свого державного (чи вірніше: півдержавного) існування, що одгризалася на всі боки: од поляків, руських, татар, шведів. Уся історія – ряд, безупинний, безперервний ряд повстань, війн, пожарищ, голоду, набігів, військових переворотів, інтриг, сварок, підкопування. Чи не те саме стає тепер? Тільки хотіли жити державним життям, як починається стара історія: Москва всіма силами вп'ялась і не хоче випустити <...> А всередині теж те саме. Паршиві шанолубці, національне сміття, паразити й злодії продають на всі боки: хто більше дасть. Нащадки прадідів поганих повторюють погані діла дідів-поганців. І розшарпаний, зацькований народ, знову безпомічний, жде, якому панові його оддадуть. Вигідніше буде можновладцеві <...> оддати Москві – оддасть. Вигідніше собі лишити – лишить. Ні, ні української історії, ні українських газет читати без броду, валер'янки або без доброї дози філософського застереження не можна» [7, с. 285]. Певною мірою ці думки В. Винниченка, висловлені в травні 1918 р., є актуальними й пророчими для сьогодення, оскільки в сучасній українській історії простежуються аналогічні ситуації й події. Основна ж проблема криз в українській історії і причини війн, зокрема, теперішньої війни на Сході України, – це навіть не хижі апетити сусідніх держав, а криза в ментальності українського населення, яке не має чітко вираженої національної гордості, ідеї, патріотизму і солідарності, а керується переважно меркантильними інтересами, не має чітких аксіологічних орієнтирів. У цьому аспекті можна погодитися з думкою Г. Ковальського, що «інформаційна війна проти України спричинила низку кризових явищ, які <...> поставили під загрозу існування державності. Серед них чільне місце займає саме аксіологічна криза українського суспільства, викликана кризою ціннісних орієнтацій у суспільстві, відсутністю протягом останнього десятиліття чіткої позиції держави щодо врівноваженої гуманітарної політики» [17, с. 171]. «Закономірним наслідком кризи демократичних цінностей <...> є поширення агресивних ідеологічних форм, культу сили, зростання колективного і національного егоїзму, орієнтація на емоцію та афект у розв'язанні суспільних проблем» [34, с. 97].

Якщо припустити, що на початок 2014 р. в українців, зокрема жителів Криму, домінували

б демократичні цінності, патріотизм і українські національні, а не проросійські, а також егоїстичні і меркантильні інтереси, то жодний фейковий референдум та подальша анексія Криму, а потім сепаратизм на Сході України взагалі були б неможливі. Саме відсутність у деякої частини населення України патріотизму, національної солідарності і національної гідності, брак українських цінностей і інтересів стали причинами анексії Криму та війни на Донбасі. Основна причина анексії Криму та війни на Сході України – це негативні моральні якості, а загалом, антропологічні якості самих українських громадян, які стали передумовою акту анексії та поширення військових дій на Схід України. Тому анексія Криму та війна на Сході України зумовлена якраз проросійськими світоглядними й емоційними уподобаннями більшості населення Криму й окупованої частини Донбасу, які зорієнтовані на проросійські цінності та російську ідеологію і культуру, а тому створюють сприятливі умови для можливості такої військової агресії та її ментальної підтримки. У цьому аспекті справедливими є міркування В. Горбуліна, який вважає, що «світоглядно-ментальна експансія Російської Федерації сформувала низку загроз у національному гуманітарному просторі: посилення позицій російської мови і культури шляхом поширення російськомовного культурного продукту із пропагандистським змістовним наповненням; нав'язування українському суспільству російськоцентричних цінностей та ідеології через освітні та конфесійні канали, зокрема шляхом фальсифікації української історії через використання інтерпретації подій минулого у вигідному для Російської Федерації світлі та активних спроб інвазії імперського проекту «русского мира»; колабораціоністську діяльність УПЦ (МП) тощо» [34, с. 389].

Звичайно, такий стан речей з українською ментальністю, яка «підтримує» російську культуру й ідеологію «русского мира», – це результат тривалої інформаційно-ідеологічної, а загалом світоглядно-ціннісної війни, яку проводила Росія стосовно України та її жителів, пропагуючи ксенофобію, ненависть та несприйняття всього українського, починаючи від української мови та закінчуючи усвідомлення української історії. Навіть у поважних наукових журналах Російської Федерації можна простежити елементи такої інформаційної війни проти України, оскільки, наприклад, Т. Невська вважає, що в Україні «<...> масова свідомість в прямому сенсі цього слова зомбується пропагандою <...> Потрапляючи на фронт, українські солдати починають розуміти повну розбіжність образів, які їм навіюються, і реальної ситуації. Різко втрачається мотивованість особистого складу, і буквально через кілька тижнів перебування на фронті такі частини в масовому порядку демора-

лізуються, що робить їх практично непридатними для ведення бойових дій. Як бачимо, це поки що не дуже турбує київське керівництво, яке має можливість проводити перманентні мобілізації і поповнювати особовий склад» [27, с. 283–284]. Звичайно, це відверта дезінформація, яка засобами псевдонауки формує для населення Росії ксенофобську та меншовартісну світоглядну картину стосовно українського населення, української армії й української державності.

Можливість поширення військового конфлікту на інші території України зумовлюється наявністю чи відсутністю певного проросійського ментального та світоглядно-ідеологічного рівня свідомості українських громадян і свідомості російських громадян, які виховані засобами інформаційної війни та готові підтримати ряди сепаратистів і терористів на Сході України безпосередньою участю в бойових діях чи фінансово. Тобто поширення російської агресії можливе тільки за «підтримки» населенням України проросійських цінностей і російської імперської ідеології, неорадянських міфів, а також світоглядної готовності росіян насильно знищувати українців і нав'язувати свої цінності, нав'язувати українцям комплекси меншовартості, історичної приреченості та сумнівів щодо власного історичного буття, національних символів і важливості в історії.

Українцям не варто сповідувати і переймати комплекси меншовартості, які можуть бути інспіровані російською ідеологією. Треба розуміти, що росіяни часто зловживають «<...> «крадіжкою» та асиміляцією історичної пам'яті інших народів <...> присвоюють собі здобутки інших народів і націй, вважаючи себе, наприклад, нащадками Київської Русі та спадкоємцями Київської митрополії <...>» [4, с. 19–20]. На думку Є. Гуцала, «<...> релігійні, мистецькі та інші цінності <...> Росія на нашій землі грабувала віками <...> великоросійська національна гордість звикла житися українською національною гордістю як своєю власною» [11]. В. Горбулін зазначає, що стосовно України відбувається нав'язування російськоцентричних цінностей та ідеології шляхом фальсифікації історії [34, с. 391–393], а одним із найбільш витончених інструментів утримання України в силовому полі Росії залишається вплив через релігійні інституції [34, с. 393–395], а також відбувається інформаційна підтримка російської агресії через освіту та науку [34, с. 395–398], через сферу культури і мистецтва [34, с. 399–400].

В аналізі аксіологічних і антропологічних причин війни в Україні потрібно мати на увазі, що деяка частина українського населення перебуває «<...> у контексті проросійського імперського мислення та імперської історичної пам'яті» [4, с. 19]. Тому українцям не варто бути «новоросами» чи малоросами, бо малорос – це «<...> тип націо-

нально дефективний, скалічений психічно, духово <...>» [25, с. 8], це національне каліцтво [25, с. 28]. На думку Є. Маланюка, малоросійство є дуже небезпечним суспільним явищем, адже «<...> малоросійство – то не москвофільство і не ще якенебудь фільство. То – неміч, хвороба, каліцтво внутрішньонаціональне. Це – національне пораженство <...> Є то логічне степенування: хитливість, зрадливість, зрада і аґентурність <...> Москвофільство чи інше фільство (їх було кілька в нашій історії) – то є можливий напрям нашої національної політики <...> Але малоросійство – це не політика і навіть не тактика, лише завжди апріорна і тотальна капітуляція. Капітуляція ще перед боєм» [25, с. 12–13]. Як зазначає Є. Маланюк, «малоросійство <...> одночасно плекається <...> систематичним впорскуванням комплексу меншовартості <...> насмішкватого відношення до національних вартостей і святощів. Це – систематичне висміювання, анекдотизування й глузування зі звичаїв, обичаїв, обрядів, національної етики, мови, літератури, з ознак національного стилю, реалізації якого ставляться систематичні, плянові й терором підперті перешкоди» [25, с. 16]. В унісон з міркуваннями Є. Маланюка щодо агресивності російської культури стосовно України висловлюються сучасні дослідники, які обґрунтовують думку про те, що «найактивніше гібридна війна включає у свій коловорот саме культуру <...>. В її ході не завжди можна наявно простежити акт агресії у просуванні національної культури однієї країни на теренах іншої. Ретрансляція телеконтенту, залучення елементів російської культури (кіно, літератури, творів мистецтва, поп-музики) тривалий час не сприймалися як загроза інформаційній безпеці України, як фактор насадження інших культурних ідентичностей. Втім, через цей культурний вплив закладалися певні масові психологічні настанови, ціннісні пріоритети. Найважливішим було посягати на певність, безпорадність, страх, зневіру у власні можливості. Адже головне завдання гібридної війни <...> деморалізувати <...> залякати, змусити підкоритися нав'язуваній волі <...>. Війна <...> переростає у війну ідентичностей. Головними меседжами російських політтехнологів, які обґрунтовують агресію з боку їхньої держави, є намагання переконати українців та світ у тому, що історично не існувало української державності, що «незалежна Україна – невдалий проєкт», що в українців немає власної мови, національної ідентичності тощо. На культурну політику України, котра спрямована на розвиток української свідомості, вони одразу ж навішують ярлики «штучної українізації», «насильницької націоналізації», «фашизації суспільства»» [26, с. 118–119].

У цьому аспекті варто звернути увагу навіть на чистоту вживання української мови й оволодіння нею в повному обсязі, бо якщо, наприклад, у дитини «<...> повноцінно не сформована ні одна з мов, то руйнується структура мовленнєвого мислення, що може привести до психологічних стресів. Дитина починає замикатися в собі, виникають труднощі із соціальною адаптацією <...> може з'явитися відчуття неповноцінності» [3, с. 106]. Негативне ставлення до українських звичаїв, традицій, історії, української мови, її висміювання й анекдотизування, пропаганда суржика є елементами ведення інформаційної війни, яка спрямована на психіку українців, на формування в ній комплексів меншовартості й історичної невдачі, історичного непорозуміння.

**Висновки.** Сучасна військова агресія Росії проти України ґрунтується на створенні проросійського аксіологічного підґрунтя та формуванні в українських громадян низької «якості» української антропології, негативних емоційно-вольових психічних якостей засобами інформаційної війни. Факт зниження «якості» української антропології, а загалом, почуттів солідарності та патріотизму, створює сприятливі умови для розгортання військового конфлікту. Зі зміною метально-антропологічного типу українців у гірший бік, який характеризується низьким рівнем патріотизму, національної солідарності, національної гідності, низьким рівнем усвідомлення національної історії, поширенням комплексів меншовартості, зневагою до української символіки, байдужістю до подій на Сході України, змінюються умови для поширення військового конфлікту в Україні на ті території, на яких українське населення симпатизує російській культурі, історії, ідеології, підтримує проросійські цінності та культурні коди.

За відсутності українського патріотизму та національних інтересів у населення України військовий конфлікт із Росією може бути програним. З іншого боку, патріотизм, національна солідарність і гідність, героїзм і самопожертва заради України – це безпосереднє вираження ментально-антропологічного типу українця, який здатний протистояти будь-якій зовнішній агресії, зокрема російській.

Необхідно на державному рівні створювати ідеологічні передумови для пропагування позитивних ментально-антропологічних рис українця та вести контрпропаганду та контрінформаційну війну, яка буде спрямована проти проросійських впливів засобів масової інформації, проти проросійських цінностей та проросійської ідеології, буде відстоювати українську культуру, історію й українські цінності.

**Література:**

1. Бабенко В. Фстори розвитку гелполітики Росії як база формування її поглядів на історію України. Українське суспільство в умовах війни: виклики сьогодення та перспективи миротворення: матеріали Всеукраїн. Наук.-практ конф. М. Маріуполь, 9 червня 2017 р. Маріуполь, 2017. С. 26–30.
2. Базалук О. Загальна теорія війни і миру. Гібридна війна: in verbo et in praxi: монографія. Вінниця, 2017. С. 22–57.
3. Богорова Х. Особливості просодичного компонента мовлення дітей-білінгвістів в умовах збройного конфлікту. Українське суспільство в умовах війни: виклики сьогодення та перспективи миротворення: матеріали Всеукраїн. Наук.-практ конф. М. Маріуполь, 9 червня 2017 р. Маріуполь, 2017. С. 105–108.
4. Будз В. Аксіологічний вимір історичної пам'яті українців. Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Вип. 1 (119). 2015. С. 19–23.
5. Будз В. Мировоззренческие факторы мотивации человеческой деятельности. Социальное воспитание. 2016. № 2(8). С. 10–17.
6. Будз В. Самоорганізація суспільної дійсності в контексті її антропологічних засад та аксіологічних чинників: у 5 т. Т. 3. Івано-Франківськ: Прикарпат. нац. ун-т ім. Василя Стефаника, 2017. 501 с.
7. Винниченко В. Щоденник. Т. 1: 1911–1920. Едмонтон: Нью-Йорк. 1980. 500 с.
8. Вінська О. Імплементация інклюзивної моделі економіки в умовах війни Українське суспільство в умовах війни: виклики сьогодення та перспективи миротворення: матеріали Всеукраїн. Наук.-практ конф. М. Маріуполь, 9 червня 2017 р. Маріуполь, 2017. С. 102–104.
9. Волошина М. Політологічний аспект гібридної війни в Україні. Збірник наукових праць Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка. К. : ВІКНУ, 2015. Вип. № 50. С. 74–80.
10. Горбенко Ю. Особистість у гібридній війні: психологічний вимір. Психологія і особистість. 2017. № 2(12). С. 30–39.
11. Гуцало Є. Ментальність орди. Київ, 1996. URL: [http://lib.sumdu.edu.ua/library/docs/Books/Gutsalo\\_Mentalnist\\_ordi.pdf](http://lib.sumdu.edu.ua/library/docs/Books/Gutsalo_Mentalnist_ordi.pdf).
12. Додонов Р. Російський погляд на концепцію гібридної війни. Гібридна війна: in verbo et in praxi: монографія. Вінниця, 2017. С. 94–133.
13. Дорожкевич А. Гібридна війна в інформаційному суспільстві. Вісник Національного університету «Юридична академія ім. Ярослава Мудрого». Серія «Філософія. Філософія права. Політологія. Соціологія». 2015. № 2. С. 21–28.
14. Жарков Я. Інформаційна боротьба як фактор національної безпеки України. Збірник наукових праць Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Київ, 2015. Вип. № 50. С. 87–92.
15. Карпенко В. Інформаційний простір як чинник національної безпеки України. Українознавство: науковий громадсько-політичний культурно-мистецький релігійно-філософський педагогічний журнал. 2005. № 3. С. 182–192.
16. Ковальський Г. Аксіологічна площина зовнішніх чинників інформаційного протистояння в Україні. Intercultural Communication. 2017. № 1. С. 5–14.
17. Ковальський Г. Інформаційна складова протистояння на Сході України. Гібридна війна: in verbo et in praxi: монографія. Вінниця, 2017. С. 135–174.
18. Ковальський Г. Полемологічна методологія наукової монографії «Гібридна війна: in verbo et in praxi». Українське суспільство в умовах війни: виклики сьогодення та перспективи миротворення: матеріали Всеукраїн. Наук.-практ конф. М. Маріуполь, 9 червня 2017 р. Маріуполь, 2017. С. 31–35.
19. Кондратенко О. Концептуальні основи російської геополітики та геостратегії. Вісник Дніпропетровського університету. Політологія. 2015. № 2. С. 129–139.
20. Костомаров М. Дві руські народності. Ляйпціг: Українська накладня. 111 с.
21. Костючков С. Застосування «дестабілізаційної змії» в умовах гібридної війни. Українське суспільство в умовах війни: виклики сьогодення та перспективи миротворення: матеріали Всеукраїн. Наук.-практ конф. М. Маріуполь, 9 червня 2017 р. Маріуполь, 2017. С. 35–39.
22. Кравченко В. Теорія «гібридної війни»: український вимір. Вісник Дніпропетровського університету. Політологія. 2015. № 2. С. 139–148.
23. Лукаш Р. Полемологія як методологічна підстава дослідження війни. Гібридна війна: in verbo et in praxi: монографія. Вінниця, 2017. С. 10–21.
24. Магда Є. Виклики гібридної війни: інформаційний вимір. Наукові записки Інституту законодавства Верховної Ради України. 2014. № 5. С. 138–142.
25. Маланюк Є. Малоросійство. Нью-Йорк. 1959. 31 с.
26. Мальцева О. Відлуння військового конфлікту на сході України. Українське суспільство в умовах війни: виклики сьогодення та перспективи миротворення: матеріали Всеукраїн. Наук.-практ конф. М. Маріуполь, 9 червня 2017 р. Маріуполь, 2017. С. 118–122.
27. Невская Т. Информационная составляющая гибридных войн. Вестник Московского универ-

- ситета. Серія 18 «Социология и политология». 2015 (4). С. 281–284.
28. Певцов Г. Інформаційно-психологічні операції Російської Федерації в Україні: моделі впливу та напрями протидії. Наука і оборона. 2015. № 2. С. 28–32.
29. Прищепа Г. «Мова ненависті» як лінгвістичний маркер «гібридної війни». Психолінгвістика. Психолінгвістика. Psycholinguistics. 2017. Вип. 22(2). С. 98–112.
30. Радковець Ю. Ознаки технологій «гібридної війни» в агресивних діях Росії проти України. Наука і оборона. 2014. № 3. С. 36–42.
31. Рубан Ю. Україна як суб'єкт і об'єкт сучасних міжнародних інформаційних воєн. Стратегічні пріоритети. 2009. № 2(11). С. 5–9.
32. Сальнікова О. Роль недержавних організацій у веденні гібридної війни: досвід України. Держава та регіони. 2016. № 2(54). Серія «Державне управління». С. 95–100.
33. Сасин Г. Інформаційна війна: сутність, засоби реалізації, результати та можливості протидії (на прикладі російської експансії в українській простір). Грані. Політологія. 2015. № 3(119). С. 18–23.
34. Світова гібридна війна: український фронт: монографія. К., 2017. 496 с.
35. Требін М. Феномен «гібридної» війни. Гілея: науковий вісник. 2014. Вип. 87. С. 366–371.
36. Феденко О. Гібридна війна в Україні за законами сили. Молодий вчений. 2016. № 4(31). С. 657–661.
37. Федоренко О. Науково-інтелектуальні аспекти інформаційної безпеки України в умовах інформаційної війни. Наук. праці Нац. бібл. України ім. В.І. Вернадського. К., 2017. Вип. 46. С. 111–116.
- 

**Крапюк Ю. Я. Аксиологические и антропологические факторы военного конфликта в Украине**

*В статье поднимается тема военного конфликта в Украине и рассматриваются аксиологические и антропологические факторы. Проведен теоретический анализ военного конфликта. Описываются психологические особенности военного конфликта в Украине. Даются рекомендации по мирному урегулированию.*

**Ключевые слова:** аксиология военного конфликта, антропология военного конфликта, война в Украине, гибридная война, украинские ценности, украинская культура.

**Karpiuk Yu. Ya. Axiological and anthropological factors military conflict in Ukraine**

*The article raises the theme of the military conflict in Ukraine and examines axiological and anthropological factors. A theoretical analysis of the military conflict was carried out. The psychological features of the military conflict in Ukraine are described. Recommendations for a peaceful settlement are given.*

**Key words:** axiology of military conflict, anthropology of military conflict, war in Ukraine, hybrid war, Ukrainian values, Ukrainian culture.