

Полтавський національний педагогічний університет
імені В. Г. Короленка
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України

ПСИХОЛОГІЯ І ОСОБИСТІТЬ

Науковий журнал

Заснований у травні 2011 року

Виходить два рази на рік

**№ 1 (19)
2021**

Полтава – Київ
2021

Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University
G. S. Kostiuk Institute of Psychology at National Academy
of Educational Sciences of Ukraine

PSYCHOLOGY AND PERSONALITY

Scholarly Journal

Founded in May 2011

Biannual

**№ 1 (19)
2021**

Poltava – Kyiv
2021

ISSN 2226-4078 (Print)
ISSN 2410-3527 (Online)
УДК 159.9 + 37.015.311 (051)
http://doi.org/10.33989/2226-4078.2021.1

Засновники

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України

*Затверджено вченою радою Полтавського національного педагогічного університету
імені В. Г. Короленка, протокол № 9 від 22.02.2021 р.*

Головний редактор

Бочелюк В. Й. – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Національного університету «Запорізька політехніка».

Заступники головного редактора

Седих К. В. – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Тітов І. Г. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Відповідальний секретар

Лаврінченко В. А. – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Редакційна колегія

Aqeel M. – Lecturer, Department of Psychology, Foundation University, Rawalpindi Campus, Pakistan.

Giacomuzzi S. – Dr., Professor, Free University of Bolzano, Italy.

Stelcer B. – Dr., Ass. Professor, Karol Marcinkowski University of Medical Sciences, Poland.

Дзюба Т. М. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Власова О. І. – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології розвитку, Київський національний університет імені Тараса Шевченка.

Коваленко О. Г. – доктор психологічних наук, професор, головний науковий відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені І. А. Зязюна НАПН України.

Кочарян О. С. – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психологічного консультування і психотерапії Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.

Кряже І. В. – доктор психологічних наук, професор кафедри прикладної психології, Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна.

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

Кузнецов М. А. – доктор психологічних наук, професор кафедри практичної психології, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди.

Морзун В. Ф. – кандидат психологічних наук, професор кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Полянничко О. М. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри спорту та фітнесу Київського університету імені Бориса Грінченка.

Співак Л. М. – доктор психологічних наук, професор кафедри теоретичної та консультативної психології, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова.

Хомуленко Т. Б. – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

Шандрук С. К. – доктор психологічних наук, професор кафедри психології та соціальної роботи, Тернопільського національного економічного університету.

Швалб Ю. М. – доктор психологічних наук, професор, завідувач лабораторії екологічної психології, Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

Шестопалова Л. Ф. – доктор психологічних наук, професор, завідувач відділом медичної психології, Інститут неврології, психіатрії та наркології НАМН України.

Свідчення про державну реєстрацію: КВ №23463-13303ПР від 2.07.2018 р.

*Журнал внесено до Переліку наукових фахових видань України з психології, категорія «Б»
(Наказ Міністерства освіти і науки України №409 від 17.03.2020 р.)*

Журнал внесено / проіндексовано в таких науковометричних базах: Google Scholar, Index Copernicus, Ulrichsweb Global Serials Directory, Research Bible, Open Academic Journals Index (OAJI), OpenAIRE.

© ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2021

© Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2021

ISSN 2226-4078 (Print)
ISSN 2410-3527 (Online)
UDC 159.9 + 37.015.311 (051)
<http://doi.org/10.33989/2226-4078.2021.1>

Founders

Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University
G. S. Kostyuk Institute of Psychology at National Academy of Educational Sciences of Ukraine
*Approved by scientific advice board of Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University
protocol № 9 from February 22, 2021*

Editor-in-Chief

V. Bocheliuk – Dr., Professor, Zaporizhzhya Polytechnic National University.

Editors-in-Chief Deputies

K. Sedykh – Dr., Professor, Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University.

I. Titov – PhD, Assoc. Professor, Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University.

Executive Secretary

V. Lavrinenko – PhD, Senior Lecturer, Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University.

Editorial College

Aqeel M. – Lecturer, Department of Psychology, Foundation University, Pakistan.

Dziuba T. – PhD, Assoc. Professor, Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University.

Giacomuzzi S. – Dr., Professor, Free University of Bolzano, Italy.

Khomulenko T. – Dr., Professor, Kharkiv G. S. Skovoroda National Pedagogical University.

Kovalenko O. – Dr., Professor, I.A. Zyzaiun Institute of Pedagogical Education and Adults Education at National Academy of Educational Sciences of Ukraine

Kocharian O. – Dr., Professor, Kharkiv V. N. Karazin National University.

Kryazh I. – Dr., Professor, Kharkiv V. N. Karazin National University.

Kuzikova S. – Dr., Professor, Sumy A. S. Makarenko State Pedagogical University.

Kuznetsov M. – Dr., Professor, Kharkiv G. S. Skovoroda National Pedagogical University.

Morgun V. – PhD, Professor, Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University.

Polianychko O. – PhD, Assoc. Professor, Kyiv B. Grinchenko University.

Spivak L. – Dr., Professor, M. P. Dragomanov National Pedagogical University.

Shwalb J. – Dr., Professor, G. S. Kostyuk Institute of Psychology at National Academy of Educational Sciences of Ukraine.

Shandruk S. – Dr., Professor, Ternopil National Economic University

Shestopalova L. – Dr., Professor, Institute of Neurology, Psychiatry and Narcology at National Academy of Medical Sciences of Ukraine.

Stelcer B. – Dr., Assoc. Professor, Karol Marcinkowski University of Medical Sciences, Poland.

Vlasova O. – Dr., Professor, Kyiv Taras Shevchenko National University.

Certificate of state registration: KB №23463-13303IIP from 2.07.2018.

*Journal is included to the List of Professional Editions of Ukraine in the field of «Psychology»,
category “B” (Resolution of Ministry of Education and Science of Ukraine №409 from March 17, 2020)*

*Journal is registered/indexed in Google Scholar, Index Copernicus, Ulrichsweb Global Serials
Directory, Research Bible, Open Academic Journals Index (OAJI), OpenAIRE*

© G.S. Kostyuk Institute of Psychology at NAES of Ukraine, 2021
© Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, 2021

ЗМІСТ

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ ОСОБИСТОСТІ

Калмиков Г.В.

ПСИХОТЕРАПІЯ: ДИСКУСІЙНІ ПИТАННЯ
ПІДГОТОВКИ І ДІЯЛЬНОСТІ ФАХІВЦІВ
ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНОГО ПРОФІЛЮ 9

Седих К.В.

СИНЕРГЕТИЧНИЙ ЕФЕКТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ
ВЗАЄМОДІЇ СИСТЕМ «СІМ'Я» І «ШКОЛА» 32

Гончарова Н.О.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД БАТЬКІВ
ПЕРЕДЧАСНО НАРОДЖЕНИХ ДІТЕЙ 45

Шевчук В.В.

ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ОСОБИСТІСНИХ ЗМІН
У БАТЬКІВ ДІТЕЙ З ВАДАМИ РОЗВИТКУ 57

Кучма Т.В.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЛОНГОВАНОГО СТРЕСУ
В СІМ'ЯХ З ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО
РОЗВИТКУ 72

Тітова Т.Є., Тітов І.Г.

ФУНКЦІОНАЛЬНА РОЛЬ УЯВИ В ПРОЦЕСАХ
СВІДОМОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ 84

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ТА ПРИКЛАДНІ ДОСЛІДЖЕННЯ

Кузікова С.Б.

ДОСЛІДЖЕННЯ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ПСИХОЕНЕРГЕТИЧНИХ
СТАНІВ ОСОБИСТОСТІ В ЕКСТРЕМАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ . 94

Павлик Н.В.

ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА, СПРЯМОВАНА НА
ГАРМОНІЗАЦІЮ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ
В УМОВАХ ПСИХІЧНОГО НАПРУЖЕННЯ В СУСПІЛЬСТВІ..... 107

Кононова М.М.

АНАЛІЗ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ТРАВМІВНИХ ПЕРЕЖИВАНЬ
ДИТИНСТВА ТА ДЕЗАДАПТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ..... 126

Гутиря М.О.

ДІАГНОСТИКА ОСОБИСТІСНИХ ПРОБЛЕМ
САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ ЖІНОК МЕТОДОМ
КАТАТИМНО-ІМАГІНАТИВНОЇ ПСИХОТЕРАПІЇ 142

Лавріненко В.А.

ДИНАМІКА ПОКАЗНИКІВ СМИСЛОВОЇ СФЕРИ
ПІДЛІТКІВ ІЗ НЕФОРМАЛЬНИХ ОБ'ЄДНАНЬ
У ПРОЦЕСІ ТРЕНІНГУ 154

Сілютіна О.М.

ДОСЛІДЖЕННЯ ЧИННИКІВ ФОРМУВАННЯ ТІЛЕСНОГО
ІНТЕЛЕКТУ ОСОБИСТОСТІ 170

Тихоненко Н.І.

СТАТЕВІ ВІДМІННОСТІ У ГОТОВНОСТІ
ДО ШЛЮБУ СТАРШОКЛАСНИКІВ..... 183

АКМЕОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА ОСОБИСТОСТІ ЯК СУБ'ЄКТА ПРАЦІ ТА СПІЛКУВАННЯ

Коняєва Л.Д.

ДУХОВНО-МОРАЛЬНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ
СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ 196

Метельська Н.Й.

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ОСОБЛИВОСТЕЙ
ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ ПРАЦІВНИКІВ
ОСВІТИ ІЗ РІЗНИМ РІВНЕМ КВАЛІФІКАЦІЇ..... 213

Юдіна Н.О.

СХИЛЬНІСТЬ ДО ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ
ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ
ІЗ РІЗНИМ СТАЖЕМ РОБОТИ 227

Яновська Т.А.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ
МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ 238

Флярковська О.В.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ ПРОФОРІЕНТАЦІЙНОЇ
РОБОТИ У ЗАКЛАДІ ОСВІТИ 255

КЛІНІКО-БІОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ОСОБИСТІСНИХ РОЗЛАДІВ

Помогайбо В.М., Березан О.І., Петрушов А.В.

ГЕНЕТИКА ОБСЕССИВНО-КОМПУЛЬСИВНОГО РОЗЛАДУ 270

CONTENTS

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL PROBLEMS OF PERSONALITY PSYCHOLOGY

Kalmykov H.

PSYCHOTHERAPY: DISCUSSION ISSUES OF TRAINING
AND ACTIVITIES OF PSYCHOTHERAPEUTIC PROFESSIONALS ... 9

Sedykh K.

SYNERGY EFFECT OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL
INTERACTION OF THE SYSTEMS "FAMILY" AND "SCHOOL"..... 32

Goncharova N.

PARENTS OF PREMATURE CHILDREN PSYCHOLOGICAL
SUPPORT 45

Shevchuk V.

PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF PERSONAL CHANGES
IN PARENTS OF CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL
DISABILITIES 57

Kuchma T.

FEATURES OF PROLONGED STRESS IN FAMILIES WITH
CHILDREN WITH PSYCHOPHYSICAL DEVELOPMENTAL
DISORDERS..... 72

Titova T., Titov I.

FUNCTIONAL ROLE OF IMAGINATION IN THE
PROCESSES OF CONSCIOUS SELF-REGULATION:
THEORETICAL ANALYSIS..... 84

EMPIRICAL AND APPLIED RESEARCHES

Kuzikova S.

THE STUDY OF PERSONALITY'S PSYCHO-ENERGY STATES
SELF-REGULATION IN THE EXTREME ENVIRONMENT 94

Pavlyk N.

THE PSYCHOLOGICAL ASSISTANCE AIMED AT
HARMONIZATION OF PERSONALITY'S PSYCHOLOGICAL
HEALTH IN CONDITIONS OF MENTAL STRESS IN SOCIETY 107

Kononva M.

ANALYSIS OF THE INTERRELATION OF TRAUMATIC
EXPERIENCES AND MALADAPTIVE BEHAVIOR..... 126

Gutyria M.

THE DIAGNOSTICS OF PERSONAL PROBLEMS OF WOMEN'S SELF-ACTUALIZATION BY METHOD OF KATATHYM IMAGINATIVE PSYCHOTHERAPY 142

Lavrinenko V.

DYNAMICS OF ADOLESCENT'S FROM INFORMAL UNIONS MEANING SPHERE INDICATORS IN THE TRAINING PROCESS. 154

Silytina O.

PERSONALITY'S CORPOREALITY INTELLIGENCE FORMATION FACTORS RESEARCH 170

Tykhonenko N.

GENDER DIFFERENCES IN READINESS FOR MARRIAGE OF HIGH SCHOOL PUPILS 183

ACME CULTURE OF PERSONALITY

Koniaieva L.

SPIRITUAL AND MORAL ASPECTS OF PROFESSIONAL SOCIALIZATION OF PSYCHOLOGY STUDENTS 196

Metelska N.

COMPARATIVE ANALYSIS OF PROFESSIONAL SELF-CONSCIOUSNESS PECULIARITIES OF EDUCATORS WITH DIFFERENT QUALIFICATION LEVEL 213

Yudina N.

PREDISPOSITION TO EMOTIONAL BURNOUT OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS TEACHERS WITH DIFFERENT WORK EXPERIENCE 227

Yanovska T.

FEATURES OF FUTURE TEACHERS PROFESSIONAL ORIENTATION 238

Flyarkovska O.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECT OF PROFESSIONAL WORK IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS 255

CLINICAL AND BIOLOGICAL ASPECTS OF PERSONALITY DISORDERS

Pomohaibo V., Berezan O., Petrushov A.

GENETICS OF OBSESSIVE-COMPULSIVE DISORDER 270

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ ОСОБИСТОСТІ

УДК: 159.964.2:615.851

© Г. В. Калмиков, 2021

orcid.org/ 0000-0002-1378-5236

<https://doi.org/10.33989/2226-4078.2021.1.227183>

КАЛМИКОВ Георгій Валентинович

*доктор психологічних наук, доцент; професор кафедри психології ДВНЗ
«Переяслав-Хмельницький ДПУ імені Григорія Сковороди»*

ПСИХОТЕРАПІЯ: ДИСКУСІЙНІ ПИТАННЯ ПІДГОТОВКИ І ДІЯЛЬНОСТІ ФАХІВЦІВ ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНОГО ПРОФІЛЮ

Стаття присвячена висвітленню результатів аналізу психологічної проблеми, затребуваної сучасним станом розвитку психотерапії – медичної і психологічної науки та практики лікування словом; встановленню співвідношення психології, психіатрії та психотерапії, яке сформувалося останнім часом в світовій практиці надання психологічної допомоги; виявленню уявлень науковців і практиків, які працюють в галузі психотерапії, про стратегії і тактики підготовки майбутніх психотерапевтів у вишах. В статті представлені дискусійні, інколи діаметрально протилежні, погляди вітчизняних і зарубіжних вчених (медиків, практикуючих психотерапевтів і супервізорів) щодо визначення власних, відмінних один від одного, предметів дослідження в психології, психіатрії і психотерапії – науках споріднених спільним об'єктом дослідження – психікою людини, а також щодо того, хто з фахівців, які надають психологічну допомогу, має право працювати психотерапевтом. Значна увага в змісті цієї статті приділена роз'ясненню того, які точки зору існують у представників науки, громадських організацій, медицини і психології на розмежування психотерапевтичних функцій і повноважень психотерапевтів в теперішній час; показу того, чим відрізняються компетенції психіатрів, психологів, психоаналітиків, медико-психотерапевтів і психологів-психотерапевтів, та які конкретні відмінності між ними. Описані традиції й авторське розуміння підготовки майбутніх психотерапевтів в медичних і психологічних закладах вищої освіти та перепідготовки фахівців в галузі психотерапії, а також роль та значення психолінгвістичних знань, дискурсивних умінь, навичок і компетентностей в психотерапевтичній освіті. Представлено результати моніторингу

змісту підготовки психотерапевтів в медичних і психологічних закладах вищої освіти за спеціальностями: «клінічна психологія», «психотерапія», описано недоліки, характерні для нинішньої психотерапевтичної освіти, а також наголошено на проблемі значної термінологічної не упорядкованості не тільки назв спеціальностей, за якими готують психотерапевтів, а й в отримуваних майбутніми фахівцями освітніх і професійних кваліфікацій. Доведено, що незалежно від медичної чи психологічної сфери функціонування психотерапії, вона не може існувати і розвиватися в перспективному руслі без прикладної психолінгвістики, яка озброює її науково обгрунтованими раціональними засобами, зокрема мовленнєво-мовними психотехніками, метамоделями психологічного (дискурсивного) впливу, зразками психотерапевтичних дискурсів, що забезпечують лапідарне результативне втручання в підсвідомі і свідомі пласти психіки клієнтів/пацієнтів.

Ключові слова: психотерапевт, психолог, лікар, психоаналітик, психотерапевтична підготовка і перепідготовка, психіатрія, психолінгвістика, дискурс.

Постановка проблеми. Вже століттями нам демонструють унікальний – психотерапевтичний – метод лікування. У психотерапії, зазначають фахівці, є лише одна загроза – необхідно знайти компетентного, який знає свою справу, психотерапевта, адже неосвічений фахівець може завдати незворотної шкоди. Тому до вибору лікаря, як вони радять людям, варто підходити з обережністю і уважністю (<https://vemakids.com.ua/education-center/psihoterapiya>). З огляду на це, одним із найскладніших проблемних питань в галузі психотерапії є питання про співвідношення психології, психіатрії і психотерапії. Тривають гострі дискусії щодо функцій психологічно орієнтованих наук і стосовно того, фахівці якого профілю мають право здійснювати психотерапевтичні послуги. До цієї небезспірної – паліативної – розмови долучалися як вітчизняні, так і зарубіжні науковці. Проте до сьогодні ні наукою, ні практикою не знайдено відповідей на ці спірні питання, які б влаштували всіх.

Нині психотерапевтичні сеанси проводяться, здебільшого, фахівцем-психотерапевтом (або психіатром, або лікарем чи психологом з кваліфікацією психотерапевта) шляхом встановлення глибокого особистого контакту з клієнтом, у спосіб бесід і обговорень, або у спосіб застосування медикаментозних засобів та різних психотехнологій:

когнітивних, поведінкових тощо. Однак таке визначення психотерапії в даний час не є однозначним і загальноприйнятним. Крім того, продовжуються дискусії між лікарями і психологами за привілейоване право належати до психотерапії і здійснювати психотерапевтичну взаємодію з клієнтами. Саме ці апокрифічні питання стали предметом аналізу і опису його результатів в цій статті.

Мета статті: представити існуюче співвідношення між психотерапією, психологією і психіатрією, розкрити стан і невирішені проблеми у підготовці майбутніх психотерапевтів, довести значення психолінгвістики для перспективного розвитку психотерапії та для якісного надання психотерапевтичної допомоги.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Полеміка щодо сучасної психотерапії, її власних функцій, співвідношення з психотерапією, психологією і психоконсультаванням, ефективності навчання і перепідготовки фахівців у ЗВО для надання якісних психотерапевтичних послуг та багатьох інших проблем теоретичного й прикладного характеру, зокрема компетентності психотерапевта, не упорядкованості психотерапевтичної термінології на межі наук та ін. – виникає на тлі актуалізації психотерапії в соціумі і намагання фахівців різного профілю долучитися, інколи без необхідних підстав для цього, до реалізації психологічної допомоги. В обговоренні означених питань брали участь і медики, і психологи: як науковці, так і практики, зокрема М. Є. Бурно, І. З. Вельвовський, С. Г. Грінвальд, С. А. Ігумнов, В. А. Жмуров, Н. І. Козлов, Н. Г. Незнанова, А. Павлов, В. Е. Рожнов, А. Б. Холмогорова, Я. М. Козицька та ін. Кожний з них в своїх наукових публікаціях розглядав лише окремі аспекти проблеми співвідношення психології, психіатрії і психотерапії без узагальнення затребуваного соціумом комплексу цих дискусійних питань, які виникли як в медицині, так і психології, а також в практиці надання психологічної допомоги і підготовці майбутніх психотерапевтів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для того, аби відповісти на ці, затребувані часом, запитання, від початку потрібно з'ясувати, в чому полягає різниця між психіатрією, психологією, психотерапією і психологічним консультуванням.

Поняття «психотерапія» відрізняється не тільки від поняття «психіатрія», а й від поняття «психологія». Психотерапія є, як традиційно вважалось, різновидом або складовою частиною психіатричного лікування, описувалась в підручниках з психіатрії і рекомендувалася психіатрам для використання. Проте психіатричне лікування, здебільшого, не обмежувалося лише психотерапією, особливо у гострих випадках, коли було потрібне медикаментозне лікування.

Щодо психології, то вона, як справедливо зазначає Н.І. Козлов, вивчає внутрішній світ і поведінку не просто нормальної людини, але душевно здорової людини. Якщо ж людина переживає проблеми, душевний біль, допомогою в цьому займається вже психотерапія (http://psychologis.com.ua/psihologiya_i_psihoterapiya.htm).

Психіатрія діагностує за характерними ознаками душевні хвороби та причини, що їх породжують. Коло компетенцій психіатра досить широке. Це і важкі психічні захворювання, такі як: шизофренія, епілепсія, розумова відсталість; і більш «легкі» порушення – неврози, реакції на стрес, депресії, відхилення характеру. Психіатрія може займатися і алкоголізмом, і тютюнопалінням, і наркоманією (<http://grinvald.com/stati/chemotlichayutsya-psihiatr-psihoterapevt-psiholog.html>).

Загальновідомо, що психотерапія у вузькому сенсі, як психологічне лікування, надання людині ситуативної душевної допомоги і підтримки у важких для неї життєвих ситуаціях, є важливою частиною практичної психології, поряд з психологією навчання і психологією розвитку. Адже у психологічній практиці психотерапевтична, навчальна і розвивальна робота досить тісно переплітаються, іноді використовуються одночасно.

Тим не менш важливо, зазначає Н. І. Козлов, ці психологічні підходи необхідно розрізняти. Коли на розвивальний тренінг потрапляє пацієнт, який потребує психотерапії, страждає і сам пацієнт, і учасники тренінгу поруч з ним. Коли на психотерапевтичні сесії (які іноді неточно можуть бути названі тренінгами особистісного росту) потрапляє бадьора і здорова людина, у неї: або сформується хибна думка про те, що таке зростання і розвиток особистості («Це для хворих!»), або вона сама на деякий час стане хворою. Коли ж психотерапію

розуміють як щось суттєво ширше, коли психотерапія розуміється як найрізноманітніша діяльність, спрямована на позбавлення людини від проблем (емоційних, особистісних, соціальних), включаючи консультування, допомогу в особистісному зростанні, філософствування і взаємне дослідження людської душі, то психотерапія з розділу практичної психології піднімається до рівня суміжної науки, відносини з якою психології ще належить з'ясувати (http://psychologis.com.ua/psihologiya_i_psihoterapiya.htm).

Отже, взаємовідносини психології та психотерапії залишаються не визначеними і досить проблематичними.

В академічній психології, продовжує думку Н. І. Козлов, місце психотерапії сильно применшене, в практичній психології – сильно перебільшене. Що стосується бурхливого розвитку практичної психології, то вона народилася саме з психотерапії та в даний час енергійно розвиває переважно психотерапію. В галузі практичної психології працюють і консультантом, і тренером. При цьому головним вибором все одно залишається: ти швидше психотерапевт або скоріше педагог? Ти лікуєш або ти вчиш? Головний вибір практичного психолога: психотерапевт або психолог-педагог. Найчастіше сьогодні цей вибір здійснюється на користь психотерапії. Але спочатку це видається цілком романтично: «Я буду допомагати людям у важких ситуаціях», але незабаром приходиться бачення, що психолог-консультант легко перетворюється в співробітника служби побуту. Однак з кожним роком зростає розуміння, що від безпосередньої допомоги людям з проблемами потрібно переходити до профілактики, попереджаючи появу проблем, що потрібно займатися психологією розвитку, що саме це виявляється тим перспективним напрямком, який створить нову людину і нове суспільство. Психолог повинен вчитися ставати педагогом (там само).

Незважаючи на цю слушну думку, психотерапія зараз набирає обертів і значно домінує над психологією навчання і виховання громадян різного віку.

Поширюється думка, що психотерапія потрібна не лише тим, хто потребує психологічної допомоги, а й усім людям як метод і засіб розвитку особистості, гармонізації й оптимізації її

душевних сил і психічних станів (<https://vemakids.com.ua/ua/education-center/psyhoterapiya>).

Крім того, побутує думка, чим більше людей упевняться, що психотерапія потрібна кожному, що 50 годин індивідуальної психотерапії – це зовсім малий, доступний кожному психотерапевтичний мінімум, тим більше у практичній психології виявиться клієнтів, уважає Н. І. Козлов (http://psychologis.com.ua/psihologiya_i_psihoterapiya.htm).

З огляду на існуюче розмежування функцій психології, психотерапії і психіатрії потрібно також з'ясувати, чим відрізняються психіатр, психотерапевт, психолог? Хто із фахівців, окрім означених, також уповноважений надавати психологічну допомогу? Для коректної відповіді на поставлене запитання потрібно відразу звернутися до тлумачення слова «психотерапевт». Слово «психотерапевт» здебільшого використовується в світовій психотерапевтичній практиці в двох значеннях: 1) медичний психотерапевт; 2) немедичний психотерапевт. Відповідно розрізняють такі кваліфікації: а) «лікарі-психотерапевти» – фахівці з вищою медичною освітою, які отримали підготовку за фахом «психіатрія» і подальшу підготовку з психотерапії (О профессиональной психотерапевтической..., 2001). Для стислості і зручності таких фахівців називають просто «психотерапевт». Особи, які не мають вищої медичної освіти, з юридичної точки зору, не мають право бути лікарем-психотерапевтом (Камалетдинова & Антонова, 2019); б) «психолог-психотерапевт». З огляду на цю номінацію передбачається такий вид надання психологічної допомоги, як «психотерапія (немедична)», але функції цих психотерапевтів не поширюються на відносини в сфері надання психіатричної і медичної психотерапевтичної допомоги громадянам. Таким чином, фахівець-психолог, який надає психологічну допомогу, але не працює в системі охорони здоров'я, може застосовувати немедичну психотерапію («О психологической помощи ..., 2009).

С. Г. Грінвальд, вважає, що психіатр і психотерапевт – це, перш за все, лікарі. Тобто фахівці, які мають вищу медичну освіту і отримали спеціалізацію у відповідній області. Психіатр займається лікуванням душевних хвороб. При цьому, маючи базову медичну підготовку, він приділяє увагу і тілу, і духу,

використовуючи всі доступні методи – ліки, спеціальні психологічні техніки (психотерапія), фізіопроцедури тощо (<http://grinvald.com/stati/chem-otlichayutsya-psihiatr-psihoterapevt-psihiolog.html>).

Щодо психотерапевта, то це – лікар, який займається лікуванням методом «психологічного впливу»: бесіди, роз'яснення, виявлення внутрішніх конфліктів і пошук шляхів вирішення психологічних проблем пацієнта. Психотерапевт не обов'язково є одночасно психіатром, проте краще за все, коли психотерапевт має підготовку і досвід роботи в психіатрії. Психотерапевт, як і психіатр, займається лікуванням психічних розладів, однак, якщо психіатри займаються переважно «важкими» психічними захворюваннями, віддаючи при цьому перевагу лікарським методам лікування, то поле діяльності психотерапевта – більш легкі розлади, а також прикордонні стани – ті випадки, коли людині погано, але хворобою цей стан назвати не можна, зазначає С. В. Грінвальд (там само).

Психотерапевта слід відрізнити, наголошують фахівці, від психолога і від психіатра. Щодо професіоналізму психотерапевта то він має пройти певну кількість годин власної психотерапії. Різні психотерапевтичні асоціації встановлюють різні норми. Поширена норма – 200 годин. Для професійної роботи психотерапевт повинен не тільки отримати диплом, а й регулярно проходити курси / семінари підвищення кваліфікації, а також долучатися до супервізії (обговорення матеріалу клієнтських психотерапевтичних сесій з супервізором) і проходити інтервізії (модеровані обговорення складних клієнтських випадків з колегами).

Основне зняття психотерапевта – слово, бесіда. Психотерапевт має володіти спеціальними психологічними техніками, як-то гіпноз, психологічні ігри, аутотренінг, тлумачення сновидінь. Психотерапевт, як будь-який лікар, має право призначати ліки, проводити медичні обстеження, діагностувати захворювання. Особлива діяльність психотерапевта – це психосоматичні розлади – захворювання, при яких страждає тіло, але причина страждань – душа. До психосоматичних розладів відносяться гіпертонічна хвороба, ожиріння, вегето-судинна дистонія, виразка шлунку і дванадцятипалої кишки, бронхіальна астма, синдром хронічної

втоми, неспецифічний виразковий коліт, деякі форми остеохондрозу, псоріазу. Ці захворювання дуже поширені, і хворі, які страждають ними, як правило, звертаються до терапевтів, невропатологів, дерматологів, кардіологів, гастроентерологів, проходять довгий, дороге лікування, і, як правило, безрезультатно (<http://grinvald.com/stati/chem-otlichayutsya-psihiatr-psihoterapevt-psihiolog.html>).

Психолог – людина, яка отримала вищу гуманітарну освіту в області психології. Психолог не є лікарем, і, таким чином, не має право лікувати, проводити психотерапію без спеціальної підготовки, оскільки він не знає основ медичної діагностики, не може визначити тяжкість і справжню причину захворювання. Психолог не може рекомендувати медичні препарати (<http://grinvald.com/stati/chem-otlichayutsya-psihiatr-psihoterapevt-psihiolog.html>). Саме так уважають й інші фахівці, зокрема в галузі клінічної психотерапії (Жмуров, 2012; Карвасарский, 2007).

У чому ж функція психолога? У більшості випадків, як зауважує С. Г. Грінвальд, сфера діяльності психолога не стосується хвороби: це маркетинг, управління персоналом, професійний підбір кадрів, педагогіка. На окрему увагу заслуговує спеціальна психологія – або дефектологія – психологія людей з обмеженими можливостями. Також психолог може займатися психологічним консультуванням – за допомогою знань людської психології, підказувати клієнтам шлях в складних життєвих ситуацій. Але це можливо тільки в тому випадку, якщо клієнти не відчують емоційного або іншого розладу (<http://grinvald.com/stati/chem-otlichayutsya-psihiatr-psihoterapevt-psihiolog.html>).

Іншої думки дотримується група співавторів вважаючи, що фахівці в галузі неклінічної психології можуть надавати психотерапевтичні послуги, використовуючи різні методи лікування вербальними засобами (Холмогорова, Гаранян, Никитина, & Пуговкина, 2009).

Серед фахівців психотерапевтичного профілю окремою групою виділяються клінічні психологи. Їхні завдання – допомогти лікарю за допомогою тестових методик визначити ті чи інші психічні особливості пацієнтів. Окремо також стоять медичні психологи, які мають вищу медичну освіту та

спеціальну підготовку в області психології. Їхня компетенція – психологічна допомога соматично хворим. Вони, як правило, не займаються лікуванням душевних розладів. Які відносяться до сфери діяльності психіатрів (<http://grinvald.com/stati/chem-otlichayutsya-psihiatr-psihoterapevt-psiholog.html>).

Хто може проводити психотерапію? Це, вважають інші фахівці, – лікарі-психіатри в процесі лікування захворювання, лікарі-психотерапевти (їм може бути не тільки психіатр, але і лікар іншої спеціальності, який має спеціальну підготовку), лікарі-наркологи, медичні психологи, а також психологи, які мають спеціальну підготовку (<https://doc.ua/news/articles/chto-takoe-psihoterapiya-i-zachem-ona-nuzhna>).

Особливий психотерапевтичний статус у психоаналітика. Хто ж такий психоаналітик? Відомо, що психоаналіз є однією з течій в психотерапії, заснований З. Фройдом. Щоб фахівець міг віднести себе до психоаналітиків, йому потрібно було в той час отримати спеціальність лікаря-психотерапевта, і пройти підготовку в області психоаналізу. Ще в 1947 році Лондонський інститут психоаналізу визначив наступну тривалість і структуру навчання психоаналітиків: 1) не менше чотирьох років особистого тренінгу (майбутній психоаналітик сам виступає в ролі пацієнта); 2) ведення двох хворих під контролем більш досвідченого лікаря і теоретична навчання протягом трьох років. Психоаналітична терапія передбачає відвідування психоаналітика п'ять разів на тиждень тривалістю від п'яти до п'ятнадцяти років (<http://grinvald.com/stati/chem-otlichayutsya-psihiatr-psihoterapevt-psiholog.html>)

Сама номінація «психоаналіз» в теперішній час стала вельми модною. Тому багато психологів і лікарів називають себе «психоаналітиками», не маючи на це освітньо-професійних підстав і необхідного для здійснення такого аналізу досвіду. На сьогоднішній день психоаналіз як вид психологічної допомоги, на жаль втратив, зауважує С. Г. Грінвальд, своє значення. Я не бачив жодного пацієнта, що проходить психоаналіз! (там само).

Дискусійність питання, хто ж все таки має право бути психотерапевтом, знімає певною мірою Страсбурзька декларація, прийнята завдяки зусиллям Європейської психотерапевтичної асоціації (EAP).

Згідно Страсбурзької декларації психотерапія є особливою дисципліною з галузі гуманітарних наук, заняття якою є вільною і незалежною професією. Психотерапевтична освіта фахівця цього профілю вимагає високого рівня теоретичної та клінічної підготовленості. В психотерапії гарантованою має бути різноманітність терапевтичних методів. Освіта в області одного з психотерапевтичних методів повинна здійснюватися інтегрально, включаючи теорію, особистий терапевтичний досвід і практику під керівництвом супервізора. Одночасно мають набуватися широкі уявлення про інші методи. Доступ до такої освіти можливий за умови широкої попередньої підготовки, зокрема, в галузі гуманітарних та суспільних наук (Карвасарский, 2006). Незважаючи на рекомендовані Європейською психотерапевтичною асоціацією умови і підходи до визнання фахівців різного гуманітарного профілю психотерапевтами, нині продовжують співіснувати неоднозначні, навіть суперечливі, думки фахівців-науковців і фахівців-практиків в галузі психотерапії та управлінців про те, хто може працювати психотерапевтом і в яких ЗВО доцільніше готувати психотерапевтів?

В чому ж полягає різниця між психологами-психотерапевтами і лікарями-психотерапевтами, які до сьогодні в Україні надають психотерапевтичні послуги? Відмінності між психологом і лікарем, які здійснюють психологічну допомогу лежать передусім в площині отриманої ними освіти (https://k-s.org.ua/psykholohiya_dlya_doroslykh/chym-vidriznyayet%CA%B9sya-psykholoh-psykhoterapevt-psykhiatr/).

Які установи мають право здійснювати підготовку психотерапевтів в Україні?

Немедичні освітні установи, що реалізують навчальні програми за спеціальністю «053 Психологія» і спеціалізаціями «Психотерапія», або «Клінічна психологія» як у формі магістратури, так у формі професійної перепідготовки, мають право здійснювати навчання не тільки дипломованих лікарів, а й людей з психологічною та іншою освітою. Таким чином, де-факто психологи й інші фахівці, крім лікарів-психотерапевтів, які здобули цю кваліфікацію в медичних ЗВО, можуть отримувати кваліфікацію, що дозволяє застосовувати техніки психотерапії в своїй практиці.

На заході клінічні психологи мають право займатися психотерапією поряд із лікарями. У деяких європейських країнах поняття «психотерапевт» вживається стосовно осіб, які мають гуманітарну освіту, не пов'язану з медичною (Холмогорова, 1996). В Німеччині психотерапевтом за законом мають право називатися фахівці з вищою психологічною або медичною освітою, які додатково пройшли навчання і опанували психотерапевтичні методики. Відповідно перші іменуються – «психологічний психотерапевт», а другі – «лікарський психотерапевт» (<http://www.psychotherapie-neumuenster.de/beruf-psychotherapeut/>). Зигмунд Фройд писав, що для його методу медична освіта необов'язкова. Обґрунтуванню цієї тези спеціально присвячена одна з його праць, що опублікована в 1926 році «До питання про дилетантський аналіз: Бесіди з сторонніми». Фройд зазначав, що причини невротичних захворювань коріняться не в тілі, а в психіці. Саме тому для оцінки невротика, «так само як і для його лікування, медичне навчання нічого не дає, взагалі нічого» (Фройд, 2008).

Тепер сучасні психологічні факультети дають всебічну, потрібну для майбутнього психотерапевта, освіту. Серед сукупності багатьох психологічних дисциплін, необхідних для якісної підготовки майбутніх психотерапевтів, обов'язковими є такі, як клінічна психологія, психологія особистості, психологія розвитку, психогенетика, психофізіологія ЦНС, фізіологія ЦНС, ВНД і сенсорні системи, гормональна регуляція психічних станів, психопатологія, основи психотерапії, психологічне консультування, психодіагностика, тренінгова робота та інші дисципліни, орієнтовані на успішну психотерапевтичну діяльність майбутніх психологів (Павлов, 2004).

Не тільки ці, а й інші професійно-орієнтовані дисципліни, що вивчаються в психологічних ЗВО, певною мірою готують студентів до психотерапевтичної діяльності. Проте істотним недоліком сучасної підготовки майбутніх психотерапевтів на психологічних факультетах за спеціальністю 053 Психологія (спеціалізація «психотерапія», «психоаналіз», «клінічна психологія») є відсутність навчальних дисциплін, вивчення яких сприяє формуванню у студентів професійно-мовленневих умінь, навичок і психотерапевтично-дискусивної компетентності

(Калмиков, 2020: 95-99). Більше того, навіть в традиційно існуючій психотерапевтичній практиці відсутні як будь-які методичні рекомендації з дискурсивної діяльності психотерапевтів, так і моніторингові засоби оцінювання таких мовленнєво-вербальних – дискурсивно-фахових – здобутків психотерапевтів. Власне й самі психотерапевти відчують, як засвідчують результати опитування, значні труднощі при виборі доречних мовних засобів в процесі психотерапевтичної комунікації з клієнтами/пацієнтами. Вони не володіють тим репертуаром мовленнєво-мовних форм і структур, який би допомагав їм безперешкодно експлікувати свої психотерапевтичні інтенції, смисли та внутрішні програми продукованих професійних дискурсів. Відтак, виникає парадоксальна ситуація: відбувається підготовка психотерапевтів як навчання лікування словом, а формування у студентів відповідних такій освіті мовленнєво-вербальних умінь, навичок і компетентностей зовсім не передбачено змістом психологічної освіти.

Щодо підготовки майбутніх психотерапевтів в медичних ЗВО, то медики в процесі свого навчання вивчають лише такі психологічно орієнтовані дисципліни, як: неврологія, наркологія, психіатрія, а також основи психології, медичну психологію тощо. На дисципліни психотерапевтичного спрямування в медвузах, як правило, не виділяються кредити. Питання щодо дискурсивно-компетентнісної і комунікативно-толерантнісної підготовки студентів-медиків – майбутніх психотерапевтів – не піднімається взагалі. Як можна бачити, в медичних ЗВО залишається зовсім небагато часу на предмети, потрібні для професійної підготовки психотерапевта, незважаючи на те, що лікар будь-якої медичної спеціальності за родом своєї діяльності і за своїм покликанням крім свого основного фаху має бути ще й психотерапевтом, володіти вміннями етично-медичної комунікації з пацієнтами, навичками вербального заспокійливого впливу.

Дуже важливо, аби лікар-психотерапевт приймав і розумів клієнта, володів аудіювальними навичками, шанобливо ставився до нього і уважно слухав його. Без цього буде складно просунутися в психотерапевтичній роботі. Важливо також, щоб він розумів цілі клієнта, завдання своєї роботи і результат, якого

він чекає від здійснюваної ним терапії. Обов'язково потрібно розповісти клієнту, як саме терапевт збирається працювати з клієнтом або ж надати рекомендацію, куди звернутися в разі, якщо використаний метод не підійде клієнту (<https://arcua.org/psixeya/vipuski/chochu-piti-do-psixoterapevta.-chogo-chekati-vid-terapiui-ta-yakoyu-vona-buvae.html>).

Спробу розмежувати функції фахівців з різною освітою, які здійснюють психологічну допомогу, здійснив С. В. Грінвальд. (<http://grinvald.com/stati/chem-otlichayutsya-psihiatr-psihoterapevt-psiholog.html>). Відмінності між психіатром, психотерапевтом і психологом цей фахівець презентував у такий спосіб (табл. 1).

Таблиця 1

	Психіатр	Психотерапевт	Психолог
Освіта	Медична	Медична	Не медична
Право на лікування	є	є	Ні
Право на діагностику захворювання	є	є	Ні
Переважаючий метод лікування і впливу	Медикаментозне лікування	Психологічний вплив (бесіда, виявлення внутрішніх конфліктів і пошук шляхів, спеціальні техніки)	Психологічний вплив
Домінування сфери компетенції	Психотичні стани, шизофренія, маніакально-депресивний психоз, епілепсія, стан після інсульту, отруєння, черепно-мозкові травми, алкоголізм, наркоманія, неврози, відставання у розвитку тощо.	Стреси, наслідки нервового напруження, втома, неврастенія, нервовий зрив, внутрішні конфлікти, депресія, апатія, психосоматичні захворювання, тривожні стани і нав'язливі страхи, панічні розлади, незадоволеність собою і своїм життям, кризові ситуації в особистому житті і на роботі, енурез, тики, заїкання тощо.	Психологічне консультування людей, які не відчувають депресії, тривожність, страхи тощо. Психологічне тестування.

Однак при розмежуванні функцій цей автор не виділяє психологів, які отримали спеціалізацію «психотерапія» та за сформованими в них компетентностями здатні виконувати функції психотерапевта в певних напрямках і видах психотерапії як лікування словом.

З огляду на вищезазначене виникає закономірне запитання: хто сьогодні має право працювати психотерапевтом? В Україні згідно із усталеною практикою психотерапевтами працюють або лікарі, або психологи (за кордоном таку можливість мають ще соціальні працівники, іноді філософи). Для того, щоб уточнити дійсний статус психотерапевта, якого традиційно пов'язували лише з медициною, варто з'ясувати, яку кваліфікацію за спеціалізацією він отримав. Якщо випусник має крім основної лікарської кваліфікації ще й додаткову кваліфікацію «психотерапевт», а випусник-психолог крім основної психологічної, ще й додаткові кваліфікації «психотерапевт», та (або) «психоаналітик», то такі фахівці можуть працювати в галузі психотерапії і надавати психологічну допомогу населенню України.

Але, ні базова освіта психолога, ні базова освіта лікаря самі по собі, не можуть бути сьогодні достатніми, щоб займатися психотерапією. Тільки той психолог або той лікар, який відповідно має психологічну або медичну освіту з психотерапевтичною спеціалізацією та (або) продовжив свою освіту, пройшовши професійну перепідготовку для отримання юридичного права практикувати в області психотерапії, може працювати психотерапевтом. Це стосується і наукових ступенів (кандидат або доктор наук), а також кафедральних посад і вчених звань у ЗВО (доцент чи професор), дипломи і атестати яких не підтверджують кваліфікацію в практичній – психотерапевтичній галузі. Таку точку зору висловлює й А. Павлов (Павлов, 2004). Навчання психотерапії (спеціалізація в медичному або психологічному ЗВО, або перепідготовка в галузі психотерапії) триває кілька років. Будь-яка короткотривала перепідготовка психотерапевтів, яка займає лише кілька місяців, звичайно, не може вважатися професійною й ефективною. Як приклад кваліфікованої кадрової, бездоганно і зразково досконалої підготовки психотерапевтів – навчання

танцювальної психотерапії, яка в окремих ЗВО в цілому триває до 4-х років (там само).

Особливого сенсу набувають довготривалі терміни навчання також в тих випадках, коли психотерапевтична освіта здійснюється згідно з тими видами психотерапії, в основі яких лежать вербальні засоби, зокрема в психоаналізі, груповому аналізі, когнітивно-поведінковій психотерапії, клієнт-психотерапії Роджерса, аналітичній психотерапії Юнга, транзактному аналізі Берна, екзистенційному аналізі тощо.

З огляду на це короткий цикл перепідготовки не тільки засвідчує «несерйозність» підходу, а й в деякому сенсі є шкідливим як для психотерапевта, який має амбіції професіонала, так і в першу чергу для клієнта/пацієнта, який не зможе отримати потрібного для його лікування вербального втручання в його психічні сфери підсвідомих й свідомих пластів психіки. Мовленнєво-мовні навички і дискурсивні компетентності, вкрай необхідні і потрібні для лікування словом, не формується за кілька місяців. Для оволодіння ними, як засвідчує досвід експериментальної роботи, потрібно значно більше часу, на кшталт хоча б терміну підготовки магістрів (Калмиков, 2020). Обмежитися в підготовці психотерапевтів лише формуванням знань про цей вид психологічної допомоги – значить дати дорогу у професійний світ психотерапії людині, яка знає, але не вміє і не здатна комунікувати з клієнтом, вибираючи при цьому доречні і вкрай необхідні для його лікування слова і мовленнєві фрази, не спроможна вербально вплинути на психіку людей, котрі потребують психотерапевтичних впливів. Отже, психолінгвістичний аспект психотерапії потребує особливої уваги як з боку науковців, так і тих, хто професійно здійснює підготовку майбутніх психотерапевтів.

Прикладом реалізації важливого завдання психолінгвістичної підготовки майбутнього психотерапевта є спеціально розроблений нами психолінгвістично центрований курс, розрахований на 6 кредитів навчання в ЗВО магістрантів за спеціальністю 053 Психологія (спеціалізація – «психотерапія»). Основна мета цієї психолінгвістичної дисципліни – формування професійно-мовленнєвої діяльності майбутнього психотерапевта, розвиток його психотерапевтично-дискурсивних

умінь, навичок і компетентностей. По завершенню магістратури майбутні психотерапевти, опанувавши цей курс, демонструють вільне володіння метамоделями психотерапевтичних дискурсів і дискурсивними психотехніками, а саме способами продукування дискурс-запитань, дискурс-заохочень, дискурс-конфронтацій, дискурс-інформувань, дискурс-номінацій емоцій та почуттів, дискурс-інтерпретувань, дискурс-саморозкриття, дискурс-керування, дискурс-підтримки, дискурс-відображень когнітивного змісту та ін. (Калмиков, 2016, 2017а, 2017b, 2017v, 2018).

Психолінгвістичний аспект психотерапевтичної діяльності фахівця безпосередньо пов'язаний і з підготовкою психоаналітичного психотерапевта. Так, наприклад міжнародні товариства психоаналітичної психотерапії ставлять такі вимоги до кваліфікації психоаналітичного психотерапевта: по-перше, наявність вищої психологічної або медичної освіти і досвіду практичної роботи; по-друге, особисто пройдені або психоаналіз, або психоаналітична психотерапія (не менше 200 сесій – це, як мінімум, 2 роки, але реально – 5 років); по-третє, отримання необхідної навчальної підготовки (в цілому більше 350 годин, включаючи індивідуальні супервізії); по-четверте, захищений диплом, в якому міститься опис випадку психотерапії, тривалістю більше 1-го року під супервізоромством досвідченого психоаналітика. Вимога щодо наявності особистого аналізу, (який проводиться тільки досвідченим психоаналітиком з відповідною кваліфікацією), займає наступне, після вищої освіти, місце. У такий спосіб підкреслюється значимість особистого психоаналізу для майбутніх психоаналітиків (Павлов, 2004). Серед цих вимог є обов'язково й така, що містить комунікативно-мовленнєвий компонент.

Зигмунд Фрейд, наголошував, що єдиний спосіб зрозуміти психоаналіз – це піддати психоаналізу себе самого (Фрейд, 2008).

В зарубіжних країнах навчання психоаналітичної психотерапії триває 3 роки, але реально займає близько 5-7 років. Нині навчальний заклад, який здійснює підготовку психоаналітичних психотерапевтів, відповідну міжнародним критеріям, – це Інститут практичної психології та психоаналізу (ІППиП) (Павлов, 2004).

Висновки та перспективи подальших розвідок. Підсумовуючи існуючі підходи до встановлення співвідношення між психотерапією, психологією і психіатрією, ustaleni tradicii funkcionuvannya psixoterapevtiv na osnovi otrimanih nimi riznikh kvalifikacij ta dosvid pidgotovki psixoterapevtiv v ZVO riznogo galuzevogo pidporjadkuvannya, vazhливо zaznachiti, що поняття психотерапія об'єднує собою всю різноманітну гаму способів лікування за допомогою мовних засобів і дій, але провідним способом лікування все ж таки залишаються вербальні засоби. З огляду на це виникає важливе наукове завдання – активно впроваджувати здобутки теоретичної і прикладної психолінгвістики у вирішення проблем якісної підготовки майбутніх психологів до мовленнєвого спілкування з клієнтами; навчати психотерапевтичних дискурсів; забезпечувати усвідомлення і розуміння майбутніми (і практикуючими) фахівцями категорій «значення» і «смысл» в процесах психотерапевтичної комунікації; формувати в них дискурсивну компетентність. Адже без таких мовленнєво-мовних здатностей не можлива кваліфікована, професійна бездоганна і зразкова, діяльність психотерапевта незалежно від того, яку базову освіту він отримав, а саме: медичну чи психологічну.

Настав час чітко визначитися з термінами, які потрібно вживати в назвах спеціальностей, спеціалізацій в закладах вищої освіти і кваліфікацій, які надаються ними. Прикладом може бути використання таких номінацій, як: «медична психотерапія» і «немедична психотерапія», або «клінічна психотерапія» і «неклінічна психотерапія», і відповідно – «лікар-психотерапевт» і «психолог-психотерапевт». Потрібно упорядкувати й термінологію стосовно людини, яка потребує психологічної допомоги. Це клієнт, чи пацієнт?

Подальші дослідження пов'язуватимуться з аналізом функцій психотерапевта і психоконсультанта, вивченням дискусійних думок щодо розмежування їхніх повноважень й ототожнення їхніх компетенцій науковцями та практиками.

Список використаних джерел

Бурно М. Е. Клиническая психотерапия. Изд. 2-е, доп. и перераб. Москва : Академический Проект; Деловая книга, 2006. 800 с.

- Вельвовский И. З. Психотерапия в клинической практике : учеб. пособ. Киев : Здоров'я, 1984. 160 с.
- Гринвальд С. Г. : веб-сайт. URL: <http://grinvald.com/stati/chemotlichayutsya-psihiatr-psihoterapevt-psihiolog.html>
- Жмуров В. А. Большая энциклопедия по психиатрии. 2-е изд. Москва : Джангар, 2012. 864 с.
- Игумнов С. А. Клиническая психотерапия детей и подростков : справ. пособ. Минск : Беларус. навука, 1999. 188 с.
- Калмиков Г. В. Дискурс як мовленнєвий вплив. *Psycholinguistics*. 2017а. № 21(1). С. 112–128.
- Калмиков Г. В. Дискурсивний вплив як спосіб реалізації професійно-мовленнєвої діяльності психолога. *East European Journal of Psycholinguistics*. 2017с. № 14(1). С. 86–100.
- Калмиков Г. В. Дискурсивні практики як компоненти професійно-мовленнєвої діяльності психологів. *Psycholinguistics*. 2016. № 20 (1). С. 98–111.
- Калмиков Г. В. Професійно-психологічний дискурс як інструмент впливу на адресата. *Psycholinguistics*. 2017б. № 22(1). С. 104–124.
- Калмиков Г. В. Психологія розвитку професійно-мовленнєвої діяльності майбутніх психологів : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. Переяслав, 2020.
- Калмиков Г. В. Психолого-професійний дискурс як вираження інтенціональної спрямованості суб'єкта мовлення на адресата. *Psycholinguistics*. 2018. № 23(1). С. 73–99.
- Калмиков Г., Добросок С. Дискурсивно-компетентнісні аспекти підготовки майбутніх психотерапевтів у психологічних і медичних ЗВО України. *Психолінгвістика в сучасному світі*. 2020. № 15. С. 95–99. <https://doi.org/10.31470/10.31470/2706-7904-2020-15-95-99>
- Камалетдинова З. Ф., Антонова Н. В. Психологическое консультирование: когнитивно-поведенческий подход : учеб. пособ. для бакалавриата, специалитета и магистратуры. 2-е изд. Москва : Издательство Юрайт, 2019. 211 с. (Бакалавр. Специалист. Магистр).
- Клиническая психотерапия в общей врачебной практике (практическое руководство) / под ред. Н.Г. Незнанова, Б. Д. Карвасарского. СПб. : Питер, 2008. 528 с.
- Клинические основы психотерапии. *Психотерапия* : учебник для студентов медицинских вузов и врачей общей практики / под ред. Б. Д. Карвасарского. Изд. 3-е., доп. СПб. : Питер, 2007. С. 64–68.
- Козицкая Я. М. Что такое психотерапия и зачем она нужна? URL: <https://doc.ua/news/articles/chto-takoe-psihoterapiya-i-zachem-ona-nuzhna>

- Козлов Н. И. Психологія і психотерапія. Психологіс. Енциклопедія практичної психології. URL: http://psychologis.com.ua/psihologiya_i_psihoterapiya.htm
- Літвінова К. Чим відрізняється психолог, психотерапевт, психіатр? Центр «Коло сім'ї». URL: https://k-s.org.ua/psykholohiya_dlya_doroslykh/chym-vidriznyayet%CA%B9sya-psykholoh-psykhoterapevt-psykiatr/
- О психологической помощи населению в городе Москве : Закон г. Москвы от 7 окт. 2009 г. № 43.
- Орлова Е. Юридическая экспертиза: о проекте закона РФ «О профессиональной психотерапевтической деятельности». *Московский психотерапевтический журнал*. 2001. № 1. С. 143–190.
- Основы клинической психотерапии невротозов. *Руководство по психотерапии* / под ред. В. Е. Рожнова. Москва : Медицина, 1974. С. 130–139.
- Павлов А. Психотерапевты и психологи: в чем разница? Или как стать психотерапевтом. *Психоаналитик. РУ: Психология – мифы и реальность*. 2004. URL: <https://www.psychanalyst.ru/psychology/psychotherapist.php>
- Психотерапевтическая энциклопедия / под ред. Б. Д. Карвасарского. 3-е изд., перераб. и доп. СПб. : Питер, 2006. 944 с.
- Психотерапія – що це? URL: <https://vemakids.com.ua/ua/education-center/psyhoterapiya>
- Фрейд З. Соч. в 10 томах. Доп. том : К вопросу о дилетантском анализе: Беседы с посторонним. Москва : СТД, 2008. С. 275.
- Холмогорова А. Б. Обсуждение проекта приказа «О подготовке медицинских психологов для учреждений, оказывающих психиатрическую и психотерапевтическую помощь». *Московский психотерапевтический журнал*. 1996. № 4.
- Холмогорова А. Б. Психологические аспекты микросоциального контекста психических расстройств (на примере шизофрении). *Московский психотерапевтический журнал*. 2000. № 3. С.191.
- Холмогорова А. Б., Гаранян Н. Г., Никитина И. В., Пуговкина О. Д. Научные исследования процесса психотерапии и ее эффективности: современное состояние проблемы. Ч. 1. *Социальная и клиническая психиатрия*. 2009. № 3. Т. XIX. С. 92–100.
- Хочу піти до психотерапевта. Чого чекати від терапії та якою вона буває. URL: <https://arcua.org/psixeya/vipuski/xochu-piti-do-psyhoterapevta.-chogo-chekati-vid-terapiui-ta-yakoyu-vona-buvae.html>
- Hofmann M. Was ist ein Psychotherapeut? URL: <http://www.psychotherapie-neumuenster.de/beruf-psychotherapeut/>

References

- Burno, M. E. (2006). *Klinicheskaja psihoterapija [Clinical psychotherapy]*. Moskva : Akademicheskij Proekt; Delovaja kniga [in Russian].
- Froid, Z. (2008). Soch. v 10 t. Dop. T.: *K voprosu o diletantskom analize: Besedy s postoronnim [On the question of amateurish analysis: Conversations with outsiders]*. Moskva: STD [in Russian].
- Grinval'd, S. G. Web site. Retrieved from <http://grinvald.com/stati/chem-otlichayutsya-psihiatr-psihoterapevt-psiholog.html> [in Russian].
- Hofmann M. *Was ist ein Psychotherapeut?* Retrieved from <http://www.psychotherapie-neumuenster.de/beruf-psychotherapeut/>
- Holmogorova, A. B. (1996). Obsuzhdenie proekta prikaza "O podgotovke medicinskih psihologov dlja uchrezhdenij, okazyvajushhih psihiatricheskiju i psihoterapevticheskiju pomoshh" [Discussion of the order "On the training of medical psychologists"]. *Moskovskij psihoterapevticheskij zhurnal*, 1996, 4[in Russian].
- Holmogorova, A. B. (2000). Psihologicheskie aspekty mikrosocial'nogo konteksta psihicheskikh rasstrojstv (na primere shizofrenii) [Psychological aspects of the microsocial context of mental disorders (on the example of schizophrenia)]. *Moskovskij psihoterapevticheskij zhurnal*, 3, 191 [in Russian].
- Holmogorova, A. B., Garanjan, N. G., Nikitina, I. V., & Pugovkina, O.D. (2009). Nauchnye issledovanija processa psihoterapii i ee jeffektivnosti: sovremennoe sostojanie problemy [Scientific research of the process of psychotherapy and its effectiveness: the current state of the problem]. Vol. 1. *Social'naja i klinicheskaja psihiatrija*, 3(XIX), 92-100 [in Russian].
- Igumnov, S. A. (1999). *Klinicheskaja psihoterapija detej i podrostkov [Clinical psychotherapy for children and adolescents]: sprav. posob.* Minsk: Belarus. navuka [in Russian].
- Kalmykov, H. V. (2016). Dyskursyvni praktyky yak komponenty profesiino-movlennievoi diialnosti psykhologiv [Discursive practices as components of professional speech activity of the psychologists]. *Psycholinguistic*, 20(1), 98-111 [in Ukrainian].
- Kalmykov, H. V. (2017a). Dyskurs yak movlennievyi vplyv [Discourse as a speech influence]. *Psycholinguistics*, 21(1), 112-128 [in Ukrainian].
- Kalmykov, H. V. (2017b). Profesiino-psykhologichnyi dyskurs yak instrument vplyvu na adresata [Professional-psychological discourse as a tool for influencing the addressee]. *Psycholinguistics*, 22(1), 104-124 [in Ukrainian].
- Kalmykov, H. V. (2017c). Dyskursyvnyi vplyv yak sposib realizatsii profesiino-movlennievoi diialnosti psykhologa [Discursive influence as a way of realization the professional-speech activity of

- a psychologist]. *East European Journal of Psycholinguistics*, 14(1), 86-100 [in Ukrainian].
- Kalmykov, H. V. (2018). Psykholoho-profesiinyi dyskurs yak vyrazhennia intentsionalnoi spriamovanosti sub'iekta movlennia na adresata [Psychological and professional discourse as an expression of the intentional orientation of the subject of speech to the addressee]. *Psycholinguistics*, 23(1), 73-99 [in Ukrainian].
- Kalmykov, H. V. (2020). *Psykholohiia rozvytku profesiino-movlennievoi diialnosti maibutnikh psykholohiv [Psychology of the development of professional speech activity of future psychologists]* (Doctoral diss.). Pereiaslav [in Ukrainian].
- Kalmykov, H., & Dobroskok, S. (2020). Dyskursyvno-kompetentnisni aspekty pidhotovky maibutnikh psykhoterapevtiv u psykholohichnykh i medychnykh ZVO Ukrainy [Discourse-competence aspects of preparation the future psychotherapists in psychologic and medical higher schools of Ukraine]. *Psykholinhvistyka v suchasnomu sviti*, 15, 95-99. <https://doi.org/10.31470/10.31470/2706-7904-2020-15-95-99> [in Ukrainian].
- Kamaletdinova, Z. F., & Antonova, N. V. *Psihologicheskoe konsul'tirovanie: kognitivno-povedencheskij podhod [Psychological counseling: cognitive-behavioral approach]*. Moskva: Izdatel'stvo Jurajt [in Russian].
- Karvasarskij, B. D. (Ed.). (2007). Klinicheskie osnovy psihoterapii [Clinical Basics of Psychotherapy]. *Psihoterapija: uchebnik dlja studentov medicinskih vuzov i vrachej obshhej praktiki*. (p. 64-68). Sankt-Peterburg: Piter [in Russian].
- Khochu pity do psykhoterapevta. Choho chekaty vid terapii ta yakoiu vona buvae [I want to go to a psychotherapist. What to expect from therapy and what it is like?]*. Retrieved from <https://arcua.org/psixeya/vipuski/xochu-piti-do-psixoterapevta.-chogo-chehati-vid-terapiui-ta-yakoyu-vona-buvae.html> [in Ukrainian].
- Kozickaja, Ja. M. *Chto takoe psihoterapija i zachem ona nuzhna? [What is psychotherapy and why is it needed?]*. Retrieved from <https://doc.ua/news/articles/chto-takoe-psihoterapiya-i-zachem-ona-nuzhna> [in Russian].
- Kozlov, N. I. Psykholohiia i psykhoterapiia [Psychology and psychotherapy]. *Psykholohis. Entsyklopediia praktychnoi psykholohii [Psychologist. Encyclopedia of practical psychology]*. Retrieved from http://psychologis.com.ua/psihologiya_i_psihoterapiya.htm [in Ukrainian].
- Litvinova, K. Chym vidrizniaietsia psykholoh, psykhoterapevt, psykiatr? [What is the difference between a psychologist, psychotherapist,

- psychiatrist?]. *Tsentr "Kolo sim'I"*. Retrieved from https://k-s.org.ua/psykholohiya_dlya_doroslykh/chym-vidriznyayet%CA%B9sya-psykholoh-psykhoterapevt-psykhiatr/ [in Ukrainian].
- Neznanov, N. G., & Karvasarskij, B. D. (Eds.). (2008). *Klinicheskaja psihoterapija v obshhej vrachebnoj praktike (prakticheskoe rukovodstvo) [Clinical psychotherapy in general medical practice (practical guide)]*. Sankt-Peterburg: Piter [in Russian].
- O psihologicheskoy pomoshhi naseleniju v gorode Moskve [On psychological assistance to the population in the city of Moscow]*.(2009). Law of the city of Moscow dated from October 7, No. 43 [in Russian].
- Orlova, E. (2001). Juridicheskaja jekspertiza: o proekte zakona RF "O professional'noj psihoterapevticheskoy dejatel'nosti" [On professional psychotherapeutic activity]. *Moskovskij psihoterapevticheskij zhurnal*, 1, 143-190 [in Russian].
- Pavlov, A. (2004). Psihoterapevty i psihologi: v chem raznica? Ili kak stat' psihoterapevtom [Psychotherapists and psychologists: what's the difference? Or how to become a psychotherapist]. *Psihoanalitik. RU: Psihologija – mify i real'nost'*. Retrieved from <https://www.psychoanalyst.ru/psychology/psychotherapist.php> [in Russian].
- Psyhoterapiia – shcho tse? [Psychotherapy - what is it?]*. Retrieved from <https://vemakids.com.ua/ua/education-center/psyhoterapiya> [in Ukrainian].
- Rozhnov, V. E. (Ed). (1974). *Osnovy klinicheskoy psihoterapii nevrozov [Fundamentals of clinical psychotherapy of neuroses]*. Rukovodstvo po psihoterapii. Moskva: Medicina [in Russian].
- Vel'vovskij, I. Z. (1984). *Psihoterapija v klinicheskoy praktike [Psychotherapy in clinical practice: textbook]*. Kyev: Zdorov'ja [in Russian].
- Zhmurov, V. A. (2012). *Bol'shaja jenciklopedija po psihiatrii [Great Encyclopedia of Psychiatry]*. Moskva: Dzhangar [in Russian].

H. Kalmykov

PSYCHOTHERAPY: DISCUSSION ISSUES OF TRAINING AND ACTIVITIES OF PSYCHOTHERAPEUTIC PROFESSIONALS

The article deals with highlighting of the results of psychological problem analysis demanded by the current state of the development of psychotherapy – medical and psychological science and practice of treatment by word; establishing the relationship between psychology, psychiatry and psychotherapy, which has been recently formed in the world practice on providing psychological care; identifying the ideas of scientists and practitioners working in the field of psychotherapy, the strategies and tactics of training future psychotherapists in universities. The article presents debatable, sometimes diametrically opposed, views of domestic and foreign

scientists (physicians, practicing psychotherapists and supervisors) on the definition of their own, different from each other, subjects in psychology, psychiatry and psychotherapy - sciences related to a common object of study – the human psyche, as well as which of the specialists who provide psychological assistance has the right to work as a psychotherapist. Considerable attention in the content of this article is paid to the explanation of what points of view exist in the representatives of science, public organizations, medicine and psychology on the delimitation of psychotherapeutic functions and powers of psychotherapists at present; showing how the competencies of psychiatrists, psychologists, psychoanalysts, medical psychotherapists and psychologists-psychotherapists differ, and what are the specific differences between them. The traditions and author's understanding of training the future psychotherapists in medical and psychological institutions of higher education and retraining of specialists in the field of psychotherapy, as well as the role and importance of psycholinguistic knowledge, discursive skills, abilities and competencies in psychotherapeutic education are described. The results of monitoring the content of training the psychotherapists in medical and psychological institutions of higher education in the specialties: "clinical psychology", "psychotherapy" are shown, the imperfection characteristic for the current psychotherapeutic education are described, and it is emphasized on existing of the problem of significant terminological disorder not only among the names of specialities according to which the psychotherapists are trained, but also in the educational and professional qualifications received by future specialists. It is proved that regardless of the medical or psychological sphere in psychotherapy, it cannot exist and develop in a promising direction without applied psycholinguistics, which equips it with scientifically substantiated rational means, in particular speech-language psychotechnics, metamodels of psychological (discursive) influence, samples of psychotherapeutic discourses providing lapidary effective intervention in the subconscious and conscious layers of the psyche of clients / patients.

Key words: *psychotherapist, psychologist, doctor, psychoanalyst, psychotherapeutic training and retraining, psychiatry, psycholinguistics, discourse.*

УДК 373.5.064.1

© К. В. Седих, 2021

orcid.org/0000-0003-3528-7569

<https://doi.org/10.33989/2226-4078.2021.1.227187>

СЕДИХ Кіра Валеріївна

*доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології
Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка*

СИНЕРГЕТИЧНИЙ ЕФЕКТ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ СИСТЕМ «СІМ'Я» І «ШКОЛА»

В статті розкрито особливості психології взаємодії сім'ї з освітніми соціальними інституціями. З позицій системного підходу як методологічної парадигми дослідження здійснено розгалужене теоретико-емпіричне вивчення взаємодії систем «сім'я» та «освітня соціальна інституція». Проведено системний аналіз феномену міжсистемної взаємодії між системами «сім'я» та «освітня інституція», виявлено ефекти-фактори першого та другого порядків у міжсистемній взаємодії. Визначено, що дитина / учень є одночасно компонентом двох систем – «сім'я» і «школа», взаємозумовлена поведінка кожної з яких створює циркулярну каузальність та коеволюцію комунікативних, інтерактивних та наративних зразків спілкування. Виявлені дві моделі взаємодії між школою та учнем – ієрархічна і підтримуюча. Подано їхній змістовий опис.

Ключові слова: взаємодія, система, сім'я, освітні інституції, конструкти, комунікації, наратив.

Постановка проблеми. Актуальність дослідження зумовлена суперечливим і навіть у багатьох аспектах драматичним переходом українського суспільства на інноваційний етап розвитку, коли реформаційному оновленню і змістовній модернізації підлягають різні сфери суспільного життя. Це природно вимагає системного наукового осмислення інноваційних процесів, критичної рефлексії пройденого шляху та прогнозування ймовірних небезпек. Особливо це стосується взаємодії сім'ї та освітніх соціальних інституцій (шкіл) як складних систем, що самоорганізуються.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз вітчизняної (Г. М. Андреева, Л. П. Буєва, І. О. Зімняя, Я. Л. Коломінський, О. О. Леонтєв, Б. Ф. Ломов, О. В. Мудрик, О. В. Паригін та ін.) та зарубіжної (Дж. Аткинсон, В. Бурр,

Е. Бершайд, К. Данцігер, Е. Джонс, Е. Кларк, Х. Кларк, Ф. Гайдер, Дж. Гоманс, Л. Фестінгер, С. Фіске, С. Форд та ін.) літератури з проблеми взаємодії вказує на складність механізмів взаємодії. У контексті категорії особистості (К. О. Абульханова-Славська, Б. Г. Ананьєв, Л. І. Анциферова, Л. І. Божович, О. Ф. Бондаренко, О. Г. Ковальов, О. М. Леонтєв, П. В. Лушин, С. Д. Максименко, А. В. Петровський, К. К. Платонов, В. В. Рибалка, С. Л. Рубінштейн та ін.) психологічним підґрунтям патернів взаємодії виступає засвоєний *особистісний досвід* соціальних відносин, взаємин у групі, міжособистісних стосунків. Соціальна взаємодія розглядається як обмін діями, вимоги до яких визначаються соціальними інститутами (Я. Щепанський). Соціально-психологічна взаємодія визначається як засіб організації дій у спільній діяльності (Г. М. Андрєєва, О. В. Киричук, М. Н. Корнєв, А. Б. Коваленко, А. Г. Костинська) з уявленнями про інтерактивну природу спілкування в концепціях символічного інтеракціонізму (Дж. Мід, Г. Блумер, М. Кун, Е. Гофман та ін.), соціального біхевіоризму (А. Бандура, Н. Міллер, Д. Доллард, Д. Тібо, Г. Келлі, Г. Хоманс), соціально-перцептивного когнітивізму (К. Левін, Ф. Гайдер, Т. Ньюком, Л. Фестінгер), а також у теоріях психоаналітичної орієнтації (Г. Саллівен, Е. Берн, В. Шутц, М. Кляйн) та гуманістичної психології й психотерапії (К. Роджерс, Д. Морено, В. Сатір, Д. Бьюдженталь). Сама по собі широта численних теоретичних концепцій і підходів до вивчення взаємодії у спілкуванні свідчить про принципову багатозначність у розумінні цих феноменів та інтеракції.

Як засвідчує теоретичний аналіз наукових праць, взаємодія є узагальнюючим поняттям цілої низки психологічних теорій і концепцій, які розглядають її і як структуру взаємин в малих групах, і як набутий соціальний досвід взаємин з суспільним довкіллям, і як засіб різною мірою узгоджених взаємодій, і як ступінь вияву позиції суб'єктності тощо. Нам найбільше імпонують сучасні ідеї, створені на основі уявлень щодо особливостей функціонування систем різного рівня організації (І. Пригожин, Л. фон Берталанфі, У. Матурана, Ф. Варела, А. фон Шліппе, Й. Шванцара, К. Людевіг) (Седих, 2012).

Вивчення феномену взаємодії з позиції системного підходу передбачає виділення відповідних взаємопов'язаних об'єктів,

що є самостійними системами: людей, які входять у кожну з цих систем; кожну систему – сім'ю, школу (або іншу освітню інституцію) окремо; контекст, у якому здійснюється взаємодія. Неконгруентність систем проявляється в тому, що дитина є одночасно і живою системою, і частиною декількох соціальних систем (предметом нашого дослідження виступили дві з них – сім'я та освітня інституція). Аналіз взаємодії між системами різного ступеня складності (сім'я, дитина, школа) потребує виділення факторів та ефектів і першого і другого порядку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Системний підхід дозволяє зосередитися на аналізі горизонтальних та вертикальних зв'язків між системами. Використовуючи ідеї Баркера і Бронфенбренера, ми поділяємо *системи взаємовпливу на соціум – макросистему; школу – екзосистему; сім'ю – мезосистему; дитину – мікросистему*. Сім'я і школа як самоорганізовані системи перебувають у постійній взаємодії з ширшими системами, що виступає системоутворювальним фактором.

В результаті проведених студій, побудована «Структурно-функціональна модель психології взаємодії систем «сім'я» та «освітня інституція», котра має такі складові: конструкти членів системи; їх суб'єктивні смисли; наративи; інтеракції (дії); комунікації; рефлексія; традиції; правила; очікування; передісторія стосунків.

Структура визначається взаємозв'язками між складовими, які відображають різні рівні: до інтрапсихічного рівня відносяться конструкти, рефлексія, очікування; до інтерпсихічного рівня відносяться комунікації, інтеракції, наративи; до об'єктивного рівня відносяться контекст, події, передісторія, традиції і правила. Переплетення цих впливів створює складність взаємодії в системі. Характер міжсистемної взаємодії стає опосередковуючим фактором у розвитку індивіда та призводить до формування особливих поведінкових стратегій, відповідних типу взаємодії систем. У процесі міжсистемної взаємодії спостерігається поступовість, нерівномірність, гетерохронність і стрибкоподібність розвитку системи (Седих, 2012).

На першому етапі дослідження, вивчалися фактори та ефекти першого порядку, до яких були віднесені індивідуальні

ментальні конструкти і конфігурації стосунків членів системи, що стало базовим, дослідницьким аргументом для прояснення факторів та ефектів другого порядку.

На другому етапі процедура дослідження передбачала вивчення спільних конструктів та процесів взаємодії між системами «сім'я» і «освітня інституція». Вибірка досліджуваних включала: вчителів; дітей; батьків; адміністрацію шкіл (директори, завучі). Студіювання проводилося такими методиками: просторова соціометрія (Д. Морено); структуроване інтерв'ю; суб'єктивне шкалювання; системне моделювання («Дошка системного поля», К. Людевіг), моделювання внутрішнього семантичного простору особистості (Ф. Сімон; В. Ф. Петренко). Результати шкалювання випробуваними фігур оцінювання об'єднувалися в групові матриці, які потім підлягали процедурам факторного аналізу (Келли, 2001; Петренко, 1997; Седих, 2012; Улыбина, 2001; Франселла Ф. Баннистер, 1997).

Внаслідок проведених емпіричних досліджень «Чинники психології взаємодії в системі «сім'я – освітня інституція» були вивчені конструкти та особливості процесів взаємодії між системами «сім'я» і «освітня інституція» (Седих, 2012).

Вивчення параметрів оцінно-емоційного ставлення батьків учнів до школи, де навчаються їх діти, очікувань батьків та змістово-динамічних характеристик їх стосунків зі школою як системою засвідчило наступне. 65,2% батьків учнів та 40% учнів вважають, що «освіта в школі – це головне», у той час, коли 34,8% батьків та 40% учнів вбачають шкільну освіту як формальність. Також виявилось, що при переході до ринкової системи відносин частина батьків (73%) почала ставитися до школи як до «виробника освітніх послуг». Це сприяло виникненню «розривів» у конструктах між батьками та учителями, між міністерством і директорами шкіл, між директорами і учителями (90% директорів і 35% учителів вважають, що освіта є послугою).

Основними факторами очікувань сім'ї у взаємодії зі школою виявилися фактор матеріальної і фізичної допомоги класу, фактор отримання навичок комунікації, фактор отримання дитиною знань та нового досвіду, фактор самостійності та дорослої позиції дитини, фактор спів-

переживання своїй дитині, фактор сильного включення в дитяче життя, фактор допомоги і співпраці з дитиною в роботі над її домашніми завданнями, фактор поцінювання кваліфікованого персоналу та фактор поцінювання матеріальної шкільної бази.

У дослідженні емоційного ставлення до школи членів сім'ї виявлено, що 87% батьків ставляться до колишнього власного навчання в школі з любов'ю; до школи, де навчаються їхні діти батьки ставляться інакше: з любов'ю – 10 %, задоволені школою 40%; почуття відчуження, відрази до школи виявлено у 35%, виявили байдужість до школи 15%. Виявлені показники: очікування сім'ї від школи, емоційне ставлення членів сім'ї до школи є опосередковуючими факторами у побудові моделей взаємодії.

Наступним етапом дослідження стала побудова системи «Категорій-факторів у конструктах учасників міжсистемної взаємодії «Сім'я» – «Освітня інституція».

Проведення факторного аналізу допомогло з'ясувати суму модальностей тих показників, що склали сутнісне наповнення кожної категорії-фактора й дали йому номінативне визначення. Серед багатьох вичленованих факторів розглядалися основні категорії-фактори, на які припало найбільше семантичне навантаження та які зазнали якісної інтерпретації.

На рис. 1 подано 9 біполярних категорій-факторів конструктів взаємодії учасників системи «Сім'я – освітня інституція»: зв'язки – автономність; порядок – хаос; активність (компетентність) – пасивність (безпорадність); контроль – підтримка; влада – співробітництво; проблеми – ресурси; сила (відповідальність) – слабкість (безвідповідальність); добре – погано; знання – творчість.

За результатами порівняльного аналізу систем конструктів «Школа» і «Сім'я» в учасників міжсистемної взаємодії (табл. 1) виявилось, що 1) спільними категоріями-факторами в конструктах «школа» і «сім'я» є зв'язки – автономність; порядок – хаос; відповідальність – безвідповідальність (таким чином сприймають ці явища учасники систем і «школа», і «сім'я»); 2) за фактором «зв'язки – автономність» виявлено суттєве зміщення в бік полюсу «зв'язки» (члени обох систем – ані батьки, ані діти; ані учителі, ані адміністрація – не

усвідомлюють «автономії» ні в конструкції «школа», ні в конструкції «сім'я»).

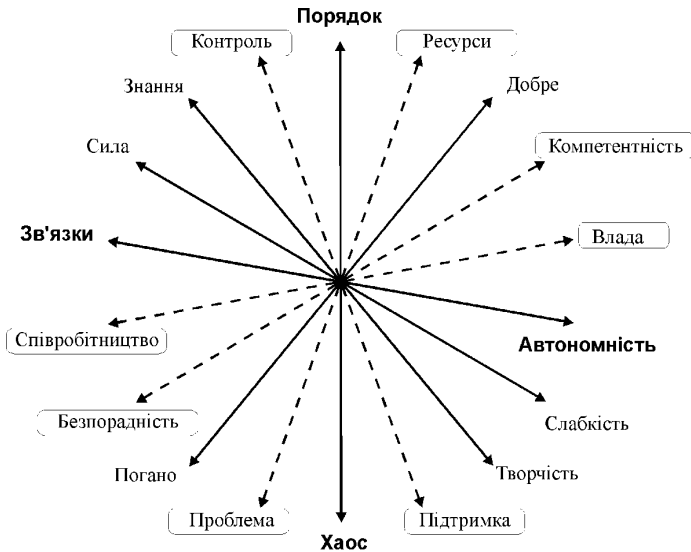


Рис.1. Категорії-фактори взаємодії в системі «Сім'я – освітня інституція»

Здійснивши аналіз категорій – факторів, які виявлені в уявленнях «Школа очима сім'ї» та «Школа очима школи», ми зробили висновок про наявність спільних уявлень у сім'ї та школи щодо школи, а також про певні розбіжності цих уявлень.

Таблиця 1

Системи конструктів «Школа» і «Сім'я» в учасників взаємодії в системі «Сім'я – школа»

Конструкт I. «Сім'я очима сім'ї», біполярні фактори	Конструкт II. «Сім'я Очіма школи», біполярні фактори	Конструкт III. «Школа очима сім'ї», біполярні фактори	Конструкт IV. «Школа очима школи», біполярні фактори
1. Зв'язки – автономність	1. Зв'язки – автономність	1. Зв'язки – автономність	1. Зв'язки – автономність
2. Порядок – хаос	2. Порядок – хаос	2. Порядок – хаос	2. Порядок – хаос
3. Активність – пасивність	3. Активність – пасивність	3. Активність – пасивність	

<i>Конструкт I. «Сім'я очима сім'ї», біполярні фактори</i>	<i>Конструкт II. «Сім'я Очима школи», біполярні фактори</i>	<i>Конструкт III. «Школа очима сім'ї», біполярні фактори</i>	<i>Конструкт IV. «Школа очима школи», біполярні фактори</i>
4. Контроль – підтримка			4. Контроль – підтримка
	5. Влада – співпраця		5. Влада – співпраця
	6. Проблеми – ресурси	6. Проблеми – ресурси	
	7. Сила – слабкість	7. Сила (відповідальність) – слабкість (безвідповідальність)	7. Сила (відповідальність) – слабкість (безвідповідальність)
	8. Добре – погано	8. Добре – погано	
9. Знання – творчість			9. Знання – творчість

Так, спільними в системі конструктів учасників систем «школа» та «сім'я» є такі категорії – фактори: зв'язки – автономність; порядок – хаос; сила (відповідальність) – слабкість (безвідповідальність); знання – творчість. «Сім'я» також виділяє певні конструкти, яких не знаходить у себе «школа», ми їх означили як такі категорії-фактори: «проблеми – ресурси»; «добре – погано»; «компетентність – безпорадність». З іншого боку, «школа» виділяє такі системи конструктів, які були нами названі: «контроль – підтримка»; «влада – співробітництво». «Сім'я» ці конструкти в «школі» не виділяє.

Виявлена різниця між конструктами учасників, так: 1) члени сімей, на відміну від учителів (адміністрації) в конструкції «школа» не виділяють чотири уніполярні фактори: влада, контроль, відповідність соціальним нормам, відповідність психолого-педагогічним нормам; 2) у конструкції «сім'я» учителі та адміністрація не виділяють: знання, творчість; 3) учасники дослідження вважають, що школі потрібна тільки матеріальна допомога від батьків учнів, а сім'ї крім знань від школи потрібна психолого-педагогічна допомога (виховання, мораль).

Можна припустити, що ці аспекти є неусвідомлюваними у конструктах «сім'я» і «школа» для учасників взаємодії. Це означає неконгруентність між різними системами: «сім'єю» і «школою» за оцінними показниками. Збіг або незбіг цих категорій-факторів (смыслових та оцінних конструктів та моделей конфігурацій) в учасників «сім'я – школа» породжує ефекти другого порядку. Ці ефекти впливають на внутрішньосистемні континууми: 1) «ідеалізація – розчарування»; 2) «відповідальність – байдужість».

Відбувається ідеалізація очікувань і в сім'ї, і в школі одне відносно одного, через взаємне розчарування в очікуваннях настає певне знецінення як одне одного, так і можливостей співпраці. І, таким чином виявлені «точки розриву та точки співпадіння» для дитини-учня, які на рівні його особистості або створюють гармонійні зони або конфліктні зони.

У таблиці 2 наведені типи конфігурацій стосунків «учитель – клас», «учень – учитель – клас – адміністрація» та типи взаємодії в сім'ї та школі.

Таблиця 2

Типи взаємодій та конфігурації стосунків в системах «сім'я» та «школа»

<i>Типи взаємодії в сім'ї</i>	<i>Конфігурації стосунків «учитель – клас»</i>	<i>Типи взаємодії в школі</i>	<i>Конфігурації стосунків «учень – учитель – клас – адміністрація»</i>
Залежний	Економічно-опосередкована	Економічно-опосередкований	«Павутиння»
Симбіотично-конфліктний		Ієрархічний	Симбіотично-конфліктна
Кумир сім'ї		Залежний	«Сонечко»
Конфліктний		Конкуруючий	Дистанційовано-конфліктна
Опосередкований	Лідерсько-опосередкована	Лідерсько-опосередкований	Опосередкована
Альясно-коаліційний	Альясно-коаліційне	Альясно-коаліційний	Альясно-коаліційна
Гармонійний (співпраця)	Пряма (проста, неопосередкована)	Допомогаючий (співпраця)	Гармонійна

У таблиці 2 означені типи взаємодії у сім'ях та школі і типи конфігурацій стосунків у цих системах. Так, завдяки вивченню типів конфігурацій стосунків у сім'ї виявлено типи взаємодії в сім'ї, які отримали наступні назви: залежний, симбіотично-конфліктний, кумир сім'ї, конфліктний, опосередкований, альянсно-коаліційний, гармонійний. До факторів, які породжують ці типи взаємодії також відносяться: тип зв'язків в нуклеарній сім'ї та розширеній сім'ї; емоційна дистанція між членами нуклеарної сім'ї; тип границь нуклеарної сім'ї; позиція дитини в батьківській сім'ї; стратегія поведінки дитини в сім'ї.

Взаємодія учителя з учнями класу побудована за 4 основними типами: лідерсько-опосередковане, пряме, альянсно-коаліційне, економічно-опосередковане. Стосунки учнів з учителями і класом побудовані складніше, виділені 8 типів конфігурацій, крім 4 типів, які збігаються з «учительськими» виділені: «павутиння», симбіотично-конфліктні, дистанційовано-конфліктні, «сонечко». Діагностовано типи конфігурацій стосунків освітнього психолога в системі «сім'я – психолог – школа»: альянсно-коаліційний; безпосередній (прямий), опосередкований; виявлено стратегії поведінки психолога і його типи професійної взаємодії: нейтральна; зацікавлена; експертна. Конструктами, які конституують взаємодію психологів-практиків у стосунках із клієнтами, є «автономія – зв'язки» і «порядок – хаос».

Таким чином, виявлено, що учитель конструє певну систему вимог та оцінок до учня, до класу, до сім'ї учня (мінімум по три системи вимог і оцінок); сім'я конструє свої системи вимог до дитини як до учня, до учителя, до школи. Дитина/учень опиняється в ситуації *подвійних вимог і оцінок*. Оцінки та вимоги можуть бути узгодженими та неузгодженими

Наступним кроком дослідження було вивчення моделей взаємодії як між системами; так і всередині системи «школа». Так, описані вище збіги та розриви категорій створюють ефекти другого порядку, які мають синергетичний характер. Ці ефекти виникають, коли певний тип взаємодії вже утворився і є постійно функціонуючим. Завдяки цьому різні типи взаємодії призводять до формування специфічних моделей і специфічних стратегій як колективної, так і індивідуальної поведінки.

Встановлено наступні типи міжсистемної взаємодії «Сім'я» – «школа»: «протидія»; «байдужість»; «підтримка (узгодженість)», які описані в таблиці 3.

Таблиця 3

Типи взаємодій між системами «сім'я» – «школа»

Типи взаємодій	Фактори, які породжують ці типи взаємодії
1. Протидіючий	<ol style="list-style-type: none"> 1. Конкуренція (конкуруючі моделі пояснення поведінки). 2. Недовіра до компетентності іншої сторони. 3. Різниця в цінностях в сім'ї та школі, що веде до знецінення одне одного. 4. Ідеалізація та розчарування. Конфлікт лояльності. 5. Перевага контролю над підтримкою і влади над співпрацею. 6. Страх негативної оцінки з боку іншої сторони. 7. Типова поведінка – взаємні звинувачення.
2. Байдужий, залежно-пасивний (як би чого не сталося)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Зменшення або уникання своєї відповідальності. 2. Підтримка в учні дитячо-залежних стратегій поведінки. 3. Відчуження педагогічного процесу від безпосереднього життя дитини, від її сьогоденних інтересів.
3. Підтримуючий	<ol style="list-style-type: none"> 1. Збіг цінностей або прийняття інших цінностей. 2. Узгодження вимог та оцінок з боку батьків і вчителів щодо дитини/учня. 3. Повага до конструктів іншої сторони. Визнання компетентності іншої сторони. 4. Оцінка поведінки дитини як про певний сигнал, без навішування «проблемних ярликів». 5. Кооперація. 6. Діалог. 7. Центрованість на стосунках.

Отже, взаємодія в «Ієрархічній моделі» побудована через контроль: контролюються і поведінка, і знання учнів; підтримка надається лише їх «конвенційним» зразкам. Це передбачає взаємодію, спрямовану за одним вектором – від школи до сім'ї, реалізуються ідеї лінійно-детермінованих педагогічних впливів.

У «Підтримуючій моделі» взаємодії роль учня змінюється з об'єкта оперування на суб'єкта стосунків, але це породжує певні ризики у вигляді непередбачуваності розвитку подій.

Висновки з даного дослідження і перспектив подальших розвідок. Взаємодія між неконгруентними системами породжує взаємовпливи, які відносяться до факторів другого порядку і в

свою чергу створюють ефекти другого порядку. Саме цей ефект має синергетичний характер. Взаємодія в системі «сім'я» породжує ефекти першого порядку, взаємодія в системі «школа» також породжує ефекти першого порядку, а взаємодія між цими двома системами породжує ефекти другого порядку. Фактори першого порядку – це те, що відбувається в системі, її норми, вимоги і конфігурації. А ефекти першого порядку – це те, як дитина реалізує ці фактори в іншій системі.

На формування цих факторів першого та другого порядку впливають: тип меж у системі, правила, моделі стосунків, тип зв'язків між цими системами. «Сім'я» і «Школа» є неконгруентними системами за принципом функціонування цих систем. Школа і сім'я – це різні системи, з різними вимогами, нормами, які регулюють життєдіяльність учня-дитини. Ці системи взаємодіють між собою опосередковано, через дитину-учня.

Безпосередні системні впливи сім'ї та школи на дитину ми відносимо до факторів першого порядку, а сам характер взаємодії між цими системами, який здійснює опосередкований вплив – це фактор другого порядку. До факторів першого порядку відносяться норми, вимоги і конфігурації в системах «сім'я», «школа». Ефекти першого порядку – це те, як дитина реалізує ці сімейні фактори, коли потрапляє в іншу систему – «школу». У взаємодії систем «сім'я» і «школа» з'являються фактори другого порядку – це оцінні взаємостосунки. Коли дитина починає відтворювати оцінні взаємостосунки, це стає ефектами другого порядку. Фактори та ефекти першого порядку є предметними. Фактори другого порядку – це оцінні стосунки і ефекти другого порядку – це перенос стосунків, а не предметності, тобто виникає оціночна психологічна складова, а не просто предметна, ці ефекти стають результатом синергічності.

Поведінка кожного учасника системи обумовлена іншими учасниками і навпаки. Це створює циркулярну каузальність та коеволюцію комунікативних, інтерактивних та наративних зразків спілкування. Виявлені дві моделі взаємодії між школою та учнем: ієрархічна і підтримуюча.

Метою майбутніх досліджень має стати поглиблення розуміння сутнісних зв'язків і взаємозумовлень для розробки

психолого-педагогічних шляхів оптимізації та формування скоординованих форм поведінки учасників різних систем, через задіяння системного та генетичного підходів та впровадження системної модерації.

Список використаних джерел

- Келли Дж. Теория личности. Психология личностных конструктов. Санкт-Петербург : Речь, 2000. 248 с.
- Петренко В. Ф. Основы психосемантики : учеб. пособ. Смоленск : СГУ, 1997. 400 с.
- Седих К. В. Психологія взаємодії систем: «сім'я і освітні інституції» : монографія. Полтава : Довкілля, 2012. 260 с.
- Улыбина Е. В. Психология обыденного сознания. Москва : Смысл, 2001. 264 с.
- Франселла Ф., Баннистер Д. Новый метод исследования личности. Руководство по репертуарным личностным методикам. Москва : Прогресс, 1987. 236 с.

References

- Fransella, F. & Bannister, D. (1987). *Novyj metod issledovanija lichnosti. Rukovodstvo po repertuarным lichnostnym metodikam [New method of personality research. Manual of repertoire personal techniques]*. Moskva: Progress [in Russian].
- Kelli, Dzh. (2000). *Teorija lichnosti. Psihologija lichnostnyh konstruktov [Theory of personality. Psychology of personal constructs]*. Sankt-Peterbug: Rech [in Russian].
- Petrenko, V. F. (1997). *Osnovy psihosemantiki: ucheb. posob [The foundations of psychosemantics: handbook]*. Smolensk: SGU [in Russian].
- Sedykh, K. V. (2012). *Psykhologhiia vzaemodii system: "sim'ia i osvni institutsii": monohrafiia [Psychology of interaction of the systems: "family and educational institutions": monography]*. Poltava: Dovkillia [in Ukrainian].
- Ulybina, E. V. (2001). *Psihologija obydenного soznaniia [Psychology of everyday consciousness]*. Moskva: Smysl [in Russian].

K. Sedykh

SYNERGY EFFECT OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL INTERACTION OF THE SYSTEMS "FAMILY" AND "SCHOOL"

The article is devoted to studies of the psychology of interaction of families and educational institutions. Through a prism of genetic psychology and the system approach as methodological paradigm of research theoretic and empirical study of interaction of a family with educational social institutions was carried out. Features of families and educational institutions as systems were explored. The complete

system analysis of a phenomenon of intersystem interaction between systems “family” and “educational institution” is carried out.

The interaction concept between a family and an educational institution is developed, interaction is the backbone factor. The educational institution has the double nature of the organization: it is a formal structure which is created by society for realization of teaching and educational process; and it is a system, which is being self-administrated.

Key words: *interaction, system, family, educational institutions, constructs, communication, narrative, psychological counselling.*

УДК: 234.258.4

© Н. О. Гончарова, 2021

orcid.org/0000-0002-7747-2589

<https://doi.org/10.33989/2226-4078.2021.1.227191>

ГОНЧАРОВА Наталія Олексіївна

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології
Полтавського національного педагогічного університету
імені В. Г. Короленка*

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД БАТЬКІВ ПЕРЕДЧАСНО НАРОДЖЕНИХ ДІТЕЙ

У статті акцентується увага на проблемі психологічного супроводу батьків, у яких передчасно народилися діти. Проаналізовано теоретичні підходи щодо психологічної допомоги таким батькам, психоемоційної підтримки родин. Розглянуто ідею взаємозв'язку гармонійного розвитку дитини та благополуччям у сім'ї, відчуттям безпеки, підтримки та захищеності. Аналізуються шляхи медико-психологічної підтримки, збільшення психологічного адаптаційного ресурсу батьків. Обговорюється необхідність психологічного супроводу батьків та вироблення нових шляхів внутрішньосімейної взаємодії.

Ключові слова: *батьки немовляти, недоношені діти, психоемоційна підтримка, відчуття безпеки, гармонійний розвиток, адаптаційний ресурс, психологічний супровід.*

Постановка проблеми. Проблема підвищення якості життя сімей із дітьми, що передчасно народилися, набуває сьогодні особливої актуальності в Україні. Недоношеність є серйозною проблемою і становить значну загрозу для здоров'я і добробуту майбутнього населення країни. У багатьох дослідженнях вона визначається як фактор ризику, пов'язаний із підвищеним рівнем захворюваності та смертності. Недоношені діти часто мають порушення в роботі різних систем організму, що можуть проявлятися протягом усього життя людини. Незрілість органів і систем організму недоношених дітей, вроджені та набуті захворювання можуть спричинити у майбутньому навіть інвалідність дитини (Лазарева, 2016).

Серед патологічних змін передчасно народжених дітей, перш за все, слід зазначити ураження нервової системи і внутрішніх органів, що відображені в їх функціональній незрілості. Порушення обмінних процесів організму є складним

фактором і вимагає особливої уваги під час проведення реабілітаційних заходів. Вроджені спадкові та генетичні зміни кісткової тканини також можуть призводити до патологічних дисфункцій опорно-рухового апарату, що вимагає своєчасної корекції. Ураження ЦНС, порушення обмінних процесів, вроджені ортопедичні захворювання – це ті чинники, які призводять до порушення рухових функцій, психічного і фізичного розвитку і, як наслідок, інвалідності дитини. Недоношені діти першого року життя відповідно до можливих ускладнень і патологій вимагають особливої уваги фахівців та психологічної підтримки й турботи батьків (Василенко, 2017).

Ця складність обумовлена тим, що передчасні пологи зазвичай стаються раптово, і батьки до них не готові. Це стрес і переживання, а також багато фінансових витрат для родини, пов'язаних із закупівлею ліків, витратних матеріалів, а потім і з оплатою реабілітації для малюка. Склад родин, соціально-демографічні характеристики батьків, характер та ступінь порушень у дитини є чинниками, які зумовлюють якість функціонування сім'ї та рівень її функціональності.

Тому поява передчасно народженої дитини стає для батьків катастрофічною подією та поштовхом, що створює ситуацію стресового стану, безпорадності. Батьки переживають емоційний, міжособистісний, інформаційний, соціальний стрес, що у багатьох випадках призводить до порушення функціонування сім'ї.

В родинях з передчасно народженими дітьми досить складно формуються процеси взаємодії дитини з оточенням, сприйняття малюка близькими та його формування як особистості. Батьки дитини перебувають під високим психологічним тиском, результатом якого стають порушення психоемоційної сфери та інші прояви психосоціальної дезадаптації. В цей період особливо актуальним є пошук джерел психологічної підтримки, збільшення психологічного адаптаційного ресурсу батьків (Шестопалова, 2011).

Передчасне народження дитини має психотравмуючий вплив на батьків, що проявляється розладами адаптації та тривожно-депресивними станами. Психоемоційний стан батьків тісно пов'язаний зі змінами у фізичному та психічному стані недоношеної дитини. Одночасно, психологічне самопочуття

дитини залежить від психічного стану її батьків, особливо того з них, хто є емоційно ближчим (Завгородня, 2014).

Таким чином, передчасне народження дитини – це потужна стресова ситуація для всієї родини, що різко змінює сімейне функціонування. Дестабілізація виникає, навіть, у ресурсних та добре адаптованих сімейних системах. Щоб сім'я поступово адаптувалася і виробила нові стратегії внутрішньо сімейної взаємодії їй необхідна допомога, підтримка та психологічний супровід протягом певного часу. Це позитивно вплине на гармонійний розвиток дитини, який нерозривно пов'язаний з благополуччям у сім'ї, відчуттям безпеки, підтримки та захищеності (Кукуруза, 2013).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз різноманітних питань, що виникають у родинах з передчасно народженою дитиною, викладено в працях Т. Г. Богданової, Є. В. Василенко, Т. О. Добровольської, Н. І. Завгородньої, О. І. Захарова, Г. В. Кукурузи, О. Б. Лазаревої, О. М. Мاستюкової, В. В. Ткачової, А. С. Співаковської, Н. Б. Шабаліної, Л. Ф. Шестопалової та ін. Автори висвітлюють різні аспекти складних процесів взаємодії такої дитини з оточенням, сприйняття недоношеного малюка близькими та його розвитку як особистості. В більшості праць проблематику розглядають у межах психолого-педагогічного підходу, розробляють програми надання батькам необхідних знань і навичок діяльності, спрямованої на розвиток та виховання недоношеної дитини. У деяких працях робиться спроба розглянути те, як передчасне народження дитини відбивається на сімейному функціонуванні (Є. В. Василенко, І. В. Добряков, О. В. Заширинська, Н. І. Завгородня, Г. В. Кукуруза, О. Б. Лазарева, Л. Ф. Шестопалова) (Завгородня, 2014).

Аналіз психологічної літератури свідчить про підвищення інтересу в науці до вивчення впливів, які діють на сім'ю з недоношеною дитиною і зумовлюють якість функціонування сім'ї та рівень її функціональності (Є. М. Мاستюкова, А. Г. Московкіна, Н. М. Сафронова та ін.).

В роботах, які стосуються психологічних аспектів вивчення сім'ї та найближчого оточення дитини доведено, що батьки недоношеної дитини мають особистісні проблеми, які призводять до фрустрації та блокування їх базових потреб. Емоційне

напруження, симптоми невротизації та пригнічення значно знижують рівень їх соціально-психологічної адаптованості. Ступінь вираженості порушень здоров'я у дитини чинить прямий суттєвий вплив на інтенсивність переживання батьків та рівень їх емоційної напруги (І. В. Добряков, О. В. Заширинська, Е. В. Любезнова, А. Г. Московкіна, О. А. Подоплесова та ін.). Значущість цього аспекту для якості функціонування сім'ї і зумовили актуальність досліджень, спрямованих на підвищення психологічного адаптаційного ресурсу батьків (Шестопалова, 2011).

В роботах А. С. Батуєва, А. Г. Кошавцева, Н. М. Сафронової, О. Б. Чарової представлено аналіз дитячо-батьківських відносин, а саме досліджується емоційний стан батьків передчасно народжених дітей. Вони стверджують, що стійким компонентом віддалених емоційних переживань є екзистенційна криза, яка формується на тлі неповноти батьківського почуття, його фрагментованості та незавершеності.

Праці таких авторів, як А. А. Макарової, Є. А. Савіної, Г. Н. Чумакової, Є. Г. Щукіної присвячені прикладним аспектам дослідження якості та стилю внутрішньосімейних і зовнішніх відносин, особливостей світосприйняття, мотивів, ціннісних орієнтацій кожного з батьків недоношеної дитини.

За останній період у психології з'явилася низка робіт, присвячених оптимізації психологічного стану й особистісному зростанню батьків передчасно народжених дітей. Це проявляється в прагненні правильного сприйняття та розуміння як дитячих проблем, так і власних, у виробленні толерантності, виваженості, почутті такту, наполегливості (В. П. Балобанова, Т. Н. Волковська, О. С. Жукова, В. В. Ткачова) (Кукуруза, 2013).

У межах нашого дослідження ми розділяємо необхідність розробки системи психологічного супроводу сімей передчасно народжених дітей, вироблення нових стратегій внутрішньосімейної взаємодії у разі тривало існуючої кризи та збільшення психологічного адаптаційного ресурсу батьків.

Об'єктом дослідження є процес психологічного супроводу батьків передчасно народжених дітей. **Предметом** дослідження є особливості надання психологічної підтримки та збільшення психологічного адаптаційного ресурсу батьків. **Метою** дослід-

ження є вивчення та розробка системи психологічного супроводу сімей, що мають передчасно народжених дітей.

Надання психологічної підтримки та збільшення психологічного адаптаційного ресурсу батьків забезпечується такими *завданнями*, як:

1) формуванням уявлення батьків, які перебувають під високим психологічним тиском, про те, що їх психоемоційний стан тісно пов'язаний зі змінами у фізичному та психічному стані їхньої дитини;

2) усвідомленням того, що сім'я має потужний потенціал підтримки і поступово повинна адаптуватися до тривало існуючої кризи;

3) використанням адекватних способів вироблення нової стратегії внутрішньосімейної взаємодії, що має позитивно вплинути на гармонійний розвиток дитини.

Ці групи завдань тісно пов'язані між собою. У їх вирішенні розкриваються суб'єктивні та об'єктивні фактори, що зумовлюють збільшення психологічного адаптаційного ресурсу батьків та формування системи психологічного супроводу сімей.

Виклад основного матеріалу дослідження. Батьки, що мають передчасно народжену дитину, не завжди можуть самостійно знайти конструктивні шляхи подолання негативних переживань, емоцій, стереотипів, установок. Відомо, що саме продуктивний допінг батьків здійснює важливий позитивний вплив як на їх власний психічний статус, так і на процеси розвитку недоношеної дитини. Одним із пріоритетних завдань реабілітаційної роботи з сім'ями, що мають недоношених дітей, є напрацювання та тренінг навичок продуктивного копіngu в батьків.

Родинний осередок за філогенетичною нормою є головним та емоційно найнасиченішим життєвим простором людини. Сім'я, яка нормально функціонує, задовольняє найважливіші потреби – в безпеці та захищеності, прийнятті та схваленні, довірі та підтримці, зростанні й розвитку родини загалом та її окремих членів (Кукуруза, 2013).

Недоношені новонароджені діти відносяться до групи високого ризику щодо розвитку соматичних, неврологічних і психічних розладів. Щодо їх виникнення має значення багато

факторів, у тому числі, безпосередня причина передчасних пологів, гестаційний вік, загальна морфо-функціональна незрілість органів і систем, тривале перебування в лікувальних закладах тощо (Лазарева, 2016).

Емоційна прив'язаність батьків і малюків через психічну незрілість недоношеної дитини страждає, а тривале відлучення малюка від матері внаслідок необхідного медичного спостереження на тривалий час теж погіршує і без того порушену взаємодію і заважає встановленню емоційного взаємозв'язку. Батьки відчують тривогу з приводу виживання й розвитку недоношеної дитини, тому вони можуть уникати своєї дитини, або, навпаки, намагаться компенсувати ці особливості, вести себе більш активно і, не дивлячись на невідповідність своєї поведінки сигналам дитини, «перестимулювати» її, ще більше погіршуючи власну фрустрацію (Василенко, 2017).

Поведінка недоношених малюків непослідовна: вони можуть бути занадто рухливими або, навпаки сонними, не давати чітких сигналів про те, що вони хочуть спати чи їсти, а також про достатню чи недостатню стимуляцію. Вони більш неспокійні, відводять погляд в бік, менше усміхаються при контакті «Обличчя до обличчя». У віці 3 і 5 місяців при взаємодії з матір'ю спостерігається менша узгодженість афективної участі і ритмів соціальної взаємодії, ніж у діаді при доношеній вагітності. Вони менш уважні до сигналів матері, проявляють менше позитивних емоцій і, відповідно, отримують менше радощів при контакті з нею. Процес взаємодії недоношеної дитини з матір'ю асинхронний, з дефіцитом взаємної регуляції рівня збудження і стимуляції, порушенням взаєморегуляції. Якщо мати неспроможна налаштуватись на хвилю малюка і встановити з ним взаємно направлені відносини з метою забезпечення його базових потреб, то надалі формується небезпечна прив'язаність. Також надзалученість взаємодією з дитиною призводить до внутрішнього «вигорання» вже протягом першого року життя (Завгородня, 2014).

Результати досліджень свідчать, що у подальшому недоношені діти частіше, ніж однолітки, відчують страх смерті чи страх втрати матері. У таких дітей порівняно з доношеними частіше формується надмірна прив'язаність до

матері. Крім того, недоношені діти проявляють більшу чутливість до стресорних впливів.

Невиношування вагітності є тим підґрунтям, на якому розвиваються негативні наслідки для самої жінки, членів її сім'ї, включаючи ризик розвитку порушень прив'язаності, жорстокого поводження з дитиною, соціальних проблем, дисгармонійних подружніх відносин (Василенко, 2017).

Таким чином, народження недоношеної дитини створює для батьків, насамперед для матері, значний пролонгований стрес, який має системно-деформуючий вплив на батьківську психіку і стає відправною точкою для різкої травматичної зміни вже сформованого життєвого укладу (якість та стиль внутрішньосімейних і зовнішніх відносин, особливості самосприйняття, мотивів, ціннісних орієнтацій кожного із батьків недоношеної дитини).

Тому своєчасна допомога сім'ї здатна не лише ефективно оптимізувати особистісний розвиток дитини, але й сприяти усуненню психологічних проблем у дорослих. Разом із програмами експериментального дослідження, розробляються також деякі схеми та підходи до психологічного консультування таких родин. У цьому контексті надзвичайно важливої ролі набуває робота психолога, який допомагає батькам подолати відчай і страх, сприяє творчому пошуку нових шляхів та можливостей для розвитку дитини, формуванню нових життєвих орієнтирів у її батьків (Седих, 2017).

У сучасній психолого-педагогічній літературі інноваційна модель організації психологічної допомоги сім'ям, що мають передчасно народжених дітей, становить складну структуру і передбачає взаємопов'язані напрямки: освітню роботу з батьками, корекційні та розвивальні заходи з дитиною, психолого-педагогічний супровід сім'ї як такої.

На думку І. І. Поташової психолого-педагогічна допомога сім'ї, що має передчасно народжену дитину, має включати такі етапи:

- інформування: фахівець зобов'язаний надати сім'ї або окремим її членам необхідний та достатній обсяг знань про закономірності й особливості розвитку дитини, про її можливі ресурси, про питання виховання і навчання тощо;

- індивідуальне консультування: практична допомога батькам недоношених дітей (пошук вирішення проблемних ситуацій психологічного, виховного, медико-соціального та іншого характеру);

- сімейне консультування як своєрідна форма психотерапії: фахівець здійснює підтримку в подоланні емоційних та комунікативних порушень у сім'ї, які виникають унаслідок народження недоношеної дитини. Корисним та ефективним є застосування таких методів, як психодрама, гештальттерапія, транзактний аналіз, що сприятиме формуванню психологічного і фізичного здоров'я, адаптації в суспільстві, ефективній життєдіяльності;

- індивідуальні заняття з дитиною у присутності матері: застосовуються виховні методи педагогічного впливу на психічний розвиток самої дитини і способи навчання батьків корекційно-розвивальним технологіям;

- суспільно орієнтована, колективна діяльність: організація роботи батьківських і дитячо-батьківських груп (Кукуруза, 2013).

Отже, сучасні наукові джерела доводять, що психолого-педагогічна допомога є найпродуктивнішою, коли з сім'єю працює саме команда фахівців, спільна й узгоджена робота якої спрямована на загальний результат. Тому для кожної конкретної сім'ї необхідно ретельно та обмірковано розробляти багатовекторну програму реабілітації, що поєднує елементи власне лікування, психологічної корекції, педагогічного впливу, дефектології та соціальної роботи (Краузе, 2006).

Таким чином, психологічний супровід батьків передчасно народжених дітей може мати такі особливості: дослідження сім'ї, яке включає вивчення особливостей функціонування сім'ї та її прихованих ресурсів, здобуття інформації про її соціальне та матеріальне становище, аналіз першочергових потреб батьків та дитини; встановлення контакту, мотивування на співпрацю; оцінка можливих конкретних шляхів здійснення психолого-педагогічної допомоги; вибір напрямків роботи залежно від результатів діагностики; робота фахівців, скерована на психолого-педагогічну допомогу сім'ї, на активізацію соціальної позиції батьків, на пошук власних родинних реабілітаційних ресурсів та можливостей (Кукуруза, 2013).

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отже, саме психологічна допомога родині є найважливішим напрямком у системі медико-соціального і психологічного супроводу передчасно народжених дітей, яка включає діагностику, консультування і корекцію. Через оптимізацію внутрішньосімейної атмосфери, гармонізацію міжособистісних, подружніх, батьківсько-дитячих і дитячо-батьківських відносин вирішуються питання індивідуальної, адресної допомоги недоношеним дітям та сім'ї уцілому. Активізація діяльності батьків, оформлення свідомої їх потреби й упевненості в можливості постійно надавати реальну, результативну допомогу власній дитині є основним психокорекційним механізмом, який сприяє гармонізації батьківської психіки.

У процесі здійснення психологічного супроводу розширюються горизонти уявлень та обізнаності батьків про психофізичні особливості дитини, засвоюються методично правильні практичні навички спілкування із малюком, підвищується батьківська педагогічна компетентність, внаслідок цього загальний виховний потенціал родини (Краузе, 2006).

Необхідно зазначити, що психолого-педагогічний супровід сім'ї, що має передчасно народжену дитину, повинен здійснюватися на кожному віковому етапі із дотриманням принципів усебічного вивчення й задоволення потреб сім'ї, конфіденційності, психологічної довіри, гуманного й чутливого ставлення до кожного з членів родини.

Таким чином, методологічною основою психологічного супроводу є системний підхід, який забезпечує цілісний погляд на розвиток дитини, розглядає можливості та потенціал розвитку дитини в контексті сімейних та соціальних відносин і передбачає пошук, побудову й використання внутрішніх та зовнішніх ресурсів родини й дитини. Підтримка батьків має значну психологічну складову та реалізується через психологічний супровід сімей, які мають передчасно народжених дітей. Психологічний супровід необхідно розглядати як комплексну, ціннісно орієнтовану та цілісну організаційну систему, що здатна до саморозвитку, саморегуляції та передбачає систему паритетних відносин фахівців та батьків.

Перспективами подальших розвідок може слугувати вивчення та упровадження системи раннього втручання як психологічного супроводу родини, що допоможе оптимізувати копінгові стратегії у батьків, розширити соціальні контакти родини, поліпшити дитячо-батьківські відносини, покращити якість життя та рівня адаптованості сім'ї, що має передчасно народжену дитину.

Список використаних джерел

- Василенко Є. В. Вплив програми фізичної реабілітації на неврологічний статус недоношених дітей із руховими порушеннями різного генезу (за результатами нейросонографії). *Теорія і методика фізичного виховання і спорту*. 2017. № 4. С. 60–64.
- Завгородня Н. І. Механізми формування і клінічні особливості розладів адаптації у жінок, що народили недоношену дитину. *Експериментальна і клінічна медицина*. 2014. № 1(62). С. 131–136.
- Краузе М. П. Дети с нарушениями развития: психологическая помощь родителям. Москва : Академия, 2006. 240 с.
- Кукуруза Г. В. Психологічна модель раннього втручання: допомога сім'ям, що виховують дітей раннього віку з порушеннями розвитку : монографія. Харків : Точка, 2013. 244 с.
- Лазарева О. Б. Особливості психофізичного розвитку недоношених дітей різного ступеня гестації з руховими порушеннями у перші три місяці життя як передумова складання програми фізичної реабілітації. *Спортивна медицина і фізична реабілітація*. 2016. № 2. С. 54–60.
- Седих К. В. Формування психосоматичної компетентності в психологічному консультуванні подружніх пар. *Психологія і особистість*. 2017. № 2. С. 158–167.
- Шестопалова Л. Ф. Типи захисно-копінгової поведінки батьків, які виховують дітей раннього віку із порушеннями психомоторного розвитку. *Медична психологія*. 2011. № 1. С. 14–17.

References

- Krauze, M. P. (2006). *Deti s narushenijami razvitija: psihologicheskaja pomoshh' roditeljam* [Children with developmental disabilities: psychological assistance to parents]. Moskva: Akademija [in Russian].
- Kukuruza, H. V. (2013). *Psyholohichna model rannoho vtruchannia: dopomoha sim'iam, shcho vykhovuiut ditei rannoho viku z porushenniamy rozvytku* [Psychological model of early intervention: assistance to families raising young children with developmental disabilities]. Kharkiv: Tochka [in Ukrainian].

- Lazarieva, O. B. (2016). Osoblyvosti psykhofizychnoho rozvytku nedonoshenykh ditei riznogo stupenia hestatsii z rukhovymy porushenniamy u pershi try misiatsi zhyttia yak peredumova skladannia prohramy fizychnoi reabilitatsii [Peculiarities of psychophysical development of premature infants of different degrees of gestation with movement disorders in the first three months of life as a prerequisite for drawing up a physical rehabilitation program. *Sportyвна medytsyna i fizychna reabilitatsiia [Sports medicine and physical rehabilitation]*, 2, 54-60.
- Sedykh, K. V. (2017). Formuvannia psykhosomatychnoi kompetentnosti v psykhologichnomu konsultuvanni podruznykh par [Formation of psychosomatic competence in psychological counseling of married couples]. *Psykhohiia i osobystist [Psychology and personality]*, 2, 158-167 [in Ukrainian]
- Shestopalova, L. F. (2011). Typy zakhysno-kopinhovoi povedinky batkiv, yaki vykhovuiut ditei rannoho viku iz porushenniamy psykhomotorного rozvytku [Types of protective and coping behavior of parents who raise young children with psychomotor development disorders]. *Medychna psykhohiia [Medical psychology]*, 1, 14-17[in Ukrainian].
- Vasylenko, Ye. V. (2017). Vplyv prohramy fizychnoi reabilitatsii na nevrolohichni status nedonoshenykh ditei iz rukhovymy porushenniamy riznogo genezu (za rezultatamy neirosonohrafii) [Influence of the physical rehabilitation program on the neurological status of premature infants with motor disorders of different genesis (according to the results of neurosonography)]. *Teoriia i metodyka fizychnoho vykhovannia i sportu [Theory and methods of physical education and sports]*, 4, 60-64 [in Ukrainian].
- Zavorodnia, N. I. (2014). Mekhanizmy formuvannia i klinichni osoblyvosti rozladiv adaptatsii u zhinok, shcho narodyly nedonoshenu dytynu [Mechanisms of formation and clinical features of adaptation disorders in women who have given birth prematurely]. *Eksperymentalna i klinichna medytsyna [Experimental and clinical medicine]*, 1(62), 131-136 [in Ukrainian].

N. Goncharova

PARENTS OF PREMATURE CHILDREN PSYCHOLOGICAL SUPPORT

The article focuses on the problem of psychological support of parents whose children were born prematurely. Theoretical approaches to psychological assistance to such parents, psycho-emotional support of families are analyzed. The idea of the relationship between the harmonious development of the child and well-being in the family, a sense of security, support and security is considered. Ways of medical and psychological support, increase of psychological adaptive resource of

parents are analyzed. The necessity of psychological support of parents and development of new ways of intrafamily interaction is discussed.

It is analyzed that timely family care can not only effectively optimize the personal development of the child, but also help to eliminate psychological problems in adults. Along with experimental research programs, some schemes and approaches to psychological counseling of such families are also being developed. In this context, the work of a psychologist plays an extremely important role, helping parents to overcome despair and fear, promotes the creative search for new ways and opportunities for child development, the formation of new life goals in her parents.

In the article notes that the psychological support of parents of premature babies may have the following features: family research, which includes studying the functioning of the family and its hidden resources, obtaining information about its social and financial situation, analysis of the primary needs of parents and children; establishing contact, motivating to cooperate; assessment of possible specific ways of psychological and pedagogical assistance; choice of directions of work depending on results of diagnostics; work of specialists aimed at psychological and pedagogical assistance to the family, to activate the social position of parents, to find their own family rehabilitation resources and opportunities

Key words: *parents of the baby, premature children, psycho-emotional support, sense of security, harmonious development, adaptive resource, psychological support.*

УДК 159.923-055.52-056.2/3

© В. В. Шевчук, 2021

orcid.org/0000-0001-7101-7617

<https://doi.org/10.33989/2226-4078.2021.1.227192>

ШЕВЧУК Вікторія Валентинівна

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології
Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г.Короленка*

ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ОСОБИСТІСНИХ ЗМІН У БАТЬКІВ ДІТЕЙ З ВАДАМИ РОЗВИТКУ

Стаття присвячена опису наукових досліджень і теоретичному узагальненню сучасних уявлень про вплив психологічних чинників на особистісні зміни у батьків, які виховують дітей з вадами розвитку. У дослідженні окреслена актуальність даної проблеми, оскільки чисельність таких сімей постійно зростає і факт народження дитини з порушеннями психофізичного розвитку може набувати для батьків характеру психотравми, яка проявляється у вигляді зневіри, гніву, дратівливості тощо. Вивчення особистісних особливостей батьків, які виховують дітей з вадами розвитку є важливим для розробки ефективних методів і програм психологічного супроводу таких сімей. Загальними особливостями батьків дітей з вадами розвитку є сензитивність, гіперсоціалізація і захисний характер поведінки, для них характерні відчуття ізольованості, пригніченості, слабкості та потреби у співчутті оточуючих, а основними психологічними реакціями на дитину з порушеннями розвитку є шок, заперечення, агресія, депресія і прийняття. Батьки із високими показниками суб'єктивного стресу мають менше адаптаційних ресурсів до особливих потреб дитини. Загалом батьки дітей з вадами поділяються на невротичний, авторитарний і психосоматичний тип (за В. В. Ткачового) та на шизаїдний, епілептоїдний, істероїдний та циклоїдний психотипи (за І. В. Риженко).

Висвітлено концепцію переживання тяжкої втрати Е. Кюблер-Росса, О. В. Гнездилова, К. Лукаса та конституційно-континуальну концепцію І. В. Боева і О. О. Ахвердова. Загалом особистісно-типологічна конституціональна мінливість обумовлює трансформацію особистості у діапазонах психологічної норми-акцентуації-межової аномальної особистості (МАО) – патологічної психічної конституції (психопатії). Вираженість варіаційної особистісної мінливості, яка визначена конституційно, відповідає за адаптивність, толерантність і компенсаторні можливості особистості стосовно патогенних стресів, тобто за результат переломлення зовнішніх чинників через внутрішній (конституційний) зміст. Визначення рівня конституціональної детермінованості особистісно-типологічних

проявів у батьків сприяє більш точному прогнозуванню їх реакції в екстремальних умовах.

Ключові слова: психотип, психотравма, акцентуація, межова аномальна особистість, психопатія.

Постановка проблеми. Згідно статистичних даних Кабінету міністрів України та фонду ЮНІСЕФ, за останнє десятиліття зросла чисельність дітей, які мають вади розвитку. Так, станом на 2001 рік таких дітей у нашій країні було 154,3 тис., а вже у 2020 році – 165 тис., з них 70 тис. дівчаток і 95 тис. хлопчиків. Серед вад розвитку на перших місцях – вроджені аномалії – 49,2 тис., розлади психіки та поведінки – 27,1 тис., хвороби центральної нервової системи у 25,5 тис. дітей (Сеник, 2020, с. 62-63).

Народження дитини з вадами розвитку, незалежно від форми її дизонтогенезу, різко змінює звичний спосіб життя сім'ї. Батьки, як правило, не готові до таких випробувань і можуть впадати у відчай; життя сім'ї поділяється на «до» і «після» появи на світ дитини з порушеннями розвитку. Особистісно-характерологічні зміни у батьків, їх переживання і пов'язаного з цим ставлення до дитини та до її вад відіграють одну з важливих ролей для збереження інтелектуального, психічного та фізичного здоров'я, успішності реабілітації, а також створення для неї сприятливої внутрішньосімейної атмосфери та ефективного виховного стилю. Вивчення особистісних особливостей батьків, які виховують дітей з вадами розвитку є важливим для розробки ефективних методів і програм психологічного супроводу таких сімей.

Аналіз основних досліджень та публікацій. Початок вивченню особистісних змін у батьків дітей з вадами розвитку було покладено зарубіжними вченими ще у 60-х роках минулого століття – В. Caldwell, S. Guze, B. Farber, D. W. Cleveland, N. Miller (дослідження адаптації батьків, братів і сестер до дітей, які відстають у розвитку) і продовжено зараз такими дослідниками, як Н. В. Антонова (особливості Я-концепції батьків, які виховують дітей з обмеженими можливостями здоров'я), М. Д. Будаєва, Т. М. Висотіна, А. Л. Душка, К. О. Даутова, Г. А. Диханбаєва, О. О. Зимина, О. О. Руських, М. М. Гуслова, Т. К. Стуре (психологічні особливості батьків дітей з вадами розвитку), Н. Браун,

В. А. Феоклістова, О. І. Єсеніна, Б. Д. Корсунська, О. І. Мещеряков, Н. О. Морева, Л. І. Солнцева і С. М. Хорош (психологічні фактори прийняття себе батьками сліпоглухих дітей), Н. С. Жукова, О. М. Мастюкова та А. Г. Московкіна (сімейне виховання аномальних дітей), Т. О. Басилова, М. В. Жигорева, І. В. Риженко, О. О. Ахвердова (формування аномальної особистісної мінливості у батьків, які виховують дітей з інвалідністю), Г. Б. Соколова (особливості емоційного вигорання та захисної поведінки батьків дітей із синдромом Дауна, специфіка психолого-педагогічного супроводу сімей, які виховують дитину з обмеженими психофізичними можливостями), Б. В. Андрейко (емоційні стани та психологічна допомога батькам дітей з порушенням розвитку), М. І. Мушкетич (психологічний супровід сімей, що мають дітей з вадами), Л. Г. Заборина (психологічна напруга та емоційні переживання у батьків дітей з інвалідністю), О. Ю. Кочерова, О. М. Филькіна, Н. В. Долотова, В. С. Іванова, О. В. Гребенникова та І. Л. Шелехов (особистісні особливості матерів, які виховують дітей з ДЦП), І. Ю. Левченко та В. В. Ткачова (психологічна допомога сім'ям, які виховують дітей з вадами) та іншими.

Загалом дослідники відзначають у батьків дітей з вадами розвитку такі загальні особливості, як сензитивність, тобто підвищена емоційна чутливість і вразливість; гіперсоціалізація – загострене почуття відповідальності та обов'язку; захисний характер поведінки, тобто замкнутість і відсутність невимушеності у спілкуванні. Оскільки сім'я є головним інструментом формування ціннісних орієнтацій та духовно-моральних основ дитини, то доцільно проаналізувати особистісні зміни батьків у результаті народження у них дитини з вадами розвитку.

Мета статті полягає у висвітленні сучасних уявлень про психологічні детермінанти особистісних змін у батьків, які виховують дітей з порушеннями розвитку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Народження дитини з обмеженими психофізіологічними можливостями є травматичною подією для родини, набуваючи характеру психотравми. Е. Ейдеміллер і В. Юстицкіс характеризують її як «... психічне переживання, в центрі якого знаходиться певний

емоційний стан». В. Менделевич під «психічною травмою» розуміє «життєву подію, що зачіпає важливі сторони існування людини та призводить до глибоких психологічних переживань» (Риженко, 2004). Психотравми порушують нормативну організацію психіки та можуть зумовити межові або клінічні стани. Найбільшого поширення поняття «психологічна травма» отримало в межах теорії посттравматичного розладу та кризової психології, що виникла наприкінці 80-х років ХХ ст. (О. Paul, М. Fossey, S. Freeth, Н. Hughes). Психологічними симптоми психотравми є шок, заперечення, зневіра, гнів, дратівливість, перепади настрою, почуття провини, сорому, самозвинувачення, сум, відчуття безнадійності, труднощі із концентрацією уваги, занепокоєння і страх, відокремлення від інших. Фізичні симптоми психотравми проявляться у безсонні або нічних жахах, перелякові за відсутності причин, сильному серцебитті, болю, втомі, знервованості, напруженні м'язів (Paul, 1987).

Незважаючи на суперечливість трактування: подія це або переживання (реакція на подію), ці визначення можуть доповнювати один одного.

О. Кочарян пропонує розглядати поведінку в емоційно важких ситуаціях як вектор у п'ятивимірному просторі ознак, утвореному: механізмами захисту; механізмами подолання; механізмами компенсації; механізмами розрядки; механізмами маніпуляції. Їх загальна неспецифічна функція полягає у редукції емоційної напруги, однак конфліктоутворюючий ґрунт може залишатися. Внаслідок переживання таких ситуацій відбувається порушення адаптованості особистості в соціумі, а у більш важких випадках – до посилення внутрішньої напруги і порушення розвитку особистості (Зливков, Лукомська, Федан, 2016, с.13-14).

Кризовим станом А. Амбрумова вважає психічний стан людини, яка раптово пережила суб'єктивно значущу та важку психічну травму або знаходиться під загрозою виникнення психотравмуючої ситуації. Вона поділяє ситуаційні реакції на шість типів: *реакція емоційного дисбалансу* (характеризується домінуванням негативних емоцій, загальний фон настрою знижений, відбувається звуження кола спілкування, контакти стають більш поверхневими і частково носять формальний характер); *песимістична ситуаційна реакція* (виражена

передусім негативним світосприйняттям, видозміною і переструктурування системи цінностей, стійким зниженням рівня оптимізму, реальне планування поступається місцем похмурих прогнозам, уявна неконтрольованість мінливих подій або умов викликає вторинне зниження самооцінки, відчуття меншовартості, втім бувають випадки, коли песимістична ситуаційна реакція настає на тлі завищеної оцінки своїх можливостей, тобто непомірних, які не відповідають особистісним можливостям домагань, створюється ситуація штучно перебільшеного стресу); *реакція негативного балансу* (її змістом є раціональне підведення життєвих підсумків, оцінка пройденого шляху, визначення реальних перспектив існування, порівняння позитивних і негативних моментів продовження життя); *ситуаційна реакція демобілізації* (відрізняється найбільш різкими змінами в сфері контактів: відмовою від звичних контактів або щонайменше значним їх обмеженням, що викликає стійке, тривале і болісне переживання самотності, безпорадності, безнадійності, спостерігається також часткова відмова від діяльності, окрім найнеобхідніших до яких примушують встановлені і прийняті людиною правила і вимоги суспільства); *ситуаційна реакція опозиції* (характеризується екстрапунітивною позицією особистості, вираженою агресивністю, різко негативними оцінками оточуючих і їх діяльності, ця реакція зазвичай поступово згасає сама по собі, але в разі глибини і високої інтенсивності вимагає швидкого прийняття адекватних заходів адаптації – задля уникнення прогресуючого поглиблення опозиційної установки особистості); *ситуаційна реакція дезорганізації* (містить в основі свій тривожний компонент, внаслідок чого спостерігаються соматовегетативні прояви (гіпертонічні та судинно-вегетативні кризи, порушення сну). Дана реакція не має захисної функції, тоді як всі інші типи ситуаційних реакцій (включаючи песимістичну) можуть вважатися реакціями психологічного захисту, оскільки економлять психічну енергію, тим або іншим способом обмежуючи реальну практичну діяльність індивіда без порушення системи адаптації як такої). Необхідною умовою виникнення кризи є значні емоційні навантаження, блокування найважливіших потреб індивіда і його специфічна особистісна реакція (Амбрумова, 1985).

Різні реакції на психотравмуючу подію залежать від багатьох факторів, однак існують загальні закономірності переживання батьками факту народження і виховання дитини з вадами розвитку. У психокорекційній роботі з батьками доцільно використовувати концепцію переживання тяжкої втрати (Е. Кюблер-Росс, О. В. Гнездилов, К. Лукас), яка полягає у тому, що впродовж усієї вагітності батьки очікують на народження здорової дитини, але ці надії руйнуються з появою на світ малюка, який має психофізіологічні особливості розвитку і перш ніж батьки зможуть психологічно прийняти його та піклуватися про нього, їм необхідно оплакати втрату дитини, про яку вони мріяли, що дуже схоже з переживанням смерті близької людини. Незважаючи на безліч індивідуальних особливостей, існують загальні типи реагування на звістку про вади у розвитку дитини. Більшість дослідників (Б. В. Андрейко, С. А. Векілова, Л. Г. Заборина, З. Матейчек, І. Ю. Левченко, О. Б. Чарова, Е. Kubler-Ross, J. Blasher, M. Irvin, M. Klaus, L. Kennell, C. Langerman, E. Worrall) фіксують п'ять основних психологічних реакцій членів родини на народження дитини з вадами розвитку: шок, заперечення, агресія, депресія, прийняття.

Дослідження В. В. Ткачової показало, що члени сім'ї, які виховують дітей з вадами розвитку, мають особистісні порушення, які виражаються у неадаптивних формах поведінки. Найчисельнішу групу склали імпульсивні батьки (30,9%), які у поведінці проявляють нетерплячість, схильність до ризику, високий рівень прагнень та імпульсивність; у стресових ситуаціях вони поведуться активно та мужньо; заперечують безперспективність власного становища, що в поєднанні з імпульсивністю часто є причиною їх неадекватних форм поведінки. Група оптимістичних екзальтованих осіб склала в дослідженні 21,8% – вони характеризуються високим рівнем життєлюбства, але їх діяльність виражається більше вербально, ніж у реальних вчинках; у поведінці деяких матерів проявляється безпечність та емоційна незрілість. Особи, схильні до надконтролю склали 10,9%. Песимістичні батьки, у яких провідним переживанням є усвідомлення невіршеності як власних проблем, так і проблем, пов'язаних з дітьми, склали 16,5%. Група емоційно-лабільних виявилася нечислен-

ною (3,6%), група ригідних – 7,2%, тривожних – 5,4%, особи з обособлено-споглядальною позицією та індивідуалістичні – 3,6%. В. В. Ткачовою було узагальнено отримані дані про особистісні порушення і виділено три групи матерів, які виховують дітей з вадами розвитку: *невротичний тип, авторитарний тип, психосоматичний тип*. Для матерів невротичного типу характерні пасивна особистісна позиція, виправдання власної бездіяльності щодо розвитку дитини; прояв слабкості або інертності при реалізації поставленої виховної мети; постійний тривожний фон настрою, наявність зайвих побоювань, що передаються дитині та можуть стати причиною формування у неї невротичних рис характеру. Авторитарному типу матерів властиві активна життєва позиція, стійке бажання знайти вихід із становища, що склалося як для себе, так і для своєї дитини; невміння стримувати свій гнів і роздратування, відсутність контролю над імпульсивністю власних вчинків, схильність до сварок і скандалів. У категорії матерів психосоматичного типу проявляються риси як першої, так і другої груп (Ткачова, 2014).

К. Sarimski, M. Hintermeir, M. Lang виявили взаємозв'язок між рівнем стресу батьків і якістю їх взаємин у повсякденному житті: батьки із високими показниками суб'єктивного стресу мають менше адаптаційних ресурсів до особливих потреб дитини. Упевненість у власних батьківських здібностях корелює з їх адекватною поведінкою відносно власної дитини, а низька впевненість – з високим ступенем депресії та відчуттям суб'єктивного навантаження у повсякденному житті, з пасивною позицією у прийнятті проблем, з тенденцією оцінювати поведінку дитину як складну. Такі батьки частіше використовують емоційно-регулюючі, а не проблемно-орієнтовані стратегії виживання. Батькам для зменшення емоційного навантаження на сім'ю і стабілізації психологічного клімату необхідно активізувати та зміцнити такі ресурси, як раціональне використання копінг-стратегій, підвище психологічної компетентності, розвивати у себе певні особистісні якості: життєвий оптимізм, само ефективність, стійкість (Hintermeir, Sarimski, 2017; Sarimski, Hintermeir, Lang, 2013).

Для сімейних стосунків батьків, які виховують дітей з вадами, характерними є ригідність, неадекватність, залежність. Вони часто мають відчуття ізольованості, пригніченості, слабкості та потребують співчуття оточуючих (Отева, Малярчук, Криницина, Пащенко, 2019).

Розвиток сучасної психологічної науки диктує необхідність розгляду особистості згідно конституційно-континуальної концепції І. В. Боєва і О. О. Ахвердова. Оскільки, трагедія може сприйматися особистістю як джерело внутрішнього зростання, сприяти саморозкриттю та саморозвитку, а може сприйматися як крах усього життя і вести до дезадаптації, до «аномальної особистісної мінливості», тому, виходячи з рівня адаптації, визначається психічна норма, при цьому ступінь дезадаптації корелює з ймовірністю виникнення психічних розладів. У процесі дезадаптації виникають різні новоутворення, які відіграють роль компенсаторних, захисних механізмів. Поведінкові стереотипи, що розглядаються у континуумі між діалектичними антиподами «адаптація-дезадаптація», є соціально-психологічними проявами тих змін, які відбуваються усередині особистості (Боєв, 1999).

Складно виявити статистично значущу залежність між особливостями особистості і сімейної адаптації батьків та ступенем вираженості клінічних характеристик хворої дитини, але існуючі дані В. В. Ткачової та В. Д. Альперович свідчать про найбільші адаптаційні труднощі сімей дітей з ДЦП і розумовою відсталістю. Протилежної точки зору дотримуються Р. Russell, С. Langerman, Е. Worrall, які стверджують, що фактори стресу не обов'язково пов'язані з тяжкістю вади дитини, а залежать від суб'єктивного ставлення батьків (Langerman, Worrall, 2005, с. 34). М. М. Опуховський складності адаптації пов'язує із «суб'єктивною некомфортністю» – слабкістю запасу душевних і фізичних сил (Его-ресурсу) та «об'єктивною некомфортністю» – мірою завданого страждання. Л. В. Куликов вказує, що за величиною навантаження неможливо передбачити силу реакції, оскільки «...остання завжди є ефектом взаємодії навантаження і потенціалу стійкості психіки та організму» (Риженко, 2004). Перебування батьків дітей з вадами розвитку в стані хронічного стресу зумовлює слабкість їх емоційних структур. Р. Ж. Мухамедрахімов вважає, що здатність сім'ї впоратися з

кризою і адаптуватися до ситуації залежить від попереднього досвіду взаємодії з особами з обмеженими можливостями, від підтримки з боку друзів і членів сім'ї, від доступності програм психологічного супроводу. Такі фактори, як неготовність стати матір'ю, небажана вагітність, психологічна незрілість, знижують здатність особистості до подолання негативних переживань (Мухамедрахімов, 1998). Окрім того, слід відмітити, що один і той же стресор по-різному впливає на різних людей. Це означає, що руйнівний потенціал психотравмуючих подій пов'язаний не лише з самим фактором стресу, але й закладений в основу особистості.

І. В. Боев стверджує, що «психічне здоров'я і психологічна гармонійність підтримуються адекватним взаємозв'язком і взаємодією особистості з навколишнім середовищем. Тому вважаємо за доцільне звернутися до концепції конституційно-типологічного особистісного континууму І. В. Боева та О. О. Ахвердова, згідно якої будь-які соціально-інформаційні, екологічні, антропогенні та стихійні стресори, маючи постійний вплив на особистість, вступаючи у взаємодію з конституційно-психотипологічними основами особистості, призводять до виснаження психолого-біологічного резерву, зменшення або підвищення психологічної толерантності до стресорів, викликають напругу або прорив індивідуального бар'єру психологічної та психічної адаптації. Негативні чи позитивні результати, що формуються при взаємодії зовнішніх факторів з внутрішніми основами особистості, залежать від конституційного психотипу особистості та від місця її розташування у конституційно-континуальному просторі: діапазон психологічної норми–акцентуації–діапазон межової аномальної особистості (МАО)–діапазон патологічної психічної конституції (психопатії).

Діапазон межової аномальної особистості є сполучною ланкою між психологічною, психічною нормою і патологічною особистісною конституцією. Якщо особистість знаходиться у діапазоні психологічної норми–акцентуації, то характеризується потужним психолого-біологічним резервом, надійним функціонуванням конституційних механізмів свого захисту, високою толерантністю до зовнішніх факторів середовища проживання і стабільним індивідуальним бар'єром психо-

логічної та психічної адаптації. Це дозволяє витримувати вплив значних соціально-психологічних стресорів, відрізнятись особистісною надійністю, врівноваженістю, умінням швидко та адекватно оцінювати наколишню ситуацію, ставити перед собою реальні цілі та знаходити шляхи їх реалізації. Акцентуанти володіють достатньою толерантністю до таких зовнішніх факторів середовища, як екологічного, соціального та стресового. Потрібні досить інтенсивні патогенні зусилля, щоб домогтись прориву індивідуального бар'єру психічної і психологічної адаптації. У акцентуантів, на думку І. В. Боева, досить гармонійні взаємини всередині багаторівневої системи моделі людини, що дозволяє їм зберігати відносно постійний загальний і локальний гомеостаз біохімічної, нейрохімічної, нейроендокринної, імунологічної, психофізіологічної та інших систем. Саме завдяки цьому, акцентуанти, як варіант психологічної норми, відрізняються надійною та стабільною соціально психологічною адаптацією, а широкий діапазон «норми-реакції» забезпечує необхідний рівень компенсаторних можливостей, коли резервні витрати оптимальні та відповідають силі зовнішніх патогенних факторів. Отже, представники діапазону психологічної норми–акцентуації досить добре витримують екстремальні, психотравмуючі соціальні впливи, відрізняючись здатністю до швидкого відновлення психофізіологічного гомеостазу. У зв'язку з цим, представники зазначеного діапазону займають лідируючі позиції як у мікросоціумі, так і в макросоціумі.

У той же час, якщо особистість відноситься до діапазону MAO, то всі перераховані характеристики відрізняються слабкістю, нестабільністю, ненадійністю, невисоким рівнем самосвідомості і, відповідно, обмеженим рівнем саморегуляції поведінки, що перешкоджає їй будувати продуктивні та гармонійні взаємини і домагатись поставлених цілей. Особи, які містяться в діапазоні MAO, досить комфортно почувають себе в сприятливих соціальних умовах і ознаки конституційно-типологічної предиспозиції слабо виражені, але якщо ж вона потрапляє у психотравмуючі соціальні умови існування, то її конституційні механізми захисту не витримують і розвиваються психологічні та психічні прояви декомпенсації і дезадаптації у вигляді аномальних особистісних і поведінкових розладів,

різних неврозів. У суб'єктів з ознаками конституційно-типологічної мінливості, яка відповідає діагностичному діапазону межової аномальної особистості (МАО), спостерігаються труднощі соціально-психологічної адаптації, обмежені можливості компенсації за рахунок звуження «норми-реакції», що позначається на рівні толерантності до зовнішніх патогенних стресів. У зв'язку з цим індивідуальний бар'єр психічної та психологічної адаптації набагато легше піддається деструкції, що супроводжує його «поривом», який на психологічному та психічному рівнях проявляється у вигляді поведінкових, особистісних розладів, а також донологічними психічними непатологічними порушеннями і ранніми клінічними ознаками межових психічних розладів. На рівні межової аномальної особистості (МАО) взаємозв'язок особистості, конституції і зовнішнього середовища проявляється у вигляді морфогенофенотипової дисгармонійної мінливості від слабовиражених девіацій до грубих аномалій, як в поведінкових стереотипах, так і в усьому психічному, особистісному функціонуванні, надаючи неповторну своєрідність конкретному психотипу, або ж згладжуючи, збіднюючи особистісний рельєф (Боев, 1999).

І. В. Риженко, вивчаючи особистісні зміни у батьків дітей з вадами розвитку, базуючись на концепції І. В. Боева та О. О. Ахвердова, виокремлює чотири базові психотипи: шизоїдний, епілептоїдний, істероїдний та циклоїдний. Назви психотипів відображають лише особистісно характерологічну структуру батьків і не є синонімами захворювань з їх клінічними проявами. Для батьків шизоїдного психотипу характерний високий життєвий тонус і працездатність; це особи зі своїм власним світом; вони не демонструють бурхливих яскравих емоційних переживань; їм більше властиво прагматичне мислення. Епілептоїди характеризуються високим життєвим тонусом, колосальною працездатністю, витривалістю, низьким рівнем стомлюваності; мають високу толерантність до екзогенних впливів і соціально-психологічних стресорів; честолюбні і меркантильні, прагнуть до влади і вміють нею користуватися. Істероїди характеризується середнім та вище середнього рівнем життєвого тону та працездатності; вони завжди яскраво одягнені; для них характерне поверхневе, але емоційне сприйняття світу; високий рівень домагань при

недостатності психобіологічних резервів часто є основою непорозуміння, конфліктів і звинувачення оточуючих в упередженості; вони швидко здаються перед труднощами і не схильні до повсякденної постійної праці; потребують опіки, соціально-психологічного захисту від жорсткого, суворого і не справедливого, з їх точки зору, навколишнього світу. Істероїди часто зображують себе жертвами обставин, ситуацій, інтриг. У циклоїді переважає високий життєвий тонус, гарний рівень працездатності, який супроводжується позитивними емоціями; з ними легко спілкуватися, але у них існує сильна залежність від біологічних змін; для них характерні поєднання принциповості та життєрадісності, чесності та вимогливості, суворості та чуйності, рішучості та наполегливості, товариськості та стриманості (Риженко, 2004).

Таким чином, особистісно-типологічна конституціональна мінливість обумовлює трансформацію особистості від психологічної норми до межової аномальної особистості та далі до патологічної психічної конституції у вигляді психопатії. Саме вираженість варіаційної особистісної мінливості, яка конституційно детермінована, відповідальна за те, як будуть переломлюватися зовнішні чинники, умови, через внутрішній (конституційний) зміст особистості, яку адаптивність, толерантність, компенсаторні можливості буде мати особистість щодо біологічних, психологічних і соціальних патогенних стресів.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Визначення ступеня конституціональної детермінованості особистісно-типологічних проявів у конкретної особи дає підстави для досить точного прогнозування особистісного та поведінкового реагування в екстремальних умовах. Окрім цього, підвищується ймовірність адекватного та оптимального вибору психічних, психотерапевтичних і психофармакотерапевтичних впливів на суб'єкта, що належить до конкретного особистісного психотипу, який перебуває у певному діагностичному діапазоні конституційно-типологічного особистісного континууму.

Правомірно припустити, що ті батьки, конституціонально-психотипологічний стан яких до моменту народження дитини з вадами, відповідав діапазону MAO, будуть відрізнятися великим ризиком формування аномальної особистісної та поведінкової

мінливості, різних неврозів, на відміну від тих, які належали до діапазону психологічної норми–акцентуації.

Розгляд сім'ї дитини з порушеннями розвитку в мікро- і макросоціальному контексті дозволяє розробити відповідні програми супроводу, які забезпечують системний і комплексний підхід до вирішення проблем адаптації та досягнення рівноваги у функціонуванні сім'ї, яка виховує дитину з вадами розвитку та кожного її члена.

Список використаних джерел

- Амбрумова А. Г. Анализ состояний психологического кризиса и их динамика. *Психологический журнал*. 1985. № 6. С. 107–115.
- Боев И. В. Пограничная аномальная личность. Ставрополь : СГМА, 1999. 362 с.
- Зливков В. Л., Лукомська С. О., Федан О. В. Психодіагностика особистості у кризових життєвих ситуаціях. Київ : Педагогічна думка, 2016. 219 с.
- Мухамедрахимов Р. Ж. Взаимодействие и привязанность матерей и младенцев групп риска. *Вопросы психологии*. 1998. № 2. С. 18–25.
- Отева Н. И., Малярчук Н. Н., Криницына Г. М., Пашенко Е. В. Проблемы и ресурсы семей, воспитывающих детей с тяжелыми множественными нарушениями в развитии. *Вестник Мининского университета*. 2019. Т 7, № 2. С. 2.
- Рыженко И. В. Особенности реагирования родителей на присутствие ребенка-инвалида в семье. *Экология. Культура. Образование*. 2004. Вып. 14-15. С. 19–21.
- Соціальний захист населення України в 2019 році. Статистичний збірник. / відп. за вип. І. В. Сенік. Київ, 2020. 116 с.
- Ткачева В. В. Психолого-педагогическое сопровождение семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Москва : Академия, 2014. 272 с.
- Hintermair M., Sarimski K. Sozial-emotionale Kompetenzen hörgeschädigter Kleinkinder. Ergebnisse aus einer Studie mit zwei neueren Fragebogeninventaren für das 2. und 3. Lebensjahr. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*. 2017. No. 45(2). P. 128–140.
- Langerman C., Worrall E. Disabled children and their families. A guide for donors and funders. London : New Philanthropy Capita, 2005. 83 p.
- Paul O. Da Costa's syndrome or neurocirculatory asthenia. *British Heart Journal*. 1987. Vol. 58 (4). P. 306–315.

Sarimski K., Hintermeir M., Lang M. Familienorientierte Frühförderung von Kindern mit Behinderung. München: Verlag, 2013. 160 p.

References

- Ambrumova, A. G. (1985). Analiz sostojanij psihologicheskogo krizisa i ih dinamika [Analysis of the states of psychological crisis and their dynamics]. *Psihologicheskij zhurnal*, 6, 107-115 [in Russian].
- Boev, I. V. (1999). *Pogranichnaja anomal'naja lichnost'* [Borderline anomalous personality]. Stavropol': SGMA [in Russian]
- Hintermair, M., & Sarimski, K. (2017). Sozial-emotionale Kompetenzen hörgeschädigter Kleinkinder. Ergebnisse aus einer Studie mit zwei neueren Fragebogeninventaren für das 2. und 3. Lebensjahr. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 45(2), 128-140.
- Langerman, C., & Worrall, E. (2005). *Disabled children and their families. A guide for donors and funders*. London: New Philanthropy Capita.
- Muhamedrahimov, R. Zh. (1998). Vzaimodejstvie i privjazannost' materej i mladencev grupp riska [Interaction and attachment of mothers and infants at risk]. *Voprosy psihologii*, 2, 18-25 [in Russian].
- Oteva, N. I., Maljarchuk, N. N., Krinicyna, G. M., & Pashhenko, E. V. (2019) Problemy i resursy semej, vospityvajushhih detej s tjazhelymi mnozhestvennymi narushenijami v razvitii [Problems and resources of families raising children with severe multiple developmental disorders]. *Vestnik Mininskogo universiteta*, 7(2), 2 [in Russian].
- Paul, O. (1987). Da Costa's syndrome or neurocirculatory asthenia. *British Heart Journal*, 58(4), 306-315.
- Ryzhenko, I. V. (2004). Osobennosti reagirovanija roditel'ej na prisutstvie rebenka-invalida v sem'e [Peculiarities of parents' reaction to the presence of a disabled child in the family]. *Jekologija. Kul'tura. Obrazovanie*, 14-15, 19-21[in Russian].
- Sarimski, K., Hintermeir, M., & Lang, M. (2013). *Familienorientierte Frühförderung von Kindern mit Behinderung*. München: Verlag.
- Senyk, I. V. (Ed.). (2020). *Sotsialnyi zakhyst naseleennia Ukrainy u 2019 rotsi. Statystychnyi zbirnyk [Social protection of the population in Ukraine in 2019. Statistics compilation]*. Kyiv [in Ukrainian].
- Tkacheva, V. V. (2014). *Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie sem'i rebenka s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja [Psychological and pedagogical support of the family of a child with disabilities]*. Moskva: Akademiya [in Russian].
- Zlyvkov, V. L., Lukomska, S. O., & Fedan O. V. (2016). *Psykhodiahnostyka osobystosti u kryzovykh zhyttievkykh sytuatsiiakh [Psychodiagnostics of personality in crisis life situations]*. Kyiv: Pedahohichna dumka [in Ukrainian].

V. Shevchuk

PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF PERSONAL CHANGES IN PARENTS OF CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DISABILITIES

The article is devoted to the description of scientific research and theoretical generalization of modern ideas about the influence of psychological factors on personal changes in parents raising children with disabilities. The study outlines the urgency of this problem, as the number of such families is constantly growing and the fact of birth of a child with mental and physical disabilities can become a trauma for parents, which manifests itself in the form of despair, anger, irritability and more. The study of the personal characteristics of parents raising children with disabilities is important for the development of effective methods and programs of psychological support for such families. Common features of parents of children with disabilities are sensitivity, hypersocialization and protective behavior, they are characterized by feelings of isolation, depression, weakness and the need for compassion of others, and the main psychological reactions to a child with developmental disabilities are shock, denial, aggression, depression and acceptance. Parents with high levels of subjective stress have fewer adaptive resources to their child's special needs. In general, parents of children with disabilities are divided into neurotic, authoritarian and psychosomatic types (according to V. Tkachova) and schizophrenic, epileptoid, steroid and cycloid psychotypes (according to I. Ryzhenko).

The concept of experiencing heavy loss is highlighted by E. Kubler-Ross, O.V. Gnezdylov, K. Lucas and the constitutional-continuum concept of IV Boev and O.O. Akhverdov. In general, personality-typological constitutional variability determines the transformation of personality in the ranges of psychological norm-accentuation-borderline abnormal personality (MAO) – pathological mental constitution (psychopathy). The severity of variational personal variability, which is defined constitutionally, is responsible for the adaptability, tolerance and compensatory capabilities of the individual to pathogenic stresses, ie the result of the refraction of external factors through the internal (constitutional) content. Determining the level of constitutional determinism of personality-typological manifestations in parents contributes to a more accurate prediction of their reaction in extreme conditions.

Key words: *psychotype, psychotrauma, accentuation, borderline abnormal personality, psychopathy.*

УДК 159.922.76 – 056.3

© Т. В. Кучма, 2021

orcid.org/ 0000-0001-5635-1473

<https://doi.org/10.33989/2226-4078.2021.1.227194>

КУЧМА Тетяна Василівна

аспірантка кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЛОНГОВАНОГО СТРЕСУ В СІМ'ЯХ З ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ

У статті розкривається питання особливостей пролонгованого стресу в сім'ях, що виховують дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Вказані основні аспекти, що вже були в центрі уваги науково-теоретичного та емпіричного вивчення психологічного стану батьків, у тому числі, залежно від характеру психофізичних порушень. Зазначається, що раптовість виникнення і невідготовленість до проблем здоров'я дитини, відсутність досвіду в догляді за нею, непрогнозованість ситуації й необхідність кардинальних змін власного життя, розуміння факту позитивної ноші часто зумовлюють розвиток у батьків емоційного, інформаційного, соціального, міжособистісного стресу з подальшою дезадаптацією сім'ї. На основі аналізу наукових досліджень, виявлено та доповнено основні психологічні проблеми, з якими стикаються сім'ї дітей з особливими потребами, та згруповано їх на дві групи – об'єктивні (порушення психічного розвитку дитини, фінансова, освітня, соціальна, правова сторона її розвитку) і суб'єктивні (внутрішній стан самих батьків, їхні дії та мотиви) стрес-фактори. Акцентується увага, що постійний вплив цих факторів найчастіше призводять до розвитку пролонгованого стресу – такого, що може тривати довго або й постійно, набуваючи хронічного характеру, з негативними наслідками для фізіологічного, емоційного здоров'я, соціального й трудового життя батьків, розпаду сім'ї. Здійснено науково-узагальнюючий аналіз етапів і стадій переживання батьками стресової ситуації при появі дитини-інваліда, таких як: шок, агресія, скорбота, гнів, почуття провини, емоційна адаптація, адаптація до хронічно діючого стресу. Встановлено, що сім'я дитини з порушеннями в розвитку переживає кілька кризових періодів (постановки діагнозу; явних проявів відставання в розвитку; виявлення обмежених здібностей дитини до навчання; настання повноліття), у ході яких потребують постійної психологічної допомоги й підтримки від спеціалістів. Автор зазначає, що, залежно від природи психофізичного порушення дитини, психологічна, соціальна чи біологічна адаптація членів сім'ї відбуватиметься по-різному, чи не

відбуватиметься взагалі, при цьому велику роль відіграють ціннісні орієнтації сім'ї, її відношення до стресової ситуації. Окреслено характерні симптоми пролонгованого стресу, що виражають напругу, у якій перебувають батьки і хворі діти. Акцентується увага на необхідності подальшого аналізу пролонгованого стресу у батьків дітей з особливими потребами окремих категорій та пошуку шляхів формування копінг-ресурсів у кожного члена сім'ї.

Ключові слова: *дитина з особливостями психофізичного розвитку, сім'ї дітей з особливими потребами, психологічні особливості, психо-емоційний клімат, стрес-фактори, пролонгований стрес, перманентний емоційний стрес, адаптація.*

Постановка проблеми. Тенденція останніх десятиліть свідчить про зростання кількості дорослого та дитячого населення з порушеннями психофізичного розвитку як в Україні, так і в світі загалом. Сумним є факт, що частина дітей від народження вже відносяться до соціальної «групи ризику» як такі, що в силу дії певних зовнішніх чи внутрішніх несприятливих факторів, мають вроджену схильність до виникнення порушень в майбутньому.

Сучасний розвиток спеціальної педагогіки та психології характеризується спрямованістю не лише на профілактику, лікування та реабілітацію дітей з особливостями психофізичного розвитку, але, що вкрай важливо, широко орієнтоване на пошук шляхів соціальної і психологічної адаптації сімей, в яких ці діти виховуються, їх психологічній підтримці та допомозі. Просвіті батьків, підвищенню їхньої особистісної, психолого-педагогічної, соціальної, правової, економічної компетенції надається не менше уваги, ніж навчанню і вихованню самих дітей, оскільки результативність соціалізації останніх залежить від активного включення в процес реабілітації, співпраці зі спеціалістами всіх членів родини.

З появою дитини з особливими потребами батьки відразу зустрічаються з численними проблемами, що торкаються різних сфер їхнього життя, та отримують подвійний багаж обов'язків і відповідальності. Практично всі сім'ї відчують емоційне навантаження, підвищену тривожність, загострене почуття власної провини, депресію, коли важко прийняти ситуацію та знайти відповідь на питання: «Чому так сталося саме з моєю дитиною?». Практика психологічної та соціальної підтримки родин дітей з порушеннями в розвитку показує, що далеко не всі

з них виявляються спроможними подолати наслідки подібної ситуації, продовжувати жити повноцінно і злагоджено – вони перебувають у стані пролонгованого стресу, з усіма можливими його наслідками.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проаналізувавши науково-методичну літературу, ми виявили, що проблеми, з якими стикаються сім'ї дітей з особливими потребами, різносторонні: психологічні, соціальні, правові, освітні, економічні, відпочинку, комунікативні, тому привертають увагу широкого кола спеціалістів (психологів, спеціальних і соціальних педагогів, психіатрів, юристів).

Вивчення й аналіз психологічного стану батьків, які мають дітей із розладами психічного й фізичного розвитку, довгий час не проводилося і розпочалося у другій половині ХХ століття (S. Olshanski, S. Addison, L. Wilker, B. Borland та ін.). На думку Г. В. Кукурузи, причина в тому, що раніше емоційний стан батьків, їх почуття і проблеми не бралися до уваги, і їх розглядали лише як виконавців приписів фахівців для дитини.

До сьогодні предметом науково-теоретичного та емпіричного вивчення серед науковців вже ставали такі аспекти: особливості впливу психологічного клімату в сім'ї на процес виховання дитини (Л. В. Зіброва, І. Б. Іванова, Л. В. Борщевська, Т. О. Комар, Т. В. Кравченко); проблеми та стадії адаптації сім'ї до народження та виховання дитини з порушеннями в розвитку (О. Г. Комарова, О. Агавелян, Л. А. Кислян, В. В. Юртайкін, О. М. Мастюкова); питання необхідності психолого-педагогічного вивчення та надання корекційної допомоги родинам, їх психологічний супровід (О. М. Мастюкова, А. Г. Московкіна, І. І. Мамайчук, В. В. Ткачова, М. С. Певзнер, Г. В. Кукуруза); психологічні проблеми в сім'ях дітей з порушеннями психофізичного розвитку (В. В. Ткачова, О. А. Романенко, Л. І. Гриценюк, Т. Д. Ілляшенко, Г. В. Кукуруза, І. В. Добряков); специфіка взаємовідносин в родинях, де виховуються діти з розладами аутистичного спектру (Л. М. Беткер, О. М. Мастюкова, Д. І. Шульженко, Т. В. Скрипник, К. О. Островська та ін.), з інтелектуальними порушеннями (Р. Ф. Майрамян, І. І. Мамайчук, Г. О. Мішина, М. І. Радченко), із порушеннями сенсорного розвитку – зору (І. В. Соломатіна, Л. І. Солнцева, С. М. Хорош, З. Ф. Гафурова), слуху (Н. В. Мазурова, Т. Г. Богданова), з розладами опорно-рухового апарату (І. Ю. Левченко); відношення матері до дитини із обмеженими можливостями

(О. Б. Чарова, Н. І. Погорільська, Є. О. Савіна, К. О. Островська, Г. В. Кукуруза, І. В. Чухрій); взаємодія батьків з дітьми, які мають мовленнєві порушення (Г. А. Волкова, М. К. Шеремет, В. В. Тарасун, С. Ю. Конопляста).

Теоретичний аналіз вітчизняного науково-практичного досвіду показав, що більше досліджено питання впливу сім'ї на психічний розвиток дитини з особливими потребами, ніж проблему психотравмуючого впливу хворої дитини на сімейні відносини. Вчені сходяться на думці, що батьки дітей з особливими потребами переважно мають ті чи ті виражені нервові або психічні розлади. Вважаємо, що ці аспекти досі варті детального вивчення та оцінки, з огляду на індивідуальність і пристосувальні можливості кожної окремої сім'ї.

Мета статті – розглянути психотравмуючий вплив дітей з порушеннями психофізичного розвитку на функціонування та взаємостосунки сім'ї, визначити основні фактори, що зумовлюють розвиток пролонгованого стресу у батьків, проаналізувати його основні прояви.

Виклад основного матеріалу дослідження. В Україні існують державні законодавчі акти з підтримки та допомоги сім'ям, де виховуються діти з особливостями психофізичного розвитку, однак основне навантаження при вирішенні проблем соціалізації, навчання і виховання дітей лягає на плечі батьків. Їх зіткнення із проблемами здоров'я власної дитини зумовлює розвиток (насамперед, у матері) посттравматичних переживань, а точніше – інтенсивного емоційного, інформаційного, соціального, міжособистісного стресу з проявами дефіциту позитивних емоцій, розвитком дратівливості, депресії, появою параноїдальних думок, почуття приреченості, психічної дезадаптації, на піку переживань – бажання відмовитися від дитини тощо. Першочерговими причинами цього є: раптовість ситуації хвороби, невідповідність до неї, відсутність досвіду в догляді такої дитини, нездатність спрогнозувати розвиток подій, необхідність змінювати стереотип свого життя та інші (Ходаківська, 2009; Лунгул, 2008; Кукуруза, 2013).

У процесі аналізу наукових досліджень, ми виявили, що вже окреслено ряд основних психологічних проблем, з якими стикаються сім'ї дітей з особливими потребами (О. М. Мастюкова, І. Б. Іванова, І. В. Лунгул, М. І. Радченко, І. В. Добряков, Л. А. Кислян, Н. І. Погорільська, Г. В. Кукуруза

та ін.). Деякі з них ми віднесли до об'єктивних стрес-факторів, які негативно впливають на психологічний клімат сім'ї, а саме:

- сильне психологічне й фізичне навантаження на матір в процесі догляду за дитиною;

- висока вірогідність внутрішньосімейних конфліктів, розлучення під натиском тяжких обставин, що негативно впливає на виховання, навчання й особистісне становлення дитини в майбутньому;

- втрата перспектив професійної діяльності та обмеження дозвілля батьків, повне занурення у хворобу дитини, відмова від самореалізації (Ходаківська, 2009, с. 447-450);

- думки широкого оточення (сусіди, діти в дворі, прохожі люди, колеги), що можуть мати як терапевтичний, так і стресогенний ефект на сім'ю, залежно від того, як будуються відносини і взаєморозуміння в процесі взаємодії (Мастюкова, Московкіна, 2003, с. 60).

Перераховане, на нашу думку, варто доповнити такими факторами:

- об'єктивні порушення психічного розвитку дитини: пізнавальної діяльності, емоційно-вольової та мотиваційної сфери, мовлення та комунікації, процесу соціальної адаптивності та ін.;

- індивідуальні компенсаторні можливості психіки дитини, вид й ступень порушення, локалізація ураження, наявність супутніх розладів;

- відсутність реабілітаційних центрів у межах місця проживання сім'ї, що зумовлює необхідність когось із її членів супроводжувати дитину в інше місто чи країну, або залишати її там і відвідувати, наприклад, на вихідних;

- необхідність великих фінансових витрат батьків у процесі догляду, лікування, навчання та реабілітації дитини, відсутність організованої державної підтримки у фінансуванні та постійний пошук додаткових джерел доходу.

Як зазначає Г. В. Кукуруза, батьки, на додаток до загальних для всіх родин проблем, отримують також специфічні, що згодом провокують ланцюг несприятливих змін у всіх основних сферах сімейного життя. Особливості своєї дитини, характер та прояви її інвалідності постійно впливають на життєвий ритм сім'ї, її функціонування та взаємодію з близьким оточенням й суспільством в цілому (Кукуруза, 2013, с. 22).

Суб'єктивними факторами розвитку стресу в сім'ї, в тому числі, появи критичних станів, стають:

- стресові переживання здорових дітей у сім'ї, викликані необхідністю догляду за братом чи сестрою, зменшенням батьківської уваги;

- переживання невдач у лікуванні, хвилювання батьків за життя дитини після своєї смерті тощо, як результат – перебування у стані постійної екстремальності (Ходаківська, 2009, с. 447-450).

- пізні звернення до спеціалістів та, відповідно, невчасне виявлення порушення, особливо на ранніх етапах життя дитини, що ускладнює майбутнє лікування та психолого-педагогічну реабілітацію;

- труднощі диференціальної діагностики складних психічних порушень (наприклад, аутизму й інтелектуальних порушень, аутизму й розладів слуху, загального недорозвинення мовлення й затримки психічного розвитку), що затримує в часі надання фахової, орієнтованої на проблему, допомоги, або ж зумовлює обрання помилкового маршруту корекції з подальшими негативними наслідками;

- емоційні переживання, періодів чергування злетів і глибоких падінь (Кукуруза, 2013, с. 22) у розвитку й вихованні дитини з порушеннями.

Згадані нами об'єктивні та суб'єктивні чинники ускладнюють щоденне життя сім'ї, зумовлюють необхідність змінювати свій життєвий стереотип й виробляти нові форми поведінки, або пристосовуватися до нових обставин (Кукуруза, 2013, с. 22). Постійний вплив подібних факторів і їх поєднання, рано чи пізно, призводить до розвитку пролонгованого стресу (або перманентного емоційного стресу), який, у свою чергу, може викликати психічні травми, провокувати соматичні захворювання батьків, зменшувати їх соціальні контакти, або ж сприяти повній відчуженості.

З огляду на це, цікавить питання: чи можливий розвиток дитини з вадами, коли матір та / або батько не спроможні адекватно реагувати на потреби своєї дитини? (Кукуруза, 2013)

Стрес у сім'ях, де народжується хвора дитина, за твердженням Г. В. Кукурузи, виявляє себе як комплексна психотравма, оскільки радісне очікування здорової дитини під час вагітності, після появи дитини з порушеннями, трансформується в депресивну жертвовність, що веде за собою

регресивні явища та тенденції, сексуальну дисгармонію, апатичну пасивність в особистісній або міжособистісній взаємодії батьків. У ситуації складних випадків, коли дитину вилікувати не можна, сім'я швидко втрачає надію та психологічно виснажується (Кукуруза, 2013, с. 23).

При вивченні особистісної сфери батьків дітей із відхиленнями в розвитку, ми виявили достатню кількість досліджень етапів і стадій переживання батьками стресової ситуації при появі дитини-інваліда. Так, науковці О. Агавелян, В. В. Юртайкін та О. Г. Комарова визначили механізми психологічної адаптації сімей: 1) шок, агресія, заперечення факту (емоційна напруга у сімейних відносинах зростає); 2) скорбота за здоровою дитиною, якої немає; усвідомлення відповідальності за особливу дитину, необхідність отримання кваліфікованої спеціальної допомоги з питань її догляду і виховання; 3) «прийняття» ситуації, адаптація (життя батьків набуває нового сенсу та поступово налагоджується) (Ходаківська, 2009).

У праці О. М. Мастюкової та А. Г. Московкіної ми знаходимо схожий розподіл стадій адаптації: 1) заперечення (діагноз хвороби – це помилковий висновок некомпетентного спеціаліста); 2) гнів – захисна реакція на ранньому етапі усвідомлення стану дитини, яка виникає на ґрунті відчуття безпорадності, безвиході і розчарування, як у самому собі, так і в своїй дитині; може тривати довго і спрямовуватися на дитину; 3) почуття провини (часто переростає у всеохоплююче страждання і переживання батьків з приводу їх помилок, які призвели до захворювання дитини); 4) емоційна адаптація: батьки «розумом і серцем» приймають хворобу своєї дитини, виробляють позитивні установки по відношенню до себе і своєї дитини (Мастюкова, Московкіна, 2003, с. 56).

На думку М. І. Мушкевич, потребує уваги ще один етап – адаптації до хронічно діючого стресу, пов'язаного з вихованням та навчанням дитини з проблемами в розвитку протягом життя (Мушкевич, 2013, с. 169). Автор згадує, що американські дослідники М. Селігман та Р. Дарлінг в типології адаптації визначають такі чотири компоненти: нормалізація, участь у громадському житті, альтруїзм, примирення (Мушкевич, 2013, с. 168).

О. М. Мастюкова звертає увагу, що на протязі життя сім'я дитини з порушеннями в розвитку переживає цикл кризових

періодів: криза постановки діагнозу; криза явних проявів відставання в розвитку; у випадку виявлення обмежених здібностей дитини до навчання; в період настання повноліття. З огляду на це, вчена розглядає наявність у сім'ї хворої дитини як хронічну стресогенну ситуацію: в певні періоди життя почуття шоку, провини, туги виявляються з новою емоційною силою і знову дезадаптують сім'ю (Мастюкова, Московкіна, 2003, с. 60, с. 69-70). Усвідомлення та прийняття батьками факту, що їхня дитина відрізняється від інших і потребує спеціального догляду й виховання, відбувається протягом досить тривалого часу. У багатьох випадках змиритися з проблемою батьки не в змозі самостійно, тому потребують постійної психологічної допомоги й підтримки від спеціалістів, починаючи з етапу консультування та планування програми раннього втручання, коли позиція й установки батьків визначають психологічний клімат в сім'ї й впливають на ефективність створених умов для задоволення потреб дитини (Кононова, Кучма, 2020).

Оскільки ми розглядаємо сім'ї дітей з особливими потребами, то доцільно зазначити, що класифікують їх теж за критерієм виду захворювання й особливостей патологічного стану дитини. Тож так само, як відрізняється етіологія, специфіка прояву порушень зору, слуху, інтелекту, емоційно-вольової сфери тощо, схожими, але все ж не рівними, будуть проблеми у взаєминах батьків, у психологічній та духовній атмосфері кожної сім'ї. У кожному окремому випадку психологічна, соціальна чи біологічна адаптація членів сім'ї відбувається по-різному, або ж, на жаль, не відбувається взагалі.

В. В. Ткачова підкреслює, що першочергову роль в погіршенні соматичного стану батьків грає не так велике фізичне навантаження, як психологічний фактор і надмірне переживання ситуації. Для батьків хворих дітей патогенними є переживання, пов'язані з особливостями недорозвинення різних сфер їхніх дітей. Страх, почуття невпевненості батьків, різноманітні форми депресій – ці хворобливі стани батьків є відповіддю на травмуючі переживання не тільки їх особистості, але і всього біологічного організму (Ткачова, 2014, с. 36).

Підсумовуючи, скажемо, що характерними ознаками пролонгованого стресу можуть бути: стійкі порушення сну, апетиту; брак позитивних емоцій та відчуття незадоволеності життям, депресія, апатичність; не прогнозовані напади гніву, виражена агресивність по відношенню до членів родини;

тривале почуття провини, хвилювання батьків за майбутнє; практичні проблеми всіх членів сім'ї, пов'язані з доглядом і вихованням хворої дитини, в поєднанні з трудовим навантаженням на батьків, як наслідок – почуття безсилля, емоційного, фізичного, інтелектуального виснаження; відчуття непотрібності інших дітей в родині через недостатність уваги від батьків, їх негативні емоції внаслідок обмеження власних потреб та інтересів, відчуженість від проблем сім'ї тощо. Ці симптоми виражають напругу, у якій перебувають батьки і хворі діти. У певні періоди вони знижуються або розвиваються з новою силою, але без допомоги і підтримки, в ситуації повільних змін та / або розуміння факту пожиттєвої ноші, сім'ї психологічно з ними впоратися складно.

Таким чином, дезадаптивна сім'я функціонує в стані пролонгованого стресу і переважно знаходиться на межі розпаду, і мова йде не лише про батьків, а й про здорових братів і сестер хворої дитини (якщо вони є).

О. С. Мастюкова та А. Г. Московкіна підкреслюють, що здатність впоратися зі стресовою подією залежить від ціннісних орієнтацій сім'ї, її відношення до стресової ситуації, сенсу, яким батьки наділяють ту чи ту подію (Мастюкова, Московкіна, 2003, с. 58).

Висновки і перспективи подальших розвідок. Ретельний аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив нам говорити про наявність проблеми розвитку пролонгованого стресу в сім'ях з дітьми з особливими потребами. За умови, коли сім'я реагує на стресові ситуації недостатньо гнучко, є ризик жорстокого відношення до дітей, порушення психічного здоров'я батьків, розпаду сім'ї. Лише повне прийняття і любов до дитини може змінити ситуацію. Ми переконані, що надання психологічної допомоги батькам, підвищення їх компетенції в питаннях догляду, виховання і навчання осіб з порушеннями психофізичного розвитку позитивно вплине на покращення емоційного клімату в сім'ях та сприятиме досягненню позитивної динаміки в розвитку дитини. Перспективами нашого дослідження є детальний аналіз пролонгованого стресу у батьків дітей з особливими потребами окремих категорій та пошук шляхів формування копінг-ресурсів у підтриманні внутрішньої рівноваги особистості кожного члена сім'ї.

Список використаних джерел

- Кононова М. М., Кучма Т. В. Особливості прояву копінг-поведінки у подружніх пар з дітьми з психофізичними порушеннями. *Actual trends of modern scientific research: abstracts of II International Scientific and Practical Conference, august 16-18, 2020. Munich, Germany* : MDPC, 2020. P. 140–146.
- Кукуруза Г. В. Психологічна модель раннього втручання: допомога сім'ям, що виховують дітей раннього віку з порушеннями розвитку: монографія. Харків : Точка, 2013. 244 с.
- Лунгул І. В. Посттравматичні стресові ситуації в сім'ях із дітьми-інвалідами. *Актуальні проблеми психології*. Т. X, Ч. 5. / за ред. С. Д. Максименка. Київ : Главник, 2008. 608 с.
- Мамайчук І. І. Помощь психолога детям с аутизмом. СПб. : Речь, 2007. 288 с.
- Мамайчук И. И. Психологическое сопровождение родителей детей с нарушениями в психическом развитии в условиях образовательного учреждения. *Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. Психологические науки*. 2013. № 3. С. 37–46.
- Мастюкова Е. М., Московкина А. Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В. И. Селиверстова. Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. 408 с.
- Мушкевич М. І. Наукові підходи до сім'ї, яка має проблемну дитину. *Психологічні перспективи*. 2013. Вип. 21. С. 164–175. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppst_2013_21_18
- Погорільська Н. І. Чинники та показники психологічної адаптованості матерів дітей юнацького віку з обмеженими можливостями : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.04. Київ, 2010. 16 с.
- Ткачева В. В. Семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья: диагностика и консультирование. Москва : Национальный книжный центр, 2014. 160 с. (Специальная психология).
- Ходаківська О. М. Психологічні особливості сім'ї з дитиною-інвалідом. *Проблеми сучасної психології*. 2009. Вип. 5. С. 445–455.

References

- Khodakivska, O. M. (2009). Psykholohichni osoblyvosti simi z dytynoiu-invalidom [Psychological features of a family with a disabled child]. *Problemy suchasnoi psykholohii [Problems of modern psychology]*, 5, 445-455 [in Ukrainian].
- Kononova, M. M., & Kuchma, T. V. (2020). Osoblyvosti proiavu kopinh-povedinky u podruznykh par z ditmy z psykho fizychnymy porushenniamy [Features of the manifestation of coping behavior in married couples with children with psychophysical disorders]. In *Actual trends of modern scientific research: abstracts of II*

- International Scientific and Practical Conference, august 16-18, 2020. (p. 140-146). Munich, Germany : MDPC.
- Kukuruza, H. V. (2013). *Psykholohichna model rannoho vtruchannia: dopomoha sim'iam, shcho vykhovuiut ditei rannoho viku z porushenniamy rozvytku* [Psychological model of early intervention: assistance to families raising young children with developmental disabilities]: a monograph. Kharkiv: Tochka [in Ukrainian].
- Lunhul, I. V. (2008). Posttravmatychni stresovi sytuatsii v sim'iakh iz ditmy-invalidamy [Post-traumatic stressful situations in families with children with disabilities]. In S. D. Maksymenko (Ed.), *Aktualni problemy psykholohii*. T. X, Iss. 5. Kyiv: Hlavnuk, 2008 [in Ukrainian].
- Mamajchuk, I. I. (2007). *Pomoshh' psihologa detjam s autizmom* [Psychologist assistance to children with autism]. SPb.: Rech [in Russian].
- Mamajchuk, I. I. (2013). Psihologicheskoe soprovozhdenie roditelej detej s narushenijami v psihicheskom razvitii v uslovijah obrazovatel'nogo uchrezhdenija [Psychological support of children with mental disorders in an educational institution]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A. S. Pushkina. Psihologicheskie nauki* [Bulletin of the Leningrad State University. A.S. Pushkin. Psychological sciences], 3, 37-46 [in Ukrainian].
- Mastjukova, E. M., Moskovkina, A. G. & Seliverstova V. I. (Ed.). (2003). *Semejnoe vospitanie detej s otklonenijami v razvitii* [Family education of children with developmental disabilities]: Textbook. manual for students of higher education. study. Institutions. Moskva: Gumanit. izd. centr VLADOS [in Russian].
- Mushkevych, M. I. (2013). Naukovi pidkhody do sim'i, yaka maie problemnu dytnu [Scientific approaches to a family with a problem child]. *Psykholohichni perspektyvy* [Psychological perspectives], 21, 164-175. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppst_2013_21_18 [in Ukrainian].
- Pohorilska, N. I. (2010). *Chynnyky ta pokaznyky psykholohichnoi adaptovanosti materiv ditei yunatskoho viku z obmezhenymy mozhlyvostiamy* [Factors and indicators of psychological adaptability of mothers of young children with disabilities] (Ext. abstr. of PhD dissertation). Kyiv. nats. un-t imeni T. Shevchenka, Kyiv [in Ukrainian].
- Tkacheva, V. V. (2014). *Sem'ja rebenka s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja: diagnostika i konsultirovanie* [Family of a child with disabilities: diagnosis and counseling]. Moskva: Nacional'nyj knizhnyj centr. (Special'naja psihologija) [in Russian].

T. Kuchma

FEATURES OF PROLONGED STRESS IN FAMILIES WITH CHILDREN WITH PSYCHOPHYSICAL DEVELOPMENTAL DISORDERS

The article reveals the question of the peculiarities of prolonged stress in families raising children with psychophysical development. The main aspects that have already been in the center of attention of scientific-theoretical and empirical study of the psychological state of parents, including, depending on the nature of psychophysical disorders. It is noted that the sudden onset and unpreparedness for the child's health, lack of experience in caring for her, unpredictability of the situation and the need for radical changes in their own lives, understanding the fact of lifelong burden often cause parents to develop emotional, informational, social, interpersonal stress and subsequent maladaptation. family. Based on the analysis of scientific research, identified and supplemented the main psychological problems faced by families of children with special needs, and grouped them into two groups - objective (mental disorders of the child, financial, educational, social, legal side of its development) and subjective (internal state of the parents themselves, their actions and motives) stress factors. It is emphasized that the constant influence of these factors often leads to the development of prolonged stress - one that can last a long time or permanently, becoming chronic, with negative consequences for physiological, emotional health, social and working life of parents, family breakdown. A scientific and generalized analysis of the stages and stages of parents' experience of a stressful situation with the appearance of a disabled child, such as: shock, aggression, grief, anger, guilt, emotional adaptation, adaptation to chronic stress. It has been established that the family of a child with developmental disabilities experiences several crisis periods (diagnosis; obvious manifestations of developmental delay; identification of limited abilities of the child to study; coming of age), during which they need constant psychological help and support from specialists. The author notes that, depending on the nature of the child's psychophysical disorder, the psychological, social or biological adaptation of family members will occur differently or not at all, with the family's value orientations and attitudes to stress playing an important role. The characteristic symptoms of prolonged stress are expressed, which express the tension in which parents and sick children are. Emphasis is placed on the need for further analysis of prolonged stress in parents of children with special needs in certain categories and finding ways to form coping resources for each family member.

Key words: *child with peculiarities of psychophysical development, families of children with special needs, psychological peculiarities, psycho-emotional climate, stress factors, prolonged stress, permanent emotional stress, adaptation.*

УДК 159.923.2:159.954.2

© Т. Є. Тітова, І. Г. Тітов, 2021

orcid.org/0000-0002-0276-4050

orcid.org/0000-0002-5529-1568

<https://doi.org/10.33989/2226-4078.2021.1.227200>

ТІТОВА Тетяна Євгенівна

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології
Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка*

ТІТОВ Іван Геннадійович

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології
Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка*

ФУНКЦІОНАЛЬНА РОЛЬ УЯВИ В ПРОЦЕСАХ СВІДОМОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ

Стаття присвячена проблемі функціональної ролі уяви в процесах свідомої саморегуляції особистості як складного інтегративного феномену. Визначається необхідність розглядати усвідомлену саморегуляцію у контексті ресурсного підходу. Описуються цілеутворювальна, смислоутворювальна, моделююча та рефлексивно-регуляторна функції уяви та розкривається їхній зв'язок з процесами усвідомленої саморегуляції.

Ключові слова: *саморегуляція, усвідомлена саморегуляція, стиль саморегуляції, ресурс, уява, цілеутворювальна, смислоутворювальна, моделююча та рефлексивно-регуляторна функції уяви.*

Постановка проблеми. Саморегуляція особистості є досить актуальним та перспективним напрямком досліджень у сучасній психологічній науці. Вивчення цього феномену відкриває нові можливості для розуміння та пояснення загальних закономірностей побудови та реалізації людиною власної довільної активності, продуктивності прийняття нею життєвих рішень, успішності її поведінки в цілому.

Перспективними є дослідження усвідомленої саморегуляції як одного з основних ресурсів особистості та специфіки її взаємозв'язків з когнітивними регуляторними ресурсами людини, зокрема уявою. В зв'язку з цим актуальним є розкриття функціональної ролі уяви в процесах свідомої саморегуляції.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню саморегуляції присвячено ряд праць, в яких вона розглядається

у структурі діяльності (С. П. Ільїн, В. К. Калін, Г. Б. Леонова, Ю. Я. Стрелков та ін.) та у контексті особистості (К. О. Абульханова-Славська, О. О. Конопкін, В. І. Моросанова, О. К. Осницький та ін.). Наголошується, що саморегуляція становить один із психологічних ресурсів людини (Г. М. Аванесян, Н. Є. Водопьянова, Л. Г. Дика, Д. О. Леонтєв, В. І. Моросанова та ін.), визначаючи успішність навчання, професійного становлення та формування професійної придатності (Л. Г. Дика, О. О. Конопкін, В. І. Моросанова, Г. С. Нікіфоров, О. К. Осницький, І. В. Плахотнікова, О. С. Шубіна та ін.).

Особливості уяви як психічного процесу та універсальної здатності людської свідомості розглядаються у працях Л. С. Виготського, А. В. Брушлинського, Е. В. Ільєнкова, Л. С. Коршунової, В. Т. Кудрявцева, Р. Г. Натадзе, О. І. Нікіфорова, Б. І. Пружиніна та ін.

Незмінно уява виступає також предметом уваги дослідників у царині вікової психології (Л. С. Виготський, В. В. Давидов, О. М. Дьяченко, Д. Б. Ельконін, О. В. Запорожець, О. Є. Кравцова, В. Т. Кудрявцев, О. Є. Сапогова та ін.), де високий рівень розвитку уяви пов'язується з варіативністю продуктів цієї психічної функції (О. М. Дьяченко), здатністю продукувати нові, оригінальні образи та їхні комбінації (Л. С. Виготський, С. Л. Рубінштейн), ступенем гнучкості, швидкості імажинативного процесу, деталізації створеного образу, його емоційною забарвленістю (Дж. Гілфорд, Е. Торренс).

Однак, функціональна роль уяви в процесах свідомої саморегуляції розкрита недостатньо.

Виклад основного матеріалу дослідження. Саморегуляція може бути розглянута у різних теоретичних контекстах: як одна з головних функцій свідомості, що забезпечує інтеграцію різних психічних процесів (В. О. Ганзен); як особливий механізм оптимізації стану людини (Г. Ш. Габдреева, І. С. Кон); як оптимізація процесів самодетермінації, самореалізації та самоорганізації (К. О. Абульханова-Славська, І. І. Чеснокова, Н. І. Чуприкова).

Саморегуляція, на думку О. О. Конопкіна, є складним інтегративним процесом, що об'єднує когнітивні, мотиваційні, а також власне регуляційні процеси і структури особистості та являє собою процес ініціації, побудови та керування психічною

активністю для досягнення свідомо висунутих та суб'єктивно прийнятих цілей діяльності. Цей процес реалізується цілісною системою свідомої саморегуляції, що має універсальну структуру для різних видів активності та діяльності» (Конопкин, 2008). При цьому найважливішою властивістю саморегуляції є «усвідомленість» як здатність людини переводити, за потреби (наприклад, у складних життєвих ситуаціях), процес саморегуляції у площину свідомості (Моросанова, 2006).

В. І. Моросанова, вважає, що усвідомлена саморегуляція може бути розглянута у контексті ресурсного підходу, оскільки вона є специфічно людським ресурсом досягнення цілей, який може накопичуватись, витрачатись та відновлюватись. Ресурсний підхід до проблеми усвідомленої саморегуляції збагачує уявлення про спеціальні регуляторні компетенції, необхідні для різних професій і розкриває нові можливості у дослідженні активності суб'єкта та у формуванні універсальної регуляторної компетентності як «розвинутої здібності усвідомлено та відповідально формулювати цілі власної активності, а також самостійно та наполегливо домагатись їх досягнення» (Моросанова, 2014, с.74).

Усвідомлена саморегуляція є, на думку В. І. Моросанової, метаресурсом, від наявності та ступеню розвитку якого залежать результати досягнення будь-яких цілей і який виступає «засобом і механізмом координації та використання індивідуальних психологічних ресурсів» (Моросанова, 2014, с.74). Такий універсальний регуляторний ресурс є комплексом індивідуальних універсальних компетенцій по усвідомленому плануванню, моделюванню значущих умов досягнення цілей, програмуванню, оцінюванню та корегуванню дій та результатів. Диференційною основою зазначених компетенцій, що мобілізують, інтегрують та опосередковують їх вплив на поведінку людини, є її когнітивні особливості, темперамент, характер, самосвідомість й регуляторно-особистісні властивості (Моросанова, 2014).

Відмінності у рівні розвитку свідомої саморегуляції, проявляються в її «стильових особливостях» або «стилі саморегуляції», що позначають індивідуальні способи самоорганізації діяльності та поведінки людини і стійко повторюються у різних життєвих ситуаціях. У стилі

саморегуляції проявляється те «яким чином людина планує та програмує досягнення життєвих цілей, враховує значущі зовнішні та внутрішні умови, оцінює результати та корегує свою активність для досягнення суб'єктивно-прийнятних результатів, те, в якій мірі процеси самоорганізації розвинуті та усвідомлені» (Моросанова, Коноз, 2000, с.119). Відповідно пропонується розглядати особливості свідомої саморегуляції людини залежно від розвитку таких її стильових характеристик, як «Модельовання», «Планування», «Програмування», «Оцінка результатів», «Гнучкість», «Самостійність», «Загальний рівень саморегуляції» (Моросанова, Коноз, 2000).

«Планування» позначає індивідуальні особливості цілепокладання і утримання цілей та дозволяє характеризувати ступінь самостійності, ініціативності у визначенні цілей, а також здатність до їх зміни відповідно до обставин, стійкість цілей у психологічно складних умовах.

«Модельовання» – усвідомлення значущих внутрішніх та зовнішніх умов, вміння враховувати їх. Зазначена стильова характеристика позначає ступінь сформованості навичок конкретизації цілей відповідно до значущих умов діяльності, здатність до швидкого орієнтування в умовах зміни ситуації та вибору відповідної програми дій та стратегії поведінки.

«Програмування» – здатність чітко та деталізовано продумувати способи власних дій, складати програму та дотримуватись її, швидко включатись в діяльність та виходити з неї.

«Гнучкість» – здатність перебудовувати систему саморегуляції, враховуючи обставини, швидко та легко змінювати цілі та програми дій, швидкість та легкість включення в діяльність, переключення з одного виду діяльності на інший.

«Самостійність» – регуляторна автономність, що проявляється в здатності до самостійної постановки цілей та складення програми дій, готовності самостійно виконувати ці програми й формувати індивідуальні критерії оцінки результатів власних дій.

«Оцінка результатів» вказує на адекватність оцінки отриманих результатів, наявність суб'єктивних критеріїв

оцінювання ефективності дій, здатність до самоконтролю та оцінювання результатів діяльності.

«Загальний рівень саморегуляції» – сформованість індивідуальної системи саморегуляції в цілому, характеризує здатність людини до свідомої саморегуляції, а також взаємозв'язок окремих функціональних ланок психічної саморегуляції (Моросанова, Сагиев, 1994; Моросанова, Коноз, 2000).

Отже, усвідомлена саморегуляція являє собою універсальний регуляторний ресурс та є «продуктом накопичення та концептуалізації досвіду саморегуляції досягнень різноманітних цілей в різних умовах життєдіяльності... та виступає джерелом й механізмом створення та накопичення спеціальних регуляторних ресурсів досягнення різних цілей (професійних та навчальних)» (Моросанова, 2014, с.68). Відповідно, спеціальні регуляторні ресурси являють собою сукупність регуляторних компетенцій, що включають регуляторні навички та суб'єктні якості, необхідні для досягнення навчальних та професійних цілей та мають таку ж будову як універсальний ресурс. Принциповою відмінністю виступає те, що спеціальний регуляторний ресурс відповідає певному класу цілей чи конкретній задачі, в той час як універсальний ресурс позначає накопичені в досвіді регуляторні навички вирішення різноманітних цілей та більшою мірою відображає рівень розвитку та стильові особливості саморегуляції у їх взаємозв'язку з когнітивною та особистісною основою (Моросанова, 2014).

Спробуємо, маючи на увазі вказані аспекти свідомої саморегуляції, розширити ракурс аналізу, вказавши на основні функції уяви в розгортанні цього процесу. Для цього будемо виходити із загальнопсихологічного розуміння уяви як атрибутивної властивості свідомості людини, що виявляється в здатності будувати нові цілісні образи дійсності шляхом переробки змісту наявного практичного, чуттєвого, інтелектуального та емоційно-сміслового досвіду (Кудрявцев, 2003, с.73). Як відомо, в основі вказаної здатності лежить механізм «замикання абстрактного знання на частковий факт, загального на одиничне» (Давидов, 1996, с.127), що дозволяє зафіксувати в образно-смісловій формі універсальні

принципи розвитку об'єкта та експлікувати ті його потенційно-специфічні властивості, котрі найбільш адекватно відображають його цілісну природу. Найяскравіше такий механізм уяви виявляється в процесах цілепокладання – формування як ідеального образу предмета, що може задовольнити потреби людини, так і ідеального образу самої діяльності (Коршунова, 1979, с.14). Виявляючи при цьому тенденції розвитку цілісного об'єкта в процесі його діяльнісної зміни, перетворюючи одну форму його буття (теперішнє) в іншу (майбутнє) та забезпечуючи антиципацію результатів відповідних дій, уява надає діяльності цілеспрямованого характеру (*цілеутворювальна функція уяви*). З іншого боку, активне вживання уяви супроводжується також породженням нових смислів щодо цілісних ситуацій життєдіяльності, розширенням її смислової основи (*смислоутворювальна функція уяви*), що «забезпечує саму можливість перетворення, пізнання та переживання реальності оточуючого світу та власного Я» (Кудрявцев, 2001, с.60).

Не менш яскраво уява виявляється в процесах моделювання та програмування дій. Тут уява бере участь у конструюванні образу бажаного результату майбутніх дій у ситуаціях зі слабкою інформаційною визначеністю (саме в таких ситуаціях й виникає відповідне імажинативне завдання), тобто по суті забезпечує конкретизацію й уточнення вихідної форми і змісту мети відповідно до значущих умов діяльності (*моделююча функція уяви*). Реалізація цієї функції передбачає багаторазове симультанне та сукцесивне переструктурування образу, його добудову, видозмінення, модифікацію, створення нових поєднань його елементів – властивостей, ознак та ін. якісних характеристик. Внаслідок осмисленого синтезу різнорідних компонентів образного матеріалу та вибудовування на цій основі нових цілісностей формується програма майбутніх дій, у якій визначаються їхні операційно-динамічні характеристики (інтенсивність, різноманітність, прагнення до продовження в ситуаціях перешкод, в умовах психічної напруженості тощо).

Оцінювання адекватності отриманих результатів на основі суб'єктивних критеріїв ефективності дій, рефлексивний самоконтроль та корекція результатів діяльності в якості необхідного компоненту передбачає задіяння імажинативних

процесів. Уява як момент ідеального перетворення та переосмислення образів у тій чи іншій формі передбачає свідомого суб'єкта, який робить свої настанови, оцінки, мотиви, функціонально-діяльнісні смисли предметом власної активності. «На всіх етапах формування образу передбачається присутність суб'єкта, який знаходиться мовби поза цим процесом та орієнтує його. Така діяльність може бути визначена... як конструктивно-суб'єктивна, а її реальну практичну функцію можна угледіти, очевидно, в тому, що вона цілеспрямовано формує сферу суб'єктивності, позицію суб'єкта, здатність людини підійматись над усталеними формами уявлення дійсності та змінювати їх. Можна сказати, що конструктивна діяльність формує, зберігає та вдосконалює людське Я, людину як суб'єкта пізнання і діяльності» (Коршунова, Пружинин, 1989, с.130). З огляду на це можна говорити, що уява як форма реалізації духовно-конструктивної діяльності за своєю сутністю у є процесом рефлексивного формування суб'єкта діяльності. Як справедливо зазначає Є. Я. Басін, «створення нової уявної ситуації завжди є одночасно й створенням нового уявного Я – суб'єкта цієї нової ситуації» (Басин, 1987, с.59). Важливу роль при цьому відіграє заснована на роботі уяви діалогічна орієнтація на ідеальну представленість у рефлексивному полі позицій інших людей (Ильєнков, 1991), що мобілізує метакогнітивні регуляційні ресурси суб'єкта, надаючи йому можливості гнучко змінювати замисли, самостійно контролювати й оцінювати результати власних дій, коригувати в разі необхідності їхній операціональний склад тощо (*рефлексивно-регуляторна функція уяви*).

Висновки та перспективи подальших розвідок. Свідома саморегуляція, виявляючись в ініціативно-творчому модусі, в легкості та успішності оволодіння новими видами цілеспрямованої активності, в здатності самостійно розв'язувати нестандартні задачі, здійснювати діяльність у мінливих умовах, котрі вимагають зміну способів дії тощо, пов'язана з наявністю узагальненого, генералізованого вміння планувати цілі, моделювати значущі зовнішні і внутрішні умови, програмувати дії, контролювати й оцінювати поточні та кінцеві результати відносно системи прийнятих суб'єктом критеріїв успіху, коригувати систему регуляторики. Адекватність указаних умінь

вимогам діяльності, їхня гнучкість та надійність багато в чому визначається функціональним залученням уваги до саморегуляційних процесів, де вона 1) забезпечує постановку цілей діяльності (функція цілеутворення) та розширення її смислової основи (функція смислоутворення); 2) бере участь у моделюванні та наступному продуктивному перетворенні образного змісту проблемної ситуації (моделююча функція); 3) уможливорює рефлексивну регуляцію (контроль, оцінка, корекція) особою власних дій та вчинків, що зумовлює конструктивну спрямованість діяльності (рефлексивно-регуляторна функція).

Насамкінець зазначимо, що окреслена функціональна роль у процесах свідомої саморегуляції, звичайно, не вичерпує усіх аспектів взаємозв'язку цих складних психічних феноменів та вимагає емпіричної верифікації. В останньому ми й убачаємо перспективи подальших розвідок.

Список використаних джерел

- Басин Е. Я. Творчество и эмпатия. *Вопросы философии*. 1987. № 2. С. 54–66.
- Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. Москва : ИНТОР, 1996. 544 с.
- Ильенков Э. В. Философия и культура. Москва : Политиздат, 1991. 464 с.
- Конопкин О. А. Осознанная саморегуляция как критерий субъектности. *Вопросы психологии*. 2008. № 3. С. 22–34.
- Коршунова Л. С. Воображение и его роль в познании. Москва : Изд-во МГУ, 1979. 144 с.
- Коршунова Л. С., Пружинин Б. И. Воображение и рациональность. Москва : Изд-во МГУ, 1989. 182 с.
- Кудрявцев В. Т. Воображение ребёнка: природа и развитие (статья первая). *Психологический журнал*. 2001. Т. 22, № 6. С. 64–76.
- Кудрявцев В. Т. Воображение. *Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко*. Москва : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. С. 73–74.
- Моросанова В. И. Индивидуальные особенности осознанной саморегуляции произвольной активности человека. *Вестник московского университета*. Сер. 14. Психология. 2010. № 1. С. 36–45.
- Моросанова В. И. Личностные и когнитивные аспекты саморегуляции деятельности человека. Москва : Психологический ин-т РАО, 2006. 320 с.

- Моросанова В. И. Осознанная саморегуляция произвольной активности человека как психологический ресурс достижения целей. *Теоретическая и экспериментальная психология*. 2014. Т. 7, № 4. С. 62–78.
- Моросанова В. И., Коноз Е. М. Стилевая саморегуляция поведения человека. *Вопросы психологии*. 2000. № 2. С. 118–128.
- Моросанова В. И., Сагиев Р. Р. Диагностика индивидуально-стилевых особенностей саморегуляции в учебной деятельности студентов. *Вопросы психологии*. 1994. № 5. 134–140.

References

- Basin, E. Ja. (1987). Tvorchestvo i jempatija [Creativity and empathy]. *Voprosy filosofii*, 2, 54-66 [in Russian].
- Davydov, V. V. (1996). *Teoriya razvivajushhego obuchenija [Theory of the developing education]*. Moskva: INTOR [in Russian].
- Ilenkov, Je. V. (1991). *Filosofija i kultura [Philosophy and culture]*. Moskva: Politizdat [in Russian].
- Konopkin, O. A. (2008). Osoznannaja samoreguljacija kak kriterij subektnosti [Conscious self-regulation as a criterion of agency]. *Voprosy psihologii*, 3, 22-34 [in Russian].
- Korshunova, L. S. (1979). *Voobrazhenie i ego rol v poznanii [Imagination and its role in cognition]*. Moskva: Izd-vo MGU [in Russian].
- Korshunova, L. S., & Pruzhinin, B. I. (1989). *Voobrazhenie i racionalnost [Imagination and rationality]*. Moskva: Izd-vo MGU [in Russian].
- Kudrjavcev, V. T. (2001). Voobrazhenie rebjonka: priroda i razvitie (statja pervaja) [Child's imagination: nature and development (first article)]. *Psihologicheskij zhurnal*, 22(6), 64-76 [in Russian].
- Kudrjavcev, V. T. (2003). Voobrazhenie [Imagination]. In: B. Meshherjakov, V. Zinchenko (Eds.), *Bolshoj psihologicheskij slovar [Big psychological vocabulary]* (pp. 73-74). Moskva: Prajm-EVROZNAK [in Russian].
- Morosanova, V. I. (2006). *Lichnostnye i kognitivnye aspekty samoreguljicii dejatel'nosti cheloveka [Personal and cognitive aspects of human activity self-regulation]*. Moskva: Psihologicheskij in-t RAO [in Russian].
- Morosanova, V. I. (2010). Individualnye osobennosti osoznannoj samoreguljicii proizvolnoj aktivnosti cheloveka [Individual peculiarities of the conscious self-regulation of human volitional activity]. *Vestnik moskovskogo universiteta. Seria Psihologija*, 1, 36-45 [in Russian].
- Morosanova, V. I. (2014). Osoznannaja samoreguljacija proizvolnoj aktivnosti cheloveka kak psihologicheskij resurs dostizhenija celej [Conscious self-regulation of human volitional activity as a

- psychological resource of goal-reaching]. *Teoreticheskaja i jeksperimentalnaja psihologija*, 7(4), 62-78 [in Russian].
- Morosanova, V. I., & Konož, E. M. (2000). Stilevaja samoreguljacija povenija cheloveka [Style self-regulation of human behaviour]. *Voprosy psihologii*, 2, 118-128 [in Russian].
- Morosanova, V. I., & Sagiev, R. R. (1994). Diagnostika individualno-stilevyh osobennostej samoreguljaciji v uchebnoj dejatelnosti studentov [Diagnostics of individual-style peculiarities of students self-regulation in studying]. *Voprosy psihologii*, 5, 134-140 [in Russian].

T. Titova, I. Titov

FUNCTIONAL ROLE OF IMAGINATION IN THE PROCESSES OF CONSCIOUS SELF-REGULATION: THEORETICAL ANALYSIS

The article is devoted to the problem of the functional role of imagination in the processes of conscious self-regulation of personality as a complex integrative phenomenon. The need to consider conscious self-regulation in the context of the resource approach is determined.

Conscious self-regulation, manifesting itself in the initiative-creative mode, in the ease and success of mastering new types of purposeful activity, in the ability to solve non-standard tasks, in changing conditions that require changes, etc., associated with the generalized ability to set goals, to model significant external and internal conditions, to program actions, to control and evaluate current and final results, and to adjust the regulatory system.

The adequacy of these skills to the requirements of the activity, their flexibility and reliability is largely determined by the functional involvement of the imagination in self-regulatory processes, where it 1) provides goal setting (goal-setting function) and expanding activity's meaning basis (meaning-making function); 2) participates in modeling and subsequent productive transformation of the figurative content of the problem situation (modeling function); 3) enables reflexive regulation (control, evaluation, correction) by a person of his/her own actions and deeds, which determines the constructive direction of activity (reflexive-regulatory function).

Key words: *self-regulation, conscious self-regulation, style of self-regulation, resource, imagination, goal-setting, meaning-forming, modeling and reflexive-regulatory functions of imagination.*

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ТА ПРИКЛАДНІ ДОСЛІДЖЕННЯ

УДК 159.9 + 159.9.072.43

© С.Б.Кузікова, 2021

orcid.org/0000-0003-2574-9985

<https://doi.org/10.33989/2226-4078.2021.1.227207>

КУЗІКОВА Світлана Борисівна

доктор психологічних наук, професор,

*завідувач кафедри психології Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка*

ДОСЛІДЖЕННЯ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ПСИХОЕНЕРГЕТИЧНИХ СТАНІВ ОСОБИСТОСТІ В ЕКСТРЕМАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Стаття присвячена дослідженню можливостей саморегуляції психоенергетичних станів особистості в екстремальному середовищі. Представлено теоретичний аналіз поняття суб'єктивної вітальності в психології у відповідності до різних наукових теорій. Вітальність подається як суб'єктивно сприйнятий стан, що відображує повноту життєвих сил і енергію людини. Самодетермінація (автономія) та компетентність визначаються як умови посилення суб'єктивної вітальності. Зазначено що висока вітальність є протилежним полюсом депресивного стану. Депресія розуміється як психічний стан та розлад настрою людини. Розкрито зміст феномену депресії, висвітлені симптоми та деякі причини її виникнення. Проаналізовано психологічні та фізіологічні чинники підвищення і виснаження життєвої енергії людини. Здійснено аналіз результатів проведеного емпіричного дослідження суб'єктивної вітальності та депресивних станів у представників парашутного спорту. Прокоментовано суттєві для дослідження особливості обраного виду спортивної діяльності.

У парашутистів виявлено високий рівень суб'єктивної вітальності як стану, диспозиційної вітальності як особистісної якості та низький рівень стану депресії. Здійснено порівняльний аналіз отриманих результатів з показниками контрольної групи, що вказав на прямий позитивний вплив парашутизму на загальний рівень життєвої енергії особистості. Встановлено, що рівень суб'єктивної вітальності у парашутистів наприкінці стрибкового сезону знижується, в той час як рівень депресивних проявів підвищується.

Акцентовано на значущості суб'єктної активності, міжособистісної взаємодії з однодумцями, переживань власної компетентності, контролю за обставинами.

В дослідженні було використано групи емпіричних методів: психодіагностичний метод (методика дослідження суб'єктивної та диспозиційної вітальності Р. Райана і К. Фредеріка, шкала депресії Бека); із групи методів аналізу (обробки) даних: якісний та кількісний аналіз отриманих результатів, методи комп'ютерної обробки експериментальних даних. У дослідженні прийняло участь 180 респондентів віком від 22 до 50 років, 90 представників парашутного спорту та 90 респондентів контрольної групи. Емпіричне дослідження здійснювалося на базі: «Авіаційний комплекс «Авіа-Союз» Аеродром «Майське». У всіх учасників дослідження була отримана інформована згода на участь в дослідженні.

Ключові слова: *вітальність, життєва енергія, психологічні ресурси, суб'єктивне благополуччя, самодетермінація, компетентність, контроль, депресивний стан, парашутний спорт, екстремальне середовище.*

Постановка проблеми. Сучасний темп життя та постійні стреси сприяють виснаженню резерву внутрішньої енергії особистості, розвитку депресивних проявів та апатії. Все більше людей знаходяться в пошуку способів отримання ресурсу та підвищення рівня життєвих сил. З цією метою люди займаються різними видами активної діяльності, які дають внутрішній ресурс, знімають стрес та сприяють підтриманню адекватного «енергетичного забезпечення». Серед таких видів активності виділяють екстремальний спорт. Субкультура екстремалів тісно пов'язана з особливостями духовного, психологічного та фізичного розвитку людини в процесі її рекреаційно-дозвільної діяльності. Бажання вийти за рамки буденності та набратися життєвих сил підштовхує людину до занять екстремальними видами спорту, одним з яких є парашутизм.

Ми маємо припущення, що парашутний спорт має позитивний вплив на психологічний стан людини, забезпечуючи особистість енергетичним потенціалом. Крім того, науковці нового покоління стверджують, що заняття такою формою активності, як парашутизм, сприяє профілактиці емоційних розладів та депресивних симптомів (Kuzikova, 2019).

Але в умовах нашого клімату спортсмени не мають доступу до стрибків весь рік. На нашу думку, вимушена перерва в парашутній діяльності також здійснює значний вплив на психологічний стан спортсмена. **Метою** статті є дослідження

психологічних особливостей станів вітальності та депресії у представників парашутного спорту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В психології феномен життєвої енергії позначається поняттям вітальність. Дане поняття введене в психологію Р. Райаном і Ч. Фредеріком. Оскільки об'єктивні показники наявності у людини життєвої енергії не розроблені, вони зробили акцент на вітальності як суб'єктивно сприйнятому стані, що відображає повноту життєвих сил і енергію людини.

Р. Райан і Ч. Фредерік визначають вітальність як усвідомлене переживання людиною своєї наповненості енергією й життям і розглядають її як віддзеркалення фізичного і психологічного благополуччя людини. Це феноменологічно обґрунтований критерій, зміст якого відрізняється від зовнішніх показників благополуччя, таких як успіх, здоров'я, соціальна підтримка і особисті досягнення (Ryan, 2015).

Сучасні дослідження, які представлені результатами серії емпіричних розвідок істотно розширюють уявлення про суб'єктивну вітальність і доводять, що вона відіграє важливу роль у процесі подолання складних обставин життя, в розвитку особистості, будучи не лише мірою психологічного благополуччя, а й повноцінним психологічним ресурсом, який відображає різні аспекти особистісного потенціалу (Леонтьев, 2016).

Ця енергія співвідноситься не лише і не стільки з фізичним станом людини, скільки з його психологічним самовідчуттям. Самодетермінація (автономія), компетентність (майстерність) визначаються як умови, що сприяють здоровому розвитку та зміцненню суб'єктивної вітальності, тому що завдяки здатності вибирати та мати вибір (самодетермінація) людина діє не на основі зобов'язань або примусів, а на основі усвідомлення своїх потреб і самоактивності (Belik, 2017).

Наявність низького рівня цього показника є одним із симптомів депресії. Тобто висока вітальність є протилежним полюсом депресивного стану. Тому вважаємо за необхідне більш детально розкрити питання про сутність та симптоми депресії. Слід зазначити, що в контексті нашого дослідження ми розглядаємо депресію як психічний стан та розлад настрою.

Більшість психоаналітиків вважають, що яскравими складовими депресії є: втрата самоповаги, впевненості в собі та почуття гідності. Згідно з психоаналітичною концепцією,

страждання є результатом дійсної або уявної втрати, яка загрожує емоційній безпеці індивіда, впевненості в собі та самоповазі.

А. Бек пояснює більшість типових депресивних симптомів як результат дії певних когнітивних детермінант, а саме: негативне сприйняття себе, навколишнього світу та свого майбутнього. В концепції А. Бека когнітивні прояви представлені схильністю депресивної людини розглядати себе як неповноцінну стосовно того, що для неї є найбільш важливим (Beck, 2014; Scher, 2016).

Всі ситуації, які викликають депресивні стани, подібні тим, що в них здається неможливим контроль над важливими подіями та ситуаціями. Людина відчуває потребу передбачати та контролювати події свого життя. А коли вона позбавлена можливості контролю, то існує загроза виникнення депресії. (Ильин, 2001). Коли людина втрачає контроль, рівень її вітальності виснажується, паралельно з цим розвиваються депресивні стани. Е. Десі, Р. Райан, К. Роджерс, К. Шелдон, Т. Кассер наголошують на тому, що підвищення суб'єктивної вітальності, як правило, супроводжується переживанням автономії і цілісності або самоактуалізації та інших станів, що відносяться до відчуття себе «повністю дієздатною людиною». Безумовно, людина має потребу відчувати себе суб'єктом власної діяльності (Uysal, 2016).

Вивчаючи депресивні стани, не можна обійти тему зв'язку з іншими психологічними явищами. Депресія вивчається в рамках психології емоцій. Даний стан емоційно проявляється в печалі, яка виступає в ролі провідної емоції, агресії, спрямованої на себе, а також переживанні страху і сорому. К. Изард говорить про те, що переживання сорому часто може переродитися в переживання гніву, спрямованого на іншу особу або групу осіб, що викликали сором (Изард, 2008)

Велика кількість наукових досліджень, присвячених вивченню депресії, розкриває питання обумовленості депресивних станів особистісними чинниками. Так згідно з теорією Л. Бенжаміна, що заснована на «структурному аналізі соціальної поведінки», два особистісних чинника – безпорадність і самокритицизм, є достатніми умовами для виникнення депресії і одночасного розвитку низки особистісних розладів. Поняття «безпорадність» в підході Л. Бенжаміна трактується як синонімічне до «поступливості» і «залежності».

Соціальне відчуження або ізоляція також можуть бути пов'язаними з депресивним станом, однак вони розглядаються як вторинні реакції або психологічні захисти проти фундаментальної тенденції поступливості. В свою чергу, модель К. Клонинджера вказує на те, що схильність до депресії обумовлена набором спадкових рис «високого порядку» – «схильністю до пошуку новизни» і «залежністю від винагород» (Cloninger, 2013).

Що стосується соціального контексту, то зростання кількості депресивних станів в сучасній цивілізації пов'язують з високим темпом життя, підвищеним рівнем його стресогенності (Monroe, Harkness, 2011). У сучасному суспільстві культивується цілий ряд цінностей, що прирікають людину на постійну незадоволеність собою: культ фізичної та особистісної досконалості, культ сили, переваги над іншими людьми, особистого благополуччя. Це змушує людей важко переживати і приховувати свої проблеми та невдачі, позбавляє їх емоційної підтримки, призводить до розвитку депресивного стану.

Виклад основного матеріалу дослідження. Нами було проведено дослідження, метою якого є вивчення станів вітальності та депресії у представників парашутного спорту.

У дослідженні прийняло участь 180 респондентів віком від 22 до 50 років, серед них 90 представників парашутного спорту та 90 респондентів контрольної групи. Емпіричне дослідження здійснювалося на базі «Авіаційний комплекс «Авіа-Союз» Аеродром «Майське». Респондентами групи екстремалів стали чоловіки та жінки з різним досвідом парашутної діяльності (від 10 стрибків до 4000 стрибків). Респондентами контрольної групи стали чоловіки та жінки різних професій, які ніколи не займалися подібним спортом та не займаються фізичною активністю.

Дослідження проводилося в декілька етапів

1. Аналіз літератури та інформаційних джерел з приводу питання вітальності і депресивних станів у представників парашутного спорту;

2. Здійснення емпіричного дослідження психологічних особливостей вітальності та депресії за допомогою психодіагностичного інструментарію;

3. Узагальнення результатів експерименту, підведення підсумків.

Для досягнення мети дослідження застосовано комплекс взаємодоповнюючих методів дослідження: методи системного аналізу, методи причинно-наслідкового аналізу, методи порівняльного аналізу, методи прямого структурного аналізу. Підбрано такий методичний інструментарій: Методика дослідження суб'єктивної та диспозиційної вітальності Р. Райана і К. Фредеріка, Шкала депресії Бека.

Ми вважаємо за необхідне розкрити деякі особливості обраного для дослідження виду спортивної діяльності. На даному етапі свого розвитку парашутизм для багатьох людей служить як хобі та заняття для душі. Цей спорт має популярність серед людей різних професій, але, як правило, це люди, які досягли значного успіху в сфері своєї діяльності. Серед них можна зустріти підприємців, програмістів, лікарів, спеціалістів юридичної сфери, власників великого бізнесу та ін. Як правило, вони багато працюють, через що потребують додаткових джерел енергії та шукають такі форми відпочинку, що сприяють зняттю емоційної напруги. Представники цього спорту серед причин такого незвичного захоплення називають прагнення відчути себе по-справжньому «живим» та зарядитися енергією. Крім того, спортсмени відзначають, що парашутний спорт змінює їх особистість на краще, навчаючи долати труднощі, справлятися з ситуаціями невизначеності та формуючи нові особистісні якості. Для деяких парашутистів цей спорт набув екзистенційного змісту.

Результати емпіричного дослідження рівня суб'єктивної вітальності як стану свідчать, що у парашутистів найбільш вираженими рівнями даного показника є високий (42 %) та середній (38 %), в той час низький рівень вітальності демонструють 20 % респондентів названої вибірки.

В ході нашого дослідження ми порівняли результати представників парашутизму з результатами контрольної групи, які подібним видом діяльності не займаються та отримали такий результат: найбільшому відсотку респондентів (39 %) притаманний середній рівень досліджуваного показника, 31 % – високий та у 30 % досліджуваних діагностовано низький рівень вітальності як стану.

Отже, представники парашутного спорту демонструють більш сприятливі результати, серед яких переважає високий рівень вітальності, що свідчить про наповненість енергією, ентузіазм та готовність до дії. Зазначене, безперечно, вказує на

те, що зайняття таким видом діяльності як парашутний спорт має безпосередній вплив на рівень життєвої енергії та її складових.

Досліджуючи диспозиційну суб'єктивну вітальність, що представляє собою рівень життєвої енергії, який притаманний людині по життю та є більш рисою характеру ніж станом, ми отримали дещо схожий результат (див.рис. 1).

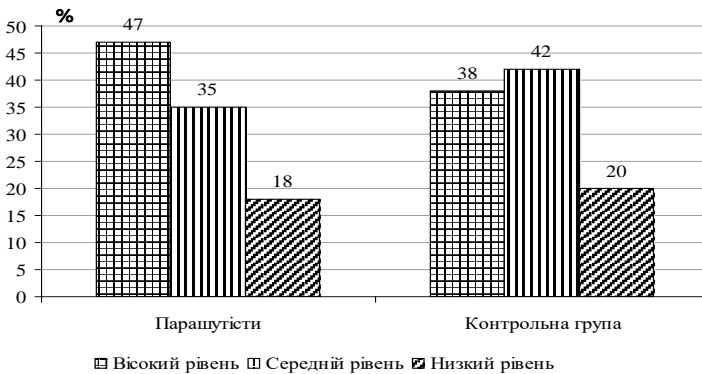


Рис. 1. Показники диспозиційної суб'єктивної вітальності

Порівнявши результати дослідження суб'єктивної вітальності як стану та диспозиційної вітальності як риси характеру можна помітити, що результати обох вибірок в другій частині є більш позитивними. Але, знову, отримані результати представників парашутного спорту значно відрізняються від результатів контрольної групи.

Здійснивши дослідження вітальності (життєвої енергії), ми звернули увагу на протилежні стани. Серед таких станів науковці виділяють депресію. Людина в депресії скаржиться на брак енергії, і більшість спостерігачів погоджуються, що ця скарга має реальні підстави. Ми припускаємо, що у респондентів дослідження, які продемонстрували високі показники вітальності, не мають виражених депресивних симптомів, адже депресія є протилежним станом наповненості життєвою енергією.

В результаті проведеного дослідження депресії було виявлено, що у 61 % представників парашутного спорту повністю відсутні прояви депресії, 26 % вибірки властива легка депресія и

лише 3 % досліджуваних демонструють прояви важкої депресії. В той час результати контрольної групи свідчать про відсутність депресивних проявів у 42 %, легка депресія – 28 %, виражений рівень цього розладу характерний 22 % і важку депресію діагностовано у 8 % респондентів. А отже наше припущення підтвердилося. Парашутисти демонструють в переважній більшості відсутність депресивних проявів.

На нашу думку високий рівень внутрішньої енергії та відсутність депресивних проявів у респондентів даної вибірки мають декілька причин.

По-перше, вітальність значно підвищується завдяки гормону адреналін, який виділяється в значній кількості в кров при заняттях екстремальною діяльністю. Адреналін – це молекула, яку наш організм вивільняє в ситуаціях тривоги або напруги. Завдяки цій речовині в організмі запускаються різні процеси, які змушують тіло реагувати на потенційну загрозу або небезпеку. Адреналін надає стимулюючу дію на центральну нервову систему. Він підвищує рівень неспання, психічну енергію і активність, викликає психічну мобілізацію.

Крім адреналіну при екстремальній діяльності парашутного спорту також виділяється дофамін, який бере участь в передачі сигналу між нервовими клітинами. Звільнення дофаміну нейронами активує лімбічну систему і дає людині відчуття задоволення, піднімає настрій. Можна сказати, що це з'єднання і є молекула задоволення, яка синтезується в центральній нервовій системі (Лоуэн, 2015).

По-друге, екстремальні переживання являють собою шанс, коли людина переживає своє призначення в повній мірі. Стикаючись зі смертельним ризиком, вона починає цінувати життя, загроза існуванню мобілізує інстинкт самозбереження, а викликане ним порушення потужним напором змиває все лушпиння соціальних умовностей. Суб'єкт через важку, але внутрішньо цілісну екстремальну діяльність знову знаходить те, чого він позбавляється в техногенній цивілізації, він отримує можливість інтегрувати себе. Неможливість внутрішньої особистісної інтеграції на рівні когнітивної ідентичності замінюється інтеграцією на рівні споглядання і переживання. При цьому слід зазначити, що така смислотвірна діяльність призводить до формування певної системи цінностей. Цінними для представників парашутного спорту є певні переживання, що дають можливість мати внутрішній досвід осягнення власної

суб'єктивної цілісності, а значить і осмисленості особистого буття.

По-третє, парашутний спорт дає можливість відчути себе важливим серед значущої групи однодумців, адже цей вид спорту передбачає наявність змагань, які проходять в командах. Смак перемоги та відчуття себе частиною команди впливає на відчуття власної гідності та успішності, а також змінює самоставлення та самооцінку людини, що сприяє підвищенню рівня життєвої енергії.

По-четверте, підвищена вітальність та низький рівень депресивних проявів пов'язані з інтенсивним переживанням емоцій скайдарверами. Адже парашутний спорт не дає можливості для психіки людини витіснити емоції, особистість зустрічається з емоцією напруги, проживаючи її, в результаті чого вивільнює ту енергію, яка раніше використовувалася для придушення неприємних емоцій. Крім того, встановлено, що риси особистості, які пов'язані зі стратегією управління стресом активізуються лише в умовах екстремальної діяльності, у спортсменів розвиваються стани емоційного піднесення, радості і зникає стан тривожності та депресії, що є характерними для них у повсякденному житті (Лебедев, 2001).

Для підтримання високого рівня життєвої енергії парашутистів має бути присутня регулярність спортивної парашутної діяльності. Але, як ми знаємо, в нашому кліматі це не можливо через настання холодів. Тому ми маємо припущення, що рівень життєвої енергії на початку та наприкінці сезону у представників скайдайвінгу буде відрізнятися. Парашутний сезон починається в квітні-травні та закінчується в жовтні-листопаді. Першим етапом дослідження став період, коли парашутисти здійснюють багато стрибків кожні вихідні, а другий етап – період коли частота стрибків стрімко йде на спад. Результати рівня суб'єктивної вітальності як стану у парашутистів на початку та в кінці сезону представлені нижче (див. рис. 2.).

В результаті проведеного дослідження ми підтвердили наше припущення про те, що рівень життєвої енергії у парашутистів змінюється від початку до кінця сезону. Якщо на початку сезону високий рівень життєвої енергії демонструють 55 % респондентів, то в кінці сезону вже 39 %, в той час як низький рівень вітальності, який характеризується упадком сил виріс з 11 % до 25 %.

Крім того, ми дослідили рівні депресії на початку та наприкінці сезону. В результаті дослідження ми простежили, що показник легкої депресії зріс від 26 % до 37 % та показник вираженої депресії збільшився від 10 % до 19 %.

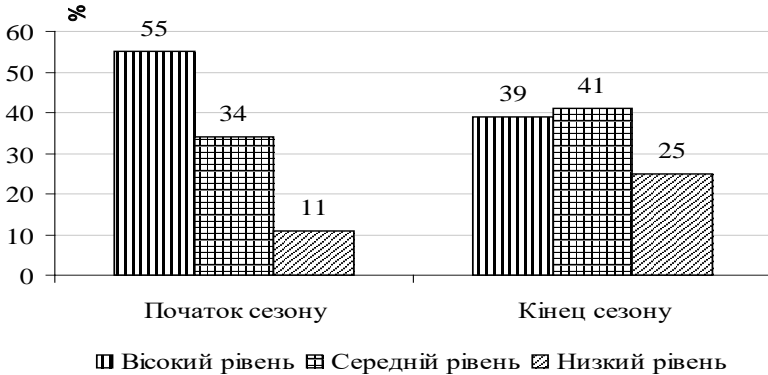


Рис. 2. Дослідження рівня суб'єктивної вітальності як стану у представників парашутного спорту на початку та в кінці стрибкового сезону

Отже, по закінченню стрибків рівень життєвої енергії поступово знижується та розвиваються депресивні симптоми. Після закінчення сезону рівень отримуваних гормонів різко понижується. Якщо рівень гормону «радості» низький в силу фізіологічних особливостей або через вплив зовнішнього середовища, людина відчуває апатію, втому та розлади настрою. Крім того, через вимушену перерву в спортивній діяльності звична атмосфера активного життя, перемог, досягнень та перебування в значущій групі на значний час зникає з життя парашутиста, що, безперечно, впливає на емоційний стан спортсмена.

Слід зазначити, що більшість скайдайверів, після закінчення парашутного сезону займаються зимовими формами активності, такими як лижний спорт та сноубординг або влаштовують поїздки на стрибки в теплі країни, що дозволяє підтримувати їх рівень життєвої енергії на оптимальному рівні.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Таким чином, ми дослідили вітальність та стан депресії у представників парашутного спорту. Було виявлено високі

показники суб'єктивної вітальності як стану та диспозиційної вітальності як особистісної якості у спортсменів-парашутистів, в той час як депресивний стан діагностовано у мінімального відсотка даної вибірки. Здійснений порівняльний аналіз отриманих результатів з показниками контрольної групи вказує на прямий позитивний вплив парашутизму на загальний рівень життєвої енергії особистості та профілактику депресивних розладів.

Визначено, що рівень суб'єктивної вітальності у парашутистів наприкінці стрибкового сезону значно знижується, а депресивні прояви зростають. Даний результат ми пов'язуємо з рівнем гормонів «радості», який по закінченню стрибків різко знижується. Крім того, парашутисти зникають до обраного образу життя, який включає в себе постійну фізичну та, як результат, емоційну активність, а також оточення однодумців. Різка та вимушена перерва в даній діяльності веде до стану спустошеності, через що починають розвиватися депресивні стани, доки не настане момент адаптації до нових, більш спокійних умов життя.

Список використаних джерел

- Изард К. Э. Психология эмоций. Санкт-Петербург : Питер, 2008. 464 с.
- Ильин Е. П. Эмоции и чувства. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 752 с.
- Лебедев В. И. Экстремальная психология. Москва : ЮНИТИ, 2001. 431 с.
- Леонтьев Д. А. Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал. *Сибирский психологический журнал*. 2016. № 62 (1). С. 18–37.
- Лоуэн А. Психология тела: биоэнергетический анализ тела. Москва : Институт общегуманитарных исследований, 2000. 256 с.
- Beck A. T. The evolution of the cognitive model of depression and its neurobiological correlates. *Am. J. Psychiatry*. 2014. Vol. 165. P. 1–9.
- Belik E. Examining the mediating effect of subjective vitality in the proactive personality and life satisfaction relationship. *Int. J. Happiness Development*. 2017. Vol. 3 (4). P. 289–302.
- Cloninger C. R. A systematic method for clinical description and classification of personality variants. *Arch. Gen. Psychiatry*. 2013. Vol. 44. P. 573–588.
- Monroe S., Harkness K. Life stress, the “kindling” hypothesis, and the recurrence of depression: considerations from a life stress perspective. *Psychol. Rev*. 2011. Vol. 112, N 3. P. 417–445.
- Pshenychna L., Kuzikova S., Kuzikov B. et al. Phenomenon of nervous mental stability in extreme sports. *Journal of Physical Education*

- and Sport*. 2019. Vol. 19 (Supp. Iss.4). P. 1349–1354. DOI:10.7752/jpes.2019.s4195
- Ryan R. M., Deci E. L. From Ego Depletion to Vitality: Theory and findings concerning the facilitation of energy available to the Self. *Soc. Person. Psychol. Compass*. 2015. Vol. 2 (2). P. 702–717.
- Scher C., Ingram R., Segal Z. Cognitive reactivity and vulnerability: empirical evaluation of construct activation and cognitive diatheses in unipolar depression. *Clin. Psychol. Rev*. 2016. Vol. 25. P. 487–510.
- Uysal R., Satici S. A., Satici B., Akin A. Subjective vitality as mediator and moderator of the relationship between life satisfaction and subjective happiness. *Educational Sciences: Theory & Practice*. 2016. Vol. 14 (2). P. 489–497.

References

- Beck, A. T. (2014). The evolution of the cognitive model of depression and its neurobiological correlates. *Am. J. Psychiatry*, 165, 1-9.
- Belik, E. (2017). Examining the mediating effect of subjective vitality in the proactive personality and life satisfaction relationship. *Int. J. Happiness Development*, 3(4), 289-302.
- Cloninger, C. R. (2013). A systematic method for clinical description and classification of personality variants. *Arch. Gen. Psychiatry*, 44, 573-588.
- И'ин, Е. П. (2011). *Jemocii i chuvstva [Emotions and feelings]*. Sankt-Peterburg: Piter [in Russian].
- Izard, K. Je. (2008). *Psihologija jemocij [Psychology of emotions]*. Sankt-Peterburg: Piter [in Russian].
- Lebedev, V. I. (2001). *Ekstremal'naja psihologija [Extreme psychology]*. Moskva: JuNITI [in Russian].
- Leontev, D. A. (2016). Samoregulyatsiya, resursy i lichnostnyy potentsial [Self-regulation, resources and personality potential]. *Sibirskiy psihologicheskij zhurnal*, 62(1), 18-37 [in Russian].
- Loujen, A. (2000). *Psihologija tela: bioenergeticheskii analiz tela [Body Psychology: Bioenergetic Body Analysis]*. Moskva: Institut obshchegumanitarnykh issledovaniy [in Russian].
- Monroe, S., & Harkness, K. (2011). Life stress, the “kindling” hypothesis, and the recurrence of depression: considerations from a life stress perspective. *Psychol. Rev*, 112(3), 417-445.
- Pshenychna, L., Kuzikova, S., Kuzikov, B., Shcherbak, T., Kondratyuk, S., Petrenko, S. ... Usyk, D. (2019). Phenomenon of nervous mental stability in extreme sports. *Journal of Physical Education and Sport*, 19 (Supp. Iss. 4), 1349-1354.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2015). From Ego Depletion to Vitality: Theory and findings concerning the facilitation of energy available to the Self. *Soc. Person. Psychol. Compass*, 2(2), 702-717.

- Scher, C., Ingram, R., & Segal, Z. (2016). Cognitive reactivity and vulnerability: empirical evaluation of construct activation and cognitive diatheses in unipolar depression. *Clin. Psychol. Rev.*, 25, 487-510.
- Uysal, R., Satici, S. A., Satici, B., & Akin, A. (2016). Subjective vitality as mediator and moderator of the relationship between life satisfaction and subjective happiness. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(2), 489-497.

S. Kuzikova

THE STUDY OF PERSONALITY'S PSYCHO-ENERGY STATES SELF-REGULATION IN THE EXTREME ENVIRONMENT

The article is devoted to the study of the possibilities of self-regulation of psychoenergetic states of the individual in an extreme environment. Theoretical analysis of the concept of subjective vitality in psychology in accordance with various scientific theories is presented. Vitality is presented as a subjectively perceived state that reflects the fullness of vitality and energy. Self-determination (autonomy) and competence are defined as conditions for enhancing subjective vitality. It is noted that high vitality is the opposite pole of depression. Depression is understood as a mental state and mood disorder. The content of the phenomenon of depression, symptoms and some reasons for its occurrence are revealed. Psychological and physiological factors of increase and depletion of vital energy of the person are analyzed. An analysis of the results of an empirical study of subjective vitality and depression in parachuting. The features of the chosen type of sports activity, which are essential for research, are commented.

Skydivers have a high level of subjective vitality as a condition, dispositional vitality as a personal quality and a low level of depression. A comparative analysis of the results with the indicators of the control group, which indicated a direct positive impact of skydiving on the overall level of vital energy of the individual. It has been found that the level of subjective vitality in parachutists decreases at the end of the jumping season, while the level of depressive manifestations increases. Emphasis is placed on the importance of subjective activity, interpersonal interaction with like-minded people, experiences of self-competence, control over circumstances.

Groups of empirical methods were used in the study: psychodiagnostic method (method of studying the subjective and dispositional vitality of R. Ryan and K. Frederick, Beck depression scale); from the group of methods of analysis (processing) of data: qualitative and quantitative analysis of the obtained results, methods of computer processing of experimental data. The study involved 180 respondents aged 22 to 50 years, 90 representatives of parachuting and 90 respondents of the control group. Empirical research was carried out on the basis of: Aviation Complex "Avia-Soyuz" Aerodrome "Maiske". All study participants received informed consent to participate in the study.

Key words: *vitality, vital energy, psychological resources, subjective well-being, depression, parachuting, extreme environment.*

УДК 159.922

© Н. В. Павлик, 2021

orcid.org/0000-0002-5828-606X

<https://doi.org/10.33989/2226-4078.2021.1.227213>

ПАВЛИК Наталія Василівна

*доктор психологічних наук, старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник відділу психології праці Інституту
педагогічної освіти і освіти дорослих ім. Івана Зязюна НАПН України*

ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА, СПРЯМОВА НА ГАРМОНІЗАЦІЮ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ПСИХІЧНОГО НАПРУЖЕННЯ В СУСПІЛЬСТВІ

Статтю присвячено аналізу проблеми психологічної допомоги особистості, яка тривалий час перебувала в екстремальних та кризових умовах суспільного життя. Автором проаналізовано поняття «Психологічне здоров'я особистості», окреслено патогенні наслідки перебування людини у стресових та кризових умовах, а саме: формування невротичних рис, які перешкоджають особистісному функціонуванню (на в'язливе пригадування жахливих епізодів; почуття пригніченості, страху, тривоги; стан відчуження, почуття провини, втрата звичайних інтересів; підвищена збудливість, дратівливість, яка здатна призвести до емоційного вибуху; невпевненість у майбутньому; труднощі з зосередженням уваги; комунікативні труднощі).

На основі емпіричного дослідження виявлено особливості деструктивних якостей, які формуються під впливом екстремальних факторів. Автором визначено критерії психологічного здоров'я особистості (духовна орієнтація, моральні ставлення особистості до себе, до навколишніх, (довіра, любов), уміння справлятися з життєвими проблемами, стресостійкість, здатність до ефективної, творчої діяльності, до прийняття самоцінності кожної людини, адекватного вираження своїх думок, почуттів, відповідалність, конгруентність, оптимізм, врівноваженість, адекватний рівень домагань, впевненість, незалежність, почуття гумору, толерантність, самоповага). Психологічними детермінантами гармонізації психологічного здоров'я є позитивне мислення, емоційна стійкість, толерантність до стресу, врівноваженість у стосунках з іншими людьми. У статті визначено особливості психологічної допомоги їй напрямки психологічної реабілітації осіб, які тривалий час перебували в емоційно-напружених умовах. Автором розглянуто психологічні детермінанти гармонізації психологічного здоров'я особистості. В результаті емпіричного дослідження сформульовано методичні

рекомендації щодо гармонізації психологічного здоров'я особистості в умовах психічного напруження в суспільстві.

Ключові слова: екстремальні умови, суспільні кризи, психологічне здоров'я, провідні особистісні тенденції, стресостійкість, психологічна допомога, психокорекція.

Постановка проблеми. В усі часи історії людство переживало значні випробування: війни, кризи, катастрофи, епідемії, які негативно відбивалися на індивідуальному житті кожної людини й вимагали психологічної адаптації до нових умов життя. Усі кризові явища – це ніби виклик долі, який потребує від суспільства й від кожної окремої особистості певної відповіді, яка ґрунтується на гідній моральній позиції.

Останніми роками відбулися серйозні зміни соціокультурної ситуації, в екологічному, політичному, економічному житті суспільства, що безперечно відбивається на психологічному кліматі в Україні й на здоров'ї її громадян. Психіка сучасної людини відчуває потужні негативні впливи соціального, природного, побутового, політичного характеру, що вимагає спеціальних заходів для охорони і зміцнення психологічного здоров'я. Сьогодні ми можемо спостерігати в Україні значне психічне напруження в суспільстві, пов'язане з пандемією коронавірусу, хронічним військовим конфліктом на сході країни, економічною кризою, що викликає зубожіння значної кількості пересічних українців. Кризові явища стають своєрідним моральним тестом на людяність, на любов до ближніх. Перед сучасною людиною постає багато екзистенційних запитань: як гідно відповісти на цей виклик долі; яку позицію слід зайняти, щоб не втратити свою людську гідність? Щоб відповідати вимогам сьогодення, людина повинна бути тілесно і психологічно здоровою, мати духовний імунітет для протистояння руйнівним зовнішнім факторам.

Отже, крім сучасних науково-технічних досягнень, нові часи несуть й нові проблеми, що пов'язані з негативним впливом на психіку людини кризових факторів та екстремальних умов. Відтак, актуальною проблемою сучасної психології, що потребує свого вирішення, є пошук шляхів подолання негативних наслідків перебування людини під впливом кризових умов суспільного життя.

Предметом нашого дослідження є особливості психологічної допомоги, що спрямована на відновлення

психологічного здоров'я особистості, яка тривалий час перебувала в умовах емоційного напруження.

Метою статті є висвітлення напрямів психологічної допомоги, спрямованої на гармонізацію психологічного здоров'я особистості в сучасних суспільно-кризових умовах.

Досягнення поставленої мети передбачається шляхом реалізації наступних завдань:

1. Проаналізувати поняття «Психологічне здоров'я особистості» й визначити патогенні наслідки тривалого перебування людини у стресогенних та кризових умовах.

2. Визначити особливості психологічної допомоги й напрями психологічної реабілітації осіб, які мали досвід тривалого перебування в емоційно-напружених умовах.

3. Визначити психологічні детермінанти гармонізації психологічного здоров'я особистості.

4. Сформулювати методичні рекомендації щодо гармонізації психологічного здоров'я особистості в умовах психічного напруження в суспільстві.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Загальне визначення здоров'я, що було запропоновано Всесвітньою організацією охорони здоров'я, включає такий стан людини, при якому: 1) збережені структурні і функціональні характеристики організму; 2) існує висока здатність до пристосування до змін у природному і соціальному середовищі; 3) зберігається емоційне і соціальне благополуччя людини.

Говорячи про психологічне здоров'я, С. Л. Рубінштейн (1999) пропонує трирівневу структуру особистості: психофізіологічний, індивідуально-психологічний та особистісно-смысловий рівні. Повноцінна сформованість конструктивних особистісних якостей на зазначених рівнях визначає відповідні типи психологічного здоров'я особистості: психосоматичне, психічне й духовне здоров'я. Б. С. Братусь розширює 3-х рівневу модель С. Л. Рубінштейна, додаючи до неї вищий (IV-й) – *екзистенційний* рівень – рівень *життєтворчості*, що досягається через здійснення особистісного вибору, знаходження сенсу життя, керування смисловою регуляцією. Він відзначає, що критерієм психологічного здоров'я особистості є її *моральна орієнтація*, підкреслюючи при цьому, що людина може бути психічно здоровою, але особистісно хворою (Братусь, 1997).

С. Д. Максименко зближує категорії *психічного*, *психологічного* й *духовного* здоров'я, розглядаючи їх як шаблі процесу особистісного розвитку (Максименко, 2002, с.4). При цьому духовне здоров'я розглядається ним як прояв індивідуально-смыслового (за С. Л. Рубінштейном) та екзистенційного (за Б. С. Братусем) рівнів. Критеріями психологічного здоров'я С. Д. Максименко визначає: сформованість моральних ціннісних ставлень особистості до себе, до навколишніх, до світу (довіра, любов), уміння справлятися з життєвими проблемами, стресостійкість, здатність до ефективної, творчої діяльності. Він зазначає, що конструктивна реалізація людиною позитивних ставлень до інших створює відчуття щастя й духовного спокою. Психологічно здорові особистості здатні самостійно ставити цілі, приймати рішення, нести відповідальність.

Т. Митник (2017) зауважує, що психічне здоров'я – це стан душевного благополуччя, що забезпечує адекватну до умов дійсності регуляцію поведінки та діяльності. В якості критеріїв психологічного здоров'я вона виділяє: здатність до безумовного прийняття, визнання самоцінності кожної людини, адекватного вираження своїх думок, почуттів, природність, конгруентність, відповідальність, оптимізм, врівноваженість, адекватний рівень домагань, впевненість, адекватну самооцінку, незалежність, відповідальність; почуття гумору, толерантність, самоповагу тощо.

Відтак, *психологічне* здоров'я – складне, багаторівневе утворення. Особистісно-смысловий та екзистенційний рівні (*духовне* здоров'я) визначається якістю смыслових ставлень людини; рівень індивідуально-психологічного (*психічне* здоров'я) залежить від здібностей людини побудувати адекватні способи реалізації смыслових прагнень, спираючись на психічні функції (мислення, уяву, почуття, волю); психофізіологічний рівень (*психосоматичне* здоров'я) визначається особливостями внутрішньої, нейрофізіологічної організації психічної діяльності й фізичним станом людини. Психологічне здоров'я є підґрунтям особистісної стійкості та психологічного імунітету людини в ситуаціях соціально-економічних, політичних, екологічних тощо криз.

Свою теорію психічного здоров'я особистості професор Г. В. Ложкін тісно пов'язує з принципами самоактуалізації

А. Маслоу й зазначає, що «момент самоактуалізації – це найвищі позитивні переживання, які мають бути підготовлені всім попереднім життям. Для самоактуалізації потрібно віднайти самого себе, розкрити себе, встановити, що для тебе добро, а що зло, яка мета твого життя. Для цього потрібно виявити свої захисти й знайти сміливість подолати їх. Саме прагнення до більш високої мети вказує на психічне здоров'я. Отже, психічне здоров'я – це розвиток і рух в сторону самоактуалізації» (Ложкин, Носкова, 2003, с. 38-39). Одним із базових понять в теорії психічного здоров'я Г. В. Ложкіна є *внутрішня картина здоров'я* (ВКЗ) – сукупність інтелектуальних уявлень здоров'я особистості, комплекс емоційних переживань і відчуттів, а також поведінкових реакцій. В цьому визначенні можна побачити всі складові трикомпонентної структури особистості: когнітивної, емоційної та поведінкової, тобто можна встановити елемент цілісності самосприйняття. Формування ВКЗ передбачає: ототожнення себе з образом здорової цілісності; усвідомлення ознак порушення гомеостазу, тобто ідентифікація в собі індикаторів передхвороби. Хвороба – це завжди ослаблення ресурсів особистості. Відсутність психічного здоров'я розглядається вченим як своєрідна форма моральної та емоційної неповноцінності. Г. В. Ложкін зазначає: «Чим гармонійніше поєднані всі існуючі властивості особистості, тим вона більш стійкіша, врівноваженіша й здатна протистояти впливам, що прагнуть порушити її цілісність» (Ложкин, Носкова, 2003, с. 15). На психічне здоров'я особистості впливає велика кількість факторів: самопізнання, саморозуміння і прийняття себе; відповідальність за своє життя й здоров'я; вміння жити «тут і зараз»; усвідомлення індивідуального буття здатність до розуміння й сприйняття інших.

Серед основних критеріїв психічного здоров'я Г. В. Ложкін вважає наступні: вірне сприйняття реальності (себе, інших, природи); спонтанність; здатність до служіння (справі, покликанню); подолання полярності в житті; потреба в усамітненні; незалежність від зовнішнього середовища; воля й активність; свіжий погляд на речі, вміння відрізнити засоби від мети, добро від зла; почуття гумору; креативність.

На думку М. С. Корольчука, життєдіяльність та здоров'я особистості забезпечується на різних, але взаємопов'язаних між собою рівнях функціонування: біологічному, психологічному й

соціальному. Здоров'я на біологічному рівні передбачає динамічну рівновагу функцій всіх внутрішніх органів та їх адекватне реагування на впливи зовнішнього середовища. Здоров'я на психологічному рівні так чи інакше пов'язане з особистим контекстом розгляду, в рамках якого особистість постає як психічне ціле. Чим гармонійніше поєднані всі суттєві властивості, що складають особистість, тим вона більш стійка, врівноважена та здатна протидіяти впливам, що прагнуть порушити її цілісність. Психічне здоров'я зазнає впливу (як позитивного, так і негативного) з боку різних соціальних зв'язків – сім'ї, друзів, роботи, дозвілля, належності до релігійних та інших організацій і т.д. Тільки люди зі здоровою психікою звичайно почувають себе активними учасниками в соціальній системі (Корольчук, 2002, с. 9-10). Дослідження М. С. Корольчука свідчать, що понад 40% сучасного юнацтва характеризується слабким психічним і фізичним здоров'ям, близько 30% з них мають різні граничні психічні відхилення.

Основним критерієм психічного здоров'я в теорії М. С. Корольчука є критерій *психічної рівноваги*, від якої залежить врівноваженість людини, та *адаптивними можливостями*: «Аномалія в психіці особистості найбільш яскраво заявляє про себе в проявах її дисгармонії, втраті рівноваги з соціальним оточенням, в порушенні процесів соціальної адаптації» (Корольчук, 2002, с.11). До показників психічного здоров'я особистості належать: оптимізм, урівноваженість, етичність (чесність, совісність, тактовність), впевненість у собі, невразливість до образ (вміння позбавлятися образ), працелюбність, незалежність, відповідальність, почуття гумору, доброзичливість, терпимість, самоповага, самоконтроль; емоційна стійкість (самовладання); зрілість почуттів; володіння негативними емоціями; вільний природний прояв почуттів; збереження оптимального самопочуття; духовність, пріоритет гуманістичних цінностей (добра, справедливості, любові, краси, істини), орієнтація на саморозвиток, збагачення своєї особистості; самоуправління, воля, енергійність, активність, самоконтроль.

Виходячи зі сказаного вище, зрозуміло, що якимось одним критерієм не вичерпати всієї суті питання; ідея комплексного підходу до оцінки психологічного здоров'я є перспективним завданням сучасної психології. Сукупність критеріїв основних

проявів здорової психіки розподіляється відповідно до різних видів психічних проявів (психічні стани, процеси, властивості, ступінь саморегуляції та ін.).

Адаптація до складних умов вимагає наявності у людини певних якостей особистості, а саме: сильного типу нервової системи, емоційної врівноваженості, стресостійкості. Зупинимось детально на важливому аспекті проблеми адаптації людини до складних умов життя, а саме – наявності психологічних змін в структурі особистості, в наслідок її перебування в екстремальних умовах і набуття деструктивних (невротичних) рис, що перешкоджають оптимальному психологічному функціонуванню людини у повсякденному житті. До них належать: хронічне психоемоційне напруження, підвищена збудливість, дратівливість, яка здатна призвести до емоційного вибуху; невпевненість у майбутньому; нездатність до конструктивної комунікації з оточуючими, підозрливість, ворожість до інших.

Виклад основного матеріалу дослідження. На основі проведеного теоретичного аналізу психологічних джерел можна стверджувати, що патогенними наслідками стресогенних ситуацій, які виступають чинниками формування невротичних рис, є: нав'язливе пригадування найнеприємніших епізодів; почуття пригніченості, страху, тривоги; стан відчуження, почуття провини, втрата звичайних інтересів; порушення сну; соматичні розлади, труднощі з зосередженням уваги. Дослідження провідних особистісних тенденцій показали, що існує ряд психологічних закономірностей, що забезпечують адаптацію людини до особливих умов професійної діяльності. Особистісними рисами, які сприяють успішної адаптації, є активність, комунікабельність, спонтанність, схильність до лідерства, компромісність, відсутність реактивної тривожності особистості.

Нами було проведено дослідження психологічних тенденцій особистості, яка тривалий час перебувала в екстремально-небезпечних умовах. В емпіричному дослідженні брали участь шахтарі провідних шахт Донбасу (120 осіб), гірничі рятувальники (90 осіб) та військовослужбовці миротворчого контингенту (156 осіб). У дослідженні використовувалися такі психодіагностичні методики: особистісний опитувальник Лічка, САН

(самопочуття, активність, настрої), СМДО Л. Собчик, шкала особистісної та реактивної тривожності Спілбергера-Ханіна.

Спираючись на результати психодіагностичного дослідження, слід зазначити, що у людини, яка перебувала в екстремальних умовах, спостерігається сполучення протилежних невротичних особистісних тенденцій (наприклад, вираженої ригідності та лабільності). За даними Л. М. Собчик, ригідність супроводжується суб'єктивізмом та негнучкістю атитюдів, педантизмом, підозрілістю особистості, а лабільність відрізняється наявністю мотиваційної нестійкості, частих змін настрою, проявами демонстративності. Сполучення протилежних тенденцій, на наш погляд, може бути підґрунтям формування внутрішньоособистісного конфлікту, який є фактором ризику розвитку невротичної симптоматики.

Середньостатистичні показники провідних особистісних тенденцій за методикою СМДО Л. Собчик, дозволяють виділити дисгармонійний комплекс рис особистості, що перешкоджають конструктивному функціонуванню та соціальній адаптації людини й вимагають певного типу психокорекції. До них належать низький рівень реалістичності світосприйняття, сполучення сензитивності, конформності, лабільності з тривожністю, що свідчить про наявність психічної напруги, недостатній розвиток психічної витривалості.

Сполучення високої соціальної активності (прагнення до спілкування) та пригніченого психофізичного стану людини також є проявом особистісної дисгармонійності, оскільки комунікативна активність при низькому психоемоційному рівні ще більш виснажує людину. Проте фрустрація соціальної активності особистості (повна відсутність міжособистісних контактів) ще більше сприяє підвищенню психічної напруги та поглибленню депресивного стану. Особи, які мають постстресовий розлад, характеризуються сполученням інтровертованості, замкненості, ригідної фіксації на психотравмуючих спогадах, тривожності, сензитивності, конформності з відсутністю прагнення до спілкування. Тобто, цей тип особистості, постійно зациклюючись на власних переживаннях, має ряд комунікативних проблем, які ще більш поглиблюють психологічну проблематику людини, що пов'язана із соціальною дезадаптацією.

Отже, аналіз емпіричних даних, щодо психологічних особливостей осіб, які мали психотравмуючий досвід перебування в екстремальних умовах, надає підґрунтя для висновку: патологічними ознаками психологічної деформації структури особистості, яка пережила стресову ситуацію й потребує психокорекційної допомоги, є наявність:

- високого рівня сензитивності та особистісної тривожності;
- поганого самопочуття та настрою;
- емоційно-вольової слабкості та нездатності до самоконтролю;
- неадекватної самооцінки та світосприйняття в цілому;
- афективної ригідності та її превалювання над раціональним мисленням;
- неузгодженості між потребами та власними психофізіологічними можливостями;
- екзальтації та неконтрольованості почуттів, які при певних умовах можуть трансформуватись у форму психоагресії.

Зазначена симптоматика свідчить про порушення функціонування таких психологічних сфер особистості як мотиваційна, емоційно-вольова, комунікативна, когнітивна, моральна, ціннісно-смілова. Тому мішенями психокорекційного впливу на особистість, яка має психічні розлади в наслідок перебування в екстремальних і кризових умовах, мають бути саме ці психологічні сфери та їх окремі елементи.

Розглянемо основні напрями психокорекційної роботи, що пропонують вітчизняні автори. П. І. Юнацкевич та В. О. Кулганов (2000) в якості основного засобу подолання стресового стану пропонують використання методів психорегуляції: *релаксації, аутогенного тренування*, що сприяють розвитку механізмів довільного самоконтролю над психофізіологічним станом. Н. Н. Пуховський (2000) вважає, що феномен надмірного страждання людини викликає когнітивний дисонанс (розходження інформації про наявні події з усталеними уявленнями особистості), для подолання якого доцільно використовувати метод *метафор* як засіб знаходження гармонії в хаосі. Т. Ю. Артюхова (2000) розглядає корекцію тривожності особистості на основі роботи з базовими психологічними механізмами – *мотиваційним* та *рефлексивним*, що пов'язані з системою особистісних якостей. Вона пропонує використовувати ці механізми для зниження тривожності, що сприяє

формуванню таких особистісних якостей як емоційна стійкість та позитивне ставлення до себе та інших. І. Є. Вольперт (2000) пропонує метод *імаготерапії* при лікуванні неврозів, постстресових розладів, який заснований на тренуванні людини в активному мовному спілкуванні з оточуючими, формуванні зовнішнього образу, важливих рис поведінки та комунікативних здібностей. Основною початковою формою імаготерапії є розповідь клієнта в групі про травмуючі події. Г. С. Човдирова (2001) пропонує реабілітацію постстресових розладів, у трьох напрямках: духовно-психологічному, соціально-правовому та медико-психологічному.

Отже, спираючись на психолого-психотерапевтичну літературу, ми вважаємо, що основний напрямок психокорекції психічного стану людини, яка тривалий час перебувала під впливом умов психічного напруження, полягає в гармонізації підструктур психологічного здоров'я особистості з використанням конструктивних форм психологічної компенсації особистісних розладів. Слід зазначити, що психокорекція має здійснюватись з опорою на духовно-ціннісну сферу (особистісні цінності й сенси) (Франкл, 1997).

Отже, ми вважаємо за доцільне розробку системи психокорекційної роботи, спрямованої на гармонізацію таких психологічних сфер особистості як мотиваційна, психосоматична, емоційно-вольова, когнітивна, комунікативна, духовно-моральна, ціннісно-смилова.

1. Робота з **мотиваційною** сферою: формування мотивації психологічної роботи над собою в напрямку конструктивних змін власної особистості з метою особистісного розвитку та подолання психічних розладів.

2. Робота з **психосоматичною** сферою особистості:

1) формування навичок самоспостереження свого фізичного та психо-емоційного стану, релаксації та зняття психофізіологічної напруги;

2) формування фрустраційної толерантності;

3. Робота з **емоційно-вольовою** сферою:

1) розвиток самоконтролю емоцій та поведінки (формування навичок самоорганізації та впорядкування власного життя);

2) підвищення загального фону настрою (шляхом опосередкованого впливу на когнітивну та емоційну сфери);

3) включення особистості в незвичну для неї суспільно-корисну трудову діяльність;

4) подолання підсвідомої агресії, відреагування придушених психотравмуючих емоцій з урахуванням принципів етики та моральності.

4. Робота з **комунікативною** сферою особистості:

1) формування здатності людини до адекватного позитивного сприйняття оточуючих;

2) розвиток емпатії та вміння знаходити компроміси у спілкуванні з оточуючими;

3) формування навичок конструктивного спілкування;

4) гармонізація сімейних стосунків (сімейна психокорекція).

5. Робота з **когнітивною** сферою:

1) розвиток та розширення самосвідомості;

2) формування адекватної самооцінки та реалістичного світосприйняття;

3) усвідомлення психотравмуючих спогадів;

4) конструктивне завершення психотравмуючих гештальтів;

5) когнітивна обробка психотравмуючого досвіду;

6) усвідомлення ірраціональних когніцій, атитюдів, деструктивних стереотипів сприйняття, реакцій, стилів поведінки та заміщення їх на конструктивні;

7) антиципація власних дій в аналогічних складних ситуаціях в майбутньому;

6. Робота з **духовно-моральною** сферою особистості:

1) формування внутрішнього локусу контролю;

2) подолання почуття образи до близьких людей;

3) формування моральних ставлень людини до оточуючих і до дійсності в цілому;

4) формування моральної самосвідомості та моральної саморегуляції поведінки;

5) формування здатності до морального вибору в проблемних ситуаціях.

7. Робота з **ціннісно-сисловою** сферою:

1) усвідомлення та перебудова власної системи цінностей з урахуванням нових умов життя;

2) свідоме засвоєння системи вищих цінностей, що надають сенсу людському існуванню навіть у самих складних умовах життя.

По кожному з цих напрямків має бути розроблений певний психокорекційний інструментарій, який враховує як світоглядні позиції консультанта, так і психологічні особливості клієнта і його патологічних змін особистості. Незважаючи на варіативність змісту психокорекції, що зумовлена індивідуальними особливостями клієнта, слід зазначити, що будь-яка психокорекційна робота повинна мати певну структуру.

Існують три обов'язкові етапи загального психокорекційного процесу, а саме: *підготовчий* етап, безпосередньо *психокорекція* та етап *рефлексії* позитивних змін і психокорекційної роботи в цілому. Метою *підготовчого* етапу є: заспокоєння клієнта, встановлення довірливих відносин; з'ясування його психологічних проблем.

Етап *психокорекції* включає в себе три блоки:

1. *Діагностичний* блок: діагностика психологічних особливостей особистості; вияв факторів ризику; формування загальної програми психокорекції.

2. *Настановчий* блок: формування мотивації роботи клієнта над собою; зняття тривожності; підвищення впевненості в собі.

3. *Корекційний* блок, має на меті гармонізацію та оптимізацію особистісного розвитку: формування навичок самопізнання, саморегуляції; розвиток самосвідомості (усвідомлення клієнтом особистісних проблем та зон психологічного дискомфорту); корекція деструктивних рис, які сформувалися під впливом екстремально-кризових умов.

4. На заключному (*рефлексивному*) етапі психокорекційної роботи відбувається: рефлексія позитивних змін особистості; закріплення отриманих психологічних навичок; розвиток прогностичних здібностей особистості, рефлексія отриманого досвіду.

Для досягнення вищезазначених цілей доцільним є застосування наступних напрямків психологічного впливу:

- *аутогенне тренування* (розвиток релаксаційних здібностей та психорегуляційних механізмів особистості);

- *поведінкова психокорекція*, основною метою якої є створення нових умов для формування адаптивної поведінки. Окремими цілями поведінкової психокорекції є: формування нових соціальних вмінь, оволодіння психологічними засобами саморегуляції та подолання шкідливих звичок, зняття стресу та позбавлення від емоційних травм;

- *когнітивна психокорекція*, спрямована на формування конструктивних змін у самосвідомості людини в напрямку збільшення об'єктивності та реалістичності її світосприйняття. Формування адекватної системи когніцій шляхом конструктивної обробки життєвого досвіду особистості є ефективним засобом подолання психотравмуючих переживань людини та оптимізації її психологічного функціонування;

- *гештальт-терапія* (її головними завданнями є: забезпечення повноцінної роботи актуальної самосвідомості; завершення психотравмуючих гештальтів шляхом виявлення психологічних блоків та їх подолання; формування внутрішнього локусу контролю);

- *тренінги спілкування*, метою яких є розвиток комунікативних навичок особистості, здатності до побудови конструктивних моральних стосунків;

- *імаго-терапія*, що полягає у навчанні методам адекватного реагування у важких життєвих ситуаціях, мобілізації власного життєвого досвіду, розвитку творчих здібностей, та збагачення емоційних ресурсів людини;

- *арттерапія* (музикотерапія, живопис, психодрама) з метою подолання важких переживань людини, сублімації агресії та інших негативних почуттів, розвиток творчого самовираження та гармонізація особистості в цілому);

- *гуманістична терапія*, яка ґрунтується на принципах емпатії, автентичності, безумовного прийняття особистості клієнта з боку психотерапевта і спрямована на особистісне зростання клієнта, розвиток його конгруентності, прийняття відповідальності за своє життя і вирішення проблемних ситуацій;

- *логотерапія* – терапія сенсом, ідеалами (перебудова системи цінностей, формування трансцендентного духовного світоспоглядання, коли людина виходить за межі власної особистості і відчуває себе частиною людства в цілому). Завданням логотерапії є знаходження людиною сенсу життя. Через залучення особистості до духовних цінностей, відчуття власної індивідуальності та самоцінності досягаються зниження тривожності, покращується психосоматичний стан. Основним постулатом логотерапії є положення: унікальний сенс життя завжди може бути знайденим у творчості, емоційних пере-

живаннях та свідомому прийнятті життєвих обставин, які людина не здатна змінити (Франкл, 1997).

При аналізі кризової ситуації, в яку потрапила людина, слід брати до уваги не тільки її об'єктивні властивості, але й відбиття ситуації у свідомості людини, зокрема: значущість потреб, задоволення яких було під загрозою, оцінку власної здатності впоратися з ситуацією, подолати її на ґрунті попереднього досвіду чи виробити нові, інноваційні форми поведінки.

Важливим напрямом гармонізації психологічного здоров'я особистості є **розширення її свідомості**. Не варто концентрувати увагу саме на одній проблемі, блокуючи свої особистісні ресурси, адже життя доволі різноманітне, а слід розширювати свідомість, довільно перемикаючи негативні думки на інші не менш важливі життєві явища. У зв'язку з цим варто згадати про розвиток **позитивного мислення й саногенних почуттів** (здивування, прощення, любові). Ю. Пронь зазначає, що існує три основних розділи позитивної психології: психологія «чеснот»; психологія суб'єктивного відчуття щастя (позитивні емоції – насолода, задоволення життям, відчуття близькості, конструктивні думки про себе і своє майбутнє, оптимізм, впевненість, наповненість енергією, «життєвою силою») й психологія позитивних соціальних інститутів (здорової сім'ї, вільних засобів масової інформації, здорового середовища на робочому місці, здорових локальних соціальних спільнот) (Пронь, 2017, с.323).

Сутність позитивного мислення полягає в тому, що поки всі ЗМІ й соціальні мережі вирують ненавистю й негативом, людина має прагнути розбавити це приємними екологічними новинами й фактами. Для стимулювання позитивного мислення також доцільно використовувати надихаючі фото й позитивні афірмації для посилення позитивного настрою. Афірмація це позитивна фраза або речення, яку ми використовуємо для перепрограмування нашої підсвідомості. Ми використовуємо її, щоб змінити на краще наші власні негативні або обмежуючі уявлення про себе, щоб вони більше нас не гальмували. Це допомагає нам налаштуватися на позитивне мислення. Ми можемо використовувати афірмації, щоб зміцнити нашу впевненість, самоповагу (Позитивна психологія, 2015). Наведемо декілька позитивних афірмацій, які є потужним

способом змінити наші внутрішні переконання на більш позитивні.

1. Я сам пишу свою власну історію. 2. Я впускаю любов у своє життя. 3. Я вірю у своє майбутнє і залишаюся оптимістом. 4. Я позбуваюся шкідливих звичок, які не дають мені розвиватися. 5. Я більше не дам страху контролювати мої думки. 6. Моє щастя перебуває усередині мене. 7. Я вдячний за те, що мене оточують близькі мені люди. 8. Я не бачу перешкод на своєму шляху, я бачу тільки можливості. 9. Я позбавляюся негативних думок. 10. Я вмію чекати і знаю, що можу досягти своїх цілей.

Висновки та перспективи подальших розвідок.

1. Життя в емоційно-напружених умовах вимагає наявності у людини сильного типу нервової системи, врівноваженості, стресостійкості, гнучкості мислення, здатності до швидкого переключення уваги, саморегуляції емоцій та поведінки, наявності інтернального локусу контролю, позитивного ставлення до себе й до інших. Виникнення складних умов життя, так само як і їх зняття, змушує особистість перейти від дезадаптації до принципово нового типу психічного стану: адаптації (реадаптації). Основними патогенними наслідками тривалого перебування людини у стресогенних та кризових ситуаціях є формування невротичних рис характеру, які перешкоджають особистісному функціонуванню. До них належать: нав'язливе пригадування найнеприємніших епізодів; почуття пригніченості, страху, тривоги; стан відчуження, почуття провини, втрата звичайних інтересів; підвищена збудливість, дратівливість, яка здатна призвести до емоційного вибуху; невпевненість у майбутньому; труднощі з зосереджен-ням уваги; комунікативні труднощі.

2. Психологічна допомога має носити комплексний характер, гуманістичну спрямованість; враховувати світоглядні позиції та індивідуальні особливості клієнта, його соціальний статус, національно-культурні цінності та особисті вподобання. Психологічна реабілітація осіб, які мали досвід тривалого перебування в емоційно-напружених умовах, має бути спрямованою на подолання відхилень у психічному розвитку людей. Дійовість психологічної допомоги залежить від того, наскільки адекватно особистість використовує набутий досвід подолання наслідків інших складних ситуацій.

3. Психологічними детермінантами гармонізації психологічного здоров'я є: позитивне мислення, емоційна стійкість, толерантність до стресових факторів, врівноваженість у стосунках з іншими людьми. Всі засоби повинні забезпечувати максимальне піднесення самоактивності людини та орієнтуватися на розвиток особистості як на головну мету і результат психологічної допомоги.

4. Методичні рекомендації щодо гармонізації психологічного здоров'я особистості в умовах психічного напруження в суспільстві:

– Завжди слід пам'ятати, що будь-яка криза має початок, розвиток, загострення і спад.

– Криза актуалізує духовно-моральні якості особистості: фізично сильні люди матимуть змогу допомагати слабким (старим, хворим), рятувати, полегшувати їх участь.

– Ритм життя під час кризи змінюється, людина може зупинитися і зустрітися з собою, своїми близькими, подумати над своїм життям.

– Під час суспільної кризи не слід панікувати, а слід бути обачним, охайним, перебувати у спокої, молитві, спогляданні, втримувати емоційну рівновагу, знаходити нові сенси життя.

– Слід оптимально користуватися інформаційними ресурсами: черпати інформацію з авторитетних й достовірних джерел і не «накручувати» себе зайвою емоційно-руйнівною інформацією з випусків теленовін або соціальних мереж.

– Слід практикувати розширення свідомості, розвиток позитивного мислення й саногенних почуттів (здивування, прощення, любові).

Список використаних джерел

- Артюхова Т. Ю. Психологические механизмы коррекции состояния тревожности личности. Новосибирск : Новосиб. гос. пед. ун-т, 2000. С. 20–22.
- Братусь Б. С. Образ человека в гуманитарной, нравственной и христианской психологии. *Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии* / под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. Москва : Смысл, 1997. С. 67–91.
- Вольперт И. Е. Имаготерапия как метод реабилитации при неврозах и психических заболеваниях. К вопросу о теоретических основаниях эмаготерапии. *Вестник психотерапии*. 2000. № 7. С. 141–147.

- Корольчук М. С. Психологічне забезпечення психічного і фізичного здоров'я. Київ : Інкос, 2002. 272 с.
- Ложкин Г. В., Носкова О. В., Толкунова И. В. Психология здоровья человека / под ред. В. И. Носкова. Севастополь : Вебер, 2003. 257 с.
- Максименко С. Д. Психічне здоров'я дітей. *Авторські програми з психології* / упор. О. Главник. Київ : Шк. світ, Психол. б-ка, 2002. С. 4–10.
- Митник Т. Особливості психічного здоров'я особистості: критерії та показники. *Психічне здоров'я особистості у кризовому суспільстві* : збірник тез II Всеукр. наук.-практ. конф. / упор. Н. М. Бамбурак. Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ, 2017. С. 269–271.
- Позитивна психологія. *Психологіс: Енциклопедія практичної психології*. 2015. URL: <http://psychologis.com.ua/index.htm>
- Пронь Ю. Позитивна психологія як чинник психічного здоров'я людини. *Психічне здоров'я особистості у кризовому суспільстві* : збірник тез II Всеукр. наук.-практ. конф. / упор. Н. М. Бамбурак. Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ, 2017. С. 322–326.
- Пуховский Н. Н. Психопатологические последствия чрезвычайных ситуаций. Москва, 2000. 285 с.
- Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологи. СПб. : Питер Ком, 1999. 720 с.
- Франкл В. Э. Доктор и душа. СПб. : Ювента, 1997. 287 с.
- Човдырова Г. С. О некоторых клинических вариантах посттравматического стрессового расстройства у сотрудников органов внутренних дел. *Пограничная психиатрия* : сб. науч. трудов гос. науч. центр соц. и суд. психиатрии. Москва, 2001. С. 157–165.
- Юнацкевич П. И., Кулганов В. А. Как выйти из невроза. Практические советы психолога. СПб. : Атон, 2000. 286 с.

References

- Artjuhova, T. Ju. (2000). *Psichologicheskie mehanizmy korektsii sostojanija trevozhnosti lichnosti [Psychological mechanisms of correction of the state of anxiety of the personality]*. Novosibirsk: Novosib. gos. ped. un-t [in Russian].
- Bratus', B. S. (1997). *Obraz cheloveka v gumanitarnoj, npravstvennoj i hristianskoj psihologii [The image of man in humanitarian, moral and Christian psychology]*. In D. A. Leont'eva, & V. G. Shhur (Eds.). *Psichologiya s chelovecheskim licom: gumanisticheskaya perspektiva v postsovetskoj psihologii [Psychology with a human face: a humanistic perspective in post-Soviet psychology]*. (p. 67–91). Moskva: Smysl [in Russian].

- Chovdyrova, G. S. (2001). O nekotoryh klinicheskikh variantah posttravmaticheskogo stressovogo rasstrojstva u sotrudnikov organov vnutrennih del [About some clinical options for post-traumatic stress disorder in police officers]. In *Pogranichnaja psihiatrija [Borderline Psychiatry]: sb. nauch. trudov gos. nauch. centr soc. i sud. psihiatrii.* (p. 157-165). Moskva [in Russian].
- Frankl, V. E. (1997). *Doktor i dusha [Doctor and soul]*. SPb.: Juventa [in Russian].
- Junackevich, P. I., & Kulganov, V. A. (2000). *Kak vviti iz nevroza. Prakticheskie sovety psihologa [How to get out of a neurosis. The Practical advice of a psychologist]*. SPb.: Aton [in Russian].
- Korolchuk, M. S. (2002). *Psyhkholohichne zabezpechennia psyhichnoho i fizychnoho zdorov'ia [The Psychological support of mental and physical health]*. Kyiv: Inkos [in Ukrainian].
- Lozhkin, G. V., Noskova, O. V., Tolkunova, I. V., & Noskova V. I. (Ed.). (2003). *Psihologija zdorov'ja cheloveka [The Psychology of human health]*. Sevastopol': Veber [in Russian].
- Maksymenko, S. D. (2002). Psyhichne zdorov'ia ditei [The Mental health of children]. In O. Glavnyk, (Ed.), *Avtorski prohramy z psyhkholohii [The Author's programs in psychology]*. (p. 4-10). Kyiv: Shk. svit, Psyhkol. b-ka [in Ukrainian].
- Mytnyk, T. (2017). Osoblyvosti psyhichnoho zdorov'ia osobystosti: kryterii ta pokaznyky [The Features of mental health of the individual: criteria and indicators]. In N. M. Bamburak (Comp.). *Psyhichne zdorov'ia osobystosti u kryzovomu suspilstvi [A Mental health of the individual in a crisis society]: zbirnyk tez II Vseukr. nauk.-prakt. konf.* (p. 269-271). Lviv: Lvivskyi derzhavnyi universytet vnutrishnikh sprav [in Ukrainian].
- Pozytyvna psyhkholohiia [The Positive psychology]. (2015). *Psyhlohohis: Ehtsyklopediia praktychnoi psyhklohohii [Encyclopedia of practical psychology]*. Retrieved from <http://psychologis.com.ua/index.htm> [in Ukrainian].
- Pron, Yu. (2017). Pozytyvna psyhklohohiia yak chynnyk psyhichnoho zdorov'ia liudyny [The Positive psychology as a factor of human mental health]. In N. M. Bamburak (Ed.). *Psyhichne zdorov'ia osobystosti u kryzovomu suspilstvi [A Mental health of the individual in a crisis society]: zbirnyk tez II Vseukr. nauk.-prakt. konf.* (p. 322-326). Lviv: Lvivskyi derzhavnyi universytet vnutrishnikh sprav [in Ukrainian].
- Puhovskij, N. N. (2000). *Psihopatologicheskie posledstviia chrezvyhainyh situacij [The Psychopathological consequences of emergencies]*. Moskva [in Russian].
- Rubinshtejn, S. L. (1999). *Problemy obshhej psihologi [The Problems of General Psychology]*. SPb.: Piter Kom [in Russian].

Vol'pert, I. E. (2000). Imagoterapija kak metod rehabilitacii pri nevrozah i psichicheskikh zabojevanijah. K voprosu o teoreticheskikh osnovanijah jemagoterapii [The Imagotherapy as a method of rehabilitation for neuroses and mental illnesses. On the question of the theoretical foundations of emagotherapy]. *Vestnik psihoterapii [The News of psychotherapy]*. 2000, 7, 141-147 [in Russian].

N. Pavlyk

THE PSYCHOLOGICAL ASSISTANCE AIMED AT HARMONIZATION OF PERSONALITY'S PSYCHOLOGICAL HEALTH IN CONDITIONS OF MENTAL STRESS IN SOCIETY

The article is devoted to the analysis of the problem of psychological assistance to a personality who has long been in extreme and crisis conditions of public life. The author analyzes the concept of «Psychological health of the personality», outlines the pathogenic consequences of being in stressful and crisis conditions, namely: the formation of neurotic traits that interfere with personal functioning (obsessive recollection of horrible episodes; feelings of depression, fear, anxiety, alienation, guilt, loss of normal interests, increased excitability, irritability, which can lead to an emotional outburst, uncertainty in the future, difficulty concentrating, communication difficulties).

There where studied the features of destructive qualities which are formed due to influence of extreme factors. The author defines the criteria of psychological health of the personality (the spiritual orientation, the moral attitude of the individual to himself, to others, (trust, love), the ability to cope with life problems, to effective, creative activity, the stress resistance, the self-worth of each person, the adequate expression their thoughts, feelings, the responsibility, the congruence, the optimism, the adequate level of demands, the independence, the sense of humor, the tolerance, the self-esteem). The psychological determinants of harmonizing mental health are: a positive thinking, an emotional resilience, a tolerance to stress, and a balance in relationships with other people. The article identifies the features of psychological care and areas of psychological rehabilitation of persons who have long been in emotionally stressful conditions. The author considers the psychological determinants of harmonization of psychological health of the personality.

As a result of empirical research, have been formulated the methodological recommendations for harmonizing the psychological health of the individual in conditions of mental stress in society.

Keywords: *extreme conditions, social crises, psychological health, leading personality trends, stress, psychological assistance, psychological correction.*

УДК 159.922:37.013.77

© М. М. Кононова, 2021

orcid.org/0000-0002-2994-6866

<https://doi.org/10.33989/2226-4078.2021.1.227214>

КОНОНОВА Марина Миколаївна

*доктор педагогічних наук, кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології Полтавського національного педагогічного
університету імені В. Г. Короленка*

АНАЛІЗ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ТРАВМІВНИХ ПЕРЕЖИВАНЬ ДИТИНСТВА ТА ДЕЗАДАПТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ

У статті розкривається питання взаємозв'язку травмівних переживань дитинства з дезадаптацією суб'єкта. Обґрунтовано психологічний зміст, сутність поняття «психотравма», розкрито її вплив на дезадаптивну поведінку. Описано специфіку психологічного підходу, яка полягає в тому, що при переживанні психічної травми провідна роль відводиться суб'єктивним чинникам: розумінню ситуації людиною, ставленню до неї, інтерпретації психотравмуючих ситуацій. Зазначено, що сприйняття реальності індивідом формується на основі його попереднього інфантильного досвіду. Представлено аналіз глибинно-психологічних витоків дезадаптації суб'єкта за допомогою використання окремих методик активного соціально-психологічного навчання – неавторський малюнок, комплекс тематичних психомалюнків. Здійснено науково-узагальнюючий аналіз фрагментів стенограми роботи за допомогою неавторського малюнку та тематичних авторських психомалюнків, де об'єктивовано вплив травмуючих переживань дитинства на психіку протагоніста. На основі емпіричного матеріалу виявлено основні критерії, компоненти травмівних переживань дитинства як чинників дезадаптації: інфантильні фіксації, що виявляються в регресивних формах поведінки, зокрема в агресивності, жорстокості, ненависті до усього живого, різних видах залежності. Встановлено, що дезадаптивна поведінка пов'язана з втратою суб'єктом власної тотожності, що виявляється в ригідності, стереотипності мислення та поведінки, відсутності креативності та нерозвинутості соціально-перцептивного інтелекту. Проаналізований емпіричний матеріал засвідчує, що деструктивні педагогічні впливи можуть породжувати фіксованість суб'єкта на травмах. Представлено схему «Чинники виникнення дезадаптації суб'єкта», де розкрито глибино-психологічні витoki дезадаптації, які пов'язані з травмуючими переживаннями дитинства.

Ключові слова: дезадаптація, дезадаптивна поведінка, психотравма, травмівні переживання, дитинство, взаємозв'язок.

Постановка проблеми. Створення психосоціальних умов для всебічного гармонійного розвитку особистості з метою оптимального її функціонування на сьогодні є не лише пріоритетним напрямком державної політики, але й головним завданням практичної психології. Удосконалення професійності психолога-практика вимагає підвищеної уваги до феномену дезадаптації особистості, що є перешкодою для її гармонійного розвитку.

На сучасному етапі розвитку психології важливим для практичного психолога є розуміння того, що в основі внутрішньої дисгармонії суб'єкта лежать неусвідомлювані тенденції, що обумовлюють його дезадаптивну поведінку.

Незважаючи на велику кількість досліджень, присвячених проблемі дезадаптації, поза увагою залишаються її глибино-психологічні витоки, які пов'язані з травмівними переживаннями дитинства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Для глибшого розуміння проблеми взаємозв'язку дезадаптації з травмівними переживаннями дитинства важливо розглянути основну термінологію. У науковій літературі термін «дезадаптація» окреслює порушення процесів взаємодії людини з навколишнім середовищем. Деадаптація визначається як «нездатність суб'єкта адаптуватися до будь-яких життєвих ситуацій» (Психологический словарь, 1997, с. 24). Деадаптація завжди має вияв у поведінковій активності суб'єкта. Деадаптивна поведінка тісно пов'язана з регресією як формою хибної адаптації (Яценко, Бондар та ін., 2015).

У контексті дослідження окреслимо поняття психічної травми: «Психічна травма – шкода, нанесена психічному здоров'ю суб'єкта в результаті інтенсивної дії несприятливих чинників середовища або гострих емоційних станів, стресових дій оточення на його психіку» (Шавровська, 2017, с. 453).

За визначенням П. К. Анохіна (1979), психічна травма – це, перш за все, психічне переживання, у центрі якого знаходяться певні емоційні стани; важливе місце в організації і інтеграції психічних процесів, у взаємозв'язку психічних і соматичних

систем особистості в структурі психотравмуючого переживання відводиться емоціям.

Розглянувши низку досліджень (П. К. Анохін, 1979, Дж. Боулбі, 2003, Ф. Ю. Василюк, 1984, Т. М. Титаренко, 2010, Л. В. Трубіцина, 2005, К. Гольдштейн, М. Стерн, 2001 та ін.), присвячених чинникам виникнення психічної травми, зазначимо специфіку психологічного підходу, яка полягає в тому, що ситуація розглядається як взаємовплив особистості і середовища, при якому провідна роль відводиться суб'єктивним чинникам: переживанню і розумінню ситуації людиною, ставленню до неї, інтерпретації психотравмуючих ситуацій.

Основи такої методологічної позиції було закладено в роботах К. Левіна «про суб'єктивну ситуацію», Л. С. Виготського «психологічний життєвий простір», У. Томаса «визначення ситуації як процес її аналізу і обміркування». При цьому провідна роль відводиться суб'єктивній картині ситуації, що складається в індивідуальній свідомості. На основі проведеного аналізу робиться висновок про те, що методологічний підхід, пов'язаний із вивченням «суб'єктивної ситуації», є найбільш адекватним для дослідження феномена «психотравми».

Узагальнити еволюцію перших уявлень про природу і сутність поняття «психотравма» вдалося З. Фройдю. Розглядаючи роботу д-ра Джозефа Брейера з однією з істеричних клієток, він винайшов, що майже всі симптоми утворились так званими психічними травмами, що й привернуло увагу психологічної спільноти до глибинного змісту цієї тематики.

У 2007 р. окреслилась соціально-гуманістична концепція психологічних травм як узагальнююча для розуміння змісту і сутності поняття «психотравма». Соціально-гуманістичний психолог А. І. Красило розглядає травму, перш за все, як результат недостатньої соціалізації індивіда. Чинником ризику він вважає дисгармонійність у розвитку особистості, що закріплюється у внутрішніх установках і стає бар'єром набуття єдності і цілісності особистості.

Тож, проблема психічної травми є актуальною з точки зору історико-аналітичного підходу, в якому психологічна травма розглядається як цілісний процес травмівної події, «нормальний

елемент» психічного розвитку людини (Трубицына, 2018) і практичного підходу – опанування засобів психологічної діагностики, психологічної допомоги і психокорекції осіб, які пережили психотравматичні ситуації (особливо в дитинстві).

Зважаючи на актуальність окресленої проблеми, *метою* нашої статті є аналіз взаємозв'язку травмівних переживань дитинства з дезадаптацією суб'єкта.

Під час дослідження були поставлені такі *завдання*:

1. Обґрунтувати психологічний зміст, сутність поняття «психотравма» та розкрити її вплив на дезадаптивну поведінку.

2. На основі емпіричного матеріалу виявити конструкти, що є підвалинами (критеріями, компонентами) травмівних переживань дитинства як чинників дезадаптації.

Виклад основного матеріалу дослідження. Руйнівна сила психічної травми залежить від індивідуальної значущості травмівної події для людини, ступеня її психологічної захищеності. Як стверджується в науковій літературі (Боулбі, 2003, Сельченко, 2001), під час переживання психологічної травми відбувається актуалізація страху смерті, тобто відчуття загрози на психологічному або фізіологічному рівні. К. Гольдштейн стверджує, що «суб'єкт може відчувати загрозу не тільки на фізичному рівні, а й на психологічному, що й обумовлює виникнення психологічної травми. Психологічно травмою може бути загроза для цінностей, з якими суб'єкт ототожнює своє існування, обмеження контактів з оточуючими аж до неможливості адекватно використовувати свої здібності та уникати катастрофічної (травмівної) ситуації. Такі переживання призводять до психологічної травми, а з тим і втрати здатності адаптуватися до ситуації» (Сельченко, 2001, с. 18). Тривога дезадаптує індивіда, обумовлюючи його регресію до інфантильності та перетворюючи на беззахисну дитину. Схожої позиції дотримується М. Стерн, наголошуючи, що відчуття загрози засноване на інфантильних переживаннях, які він окреслив як «біотравма». Біотравма виникає в суб'єкта, що пережив травму (обмеження простору пересування, задухи, тобто все, що паралізувало його активність) у дитинстві та породжує дезадаптованість у дорослому віці (Кононова, 2009).

К. Горні пов'язує дезадаптованість суб'єкта з базальною тривогою, що характеризує як «всепроникне відчуття самотності, безпомічності та ізольованості у ворожому світі» (Хорни, 1993, с. 264). Дослідниця стверджує, що базальна тривога виникає на початку життя суб'єкта в разі відсутності відчуття безпеки у міжособистісних стосунках дитини з батьками, вона передусім інстинктивним потягам. Базальна тривога формує сприйняття суб'єктом оточуючого світу як холодного, ворожого, здатного завдати шкоду. Таке сприйняття породжене соціалізацією індивіда, адже з дитинства він зіштовхується з оточуючими, що реалізують власні не-реалізовані дитячі потреби через залякування, гіперопіку, агресивність у ставленні до дітей, породжуючи у них відчуття меншовартості, ревнощів, заздрощів. У такому середовищі в дитини не розвивається почуття приналежності до групи, а, навпаки, з'являється гостре відчуття незахищеності, самотності, непотрібності, що породжує базальну тривогу (Хорни, 1993) та обумовлює дезадаптивні прояви.

К. Горні стверджує, якщо дитина не відчуває любові, бажаності, безпеки з боку батьків, відбувається розвиток ворожості, яка трансформується в базальну тривогу, що в подальшому житті спрямовується на оточуючих у вигляді недовіри, ненависті, агресії тощо. Базальна тривожність обумовлює розвиток стратегій поведінки, які захищають від загрозливого оточуючого середовища. Дослідниця визначає такі захисні стратегії взаємодії з оточуючими людьми: на людей (нерішучість, безпомічність), від людей (відстороненість, байдужість, усамітнення); проти людей (прагнення домінувати, експлуатувати) (Хорни, 1993). Отже, сприйняття реальності індивідом формується на основі його попереднього інфантильного досвіду. Тому здатність суб'єкта пристосовуватися до вимог оточуючого середовища може відбуватися парадоксальним способом через омертвіння власних почуттів, агресивність, відстороненість, бездіяльність.

З метою виявлення взаємозв'язку травмивних переживань дитинства з дезадаптацією суб'єкта нами представлено аналіз глибинно-психологічних витоків дезадаптації суб'єкта за допомогою використання окремих методик активного соціально-психологічного навчання (неавторський малюнок,

комплекс тематичних психомалюнків) за такими критеріями: відчуття суб'єктом внутрішньої дисгармонії; вияв інфантильних цінностей; залежність від батьків, оточуючих людей; суперечливість у ставленні суб'єкта до батьків, самого себе, до оточення; наявність негативізму в об'єктних відношеннях.

Аналіз емпіричного матеріалу дозволяє стверджувати, що дезадаптивні прояви пов'язані з травмівними переживаннями дитинства. Травма обмеження, ізоляції може обумовлювати капсулювання суб'єкта на інфантильній стадії розвитку, породжуючи пасивність, тривожність, агресивність, дитячість. Зіткнення дитини з обмеженнями зовнішнього світу наближують її до реальності та водночас породжують виникнення страху неприйняття оточенням. Невідповідність між внутрішнім (прагненням до задоволення) та зовнішнім (врахування необхідності реальності) приводить до виникнення амбівалентності почуттів у внутрішньому світі дитини.

В окремих дослідженнях дезадаптація пов'язується з регресією, що обумовлена дією механізмів психологічних захистів і породжує відступи від реальності. Такі відступи є «способом» повернення до раннього інфантильного дитячого періоду розвитку суб'єкта, що дозволяє компенсувати відчуття захищеності, любові, турботи, яких не вистачало в дитинстві. О. Фенхель зазначає, що регресія до інфантильності пов'язана з фіксаціями, вони є наслідком пережитого драматичного досвіду суб'єкта. Фіксації обумовлюють регресивну поведінку, породжуючи дезадаптацію індивіда. О. Фенхель, стверджує, що сильна фрустрація чи депривація, неочікуваний перехід від задоволення до вираженої фрустрації – все це може обумовити психологічну травму, а з тим і фіксації (Блум, 1996). Однією з причин регресії є труднощі адаптації суб'єкта в соціумі, тому вона виникає як реакція на травмівну подію, що може виступати парадоксальним способом адаптації. Регресія до стану дитячості, бездіяльності є реакцією на незадоволені потреби та символічним вираженням прагнення до їх задоволення. Повертаючись до інфантильної стадії, суб'єкт «отримує» бажаний спокій, знижується тривожність, таким чином, він намагається адаптуватися до травмуючих переживань.

Представлений емпіричний матеріал засвідчує, що деструктивні педагогічні впливи можуть породжувати фіксованість суб'єкта на травмах. Аналіз психомалюнків на тему «Я в сім'ї батьків» дозволяє стверджувати, що деструктивні виховні впливи є поштовхом до дезадаптації. На рис. 1 представлено серце, яке ріжуть шматочком скла від розбитого вікна як символ стосунків у сім'ї. Протагоніст стверджує, що в дитинстві її серце постійно «різалось склом», воно є уособленням стосунків з матір'ю. Аналізанд стверджує: «Мені видавалося, що я винна у всіх проблемах матері, кожного разу вона карала мене так сильно, як тільки могла, знушалася фізично та морально».

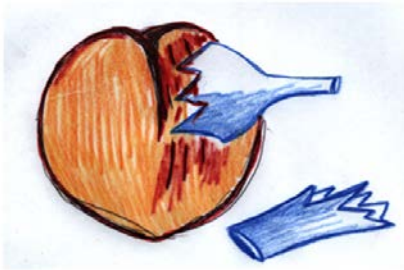


Рис. 1. «Я в сім'ї батьків»



Рис. 2. «Я в сім'ї батьків»

На рис. 2 зображено засохле дерево та осінь, що символізує образу автора на батька. Протагоніст стверджує, що боялася його покарань до смерті та ладна була вмерти, аби не залишатися з батьком наодинці.

Психоаналіз малюнків авторів дозволяє стверджувати, що такі переживання дитинства обумовили виникнення пасивності, страху активності, тривожності, відмежованості від оточення.

Деструктивний вплив чорної педагогіки на психіку суб'єкта представлено в роботах К. Бассіоні, А. Міллер. Переживши вплив «чорної педагогіки» в дитячому віці, індивід не в змозі виявляти чуттєвість та розуміти оточення, адже його внутрішній світ вмирає», зазначає А. Міллер. Дослідниця пише: «Таким людям марно говорити про любов, милосердя та солідарність,

немає сенсу закликати до позитивних почуттів, вони ніби не в змозі зрозуміти подібні заклики, вони закриті від них непробивною стіною... у житті такими людьми керують глибоко закладені в несвідоме дитячі спогади та почуття образ, які у викривленій формі позначаються майже на всіх їхніх діях» (Міллер, 2003, с. 17). Схожої позиції дотримується К. Бассіоні, підкреслюючи, що наслідками «чорної педагогіки» є сліпе підкорення чи відмова суб'єкта від будь-яких самостійних рішень. Жорстоке виховання блокує відчуття радості життя, обумовлюючи виникнення депресивних станів, відчуття самотності та прагнення до самознищення (Міллер, 2003). Таким чином, деструктивні педагогічні впливи, «чорна педагогіка» можуть обумовлювати виникнення психологічного інфантилізму, що виявляється у страху соціальної активності, відчутті безпомічності, безперспективності існування. Такі відчуття можуть призводити до соціального відчуження та дезадаптації індивіда.

А. Міллер некоректну поведінку педагогів (батьків) відносить до «чорної педагогіки» і стверджує: «Переживши вплив «чорної педагогіки» в дитячому віці, суб'єкт впродовж життя не може виявляти чуттєвість та розуміти оточення, його внутрішній світ так і залишається вкритим льодом... таким людям марно говорити про любов, милосердя та солідарність, немає сенсу закликати до світлих почуттів, вони не можуть зрозуміти подібні заклики, вони закриті від них непробивною стіною» (Міллер, 2003, с. 17). Таким чином, переживання деструктивних педагогічних впливів породжує інфантильні фіксації, що виявляються в регресивних формах поведінки, зокрема у агресивності, жорстокості, ненависті до усього живого, різних видах залежності (алкогольної, наркотичній, ігровій тощо), а також у почутті самотності, безперспективності життя, репресивності.

Для прикладу наведемо науково-узагальнюючий аналіз фрагменту стенограми роботи за допомогою неавторського малюнку (рис. 3), де об'єктивовано вплив травмуючих переживань дитинства на психіку протагоніста.



Рис 3. Собака на ланцюзі й кішка (неавторський малюнок)

Науково-узагальнювальний аналіз фрагмента стенограми психоаналізу комплексу тематичних психомалюнків протагоніста Д.

П.: На малюнку зображений собака, що відвернувся від їжі. Важкий ланцюг на бантику і його легко можна скинути, але собака плаче, не намагаючись його зняти. Як Ви думаєте, що переживає собака? А зображена на малюнку кішка якось її стосується?

Д.: 1 Мені здається, собаку ніхто не розуміє. Тому він не радіє їжі й грі з кішкою.

П.: 1 Собака має ніжну душу? Йому потрібне розуміння, а не тільки м'ясо і кістки?

Д.: 1 Мені здається, йому просто погано на даний момент. Мине час – і стане краще.

П.: 2 А як ця кішка пов'язана з собакою? Як вона реагує на його стан?

Д.: 2 Вона проявляє байдужість. Ця кішка такою й була, а у собаки відбулися зміни усередині. Потім вона стане такою ж, як і кішка.

П.: 3 Чи переживали ви подібний стан, коли й причин особливих немає для смутку, й можна легко все змінити, але при цьому все одно погано?

Д.: 3 Так.

П.: 3 Коли можна легко все змінити, а ти застрягла на чомусь.

Д.: 3 Це мій постійний стан. Але я можу цей стан сама припинити, якщо захочу.

- П.: Він вам вигідний тому, що всі про Вас турбуються?*
Д.: Ні.
П.: Вони вже звикли і не звертають уваги?
Д.: Так, це мій типовий стан.
П.: 4 Коли вперше Ви відчули такий стан?
Д.: 4 Дуже-дуже давно. У дитинстві, років у п'ять.
П.: 4 А хто зумовив цей стан?
Д.: 4 Батьки працювали, а ми з братом жили у бабусі з дідусем. Бабуся була в лікарні, брат був сам по собі. А я була весь час одна. У мене був свій якийсь внутрішній світ. Саме у такому віці, коли хочеться все пізнавати, я залишилася одна. Я розуміла, що батьки працюють, але ...
П.: 4 Але розум і емоції – це не одне і те ж. А у брата який був стан?
Д.: 4 Як у кішки.
П.: Він ні на що не звертав уваги.
Д.: Так, я весь час йому заздрила, що йому так легко. Я завжди дивувалася, як він так може?
П.: А батьки знали про цей стан?
Д.: Вони не знали.
П.: І не розуміли.
Д.: Так. Я недавно розповідала мамі про те, що переживала, та вона не зрозуміла. Не зрозуміла, які підстави були для таких переживань.
П.: 5 А що б Ви з цим станом зробили? Розірвали б і викинули? Чи зберегли, тому що було б шкода?
Д.: 5 Рвати не хотілося б. Хотілося б розібратися. Тому що не хочу подібний стан передавати своїй дитині.
П.: 5 Не хочете подібний песимізм передавати дитині. А може, в такому стані Ви були разом з кимось – з мамою, з татом? Ви сумували за кимось, кого не було з Вами, і хто вивів би Вас з такого стану, якби знаходився поруч. Кого б Ви більше хотіли бачити поруч – маму чи тата?
Д.: 5 Мені здається, що нікого.
П.: Коли вони з'являлися, то у вас не виникало такої радості?
Д.: Я не відчувала великого контрасту в станах з ними й без них.
П.: А який образ ближчий до Вашого хлопця – kota чи собаки? Чи він може бути і таким, і таким?
Д.: Він не в такому стані, як кіт. Він собака, але собака веселіший, ніж на картинці, досвідченіший.
П.: 6 Можна подумати, що це дві собаки, але один веселіший.
Д.: 6 Так. Він був колись таким сумним собакою. У нього життя було таким.
П.: 6 Іншими словами, йому відомі подібні переживання. І він вас розуміє.
Д.: 6 Так.
П.: Це не заважає вам у ваших стосунках? Або, навпаки, вас єднають подібні переживання?

Д.: Це нас єднає, мені присьмно, що в емоційному плані він трохи кращий за мене.

П.: У Вас є брат? Як батьки ставилися до нього і до Вас? Якщо поставити на вази, то де краще ставлення?

Д.: 7 Я думаю, що однаково. Але я була молодша і до того ж дівчинка, то батько м'якше до мене ставився. А брата виховував жорсткіше.

П.: 7 Ви раділи, коли бачили таке виховання з боку батька?

Д.: 7 Ні, я боялася. Мене лякали самі крики.

П.: 7 Можна сказати, що в подібних ситуаціях ви відверталися і стояли сумно, як цей собака? І не раділи?

Д.: 7 Ні, однозначно не раділа. У мене був страх.

П.: Тоді, можливо, Ви зберегли цей страх покарання, й він супроводжує Вас у житті?

Д.: Так.

Аналіз уривку стенограми дозволяє об'єктивувати вплив травмивних переживань протагоніста Д. на виникнення депресивних тенденцій. Така депресивність знаходить вияв у пасивності, бездіяльності, відчуженості від соціального життя. Протагоніст порівнює свої емоційні стани з собакою на малюнку, яка відвернулася від їжі (к-т 1-2), а оточуючі байдужі до неї. У процесі аналізу об'єктивовано вплив травмуючих переживань самотності, байдужості на психіку Д. Аналізанд стверджує, що байдужість батьків, рідних обумовила виникнення відчуття смутку (к-т 4) і зараз цей стан є постійним, звичним у житті (к-т 3). Протагоніст стверджує, що є острах передачі такого стану близьким людям але водночас зацікавленість залишатися у ньому (к-т 4). Відчуття самотності, покинутості, страху покарання є супутніми для Д. з раннього дитинства. Такі відчуття також пов'язані зі стосунками з батьком, який виявляв агресію щодо брата, породжуючи острах покарання у Д. (к-т 7). Такі переживання страху обумовили виникнення тенденції до психологічної імпотенції, що виявилася в таких дезадаптивних формах, як пасивність, депресивність. У процесі аналізу об'єктивовано, що Д. єднається в такому стані зі своїм партнером (к-т 6). Аналізанд стверджує, що партнеру також властивий такий негативний емоційний стан, він здатен зрозуміти її переживання.

Як стверджувалося вище, на фоні соціальної адаптованості особи можуть спостерігатися дезадаптивні прояви, які гальмують її розвиток. Вищесказане ілюструє психоаналіз малюнка на тему «Я серед людей» (рис. 4).



Рис 4. «Я серед людей»

Автор малюнку зобразила себе у образі воїна-одинака який готовий до бою. Автор стверджує, що таку готовність він відчував усе життя і будь-яку агресію з боку оточення він мужньо долав, хоча й залишався самотнім. Психологічний аналіз малюнка дозволив стверджувати, що протагоніст з дитинства був жертвою нападів батька. За словами автора, батько виступав катом щодо нього, що виявлялося в підвищеному контролі його дій, поглядів на життя. Автор зазначає, що усіма своїми соціальними досягненнями він зобов'язаний батькові, який навчив його «прозі» життя, створивши пекельне дитинство. Дитинство, за словами автора, навчило його виживати в агресивному світі. Завантаженість базальною тривогою заважає автору бачити індивідуальність оточуючих його людей у зв'язку з очікуванням небезпеки, а недовіра до доброти інших людей породжує тривожність, готовність до агресивності.

Психологічна травма, яку пережив протагоніст у дитинстві, вплинула на сприйняття оточуючого світу як такого, що несе загрозу. На малюнку представлений воїн, який готовий до бою, але не зображено загрози, що може свідчити про його внутрішній емоційний стан, що пояснюється емоційним кліматом, який єднав його з батьком, був насичений відчуттям

небезпеки. Таким чином, протагоніст декларує, що його дії спрямовані на соціальні досягнення, але водночас неусвідомлене очікування небезпеки агресії з боку оточення обумовлюють конфліктність, розчарування тощо. Протагоніст не усвідомлює, що декларуючи такі цінності, як «бути успішним можливо за умови попередження нападу з боку оточення», «кращий спосіб перемоги – це напад», «сила керує світом», він прагне розв'язати проблему ущемленого Я, яке потребує аутопсихотерапії. Протагоніст вимушено єднається з батьком через переживання страждань, самотності й тому ці характеристики набули значимості заміщення батька, а звідси – вимушене створення аналогічних об'єктних відношень, від чого він сам страждає.

Таким чином, на основі аналізу емпіричного матеріалу та теоретичних джерел представлено схему впливу травмівних переживань дитинства на дезадаптацію суб'єкта (рис. 5).



Рис. 5. Схема «Чинники виникнення дезадаптації суб'єкта»

Схема демонструє вплив травмівних переживань дитинства на психіку суб'єкта. Фіксації на інфантильних переживаннях обумовлюють виникнення таких поведінкових проявів, як пасивність, ригідність, дитячість та відчуття самотності, неповноцінності, що призводить до соціальної дезадаптованості.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Таким чином, порушення адаптації може відбуватися за рахунок психологічної травми, яку суб'єкт пережив у стосунках з близькими людьми. Психологічна природа психотравми характеризується такими особливостями: психотравму відносять до неусвідомлених форм психічної діяльності, тобто підсвідомого; невизначеністю і гнучкістю; наявністю внутрішнього конфлікту; суб'єктністю сприйняття. Вплив психологічної травми залежить від індивідуальної значущості травмивної події для особи.

Травмивні переживання, зокрема вплив «чорної педагогіки», породжує відчуття самотності, безпомічності, ворожості. Переживання травмуючих подій породжують інфантильні фіксації, що виявляються в регресивних формах поведінки, зокрема в агресивності, жорстокості, ненависті до усього живого, різних видах залежності (алкогольній, наркотичній, ігровій). Деадаптивна поведінка пов'язана з втратою суб'єктом власної тотожності, що виявляється в ригідності, стереотипності мислення та поведінки, відсутності креативності та нерозвинутості соціально-перцептивного інтелекту.

Перспективними напрямками даного дослідження постають питання психологічної допомоги при психотравмі та можливості її упередження.

Список використаних джерел

- Аврамченко С. М. Пізнання внутрішньої суперечливості психіки суб'єкта методом психомалюнку : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Івано-Франківськ, 2004. 20 с.
- Анохин П. К. Системные механизмы высшей нервной деятельности : избр. тр. Москва : Наука, 1979. 454 с.
- Боулби Дж. Привязанность / пер. с англ. Г. В. Бурменской. Москва : Гардарики, 2003. 477 с.
- Блум Г. Психоаналитические теории личности. Москва : КСП, 1996. 247 с.
- Василюк Ф. Е. Психология переживания (анализ предопределения критических ситуаций). Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1984. 200 с.
- Кононова М. М. Глибинні детермінанти психічної деадаптації суб'єкта : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Івано-Франківськ, 2009. 20 с.
- Миллер А. Вначале было воспитание. Москва : Академический Проект, 2003. 464 с.

- Психология религиозности и мистицизма : хрестоматия / сост. К. В. Сельченко. Минск : Харвест; Москва : АСТ, 2001. 544 с.
- Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. 2-е изд., перераб. и доп. Москва : Педагогика-Пресс, 1997. 440 с.
- Титаренко Т. М. Испытание кризисом: Одиссея преодоления. Изд 2-е, испр. Москва : Когито-Центр, 2010. 304 с.
- Трубицына Л. В. Процесс травмы. Москва : Смысл; ЧеРо, 2005. 180 с.
- Хорни К. Невротическая личность. Москва : Прогресс-Универс, 1993. 480 с.
- Шавровська Н. В. Особливості пізнання психологічних захистів суб'єкта засобами психоаналізу малюнків : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Івано-Франківськ, 2007. 20 с.
- Яценко Т. С., Бондар В. І., Євтушенко І. В., Кононова М. М., Максименко О. Г. Самодепривація психіки та дезадаптація суб'єкта. Київ : НПУ імені М. Драгоманова, 2015. 280 с.

References

- Anohin P. K. (1979). *Sistemnye mehanizmy vysshej nervnoj dejatelnosti [Systemic mechanisms of higher nervous activity]*. Moskva : Nauka [in Russian].
- Avramchenko, S. M. (2004). *Piznannia vnutrishnoi superechlyvosti psyhiky subiekta metodom psyhomaliunku. [Cognition of the internal contradictions of the subject's psyche by the method of psychomodium]*. (Ph.D. diss.). Prykarpatskyi natsionalnyi universytet imeni Vasylia Stefanyka. Ivano-Frankivsk [in Ukrainian].
- Blium, G. (1996). *Psihoanaliticheskie teorii lichnosti [Psychoanalytic theories of personality]*. Moskva: KSP [in Russian].
- Boulbi, Dzh. (2003). *Privjazannost' [Attachment]*. (G. V. Burmenskoj, trans.) Moskva: Gardariki [in Russian].
- Horni, K. (1993). *Neeroticheskaja lichnost [Neurotic personality]*. Moskva: Progress-Univers [in Russian].
- Kononova, M. M. (2009). *Hlybynni determinanty psyhichnoi dezadaptatsii subiekta [Deep determinants of the subject's mental maladaptation]*. (Ph.D. diss.). Prykarpatskyi natsionalnyi universytet imeni Vasylia Stefanyka. Ivano-Frankivsk [in Ukrainian].
- Miller, A. (2003). *Vnachale bylo vospitanie [In the beginning there was education]*. Moskva: Akademicheskii Proekt [in Russian].
- Selchenok, K. V. (Comp.). (2001). *Psihologija religioznosti i misticizma: hrestomatija [Psychology of religiosity and mysticism]*. Moskva: AST [in Russian].
- Shavrovskaja, N. V. (2007). *Osoblyvosti piznannia psyhologichnykh zakhystiv sub'iekta zasobamy psyhooanalizu maliunkiv [Features of cognition of psychological defenses of the subject by means of psychoanalysis of drawings]*. (Ph.D. diss.). Prykarpatskyi natsionalnyi universytet imeni Vasylia Stefanyka. Ivano-Frankivsk [in Ukrainian].

- Titarenko, T. M. (2010). *Ispytanie krizisom: Odisseja preodoleniia [The Crisis: The Odyssey of Overcoming]* (2nd ed.). Moskva: Kogito-TSentr [in Russian].
- Trubicyna, L. V. (2005). *Process travmy [The process of injury]*. Moskva: Smysl; CHeRo [in Russian].
- Vasiljuk, F. E. (1984). *Psihologija perezhivaniija (analiz predopredeleniija kriticheskikh situacij) [Psychology of experience (analysis of predestination of critical situations)]*. Moskva: Izd-vo Mosk unta [in Russian].
- Yatsenko, T. S., Bondar, V. I., Yevtushenko, I. V., Kononova, M. M., & Maksymenko, O. H. (2015). *Samodepryvatsiia psyhiky ta dezadaptatsiia sub'iekta [Self-deprivation of the psyche and maladaptation of the subject]*. Kyiv [in Ukrainian].
- Zinchenko, V. P., & Meshcherjakova, B. G. (Eds.). (1997). *Psihologicheskij slovar' [Psychological dictionary]*. Moskva: Pedagogika-Press [in Russian].

M. Kononva

ANALYSIS OF THE INTERRELATION OF TRAUMATIC EXPERIENCES AND MALADAPTIVE BEHAVIOR

The article reveals the relationship between traumatic childhood experiences and maladaptation of the subject. The psychological content, the essence of the concept of "psychotrauma" are substantiated, its influence on maladaptive behavior is revealed. The specifics of the psychological approach are described, which consists in the fact that in the experience of mental trauma the leading role is given to subjective factors: understanding of the situation by a person, attitude to it, interpretation of psycho-traumatic situations. It is noted that the individual's perception of reality is formed on the basis of his previous infantile experience. An analysis of the deep psychological origins of maladaptation of the subject through the use of certain methods of active socio-psychological learning – a non-author's drawing, a set of thematic psychodrawings. A scientific and generalizing analysis of fragments of the transcript of the work was performed with the help of a non-author's drawing and thematic author's psychodrawings, where the influence of traumatic childhood experiences on the protagonist's psyche is objectified.

On the basis of empirical material the main criteria, components of traumatic experiences of childhood as factors of maladaptation are revealed: infantile fixations which are shown in regressive forms of behavior, in particular in aggression, cruelty, hatred to all live, various kinds of dependence. It has been established that maladaptive behavior is associated with the loss of the subject's own identity, which is manifested in rigidity, stereotypes of thinking and behavior, lack of creativity and underdevelopment of social-perceptual intelligence. The analyzed empirical material shows that destructive pedagogical influences can cause subject's fixation on injuries.

Key words: maladaptation, maladaptive behavior, psychotrauma, traumatic experiences, childhood, relationship.

УДК 159.923.2

© М. О. Гутиря, 2021

orcid.org/0000-0001-6189-5029

<https://doi.org/10.33989/2226-4078.2021.1.227216>

ГУТИРЯ Маргарита Олександрівна

*аспірантка кафедри психології Полтавського національного педагогічного
університету імені В. Г. Короленка*

ДІАГНОСТИКА ОСОБИСТІСНИХ ПРОБЛЕМ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ ЖІНОК МЕТОДОМ КАТАТИМНО-ІМАГІНАТИВНОЇ ПСИХОТЕРАПІЇ

Статтю присвячено проблемі психодіагностики особистісних проблем самоактуалізації жінок методом кататимно-імагінативної психотерапії. Розглянуто сучасне положення самоактуалізації як предмету вивчення. Виокремлено різні підходи до даної теми, а саме: самоактуалізацію як частину структури теорій особистісного розвитку, зв'язок самоактуалізації з професійною реалізацією людини, а також особливості самоактуалізації жінок. За теоретико-методологічними матеріалами було виявлено, що специфічність жіночої самоактуалізації полягає у конфлікті ролей, а саме у пріоритетності ролі дружини, господині над професійною реалізацією. Визначено також, що перебіг конфлікту ролей завжди має особистісний характер, через що потребує якісних методик діагностики.

Зазначено, що метод символдрами (кататимно-імагінативний підхід) маючи в собі основу класичного та сучасного психоаналізу дозволяє психологу ефективно діагностувати особистісний конфлікт клієнта та пропрацювати його. Символдрама як метод налічує у собі три механізми психотерапевтичного впливу: конфліктний, ресурсний та творчий. Встановлено, що саме завдяки поєднанню цих складових в методи, клієнт сприймає заглиблення у роботу більше легко та з меншою вірогідністю переживає супротив.

Основоючись на емпіричному дослідженні було доведено, що основні мотиви кататимно-імагінативної психотерапії, а саме «Луг» та «Дерево» є ефективними в діагностиці особливостей самоактуалізації особистості. Було надано повний опис завдань-матеріалів, а також детальний розгляд роботи з отриманими матеріалами. Визначено, що символдрама допомагає клієнту сформулювати свій запит у роботі, а також усвідомити та висловити свої переживання та почуття щодо самореалізації. Продемонстровано якісні зміни самовідчуттів особистості, що відображає також психокорекційну ефективність кататимно-імагінативного методу психотерапії.

Ключові слова: *самоактуалізація, кататимно-імагінативна психотерапія, символдрама, самореалізація, глибинна психотерапія.*

Постановка проблеми. Сучасний світ з кожним роком наповнюється все більшою кількістю варіантів, де особистість може проявити себе. Дивлячись на цей асортимент, людина все частіше починає переосмислювати свої погляди на життя та на особистісну самореалізацію. Прийнято вважати, що такі переосмислення були викликані віковими кризами людини. Тим не менш, можемо відстежувати тенденцію впливу сімейних криз, конфлікту ролей та зовнішніх криз світу на самоактуалізацію дорослої людини. З сучасним темпом життя та більшою інформованістю людей про психологічну допомогу, все частіше виникає потреба підтримки на етапі виникнення питань: «а чи на тому місці я зараз знаходжуся?», «який мій шлях у цьому житті?». Під впливом боротьби за гендерне рівноправ'я жінки відчувають все більшу можливість освоєння нових ролей та прагнуть цього, при цьому охоплюючи і стереотипно жіночі ролі, наприклад, материнство, догляд за дитиною та сімейним побутом. Така ситуація породжує нові запити на психокорекцію задля покращення самосприйняття та усвідомлення шляхів самоактуалізації.

Незважаючи на велику кількість теоретичних досліджень, пов'язаних з самоактуалізацією, відчувається дефіцит висвітлення практичних методів глибинної роботи з клієнтами, що звертаються з тематикою самореалізації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Для більш глибокого аналізу попередніх досліджень важливо зазначити, що саме розуміється під самоактуалізацією. Багато авторів зробили свій вклад у розвиток поняття самоактуалізації з позиції розробки теорій особистісного розвитку. До таких вчених відносяться: А. Маслоу, А. Адлер, Д. Фельдштейн, В. Ключко, К. Альбуханова-Славська, Е. Еріксон, Л. Анциферова, Л. Рубінштейн, К. Горні, В. Франкл, І. Костакова.

Досить часто поняття самоактуалізації вивчалось разом з поняттями: екзистенція, саморозвиток, самореалізація, самоствердження, самовираження та ін. (А. Маслоу, Є. Вахромов, В. Маралов, В. Франклін, А. Лангле, Г. Чернявська та ін.). Досить значним внеском до вивчення поняття самоактуалізації можна вважати дослідження самореалізації у професійній

діяльності особистості (А. Яловенко, О. Зеленська, Є. Клімов, А. Маркова, Е. Зеер, Л. Мітіна, О. Фонарев, Ю. Поваренков та ін.).

У роботах Ю. Артамошина, О. Богатирьова, А. Швецова, В. Губанова, Є. Денісова, Т. Ексакусто, Н. Мельникова, Л. Осіпова, М. Сафонова, М. Чередніченко, Є. Ярославкіна та ін. окремо вивчалася й самоактуалізація жінок (Яловенко, 2019).

Проаналізувавши роботи вчених, можемо зауважити, що поняття самоактуалізації детермінується як вроджений процес реалізації особистісного потенціалу у різних сферах життя. Представники гуманістичного підходу розглядають самоактуалізацію як механізм розвитку особистості, завдяки якому людина виражає свої життєві вибори та власну активність, що призводить до нового рівню розвитку та життя (Титаренко, 2001).

Самоактуалізація як процес завжди має особистісний характер, адже залежить від внутрішнього потенціалу окремої людини, а також від перешкод, що можуть бути на шляху особистості (Старинська, 2015). Тому при практичній роботі з таким запитом від клієнта досить важливо використовувати якісні методики діагностування як спосіб вловити ті внутрішні та зовнішні особливості, що впливають на процес самоактуалізації.

Специфіку самоактуалізації у жінок часто висвітлюють через професійну самореалізацію, а саме пов'язують з конфліктом ролей. Так Л. Ожигова наголошує, що у професіоналізації жінки направлена на вирішення протиріч між гендерною та професійною роллю, при цьому у її ціннісній картині світу передує гендерна роль (Ожигова, 2000). Це протиріччя може породжувати напругу у внутрішньому світі жінки, що зазвичай приводить до знецінення власних бажань та суб'єктивного відчуття проблеми у їхньому досягненні. Тому на шляху своєї самореалізації жінка проходить збалансування гендерних та професійних уявлень про себе.

Працюючи з клієнтами, які мають екзистенційний запит, досить добре зарекомендував себе кататимно-імагінативний метод (KIM) психотерапії (символдрама). Цей напрямок психотерапії був створений німецьким психотерапевтом Ханскарлом Льюнером у 1950-х роках. Основуючись на

глибинних теоріях класичного та сучасного психоаналізу, метод символдрами дозволяє клієнту виразити та прожити свої почуття (свідомі та несвідомі) через уявлення образів. Не дивлячись на те, що міцну базу кататимно-імагінативного підходу складають теорія об'єктних відносин М. Кляйн, Его-психологія А. Фрейд, Селф-психологія Х. Когута та розробки вчених інших підходів, Х. Льюйнер зазначав, що цей метод є окремою дисципліною, а не комбінацією різних поглядів (О. Фальова, М. Маркова, 2015).

Символдрама налічує 3 складові (Обухов, 1999):

- Конфліктна. Цей напрямок роботи дозволяє звернути увагу на конфлікт клієнта та пропрацювати його.
- Безконфліктна (ресурсна складова). Дозволяє задовольнити архаїчні потреби пацієнта (анальні, нарцисичні, оральні, едипально-сексуальні).
- Творча складова. Розвиток креативності.

Завдяки цим механізмам психотерапевтичного впливу клієнт має змогу дуже екологічно (без супротиву) розкрити через символи та образи власні несвідомі внутрішні конфлікти. При цьому через образ клієнт також може задовольнити свої архаїчні потреба та розвинути власний творчий потенціал. Даний метод дає змогу клієнту навчитися краще розуміти та керувати власним психоемоційним станом.

Отже, символдрама (KIM) – це метод глибинної психотерапії, що виражається у вільному фантазуванні клієнта («сновидіння на яву») у вигляді образів на задану психологом тему (мотив за Х. Льюйнером).

Серед основних мотивів кататимно-імагінативної психотерапії налічують наступні:

- «Луг» – відображає як актуальний настрій клієнта, так і певні внутрішні конфлікти, а також є показовим, щодо першого року життя клієнта. В подальшому використовується як початковий етап на шляху до уявлення інших мотивів.

- «Дерево» – відображає особистість клієнта, його структуру. Також є одним із тестових мотивів (так само як і «Квітка»), що дає змогу психотерапевту діагностувати наскільки клієнт може працювати з образами.

- «Струмок» – спуск за течією та сходження проти неї. Мотив дає розуміння про психічну енергію пацієнта, психічні

розлади чи проблеми, про наявність фрустрованості потреб у перші роки взаємодії з матір'ю.

- «Гора» – опис вигляду гори та підйом у гору відображає найближчих людей особистості з раннього дитинства, особливості їх емоційних відносин. Також підйом у гору є уособленням того, як людина ставиться до досягнення цілей у житті, а також до подолання труднощів.

- «Будинок» – є відображенням структури особистості та/або частини її. Символічне значення несуть також окремі кімнати будинку, що уособлюють різні сфери життя людини.

- «Узлісся» – мотив дозволяє клієнту зустрітися із істотою, що виходить із темряви лісу, зустрітися із своєю тінню стороною, яку важко інтегрувати в структуру особистості. При цьому психотерапевт має утримувати клієнта від походу у самий ліс (як образ несвідомого), це можливо на мотивах середнього та вищого ступеню.

Під час дослідження були поставлені такі завдання:

1. Обґрунтувати необхідність дослідження проблеми самоактуалізації жінки за допомогою методів глибинної психотерапії.

2. За допомогою емпіричного матеріалу продемонструвати ефективність роботи з запитом самоактуалізації клієнта за допомогою кататимно-імагінативного методу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проаналізувавши науково-методичну літературу, ми виявили, що хоча проблема самоактуалізації жінки і має певні закономірності та характерний зміст для кожної людини, особистісний компонент та ті індивідуальні смисли, які вкладає людина, грають важливу роль в процесі роботи з психологом.

В якості методу психодіагностики у роботі з особистісними проблемами самоактуалізації жінок пропонується метод кататимно-імагінативної психотерапії (КІМ, символдрама). В даній статі пропонується розглянути емпіричне дослідження, що було отримане шляхом психотерапевтичної практики за методом символдрами. Увесь матеріал публікується зі згоди клієнта. Усього з клієнтом було проведено 2 мотиви («Луг» та «Дерево») з подальшою роботою над уявленими образами.

Психологічний анамнез клієнта: жінка (Н.), 30 років, заміжня. Має дитину двох років. На час первинної консультації

знаходиться у відпустці по догляду за дитиною. Освіта – вища. Н. звернулася з проблемою керування власними емоціями, особливо роздратуванням, що проявляється у відносинах з чоловіком, дитиною та сім'єю та викликає конфліктні ситуації. Свій звичайний день жінка проводить у прибиранні, готуванні їжі для дитини та чоловіка, піклування про дитину та ігри, прогулянки з дитиною і т.п. Вільний час Н. (30хв. – 1 годину) зазвичай витрачає на перегляд серіалу та каву.

Клієнтці було запропоновано провести мотив «Луг», що давав можливість поглянути на емоційне забарвлення Н. та особливості її особистості.

Процедура проведення мотиву відбувалася наступним чином:

1. Н. було запропоновано лягти на кушетку, уявити, що вона дещо заморилася та прилягла відпочити.

2. З закритими очима клієнтці було запропоновано уявити як її тіло розслабляється, важчає дихання та стає рівним, спокійним. Розслаблення здійснюється поступово від потилиці до п'ят (техніка подібна до аутогенного тренінгу Й. Шульца).

3. Після розслаблення Н. було запропоновано уявити луг за наступною інструкцією: «Будь ласка, уявіть луг, який ви коли-небудь бачили чи будь-який інший луг, який малює ваша уява. Всі Ваші образи – це матеріал, з яким ми можемо працювати. Будь ласка, опишіть, що ви бачите».

Результати дали змогу встановити, що на момент проведення психотерапії Н. перебувала в цілому у позитивному емоційному стані (літо, сонячна погода). Під час мотиву, в першу чергу, вдалося задовольнити архаїчні потреби особистості, а саме: зібрати букет квітів, відпочити в тіні великого дубу на самоті, насолодитися вином та фруктами. В уяві жінка відчувала себе старшою за свій вік (33 р). В образі також з'явилася картинка лісу з правої сторони, що викликала неприємні відчуття. Це можна проінтерпретувати, як відчуття настороженості до власного майбутнього, яке вбачається як темний ліс. А можливо також певні почуття, пов'язані з батьківською фігурою.

На наступну зустріч Н. зробила малюнок за мотивами образу, що уявлявся (рис. 1). Малюнок був виконаний не ведучою рукою. На малюнку можемо спостерігати різкі

переривисті лінії, що говорить про можливу тривожність особистості. Ліс займає більшу частину малюнку, хоча в образі відчувався клієнткою як далекий. Він наче насувається на луг. При обговоренні почуттів від малюнку, клієнтка погоджується. На питання: «Коли ви себе відчували чи відчуваєте подібним чином, наче на вас насувається ліс?», Н. відповідає, що зараз вона себе так відчуває у момент, коли замислюється, що скоро потрібно виходити з відпустки по догляду за дитиною та повертатися на старе місце роботи.



Рис. 1. Малюнок за мотивом «Луг»

Виявилось, що клієнтка відчуває неабияку тривогу, пов'язану з питанням самореалізації. А саме, що через деякий час треба виходити на роботу, однак немає впевненості, що це те, чим хочеться займатися. Н. зізнається, що тривалий час захоплюється творчістю хенд-мейду. Виготовляючи композиції руками, жінка відпочиває та відчуває насолоду. У ході бесіди було виявлено, що її турбує також питання власних фінансів, незалежності від чоловіка. У Н. є внутрішнє відчуття, що чоловік невдоволений тим, що вона витрачає багато коштів, не маючи власного прибутку. Тим не менш, є відчуття, що товари ручної роботи, які виготовляє жінка, нікому не потрібні, та знецінюються чоловіком. Хоча це є суб'єктивні відчуття жінки і не проговорювалися у реальних стосунках.

На наступних зустрічах було сформовано основний запит клієнта – зрозуміти, до чого жінка прагне, у чому їй хочеться розвиватися. Аналізуючи ситуацію жінки, можна сказати, що тривожність щодо власної самоактуалізації з'явилася саме в той час, коли дитина стала більш самостійною та потребувала вже менше уваги. Отже, можемо бачити, що роль матері поступово втрачає свою першу позицію, а Н. починає втрачати орієнтир для власної самоактуалізації. Показовим є також те, що першочерговий запит клієнтки був пов'язаний з емоційним станом, а вже потім в роботі ми вийшли на більш глибоку тематику, яка вочевидь і є однією із спонукаючих відчуття роздратування на оточуючих. Насправді ж відчуття роздратування направлене на себе, адже незрозуміло яким чином Н. має реалізувати свій внутрішній потенціал. Раніше цей потенціал направлявся на догляд за дитиною та побутом, що зараз потребує зміни на новий. Нажаль, в той час, коли попередній об'єкт потенціалу втрачає актуальність, а новий ще не з'явився в структурі особистості, людина переживає певну кризу.

Розглянемо наступний мотив «Дерево», що був запропонований клієнту та дає змогу діагностувати структуру особистості. Мотив задається за аналогічною схемою, що представлена вище.

Н. було важко визначитися із образом дерева, в уяві спливало 3 варіанти (ця варіативність може відображати 3 основні ролі жінки: дружина, матір, працівник). Зрештою, жінка обрала образ осінньої верби над водою, її листя клонилося та лежало аж на воді, а біля водойми розташувався очерет. Відчувала себе жінка біля дерева спокійно, взаємодіяти з деревом не хотілося, було бажання лише позбирати кругом опале листя. Підкреслювалося, що в образі, крім жінки, нікого немає, але при цьому вона відчувала тривогу, що поряд немає дитини (можливо має бути поруч).

Малюнок клієнтки виглядав наступним чином (рис. 2) та був зображений у такому порядку: дерево, кладка над водою, очерет, вода, трава. За відчуттям клієнтки малюнок вийшов не вдалий, хотілося придати йому більшого життя, реалістичності, але це не вийшло (можемо інтерпретувати як власні актуальні бажання мати більше цікаве, надихаюче життя). Також хотілося зобразити себе на кладці, але «це б вийшло жакливо»

(відображає проблему самореалізації, а також певні побоювання, що якщо спробувати – буде жахливо).



Рис.2. Малюнок за мотивом «Дерево»

Працюючи за шести кроковою моделлю інтерпретації малюнку, виявилось, що клієнт описує дерево як: плакуче, звисаюче, велике, сильне, заспокійливе, широкє. Відповідаючи на запитання – на кого з життя жінки цей опис схожий, отримали відповідь, що в першу чергу, це схоже на неї саму, а вже потім частина опису схожа на маму, а частина на чоловіка. Розглядаючи ситуації, в яких Н. себе так почуває, виявилось, що жінка відчуває себе так у ситуації, коли розмірковує над виходом на роботу та виробами хенд-мейд. Жінка поділилася, що навіть замислювалась про наступну вагітність, яка б дала можливість відтягнути час виходу на роботу і таким чином вирішити кризу без самостійного рішення клієнтки.

На наступну зустріч Н. прийшла з новиною, що вона створила сторінку у соціальній мережі, де виставляє свої роботи. Також вона отримала перше замовлення на платній основі. Частину своїх робіт вона подарувала друзям, але отримала за них вдячність у вигляді фінансів. Жінка почувалася наснаженою та задоволеною. На даному етапі не дивлячись на те, що жінка повернулася на попереднє місце роботи, вона розглядає варіант монетизації власного хобі, що додає їй сил. Звісно, ще присутні певні страхи, пов'язанні зі створенням власного бізнесу, але наразі жінка відчуває, що хотіла би розвиватися у цьому руслі.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Проаналізувавши теоретико-методологічний матеріал та емпіричні дані, можемо зробити висновок, що метод кататимно-імагінативної психотерапії дає можливість отримати якісну діагностику актуального стану людини. У нашому випадку з'ясували, що для жінки проблема самоактуалізації має особливий характер. А саме, з настанням кризи, що пов'язана зі зміною пріоритетних ролей (наприклад, з материнської ролі до ролі працівника), загострюється конфлікт їх сумісництва, під впливом відчуттів із різних ролей. Метод символдрами надає можливість дійти до істинного запиту клієнта швидше, що впливає на ефективність психотерапії та дає відчутний результат. У подальших дослідженнях нами планується і далі вивчати діагностичні можливості методу символдрами та виявляти психокорекційні результати від проведеної роботи. Перспективами дослідження є збір емпіричних матеріалів, кейсів клієнтів, пов'язаних з проблемою самоактуалізації; виділення спільних тенденцій, характеристик у роботі над даною темою за методом КІМ.

Список використаних джерел

- Данилюк І. В., Буркало Н. І. Психологічні особливості самоактуалізації особистості. *Psychological journal*. 2020. Vol. 6, Iss. 2. URL: <https://apsijournal.com/index.php/psyjournal/article/download/862/525/>
- Лейнер Х. Кататимное переживание образов: основная ступень; введение в психотерапию с использованием техники сновидений наяву. Москва : Эйдос, 1996. 253 с.
- Обухов Я. Л. Символ-драма и современный психоанализ. Харьков : Регион-информ, 1999. 252 с.
- Ожигова Л. Н. Гендерная интерпретация самоактуализации личности в профессии (на материале педагогической профессии) : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Кубанский государственный университет. Краснодар, 2000. 196 с.
- Старинська Н. В. Особливості самоактуалізації майбутніх психологів у процесі професійної підготовки : монографія. Київ, 2015. 178 с.
- Титаренко Т. М. Самоактуализация. *Психология личности* : словарь-справочник / под ред. П. П. Горностая, Т. М. Титаренко. Киев : Рута, 2011. С. 108–109.
- Фальова О. Є., Маркова М. В. Психокорекція особистісних проблем жінок у ситуації сімейної кризи методом кататимно-імагінативної психотерапії. *Проблеми сучасної психології* : зб. наук. пр. К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології

імені Г.С.Костюка НАПН України, 2015. Вип. 28. URL: <http://geopolitics-of-ukraine.uzhnu.edu.ua/index.php/2227-6246/article/viewFile/158558/157913>

Яловенко А. О. Розвиток самоатуалізації жінки через реалізацію у професійній діяльності. *Інсайт: психологічні виміри суспільства* : матер. міжнар. конф. / ред. кол. : І. С. Попович, С. І. Бабатіна, І. Р. Крушник та ін. Херсон : Гельветика, 2019. Вип. 1(16). С. 306–309.

References

- Danyliuk, I. V., & Burkalo, N. I. (2020). Psykhologichni osoblyvosti samoaktualizatsii osobystosti [Psychological features of an individual's self-actualization]. *Psychological journal*. Vol. 6, Iss. 2. Retrieved from <https://apsijournal.com/index.php/psyjournal/article/download/862/525>[in Ukrainian].
- Falova, O. Ye., & Markova, M. V. (2015). Psykhokorektsiia osobystisnykh problem zhinok u sytuatsii simeinoi kryzy metodom katatymno-imaginatyvnoi psykhoterapii [Psychocorrection of personal problems of women in a situation of family crisis by katathym-imaginative psychotherapy]. *Problemy suchasnoi psykhologii [Issues of modern psychology]: zb. nauk. pr. K-PNU imeni Ivana Ohienka, Instytutu psykhologii imeni H.S.Kostiuka NAPN Ukrainy*.Vol. 28. Retrieved from <http://geopolitics-of-ukraine.uzhnu.edu.ua/index.php/2227-6246/article/viewFile/158558/157913> [in Ukrainian].
- Ljojner, H. (1996). *Katatimnoe perezhivanie obrazov: osnovnaja stupen'; vvedenie v psihoterapiju s ispol'zovaniem tehnik snovidenij najavu [Katathym experience of images: Main stage; introduction to psychotherapy using the technic of waking dreams]*. Moskva: Jejdos [in Russian]
- Obuhov, Ja. L. (1999). *Simvol-drama i sovremennyj psihoanaliz [Guided imagery and modern psychoanalysis]*. Har'kov: Region-inform, 1999 [in Russian].
- Ozhigova, L. N. (2000). *Gendernaja interpretacija samoaktualizacii lichnosti v professii (na materiale pedagogicheskoi professii) [Gender interpretation of self-actualization of the personality in the profession (on the material of the pedagogical profession)]* (Ph.D. diss.). Kubanskij gosudarstvennyj universitet, Krasnodar [in Russian].
- Starynska, N. V. (2015). *Osoblyvosti samoaktualizatsii maibutnikh psykhologiv u protsesi profesiinoi pidhotovky [Features of selfactualization of future psychologists in the process of professional training]: monohrafiia*. Kyiv [in Ukrainian].
- Titarenko, T. M. (2011). Samoaktualizacija [Self-actualization]. In P. P.Gornostaja, T. M. Titarenko (Eds.). *Psihologija lichnosti: slovar'-spravochnik*. (p. 108-109). Kiev: Ruta [in Russian].

Yalovenko, A. O. (2019). Rozvytok samoatualizatsii zhinky cherez realizatsiiu u profesiinii diialnosti. In I. S. Popovych, S. I. Babatina, I. R. Krupnyk et al. (Eds.). *Insait: psykholohichni vymiry suspilstva: mater. mizhnar. konf.* (p. 306-309). Kherson: Helvetyka, Vyp. 1(16) [in Ukrainian].

M. Gutyrta

THE DIAGNOSTICS OF PERSONAL PROBLEMS OF WOMEN'S SELF-ACTUALIZATION BY METHOD OF KATATHYM IMAGINATIVE PSYCHOTHERAPY

The article deals with the problem of psychodiagnosis of personal problems of woman self-actualization by the method of katathym-imaginative psychotherapy. The current situation of self-actualization as a subject of study is considered. Different approaches to this topic are singled out, namely: self-actualization as a part of the structure of theories of personal development, connection of self-actualization with professional realization of a person, as well as features of woman self-actualization. According to theoretical and methodological materials, it was found that the specificity of woman self-actualization lies in the conflict of roles, namely in the priority of the role of wife, housekeeper over professional realization. It is also determined that the course of the conflict of roles is always personal, which is why it requires a qualitative diagnostic technics.

It is noted that the method of the guided imagery (katathym-imaginative approach) having the basis of classical and modern psychoanalysis allows the psychologist to effectively diagnose and work with the client's personal conflict. The guided imagery as a method has three mechanisms of the psychotherapy influence: conflict, resource and creative. It is established that due to the combination of these components in the method, the client perceives the deepness of the work more easily and it is less likely to experience resistance.

Based on empirical research, it was proved that the main motives of katathym-imaginative psychotherapy, namely "Meadow" and "Tree" are effective in diagnostic of the individual self-actualization features. A full description of the task motives was provided, as well as a detailed review of the work with the received materials. It is determined that the guided imagery helps the client to formulate his true request at work, as well as to realize and express their worries and feelings about self-realization. Qualitative changes in the self-esteem of the client were demonstrated, which also reflects the psycho-correctional effectiveness of the katathym-imaginative method of psychotherapy.

Key words: *self-actualization, katathym-imaginative psychotherapy, guided imagery, self-realization, deep psychotherapy.*

УДК: 159.923.2 – 053.6.

© В. А. Лавріненко, 2021

orcid.org/ 0000-0003-4531-7127

<https://doi.org/10.33989/2226-4078.2021.1.227219>

ЛАВРІНЕНКО Віталій Анатолійович

*кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології
Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка*

ДИНАМІКА ПОКАЗНИКІВ СМИСЛОВОЇ СФЕРИ ПІДЛІТКІВ ІЗ НЕФОРМАЛЬНИХ ОБ'ЄДНАНЬ У ПРОЦЕСІ ТРЕНІНГУ

У статті аналізуються особливості динаміки показників смислової сфери учасників програми розвитку ціннісно-смислової сфери. Представлено актуальні наукові дослідження ролі субкультур у сучасному суспільстві, напрямки наукових пошуків в площині впливу активності в неформальних об'єднаннях на формування смислової сфери підлітків.

Описано призначення та змістовне наповнення програми розвитку ціннісно-смислової свідомості підлітків-неформалів у контексті інтеграції їх комунікативного досвіду в субкультурах. Проаналізовано показники динаміки смисложиттєвих орієнтацій, структурних та змістовних характеристик смислової сфери і вираженості смисложиттєвої кризи підлітків, які приймали участь в апробації програми.

Ключові слова: ціннісно-смислова сфера, смислова сфера, неформальні об'єднання, підлітки-неформали, структурні та змістовні характеристики смислової сфери, програма розвитку ціннісно-смислової сфери підлітків-неформалів, смисложиттєві орієнтації підлітків-неформалів.

Постановка проблеми. Дослідження особливостей смислової сфери підлітків-неформалів та розробка методичних засобів її оптимізації набуває особливої актуальності останнім часом. Це пов'язано з властивою сучасному суспільству ціннісно-смисловою кризою, яка пронизує усі сфери людського буття і призводить до проявів життєвої дезорієнтації молоді. За умов суттєвих змін у суспільстві, що відображають переорієнтацію цінностей, комерціоналізацію життя та плюралізм ідей, відбувається поширення молодіжних субкультур, у яких підлітки отримують соціальний досвід та самореалізуються. Комунікативний досвід підлітка, отриманий

внаслідок активної участі у діяльності неформальних угруповань впливає на його осмислення життя, визначає структурну організацію та змістовне наповнення його ціннісно-сміслової сфери, розкриваючи виражені ознаки смисложиттєвої кризи.

Ефективне подолання ціннісно-сміслової кризи підлітків із неформальних об'єднань часто вимагає психологічного супроводу, оскільки вони характеризуються більш вираженими та генералізованими ознаками даної кризи, порівняно з іншими підлітками. До того ж, сам факт вступу до неформальних об'єднань часто і є проявом вираженої ціннісно-сміслової кризи молоді особистості і виступає своєрідним шляхом її подолання.

Мета даної статті – описати динаміку показників смислової сфери підлітків із неформальних об'єднань у процесі апробації програми розвитку ціннісно-сміслової свідомості підлітків-неформалів у контексті інтеграції їх комунікативного досвіду в субкультурах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасних дослідженнях проблема молодіжних субкультур розглядається з різних точок зору. Одними із найбільш типових завдань, що постають перед науковцями при вивченні сучасних субкультур і неформальних рухів, є їх співвідношення із пануючою у суспільстві культурою та вплив на становлення молоді особистості. Так, науковці визначили, що: взаємодія різних субкультур відзначається на загальному рівні розвитку культури суспільства, а молодіжна субкультура відіграє особливе значення в її динаміці (Лисенко, 2015); молодіжна субкультура відіграє роль специфічного «каналу зв'язку» між молодістю особистістю і суспільством, через який підліток інтеріоризує знання закономірностей існування людини у світі, засвоює відповідні соціальні ролі, віднаходить свій неповторний сенс життя (Левікова, 2006); відображають особливий спосіб соціалізації молоді, неможливий у сім'ї, підкорений не «протекторату дорослих», а стихійному формуванню (Седих, Моргун, 2019). Загалом, активне виникнення та розгортання неформальних рухів і підліткових субкультур коріняться в сучасних суспільних процесах, які характеризуються рядом радикальних змін. Ці зміни, на думку К. В. Седих (2016), реалізуються під впливом чинників, до яких вона відносить:

1) перманентний нігілізм, як психологічну основу трансформації суспільної свідомості; 2) постійну маніпуляцію людською свідомістю як норму суспільного життя; 3) філософію маркетингу як творця цінностей Суспільства споживання. Поєднання таких чинників виражається і в осмисленні беззмістовності молодими особистостями, що базується на втраті цінності людського життя та міжособистісних стосунків на протигагу фінансовій орієнтації молоді. Гостро відчуваючи такі зміни у суспільній свідомості, молоді люди усвідомлюють, що властиві їм цінності не завжди можуть бути реалізовані у сучасному суспільстві, активність якого підкорюється філософії споживання. Тому, підлітки обирають молодіжні субкультури як альтернативний сім'ї та школі спосіб «входження у доросле життя».

Особливості впливу субкультур на становлення ціннісно-сміслової сфери особистості підлітка представлені в межах таких наукових пошуків вчених: 1) вивчення загальних засад впливу субкультури на становлення ціннісно-сміслової сфери неформалів (О. А. Ліщинська, Н. В. Мокич, Н. В. Мужанова, В. Р. Павелків); 2) розкриття особливостей смислової сфери, цінностей і комунікації підлітків-представників романтико-ескапістських субкультур (М. В. Гриньова, Л. Д. Заграй); 3) вивчення характеристик ціннісно-сміслової сфери представників агресивних субкультур (М. О. Белашова, О. В. Товканець, В. І. Мироненко); 4) означення ідентифікаційних механізмів підлітків у середовищі субкультури (Л. Д. Годорів, Н. І. Яворська). Так, Л. П. Журавльова, Н. В. Мужанова (2018) зауважують, що ціннісно-смілова сфера учасників неформальних субкультур має відмінні ознаки від системи смислів пересічних громадян, які вважають своє життя більш осмисленим, спрямованим, наповненим і структурованим. У дослідженні В. Р. Павелків (2019) висвітлюється сутність концепції дії деструктивного поля молодіжних субкультур на особистість підлітка. Він зауважує, що деструктивно-агресивне поле субкультури впливає на підлітка через два канали зв'язку: дію сил групи як цілісної системи та сукупність особистісних процесів, зорієнтованих на приєднання індивіда до спільноти. Конвергенція цих систем об'єднує значну кількість психологічних механізмів, що забезпечують процес інтеграції

підлітка у молодіжну спільноту. Особлива роль субкультури в формуванні інтерпретаційних схем власної ідентичності підлітків доводиться у дослідженні Л. Д. Тодорів, Н. І. Яворської (2010).

Отже, результати аналізу наукових джерел засвідчують тенденцію підлітків-неформалів до специфічного переживання кризи підліткового віку у вигляді прийняття активної участі у діяльності субкультури. За таких умов неформали часто демонструють прояви смисложиттєвої кризи, дезорієнтації смислової сфери, що актуалізує необхідність застосування із даною категорією молоді спеціально організованих корекційних впливів, спрямованих на оптимізацію показників ціннісно-смислової сфери.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дана публікація відображає окремі аспекти комплексного емпіричного дослідження впливу міжособистісної взаємодії в неформальних об'єднаннях на розвиток ціннісно-смислової сфери підлітків, що проводилося протягом 2013-2018 років. У ньому взяли участь 312 респондентів – учнів віком від 12 до 15 років загальноосвітніх навчальних закладів та закладів професійної освіти міста Полтави. За показником статі до вибірки увійшло 214 хлопців та 98 дівчат. До експериментальної групи увійшли 156 підлітків, які входять до неформальних об'єднань «емо», «готи», «футбольні фанати», «скін-хеди», «металісти», «рокери», «панки», «репери». До складу контрольної групи обрані 156 підлітків, які не входять до неформальних груп. Результати дослідження засвідчили, що підлітки із неформальних об'єднань, переважно, характеризуються погано структурованою та дифузною системою ціннісно-смислової свідомості, що виражається у спрощеній інтерпретації подій оточуючої дійсності, соціальної дійсності, вчинків інших людей, непослідовності їх соціальної поведінки та міжособистісних стосунків. Їм характерна виражена смисложиттєва криза, порушення сприйняття себе та відсутність чіткої системи смисложиттєвих настанов (Лавріненко, 2015).

Визначено такі закономірності впливу взаємодії в субкультурах на розвиток ціннісно-смислової свідомості підлітків: більша структурованість середовища субкультури

задає ідеологічні дискурси, які заміщують смисли послідовників і виражаються у відсутності смисложиттєвої кризи; менша структурованість субкультури призводить до продукування нових смислів, що не інтегруються ідеологічними постулатами. Неформали усвідомлюють субкультуру як простір для компенсації нереалізованих прагнень та емоційної підтримки.

Виходячи з окреслених вище особливостей ціннісно-сміслової сфери підлітків-неформалів, її залежності від структурних і змістовних характеристик субкультур доцільним виступає запровадження певних заходів з метою її розвитку. Це передбачає здійснення корекційно-розвивального впливу у двох напрямках: 1) сприяння усвідомленню підлітками системи власних цінностей та смислів на основі подолання проявів беззмістовності та ізоляції; 2) сприяння усвідомленню ролі субкультури у формуванні ціннісно-сміслової свідомості підлітків.

З цією метою нами створена корекційно-розвивальна програма, що базується на провідних принципах екзистенційно-гуманістичного підходу в психології. Дана програма розроблена на основі синтезування наукових поглядів щодо здійснення корекційно-розвивальної роботи (І. В. Вачков, А. Гольдштейн, Ю. М. Ємельянов, А. Г. Лідерс, Т. С. Яценко). Також, створення програми передбачало використання елементів таких наукових доробок сучасних авторів: тренінг ціннісного самовизначення старшокласників (Карпенко, 2018), тренінг розвитку моральної самосвідомості підлітків (Булах, 2009), програма формування ціннісно-сміслових настановлень підлітків (Сошина, 2016), та інші.

Метою програми є формування якісно нового рівня ціннісно-сміслової свідомості молоді особистості, зміна її структурних та змістовних компонентів та нове сприйняття меж власного «Я» й соціальної дійсності з урахуванням дискурсів субкультури, що виступатиме основою для переорієнтації системи цінностей, вироблення нових смислів, мотивів, зміни процесів цілепокладання. Дана програма складається з 13 занять, що об'єднані у п'ять модулів.

Перший модуль «Вступна частина» (1 заняття) передбачав процедуру знайомства учасників та визначення цілей, завдань і особливостей роботи під час проходження тренінгу. На даному

етапі було запропоновано визначити правила роботи групи, провести вправи з метою створення сприятливої соціально-психологічної атмосфери у групі.

Другий модуль «Усвідомлення власної системи цінностей і смислів у взаємодії» (4 заняття) передбачав ознайомлення підлітків із теоретичними знаннями про специфіку ціннісно-сміслової сфери особистості, її залежності від соціального досвіду. Проходження даного модулю передбачає у якості результату окреслення індивідуальної системи особистісних цінностей та смислів підлітків, що досягалось завдяки проходження учасниками ряду вправ на систематизацію системи цінностей та смислів шляхом активізації рефлексивних навичок та діалогу з власним «Моїм достоїнством», «Моя картина світу», «Смисл життя», «Візуалізація цінностей», тощо.

Третій модуль «Конструювання системи нових смислів і цінностей на основі усвідомлення свободи, ізоляції та беззмістовності» (4 заняття) мав на меті подолання беззмістовності існування, що досягається роботою з відношенням до життя, прийняттям соціальної ізоляції і беззмістовності, знаходженням балансу свободи і відповідальності, демонструванням цінності підлітка для інших людей, як важливих смислоутворювальних мотивів життєдіяльності, окресленням ролі міжособистісної взаємодії у структуруванні системи смислів і цінностей. Проходження даного модулю учасниками передбачало стимулювання у учасників смислотвірної активності на основі активізації рефлексивної діяльності в процесі виконання ряду вправ – «Способи уникнення ізоляції», «Досвід ізоляції», «Свобода і відповідальність», «Зіткнення з обмеженнями реальності», «Цінність-смысл-мотив-дія», тощо.

Четвертий модуль «Взаємодія в неформальних об'єднаннях як чинник розвитку ціннісно-сміслової свідомості підлітків» (2 заняття) передбачав роботу з усвідомленням підлітками впливу дискурсів субкультури на їх смисложиттєві орієнтації, окреслення механізмів впливу субкультури на становлення їх ціннісно-смілової сфери, розмежування впливу різних субкультур на становлення системи цінностей і смислів.

У даному модулі учасниками виконуються розроблені нами вправи, спрямовані на усвідомлення впливу дискурсів

субкультури та її організації на розвиток ціннісно-сміслової свідомості. Одна частина вправ даного модулю передбачає усвідомлення ролі впливу змістовного аспекту активності в субкультурах на розвиток ціннісно-сміслової свідомості – «Ідеї субкультури», «Атрибут-смісловий шаблон-вчинок», інша частина вправ дозволяє чітко означити вплив організаційного аспекту взаємодії в субкультурах на розвиток усвідомлення послідовників. Це вправи «Ролі представників субкультури», «Я частина субкультури», тощо. Даний модуль передбачає здійснення корекційно-розвивальних впливів відповідно до визначеної за результатами дослідження вагомої ролі «сміслових шаблонів субкультури» в розвитку ціннісно-сміслової свідомості підлітків (Лаврінченко, 2017). Хоча, в даному випадку відбувається певна модифікація впливу таких «шаблонів» – через їх усвідомлення в умовах діалогічності підлітки модифікують власну систему смислів і цінностей, що набувають ознак самодостатності.

П'ятий модуль «Частина інтегрування досвіду» (2 заняття) передбачав інтегрування досвіду отриманого під час проведення тренінгу та вибудування цілісної послідовної системи життєконструювання і вирішення проблем, отримання зворотного зв'язку за результатами тренінгу.

В апробації програми приймали участь 30 підлітків-представників експериментальної групи, обраних за допомогою процедури рандомізації. Тренінг проводився з вдома групами кількісним складом по 15 осіб. У якості показників оцінки ефективності апробації корекційно-розвивальної програми обрано показники смисложиттєвих орієнтацій, вираженості смисложиттєвої кризи та структурної організації системи смислів. Дослідження ефективності програми проводилось з використанням методик «Тест смисложиттєвих орієнтацій (СЖО)» (Д. О. Леонт'єв); Методика граничних смислів (Д. О. Леонт'єв); Опитувальник смисложиттєвої кризи (К. В. Карпинський).

У таблиці 1 представлені показники осмислення життя представників експериментальної групи до та після тренінгу.

Таблиця 1

Середні значення показників смисложиттєвих орієнтацій досліджуваних експериментальної групи до та після впровадження програми

Показники	діагностика		t	p
	до тренінгу	після тренінгу		
Смисложиттєві орієнтації	61,39±12	72,44±9	2,35	0,01
Смисложиттєва криза	109,6±21	67±11	2,096	0,01

З таблиці 1 видно, що у результаті впровадження програми у підлітків експериментальної групи показник осмисленості життя підвищився, а показник смисложиттєвої кризи зменшився. Отже, участь підлітків у корекційно-розвивальній програмі мала позитивний вплив на осмисленість життя та інтегрування ціннісно-сислової свідомості.

У таблиці 2 представлені показники смисложиттєвих орієнтацій досліджуваних експериментальної та контрольної групи під час другого тестування, адже за результатами констатуючого дослідження було виявлено суттєві відмінності в осмисленні життя та вираженості кризи.

Таблиця 2

Середні значення показників смисложиттєвих орієнтацій досліджуваних експериментальної та контрольної груп після впровадження програми

Показники	діагностика		t	p
	ЕГ	КГ		
Смисложиттєві орієнтації	72,44±9	81,59±8	0,98	-
Смисложиттєва криза	67±11	54±12	1,023	-

Як свідчать дані таблиці 2, результати в експериментальній групі після проходження тренінгу та в контрольній при повторному дослідженні не мають статистичних відмінностей. Тобто, за результатами проходження тренінгу, ціннісно-смилова свідомість неформалів стала більш структурована, рівень осмисленості життя підвищився, а показник смисложиттєвої кризи зменшився, що наближає дані показники в експериментальній групі до показників контрольної.

У таблиці 3 порівняні показники смисложиттєвих орієнтацій представників експериментальної групи після тренінгу та контрольної групи при першому дослідженні.

Таблиця 3

Середні значення показників смисложиттєвих орієнтацій досліджуваних експериментальної групи після впровадження програми та контрольної групи при першому тестуванні

Показники	діагностика		t	p
	ЕГ	КГ		
Смисложиттєві орієнтації	72,44±9	83,64±8,5	1,212	-
Смисложиттєва криза	67±11	56±13	0,988	-

Як свідчать дані таблиці 3, за результатами проведення тренінгу показники осмисленості життя в експериментальній групі не мають суттєвих відмінностей із показниками смисложиттєвих орієнтацій контрольної групи при першому тестуванні. Тобто, порівняння даних таблиць 2 та 3 дає підстави стверджувати, що показники осмисленості життя підлітків контрольної групи не змінилися, а експериментальної – змінилися.

Також, нами порівняні показники структурної організації системи смислів досліджуваних, що виявлено за допомогою методики граничних смислів (Д. О. Леонт'єв) і представлено у таблиці 4.

Таблиця 4

Структурні показники системи смислів досліджуваних експериментальної групи при першому та другому дослідженні

Групи досліджуваних	Компоненти структури смислової сфери досліджуваних, середні значення				
	КГК	КВК	ІЗ	СДЛ	П
до тренінгу	2,02	1,42	0,48	7,65	17,51
після тренінгу	3,04	2,68	0,81	9,56	23,22
t	2,102*	2,308*	0,8	3,211**	3,19**

Примітка: КГК – кількість граничних категорій; КВК – кількість вузлових категорій; ІЗ – індекс зв'язаності; СДЛ – середня довжина смислового ланцюга, П – продуктивність.

Як свідчать дані таблиці 4, за результатами проходження тренінгу досліджувані експериментальної групи мають суттєві відмінності за збільшенням кількості граничних та вузлових категорій, середньої довжини смислових ланцюгів та продуктивності. Показник зв'язаності смислової сфери також збільшився, хоча статистичне доведення такої зміни відсутнє, що можна пояснити розподілом значень індексу.

Вираженість структурних показників системи смислів досліджуваних експериментальної та контрольної групи після апробації програми представлені в таблиці 5.

Таблиця 5

Структурні показники системи смислів досліджуваних експериментальної та контрольної групи другому дослідженні

Групи	Компоненти структури смислової сфери досліджуваних, середні значення				
	КГК	КВК	ІЗ	СДЛ	П
ЕГ	3,04	2,68	0,81	9,56	23,22
КГ	3,06	2,81	0,91	9,63	26,37
<i>t</i>	0,08	0,55	0,07	0,27	1,18

Примітка: КГК – кількість граничних категорій; КВК – кількість вузлових категорій; ІЗ – індекс зв'язаності; СДЛ – середня довжина смислового ланцюга, П – продуктивність.

Як свідчать дані таблиці 5, за усіма показниками структурної організації підсистеми смислів досліджуваних експериментальної та контрольної групи при другому дослідженні статистична відмінність відсутня, і, навпаки, зафіксоване істотне наближення числових показників за методикою виявлення межових смислів. Тобто, за результатами проходження корекційно-розвивальної програми структурна організація смислової сфери досліджуваних неформалів наблизилася до показників контрольної групи.

У таблиці 6 представлені показники структурної організації підсистеми смислів експериментальної груп після впровадження програми та контрольної групи при першому тестуванні.

Як бачимо з таблиці 6, показники структурної організації підсистеми смислів досліджуваних експериментальної групи після апробації програми не мають статистично значимих відмінностей порівняно з даними контрольної групи при першому дослідженні. Це свідчить на користь покращення

показників організації та функціонування системи смислів досліджуваних експериментальної групи, оскільки при порівнянні даного показника в рамках емпіричного дослідження були зафіксовані суттєві відмінності.

Таблиця 6

Структурні показники системи смислів досліджуваних експериментальної групи після впровадження програми та контрольної групи при першому тестуванні

Групи	Компоненти структури смислової сфери досліджуваних, середні значення				
	КГК	КВК	ІЗ	СДЛ	П
ЕГ	3,04	2,68	0,81	9,56	23,22
КГ	3,05	2,79	0,89	9,56	28,64
<i>t</i>	0,03	0,21	0,16	0	1,29

Примітка: КГК – кількість граничних категорій; КВК – кількість вузлових категорій; ІЗ – індекс зв'язаності; СДЛ – середня довжина смислового ланцюга, П – продуктивність.

Порівняння показників змістовних характеристик ціннісно-смислової свідомості підлітків експериментальної групи, виявлених за методикою граничних смислів (Д. О. Леонт'єв) при першому та другому дослідженні представлені в таблиці 7.

Таблиця 7

Показники змістовних характеристик ціннісно-смислової свідомості підлітків експериментальної групи при першому та другому дослідженні

Групи досліджуваних	Індекси контент-аналізу смислів		
	децентрація	рефлексивність	негативність
до тренінгу	0,344	0,112	0,352
після тренінгу	0,366	0,299	0,122
<i>t</i>	0,68	2,89**	2,75**

Як видно з таблиці 7, зафіксовані статистично значиме підвищення показника рефлексивності та зменшення негативізму як змістовних характеристик смислових конструктів підлітків-неформалів за результатами апробації програми. Показник децентрації суттєво не змінився, що доводить вагомість комунікації та діалогічності у процесі розвитку ціннісно-смислової свідомості особистості підліткового віку.

Вираженість таких показників системи смислів досліджуваних експериментальної та контрольної групи після апробації програми представлені в таблиці 8.

Таблиця 8

Показники змістовних характеристик ціннісно-смісловій свідомості підлітків експериментальної та контрольної групи при другому дослідженні

Групи досліджуваних	Індекси контент-аналізу смислів		
	децентрація	рефлексивність	негативність
ЕГ	0,366	0,299	0,122
КГ	0,392	0,109	0,09
<i>t</i>	0,211	2,75**	0,34

Як свідчать результати, представлені в таблиці 8, підліткам експериментальної групи властиві схожі з дітьми контрольної групи показники децентрації та негативізму, при наявності тенденції до переваги рефлексивності серед неформалів. Тобто, за підсумками проходження тренінгу діти експериментальної групи стали більш рефлексивними за представників контрольної групи.

Порівняння показників контент-аналізу системи смислів досліджуваних експериментальної групи при другому дослідженні та контрольної – при першому, представлені у таблиці 9.

Таблиця 9

Показники змістовних характеристик ціннісно-смісловій свідомості підлітків експериментальної групи після апробації програми та контрольної групи при першому дослідженні

Групи досліджуваних	Індекси контент-аналізу смислів		
	децентрація	рефлексивність	негативність
ЕГ	0,366	0,299	0,122
КГ	0,387	0,095	0,105
<i>t</i>	0,108	2,62*	0,29

Як видно з таблиці 9, представники експериментальної групи після тренінгу мають схожі значення децентрації та негативізму порівняно з даними дітей контрольної групи при першому дослідженні. Показник рефлексивності більше

властивий дітям експериментальної групи у порівнянні з першим та другим дослідженням в контрольній групі.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Зважаючи на низький рівень осмисленості життя, виражені ознаки смисложиттєвої кризи та порушення ієрархії та зв'язаності показників ціннісно-сміслової сфери представників субкультур розроблено програму розвитку ціннісно-сміслової сфери підлітків-неформалів у контексті інтеграції їх комунікативного досвіду. Метою програми виступало формування якісно нового рівня ціннісно-сміслової свідомості молоді особистості, зміна її структурних та змістовних компонентів та нове сприйняття меж власного Я й соціальної дійсності з урахуванням дискурсів субкультури. Результати апробації даної програми засвідчили її ефективність шляхом підвищення осмисленості життя неформалів, їх рефлексивності, кількісних характеристик системи смислів при зменшенні проявів смисложиттєвої кризи і негативізму, що доведено методами математичної статистики.

Разом із тим, проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблем впливу міжособистісної взаємодії в неформальних об'єднаннях на розвиток ціннісно-сміслової сфери підлітків та розробки методичних засобів її оптимізації. Подальшого вивчення потребують питання, пов'язані з емпіричним осягненням закономірностей інтегрованого функціонування особистості підлітка-неформала, її життєвої конструктивності та побудови життєвого шляху відповідно до превалюючої ролі неформальної взаємодії у розвитку ціннісно-сміслової сфери молоді особистості.

Список використаних джерел

- Булах І. С. Ціннісні орієнтації в контексті особистісної позиції сучасного підлітка. *Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент*. 2009. Вип. 1. С. 115–131.
- Журавльова Л. П., Мужанова Н. В. Особливості ціннісно-сміслової сфери осіб, яку належать до неформальних субкультур. *Український психологічний журнал*. 2018. № 4 (10). С. 53–68.
- Карпенко З. С. Аксіологічна психологія особистості : монографія. 2-ге вид., перероб., доповн. Івано-Франківськ, 2018. 720 с.
- Лавріненко В. А. Особливості ціннісно-сміслової свідомості підлітків із неформальних об'єднань. *Психологія і особистість*. 2015. № 2. Ч. 1. С.168–185.

- Лавріненко В. А. Особливості смислової сфери підлітків із неформальних об'єднань агресивної та романтико-ескапістської спрямованості. *Психологія і особистість*. 2017. № 1. С. 130–145.
- Лисенко Ю. О. Взаємодія субкультур у культурі суспільства. *Збірник наукових праць «Педагогіка та психологія»*. Харків, 2015. Вип. № 48. С. 109–118.
- Левикова С. И. Две модели динамики ценностей культуры (на примере молодежной субкультуры). *Вопросы философии*. 2006. № 4. С. 71–79.
- Павелків В. Р. Психогенеза агресивної та деструктивної поведінки в підліткових субкультурах : дис. ... докт. психол. наук : 19.00.07. Рівне, 2019. 360 с.
- Седих К. В., Моргун В. Ф. Делінквентний підліток : навч. посіб. для студентів. 3-е вид. Київ : Слово, 2019. 272 с.
- Седих К. В. Дослідження репрезентації соціально-політичної кризи в суспільній свідомості жителів України в системно-синергетичному підході. *Психологія і особистість*. 2016. № 1. С.53–69.
- Сошина Ю. М. Психологічні особливості формування ціннісно-смислових настановлень у підлітковому віці : дис. ... канд. психол. наук. Київ, 2016. 174 с.
- Тодорів Л. Д., Яворська Н. І. Гендерна специфіка формування інтерпретативних схем оцінювання “Я” підлітками в молодіжній спільноті. *Проблеми сучасної психології*. 2010. Вип. 9. С. 628–640.

References

- Bulakh, I. S. (2009). Tsinnisni oriientatsii v konteksti osobystisnoi pozytsii suchasnoho pidlitka [Value orientations in the context of the personal position of the modern teenager]. *Mizhnarodnyi naukovyi forum: sotsiologhiia, psykhologhiia, pedahohika, menezhment [International scientific forum: sociology, psychology, pedagogy, management]*, 1, 115-131 [in Ukrainian].
- Karpenko, Z. S. (2018). *Aksiologichna psykhologhiia osobystosti [Axiological psychology of personality]*. Ivano-Frankivsk [in Ukrainian].
- Lavrinenko, V. A. (2015). Osoblyvosti tsinnisno-smyslovoi svidomosti pidlitkiv iz neformalnykh ob'iednan [The specificity of value-meaning consciousness of adolescents from informal unions]. *Psykhologhiia i osobystist [Psychology and personality]*, 2(1), 168-185 [in Ukrainian].
- Lavrinenko, V. A. (2017). Osoblyvosti smyslovoi sfery pidlitkiv iz neformalnykh ob'iednan ahresyvnoi ta romantyko-eskapistskoi spriamovanosti [The specificity of meaning sphere of adolescent's

- from informal unions of aggressive and romantic-escapist orientation]. *Psykhohiia i osobystist [Psychology and personality]*, 1, 130-145 [in Ukrainian].
- Levikova, S. I. (2006). Dve modeli dinamiki cennostej kul'tury (na primere molodezhnoj subkul'tury) [Two models of the cultural values dynamics (on the example of youth subculture)]. *Voprosy filosofii [Philosophy questions]*, 4, 71-79 [in Russian].
- Lysenko, Yu. O. (2015). Vzaiemodiia subkultur u kulturi suspilstva [Interaction of subcultures in the culture of society]. *Zbirnyk naukovykh prats "Pedagogika ta psykhohiia" [Collection of scientific works "Pedagogy and Psychology"]*, 48, 109-118 [in Ukrainian].
- Pavelkiv, V. R. (2019). *Psykhoheneza ahresyvnoi ta destruktyvnoi povedinky v pidlitkovykh subkulturakh [Psychogenesis of aggressive and destructive behavior in adolescent subcultures]*. (Ph.D. diss.). Rivne [in Ukrainian].
- Sedykh, K. V. (2016). Doslidzhennia reprezentatsii sotsialno-politychnoi kryzy v suspilnii svidomosti zhyteliv Ukrainy v systemno-synerhetychnomu pidkhodi [Research of the representation of the socio-political crisis in the public consciousness of the inhabitants of Ukraine in the system-synergistic approach]. *Psykhohiia i osobystist [Psychology and personality]*, 1, 53-69 [in Ukrainian].
- Sedykh, K. V., & Morhun, V. F. (2019). *Delinkventnyi pidlitok: navch. posib. [Delinquent teenager: a textbook]*. Kyiv: Slovo [in Ukrainian].
- Soshyna, Yu. M. (2016). *Psykhologichni osoblyvosti formuvannia tsinnisno-smyslovykh nastanovlen u pidlitkovomu vitsi [Psychological peculiarities of formation of value-semantic attitudes in adolescence]*. (Ph.D. diss.). Kyiv [in Ukrainian].
- Todoriv, L. D., & Yavorska, N. I. (2010). Henderna spetsyfika formuvannia interpretatyvnykh skhem otsiniuvannia "Ja" pidlitkamy v molodizhnii spilnoti. *Problemy suchasnoi psykhologii [Problems of modern psychology]*, 9, 628-640 [in Ukrainian].
- Zhuravlova, L. P., & Muzhanova, N. V. (2018). Osoblyvosti tsinnisno-smyslovoi sfery osib, yaku nalezhat do neformalnykh subkultur [Features of the semantic sphere of persons belonging to informal subcultures]. *Ukrainskyi psykhologichnyi zhurnal [Ukrainian Psychological Journal]*, 4(10), 53-68 [in Ukrainian].

V. Lavrinenko

DYNAMICS OF ADOLESCENT'S FROM INFORMAL UNIONS MEANING SPHERE INDICATORS IN THE TRAINING PROCESS

The article analyzes the features of value-meaning sphere development program participants meaning sphere dynamics indicators. The role of subcultures in modern society, directions of scientific research in the field of adolescents

meaning sphere formation in informal associations current scientific research are presented.

The adolescent's from informal unions value-meaning consciousness in the context of their communicative experience in subcultures integration development program purpose and content are described. The meaning orientations, meaning sphere structural and content characteristics and the severity of the meaning crisis of adolescents who took part in the approbation of the program dynamics indicators are analyzed.

The program approbation results proved its effectiveness by increasing the meaningfulness of adolescent's from informal unions life, their reflexivity, quantitative characteristics of the meanings system while reducing the meaning of life crisis and negativism manifestations.

Key words: *value-meaning sphere, meaning sphere, informal associations, informal teenagers, structural and content characteristics of meaning sphere, teenagers from informal unions value-meaning sphere development program, teenagers from informal unions meaning-life orientations.*

УДК: 159.923.2

© О. М. Сілютіна, 2021

orcid.org/ 0000-0003-4906-7540

<https://doi.org/10.33989/2226-4078.2021.1.227221>

СІЛЮТІНА Олена Миколаївна

*аспірант кафедри психології Полтавського національного педагогічного
університету імені В. Г. Короленка*

ДОСЛІДЖЕННЯ ЧИННИКІВ ФОРМУВАННЯ ТІЛЕСНОГО ІНТЕЛЕКТУ ОСОБИСТОСТІ

Стаття містить виклад теоретичного аналізу чинників формування тілесного інтелекту особистості – самоставлення, гендерних ролей особистості та її сексуальності, регуляторних, когнітивних та емоційних структур особистості, оцінки власної зовнішності та образу свого тіла, ставлення до здоров'я і його суб'єктивної оцінки. Описано процедуру та методичні засади вивчення чинників формування тілесного інтелекту особистості. Представлено результати емпіричного дослідження специфіки самоставлення, саморегуляції, ставлення до здоров'я та вираженості його емоційного і соціального компонентів. Проаналізовано показники впливу образу тіла на якість життя досліджуваних, їх сексуальну тривожність та вираженості компонентів тілесного інтелекту – компетентності, самосприйняття, сексуальності, саморегуляції.

Ключові слова: *тілесний інтелект, чинники формування тілесного інтелекту, самоставлення, саморегуляція, образ тіла, сексуальна тривожність особистості, тілесна компетентність.*

Постановка проблеми. Сучасна людина переносить фокус уваги у своєму розвитку на реалізацію розумових здібностей. Зокрема, швидка комп'ютеризація суспільства в усіх сферах життя призводить до того, що все більше часу люди проводять сидячи за комп'ютером. За такого способу життя, людина поступово перестає розвивати свої тілесні навички і навіть втрачає вже здобуті, а м'язова система втрачає свою рухливість і життєвість.

Сучасна людина має досить велике соціально-емоційне навантаження, зумовлене кризовими явищами сучасного суспільства, надмірно вираженою споживацькою орієнтацією свідомості (Седих, 2016), тому знання та розуміння функціонування психічно-тілесних процесів та їх постійний взаємозв'язок стає сьогодні нагальною потребою для неї. У

зв'язку із цим особливої важливості набуває проблема тілесного інтелекту особистості, як узагальненого психологічного утворення, де виражаються особливості тілесності людини, її розуміння та функціонування. Не зважаючи на посилену увагу дослідників до даної проблеми, психологічна сутність тілесного інтелекту та системи чинників, що детермінують його розвиток, залишається мало вивченою.

Мета даної статті – описати результати дослідження чинників формування тілесного інтелекту особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поняття тілесного інтелекту використовується в сучасній науці зрідка. Проте, саме розвиток знань відносно свого тіла, його можливостей, його обмежень та способів подолання таких обмежень має найбільш прикладний інтерес для сучасної людини, у суспільстві, де тілу надано нижчий статус порівняно з розумом та емоціями. Саме тілесний інтелект та його розвиток може допомогти людині вирішити багато життєвих проблем, повернути свідомість людини «до тіла», навчити переносити увагу «до тіла», коли розумова та емоційна сфери переквантажені.

Тілесний інтелект особистості, її ставлення до свого тілесного *Я* детермінуються рядом психологічних чинників. Мова йде про певні аспекти психічного, що детермінують ставлення людини до власної тілесності, її усвідомленості у множинних зв'язках і відношеннях, корелюючи з даним феноменом у площинах соціальної взаємодії, онтогенетичного становлення особистості як цілісної системи. Узагальнюючи думки науковців з даної проблеми, можемо зауважити, що тілесний інтелект особистості формується під впливом: 1) самоставлення особистості (В. О. Лабунська, В. В. Столін, О. С. Язвінська, С. Г. Якобсон); 2) гендерної ролі особистості, проявів її сексуальності (Л. М. Абсалямова, Т. С. Бурейчак, І. С. Кон, О. С. Язвінська, Т. Ф. Cash, М. Ferguson, L. A. Jackson, N. Wolf) та специфіки її сексуальності; 3) регуляторних структур особистості – саморегуляції, вольової регуляції поведінки, планування діяльності, цілепокладання та рівня домагань, тощо (В. І. Моросанова, О. С. Язвінська) 4) оцінки власної зовнішності та самого себе, формування іміджу власного *Я* на основі різнорівневої системи соціальних

контактів (Л. М. Абсалямова, В. В. Козачинська, М. А. Коваленко, Ю. М. Коломієць, А. Лоуен, О. Т. Соколова, S. Fisher, P. Schilder, J. K. Thompson, M. Tiggemann); 5) особливостей перебігу когнітивних процесів та емоційного реагування на оточуюче середовище (Д. М. Туркова, В. М. Шмаргун); б) різних аспектів ставлення до свого здоров'я та його об'єктивної й суб'єктивної оцінки (В. О. Ананьєв, М. Кулеша-Любінець).

О. С. Язвінська (2013) демонструє чітко виражений кореляційний зв'язок між параметрами самоставлення особистості та її сприйняттям тілесного *Я*. Авторка виявила значущі кореляції між показниками інтегрального самоставлення і показниками: «Вказівки на захворювання внутрішніх органів», «Бажання змінити зовнішність» і «Базовий тілесний внутрішньопсихічний конфлікт», що говорить про тісний взаємозв'язок між тілесним образом *Я* і самоставленням. Вона також наголошує на взаємозв'язку між порушеннями в механізмі статево-рольової самоідентифікації і прагненням змінити зовнішність, а також порушеннями у визначенні меж тіла, як аспекту сприйняття свого тілесного *Я* людиною. На думку Т. Ф. Кеша (2002), для інтеграції історичної перспективи і сучасних досліджень образу тіла слід враховувати наступні три положення: сприйняття феномена образу тіла з метою кращого розуміння людського існування, визнання багатовимірності феномена образу тіла і необхідність об'єднання зусиль теорії і практики в міждисциплінарному плані. Л. М. Абсалямова (2017) зауважує, що значущість для свідомості образу тілесного *Я*, безумовно, детермінована філогенетично закріпленими біологічними законами відтворення собі подібного й утвореними в процесі онтогенезу особистості соціально нормованими уявленнями про статево орієнтацію.

О. С. Язвінська (2013), розглядаючи специфіку образу «тілесного *Я*» та акцентуючи увагу на вагомості регуляторних структур у функціонуванні особистості, визначає, що на найбільш загальному рівні свого функціонування він визначає особливості регуляторних механізмів особистості, специфіку організації та протікання процесів планування діяльності, реалізації мети, тощо. Відповідно, регуляторна функція ставлення особистості до своєї тілесності реалізується через

систему когнітивно-афективних механізмів, що запускають процеси оцінки діяльності та її покращення.

Тілесний інтелект формується під впливом оцінки власної зовнішності та самого себе, формування образу власного *Я* на основі різнорівневої системи соціальних контактів. Проведені С. Фішером і С. Клівлендом (1986) дослідження образу тіла з точки зору його меж показали високу кореляцію між ступенем визначеності меж образу тіла і певними особистісними характеристиками людини. J. K. Thompson (1990), та M. Tiggemann (2001) також наголошують на вираженій залежності тілесного *Я* людини та її образу тіла залежно від умов життя людини, системи соціальних стосунків, коли успішність у сприйнятті оточуючими в межах спілкування і взаємодії провокує покращення ставлення до різних аспектів своєї тілесності.

Також, як зазначає Д. М. Туркова (2020), у якості чинників функціонування тілесного інтелекту особистості у широкому розумінні розглядаються типові копінг-механізми, що використовуються особистістю в складних життєвих ситуаціях. Нею розроблена модель подолання несприятливих обставин на рівні взаємодії з тілесним *Я*, що базується на усвідомленні свого тіла, інтернальному характері локусу контролю тіла та виражається через копінг-механізм пошуку соціальної підтримки.

Окрім цього, функціонування тілесного інтелекту особистості обумовлене специфікою різних аспектів ставлення до свого здоров'я та його об'єктивної й суб'єктивної оцінки (В. О. Ананьєв, М. Кулеша-Любінець, О. С. Язвінська). У даному контексті доцільно загадати про специфіку ставлення особистості до свого здоров'я, що є одним із аспектів потенціалів особистості, за В. О. Ананьєвим (2006), який в межах окреслення тілесної компетентності зауважував, що здорова тілесність – це спонтанна, природна тілесна поведінка, стійкість тіла, врівноваженість, цілісність сприйняття тіла, здатність до отримання сексуального задоволення, прийняття власного тіла.

Разом із тим, проблема наукового осягнення чинників формування тілесного інтелекту особистості вимагає подальшого дослідження.

Виклад основного матеріалу дослідження. Емпіричне дослідження системи чинників тілесного інтелекту та його складових здійснене у 2016-2018 роках. До складу вибірки увійшли 120 досліджуваних віком від 20 до 45 років. Статевий склад вибірки налічує 66 жінок та 54 чоловіка. В дослідженні використано методики «Опитувальник самовідношення» (В. В. Столін, С. Р. Пантілеєв); методиками дослідження рівня сексуальної тривожності (Т. Ф. Кеша) та вивчення образу тіла Т. Ф. Кеша BIQLI-19; «Стиль саморегуляції поведінки» (В. І. Моросанова); «Ставлення до здоров'я» (Р. А. Березовська), методика самооцінки психічного та соціального здоров'я (С. Степанов); «Опитувальник тілесного інтелекту» (О. М. Сілютіна). Так, показники самоставлення особистості подано в таблиці 1.

Таблиця 1

Особливості самоставлення досліджуваних

Показники самоставлення	низький	середній	високий
загальне самоставлення	5%(6)	32,5%(39)	62,5%(75)
самоповага	12,5%(15)	22,5%(27)	65% (78)
аутосимпатія	12,5%(15)	15%(18)	72,5%(87)
очікуване відношення інших	10%(12)	27,5%(33)	62,5%(75)
самоінтерес	5%(6)	22,5%(27)	72,5%(87)

Як свідчать дані таблиці 1., досліджувані характеризуються переважно високим рівнем самоставлення. Більшість представників вибірки характеризуються вираженим позитивним ставленням до себе та своєї особистості, розуміє себе, на високому рівні розцінює свої психологічні характеристики, розуміє логіку своїх вчинків та їх послідовність, поважає себе та цікавиться своїм внутрішнім світом. Для третини досліджуваних характерний середній рівень самоставлення, тобто вони, переважно, позитивно оцінюють себе і мають позитивну оцінку власної особистості, проте в деяких аспектах мають негативне ставлення до себе. Це може виступати очікування негативного ставлення до себе з боку оточуючих, знижене розуміння логіки своїх вчинків, порушення показників самокерівництва, тощо. Серед досліджуваних переважають високі показники базових характеристик

самоствалення – самоповаги (65%), аутосимпатії (72,5%), очікуваного ставлення від інших (62,5%) та самоінтересу (72,5%). Тобто, більшість досліджуваних має виражене поважливе ставлення до своєї особистості, зацікавлена нею, має до неї симпатію, що розповсюджується і на відображення факту тілесності у їх самостваленні. Так, тіло сприймається ними як достатньо позитивне, вони чітко усвідомлюють свої тілесні процеси, розуміють їх та позитивно відчувають себе в тілі як аспекті самосвідомості.

У таблиці 2 подано результати дослідження образу тіла та сексуальної тривожності представників вибірки.

Таблиця 2

Показники образу тіла та сексуальної тривожності досліджуваних

показники тілесності	низький	середній	високий
позитивний образ тіла	10% (12)	32,5% (39)	57,5% (69)
сексуальна тривожність	20% (24)	75% (90)	5% (6)

Як видно з таблиці 2, більше половини досліджуваних (57,5%, 69 чол.) характеризуються вираженим позитивним впливом образу тіла на якість життя. Зокрема, властиве їм уявлення про власне тіло чинить виражений позитивний вплив на систему активності, соціальні стосунки, провокує специфічну поведінку, спрямовану на підтримання та модифікацію тіла. Позитивна оцінка своєї тілесності для досліджуваних даної групи виступає основою для встановлення та підтримання стосунків з представниками протилежної статі, дозволяє відчути їм свою сексуальну привабливість відносно партнера. При цьому, 32,5% (39 чол.) представників вибірки мають середній рівень впливу образу тіла на їх життя. Вони, переважно мають позитивну оцінку власного тіла, проте в деяких аспектах їм зовнішність не подобається, або не чинить настільки вираженого впливу на повсякденну активність, стосунки з оточуючими людьми, не обумовлює успішність у системі професійної взаємодії. Не значна частина вибірки характеризується вираженим негативним впливом образу тіла на їх життя.

Більшість представників вибірки характеризуються середнім рівнем сексуальної тілесної тривожності, натомість 5% мають абсолютну тілесну розкутість у процесі сексуальних

стосунків, а 20%– високий показник бажання приховати своє тіло у процесі сексуального акту. Отримані дані, загалом, засвідчують нормальний рівень формування тілесності у контексті сексуальних стосунків серед представників вибірки. Так, для більшості досліджуваних характерне нормальне ставлення до власного тіла як об'єкта сексуальних стосунків. Вони нормально ставляться до необхідності демонструвати власне тіло до та під час статевого акту, не переймаються через те як виглядають частини їхнього тіла, як їх сприймає партнер. Натомість, для меншої частини респондентів (20%) характерний високий рівень тілесної тривожності у контексті сексуальної поведінки. Така їх тілесна тривожність у контексті сексуальності відображає проблеми у ставленні до свого тіла, порушення у формуванні тілесного Я, його не прийняття. Стосовно найменш вираженої групи досліджуваних, яким властивий низький рівень тілесної сексуальної тривожності, то доцільно зауважити, що вони характеризуються вкрай низькими показниками остраху демонстрації свого тіла.

У таблиці 3 подано показники ставлення до здоров'я представників вибірки.

Таблиця 3

Вираженість компонентів ставлення до здоров'я досліджуваних вибірки

Компоненти ставлення до здоров'я	низький	середній	високий
когнітивний	2,5% (3)	12,5% (15)	85%(102)
емоційний	2,5%(3)	45% (54)	52,5% (63)
поведінковий	17,5% (21)	50% (60)	32,5% (39)
ціннісний	0%(0)	42,5%(51)	57,5%(69)

Як свідчать дані таблиці 3., представникам досліджуваної вибірки характерні підвищені показники ставлення до свого здоров'я. Зокрема, на високому рівні досліджуваним властиві когнітивний, емоційний та ціннісний компоненти. Поведінковий компонент ставлення до здоров'я виражений переважно на середньому рівні. Тобто, більшість досліджуваних має достатній запас знань стосовно здоров'я, функціонування їх тілесної сфери, відчують потреби їх тілесної сфери. Вони чітко орієнтуються у проблематиці здоров'я та його підтримання,

усвідомлюють необхідність комунікації зі своїм тілом, чітко розпізнають прояви у сфері тілесного, що свідчить про достатньо високий рівень їх тілесного інтелекту. Здоров'я та сфера тілесного загалом для них є вагомою цінністю. Проте, часто для досліджуваних активність у сфері збереження здоров'я так і залишається на рівні когнітивного розуміння, емоційного реагування та ціннісного омилення, оскільки поведінковий показник ставлення до свого здоров'я виражений значно меншою мірою.

Розглянемо особливості вираженості емоційного і соціального здоров'я досліджуваних, що представлені в таблиці 4.

Таблиця 4

Вираженість емоційного та соціального здоров'я досліджуваних вибірки

компоненти здоров'я	низький	середній	високий
емоційний дискомфорт	17,5% (21)	77,5% (31)	5% (6)
соціальне благополуччя	0% (0)	40% (48)	60%(72)

Як бачимо з таблиці 4, представникам вибірки властиві підвищені показники соціального здоров'я при вираженості емоційного благополуччя на середньому рівні у більшості досліджуваних. Разом із тим, високий рівень емоційного благополуччя характерний для меншості вибірки, а низький рівень соціального здоров'я взагалі не зафіксований серед респондентів. Тобто, досліджувані характеризуються зниженим рівнем конфліктності та переважанням соціального благополуччя, спроможністю успішно взаємодіяти з оточуючими людьми, не вдаючись до протистоянь. Їх система міжособистісних контактів достатньо різноманітна і передбачає застосування розвинених адаптивних стратегій в сфері комунікацій. Показник емоційного благополуччя характерний на середньому рівні вираженості серед респондентів, які, переважно, характеризуються позитивними емоційними переживаннями. Проте, в певних аспектах свого життя ці досліджувані відчувають наявність проблем, що дезорганізують їх нормальне функціонування та життєдіяльність.

У таблиці 5 представлено результати дослідження саморегуляції представників вибірки.

Таблиця 5

Особливості саморегуляції як чинника формування тілесного інтелекту представників вибірки

показник саморегуляції	низький рівень	середній рівень	високий рівень
планування	12,5%(15)	30%(36)	57,5%(69)
моделювання	15%(18)	75%(90)	10%(12)
програмування	22,5%(27)	60%(72)	17,5%(21)
оцінка результатів	2,5%(3)	52,5%(63)	45%(54)
гнучкість	15%(18)	72,5%(87)	12,5%(15)
самостійність	10%(12)	57,5%(69)	32,5%(39)
саморегуляція	7,5%(9)	65%(78)	27,5%(33)

Як бачимо з таблиці 5, серед представників вибірки переважає середній рівень розвитку саморегуляції та її компонентів. Зокрема, такий рівень вираженості виявлений за шкалами моделювання, програмування, оцінки результатів діяльності, гнучкості, самостійності і загального рівня саморегуляції. Отже, переважна більшість досліджуваних спроможна до успішної саморегуляції власної діяльності, свідомо організовує свої вчинки, має можливість і розвинуті здібності до моделювання своєї діяльності, виявлення бажаних і передбачуваних результатів своїх дій та вчинків, розподілити свої дії у відповідну програму, яка передбачає певні етапи реалізації та закономірності функціонування. У такому разі тілесні механізми набувають особливого значення, оскільки саме у контексті взаємодії фізіологічного та психічного формуються саморегулятивні уміння особистості. Найбільш виражені низькі рівні за даною методикою виявлені нами за шкалами програмування, моделювання та гнучкості. Для цих представників вибірки процес саморегуляції діяльності достатньо складний, вони не спроможні успішно організувати свою діяльність, моделювати алгоритм дій та різні перешкоди, що можуть при цьому трапитися.

Результати дослідження компонентів тілесного інтелекту представлено в таблиці 6.

Таблиця 6

Показники тілесного інтелекту представників вибірки

показник тілесного інтелекту	низький рівень	середній рівень	високий рівень
тілесна компетентність	35%(42)	57,5%(69)	7,5%(9)
самосприйняття	17,5%(21)	75%(90)	7,5%(9)
саморегуляція	7,5%(9)	80%(96)	12,5%(15)
сексуальність	32,5%(39)	57,5%(69)	10%(12)
самопочуття	25%(30)	60%(72)	15%(18)
тілесний інтелект	17,5%(21)	67,5%(81)	15%(18)

Як свідчать дані таблиці 6, нами виявлено переважання середніх показників вираженості тілесного інтелекту серед досліджуваних. Зокрема, нами виявлено, що 57,5% (69 чол.) характеризуються середнім рівнем тілесної компетентності, 75% (90 чол.) – самосприйняття, 80% (96 чол.) – саморегуляції, 57,5% (69 чол.) – сексуальності, 60% (72 чол.) – самопочуття, 67,5% (81 чол.) – тілесного інтелекту. Тобто, досліджувані даної вибірки, переважно, посередньо орієнтуються в питаннях тілесності.

Узагальнюючи, можемо зауважити, що більшість (67,5%, 81 чол.) представників вибірки характеризуються середнім рівнем розвитку тілесного інтелекту, чітко орієнтуються в потребах свого тіла, можуть диференціювати його сигнали та відповідним чином організовувати свою активність для покращення функціонування тілесної сфери. Разом із тим, вони не мають надмірної зацікавленості у питаннях тілесного функціонування і не сприймають «все життя через призму функціонування тілесного», як це характерно 15% (18 чол.) представників вибірки з високим рівнем даної якості. При цьому, 17,5% (21 чол.) серед вибірки має низький показник тілесного інтелекту, характеризується не розумінням тілесних процесів, зниженим рівнем енергетичного балансу і не зацікавленістю у розвитку своєї тілесності, що виражається через відсутність лінії поведінки, спрямованої на покращення показників тілесного усвідомлення та функціонування.

Виявлено, що представники вибірки мають дещо менше сформовані показники тілесної компетентності та сексуальності, при краще сформованих саморегуляції, само сприйнятті та самопочутті як характеристик тілесного інтелекту. Тобто,

респонденти переважно налаштовані на реалізацію здоров'язберігаючих тенденцій, позитивно ставляться до свого тіла, хоча і мають нестачу знань про тілесність, можуть не надавати значення певним проявам тілесності, мають певні порушення енергетичного балансу в сексуальній сфері.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. За результатами дослідження встановлено, що представники вибірки характеризуються підвищеними показниками самоставлення, аутосимпатії, самоінтересу та самоповаги, що виражається в очікуванні позитивного ставлення від інших. Вони часто мають проблеми із саморозумінням, для деякої частини вибірки характерні знижені показники самоставлення. Для більшості досліджуваних властивий позитивний образ тіла, надання йому важливості у контексті життєвого функціонування. Тобто, питання тілесності для досліджуваних є важливими, а ступінь оцінки своїх тілесних характеристик обумовлює життєву ефективність та результативність. Переважна більшість респондентів має середній рівень сексуальної тривожності, що відображає не повну їх задоволеність характеристиками своєї тілесності, певні страхи демонстрації тіла в контексті сексуальних стосунків.

Зафіксовано підвищені показники ставлення до здоров'я досліджуваних, наявність як емоційного реагування на стан здоров'я, так і відповідних цінностей, знань. Разом із тим, зафіксовано певне протиріччя, що полягає у зниженому рівні поведінкового компоненту ставлення до здоров'я, коли досліджувані, знаючи про певні свої проблеми зі здоров'ям чи усвідомлюючи необхідність його підтримки і покращення, не приймають для цього ніяких дій. Виявлено посередні показники емоційного комфорту як аспекту здоров'я та підвищений рівень соціального благополуччя досліджуваних. Встановлено, що більшість респондентів має посередній рівень задоволеності своїм тілом і зовнішністю.

Виявлене переважання посередніх показників саморегуляції досліджуваних, нестача сформованості у них програмування, моделювання та гнучкості як аспектів саморегуляції. Виявлені посередньо виражені показники тілесного інтелекту досліджуваних, що свідчить на користь переважного орієнтування респондентів у потребах власного тіла,

диференціювання його сигналів при наявності певних проблем у сфері тілесності. Зокрема, виявлено, що представники вибірки мають дещо менше сформовані показники тілесної компетентності та сексуальності, при краще сформованих саморегуляції, самосприйнятті та самопочутті як характеристик тілесного інтелекту. Разом із тим дана публікація не вичерпує ролі всіх чинників формування тілесного інтелекту особистості, що і виступатиме предметом подальших наукових розвідок автора.

Список використаних джерел

- Абсалимова Л. М. Роль «тілесного Я» у формуванні патернів харчової поведінки. *Проблеми сучасної психології*. 2017. Вип. 38. С.18–27.
- Ананьев В. А. Основы психологии здоровья. Кн. 1. Концептуальные основы психологии здоровья. Санкт-Петербург : Речь, 2006. 384 с.
- Седих К. В. Дослідження репрезентації соціально-політичної кризи в суспільній свідомості жителів України в системно-синергетичному підході. *Психологія і особистість*. 2016. № 1. С. 53–69.
- Туркова Д. М. Взаємозв'язок тілесного «Я» з копінг-механізмами. *Психологія і особистість*. 2020. № 1. С. 122–131.
- Язвінська О. С. Тілесний образ «Я» як об'єкт психологічного дослідження. *Психологічні науки. Збірник наукових праць*. 2013. Т. 2, Вип. 10 (91). С. 342–346.
- Cash T. F. *Body Image: a handbook of theory, research, and clinical practice*. New York : Guilford Press, 2002. 503 p.
- Fisher S. *Development and structure of the body image*. Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates, 1986. 871 p.
- Thompson J. K. *Body-image disturbance: assessment and treatment*. Elmsford : Pergamon Press, 1990. 140 p.
- Tiggemann M. *Body image across the life span in adult women. The role of self-objectivation*. *Developmental Psychology*. 2001. Vol. 37. P. 243–253.

References

- Absaliyomova, L. M. (2017). Rol "tilesnoho Ya" u formuvanni paterniv kharchovoi povedinky [The role of the «bodily self» in the eating behavior patterns formation]. *Problemy suchasnoi psykholohii [Problems of modern psychology]*, 38, 18-27 [in Ukrainian].
- Anan'ev, V. A. (2006). *Osnovy psihologii zdorov'ja [Fundamentals of Health Psychology]. Kn. 1. Konseptual'nye osnovy psihologii*

- zdorov'ja* [Book 1. *Conceptual Foundations of Health Psychology*]. Saint-Petersbourg: Rech' [in Russian].
- Cash, T. F. (2002). *Body Image: a handbook of theory, research, and clinical practice*. New York: Guilford Press.
- Fisher, S. (1986). *Development and structure of the body image*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sedykh, K. V. (2016). Doslidzhennia reprezentatsii sotsialno-politychnoi kryzy v suspilnii svidomosti zhyteliv Ukrainy v systemno-synerhetychnomu pidkhodi [Research of the representation of the socio-political crisis in the public consciousness of the inhabitants of Ukraine in the system-synergistic approach]. *Psykhologhiia i osobystist* [Psychology and personality], 1, 53-69 [in Ukrainian].
- Thompson, J. K. (1990). *Body-image disturbance: assessment and treatment*. Elmsford, NY: Pergamon Press.
- Tiggemann, M. (2001). Body image across the life span in adult women. The role of self-objectivation. *Developmental Psychology*, 37, 243-253.
- Turkova, D. M. (2020). Vzaiemozv'iazok tilesnoho "Ja" z kopinh-mekhanizmy. *Psykhologhiia i osobystist* [Psychology and personality], 1, 122-131 [in Ukrainian].
- Yazvinska, O. S. (2013). Tilesnyi obraz "Ja" yak ob'iekt psykhologichnoho doslidzhennia [The bodily image of the "Self" as an object of psychological research]. *Psykhologichni nauky. Zbirnyk naukovykh prats* [Psychological sciences. Collection of scientific works], 2, 10, 342-346 [in Ukrainian].

O. Siliytina

PERSONALITY'S CORPOREALITY INTELLIGENCE FORMATION FACTORS RESEARCH

The article presents the personality's corporeality intelligence shaping factors - self-assessment, gender roles of the individual and his sexuality, regulatory, cognitive and emotional structures of the personality, assessment of their appearance and body image, health and subjective assessment – theoretical analysis results. The procedure and methodical bases of personality's corporeality intelligence formation factors studying are described. The specifics of self-assessment, self-regulation, attitude to health and the severity of its emotional and social components empirical study results are presented. The indicators of the subjects quality of life body image influence, their sexual anxiety and the corporeality intelligence components severity – competence, self-perception, sexuality, self-regulation – are analyzed.

Key words: corporeality intelligence, corporeality intelligence formation factors, self- assessment, self-regulation, body image, personality's sexual anxiety, corporeality competence.

УДК 159.922.7-053.5:305]:316.36

© Н. І. Тихоненко, 2021

orcid.org/0000-0002-2474-6048

<https://doi.org/10.33989/2226-4078.2021.1.227229>

ТИХОНЕНКО Наталія Іванівна

учитель української мови та літератури наукового ліцею №3 (м. Полтава)

СТАТЕВІ ВІДМІННОСТІ У ГОТОВНОСТІ ДО ШЛЮБУ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Статтю присвячено аналізу статевої відмінності готовності до шлюбу старшокласників, систематизовано чинники психологічної готовності юнаків та дівчат до сімейного життя в умовах сьогодення. Юнацький вік, як час життєвого самовизначення особистості, характеризується випробовуванням різних соціальних ролей і видів діяльності. Психологічна готовність до сімейного життя включає стійку позитивну мотивацію до створення родини, розвиток особистісних якостей сім'янина, здатності до емпатійного розуміння партнера, конструктивну й самостверджуючу поведінку в шлюбі.

Здійснено теоретичний аналіз особливостей становлення особистості в юнацькому віці, специфіку готовності до шлюбу та сімейно-рольових очікувань представників старшого шкільного віку; описано методичні засади й методики дослідження з обраної теми; проаналізовано результати емпіричного дослідження статевої відмінності готовності до шлюбу старшокласників, їх орієнтації на розуміння, емоційне тяжіння та авторитет у шлюбі.

З'ясовано, що дівчата характеризуються вираженою мотиваційною готовністю до створення сім'ї, більше спрямовані на розуміння із партнером та емоційне включення до стосунків. Вони чітко усвідомлюють специфіку сімейних обов'язків, власну роль у родинному житті, специфіку організації подружнього життя. Натомість для хлопців більш важливим є процес реалізації авторитету та зайняття домінуючої позиції в спілкуванні. Дівчата найбільш значущим вважають досягнення спільної точки зору, прийняття від партнера, демонстрацію йому прийняття його позиції. В успішності сімейної взаємодії вони звертають особливу увагу на емоційну взаємодію та близькість, прояви кохання й підтримки. Хлопці ж прагнуть у сімейних стосунках реалізувати свій авторитет та домінування, очікують від жінки підкорення їх позиції та поглядам, не надаючи особливої ролі питанням розуміння та емоційного включення. У них відсутня внутрішня мотиваційна потреба для укладання сім'ї. Юнаки мало розмірковують над питаннями співвідношення сімейних ролей, організації родинного життя та побудови системи супроводу сімейного життя.

Ключові слова: старшокласники, ранній юнацький вік, готовність до сімейного життя, компоненти готовності до сімейного життя старшокласників, емоційне тяжіння в сімейному житті, прояв авторитету в сімейному житті.

Постановка проблеми. У сучасній економічній та політичній ситуації в Україні інститут сім'ї зазнає серйозних матеріальних і морально-психологічних труднощів та випробувань. Прогресивні зміни, що відбуваються нині в суспільстві, з одного боку, сприяють саморозкриттю, самовизначенню й самоствердженню людини, з іншого – спричиняють дефіцит добра й милосердя в стосунках між людьми, зокрема між членами родини, труднощі сімейного виховання, в основі яких – недостатньо сформований рівень культури батьків щодо виконання ними батьківських функцій та обов'язків. Трансформація уявлень стосовно сімейного життя в сучасному суспільстві особливо гостро відображається на ставленні молоді до шлюбу, сім'ї, стосунків із партнером та дітьми в майбутньому. Такі тенденції висувають особливі вимоги до питань підготовки молоді до сімейного життя та актуалізують проблематику готовності до шлюбу вже в старшому шкільному віці.

Підготовка до сімейного життя – це складний цілісний процес, показником результативності якого є готовність молодих людей правильно будувати свої взаємини в подружньому житті. Необхідність дослідження готовності старшокласників до майбутнього шлюбу пов'язана з тим, що, з одного боку, у психолого-педагогічній науці накопичений визначений обсяг теоретико-емпіричних знань про сучасну сім'ю (Ю. Е. Альошина, А. Я. Варга, С. І. Голод, О. Т. Соколова, А. С. Співаковська, В. А. Петровський, Є. М. Ейдемільер), а з іншого боку – відсутні дані про те, яким чином готовність до шлюбу змінилася у старшокласників в умовах сьогодення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Певний вклад у вивчення проблеми готовності до майбутнього шлюбу старшокласників унесли М. І. Алексеева, Т. В. Говорун, І. В. Гребенніков, І. В. Дубровіна, С. В. Ковальов, А. М. Прихожан, І. А. Трухін, А. Т. Суворова та ін. Вони стимулювали інтерес до дослідження проблеми формування різних аспектів готовності до одруження. Проте недостатньо вивченими

залишилися питання змісту, структури готовності до шлюбу, шляхів поліпшення підготовки молоді до сімейного життя.

Такі важливі аспекти готовності молоді до шлюбу, як мотивація, установки, уявлення, знання, якості особистості сім'янина висвітлюються в дослідженнях М. І. Алексєєвої, І. А. Арабова, В. І. Барського, Т. В. Говорун, І. В. Гребеннікова, С. В. Дворяк, І. В. Дубровіної, В. І. Зацепіна, С. В. Ковальова та інших. Проблема впливу соціально-психологічних факторів (сім'я, школа, соціальне оточення, засоби масової інформації) на розвиток і формування готовності до одруження була об'єктом уваги Л. П. Буюєвої, О. І. Іванової, С. П. Іщенко, Т. С. Кириленко, А. О. Красовського. При розгляді специфіки співвідношення сімейних ролей приймалися до уваги результати сучасних досліджень таких авторів, як І. В. Головнева, П. П. Горностай, І. А. Дідук, О. С. Кочарян, К. В. Седих, Т. М. Яблонська.

Психологічна готовність до сімейного життя залежить від взаємодії багатьох внутрішніх і зовнішніх чинників і становить синтез взаємопов'язаних та взаємозумовлених компонентів: когнітивного, мотиваційного-ціннісного, емоційно-регулятивного й поведінкового (Вайнола, 2016).

Мотиваційно-ціннісний компонент передбачає наявність у юнаків та дівчат стійкої позитивної мотивації шлюбу як важливої життєвої цінності (ідеальне *Я*), усвідомлене бажання мати сім'ю, глибоку переконаність у її значущості, прагнення бути щасливим у подружньому житті, потребу в оволодінні знаннями, вміннями та навичками, які є необхідними для створення та успішного функціонування сім'ї (реальне та динамічне *Я*). Особлива вагомість даного компоненту зауважена такими авторами, як Д. В. Орищенко, С. О. Кубіцький (2018).

Актуальність даної теми – «Статеві відмінності у готовності до шлюбу старшокласників» – пояснюється вираженою соціальною значущістю проблеми пошуку чинників формування готовності старшокласників до шлюбу та недостатньою її вивченістю в психологічній літературі в контексті актуальних суспільних тенденцій та трансформацій статевої поведінки молоді.

Мета дослідження – проаналізувати статеві відмінності готовності до шлюбу старшокласників. Зважаючи на це, необхідно вирішити такі завдання:

1) здійснити теоретичний аналіз особливостей становлення особистості в юнацькому віці, специфіки готовності до шлюбу та сімейно-рольових очікувань представників старшого шкільного віку;

2) описати методичні засади й методики дослідження статевої відмінностей готовності до шлюбу старшокласників;

3) проаналізувати результати емпіричного дослідження статевої відмінностей готовності до шлюбу старшокласників, їх орієнтації на розуміння, емоційне тяжіння та авторитет у шлюбі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для розв'язання поставлених завдань та досягнення мети нами використовувалися загальнонаукові методи теоретичного рівня (аналіз, синтез, порівняння, систематизація, узагальнення науково-теоретичних та емпіричних даних), методи емпіричного дослідження (методики Тест-опитувальник готовності до сімейного життя (І. Ф. Юнда, Л. І. Юнда), опитувальник РЕА (розуміння, емоційне тяжіння, авторитетність) (А. М. Волкова), що складаються з набору пунктів, що не мають правильної відповіді, а характеризуються лише їх частотою і спрямованістю). Такий тип методик відповідає специфіці досліджуваного явища й дозволить розкрити різноманітні аспекти готовності до майбутнього сімейного життя та статево-рольових очікувань досліджуваних старшого шкільного віку.

Емпіричною базою дослідження виступала вибірка, до якої увійшли 60 старшокласників (34 дівчини та 26 хлопців), які навчаються в Науковому ліцеї № 3 Полтавської міської ради.

Наукова новизна даної роботи полягає в тому, що вперше проаналізовано показники статевої відмінностей розуміння, емоційного тяжіння та авторитету в контексті готовності до сімейного життя старшокласників; акцентовано увагу на співвідношенні емоційного включення в стосунки та прояву авторитету юнаками в контексті готовності до шлюбу; набуло подальшого розвитку уявлення про переважаючі вектори особистісного розвитку юнаків.

Дослідження статевої відмінностей готовності до шлюбу старшокласників здійснювалось на основі положення про те, що, виходячи зі специфіки освоєння й формування ролей чоловіка та дружини в процесі соціалізації, хлопцям та дівчатам

старшого шкільного віку характерні відмінні показники готовності до сімейного життя.

Метою емпіричного дослідження є аналіз статевих відмінностей готовності до шлюбу старшокласників.

Відповідно до мети дослідження визначено наступні завдання:

1) визначити особливості готовності до шлюбу старшокласників різної статі;

2) дослідити специфіку вираження розуміння, емоційного тяжіння та авторитетності у хлопців та дівчат;

Емпіричне дослідження проводилось у такі етапи.

1. Підготовчий етап, в межах якого здійснювалось опрацювання наукової літератури з питань психологічної готовності до шлюбу та чинників її формування в юнацькому віці, формулювання гіпотези, визначення об'єкту, предмету та завдань дослідження.

Гіпотеза дослідження полягає в тому, що наявні статеві відмінності готовності до шлюбу серед старшокласників. Зокрема, дівчата мають більш виражену готовність до шлюбу, орієнтацію на розуміння партнера та емоційного тяжіння до нього. Натомість хлопці, маючи менш виражену готовність до шлюбу, схильні до емоційного дистанціювання та зосереджені на питаннях авторитетності.

Нами була сформована вибірка, до якої увійшли 60 старшокласників (34 дівчини та 26 хлопців), які навчаються в Науковому ліцеї № 3 Полтавської міської ради.

2. Дослідницький етап, на якому проводилось емпіричне дослідження та оброблялася отримана інформація, здійснювався її теоретичний аналіз.

3. Аналіз результатів емпіричного дослідження, який передбачав характеристику отриманих емпіричних даних та формулювання висновків.

Дослідження було проведено в жовтні 2020 року.

Розглянемо результати дослідження готовності юнаків до шлюбу, що визначені нами за методикою Тест-опитувальник готовності до сімейного життя (І. Ф. Юнда, Л. І. Юнда).

Старшокласники різної статі мають відмінні показники готовності до сімейного життя. Зокрема, дівчата мають вищий рівень готовності до вступу в шлюб, оскільки серед них 42%

мають високий показник даної якості й лише 25% – низький. Тобто, дівчата досліджуваної вибірки характеризуються вираженим прагненням вступу до шлюбу та мають для цього відповідну мотиваційну готовність. Вони чітко усвідомлюють специфіку сімейних ролей, власну роль у сімейному житті, специфіку організації подружнього життя. Їх усвідомлення специфіки сімейного життя реалізується у відповідній мотиваційній та поведінковій готовності до створення шлюбу.

Натомість хлопцям характерне переважання низького показника готовності до сімейного життя. Так, 49% досліджуваних чоловічої статі мають низький показник за методикою, 32% – середній і лише 19% – високий. Тобто, хлопці досліджуваної вибірки мало переймаються питаннями укладання шлюбу, більше налаштовані на інші види активності, такі як спілкування, навчання, хобі тощо. У хлопців відсутня внутрішня мотиваційна потреба для створення сім'ї, що для них не є важливим. Також вони мало розмірковують над питаннями співвідношення партнерських ролей, організації сімейного життя та побудови його системи супроводу. Хлопці менше схильні встановлювати стосунки з дівчатами для створення родини. Якщо вони з ними і спілкуються, то для отримання задоволення, цікавого проведення часу, не маючи вираженої шлюбної мотивації. Лише 19% хлопців характеризується прагненням до створення сім'ї, має для цього мотиваційну основу та чітко усвідомлює сімейні ролі чоловіка та дружини.

Система сімейних і шлюбних стосунків значною мірою залежить від властивих особистості налаштувань на взаємодію із партнером, що виражаються у формі рольових очікувань та домагань у шлюбі. Зокрема, важливого значення в даному контексті набувають орієнтації на прояви розуміння, емоційного контакту з партнером та прийняття його авторитету, що вивчено нами за відповідною методикою (за А. М. Волковою).

Старшокласники різної статі мають відмінні показники за параметрами даної методики. Зокрема, дівчата більше схильні до проявів розуміння (55% мають високий рівень даної якості) та емоційного тяжіння (59% мають виражену таку характеристику). Переважання високих показників за цими шкалами методики свідчить, що дівчата-старшокласниці в системі готовності до шлюбу надають особливої ваги питанням

розуміння із партнером, прийняття його позиції в побудові стосунків. Відповідно, дівчата очікують, що партнер буде розуміти їх прагнення та бажання, приймати точку зору, погляди. Досягнення спільної точки зору та думки для дівчат досліджуваної вибірки є вагомим аспектом сімейного життя. Разом із тим дівчата надають особливої ваги емоційній єдності із партнером. Для них властиве виражене прагнення до спільних морально-етичних співпереживань. Емоціям дівчата надають надмірного значення, що закономірно для прагнення укласти шлюб на основі емоційної складової, кохання, прийняття партнера, перебування з ним в тісному емоційному контакті. Лише 15% дівчат не надають важливого значення розумінню з партнером у контексті побудови сімейних стосунків і 13% не прагнуть бути емоційно включеними у взаємодію із ним. Для таких досліджуваних у стосунках із партнером емоційна близькість та розуміння не є пріоритетом.

Натомість хлопці досліджуваної вибірки характеризуються переважанням авторитетності в стосунках, що зафіксовано у 53% представників вибірки. Вони в стосунках у межах сімейного спілкування прагнуть проявляти свій авторитет, виражену позицію, підкорювати погляди дружини своїм поглядам. Найбільш важливим у сімейних стосунках для хлопців є визнання їх авторитету, вагомості чоловічої ролі у прийнятті рішень різного характеру та рівня значимості. Для них головне в сімейних стосунках бути авторитетом для дружини та дітей і реалізувати свою домінуючу позицію. Авторитет не важливий для 21% досліджуваних чоловічої статі, які надають вагу розумінню чи емоційному включенню, не займаючи домінуючу позицію. Разом із тим, дівчата не мають схильності до проявів авторитету (40%) та спрямовані на розуміння і емоційне включення з партнером. Виражене прагнення займати домінуючу позицію у стосунках з партнером характерне лише 25% досліджуваних.

Таке ставлення дівчат та хлопців до сімейного життя відображає типові статеві ролі чоловіка та дружини в суспільстві, хоча загалом рівень готовності до сімейного життя, особливо серед представників чоловічої статі, у вибірці є низьким.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Провівши дослідження ставових відмінностей готовності до шлюбу старшокласників, нами визначено наступне.

1. За результатами теоретичного аналізу специфіки готовності старшокласників до сімейного життя встановлено, що основними новоутвореннями юнацького віку є становлення життєвої перспективи, орієнтованої на перехід до самостійного і незалежного життя, рефлексія, розвинене усвідомлення власної індивідуальності, формування конкретних життєвих планів, готовність до самовизначення в професії, тощо.

Психологічна готовність до сімейного життя залежить від взаємодії багатьох внутрішніх і зовнішніх чинників і становить синтез взаємопов'язаних та взаємозумовлених компонентів: мотиваційного-ціннісного, когнітивного, емоційно-регулятивного і поведінкового.

Мотиваційно-ціннісний компонент передбачає наявність у юнаків та дівчат стійкої позитивної мотивації шлюбу як важливої життєвої цінності (ідеальне Я), усвідомлене бажання мати сім'ю, глибоку переконаність у її значущості, прагнення бути щасливим у подружньому житті, потребу в оволодінні знаннями, вміннями та навичками, які є необхідними для створення та успішного функціонування сім'ї. Когнітивний (пізнавальний) компонент – це наявність у юнаків та дівчат системи знань, необхідних у сімейному житті, зокрема з педагогіки і психології, достатнього рівня поінформованості з питань моралі, питань фізіології і сексології шлюбу, а також правничих знань, господарсько-економічних засад функціонування сім'ї. Емоційно-регулятивний компонент передбачає здатність до рефлексії та саморегуляції поведінки і емоційних станів, а також усвідомлення юнаками та дівчатами сформованості таких якостей, як емпатія, співчуття, співпереживання, взаєморозуміння, взаємодопомога, підтримка, здатність контролювати гнів, агресію, негативні переживання тощо.

2. Для діагностики готовності до шлюбу старшокласників пропонуються методики типу опитувальники. Такі методики складаються з набору пунктів, що не мають правильної

відповіді, а характеризуються лише їх частотою і спрямованістю.

В емпіричному дослідженні використані методики: Тест-опитувальник готовності до сімейного життя (І. Ф. Юнда, Л. І. Юнда) та опитувальник «РЕА (розуміння, емоційне тяжіння, авторитетність)» (А. М. Волкова). Сукупне використання даних методик дозволило виявити параметри готовності старшокласників різної статі до сімейного життя.

3. За результатами проведеного емпіричного дослідження виявлено, що наявні статеві відмінності в готовності до шлюбу серед старшокласників. Зокрема, дівчата мають вищий рівень готовності до вступу до шлюбу, характеризуються вираженою мотиваційною готовністю до створення сім'ї. Вони чітко усвідомлюють специфіку сімейних ролей, власну роль у сімейному житті, специфіку організації подружнього життя. Натомість, хлопцям характерне переважання низького показника готовності до сімейного життя. У них відсутня внутрішня мотиваційна потреба для укладання сім'ї. Також, вони мало розмірковують над питаннями співвідношення сімейних ролей, організації сімейного життя та побудови системи супроводу сімейного життя.

Нами встановлено, що дівчата більше спрямовані на розуміння із партнером та емоційне включення до стосунків, натомість хлопцям більше значущим є процес реалізації авторитету та зайняття домінуючої позиції в спілкуванні. Дівчата в системі стосунків найбільш значущим вважають досягнення спільної точки зору, прийняття від партнера, демонстрацію йому прийняття його позиції. В успішності сімейної взаємодії вони надають особливої ваги емоційному включенню, емоційній близькості та спільності, проявах кохання і підтримки. Хлопці ж прагнуть у сімейних стосунках реалізувати свій авторитет та домінування, очікують від жінки підкорення їхній позиції та поглядам, не надаючи особливої уваги питанням розуміння та емоційного включення.

Практичне значення роботи полягає в можливості використовувати результати емпіричного дослідження в діяльності практичного психолога закладів освіти, класних керівників та соціальних педагогів, спрямованій на формування

зрілої та стійкої готовності старшокласників до майбутнього шлюбу та сімейного життя.

Список використаних джерел

- Алексеева М. І. Сімейна взаємодія та вплив на формування особистості. *Демографічна ситуація в карпатському регіоні: реальність, проблеми, прогнози на XXI століття* : тези міжнар. наук.-практ. конф. Чернівці; Київ, 1996. С. 480–482.
- Амджадін Л. Трансформаційні зміни інституту сім'ї та шлюбних відносин в українському суспільстві: гендерний аналіз. *Соціологія: теорія, методи, маркетинг*. 2007. № 3. С. 60–75.
- Вайнола Р. Х. Показники готовності молоді до створення сім'ї. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2016. Вип. 48 (101). С. 64–70.
- Власюк Д., Кузьміна К. Гендерні установки щодо протилежної статі в юнацькому віці: когнітивний аспект. *Гендерні аспекти в методологіях гуманітарних наук*: матеріали всеукр. наук.-практ. конф., м. Луцьк, 9-10 груд. 2004 р. Луцьк : Волинська обласна друкарня, 2004. С. 36–42.
- Гончарова Н. О., Горбенко Ю. Л., Каложна Ю. І. та ін. Загальна характеристика ранньої юності. *Психологія розвитку особистості у підлітковому та ранньому юнацькому віці* : навч. посіб. для студ. вищих навч. закл. / за ред. К. В. Седих. Полтава : Астроя, 2018. С. 43–79.
- Гончарук М. С., Гречановська О. В. Психологічні особливості готовності молоді до подружніх стосунків. *Матеріали XLVIII науково-технічної конференції підрозділів ВНТУ*, Вінниця, 13-15 бер. 2019 р. URL: <http://ir.lib.vntu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/27776/7909.pdf?sequence=3>
- Дьоміна Г. А. Становлення особистісної зрілості молоді до подружнього життя як психологічна проблема у вітчизняній і зарубіжній психології. *Innovative processes in education : Collective monograph*. Lodz, Poland : AMEET Sp. z o.o., 2017. P. 40–48.
- Орищенко Д. В., Кубіцький С. О. Особливості підготовки старшокласників до сімейного життя. *Роль молоді у розвитку АПК України* : зб. матеріалів II Всеукр. наук.-практ. конф. студентів, аспірантів і молодих вчених, Київ, 26-27 квіт. 2018 р. / Національний університет біоресурсів і природокористування України. Київ, 2018. С. 211–214.
- Павлусь О., Олексюк О. Р. Психологічна готовність до шлюбу в період ранньої юності. *Студентський науковий вісник*. 2016. № 40. С. 92–95.
- Седих К. В. Психологія сім'ї : навч. посіб. Київ : Академія, 2017. 192 с.

- Чайкіна Н. О. Специфічність кризи ідентичності особистості. *Zbiór artykułów naukowych z Konferencji Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej (on-line) zorganizowanej dla pracowników naukowych uczelni, jednostek naukowo-badawczych oraz badawczych z państw obszaru byłego Związku Radzieckiego oraz byłej Jugosławii, 30.11.2017*. Warszawa, 2017. P. 88–90.
- Штриголь Д. В. Шлюбно-рольові настанови у юнацькому віці. *Практична психологія та соціальна робота*. 2010. № 5. С. 36–45.

References

- Aleksieieva, M. I. (1996). Simeina vzaiemodiiia ta vplyv na formuvannia osobystosti [Family interaction and its impact on identity formation]. In *Demografichna sytuatsiia v karpatskomu rehioni: realnist, problemy, prohnozy na XXI stolittia [Demographic situation in the Carpathian region: reality, problems, forecasts for the 21st century]: tezy mizhnar. nauk.-prakt. konf.* (p. 480–482). Chernivtsi; Kyiv [in Ukrainian].
- Amdzhadin, L. (2007). Transformatsiini zminy instytutu simi ta shliubnykh vidnosyn v ukrainskomu suspilstvi: tendernyi analiz [Transformational changes in the institution of family and relationships in Ukrainian society: a gender analysis]. *Sotsiologhiia: teoriia, metody, marketynh [Sociology: theory, methods, marketing]*, 3, 60-75 [in Ukrainian].
- Chaikina, N. O. (2017). Spetsyfychnist kryzy identychnosti osobystosti [Specificity of identity crisis]. In *Zbiór artykułów naukowych z Konferencji Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej (on-line) zorganizowanej dla pracowników naukowych uczelni, jednostek naukowo-badawczych oraz badawczych z państw obszaru byłego Związku Radzieckiego oraz byłej Jugosławii, 30.11.2017*. (p. 88-90). Warszawa.
- Domina, H. A. (2017). Stanovlennia osobystisnoi zrilosti molodi do podruzhnoho zhyttia yak psykholohichna problema u vitchyznianiі i zarubizhnii psykholohii [Growing in personal maturity for family life of young people as a psychological problem in the domestic and foreign psychology]. In *Innovative processes in education: Collective monograph*. (pp. 40-48). Lodz, Poland: AMEET Sp. z o.o.
- Honcharova, N. O., Horbenko, Yu. L., & Kaliuzhna, Yu. I. (2018). Zahalna kharakterystyka rannoi yunosti [General characteristics of early adolescence]. In K. V. Sedykh (Ed.), *Psykholohiia rozvytku osobystosti u pidlitkovomu ta rannomu yunatskomu vitsi [Educational guide for students of higher education institutions]*. (pp. 43-79). Poltava: Astraia [in Ukrainian].
- Honcharuk, M. S., & Hrechanovska, O. V. (2019). Psykholohichni osoblyvosti hotovnosti molodi do podruzhnykh stosunkiv

- [Psychological features of young people's readiness for marriage]. In *Materialy XLVIII naukovo-tekhnichnoi konferentsii pidrozdiliv VNTU [the XLVIII Scientific-Technical Conference of Vinnytsia National Technical University]*. Retrieved from <http://ir.lib.vntu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/27776/7909.pdf?sequence=3> [in Ukrainian].
- Oryshchenko, D. V., & Kubitskyi, S. O. (2018). Osoblyvosti pidhotovky starshoklasnykiv do simeinoho zhyttia [Peculiarities of preparing high school students for family life]. *Rol molodi u rozvytku APK Ukrainy [Role of young people in the development of agribusiness in Ukraine]: the Second All-Ukrainian Scientific-Practical Conference of Students, Graduate Students and Young Scientists*. (pp. 211-214). Kyiv: National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine [in Ukrainian].
- Pavlus, O., & Oleksiuk, O. R. (2016). Psykholohichna hotovnist do shliubu v period rannoi yunosti [Psychological readiness for marriage during early adolescence]. *Studentskyi naukovyi visnyk [Student Scientific Newsletter]*, 40, 92-95 [in Ukrainian].
- Sedykh, K. V. (2017). *Psykhohohiia sim'i [Psychology of the family]*. Kyiv: Akademiia [in Ukrainian].
- Shtryhol, D. V. (2010). Shliubno-rolovi nastanovy u yunatskomu vitsi [Relationship and role-playing attitudes in adolescence]. *Praktychna psykholohiia ta sotsialna robota [Practical psychology and social work]*, 5, 36-45 [in Ukrainian].
- Vainola, R. Kh. (2016). Pokaznyky hotovnosti molodi do stvorennia sim'i [Indicators of young people's readiness to start a family]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh [Pedagogy for shaping creative identities in higher and secondary schools]*, 48 (101), 64-70 [in Ukrainian].
- Vlasiuk, D., & Kuzmina, K. (2004). Henderni ustanovky shchodo protylezhnoi stati v yunatskomu vitsi: kohnityvnyi aspekt [Gender attitudes toward the opposite gender in adolescence: a cognitive aspect]. In *Henderni aspekty v metodolohiiakh humanitarnykh nauk [Gender Aspects in Humanitarian Methodologies]: materialy vseukr. nauk.-prakt. konf., m. Lutsk, 9-10 hrud. 2004.* (p. 36-42). Lutsk: Volynska oblasna drukarnia [in Ukrainian].

N. Tykhonenko

GENDER DIFFERENCES IN READINESS FOR MARRIAGE OF HIGH SCHOOL PUPILS

The article is devoted to the analysis of gender differences in readiness for marriage of high school pupils. It systematizes the factors of psychological readiness of young men and women for family life in today's conditions. Adolescence, as a time of individual's vital self-determination, is characterized by the experience of various social roles and activities. Psychological readiness for

family life includes a stable positive motivation to start a family, the development of personal qualities of the family man, the ability to empathically understand the partner, constructive and self-affirming behavior in marriage.

Theoretical analysis of the peculiarities of personality formation in adolescence, the specifics of readiness for marriage and family-role expectations of senior school age pupils; methodical bases and methods of research are described. The results of an empirical study of gender differences in marriage readiness of high school pupils, their focus on understanding, emotional attraction and authority in marriage are analyzed.

It was found that girls are characterized by a strong motivational willingness to start a family, more focused on understanding with a partner and emotional involvement in the relationship. They are clearly aware of the specifics of family responsibilities, their own role in family life, the specifics of the organization of married life. Instead, for boys, the process of exercising authority and taking a dominant position in communication is more important. Girls consider the most important to be the achievement of a common point of view, acceptance from a partner, demonstration to him of acceptance of his position. In the success of family interaction, they pay special attention to emotional interaction and intimacy, manifestations of love and support.

The boys, on the other hand, strive to realize their authority and dominance in family relations, expect the woman to submit to their position and views, without giving a special role to issues of understanding and emotional inclusion. They have no intrinsic motivational need to start a family. Young people think little about the relationship between family roles, the organization of family life and building a system of support for family life.

Key words: *high school pupils, early adolescence, readiness for family life, components of readiness for family life of high school pupils, emotional attraction in family life, manifestation of authority in family life.*

АКМЕОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА ОСОБИСТОСТІ ЯК СУБ'ЄКТА ПРАЦІ ТА СПІЛКУВАННЯ

УДК 37.017:17: [159.9-057.87]

© Л. Д. Коняєва, 2021

orcid.org/0000-0002-8388-2090

<https://doi.org/10.33989/2226-4078.2021.1.227233>

КОНЯЄВА Лілія Дмитрівна

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології
Міжрегіональної академії управління персоналом*

ДУХОВНО-МОРАЛЬНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

У статті висвітлено актуальну проблему духовно-моральних аспектів професійної соціалізації сучасної студентської молоді, зокрема студентів-психологів. Проаналізовані поняття професійної соціалізації, моральності, моралі, духовності. Розглянуті матеріалістична та релігійна точки зору у розумінні духовності. З'ясовано, що студентська молодь знаходиться в найбільш інтенсивній фазі соціалізації, яка пов'язана з навчанням у вищому навчальному закладі, а важливими чинниками професійної соціалізації студентів є мотивація і моральна орієнтація особи, професійний світогляд, цінності професійної діяльності фахівців та система ціннісних орієнтацій. Теоретичний аналіз наукової літератури показав, що ціннісні орієнтації є духовним феноменом, сутнісною основою особистості, механізмом самоорганізації її духовного світу, а моральне самовизначення людини тісно пов'язане з рівнем її духовного розвитку. Зв'язок загальнолюдських моральних цінностей з особистісно-професійними є рушійною силою розвитку фахівця, а свідоме вироблення ціннісних орієнтацій у студентів та цілеспрямоване формування у них духовно-моральних цінностей необхідні для їх успішної професійної соціалізації.

Професія психолога вимагає підвищеної уваги до морального боку виконуваних функцій, оскільки його професійна діяльність безпосередньо пов'язана з взаємодією з людьми, впливом на їх внутрішній світ. Тому етика його роботи ґрунтується на загальнолюдських моральних цінностях. У професійній діяльності психолога головними є ідеали вільного і всебічного розвитку особистості та її поваги, зближення людей та виражена орієнтація на цінність іншої людини. Тому, духовно-моральний розвиток є пріоритетним у процесі професійної соціалізації студентів-психологів, в

ході якої особливо увагу треба приділити формуванню моральної Я-концепції особистості, доброчесностей, емпатії, самоповаги та засвоєнню моральних цінностей професійної діяльності психологів, з урахуванням їх етичного кодексу.

***Ключові слова:** професійна соціалізація, студенти-психологи, ціннісні орієнтації, моральні цінності, духовність, духовно-моральний розвиток, доброчесності.*

Постановка проблеми. У сучасному українському суспільстві відбулася трансформація цінностей у зв'язку з переходом до ринкової економіки, впливом негативних зразків західної культури, що створило ціннісний вакуум у суспільній свідомості. Це особливо торкнулися свідомості молоді, її соціальної поведінки та моралі. Зокрема, багатьма вченими відмічається недостатній рівень духовно-моральної культури сучасної молоді, збільшення негативних тенденцій у соціальній поведінці молодого покоління, таких як розбещеність, зростання злочинності, девіантної поведінки, негативна зміна цінностей (на цінності індивідуалізму, абсолютної свободи).

Зважаючи на вищезазначене, у сучасній Україні актуальною стала проблема духовно-морального розвитку молоді, у тому числі і у професійній діяльності, і зокрема духовно-моральних основ професійної соціалізації сучасної студентської молоді. У контексті нашого дослідження нас цікавить саме студентська молодь, яка є дуже чутливою до змін у суспільстві та знаходиться в найбільш інтенсивній фазі соціалізації, що пов'язана, насамперед, з навчанням у вищому навчальному закладі. Взагалі, період навчання у ВНЗ є сенситивним для становлення світогляду особистості студентів, їх моральних засад та ціннісних орієнтацій, особистісного і професійного самовизначення, розвитку професійної самосвідомості. Отже, дуже важливим є зміст того матеріалу, який у цей час надають молодим людям.

Тому, існує необхідність визначення змісту, шляхів і способів духовно-морального розвитку майбутнього фахівця в процесі професійної соціалізації. Вона стає особливо гострою у сфері діяльності спеціалістів гуманітарного профілю, зокрема студентів-психологів, які відносяться до професій типу людина – людина. Саме психологи взаємодіють з іншими людьми, впливають на їх внутрішній світ, що вимагає підвищеної уваги до морального боку їх професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченням особливостей професійної соціалізації студентської молоді займались І. В. Воробйова, І. Г. Колосова, Г. Я. Крисюк, Д. Ю. Селіванов та ін.).

Проблему духовно-морального становлення людини розглядали у своїх роботах А. Г. Бадражан, І. Влахос, В. В. Зеньковський, П. Ігумнов, Н. В. Прокоф'єва та ін.). А духовно-моральні основи професійної діяльності, особливості духовно-морального розвитку особистості студентів вивчали А. Г. Бадражан, А. М. Бражнікова, Г. О. Зюзя, О. Л. Горбачов, М. А. Зуб, Н. В. Мар'ясова, Г. Б. Серих, Л. Ф. Букша, О. П. Полухіна та ін.). Так, у дослідженні А. Г. Бадражан виявлено рівень релігійності особистості студентів, проведено аналіз вікових та гендерних відмінностей їх релігійності (Бадражан, 2012). О. Л. Горбачовим сформульовано інтегральне поняття духовності як сутнісної системної характеристики особистості, виділені головні умови духовно-морального розвитку особистості студентів (формування адекватного відношення до людей, розвиток здорової особистісної самооцінки, досягнення необхідного рівня трансцендентності особистості), проведено емпіричне дослідження духовно-моральної сфери особистості студентів, реалізована програма психологічного супроводу духовно-морального розвитку студентів (Горбачов, 2009). А. М. Бражнікова, Г. О. Зюзя показали, що емпатія є однією з складових моральності людини, і зокрема на початковому етапі професійної підготовки (Бражнікова, Зюзя, 2011). М. А. Зуб виявлено особливості формування професійно-моральної позиції студентів-медиків, а системоутворюючим чинником в формуванні професійно-моральних позицій є моральні цінності індивіда, узгоджені з цінностями професійної діяльності (Зуб, 2003).

Г. Б. Серих, Л. Ф. Букша досліджували особливості духовно-морального розвитку студентів-психологів, особливості професійної психологічної діяльності в контексті актуальності організації умов для духовно-морального розвитку студентів-психологів (Серих, Букша, 2017). О. П. Полухіна вивчала роль моральної свідомості у формуванні професійно-особистісної позиції студента-психолога, розширила уявлення про психологічні механізми становлення моральної самосвідомості майбутнього професіонала (Полухіна, 2017).

Проте, особливості духовно-морального становлення особистості студентів-психологів в процесі професійної соціалізації у ВНЗ вивчені недостатньо. Таким чином, актуальності набуває проблема духовно-моральних аспектів професійної соціалізації студентів-психологів.

Мета статті – на основі теоретичного аналізу літератури з'ясувати роль духовно-морального розвитку в процесі професійної соціалізації студентів-психологів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вважається, що молодість є найбільш значимим життєвим етапом оволодіння новими соціальними ролями, формування своїх домагань, особистісних надій і планів, переходу від юнацтва, як періоду стартових очікувань, до активної і самостійної життєдіяльності.

Саме в юнацькому віці розвиваються моральні та інтелектуальні сили людини, триває формування духовного обличчя, рис характеру, якостей особистості (Педагогіка вищої школи, 2005).

Необхідно зазначити, що студентська молодь знаходиться в найбільш інтенсивній фазі соціалізації, яка пов'язана з навчанням у ВНЗ, як періодом здобуття основи професійних знань, навичок, цінностей та уявлень, необхідних для подальшого професійного становлення особистості.

Л. Д. Столяренко відмічає, що соціалізація студентської молоді пов'язана з навчальною діяльністю, яка сприяє становленню їх професійної самосвідомості (Столяренко, 2003). За Г. Я. Крисюк важливими функціями інституту вищої освіти є підготовка молоді до освоєння професійних ролей, засвоєння суспільних цінностей, моралі (Крисюк, 2009). Під час соціалізації пізнавальні інтереси студентів набувають професійної спрямованості, стійкішого характеру, розвиваються їх моральні, інтелектуальні сили (Столяренко, 2003).

Отже, цілеспрямований розвиток моральної свідомості студентської молоді є дуже важливим для їх професійної соціалізації.

І. В. Воробйовою, Г. Я. Крисюк професійна соціалізація трактується як двосторонній процес: входження молодого фахівця в професійне середовище, засвоєння професійного досвіду (норм, ролей, цінностей професійного співтовариства), формування готовності реалізувати очікування щодо виконання

певної ролі та активної реалізації професійної поведінки, постійного професійного саморозвитку. Навчання у ВНЗ – один з етапів професійної соціалізації, а значущими особистісними чинниками, що впливають на цей процес є система ціннісних орієнтацій та мотивація студентів, несформованість яких порушує їх професійну соціалізацію вже під час навчання (Воробйова, 2007; Крисюк, 2009).

Р. А. Громов вказує, що молодий фахівець під час навчання у ВНЗ у процесі професійної соціалізації засвоює основні елементи професійного світогляду і цінностей професійного співтовариства (Громов, 2010). Д. Ю. Селіванов підкреслює, що соціалізованість передбачає сформовану самосвідомість, моральну орієнтацію індивіда, осмислення свого соціального статусу і ролей (Селіванов, 2010). Серед показників ефективності професійної соціалізації І. Г. Колосова виділяє наявність цінностей професійної діяльності, а на рівень і структуру професійної соціалізації студентів впливає специфіка ціннісних орієнтацій (Колосова, 2006). І. В. Воробйова виділяє систему ціннісних орієнтацій та мотивацію особи серед різних індивідуально-особистісних чинників, що впливають на результативність професійної соціалізації (Воробйова, 2007). Г. Я. Крисюк вказує, що система ціннісних орієнтацій займає важливе місце у структурі професійного потенціалу студента, несформованість яких породжує внутрішні конфлікти (Крисюк, 2009).

Отже, важливими в процесі професійної соціалізації студентів є мотивація і моральна орієнтація особи, професійний світогляд, цінності професійної діяльності фахівців та система ціннісних орієнтацій.

Г. В. Прокоп розуміє цінності як явища духовного порядку, а ціннісні орієнтації як духовний феномен, як сутнісну основу особистості, основу її активності та механізм самоорганізації духовного світу (Прокоп, 1997).

Н. В. Прокоф'єва відмічає, що моральне самовизначення людини тісно пов'язане з рівнем її духовного розвитку. Моральне і духовне в людині взаємодіють, що формує цілісність психічного світу особистості, виступає регулятором її поведінки і діяльності, взаємин зі світом і людьми (Прокоф'єва, 2012, с. 28). Авторка також вказує, що в психології поняття моральності розглядається в основному у рамках

аксіологічного підходу в тісному зв'язку з поняттям духовності, що описується як вищі моральні (духовні) цінності, які не підлягають ієрархізації відносно один до одного, бо ключовим поняттям моральності є свобода вибору (Прокоф'єва, 2012).

Н. В. Прокоф'єва зазначає, що у великій радянській енциклопедії поняття моралі дорівнює поняттю «моральності», але різні автори неоднаково розуміють категорії «мораль» і «моральність», виходячи з різних смислових контекстів. Більшість авторів сходяться на думці, що мораль – це певні правила встановлювані суспільством і приписуючі людині певну поведінку, виходячи з цінностей і особливостей цього суспільства, а моральність – це ті норми і правила, які людина визначає для себе сама і духовні якості, які зумовлюють її поведінку (Прокоф'єва, 2012, с. 29). Н. В. Прокоф'єва також вказує, що моральність, як і духовність, є одним з базових «екзистенціалів» зрілої особистості. До своєї моральної позиції людина приходять через усвідомлення і оцінку норм громадської поведінки. Духовно людина росте тоді, коли духовні цінності, закріплені в нормах певного суспільства, стають невід'ємною частиною її духовного світу. А важливим у формуванні моральної усвідомленості індивіда є поява у нього внутрішньої, особистісної свободи як духовного стану, самовідчуття людини. Для моральної особистості недостатньо лише наявності у неї моральних норм, необхідно, щоб усе її життя і вчинки говорили про цей факт (Прокоф'єва, 2012, с. 30–31).

Важливим також для нас є розуміння поняття духовності.

А. Г. Бадражан вказує, що у психології науковці трактують поняття «духовність» із різних точок зору: матеріалістичної та релігійної. Перша представлена у аксіологічному підході, де духовність розглядається у світлі проблеми особистісних цінностей (Бадражан, 2012, с. 5). Н. В. Мар'ясова трактує духовність як принцип саморозвитку та самореалізації людини, звернення до вищих цінностей та відмічає, що духовність в людині розкривається через її спрямованість, цінності і сенси, уявлення про належне, моральний імператив, який регулює вчинки. Ці цінності активізують силу духу, відповідальність і дозволяють долати екстремальні ситуації (Мар'ясова, 2012). О. Л. Горбачовим духовність визначена як сутнісна, інтегральна і динамічна характеристика особистості, яка знаходить своє

вираження в рівні свободи, відповідальності, усвідомленні сенсу життя, любові, стійкості, впливовості і трансцендентності особистості та заснованих на цих якостях здібностях: морально оцінювати все, що відбувається всередині і поза себе; діяти відповідно до власної системи моральних цінностей, надавати моральний вплив на навколишній світ, виходячи зі своїх ціннісних установок (Горбачов, 2009, с. 11).

Науковці релігійного спрямування пов'язують духовність з вірою в Бога.

Так, А. Г. Бадражан посилається на думку Н. М. Савелюк, що важливим виміром духовності є релігійність. Н. М. Савелюк наводить ідеї сучасних українських науковців, які досліджували феномен релігійності. Так, М. Боришевський стверджує, що віра в Бога відноситься до системи ціннісних орієнтацій, і якщо вони пов'язані з християнською мораллю, то мотивують духовне самовдосконалення особистості. М. Савчин вважає, що життя з вірою у Бога спричиняє зростання духовного потенціалу особистості. М. Мельник відзначає, що духовність – це внутрішнє життя людини, яке поєднане з абсолютною дійсністю, а суто християнська духовність – це зв'язок людини-християнина зі Святим Духом (Бадражан, 2012, с. 6–7). А. Г. Бадражан зазначає, що праці українських науковців доводять, що віра в Бога є потужним чинником профілактики та подолання системної духовної кризи молоді (Бадражан, 2012).

Н. В. Книга вказує, що про духовність як про творчу силу в людині говорить В. В. Зеньковський, на думку якого духовне життя полягає в прагненні до абсолютного і нескінченного, що є серцевиною особистості та джерелом її саморозвитку. Він вважає, що початок духовності в людині – творча сила, що ентелехійно пронизує собою усе життя людини (і душі, і тіла) і що визначає нову «якість» життя (Зеньковський, 2002; Книга, 2012). Релігія направляє людину до полюса добра, що важливо для освіти дітей і молоді (Книга, 2012).

Поняття православної духовності розкриває митрополит Ієрофей Влахос. Проаналізувавши вчення святих отців Православної церкви, він акцентує увагу на тому, що духовність – це стан духовної людини. Духовною є та людина, яка має в собі дію Святого Духа, а душевною – та, у якій є душа і тіло, але яка не стяжала Святого Духа, що дає життя душі. Автор зауважує, що православна духовність – це досвід життя у

Христі, атмосфера нової людини, відродженої благодаттю Божою. Тут мова йде про єднання людини з Богом (Влахос, 2011–2020).

Саме розгляд духовності з православної точки зору, на нашу думку, розкриває це поняття найбільш повно.

Вчені відмічають, що ціннісна та релігійна орієнтації в світогляді фахівця зв'язані з його мотиваційно-потребовою сферою та сприяють ефективному розвитку навичок професійної орієнтації в сучасному світі.

Таким чином, свідоме вироблення ціннісних орієнтацій у студентів та цілеспрямоване формування у них духовно-моральних цінностей необхідні для їх успішної професійної соціалізації.

Н. В. Книга посилаючись на архимандрита Платона Ігумнова зазначає, що деякі учені виділяють у людини позитивні моральні якості (доброчесності) – стійкі характеристики особистості, що свідчать про її відповідність ідеальній нормі людського існування (Книга, 2012). П. Ігумнов зазначає, що у системі моральних цінностей доброчесність займає одне з центральних місць та розуміє її як моральну звитягу і красу, які здібні будь-яку людину захоплювати і залучати, до яких потрібно прагнути і які необхідно виховувати в собі, заради гідності свого існування та сходження до ідеальної норми буття і моральнісного богоуподібнення (Ігумнов, 1994). Н. В. Книга вказує, що розрізняють природні, придбані і харизматичні доброчесності – залежно від різних станів людини; аскетичні, моральні і духовні – залежно від їх характеру. Взаємно доповнюючи і зумовлюючи одна одну, доброчесності складають динамічну єдність і служать цілям морального вдосконалення особистості (Книга, 2012). Серед педагогічних доброчесностей авторка виділяє терпіння і любов, які, на нашу думку, важливі і для психологів.

Отже, важливим є формування доброчесностей у процесі професійної соціалізації студентів-психологів, що сприятиме духовно-моральному вдосконаленню їх особистості.

М. А. Зуб вказує, що в науці визначилася система понять, що стосуються моральності фахівця-професіонала. Найширше з них *Я*-концепція, що включає моральну *Я*-позицію, яка є синтезованим вираженням цінності *Я*, ціннісних орієнтацій і моральної готовності до професійної діяльності. Орієнтація

тільки на зовнішні критерії моральності і їх засвоєння не дають позитивних результатів. Первинне значення має самовідношення індивіда, світ його цінностей. Духовні цінності, які формуються працею і самовихованням морального початку в людині, забезпечують її саморозвиток. А основний шлях формування моральної Я-позиції – трансформація духовних цінностей в особисті (Зуб, 2003).

М. А. Зуб вважає, що зв'язок моральних цінностей з особистісно-професійними є рушійною силою розвитку фахівця. Виховання має соціально-моральну спрямованість, а професія її реалізує, тому підготовка до майбутньої діяльності фахівця здійснюється на цьому взаємозв'язку з урахуванням суб'єктної позиції студента. Взаємозв'язок учбової і виховної роботи має бути орієнтований на моральні цінності конкретного студента, тоді в умовах індивідуалізації професійної підготовки стане можливою активність майбутнього фахівця в його самопізнанні і самовтіленні знань про себе у сфері діяльності моральними способами самореалізації і самовиховання (Зуб, 2003).

М. А. Зуб виявлений ряд особливостей формування професійно-моральної позиції студентів: моральні цінності формуються оптимально в органічному зв'язку з двома ведучими утвореннями в психіці – професійною спрямованістю і моральною Я-концепцією особистості. Стіяка професійно-моральна позиція визначається пануючими соціальними цінностями в суспільстві і професійному мікросередовищі. Вирішальне значення в сприйнятті і засвоєнні моральних цінностей будь-якого змісту має також самоповага (Зуб, 2003).

А. М. Бражнікова, Г. О. Зюзя вказують, що однією із складових моральності людини є емпатія, як істотний чинник, що сприяє розвитку моральних характеристик особистості. Без емпатії, без стосунків теплоти, довіри, підтримки не можливі ні альтруїстичні вчинки, ні боротьба за справедливість, ні багато великих почуттів. Психіка молодих людей особливо пластична, і цей вік є сенситивним для формування емпатії. Закладене в ній уміння проявляти альтруїстичну поведінку у відповідь на переживання іншого відбиває рівень морального розвитку людини. А розуміння значущості і цінності особистості іншого, що не допускає відчуженості і байдужості на адресу його переживань, є найважливішими характеристиками моральності людини (Бражнікова, Зюзя, 2011).

Вважається, що моральні стосунки людей в трудовій сфері регулює професійна етика. О. С. Кобліков зазначає, що цей термін вживається для позначення специфічного морального кодексу людей певної професії. У кожній професії є свої моральні проблеми, проте серед усіх виділяються такі, які вимагають підвищеної уваги до морального боку виконуваних функцій. До таких професій відносяться ті, об'єктом яких є людина. Там, де представники певної професії знаходяться в постійному спілкуванні з іншими людьми, пов'язаному з впливом на їх внутрішній світ, долю, з моральними відносинами, існують специфічні «моральні кодекси» людей цих професій. Такими є етика вчителя, етика лікаря, етика судді (Кобліков, 2005).

Саме до таких професій відноситься і професія психолога.

Вважається, що етика роботи психолога ґрунтується на загальнолюдських моральних цінностях. Ідеали вільного і всебічного розвитку особистості та її поваги, зближення людей є визначальними для діяльності психолога.

Р. В. Овчарова зазначає, що виражена орієнтація на цінність іншої людини в професійній діяльності психолога припускає адекватне сприйняття ним своїх можливостей як міри дії на цю людину, що ґрунтується на почутті професійного обов'язку і відповідальності за свої професійні дії. Тому, у професії психолога узагальнені ідеї про цінність людини гранично конкретизуються і персоніфікуються в його словах і діях, спрямованих на іншу людину. Авторка наводить зразковий етичний кодекс, що регламентує з морального боку дії практичного психолога в системі освіти в різних ситуаціях. Основні пункти цього кодексу свідчать, що професійна діяльність психолога в системі освіти характеризується особливою відповідальністю перед дітьми, в роботі з якими психолог керується принципами чесності і щирості. Робота практичного психолога в системі освіти спрямована на досягнення виключно гуманних цілей, що припускають зняття обмежень на шляху вільного інтелектуального і особистісного розвитку кожної дитини. Робота психолога будується на основі поваги гідності і недоторканості особистості дитини, захисту її засадничих людських прав (Овчарова, 2003).

Отже, психолог повинний у своїй роботі спиратися на етичні вимоги, частина з яких включена в етичний кодекс психолога, викладений вище.

О. П. Полухіна вважає, що недостатнє поширення духовних цінностей серед майбутніх психологів, домінування прагматичних інтересів уповільнюють процес становлення істинного професіонала в області психології (Полухіна, 2017, с. 75).

А. Б. Серих, Л. Ф. Букша відзначають, що успішність надання психологічних послуг залежить від ступеня сформованості у фахівця комплексу особистісних і професійно-важливих якостей, ціннісних установок, норм і морально-етичних принципів. Професійна психологічна діяльність без емпатії, розуміння, людяності і співчуття не може бути ефективною, а висока ступінь духовно-морального розвитку здатна в кілька разів посилити психотерапевтичну ефективність і цінність роботи. Тому, однією з пріоритетних цілей професіоналізації психолога має виступати його духовно-моральний розвиток (Серих, Букша, 2017, с. 151).

Вищезазначене ще раз підкреслює актуальність вивчення духовно-моральних аспектів професійної соціалізації студентів-психологів.

Г. Б. Серих, Л. Ф. Букша у своєму емпіричному дослідженні встановили, що домінування духовного рівня особистості характерно тільки для чверті студентів-психологів, які намагаються вирішити такі пріоритетні життєві завдання, як реалізація свого справжнього призначення, духовно-моральний розвиток. У більшості з опитаних ними студентів-психологів провідною особистісною тенденцією є душевний рівень, тобто домінування інтересу до соціальної взаємодії, професійним і сімейним проблемам, розвитку інтелекту та творчого зростання. А змістовні характеристики духовної сфери і розвитку особистості відзначались дещо більше ніж у чверті всіх особистісних прагнень студентів, а більше половини особистісних прагнень опитаних мали соціальну природу. Майже половина студентів-психологів мала індекс моральності нижче середнього і середнього рівня, тобто нестійкість моральних установок та зниження морального спрямування, відповідальності і самоконтролю. У них спостерігався внутрішній конфлікт через розмивання духовно-моральних

критеріїв, що призводить до різних явищ особистісного неблагополуччя. У зв'язку з цим Г. Б. Серих, Л. Ф. Букша відзначають загальну неузгодженість і невідповідність наявного рівня розвитку студентів-психологів вимогам, що пред'являються особистості майбутнього фахівця (Серих, Букша, 2017). Тому ці автори роблять висновок, що основним вектором сучасної психологічної освіти повинний бути духовно-моральний розвиток студентів, одним із завдань якого є створення оптимальних умов для особистісного та професійного становлення на основі загальнолюдських і культурних цінностей, а також формування стійкої мотивації до постійного саморозвитку і духовного пошуку. Студент-психолог підвищує свій духовно-моральний потенціал в контексті одухотворення і гармонізації системи відносин зі світом, самим собою, іншою людиною і Богом (Серих, Букша, 2017, с. 155).

Висновки і перспективи подальших розвідок. З'ясовано, що важливими чинниками професійної соціалізації студентів є мотивація і моральна орієнтація особи, професійний світогляд, цінності професійної діяльності фахівців та система ціннісних орієнтацій. Ціннісні орієнтації є духовним феноменом, сутнісною основою особистості, механізмом самоорганізації її духовного світу, а моральне самовизначення людини тісно пов'язане з рівнем її духовного розвитку. Моральне і духовне в людині взаємодіють, що виступає регулятором її поведінки і діяльності, в тому числі і професійної. Важливим виміром духовності є релігійність.

Встановлено, що зв'язок загальнолюдських моральних цінностей з особистісно-професійними є рушійною силою розвитку фахівця, а свідоме вироблення ціннісних орієнтацій у студентів та цілеспрямоване формування у них духовно-моральних цінностей необхідні для їх успішної професійної соціалізації. Тому, учбова і виховна робота мають бути орієнтовані на моральні цінності конкретного студента, у засвоєнні яких важливу роль грають професійна спрямованість, моральна Я-концепція особистості та самоповага.

З'ясовано, професія психолога вимагає підвищеної уваги до морального боку виконуваних функцій, тому етика його роботи ґрунтується на загальнолюдських моральних цінностях. Отже, духовно-моральний розвиток є пріоритетним у процесі професійної соціалізації студентів-психологів, в ході якої

особливу увагу треба приділити формуванню моральної Я-концепції особистості, доброчесностей, емпатії, самоповаги та засвоєнню моральних цінностей професійної діяльності психологів, з урахуванням їх етичного кодексу.

В перспективі ми плануємо емпірично дослідити особливості духовно-морального розвитку студентів-психологів в процесі їх професійної соціалізації.

Список використаних джерел

- Бадражан А. Г. Релігійність особистості як основа духовно-морального розвитку молоді. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка»*. 2012. Вип. 21. С.4–11.
- Бражникова А. Н., Зюзя А. А. Емпатия как одна из составляющих нравственности будущего профессионала. *Ученые записки ун-та им. П.Ф. Лесгафта*. 2011. № 6 (76). С.12–16.
- Влахос И. Православная духовность. Онлайн библиотека сайта «Православие и мир», 2011–2020. URL: <https://lib.pravmir.ru/library/book/212>
- Воробьева И. В. Особенности профессиональной социализации студентов, получающих специальность «Социальная работа»: автореф. дис. ... канд. социол. наук : 22.00.04 / Московский гуманитарный университет (ННОУ). Москва, 2007. 19 с.
- Горбачев А. Л. Психологические условия и механизмы духовно-нравственного развития личности студентов: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет. Нижний Новгород, 2009. 24 с.
- Громов Р. А. Формирование аксиологических компонентов профессиональной компетентности у студентов технического ВУЗа. *Вестник Российского государственного ун-та им. И. Канта*. 2010. Вып. 11. С. 124–130.
- Зеньковский В. В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. Клин: Фонд «Христианская жизнь», 2002. URL: **Ошибка! Недопустимый объект гиперссылки.**
- Зуб М. А. Формирование профессионально-нравственной позиции студентов медицинского колледжа: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Краснодар, 2003. 148 с.
- Игумнов П. Православное нравственное богословие. Сергиев Посад: Изд. Свято-Троицкой Сергиевой Лавры, 1994. 240 с.
- Книга Н. В. Духовно-нравственное развитие педагога как основа его профессиональной культуры. Практико-ориентированный проект. Москва, 2012. URL: [208](https://nsportal.ru/detskiy-</p></div><div data-bbox=)

sad/raznoe/2012/06/13/dukhovno-nravstvennoe-razvitie-pedagoga-kak-osnova-ego-professionalnoy

- Кобликов А. С. Юридическая этика : учебник для вузов. Москва : Норма, 2005. URL: <https://fil.wikireading.ru/12676>
- Колосова И. Г. Влияние ценностных ориентаций на профессиональную социализацию студентов : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Курский государственный университет. Курск, 2006. 225 с.
- Крисюк Г. Я. Психологічні особливості соціалізації студентської молоді. *Проблеми загальної та педагогічної психології*. Зб. наук. праць інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. Т. 11, ч. 1. Київ, 2009. С. 229–238.
- Марьясова Н. В. Духовно-нравственные основы профессиональной деятельности. *Научные и технические библиотеки*. 2012. № 10. С. 26–29.
- Овчарова Р. В. Практическая психология образования : учеб. пособ. для студ. психол. фак. ун-тов. Москва : Академия, 2003. 448 с.
- Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмельюк, А. В. Семенова та ін.; за ред. З. Н. Курлянд. 2-ге вид. Київ : Знання, 2005. 399 с.
- Полухина О. П. Роль нравственного самосознания в формировании профессионально-личностной позиции студента-психолога. *Территория науки*. 2017. № 1. С. 74–79.
- Прокоп А. В. Ценностные аспекты социализации молодежи : дис... канд. филос. Наук : 09.00.11. Москва, 1997. 185 с.
- Прокофьева Н. В. Современный взгляд на проблему морально-нравственного самоопределения человека. *Северо-Кавказский психологический вестник*. 2012. №10/4. С. 28–32.
- Селиванов Д. Ю. Профессиональная социализация студентов аграрных ВУЗов: проблема успешности (на материалах эмпирического исследования). "Информационный гуманитарный портал "Знание. Понимание. Умение". 2010. № 3. Социология. URL: <http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2010/3/Selivanov/>
- Серых А. Б., Букша Л. Ф. Идеи Л. С. Выготского в контексте духовно-нравственного развития студентов-психологов. *Преподаватель XXI век*. 2017. № 1, ч. 1. С. 149–157.
- Столяренко Л. Д. Педагогическая психология. 2-е изд., перераб. и доп. Ростов н/Д : Феникс, 2003. 544 с.

References

- Badrazhan, A. H. (2012). Relihiinist osobystosti yak osnova dukhovno-moralnoho rozvytku molodi [Religiosity of the individual as the basis of spiritual and moral development of youth]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu "Ostrozka akademiia". Seriiia "Psykhohohiia i pedahohika"* [Scientific notes of the National University

- “*Ostroh Academy*”. Series “*Psychology and Pedagogy*”, 21, 4-11 [in Ukrainian].
- Brazhnikova, A. N., & Zjuzja, A. A. (2011). Jempatija kak odna iz sostavljajushhih npravstvennosti budushhego professional [Empathy as one of the components of the morality of a future professional]. *Uchenye zapiski un-ta im. P.F. Lesgafta [Scientific Notes of the University. P.F. Lesgaft]*, 6(76), 12-16 [in Russian].
- Gorbachev, A. L. (2009). *Psichologicheskie uslovija i mehanizmy duhovno-npravstvennogo razvitija lichnosti studentov [Psychological conditions and mechanisms of spiritual and moral development of students' personality]*. (Ext. abstract of PhD diss.). Nizhegorodskij gosudarstvennyj arhitekturno-stroitel'nyj universitet, Nizhnij Novgorod [in Russian].
- Gromov, R. A. (2010). Formirovanie aksiologicheskikh komponentov professional'noj kompetentnosti u studentov tehničeskogo VUZA [Formation of axiological components of professional competence among students of a technical university]. *Vestnik Rossijskogo gosudarstvennogo un-ta im. I. Kanta [Bulletin of the Immanuel Kant State University of Russia]*, 11, 124-130 [in Russian].
- Igumnov, P. (1994). *Pravoslavnoe npravstvennoe bogoslovie [Orthodox moral theology]*. Sergiev Posad: Izd. Svjato-Troickoj Sergievoj Lavry [in Russian].
- Kniga, N. V. (2012). Duhovno-npravstvennoe razvitie pedagoga kak osnova ego professional'noj kul'tury [Spiritual and moral development of a teacher as the basis of his professional culture]. *Praktiko-orientirovannyj proekt*. Retrieved from <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2012/06/13/dukhovno-npravstvennoe-razvitie-pedagoga-kak-osnova-ego-professionalnoy>[in Russian].
- Koblikov, A. S. (2005). *Juridicheskaja jetika: uchebnik dlja vuzov [Legal ethics: textbook for universities]*. Moskva: Norma. Retrieved from <https://fil.wikireading.ru/12676> [in Russian].
- Kolosova, I. G. (2006). *Vlijanie cennostnyh orientacij na professional'nuju socializaciju studentov [The influence of value orientations on the professional socialization of students]*. (PhD dissertation). Kurskij gosudarstvennyj universitet, Kursk [in Russian].
- Krysiuk, H. Ya. (2009). Psykholohichni osoblyvosti sotsializatsii studentskoi molodi [Psychological features of socialization of student youth]. *Problemy zahalnoi ta pedahohichnoi psykholohii. Zb. nauk. prats instytutu psykholohii im. H. S. Kostiuka APN Ukrainy [Problems of general and pedagogical psychology. Collection of scientific works of the Institute of Psychology for G.S. Kostyuk, Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine]*, 11 (1), 229-238 [in Ukrainian].
- Kurliand, Z. N. (Ed.). (2005). *Pedahohika vyshchoi shkoly: navch. posib. [Higher school pedagogy: a textbook]*. (2n ed.). Kyiv: Znannia [in Ukrainian].

- Mar'jasova, N. V. (2012). Duhovno-nravstvennyye osnovy professional'noj dejatel'nosti [Spiritual and moral foundations of professional activity]. *Nauchnye i tehnicheckie biblioteki [Scientific and technical libraries]*, 10, 26-29 [in Russian].
- Ovcharova, R. V. (2003). *Praktičeskaja psihologija obrazovanija: učeб. posobie dlja stud. psihol. fak. un-tov [Practical psychology of education: textbook. manual for stud. psychol. faculties of universities]*. Moskva: Akademija [in Russian].
- Poluhina, O. P. (2017). Rol' npravstvennogo samosoznanija v formirovanii professional'no-lichnostnoj pozicii studenta-psihologa [The role of moral self-awareness in the formation of the professional and personal position of a student psychologist]. *Territorija nauki [The territory of science]*, 1, 74-79 [in Russian].
- Prokof'eva, N. V. (2012). Sovremennyy vzgljad na problemu moral'no-nravstvennogo samoopredelenija čeloveka [A modern view on the problem of moral and ethical self-determination of a person]. *Severo-Kavkazskij psihologičeskij vesnik [North Caucasian psychological bulletin]*, 10/4, 28-32 [in Russian].
- Prokop, A. V. (1997). *Cennostnye aspekty socializacii molodezhi [Value aspects of youth socialization]*. (PhD dissertation). Moskva [in Russian].
- Selivanov, D. Ju. (2010). Professional'naja socializacija studentov agrarnyh VUZov: problema uspešnosti (na materialah jempiričeskogo issledovanija) [Professional socialization of students of agricultural universities: the problem of success (based on empirical research)]. *Informacionnyj gumanitarnyj portal "Znanie. Ponimanie. Umenie"*, 3. Retrieved from <http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2010/3/Selivanov/> [in Russian].
- Seryh, A. B., & Buksha, L. F. (2017). Idei L. S. Vygotskogo v kontekste duhovno-nravstvennogo razvitija studentov-psihologov [Ideas of L.S.Vygotsky in the context of spiritual and moral development of psychology students]. *Prepodavatel' XXI vek [Teacher of the XXI century]*, 1(1), 149-157 [in Russian].
- Stoljarenko, L. D. (2003). *Pedagogičeskaja psihologija [Pedagogical psychology]* (2nd ed.). Rostov n/D: Feniks [in Russian].
- Vlahos, I. (2011–2020). Pravoslavnaja duhovnost' [Orthodox spirituality]. *Onlajn biblioteka sajta «Pravoslavie i mir»*. Retrieved from <https://lib.pravmir.ru/library/book/212> [in Russian].
- Vorob'eva, I. V. (2007). *Osobennosti professional'noj socializacii studentov, poluchajushih special'nost' «Social'naja rabota» [Features of professional socialization of students receiving the specialty "Social work"]*. (Ext. abstract of PhD diss.). Moskovskij gumanitarnyj universitet (NNOU), Moskva [in Russian].
- Zen'kovskij, V. V. (2002). Problemy vospitanija v svete hristianskoj antropologii [Problems of education in the light of Christian anthropology]. *Klin:*

Fond "Hristianskaja zhizn". Retrieved from http://www.odinblago.ru/problemi_vospitania/ [in Russian].

Zub, M. A. (2003). *Formirovanie professional'no-nravstvennoj pozicii studentov medicinskogo kolledzha [Formation of professional and moral position of medical college students]*. (PhD diss.). Krasnodar [in Russian].

L. Koniaieva

SPIRITUAL AND MORAL ASPECTS OF PROFESSIONAL SOCIALIZATION OF PSYCHOLOGY STUDENTS

The article highlights the actual problem of spiritual and moral aspects of professional socialization of modern student youth, and in particular psychology students. The concepts of professional socialization, morality, spirituality are analyzed. The materialistic and religious points of view in understanding spirituality are considered.

It was found that student youth is in the most intensive phase of socialization, which is associated with studying at a higher educational institution, and the important factors of professional socialization of students are the motivation and moral orientation of the individual, professional worldview, the values of professional activities of specialists and the system of value orientations. A theoretical analysis of the literature has shown that value orientations are a spiritual phenomenon, the essential basis of a person, a mechanism for self-organization of her spiritual world, and a person's moral self-determination is closely related to the level of his spiritual development. The connection of universal human moral values with personal and professional is the driving force behind the development of a specialist, and the conscious development of value orientations in students and the purposeful formation of spiritual and moral values in them are necessary for their successful professional socialization.

The profession of a psychologist requires increased attention to the moral side of the functions performed, since his professional activity is directly related to interaction with people, influence on their inner world. Therefore, the ethics of his work is based on universal human moral values. In the professional activity of a psychologist, the main ones are the ideals of the free and all-round development of the personality and its respect, the rapprochement of people and a pronounced orientation towards the value of another person. Therefore, spiritual and moral development is a priority in the process of professional socialization of psychology students, during which special attention should be paid to the formation of the moral self-concept of personality, virtues, empathy, self-esteem and the assimilation of moral values of the professional activity of psychologists, taking into account their ethical code.

Key words: *professional socialization, psychology students, value orientations, moral values, spirituality, spiritual and moral development, virtues.*

УДК 37.011.3-051:159.923.2-027.561

© Н. Й. Метельська, 2021

orcid.org/0000-0002-4034-9034

<https://doi.org/10.33989/2226-4078.2021.1.227235>

МЕТЕЛЬСЬКА Наталія Йосипівна

*асистент кафедри психології Полтавського національного педагогічного
університету імені В.Г. Короленка*

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ ПРАЦІВНИКІВ ОСВІТИ ІЗ РІЗНИМ РІВНЕМ КВАЛІФІКАЦІЇ

У статті представлено результати дослідження професійної самосвідомості працівників освіти з різним досвідом роботи за фахом. Виділено основні напрямки розвідок вчених у сфері самосвідомості особистості та професійної самосвідомості зокрема, подано аналіз теоретичних підходів до визначення професійної самосвідомості та виділення її структури.

Проаналізовано дані порівняльного дослідження особливостей розвитку професійної самосвідомості працівників освіти із різним рівнем кваліфікації. Його результати засвідчили існування відмінностей у рівні розвитку всіх компонентів професійної самосвідомості досліджуваних працівників освіти. Ми дійшли висновку, що відмінності у розвитку когнітивного компонента полягають у ступені вираженості самоповаги та саморозуміння. Також здобуття професійного досвіду та зміна рівня кваліфікації мають вплив на розвиток емоційно-оцінного компонента професійної самосвідомості педагогів. Існують відмінності і в розвитку регулятивного компонента професійної самосвідомості майбутніх та працюючих педагогів за показниками впевненості в собі як фахівцеві. В педагогів із різним рівнем кваліфікації мають місце відмінності в прояві мотивації до успіху, що складає мотиваційний компонент професійної самосвідомості працівників освіти. Також зі зміною професійної кваліфікації спостерігаються відмінності в ступені їхньої цілеспрямованості, продуктивності, вірі в себе як фахівця і осмисленості себе в професії.

Загалом було виявлено, що найнижчий рівень розвитку компонентів, які складають професійну самосвідомість, спостерігається в студентів, які, проте, мають високий ступінь осмисленості життя й себе в професії. Водночас найвищий рівень розвитку компонентів професійної самосвідомості спостерігається в педагогів із досвідом роботи до 5 років.

Ключові слова: *самосвідомість особистості; професійна самосвідомість; працівники освіти; когнітивний, емоційно-оцінний,*

регулятивний, мотиваційний та ціннісно-смысловий компоненти професійної самосвідомості працівників освіти.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасний етап розвитку нашої країни характеризується перебудовою соціальної, культурної та професійної сфер, що підвищує рівень вимог до підготовки кваліфікованих фахівців, зокрема і представників освітньої галузі. Дійсно, вирішення тих актуальних завдань, які нині постають перед системою освіти України, потребують виняткової уваги до професійної підготовки працівників освіти. У цьому контексті важливим є зростання рівня вимог педагога до себе як до особистості та до фахівця, що відбувається на основі розвитку його професійної самосвідомості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема становлення професійної самосвідомості розглядалася в працях багатьох дослідників. Вагомий внесок у розроблення проблеми формування професійної самосвідомості особистості зробили М. Бахтін, Л. Виготський, П. Джон, М. Каган, О. Леонтєв, Е. Хойл та ін. Загальнопсихологічні та методологічні аспекти професійної самосвідомості розкриті в роботах І. Кона, А. Петровського, К. Роджерса, В. Слободчикова та ін.

Підрунтям для виділення і вивчення компонентів та чинників розвитку професійної самосвідомості педагогів слугували наукові праці О. Бодальова, І. Вачкова, В. Століна, Л. Скворцова, І. Чеснокової, І. Юсупова та ін.

Однак попри посилену дослідницьку увагу до означеної проблеми, окремі її аспекти й досі вивчені недостатньо. Так, дотепер експериментально не вивчалися закономірності розвитку компонентів професійної самосвідомості працівників освіти та динаміка цих компонентів у процесі здобуття професійного досвіду.

За цих обставин **метою статті** є здійснення порівняльного аналізу особливостей професійної самосвідомості працівників освіти із різним рівнем кваліфікації.

Виклад основного матеріалу дослідження. Загалом у психічній діяльності людини самосвідомість є складним процесом опосередкованого пізнання себе, який розгорнутий у часі, пов'язаний із переходом від окремих, ситуативних образів через інтеграцію подібних ситуативних образів у цілісне

утворення – поняття власного Я. На відміну від самосвідомості у цілому, професійна самосвідомість є більш специфічною за змістом, адже в ній на перший план виходить зміст, який стосується саме професійної діяльності (Матвєєва, 2004).

П. Шавір тлумачить професійну самосвідомість як «усвідомлення людиною себе в якості суб'єкта власної професійної діяльності» та підкреслює, що цей феномен є вибірковою діяльністю самосвідомості, яка підкорюється меті професійного самовизначення (Шавір, 1981, с. 26).

Т. Фам розуміє професійну самосвідомість як засіб саморегуляції особистості, який знаходить вияв у розумінні власних психічних особливостей, аналізі себе як суб'єкта діяльності, усвідомленні й оцінці системи стосунків (Фам, 1989).

О. Пряжнікова розглядає професійну самосвідомість як систему ставлень фахівця до себе як особистості і професіонала, а також ставлення до себе як до представника конкретної професії, яке реалізується через професійну рефлексію власної діяльності та особистісного розвитку (Пряжнікова, 2001).

Найчастіше в структурі професійної самосвідомості виокремлюють три компоненти з незначними варіаціями. Так, згідно з науковими розвідками Л. Мітіної (Мітіна, 1998) та А. Маркової (Маркова, 1996), будова професійної самосвідомості особистості є взаємопов'язаним поєднанням трьох підструктур – когнітивної, афективної й поведінкової.

С. Головка виділяє *гностичний* (знання змісту і вимог майбутньої професійної діяльності до людини, власних здібностей і можливостей), *аксіологічний* (оцінка своїх знань, умінь, здібностей, можливостей, їхньої узгодженості з майбутньою діяльністю, оцінка себе іншими) і *регулятивний* (ставлення до себе як до фахівця, рівень і адекватність домагань, ставлення до себе інших фахівців) складники професійної самосвідомості (Головка, 2009).

За результатами аналізу поглядів науковців на сутність феноменів самосвідомості та професійної самосвідомості, чинників їхнього становлення та розвитку, а також підходів до визначення структури та змісту феномену професійної самосвідомості фахівців (С. Головка, А. Деркач, О. Москаленко, О. Пряжнікова, П. Решетников, М. Смірнов та ін.) і педагогів зокрема (І. Вачков, А. Маркова, Л. Мітіна, Л. Римар та ін.) нами

була запропонована структурно-змістова модель професійної самосвідомості працівників освіти, у якій виокремлено когнітивний, емоційно-оцінний, регулятивний, мотиваційний та ціннісно-смысловий компоненти (Метельська, 2020).

Вивчення структури самосвідомості, динаміки її розвитку становить інтерес не лише у теоретичному, а й у практичному плані. У цьому контексті особливої актуальності набуває емпіричне дослідження особливостей професійної самосвідомості професійної самосвідомості працівників освіти із різним рівнем кваліфікації, методичний комплекс якого склали «Тест-опитувальник самоставлення» (за В. Століним, С. Пантелєєвим), методика діагностики смисло-життєвих орієнтацій (СЖО, за Дж. Крамбом і Л. Махоліком, адаптація Д. Леонтєєва), методика діагностики особистості на мотивацію до успіху (за Т. Елерсом), тест-опитувальник «Потреба в досягненні мети» (за Ю. Орловим) та методика «Особистісний диференціал» (варіант, адаптований у НДІ ім. В. Бехтерева). Дослідженням було охоплено 275 працівників освіти, які проходили підвищення кваліфікації на базі ПОППО ім. М.В. Остроградського, та 110 студентів старших курсів ПНПУ імені В.Г. Короленка, які здобули ступінь бакалавра.

Здійснено порівняльний аналіз специфіки професійної самосвідомості працівників освіти із різним рівнем кваліфікації з метою виявлення тих особливостей феномену, які є відмінними в осіб із різним ступенем професійного досвіду. Для цього зіставимо результати старшокурсників без професійного досвіду ($n_1=110$), працівників закладів освіти, які на момент дослідження працювали за фахом менше 5 років ($n_2=82$), педагогічних працівників із досвідом роботи від 5 до 10 років ($n_3=106$) та працівників освіти, які на момент дослідження працювали за фахом понад 10 років ($n_4=87$).

Порівняльний аналіз проводився за визначеними нами компонентами професійної самосвідомості працівників освіти, використовуючи дані усіх методик, які склали комплекс емпіричного дослідження. До результатів був застосований однофакторний дисперсійний аналіз (ANOVA) з тестом багаторазового порівняння Дункана, який дав змогу визначити характер відмінностей між групами, які зіставляються (Сидоренко, 2006).

Результати порівняльного дослідження когнітивного компонента професійної самосвідомості працівників освіти подано в таблиці 1.

Як можемо побачити з таблиці 1, істотні відмінності за показниками шкал, які складають когнітивний компонент професійної самосвідомості педагогів, проявляються в рівні самоповаги ($p < 0,05$), тобто серед фахівців із різним рівнем кваліфікації існують відмінності в показниках саморозуміння та оцінки власних професійних можливостей, рівні впевненості у своїх силах. Тест багаторазового порівняння Дункана засвідчив, що група 1 істотно відрізняється від інших за рівнем прояву ознаки, а саме можемо говорити про те, що студенти-старшокурсники мають найнижчі показники самоповаги серед усіх категорій досліджуваних, водночас працюючі педагоги не мають істотних відмінностей між собою в показниках за цією шкалою.

Таблиця 1

Показники розвитку когнітивного компонента професійної самосвідомості працівників освіти з різним рівнем кваліфікації

Назви шкал	Середнє значення				Рівень значущості відмінностей (p)
	група 1 (0 рр.) ($n_1=110$)	група 2 (0-5 рр.) ($n_2=82$)	група 3 (5-10 рр.) ($n_3=106$)	група 4 (10-... рр.) ($n_4=87$)	
Самоповага	60,9099	69,0127	71,1924	69,4601	0,05*
Самоінтерес	75,9925	77,5151	75,9261	78,5084	0,05
Само-розуміння	60,6274	66,887	69,2366	64,3872	0,05*
Самоінтерес (як установка на ті або інші внутрішні дії щодо власного Я)	73,3276	72,1957	67,9466	69,303	0,05

За шкалою саморозуміння також мають місце міжгрупові відмінності. Так, більш подібними між собою є показники груп 1, 4 та 2. Інше об'єднання груп за подібністю включає групи 4, 2 і 3. Це дає змогу говорити про те, що найбільше відрізняються за проявом саморозуміння студенти-старшокурсники, які мають досить низькі показники, і педагоги з досвідом роботи від 5 до 10 років, показники саморозуміння яких найвищі серед усіх досліджуваних груп. Виявлені відмінності є статистично значущими ($p < 0,05$). За іншими складниками когнітивного компонента професійної самосвідомості істотних відмінностей між досліджуваними групами не спостерігається ($p < 0,05$).

Отже, можемо зробити висновок про існування відмінностей у розвитку когнітивного компонента професійної самосвідомості студентів старших курсів та педагогів із різним рівнем кваліфікації, що полягають у ступені вираженості самоповаги та саморозуміння.

Результати дослідження емоційно-оцінного компонента професійної самосвідомості працівників освіти подані в таблиці 2.

Як свідчать дані таблиці 2, значущі відмінності за характеристиками шкал, які складають емоційно-оцінний компонент професійної самосвідомості педагогів, проявляються за шкалою глобального самоставлення, оскільки більш подібними між собою є показники груп 1, 4 та 3. Інше об'єднання груп за подібністю включає групи 4, 3 і 2. Це дає змогу говорити про те, що найбільше між собою відрізняються за проявами самоставлення студенти-старшокурсники, які мають порівняно низькі показники, і педагоги з досвідом роботи до 5 років, показники глобального самоставлення яких найвищі серед усіх досліджуваних груп. Виявлені відмінності є статистично значущими ($p < 0,05$).

За шкалою аутосимпатії більш подібними між собою є показники груп 4, 1 та 3. Інше об'єднання груп за подібністю включає групи 3 і 2. Це дає змогу говорити про різний ступінь довіри до себе як фахівців та відмінну самооцінку старшокурсників і працівників закладів освіти з різним рівнем кваліфікації. Більш високий рівень аутосимпатії мають працівники освіти з мінімальним досвідом роботи й педагоги зі стажем від 5 до 10 років, тоді як студенти старших курсів і

педагоги зі стажем понад 10 років менше симпатизують собі. Такі результати є статистично значущими ($p < 0,05$).

Таблиця 2

Показники розвитку емоційно-оцінного компонента професійної самосвідомості працівників освіти з різним рівнем кваліфікації

Назви шкал	Середнє значення				Рівень значущості відмінностей (p)
	група 1 (0 pp.) ($n_1=110$)	група 2 (0-5 pp.) ($n_2=82$)	група 3 (5-10 pp.) ($n_3=106$)	група 4 (10-... pp.) ($n_4=87$)	
Глобальне самоставлення	75,1815	82,3978	79,8047	78,2141	0,05*
Аутосимпатія	60,203	67,5283	65,0095	59,4948	0,05*
Очікуване ставлення від інших	54,6476	60,251	61,3102	63,0636	0,05*
Ставлення інших	43,5865	47,7746	49,8693	51,0407	0,05*
Самоприйняття	68,0174	76,2056	70,1752	71,3736	0,05*
Оцінка	14,3091	15,2927	14,7547	14,8391	0,05

Значущі відмінності спостерігаються й за проявом шкали очікуваного ставлення від інших. Більш подібними між собою є показники груп 1, 2 та 3. Інше об'єднання груп за подібністю включає групи 2, 3 і 4. Це дає змогу говорити про те, що серед досліджуваних категорій має місце очікування дещо різного ставлення від оточуючих людей. Сподівання на більш позитивне ставлення від оточуючих і колег спостерігається зі збільшенням рівня кваліфікації, водночас студенти-старшокурсники мають найнижчі показники досліджуваної ознаки серед усіх груп, що порівнюються. Такі результати є статистично значущими ($p < 0,05$).

За шкалою ставлення інших більш подібними між собою є показники груп 1 і 2. Інше об'єднання груп за подібністю включає групи 2, 3 і 4. Це дає змогу говорити про існування міжгрупових відмінностей і стверджувати те, що студенти-старшокурсники й педагоги з мінімальним досвідом роботи вважають свою особистість менш цікавою для інших, проте ця якість зростає з підвищенням рівня кваліфікації, адже педагоги із досвідом роботи понад 10 років мають найвищий середній показник, що є статистично значущим результатом ($p < 0,05$).

Достатньо значущі відмінності спостерігаються між досліджуваними групами й за показниками самоприйняття. Більш подібними між собою є показники груп 1, 3 та 4. Інше об'єднання груп за подібністю включає групи 3, 4 і 2. Це дає змогу говорити про те, що особливості прийняття себе відрізняються на міжгруповому рівні: найнижчі показники притаманні студентам-старшокурсникам, а найвищі – педагогам із досвідом роботи до 5 років. Показники інших двох груп займають проміжне положення. Такі результати є статистично значущими ($p < 0,05$).

Водночас за показниками шкали «Оцінка» істотних відмінностей між досліджуваними групами не спостерігається ($p < 0,05$).

Отже, за результатами дослідження можемо говорити про істотні відмінності між показниками студентів-старшокурсників і працівників освіти, які різну кількість років працюють за фахом, тобто здобуття професійного досвіду та зміна рівня кваліфікації мають вплив на розвиток емоційно-оцінного компонента професійної самосвідомості педагогів.

Результати дослідження регулятивного компонента професійної самосвідомості працівників освіти подані в таблиці 3.

Таблиця 3

Показники розвитку регулятивного компонента професійної самосвідомості працівників освіти з різним рівнем кваліфікації

Назви шкал	Середнє значення				Рівень значущості відмінностей (p)
	група 1 (0 рр.) ($n_1=110$)	група 2 (0-5 рр.) ($n_2=82$)	група 3 (5-10 рр.) ($n_3=106$)	група 4 (10-... рр.) ($n_4=87$)	
Самовпевненість	54,464	65,9266	62,2301	62,6703	0,05*
Самозвинування	55,9837	49,9484	52,0642	57,1891	0,05
Самокерівництво, самопослідовність	63,5933	67,9434	66,434	65,222	0,05
Сила	6,4636	6,0854	5,8491	6,4943	0,05
Активність	8,5818	8,6707	8,6415	7,4368	0,05

Як свідчить таблиця 3, істотні відмінності за показниками шкал, які складають регулятивний компонент професійної самосвідомості педагогів, проявляються в рівні

самовпевненості, тобто вольова саморегуляція та самоконтроль у професійній діяльності педагогічних працівників із різним рівнем кваліфікації мають відмінний рівень розвитку. Найнижчим він є в студентів старших курсів, показники яких істотно відрізняються від працюючих педагогів ($p < 0,05$).

За іншими складниками регулятивного компонента професійної самосвідомості істотних відмінностей між досліджуваними групами не спостерігається ($p < 0,05$).

Отже, можемо говорити про відмінності в розвитку регулятивного компонента професійної самосвідомості майбутніх та працюючих педагогів за показниками впевненості в собі як фахівцеві.

Результати дослідження мотиваційного компонента професійної самосвідомості працівників освіти подані в таблиці 4.

Таблиця 4

Показники розвитку мотиваційного компонента професійної самосвідомості працівників освіти з різним рівнем кваліфікації

Назви шкал	Середнє значення				Рівень значущості відмінностей (p)
	група 1 (0 pp.) ($n_1=110$)	група 2 (0-5 pp.) ($n_2=82$)	група 3 (5-10 pp.) ($n_3=106$)	група 4 (10-... pp.) ($n_4=87$)	
Мотивація до успіху	17,1818	19,0732	18,0283	18,954	0,05*
Мотивація досягнення	11,3636	11,5854	11,9057	11,9195	0,05

Як свідчить таблиця 4, значущі відмінності за показниками шкал, які складають мотиваційний компонент професійної самосвідомості педагогів, спостерігаються в рівні прояву мотивації до успіху ($p < 0,05$). Більш подібними між собою є показники груп 1 та 3. Інше об'єднання груп за подібністю включає групи 3, 4 і 2. Це говорить про те, що педагоги з різним рівнем кваліфікації демонструють відмінності в ступені цілеспрямованості, а також можуть зазнавати й різного ступеня хвилювання та страху невдачі в професійній діяльності. Порівняно нижчі показники мотивації до успіху притаманні студентам старших курсів та педагогам із досвідом роботи від 5

до 10 років, а найвищі – працівникам освіти, що мають до 5 років професійного досвіду. Водночас за показниками мотивації досягнення істотних відмінностей між досліджуваними групами не спостерігається ($p < 0,05$).

Отже, за результатами дослідження можемо говорити про те, що в педагогів із різним рівнем кваліфікації мають місце відмінності в прояві мотивації до успіху, що складає мотиваційний компонент професійної самосвідомості працівників освіти.

Результати дослідження ціннісно-смыслового компонента професійної самосвідомості працівників освіти подані в таблиці 5.

Таблиця 5

Показники розвитку ціннісно-смыслового компонента професійної самосвідомості працівників освіти з різним рівнем кваліфікації

Назви шкал	Середнє значення				Рівень значущості відмінностей (p)
	група 1 (0 рр.) ($n_1=110$)	група 2 (0-5 рр.) ($n_2=82$)	група 3 (5-10 рр.) ($n_3=106$)	група 4 (10-... рр.) ($n_4=87$)	
Цілі в житті	31,6818	35,8537	35,783	35,7011	0,05*
Процес життя, або інтерес і емоційна насиченість життя	33,2818	32,8902	31,8585	31,3448	0,05
Результативність життя, або задоволеність самореалізацією	25,3636	27,939	26,8679	26,8736	0,05*
Локус контролю – Я	20,6636	23,1829	21,9717	22,2529	0,05*
Локус контролю – життя	31,1273	31,9512	30,6981	30,4138	0,05
Осмысленість життя	138,691	111,756	108,585	108,816	0,05*

Як свідчить таблиця 5, істотні відмінності за показниками шкал, які складають ціннісно-смысловий компонент професійної самосвідомості педагогів, проявляються за шкалою «Цілі в житті» ($p < 0,05$). Група 1 істотно відрізняється від інших за рівнем прояву ознаки, тобто показники старшокурсників є нижчими, ніж у решти досліджуваних, і ми можемо говорити

про відмінності в ступені цілеспрямованості студентів старших курсів та працюючих педагогів, а також відмінний ступінь розуміння ними власної відповідальності за реалізацію життєвих та професійних планів.

Значущі розбіжності за шкалою «Результативність життя, або задоволеність самореалізацією» ($p < 0,05$) дають змогу стверджувати існування міжгрупових відмінностей за цією ознакою. За цією шкалою група 1 також істотно відрізняється від інших, маючи найнижчі показники, тобто студенти і працюючі освітяни по-різному відчують пройдений відрізок життя та професійного шляху.

Істотні відмінності за шкалою «Локус контролю – Я» ($p < 0,05$) говорять про існування міжгрупової різниці за цією ознакою. Так, окремо від інших знаходиться група 1. Більш подібними між собою є показники груп 3 та 4. Інше об'єднання груп за подібністю включає групи 4 і 2. Це дає змогу характеризувати працівників освіти з різним досвідом роботи як таких, що мають відмінну схильність будувати життя та професійну кар'єру відповідно до власних цілей і уявлень про їхній сенс. Найнижчим рівень розвитку цієї якості є в студентів і він поступово зростає при підвищенні кваліфікації.

Значущі відмінності за шкалою «Осмишеність життя» ($p < 0,05$) говорять про те, що працівники освіти із різним досвідом роботи та студенти-педагоги мають різний ступінь розуміння власного життя та осмишеності себе в професії, тобто старшокурсники мають значно вищий рівень осмишеності життя, ніж педагоги, які працюють за фахом, незалежно від рівня професійного досвіду. За іншими складниками ціннісно-сислового компонента професійної самосвідомості істотних відмінностей між досліджуваними групами не спостерігається ($p < 0,05$).

Отже, за результатами дослідження ціннісно-сислового компонента професійної самосвідомості педагогів ми можемо говорити про те, що зі зміною професійної кваліфікації спостерігаються відмінності в ступені їхньої цілеспрямованості, продуктивності, вірі в себе як фахівця й осмишеності себе в професії. Характерно, що студенти старших курсів мають найвищі показники осмишення життя й себе в професії, тоді як

практично за всіма іншими показниками демонструють найнижчий рівень.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Отже, результати проведення порівняльного дослідження засвідчили існування відмінностей у рівні розвитку всіх компонентів професійної самосвідомості працівників освіти з різним рівнем кваліфікації. Узагальнюючи, можемо зробити висновок про те, що найнижчий рівень розвитку компонентів, що складають професійну самосвідомість, спостерігається в студентів, які, проте, мають високий ступінь осмисленості життя й себе в професії. Водночас найвищий рівень розвитку компонентів професійної самосвідомості спостерігається в педагогів із досвідом роботи до 5 років.

Перспективи подальших досліджень у контексті обраної проблематики полягають у визначенні якісних змін у структурі самосвідомості педагогів зі збільшенням досвіду роботи та підвищенням рівня кваліфікації.

Список використаних джерел

- Головко С. А. Развитие профессионального самосознания будущих офицеров : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Саратов, 2009. 20 с.
- Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва : Междунар. гуманитар. фонд «Знание», 1996. 312 с.
- Матвеева Л. Г. Становление профессионального самосознания клинических психологов : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Челябинск, 2004. 218 с.
- Метельська Н. Й. Особливості розвитку професійної самосвідомості працівників освіти у процесі підвищення кваліфікації : дис. ... доктора філософії : 053 Психологія. Київ : Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 2020. 286 с.
- Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. Москва : Флинта, 1998. 200 с.
- Пряжникова Е. Ю. Психологические основы развития профессионального самосознания профконсультанта : автореф. дисс. ... докт. психол. наук : 19.00.03. Тверь, 2001. 42 с.
- Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. СПб. : Речь, 2006. 350 с.

- Фам Т. Н. Развитие профессионального самосознания студентов технических вузов : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Москва, 1989. 175 с.
- Шавир П. А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности. Москва : Педагогика, 1981. 96 с.

References

- Fam, T. N. (1989). *Razvitie professional'nogo samosoznaniya studentov tehniceskikh vuzov [Development of professional self-consciousness of technical universities students]. (PhD dissertation). Moscow [in Russian].*
- Golovko, S. A. (2009). *Razvitie professional'nogo samosoznaniya budushhih oficerov [Development of professional self-consciousness of future officers] (Ext. abstract of PhD dissertation). Saratov [in Russian].*
- Markova, A. K. (1996). *Psihologija professionalizma [Psychology of professionalism]. Moskva : Mezhdunar. gumanit. fond "Znanie" [in Russian].*
- Matveeva, L. G. (2004). *Stanovlenie professional'nogo samosoznaniya klinicheskikh psihologov [Formation of professional self-consciousness of clinical psychologists]. (PhD dissertation). Chelyabinsk [in Russian].*
- Metelska, N. Y. (2020). *Osoblyvosti rozvytku profesiinoi samosvidomosti pratsivnykiv osvity u protsesi pidvyshchennia kvalifikatsii [Peculiarities of development of educators' professional self-consciousness in the process of advanced training] (PhD dissertation). Kyiv: Taras Shevchenko National University of Kyiv [in Ukrainian].*
- Mitina, L. M. (1998). *Psihologija professional'nogo razvittija uchitelja [Psychology of teacher's professional development]. Moskva: Flinta [in Russian].*
- Prjazhnikova, E. Ju. (2001). *Psihologicheskie osnovy razvittija professional'nogo samosoznaniya profkonsul'tanta [Psychological foundations of the development of professional self-consciousness of a professional consultant]. (Extended abstract of PhD dissertation). Tver [in Russian].*
- Shavir, P. A. (1981). *Psihologija professional'nogo samoopredelenija v rannej junosti [Psychology of professional self-determination in early adolescence]. Moscow: Pedagogika [in Russian].*
- Sidorenko, E. V. (2002). *Metody matematicheskoi obrabotki v psihologii [Methods of mathematical processing in psychology]. Saint-Petersburg: Rech [in Russian].*

N. Metelska

COMPARATIVE ANALYSIS OF PROFESSIONAL SELF-CONSCIOUSNESS PECULIARITIES OF EDUCATORS WITH DIFFERENT QUALIFICATION LEVEL

The article presents the results of a study of professional self-consciousness of educators with different work experience in the specialty. The main directions of scientific research in the field of personal self-consciousness and professional self-consciousness in particular are pointed, the analysis of theoretical approaches to definition of professional self-consciousness and its structure allocation is given.

The data of a comparative research of the peculiarities of the development of professional self-consciousness of educators with different levels of qualification were analyzed. Its results showed the existence of differences in the level of development of all components of professional self-consciousness of the studied educators. We concluded that the differences in the development of the cognitive component are in the degree of self-esteem and self-understanding. Also, gaining professional experience and changing the level of qualification have an impact on the development of the emotional and evaluative component of professional self-consciousness of pedagogues. There are differences in the development of the regulatory component of professional self-consciousness of future and working teachers in terms of their self-confidence as a specialists. Pedagogues with different levels of qualification have differences in the manifestation of motivation for success, which is a part of motivational component of educators' professional self-consciousness. Also, with the change of professional qualification, there are differences in the degree of their purposefulness, productivity, self-belief as a specialist and meaningfulness in the profession.

In general, it was found that the lowest level of the components of professional self-consciousness is observed for students, who, however, have a high degree of meaningfulness of life and themselves in the profession. At the same time, the highest level of development of the components of professional self-consciousness is observed for teachers with up to 5 years of experience.

Keywords: *self-consciousness of personality; professional self-consciousness; educators; cognitive, emotional and evaluative, regulatory, motivational, value and semantic components of professional self-consciousness of educators.*

УДК 373.2.011.3-051:159.944.4

© Н. О. Юдіна 2021

orcid.org/0000-0002-1545-8730

<https://doi.org/10.33989/2226-4078.2021.1.227326>

ЮДИНА Наталія Олександрівна

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології
Полтавського національного педагогічного університету
імені В. Г. Короленка*

СХИЛЬНІСТЬ ДО ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ІЗ РІЗНИМ СТАЖЕМ РОБОТИ

У статті представлено результати теоретичного та експериментального дослідження психологічних особливостей емоційного вигорання вихователів дошкільних навчальних закладів із різним стажем роботи. У результаті теоретичного аналізу було виявлено, що на процес професійного вигорання істотно впливає специфіка професії суб'єктів, а професія педагога відрізняється підвищеною відповідальністю і напруженістю. Проте у цьому контексті більша увага приділена вчителям, а схильність до емоційного вигорання вихователів закладів дошкільної освіти висвітлена в наукових публікаціях тільки фрагментарно.

Дані експериментального дослідження психологічних особливостей схильності до емоційного вигорання вихователів дошкільних навчальних закладів із різним стажем роботи засвідчили наявність відмінностей у показниках усіх компонентів емоційного вигорання вихователів з різним досвідом роботи. Нам вдалося довести, що молоді фахівці характеризуються нижчими показниками емоційного вигорання, натомість досвідчені працівники — вищими. Молодші вихователі закладів дошкільної освіти, незважаючи на труднощі у професійній діяльності, мають позитивне ставлення до власної професіоналізації, адекватно реагують на труднощі та успіхи. Натомість більше половини старших працівників схильні неадекватно реагувати на власні професійні труднощі та успіхи.

Вихователі дошкільних навчальних закладів із невеликим досвідом роботи майже не відчують емоційної напруги та відчуження від професійної діяльності. Натомість серед досвідчених фахівців значна частина є емоційно вразливими, а реакції на події свого життя вони намагаються приховати, відчуючи особистісне відчуження.

Ключові слова: емоційне вигорання, напруження, резистенція, виснаження, деперсоналізація, вихователі ЗДО, стаж роботи.

Постановка проблеми. Інтенсифікація професійної діяльності педагогів, інформаційні, комунікативні, емоційні перевантаження, виснаження адаптивних ресурсів актуалізують проблему збереження їх фізичного та психічного здоров'я, забезпечення стійкості до професійно зумовлених захворювань і розладів, зокрема професійного вигорання. Цей феномен поширюється серед представників багатьох соціономічних професій, до яких належить і професія вихователя дошкільного навчального закладу. Передумовами формування професійного вигорання можуть виступати висока відповідальність, покладена на них з боку суспільства та родини за життя й здоров'я, виховання і навчання дітей, психічні перевантаження, дисбаланс між затратами та винагородою тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сьогодні феноменологію професійного вигорання, методи його психодіагностики, психопрофілактики, психокорекції досліджено досить ґрунтовно (В. Бойко, Н. Водоп'янова, Дж. Еделвіч, Л. Карамушка, М. Лайтер, К. Маслач, В. Орел, Д. Трунов, І. Фрідман, Л. Юр'єва та ін.).

Дослідження Б. Акман, Н. Таскина, Я. Ванг і Дж. Кін, Х. Дубініцької, Д. Касарес, Л. Найг, О. Рукавішнікова, К. Сюртукової, Л. Тищук та ін. стосуються здебільшого з'ясування відмінностей цього процесу у вихователів ДНЗ і вчителів, його організаційних і соціально-психологічних чинників. Водночас психологічні (суб'єктивні) чинники його розвитку не вивчались. Отже, проблема вивчення чинників емоційного вигорання вихователів закладів дошкільної освіти є важливою та потребує вирішення.

У зв'язку з цим можна сформулювати **мету статті**, яка полягає в аналізі результатів теоретичного та емпіричного вивчення психологічних особливостей схильності до емоційного вигорання вихователів ЗДО із різним стажем роботи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Уперше термін «burnout» (вигорання) був введений американським психіатром Х. Фрейденбергом у 1974 році для характеристики психологічного стану здорових людей, які знаходяться в тісному спілкуванні з пацієнтами в емоційно насиченій атмосфері при наданні професійної допомоги (Гльїн, 2008).

Спочатку під «вигоранням» розуміли стан виснаження з відчуттям власної непотрібності. Однак це визначення не давало чіткого розуміння природи явища, крім того, існували труднощі його детального емпіричного опису через відсутність відповідного вимірювального інструментарію.

Сьогодні існують кілька моделей емоційного вигорання (Бондаревська, 1996; Булатевич, 2004; Грабе, 2008). Відповідно до *однофакторної моделі емоційного вигорання (Пайнс, Аронсон)*, вигорання — це стан фізичного, емоційного та когнітивного виснаження, викликаного тривалим перебуванням в емоційно перевантажених ситуаціях. Виснаження є головною причиною, а інші прояви дизгармонії переживань та поведінки є наслідками.

У *двофакторній моделі (Д. Дирендонк, В. Шауфели, Х. Сиксма)* синдром вигорання зводиться до двомірної конструкції, яка складається з виснаження та деперсоналізації.

У вітчизняній літературі процесуальна концепція вигорання представлена у роботі В. Бойка, який описує її з точки зору основних стадій стресу, відповідно до концепції Г. Сельє. Згідно з нею, емоційне вигорання – це випрацьований особистістю механізм психологічного захисту у формі повного або часткового виключення емоцій (зниження їх енергетики) у відповідь на вибрані психотравмуючі впливи. Вигорання являє собою дисфункціональний набутий стереотип емоційної, частіше за все професійної, поведінки, яка складається під впливом комплексу зовнішніх та внутрішніх чинників (Бойко, 1999).

П. Сидоров та А. Парняков визначають синдром емоційного вигорання як процес поступової втрати емоційної, когнітивної та фізичної енергії, який проявляється в симптомах емоційного, розумового виснаження, фізичної втоми, особистої відстороненості та зниження задоволення від виконання роботи (Сидоров, Парняков 2010).

К. Чернісс схарактеризував професію педагога як таку, що створена для вигорання, а основну причину цього вбачав у нестачі необхідного контролю за вихованцями, у неможливості приділити кожному з них належну увагу внаслідок переповнення навчально-виховних груп (Чернісс, 1995).

Професія педагога відрізняється великою відповідальністю і напруженістю, а негативний вплив професійного вигорання позначається на професійних ідеалах і гуманізмі, пізнавальних інтересах, ставленні до професії працівників освіти (Винокур, Рибіна, 2008).

Загалом у наукових працях доводиться, що на процес професійного вигорання істотно впливає специфіка професії суб'єктів (Зайчикова, 2005). Але цей аспект праці вихователів дитячих навчальних закладів вивчений недостатньо, про що свідчить фрагментарне й дещо поверхове його висвітлення у наукових публікаціях (Попова, 2010). Однак є чисельні й вагомні дослідження професійного вигорання педагогічних працівників, здебільшого вчителів загальноосвітніх шкіл, що свідчать про актуальність цієї проблеми в усьому світі (Винокур, Рибіна, 2008; Зайчикова, 2005; Знакова, Огнев, 2003; Крижановська, 2011).

Зазначене вище вимагає більш детального практичного вивчення проблеми. З метою вивчення психологічних особливостей схильності до емоційного вигорання вихователів ЗДО із різним стажем роботи нами було проведено емпіричне дослідження, у якому взяли участь 60 педагогічних працівників дошкільних закладів м. Полтави. 30 із них є молодими фахівцями і мають стаж роботи до 3 років, інші 30 вихователів — досвідчені фахівці з більшим стажем роботи.

Проаналізуємо результати, які характеризують вираженість компонентів емоційного вигорання працівників і отримані за результатами проведення методики «Діагностики рівня емоційного вигорання» (В. Бойко). Ці дані представлені у табл. 1

Таблиця 1

Особливості вираженості емоційного вигорання у працівників закладів дошкільної освіти (у %)

Компоненти емоційного вигорання	Рівні вираження компонентів емоційного вигорання		
	<i>низький</i>	<i>середній</i>	<i>високий</i>
Напруження	25	24	51
Резистенція	25	43	32
Виснаження	63	23	14

Як свідчать дані, представлені у табл. 1, найбільш явно вираженим компонентом емоційного вигорання досліджуваних є напруження, а найменш вираженим — виснаження.

Встановлено, що для 51 % досліджуваних властивий виражений компонент напруження у структурі їх емоційного вигорання. Такі працівники незадоволені собою, переживають негативні емоції під час професійної діяльності. У деяких ситуаціях вони відчувають, що «загнані у кут» і розцінюють такі випадки як психотравмуючі ситуації. Також їм переважно властиві почуття тривоги і ознаки депресії від неможливості або небажання адаптуватися до професійної діяльності.

Компонент напруження у структурі емоційного вигорання досліджуваних невластивий для 25 % досліджуваних, які переважно відчувають позитивні емоції, а робота сприймається як корисний досвід і розцінюється у контексті особистісного і професійного зростання, без ознак психологічного травмування.

Також нами зафіксовано, що 32 % досліджуваних характеризуються явно вираженою резистенцією як компонентом емоційного вигорання. Вони переважно схильні до неадекватного вибіркового емоційного реагування та емоційно-моральної дезорієнтації. Це виражається в їхньому негативному ставленні до професії та виникненні неадекватних професійних ситуаціям емоційних переживань. Внаслідок цього у таких досліджуваних спостерігається розширення сфери економії емоцій, що має компенсаторний характер та має на меті зменшення психологічної напруги від емоційного вигорання під час професійної діяльності. Також ці досліджувані часто характеризуються редукцією міжособистісних зв'язків у колективі, що свідчить і про соціально-психологічні проблеми в адаптованості їх до професійного навчання.

При цьому для 25 % досліджуваних фаза резистенції як компонента емоційного вигорання в умовах професійної діяльності невластива. Вони позитивно ставляться до роботи, схильні адекватно на неї реагувати та характеризуються схильністю до вільного вираження своїх емоцій і розширення сфери соціальних і професійних контактів.

Окрім цього, за результатами проведеного дослідження визначено, що вихователям практично невластиве виснаження як компонент емоційного вигорання у професійній діяльності.

Переважає більшість досліджуваних (63 %) позитивно ставиться до роботи і прагне розвивати свої професійно важливі уміння і накопичувати знання, не відчуваючи при цьому емоційного відчуження.

Лише 14 % досліджуваних властиве емоційне та особистісне відчуження в умовах професійної діяльності. Вони характеризуються вираженим емоційним дефіцитом та негативною модальністю емоційних переживань, що відображає несформованість їх прагнення до професійної діяльності та проблеми у сфері контактів з оточуючими людьми.

Далі порівняємо вираженість компонентів емоційного вигорання у групах молодих та досвідчених спеціалістів, що представлено на рис. 1.

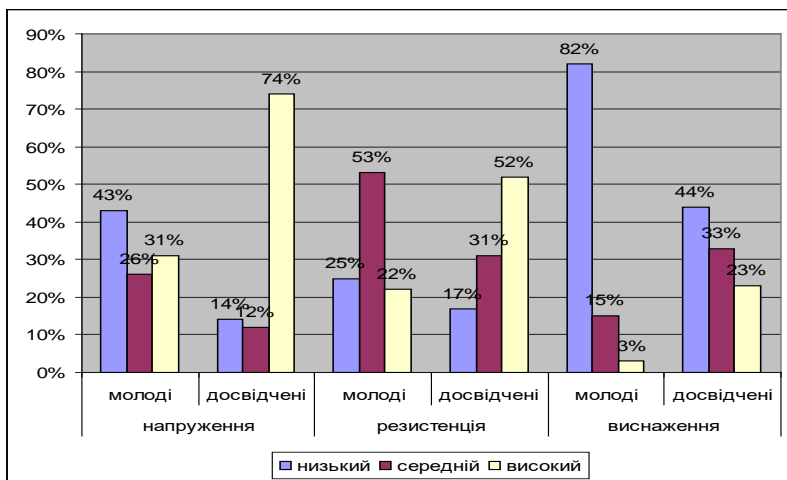


Рис. 1. Показники емоційного вигорання вихователів з різним стажем роботи (у %)

Як свідчать дані, представлені на рис. 1, показники емоційного вигорання вихователів відрізняються в групах із відмінним стажем роботи. Так, молодим фахівцям переважно властивий низький рівень вираження емоційного напруження під час професійної діяльності, зафіксований у 43 % досліджуваних цієї підгрупи. Вони не переживають негативних

емоцій, позитивно налаштовані на роботу, результатами якої задоволені, не характеризуються депресією та тривогою.

Натомість 74 % старших досліджуваних характеризуються вираженим компонентом напруження у системі емоційного вигорання. Внаслідок неадаптованості до умов професійної діяльності вони відчувають тривогу та депресію, негативно ставляться до відвідування занять, не мають необхідного психологічного ресурсу для опанування необхідних для професійної діяльності знань та умінь. Ситуації професійної діяльності вони сприймають як травмуючі.

Також, встановлено, що 53 % молодих фахівців властива фаза резистентії емоційного вигорання, що сформована на середньому рівні та для 25% – на низькому. Тобто молоді фахівці, незважаючи на труднощі у професійній діяльності, мають позитивне ставлення до власної професіоналізації, адекватно реагують на труднощі та успіхи.

Натомість, 52 % старших працівників характеризуються вираженим компонентом резистентії емоційного вигорання. Відчуваючи труднощі у пристосуванні до умов професійної діяльності, вони схильні неадекватно реагувати на власні труднощі та успіхи. Ставлення до професії таких працівників характеризується негативними емоційними переживаннями, які, як правило, надмірно контролюються та обмежуються. Такі досліджувані характеризуються погіршенням міжособистісних контактів з оточуючими, що є негативним для професій типу «Людина-Людина», до яких належить і професія вихователя.

Низький рівень емоційної резистентії зафіксований лише у 17 % старших досліджуваних, які позитивно ставляться до професійної діяльності і не відчувають вираженої емоційної дезорієнтації під час роботи.

Окрім цього, визначено, що для 82 % молодих фахівців невластиве емоційне виснаження як компонент емоційного вигорання. Вони не відчувають емоційної напруги та відчуження від професійної діяльності. Серед досвідчених працівників такий відсоток становить 44 %.

Натомість серед досвідчених фахівців 23 % характеризуються вираженим виснаженням. Вони емоційно вразливі, їм властиве переважання негативних емоцій, а реакції на події свого життя вони намагаються приховати, відчуваючи

особистісне відчуження. Часто їм також властиві психосоматичні та психовегетативні порушення.

Для доведення статистичної значущості зафіксованих відмінностей у рівнях вираження компонентів емоційного вигорання вихователів з різним досвідом роботи був використаний критерій χ^2 Пірсона (Сидоренко, 2002), емпіричні значення за шкалами якого представлені у табл. 2.

Таблиця 2

Значення χ^2 емпіричного, які характеризують відмінності у вираженості компонентів емоційного вигорання вихователів з різним досвідом роботи

Компонент емоційного вигорання	Значення χ^2 -емпіричного
Напруження	12,598
Резистенція	10,235
Виснаження	9,523

Порівнявши значення χ^2 емпіричного з χ^2 критичним, 5,991 ($p \leq 0,05$); 9,210 ($p \leq 0,01$) при $k=2$, можемо стверджувати наявність статистичної значущості відмінностей у показниках усіх компонентів емоційного вигорання вихователів з різним досвідом роботи, оскільки усі χ^2 емпіричні $>$ χ^2 критичного.

Отже, за результатами порівняльного аналізу можемо говорити про те, що молоді фахівці характеризуються нижчими показниками емоційного вигорання, натомість досвідчені — вищими.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Проаналізувавши результати проведеного дослідження, психологічних особливостей схильності до емоційного вигорання вихователів дошкільних навчальних закладів із різним стажем роботи можемо говорити про наявність відмінностей у показниках усіх компонентів емоційного вигорання вихователів, що мають різний досвід роботи. Було виявлено, що молоді фахівці характеризуються нижчими показниками емоційного вигорання, натомість досвідчені працівники – вищими. Молодші вихователі закладів дошкільної освіти, незважаючи на труднощі у професійній діяльності, мають позитивне ставлення до власної професіоналізації, адекватно реагують на труднощі та успіхи. Натомість більше половини старших працівників схильні

неадекватно реагувати на власні професійні труднощі та успіхи. Вихователі дошкільних навчальних закладів із невеликим досвідом роботи майже не відчують емоційної напруги та відчуження від професійної діяльності. Натомість серед досвідчених фахівців значна частина є емоційно вразливими, а реакції на події свого життя вони намагаються приховати, відчуючи особистісне відчуження.

Перспективи подальших досліджень у контексті обраної проблематики полягають у визначенні специфіки зв'язку особливостей емоційності у професійно-педагогічній діяльності вихователів та їх схильності до розвитку емоційного вигорання з метою попередження можливих професійних деформацій.

Список використаних джерел

- Бойко В. В. Синдром эмоционального выгорания в профессиональном общении. Санкт-Петербург : Питер, 1999. 105 с.
- Бондаревська Л. Вплив психотравмуючих переживань на виникнення психічного вигорання. Київ : Либідь, 1996. С. 59.
- Булатевич Н. М. Синдром емоційного вигорання вчителя : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.04. Київ, 2004. 19 с.
- Винокур В. А., Рыбина О. В. Синдром профессионального выгорания у медицинских работников: психологические характеристики и методические аспекты диагностики. *Психодиагностика и психокоррекция: Руководство для врачей и психологов*. Санкт-Петербург : Питер, 2008. 235 с.
- Грабе М. Синдром выгорания – болезнь нашего времени. Почему люди выгорают и что можно против этого предпринять / пер. с нем. В. Г. Немченева. Санкт-Петербург : Речь, 2008. 96 с.
- Зайчикова Т. В. Соціально-психологічні детермінанти синдрому «професійного вигорання» у вчителів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05. Київ, 2005. 191 с.
- Знакова Т. А., Огнев А. С. Професійне «вигорання» керівників. *Управління персоналом*. 2003. № 11. С. 64–75.
- Ильин Е. П. Эмоции и чувства. Санкт-Петербург : Питер, 2008. 783 с.
- Крижановська З. Ю. Мотиваційні чинники професійної самореалізації фахівців дошкільних закладів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Луцьк, 2011. 20 с.
- Попова Т. А. Экспериментальное исследование эмоционального выгорания, самоотношения и самоактуализации практических психологов. *Экспериментальная психология в России: традиции и перспективы*. Москва : Изд-во Института психологии РАН, 2010. С. 538–541.

- Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. Санкт-Петербург : Речь, 2002. 350 с.
- Сидоров П. И., Парняков А. В. Клиническая психология. Москва : Гэотар-Медиа, 2010. 880 с.
- Cherniss C. Beyond Burnout: Helping Teachers, Nurses, Therapists & Lawyers Recover from Stress & Disillusionment. New York : Routledge, 1995. 248 p.

References

- Bojko, V. V. (1999). *Sindrom jemocional'nogo vygoranija v professional'nom obshhenii [Emotional burnout syndrome in professional communication]*. Sankt-Peterburg: Piter [in Russian].
- Bondarevska, L. (1996). *Vplyv psykotravmuichykh perezhyvan na vynykennia psykhičnoho vyhorannia [The influence of traumatic experiences on the mental burnout occurrence]*. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
- Bulatevych, N. M. (2004). *Syndrom emotsiinoho vyhorannia vchytelia [Teacher's emotional burnout syndrome]*. (Ext. abstract of PhD diss.). Kviv [in Ukrainian].
- Cherniss, C. (1995). *Beyond Burnout: Helping Teachers, Nurses, Therapists & Lawyers Recover from Stress & Disillusionment*. New York: Routledge.
- Cidorov, P. I., & Parnjakov, A. V. (2010). *Klinicheskaja psihologija [Clinical psychology]*. Moskva: Gjeotar-Media [in Russian].
- Grabe, M. (2008). *Sindrom vygoranija – bolezni' nashego vremeni. Pochemu ljudi vygorajut i chto možno protiv jetogo predprinjat' [Burnout syndrome as a disease of our time. Why do people burn out and what can be done against it]*. Sankt-Peterburg: Rech' [in Russian].
- Il'in, E. P. (2008). *Jemocii i chuvstva [Emotions and feelings]*. Sankt-Peterburg: Piter [in Russian].
- Kryzhanovska, Z. Yu. (2011). *Motyvatsiini chynnyky profesiinoi samorealizatsii fakhivtsiv doshkilnykh zakladiv [Motivational factors of professional self-realization of preschool specialists]* (Ext. abstract of PhD diss.). Lutsk [in Ukrainian].
- Popova, T. A. (2010). *Jeksperimental'noe issledovanie jemocional'nogo vygoranija, samootnoshenija i samoaktualizacii praktičeskikh psihologov [Experimental study of emotional burnout, self-attitude and self-actualization of practical psychologists]*. In *Jeksperimental'naja psihologija v Rossii: tradicii i perspektivy [Experimental psychology in Russia: traditions and prospects]*. (p. 538-541). Moskva: Izd-vo Instituta psihologii RAN [in Russian].
- Sidorenko, E. V. (2002). *Metody matematičeskoj obrabotki v psihologii [Methods of mathematical processing in psychology]*. Sankt-Peterburg: Rech' [in Russian].
- Vinokur, V. A., & Rybina, O. V. (2008). *Sindrom professional'nogo vygoranija u medicinskih rabotnikov: psihologičeskie harakteristiki i metodičeskie aspekty diagnostiki [Burnout*

- syndrome of medical workers: psychological characteristics and methodological aspects of diagnostics]. In *Psihodiagnostika i psihokorrekciya: Rukovodstvo dlja vrachej i psihologov [Psychodiagnosics and psychocorrection: A guide for doctors and psychologists]*. Sankt-Peterburg: Piter [in Russian].
- Zaichykova, T. V. (2005). *Sotsialno-psykholohichni determinanty syndromu "profesiinoho vyhorannia" u vchyteliv [Socio-psychological determinants of teachers' syndrome of "professional burnout"]*. (Ext. abstract of PhD diss.). Kyiv [in Ukrainian].
- Znakova, T. A., & Ohnev, A. S. (2003). Profesiine "vyhorannia" kerivnykiv [Professional "burnout" of managers]. *Upravlinnia personalom [Human resources]*, 11, 64-75 [in Ukrainian].

N. Yudina

PREDISPOSITION TO EMOTIONAL BURNOUT OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS TEACHERS WITH DIFFERENT WORK EXPERIENCE

The article presents the results of theoretical and experimental research of psychological peculiarities of emotional burnout of preschool educational institutions teachers with different work experience. As a result of theoretical analysis, it was found that the process of professional burnout is significantly influenced by the specifics of the subjects' profession, and the teaching profession is characterized by increased responsibility and tension. However, in this context, more attention is paid to school teachers, and the predisposition to emotional burnout of preschool teachers is covered only in fragments in scientific publications.

Data of an experimental research of the psychological peculiarities of the predisposition to emotional burnout of preschool educational institutions teachers with different work experience showed the differences in all components of emotional burnout of preschool teachers with different work experience. We were able to prove that young professionals are characterized by lower rates of emotional burnout, while experienced workers are characterized by higher one. Younger educators, despite the difficulties in their professional activities, have a positive attitude to their own professionalization, respond to difficulties and successes adequately. Instead, more than half of senior employees tend to respond inadequately to their own professional difficulties and successes.

Preschool educational institutions teachers with little work experience almost do not feel emotional stress and alienation from professional activity. Instead, many experienced professionals are emotionally vulnerable, and they try to hide their reactions to the events of their lives by feeling personally alienation.

Keywords: *emotional burnout, tension, resistance, exhaustion, depersonalization, preschool teachers, work experience.*

УДК: 371.134

© Т. А. Яновська, 2021

orcid.org/0000-0002-7144-689X

<https://doi.org/10.33989/2226-4078.2021.1.227327>

ЯНОВСЬКА Тамара Анатоліївна

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології
Полтавського національного педагогічного університету
імені В. Г. Короленка*

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Дана стаття присвячена теоретичному та практичному аналізу вивчення професійної спрямованості майбутніх педагогів. Аналізується визначення сутності поняття «спрямованість особистості». Вивчається проблема професійної спрямованості особистості та обґрунтовуються особливості професійної спрямованості майбутніх фахівців педагогічної галузі. Аналізуються основні методи дослідження особливостей професійної спрямованості майбутніх педагогів: загальної спрямованості та професійної спрямованості особистості майбутніх педагогів та їх ціннісних орієнтацій. Характеризовано вибірку, етапи дослідження та проаналізовано отримані результати вивчення особливостей професійної спрямованості майбутніх педагогічних фахівців.

Ключові слова: *спрямованість, професійна спрямованість, майбутні педагоги, спрямованість особистості, загальна й професійна спрямованість особистості, ціннісні орієнтації.*

Постановка проблеми. З наукової точки зору, спрямованість особистості є одним з важливих компонентів у її структурі. Спрямованість особистості може проявляти себе у різноманітних галузях діяльності людини, у її ставленні до оточуючого середовища, інших людей й самої себе. Також про спрямованість можна говорити як про наявний у людини стійкий інтерес до певного, окремого виду діяльності та схильність займатися нею. Мова йде про професійну спрямованість особистості, де педагогічна спрямованість є різновидом професійної спрямованості особистості, яка визначається предметно-об'єктним змістом педагогічної діяльності.

На сучасному етапі розвитку освітньої сфери відбуваються зміни її ціннісно-цільових настанов. У зв'язку з цим, високої

актуальності набуває визначення домінуючих орієнтирів та пріоритетів професійно-педагогічної підготовки педагогів, створення технологій, спрямованих на формування й розвиток їх професіоналізму. Розвиток сучасної системи освіти обумовлює необхідність підготовки педагога-професіонала, який буде здатний до вирішення дидактичних завдань, матиме можливість виступати активним суб'єктом педагогічної діяльності, враховуючи у навчально-виховному процесі орієнтацію на розвиток особистості учня. Підкреслюється, що період навчання у закладі вищої освіти є важливим етапом становлення особистості, що характеризується сензитивністю для розвитку особистості, її професійної культури, спрямованості, ціннісних орієнтацій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми спрямованості особистості присвячена значна кількість досліджень. Вивчення поняття спрямованості особистості спирається на ідеї, закладені у працях вчених Б. Ананьєва, Л. Божович, Б. Ломова, С. Рубінштейна. С. Рубінштейн визначає спрямованість особистості як «динамічну тенденцію», Б. Ломов, як «системо-утворювальну якість особистості, що визначає її психологічний склад», Б. Ананьєв, як «основну життєву спрямованість». Л. Божович визначає спрямованість особистості системою домінуючих і другорядних мотивів (див. огляд: Москалець, 2011).

До розуміння поняття «професійна спрямованість» особистості вчені виділяли такі підходи. У першому з них професійна спрямованість розглядається в контексті загальної спрямованості особистості (К. Платонов, С. Рубінштейн). Другий підхід ототожнює професійну спрямованість з такими психологічними категоріями як професійні інтереси та наміри (В. Парамзін, І. Шахова). Третій підхід визначає професійну спрямованість як систему емоційно-ціннісних відносин (Л. Мітіна) (див. огляд: Фіцула, 2003).

Дослідженню проблеми професійно-педагогічної спрямованості присвячені роботи Н. Кузьміної, А. Маркової, Л. Мітіної, В. Семиченко. Вчені зазначають, що педагогічна спрямованість розглядається як стійко-домінуюча система мотивів, головною ознакою якої є дієва орієнтація на розвиток особистості учня (див. огляд: Гурій, 2004).

Роль та вплив цінностей та ціннісних орієнтацій на становлення особистості майбутнього педагога висвітлені у працях М. Боришевського (2012), Л. Долинської (2008), В. Семиченко (2004). Звертається увага, що ціннісні орієнтації виражають характер ставлення людини до різних аспектів навколишнього світу, посідають істотне місце у структурі особистості, відображають рівень її розвитку, здійснюють регуляцію діяльності і поведінки (Тітова, 2019; Харченко, Гончарова, 2017; Яновська, 2017).

Тим не менш, багато проблем формування і розвитку особливостей професійної спрямованості майбутніх педагогів не достатньо розкриті в умовах сьогодення. Зокрема, у психологічних дослідженнях незначна увага науковців приділена вивченню взаємозв'язку між провідним типом загальної спрямованості особистості, типом професійної спрямованості особистості й структурою ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців педагогічної галузі, тоді як психодіагностика особливостей професійної спрямованості майбутніх педагогів дуже важлива, оскільки наявність відхилень у формуванні і розвитку такої сфери може призвести до недостатнього рівня формування педагогічного мислення, яке стверджує полісуб'єктну сутність освітнього процесу, основою якого є розвиток самостійності особистості, спрямованої на професійне самовизначення та самозміни.

Постановка завдань. *Об'єктом* дослідження є спрямованість особистості. *Предметом* дослідження є професійна спрямованість майбутніх педагогів. *Метою* дослідження є визначення особливостей професійної спрямованості майбутніх педагогів.

Відповідно до мети, об'єкту і предмету дослідження визначенні такі **завдання дослідження:**

1. Здійснити теоретичний аналіз джерел щодо визначення особливостей професійної спрямованості майбутніх педагогів.
2. Емпірично дослідити та проаналізувати особливості професійної спрямованості майбутніх фахівців педагогічної галузі.

Виклад основного матеріалу дослідження. У ході проведеного емпіричного дослідження вивчалися особливості професійної спрямованості майбутніх педагогів. Вибіркою було охоплено 60 осіб (студентська молодь 19-20 років). Дослідження

проводилося на базі Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка у вересні-жовтні 2020 року.

Відповідно до поставлених завдань дослідження для виявлення типу та особливостей загальної спрямованості майбутніх педагогів проведено методику «Тип спрямованості особистості» (за Т. Даниловою). Результати дослідження свідчать, що домінуючим серед досліджуваних респондентів є гуманістичний тип спрямованості (46,7%). Егоцентричний тип спрямованості притаманний 3,3% студентів, екзистенційна спрямованість – 26,7% студентів, прагматична спрямованість 23,3% студентів.

Домінування гуманістичного типу спрямованості (46,7%) свідчить про зацікавленість студентів у інших, оточуючих, людях, схильність ставити інтереси, потреби та цілі інших на перше місце. Взаємодія з тими людьми, кому вони прагнуть бути корисними, є для цих студентів важливою та необхідною. Почуття симпатії, поваги, співчуття та співпереживання є для них особливо цінними. У спілкуванні вони намагаються проявляти толерантність, автентичність, емпатійність. Можна припустити, що такі студенти глибоко усвідомлюють зміст, цілі та цінності майбутньої професійної діяльності та перш за все спрямовані на розвиток особистості учня та суб'єкт-суб'єкту взаємодію на основі провідних гуманістичних цінностей. Звертаючи увагу на те, що зазначені риси є достатньо важливими для становлення особистості як професіонала, домінування даного типу спрямованості серед майбутніх педагогічних фахівців є цілком закономірним.

У 26,7% студентів, що отримують педагогічну освіту, виявлено домінування екзистенційної спрямованості. Вирішення складних пізнавальних проблем є для них найбільш привабливою емоціогенною ситуацією. Потреба у внутрішній діяльності є домінуючою, що характеризується високим рівнем самоаналізу, рефлексії, прагненням до самовдосконалення та самореалізації. Зазначені риси є професійно значущими для майбутніх педагогів та сприятимуть досягненню ними значних результатів у майбутній професійній діяльності.

Прагматичний тип спрямованості (23,3%) пов'язаний з прагненням особистості до задоволення практичних потреб. Найбільш цінними компонентами діяльності таких людей виступають прагнення до мети, своєрідне емоційне захоплення у

просуванні до неї, задоволення від здобутків та досягнень на шляху до неї. Здійснення корисної та необхідної справи з докладанням максимальної кількості зусиль, захопленість роботою, якщо вона виконується за наміченим планом і приносить бажані результати є характерним для особистостей з даним типом спрямованості. Вони схильні драгуватись через наявність певних перешкод чи не успіхів, оскільки провідною для представників даної групи орієнтація на досягнення успіхів у діяльності. Для 3,3% студентів з домінуванням егоцентричної спрямованості властиве прагнення до задоволення власних потреб та інтересів, самоствердження, самосхвалення. Оточуючі розглядаються представниками даного типу тільки з позиції власної користі, їх спілкування характеризується відсутністю справжньої зацікавленості співрозмовником. Зазначені риси не співпадають з професійними вимогами до особистості педагога та свідчать про низький рівень професійної спрямованості особистості.

За допомогою методики «Професійна спрямованість педагога» (за Є. Роговим) досліджувалися типи професійно-педагогічної спрямованості особистості. Отримані результати свідчать, що у майбутніх педагогів найбільш вираженою є спрямованість типів «Педагог-Предметник» і «Педагог-Комунікатор» (по 20%). Спрямованість типу «Педагог-Організатор» характерна для 16,7% досліджуваних, а «Педагог-Інтелект» – для 13,3% респондентів. У 30% досліджуваних виявлено змішані типи професійної спрямованості. Зазначимо, що домінуючими типами професійно-педагогічної спрямованості серед досліджуваного контингенту є «Педагог-Предметник» і «Педагог-Комунікатор». Це говорить, що для представників цієї групи властиві спостережливність, раціональність, професійна компетентність, прагнення до творчості. Вони спрямовані на взаємодію з учнями за допомогою засобів предмету, що вивчається дітьми; прагнуть сформуванню у них наукову картину світу, спонукаючи їх до аналізу та обговорення різноманітних наукових проблем, участі у наукових гуртках. Для них надзвичайно важливим є процес спілкування та міжособистісна взаємодія з учнями. Вони орієнтовані на пошук точок дотику з учнями на особистісному рівні.

Наявність серед респондентів 16,7% осіб з типом спрямованості «Педагог-Організатор» вказує на достатній рівень розвитку у них лідерських якостей, активності, вимогливості, організованості. Взаємодіючи з учнями, вони прагнуть реалізовувати їх творчий потенціал, спонукати до проявів активності у суспільно корисній та позанавчальній діяльності. Тип професійно-педагогічної спрямованості «Педагог-Інтелігент» виявлено у 13,3% студентів, що вказує на їх принциповість, високий рівень інтелекту, загальної культури та моральності. У взаємодії з учнями такі педагоги орієнтовані на високоінтелектуальну просвітницьку діяльність, побудову взаємин на основі високої моралі та духовності.

Підкреслимо, що у 30% досліджуваних спостерігається домінування проміжних типів професійно-педагогічної спрямованості. Тип «Предметник-Інтелігент» домінує у 6,7% респондентів. Припустимо, що інтелігенти, спрямовані на предмет, орієнтовані у своїй діяльності на просвітництво, інтелектуальність та забезпечення високого рівня науковості у викладанні предмету. Вони проявляють вимогливість до себе та до інших, спрямовані на формування у школярів широкого кругозору та глибоких фундаментальних знань з предмету, який викладають.

Тип спрямованості «Комунікатор-Організатор» виявлений також у 6,7% досліджуваних, які орієнтовані на організацію колективної та творчої діяльності вихованців через врахування їх особистих інтересів, здібностей та властивостей, з опорою на «індивідуальний підхід» до учня. Також 6,7% досліджуваного контингенту мають спрямованість типу «Інтелігент-Організатор», для яких провідною є орієнтація на організацію високоінтелектуальної просвітницької діяльності, причому просвіта виходить за межі предмету, що викладається. Встановлено наявність спрямованості типу «Предметник-Організатор» у 6,7% досліджуваних. Такий тип спрямованості позначає орієнтацію організаторської активності педагога на засвоєння, закріплення та поглиблення знань учнів з предмету. Вони схильні організовувати діяльність школярів в межах предметних знань, даючи різноманітні додаткові завдання.

Найменш вираженою є спрямованість типу «Предметник-Комунікатор» (3,2% досліджуваних). Такий тип спрямованості позначає орієнтованість педагога на формування інтересу учнів

до предмету через використання різноманітних активних методів навчання, наведення прикладів з життя та формування власного досвіду і ставлення учнів до предмету, що вивчається.

За допомогою методики «Ціннісні орієнтації» (за М. Рокичем) було проведено дослідження пріоритетних ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів, які є одним із базових компонентів спрямованості особистості.

Аналіз отриманих результатів показав, що у досліджуваних склалася певна ієрархія цінностей, що включає загальнолюдські цінності, традиційні цінності та особисті цінності.

Оскільки дана методика спрямована на виявлення структури термінальних та інструментальних цінностей, то будемо аналізувати їх окремо. Перший крок буде присвячений аналізу структури термінальних цінностей (цінності-цілі) для чого визначимо цінності, які є для студентів пріоритетними і які ними відхиляються. На основі аналізу результатів ранжування цінностей кожним майбутнім педагогом були визначені найбільш значущі цінності (ті, що займають перші три рангові місця), а також цінності, які досліджувані вважають найменш вагомими (ті, які знаходяться на останніх трьох рангових позиціях).

Отже, спочатку проведемо аналіз термінальних цінностей орієнтації, які студенти-педагоги вважають найбільш важливими. Встановлено, що переважаюча кількість студентської молоді віддала перевагу таким термінальним цінностям як «здоров'я» (63,3%), «кохання» (43,3%), «життєва мудрість» (40%), «наявність хороших та вірних друзів» (30%), «щасливе сімейне життя» (26,7%), «активне діяльне життя» (23,3%). Менш чисельна група респондентів серед пріоритетних вибирає такі цінності як «цікава робота» і «свобода» (по 13,3%), «продуктивне життя», «творчість», «пізнання» (по 10%), «краса природи та мистецтва», «матеріально забезпечене життя», «впевненість у собі» (по 6,7%). Така цінність як «задоволення та розваги» є у студентів найменш пріоритетною (3,3%). Такі цінності як «суспільне визнання», «щастя інших», «стабільність у країні» серед пріоритетних не спостерігаються.

Отримані дані можуть бути пояснені тим, що пріоритетні термінальні цінності, обрані студентами вибірки, є також домінуючими у суспільстві та відображають вікові особливості

ціннісних орієнтацій, оскільки зазначені пріоритети є найбільш вагомими саме у юнацькому віці.

Також можна припустити, що пріоритетний вибір таких цінностей як «цікава робота», «свобода», «продуктивне життя», «творчість», «пізнання», «впевненість у собі», «матеріально забезпечене життя» пов'язаний з найближчою перспективою працевлаштування. Студенти вже не лише розуміють цілі та завдання професійної діяльності, прагнуть самостійно вирішувати професійні задачі та отримувати відповідні результати, а й розуміють недостатність власного життєвого та професійного досвіду, що може актуалізувати їх потребу бути впевненими та використовувати власний творчий потенціал.

Спостереження такої цінності як «задоволення та розваги» у пріоритеті можна пояснити юнацьким прагненням до цікавого, активного життя; схильністю оптимістично ставитись до життєвих подій, легко відволікатись від поточних проблем.

Цікавим є факт, що при ранжуванні 80% респондентів на останні місяці поставили таку цінність як «краса природи та мистецтва». На нашу думку, він може викликати занепокоєння, оскільки для майбутнього педагога важливим є рівень його екологічної свідомості та естетичного розвитку. Певною мірою це характеризує його загальну культуру, позначає його чутливість, емоційність, емпатійність, креативність мислення та творчий підхід до вирішення завдань.

Результат того, що 53,3% респондентів поставили на останні місяці цінність «задоволення та розваги» свідчить про їх спрямованість на навчальний процес, прагнення до максимально відповідального виконання діяльності.

Цінність «суспільне визнання» було визначено найменш вагомим 43,3% студентів, що може свідчити про перевагу у них прагнення до саморозвитку та досягнення результатів у житті та діяльності не заради інших, а «для себе».

В той же час, насторожує отриманий в ході дослідження факт, що вагома частина респондентів відкидає такі цінності як «щастя інших», «спокій у країні» та «продуктивне життя», що може говорити про їх егоцентричну спрямованість, потурання лише власним потребам та інтересам, невизначену життєву перспективу, нерозуміння власних життєвих та професійних завдань.

Недостатнього значення надається майбутніми педагогами і такій професійно важливій цінності як «пізнання», що може свідчити про їх небажання бути активними учасниками власного життєвого та професійного розвитку, недостатню гнучкість.

В цілому можна відмітити, що система термінальних цінностей майбутніх педагогів вирізняється недостатньою цілісністю та узгодженістю. Це спостерігається у розбіжності між пріоритетними та відторгнутими ціннісними орієнтирами. Так серед найбільш вагомих студентами обираються такі цінності як «кохання», «щасливе сімейне життя» та «наявність хороших та вірних друзів», тоді як цінність «щастя інших» ними розглядається як мало значуща. Такі цінності як «активне діяльне життя», «творчість», «цікава робота» визнаються пріоритетними при низькій значущості цінностей «пізнання» та «продуктивне життя».

Звернемо увагу, що найбільшій значущості при ранжуванні інструментальних цінностей надається «вихованості» (76,7%), «акуратності» (40%), «освіченості» (36,7%), «відповідальності» (26,7%), «життєрадісності» та «чесності» (по 23,3%), «раціоналізму» (20%). Менше серед пріоритетних обирають такі цінності як «високі запити» й «самоконтроль» (по 13,3%), «незалежність» (10%), «тверда воля» (6,7%). Найменше обираються такі цінності як «старанність», «терпимість» та «сміливість у відстоюванні своєї думки» (3,3%). Зовсім не визначаються як пріоритетні такі цінності як «широта поглядів», «ефективність у справах», «чуйність», «нетерпимість до недоліків».

Значимо, що інструментальні цінності позначають ті засоби, які людина вважає дієвими та прийнятими для досягнення поставлених цілей. Більшість респондентів схильні до досягнення поставлених цілей за рахунок «вихованості», «акуратності» та «освіченості». Вони менш схильні досягати бажаних результатів завдяки «відповідальності», «життєрадісності», «чесності» та «раціоналізму». Окремі досліджуванні готові бути «старанними», «сміливими у відстоюванні своєї думки», «терпимими». Майбутні педагоги не схильні розглядати як дієві такі засоби як «широта поглядів», «ефективність у справах», «чуйність», «нетерпимість до недоліків».

Нагадаємо, що серед найбільш вагомих термінальних цінностей (провідних цілей, яких прагне досягти особистість) респонденти назвали «здоров'я», «кохання», «життєву мудрість», «хороших та вірних друзів», «щасливе сімейне життя». Більшість зазначених цінностей свідчить про значущість міжособистісної взаємодії та спілкування для досліджуваної групи. Щоб досягти успіхів у цій площині, вони готові бути вихованими, акуратними й освіченими. Вони готові брати на себе відповідальність за сам процес досягнення цілей та за отриманий результат. В той же час, «широта поглядів» та «чуйність» не розглядаються студентами як прийнятні засоби для досягнення успіхів у міжособистісній взаємодії. Можна припустити, що студенти не достатньо глибоко розуміють або не вміють користуватися зазначеними засобами для встановлення та підтримання контакту, надання ефективного зворотного зв'язку, що є предметом подальшого детального дослідження та аналізу.

При ранжуванні 50% студентів поставили на останні місця цінність «чуйність», 43,3% – цінність «терпимість», 40% – цінність «нетерпимість до недоліків». 33,3% студентів поставили на останні рангові місця і такі цінності як «старанність», 30% – «раціоналізм». Недостатнє значення надається таким важливим для майбутніх педагогів цінностям як «сміливість у відстоюванні своїх поглядів» (23,3%), «тверда воля» та «ефективність у справах» (по 13,3%), «самоконтроль» (10%), «відповідальність» та «акуратність» (по 6,7%). Найменш відкидаються майбутніми педагогами такі цінності як «життєрадісність», «незалежність», «широта поглядів» (по 3,3%).

Виявимо припущення, що через те, що такі професійно важливі цінності як «чуйність» та «терпимість» визнаються більшістю респондентів незначущими, то вони можуть в подальшому мати ускладнення у встановленні контакту та взаємодії з учнями, з нерозумінням ставитись до них та до їх можливих проблем, спілкування може носити формальний характер.

Низька значущість серед досліджуваного контингенту таких цінностей як «старанність», «раціоналізм», «сміливість у відстоюванні своїх поглядів» свідчить про недостатньо розвинуте у респондентів бажання «брати справу у свої руки»,

планувати власну діяльність та прогнозувати її результати, а також про недостатнє усвідомлення власної відповідальності за своє життя, діяльність, взаємодію.

Як і у випадку з термінальними цінностями, у структурі інструментальних цінностей досліджуваного контингенту також існує певна неузгодженість. Так респонденти відкидають значущість цінності «нетерпимість до недоліків» і при цьому ж серед найменш вагомих зазначають такі цінності як «терпимість» та «чуйність».

Отже, порівнюючи між собою отримані результати можна простежити певну невідповідність вагомих та відкинутих цінностей серед досліджуваних.

Така різниця між термінальними та інструментальними цінностями та такими, що вважаються майбутніми педагогами найменш вагомими, виражає недостатню сформованість індивідуальної ієрархії цінностей, формальне, а не особистісне, сприйняття культурних цінностей, відсутність цілісності особистості, її спрямованості через невизначеність ціннісних пріоритетів. Наявність зазначених розбіжностей між домінуючими та найменш вагомими ціннісними орієнтаціями можна пояснити також недостатнім рівнем розвитку рефлексивних здібностей, неадекватним визначенням значущості цінності через дію механізмів стабілізації самооцінки та механізмів захисту, наявність у свідомості людини різнорідних ціннісних уявлень.

Особистість студента-майбутнього педагога характеризується тим, що професійно важливі якості та властивості в ній тільки починають проявляти себе. Їх формування є характерною ознакою розвитку професійної спрямованості у даний віковий період. Саме в умовах учбово-професійної діяльності у майбутніх педагогів виникають такі особистісні новоутворення, які є специфічними для педагогічної діяльності. У студентів формується система професійних цінностей, які, у подальшому, й будуть визначати зміст та спрямованість їх професійної діяльності та обумовлювати ступінь її ефективності.

У дослідженні цікавим було питання про взаємозв'язок між типами спрямованості особистості та структурою їх ціннісних орієнтацій. Тому, спочатку, порівнювались результати, отримані за допомогою методики «Тип спрямованості особистості» (за

Т. Даниловою) та методики «Професійна спрямованість педагога» (за С. Роговим). Вже первинний аналіз засвідчив, що існує певний зв'язок між загальним типом спрямованості та професійною спрямованістю особистості. Тип «гуманістично орієнтованих комунікаторів» виявився домінуючим для 16,7% досліджуваних, що свідчить про важливість для них міжособистісної взаємодії та спілкування з учнями на основі побудови партнерських відносин; серед пріоритетних завдань педагогічного процесу вбачають особистісний розвиток дітей. Групу «гуманістично орієнтованих організаторів» складають 13,3% респондентів, для яких властиве прагнення розвивати особистість учнів через участь у різноманітних позакласних заходах, враховуючи їх інтереси. До «гуманістично орієнтованих предметників» відносяться 13,3% студентів, що свідчить про їх орієнтованість на розвиток особистості учня засобами предмету, що викладається; у навчальному процесі намагаються враховувати потреби та інтереси дітей. 16,7% досліджуваного контингенту становить група «екзистенційно орієнтованих предметників», 10% – «екзистенційно орієнтованих інтелігентів». Для таких осіб важливим є високий інтелектуальний рівень розвитку учнів та високий науковий рівень викладання предмету. По 6,7% респондентів відноситься до типу «прагматично орієнтованих комунікаторів» й «прагматично орієнтованих організаторів». Ці типи спрямованості означають, що організаторська діяльність та спілкування таких педагогів носитиме егоїстичний характер; будь яка діяльність буде оцінюватись з позиції власного успіху чи досягнення відповідного статусу. Для підтвердження статистичної достовірності отриманих результатів був використаний коефіцієнт кореляції Спірмена. Виявлено, що статистично достовірний зв'язок існує лише для типів «гуманістично орієнтовані комунікатори» ($r_s = 0,49$, при $p \leq 0,01$) та «екзистенційно орієнтовані предметники» ($r_s = 0,575$, при $p \leq 0,01$). Отже, в такому випадку особистісний та професійний розвиток особистості майбутніх фахівців-педагогів відбувається в одному напрямку.

Наступним кроком відбулося порівняння домінуючого типу спрямованості та провідних ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів. Для цього проаналізували емпіричний матеріал та

зіставили дані про значущість цінностей для студентів з різними типами спрямованості особистості.

Оскільки статистична достовірність отриманих результатів була підтверджена лише для двох типів, то подальший аналіз даних здійснювався лише для них. Встановлено, що незалежно від домінуючого типу спрямованості, більшість досліджуваних в ході аранжування на перші місця поставили такі загальнолюдські, традиційні цінності як «здоров'я» (70%), «кохання» (60%). Також, значна кількість студентів з різним типом спрямованості на перші місця поставили такі інструментальні цінності як «вихованість» (70%), «акуратність» (60%) і «відповідальність» (20%).

Разом з тим, у дослідженні виявлена тенденція до відповідності певного типу спрямованості особистості з відкинутими термінальними та інструментальними цінностями. Так, у 30% респондентів, з «екзистенційною» спрямованістю на предмет, виявлена тенденція до вибору серед мало значущих такої термінальної цінності як «суспільне визнання» та інструментальної цінності «терпимість до поглядів інших». Це означає, що оскільки особистості з екзистенційною спрямованістю орієнтовані на внутрішню діяльність, то вони є дуже самостійними й використовують власні критерії оцінювання ефективності взаємодії й діяльності, можуть не зважати та не враховувати думку інших.

Звернемо увагу на те, що в цьому випадку можливими можуть виявитися певні ризики. Оскільки для таких респондентів здебільшого характерна спрямованість на себе (яка пов'язана з потребою у самовдосконаленні і самореалізації у педагогічній праці) та спрямованість на предметну сторону професії (зміст учбового предмету) при відсутності спрямованості на учня. У подальшому, зазначене може призвести до позапрофесійного розвитку особистості педагога чи до розвитку професійних деформацій.

Отже, ціннісна система майбутніх педагогів є ще недостатньо сформованою та не відображає повною мірою цінностей професійної діяльності, що може ускладнювати формування їх професійно-педагогічної спрямованості.

Вище було зазначено, що для групи респондентів з «екзистенційною» спрямованістю на предмет виявлена залежність між типом спрямованості особистості та

відкинутими термінальними та інструментальними цінностями. Це може бути пояснене тим, що для представників цієї групи є характерним більший рівень розвитку рефлексивних якостей, чіткої орієнтації у власних прагненнях та переконаннях. Характерний для респондентів цієї групи тип спрямованості визначає здатність до формування власної системи ціннісних орієнтацій, високу здатність до постановки цілей, які надають життю осмисленість, спрямованість та часову перспективу, сприяє виникненню відчуття емоційної насиченості, смислової наповненості та продуктивності життя, усвідомлення себе як сильної особистості, яка має свободу вибору та здатна побудувати власне життя відповідно до своєї мети. Все зазначене вони також прагнуть реалізувати й в професійній діяльності.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Спрямованість особистості є широким поняттям, яке включає домінуючі ціннісні орієнтації та установки, які виявляються в будь якій ситуації. Спрямованість є стійкою характеристикою особистості. Структури діяльності, її зміст і спрямованість визначає структура ціннісних орієнтацій, оскільки саме вона визначає свідомий вибір мети та засобів діяльності. Високий рівень професійної спрямованості є тією особливістю структури особистості, яка відображає єдність інтересів та особистості у системі професійного самовизначення. Аналіз наукової літератури свідчить, що немає єдиного визначення цього поняття, хоча професійна спрямованість найчастіше розглядається у контексті загальної спрямованості особистості.

Педагогічна спрямованість є одним з різновидів професійної спрямованості особистості, яка вирізняється предметно-об'єктним змістом професійної діяльності. Професійна педагогічна спрямованість розглядається як професійно значуща якість особистості педагога, яка обумовлює його поведінку і діяльність та позначає систему ціннісних орієнтацій педагога, що задає структуру домінуючих мотивів особистості педагога та спонукає його до утвердження у педагогічній діяльності. Ціннісні орієнтації визначаються як елементи внутрішньої структури особистості, що є основою її спрямованості на певні цінності, зокрема, педагогічні.

Результати емпіричного дослідження свідчать про те, що домінуючу кількість респондентів можна віднести до

«гуманістів». Переважаючими типами професійної спрямованості є «спрямованість на спілкування» та «спрямованість на предмет». Також була виявлена відповідність між загальним та професійним типами спрямованості особистості, однак статистична достовірність була підтверджена лише для двох типів, а саме «гуманісти, орієнтовані на спілкування» та «екзистенційно орієнтовані предметники».

В ході аналізу особливостей ціннісної структури студентів-майбутніх педагогів виявлено, що до найбільш вагомих термінальних цінностей вони відносять «здоров'я», «кохання», «життєва мудрість», «наявність хороших та вірних друзів», «щасливе сімейне життя», а найбільш вагомих інструментальних – «вихованість», «акуратність», «освіченість», «відповідальність» незалежно від типу спрямованості. Відмінності проявились лише для цінностей, що вважаються найменш значущими респондентами типу «екзистенційно орієнтований гуманіст». Серед таких інструментальних цінностей зазначені «суспільне визнання» та «терпимість».

Проведене емпіричне дослідження дозволяє говорити про те, що у більшості студентів домінує професійно-педагогічна спрямованість на предмет та спілкування, але ціннісна система деяких майбутніх фахівців педагогічної професії знаходиться ще у процесі становлення. Вона є недостатньо сформованою, не відображає повною мірою цінностей професійної діяльності. Перспективами подальших розвідок може слугувати вивчення порівняльного аналізу особливостей професійної спрямованості майбутніх педагогів творчих спеціальностей.

Список використаних джерел

- Боришевський М. Й. Особистість у вимірах самосвідомості : монографія. Суми : Видавничий будинок «Еллада», 2012. 608 с.
- Гурій Н. В. Основи педагогічного професіоналізму : навч. посіб. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. 155 с.
- Долинська Л. В. Психологія ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя : навч. посіб. Кам'янець-Подільський : ФОП Сисин О.В., 2008. 124 с.
- Москалець В. П. Психологія особистості : підручник. Київ : Ліра-К, 2020. 364 с.
- Семіченко В. А. Проблеми поведінкової мотивації і діяльності людини. Київ : Міленіум, 2004. 521 с.

- Тітова Т. Є. Особливості професійної спрямованості студентів-психологів з різним рівнем саморегуляції. *Психологія і особистість*. Полтава-Київ, 2019. Вип.1(15). С.146–157.
- Фіцула М. М. Вступ до педагогічної спрямованості : навч. посіб. Тернопіль : Навчальна книга-Богдан, 2003. 136 с.
- Харченко А. С., Гончарова Н. О. Особливості психологічного благополуччя студентів із різним типом спрямованості. *Психологія і особистість*. Полтава-Київ, 2017. Вип. 2 (12). С. 185–193.
- Яновська Т. А. Особливості розвитку психологічної готовності до професійної діяльності студентів. *Молодий вчений*. 2017. № 3 (43) березень. С. 284–287.

References

- Boryshevskiy, M. Y. (2012). *Osobysti u vymirakh samosvidomosti [Personality in the dimensions of selfawareness]*. Sumy: Vydavnychi budynok "Ellada" [in Ukrainian].
- Dolynska, L. V. (2008). *Psykhohohiia tsinnisnykh oriiantatsii maibutnoho vchytelia [Psychology of value orientations of the future teacher]*. Kam'ianets-Podilskyi: FOP Sysyn O. V. [in Ukrainian].
- Fitsula, M. M. (2003). *Vstup do pedahohichnoi spriamovanosti [Introduction to pedagogical orientation]*. Ternopil: Navchalna knyha-Bohdan [in Ukrainian].
- Hurii, N. V. (2004). *Osnovy pedahohichnoho profesionalizmu [Fundamentals of pedagogical professionalism]: navch. posib.* Kyiv: NPU imeni M. P. Drahomanova [in Ukrainian].
- Kharchenko, A. S., & Honcharova, N. O. (2017). *Osoblyvosti psykhohohichnoho blahopoluchchia studentiv iz riznym typtom spriamovanosti [Features of psychological wellbeing of students with different types of orientation]*. *Psykhohohiia i osobystist [Psychology and personality]*, 2(12), 185-193 [in Ukrainian].
- Moskalets, V. P. (2020). *Psykhohohiia osobystosti [Personality psychology]*. Kyiv: Lira-K [in Ukrainian].
- Semichenko, V. A. (2004). *Problemy povedinkovoi motyvatsii i diialnosti liudyny [Problems of behavioral motivation and human activity]*. Kyiv: Milenium [in Ukrainian].
- Titova, T. Ye. (2019). *Osoblyvosti profesiinoi spriamovanosti studentiv-psykhohohiv z riznym rivnem samorehuliatcii [Features of professional orientation of students-psychologists with different level of selfregulation]*. *Psykhohohiia i osobystist [Psychology and personality]*, 1(15), 146-157 [in Ukrainian].
- Yanovska, T. A. (2017). *Osoblyvosti rozvytku psykhohohichnoi hotovnosti do profesiinoi diialnosti studentiv [Features of development of psychological readiness for professional activity of students]*. *Molodyi vchenyi [Young scientist]*, 3(43), 284-287 [in Ukrainian].

T. Yanovska

FEATURES OF FUTURE TEACHERS PROFESSIONAL ORIENTATION

This article is devoted to the theoretical and practical analysis of the study of professional orientation of future teachers. The definition of the essence of the concept of «personality orientation» is analyzed. Orientation is the main structural component of personality in the form of a system of motives, which determines the selectivity of attitudes and activities of the individual; the basis of personality structure, which determines its proactive behavior, which goes beyond the reaction to external stimuli.

It acts as a regulator of human behavior and activities. The problem of professional orientation of the person is studied and the peculiarities of the professional orientation of future specialists in the pedagogical field are substantiated.

Professional orientation is determined by professional needs, interests, inclinations, guidelines and values of the individual. The development of professional orientation occurs in the process of professionalization of the individual, associated with the development of consciousness and self-awareness of the individual and affects the acquisition of professional knowledge, skills and abilities.

Professional orientation is a manifestation of the general orientation of the individual in work. Professional orientation of the individual as one of the leading conditions for the success of the individual in professional activities and as a basic characteristic of the professional's personality.

Professional and pedagogical orientation of the individual is one of the main in the personality structure of the teacher, which determines the system of its leading motives, interests, values, meaning, encourages the development of professionally important qualities, reflects a certain emotional and value attitude of a person to the teaching profession, manifests itself in a lasting in her and the student, and also affects the entire life of the individual and determines the characteristics of behavior.

The main methods of research of features of professional orientation of future teachers are analyzed, meeting the requirements of standardization, validity, reliability: general orientation and professional orientation of the future teachers and their value orientations.

The sample, stages of empirical research are characterized and the obtained results of studying the peculiarities of professional orientation of future pedagogical specialists are analyzed.

Key words: *orientation, professional orientation, future teachers, personality orientation, general and professional orientation of personality, value orientations.*

УДК 159.9:331.548
©О.В. Флярковська, 2021
orcid.org/0000-0001-9461-4035
<https://doi.org/>

ФЛЯРКОВСЬКА Ольга Василівна

кандидат педагогічних наук, начальник відділу наукового та навчально-методичного забезпечення змісту позашкільної освіти та виховної роботи ДНУ «Інституту модернізації змісту освіти», доцент кафедри психології управління ЦПО УМО НАПН України (м. Київ, Україна)

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ
ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ РОБОТИ У ЗАКЛАДІ
ОСВІТИ**

У статті акцентується увага на проблемі профорієнтаційної роботи із здобувачами освіти; визначено місце та роль психологічної діагностики у профорієнтаційному консультуванні; розглянуто психолого-педагогічні особливості проведення профорієнтаційної роботи із здобувачами освіти; представлено перелік психодіагностичних методик для роботи із здобувачами освіти; запропоновано програми виявлення та розвитку особистісно-професійних ресурсів здобувачів освіти; висвітлено основні професійно-етичні принципи фахівця профорієнтаційної роботи.

Ключові слова: *профорієнтаційна робота, профорієнтаційне консультування, підліток, здобувач освіти, вибір професії, особистісні особливості, професія, світ професій, професійний розвиток, професійне самовизначення, самореалізація.*

Постановка проблеми. Вибір професії складне і довготривале завдання, а особливо у підлітковому віці. Щоб обрати професію підліток стикається з багатьма труднощами одночасно, вирішення яких потребує часу і знань. Для того щоб зробити вибір, потрібно мати досить великий багаж знань про світ професій з яких можна обирати, а на знайомство з ними потрібні роки. Орієнтуватися у світі професій не до кінця розуміючи зміст роботи тієї чи іншої професії, молодій людині дуже складно. Обираючи професію, підлітки орієнтуються на «картинку», сумтно уявляючи особливості специфіки самої роботи. Наприклад, щоб стати вчителем підліток має отримати знання про те, що потрібно не тільки досить добре розуміти предмет, який він викладатиме, але знати і психофізіологічні особливості, інтуїтивно відчувати кожного учня. Частіше за все,

коли мова йде про професію, то висвітлюються функції, а не особистісні якості. Таким чином, інформацію про світ професій в цілому молодій людині отримати дуже важко. Стан, коли підліток не отримує широких знань про світ професій, про шляхи свого можливого професійного розвитку, перешкоджає його життєвому самовизначенню.

Якщо людина має поверхнєве уявлення про обрану професію, про ті вимоги, які вона пред'являє, то відбувається неузгодженість між схильностями і здібностями з одного боку, і психологічним змістом роботи з іншого. В результаті не буде ні високої ефективності діяльності, ні задоволеності професією, і людина може опинитися в тій сфері, яка стане нудною, нецікавою, обтяжливою. Негативні наслідки неправильно обраної професії зачіпають як саму людину, так і все суспільство. Таким чином, не можна недооцінювати роль професійної орієнтації, вплив дорослих і суспільства на професійний розвиток і самовизначення здобувача освіти. Вибір професії залежить не тільки від зовнішніх факторів (вплив авторитету батьків, думки однокласників і друзів, орієнтування вчителів), але й різних якостей та властивостей, які притаманні не всім в однаковій мірі.

У Концепції державної системи професійної орієнтації населення зазначено, що професійна орієнтація – це комплексна науково обґрунтована система форм, методів і засобів, спрямованих на забезпечення допомоги особистості в активному свідомому професійному самовизначенні та трудовому становленні. Основою професійного самовизначення особи є самопізнання та об'єктивна самооцінка індивідуальних особливостей, співставлення своїх професійно важливих якостей і можливостей з вимогами, необхідними для набуття конкретних професій, та кон'юнктурою ринку (Постанова..., 2008).

Одним із головних завдань навчального закладу є повсякденна допомога підростаючому поколінню, формування готовності до самостійного планування професійного розвитку. Профорієнтаційна робота має базуватися на комплексі заходів, призначених для визначення у здобувача освіти тих професійно важливих якостей, (відповідних конкретній професії) які достатні й необхідні для оволодіння професійними знаннями,

уміннями та навичками, що обумовлюють успішність та ефективність у професійній діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У стародавньому Китаї ще за 2200 років до н.е. існувала система перевірки здібностей осіб, які бажали зайняти посади урядових чиновників. Раз на три роки вони особисто екзаменувались самим імператором за такими критеріями: музика, стрільба з лука, верхова їзда, уміння читати, рахувати, знання ритуалів і церемоній. Це була система відбору, в якій надавали перевагу людям здібним, ерудованим і лояльним у ставленні до влади.

Хоча перші професії з'явилися разом з виникненням людського суспільства, емпіричні дослідження в цій галузі ми знаходимо лише у 1575 році в праці іспанського вченого, лікаря за фахом Хуана Урте (1533-1592) «Вивчення здібностей до наук», яка принесла автору визнання і славу не лише в Іспанії, але в багатьох європейських країнах. Це була перша в історії психології праця, яка ставила завдання дослідити індивідуальні відмінності у здібностях з метою професійного відбору. Х. Урте мріяв про організацію професійного добору на державному рівні: «Для того, щоб ніхто не помилявся у виборі тієї професії, котра більш за все підходить до його природного обдарування, державі слід було би виділити уповноважених людей великого розуму та знання, які відкрили б у кожного його обдарування ще у юному віці; вони тоді змусили б його обов'язково вивчати ту галузь знань, котра йому підходить» (Еріксон, 1996).

Джон Локк наголошував, що кожна людина від природи наділена різними здібностями, талантами і вміннями, які необхідно розвивати з дитинства, у цьому люди відрізняються один від одного. Тому у навчанні і вихованні, спираючись на природну допитливість кожної дитини, наголошує Локк, необхідно вивчати індивідуальні задатки і здібності та розвивати їх (Локк, 1988).

Отже, щоб вибір професії був справді свідомим і вільним, необхідно враховувати принаймні три фактори: інформованість про світ професій, знання своїх особистісних особливостей, уміння співвідносити особисті якості з вимогами, які пред'являють професія і спеціальність. Таким чином, уся робота в закладі освіти повинна сприяти професійному

самовизначенню здобувача освіти, насамперед виявленню й розвитку схильностей і здібностей, формуванню мотивів вибору професії, професійних інтересів, моральних та інших якостей, важливих для майбутньої трудової діяльності.

У вітчизняній філософській думці маємо оригінальну теорію видатного українського філософа-гуманіста, просвітителя і поета Г. Сковороди, який вважав принцип самопізнання своєї внутрішньої натури вольовим, творчим актом, спрямованим на виявлення й утвердження в кожній людині її природних схильностей до певного виду діяльності. Концепція спорідненої праці – це людський спосіб життєдіяльності, корисний для всього суспільства завдяки перетворенню праці з засобу життя на найпершу життєву потребу й найвищу насолоду. Ці думки Г. Сковороди про споріднену працю, що є і потребою, і найвищою насолодою, і його ідеалом суспільства, де кожен працює за своїми здібностями, де праця є найпершою потребою, про перенесення центру уваги зі сфери споживання у сферу продуктивної діяльності залишаються актуальними й нині.

Таким чином, психолого-педагогічна функція профорієнтації – це виявлення і формування інтересів, нахилів, здібностей здобувачів освіти, визначення шляхів і умов ефективного управління їх професійним самовизначенням, формування професійних намірів.

Проблема визначення професійної придатності у психолого-педагогічній теорії та практиці не нова. Як зазначає М. Дьяченко, вже у другій половині XIX століття у найбільш розвинених для того часу країнах було помічено, що частина морських, залізничних, трамвайних катастроф була спричинена невмінням рульових, машиністів, стрілочників і водіїв відрізнити зелені кольори сигналів від червоних, через що було встановлено, що необхідно проводити рекомендації щодо обрання робітникам у майбутньому певного виду трудової діяльності чи навчання (Дьяченко, 1988).

В Україні діяльність профорієнтації почала розгортатися у перші роки XX ст. і розглядалася багатьма вченими: Є. Клімовим, Б. Федорішиним, В. Ярошенком, І. Назімовим тощо. Вони розробляли і перевіряли на практиці різні аспекти

даної проблеми, і запропоновані ними положення були переглянуті та узгоджені відповідно до сучасних умов.

Про важливість вивчення професій з метою профорієнтації зазначають у своїх дослідженнях багато психологів, зокрема В. Бодров, І. Бех, Л. Бурлачук, С. Геллерштейн, К. Гуревич, Є. Льїн, Н. Левітов, Є. Клімов, Б. Кулагін, Н. Литвинова, С. Максименко, Є. Мільерян, В. Панок, К. Платонов, Н. Побірченко, В. Рибалка, Б. Федоришин, І. Шпільрейн та інші дослідники проблем профорієнтації.

Маємо зазначити, що вибір професії багато в чому відображає життєві орієнтири особистості – прагнення досягти певного соціального статусу, рівень самооцінки та самоповаги, ціннісні пріоритети. Такий вибір вимагає досить зрілого та об'єктивного світогляду, певної життєвої компетенції та активності, реалістичності та енергії. Усвідомлення особистістю своїх здібностей у будь-якій діяльності формує потребу реалізувати свій особистісний потенціал, відчутти себе творцем і господарем власного життя. Як приклад, потреба активної діяльності зростаючої особистості через постійний вибір і реалізацію своїх можливостей. Таким чином, психолого-педагогічний механізм самоактуалізації потреб – пізнання, випробування і реалізація своїх особистісних можливостей – це основний мотиваційний фактор безперервного самовдосконалення творчої активності людини (Флярковська, 2014).

Постановка завдань. *Об'єктом дослідження є профорієнтаційна робота у закладі освіти. Предметом дослідження є особливості професійної діяльності фахівця психологічної служби. Мета статті – ознайомити фахівців з існуючими принципами і підходами, стратегією і тактикою профорієнтаційної роботи, а також запропонувати інструментарій для вирішення завдань у цьому напрямі.*

Відповідно до мети, об'єкту та предмету дослідження визначені такі **завдання дослідження**.

1. Дослідити психолого-педагогічні особливості профорієнтаційної роботи із здобувачами освіти.

2. Охарактеризувати форми і методи профорієнтаційної роботи із здобувачами освіти.

3. Запропонувати інструментарій щодо виявлення та розвитку індивідуальних нахилів та здібностей кожного здобувача освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Профорієнтаційна робота традиційно займає важливе місце в діяльності закладу освіти, оскільки вона, з одного боку, забезпечує зв'язок системи освіти з економічною системою країни, з іншого, поєднує сьогодення здобувачів освіти з їхнім майбутнім. Саме тому освіта має не тільки забезпечувати предметну підготовку, а й створювати сприятливі умови для професійного самовизначення здобувача освіти (Ткачук, 2017).

Зважаючи на це, професійну орієнтацію в закладі освіти визначаємо як систему, яка забезпечує ефективне професійне самовизначення здобувачів освіти з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей, бажань і можливостей та попиту ринку праці у фахівцях. Профорієнтація є безперервним процесом і здійснюється цілеспрямовано на всіх вікових етапах розвитку особистості, починаючи з раннього дитинства, продовжуючи у старшому дошкільному, шкільному і післяшкільному віці.

Маємо зазначити, що профорієнтаційну роботу на різних рівнях у закладі освіти проводять усі педагогічні працівники, але головна роль в цьому напрямі належить фахівцям психологічної служби. Саме фахівці психологічної служби покликані навчити головному – жити в мирі з собою та іншими, і вступати у взаємодію зі світом так, щоб життя приносило задоволення (Флярковська, 2019).

Зокрема, за інформацією наданою обласними центрами психологічної служби у системі освіти, протягом 2019/2020 навчального року працівники психологічної служби надавали консультаційні послуги учасникам освітнього процесу щодо професійного самовизначення 233 398 особам, а саме: з боку батьків надійшло 64 573 звернення, з боку педагогів – 43 120 звернень, з боку здобувачів освіти – 111 448 звернень і з боку інших зацікавлених осіб – 14 448 звернень (Лист ІМЗО, 2020).

Фахівець психологічної служби має допомогти здобувачеві освіти, враховуючи особистісні якості, максимально правильно вибрати свою професійну стежку.

Профторієнтаційна консультація використовується як метод психологічної допомоги здобувачу освіти у виборі професії, а також плануванні професійної кар'єри відповідно до можливостей, що надає особистості суспільство, та її індивідуальних якостей. Головна мета професійної консультації – допомогти людині усвідомити особистісні властивості та індивідуальні особливості, інтереси, нахили, мотиви вибору професії, зрозуміти потреби і можливості ринку праці, а також дати обґрунтовану пораду щодо професійного вибору та вибору шляхів навчання і сфери діяльності, визначити шляхи досягнення оптимальної відповідності між особистістю та професією.

Етапи профторієнтаційної консультації – попередня бесіда, психологічна діагностика здібностей і схильностей, корекція уявлень особи про себе і світ професій, вироблення плану професійного шляху і визначення професійного вибору, корекція професійних планів. Зауважуємо, що корекція виконується тільки у випадку необхідності, наприклад, невідповідність якостей особистості вимогам професії, пояснюються помилки, разом з тим вирішуються проблеми кар'єрного розвитку. Також надається інформація про зміст професійної праці, можливості отримання професії, шляхи працевлаштування, необхідну довідкову літературу тощо.

Серед типів профторієнтаційних консультацій визначають:

- *ранню, дитячу консультацію* – консультація не самих дітей, а їх батьків та вихователів, це консультація щодо формування позитивного ставлення до праці, а також за вибором гуртка або спецшколи для дітей, які проявили ранню обдарованість;

- *консультацію здобувачів освіти* – підготовка до вибору, формування ціннісно-сислової і операційної основи самовизначення, коли у школяра формується уявлення про основні дії щодо вибору та реалізації своїх життєвих цілей. Також важливо в цьому віці формувати інформаційну основу самовизначення, при цьому починати треба з професій, які спочатку цікаві школярам, але потім поступово розширювати їх кругозір, створюючи системну орієнтування в світі професійної праці. Робити в цьому віці акцент на визначенні «профпридатності» помилково, адже дитина ще до кінця не

сформувалася і робота повинна носити діагностико-корегуючий (не діагностико-рекомендаційний) характер. Але якщо школяр буде цікавитись своєю готовністю до певних професій, то можна провести з ним відповідні діагностичні методики, не роблячи при цьому кінцевих висновків і рекомендацій;

- *консультацію учителів* – часто, перш ніж розпочинати розмову про проблеми дітей, деякі вчителі хочуть трохи розповісти про себе, тому важливо вміти вислуховувати і власні проблеми вчителів, інакше виникне ризик, що з ними так і не сформується довірливі відносини. В цілому ж важливо організувати реальну співпрацю з учителями (особливо з класними керівниками та вчителями праці), при якій вдалося би розподілити деякі функції в профорієнтаційній допомозі здобувачу освіти.

- *консультація батьків* – як і робота з педагогами, важливо бути готовим вислуховувати власні проблеми батьків, поступово виводячи їх на рівень реального співробітництва, який передбачає узгодження і розподіл зусиль з надання допомоги своїм дітям.

- *консультацію випускників закладів загальної середньої освіти* – допомога в конкретному виборі, а також уточнення і повторна перевірка вибору. Консультація даного типу повинна бути максимально прагматичною, і тут важливо не тільки прорахунок і осмислення реальних обставин (чинників) вибору, але і вольова готовність дитини зробити конкретний вибір (Ігнатович, 2019).

У 1883 році Ф. Гальтон запропонував використовувати для оцінки особистісних якостей індивіда тестові методики. На чолі з Ф. Гальтоном в Англії, Дж. Кеттелом в США, А. Біне у Франції, Е. Крепеліним у Німеччині все більше психологів у своїх дослідженнях почали використовувати тести для вивчення індивідуальних відмінностей у здібностях. Так почалася ера активного використання тестів не лише з метою профвідбору, а й психології в цілому.

Сучасні українські науковці (Л. Бурлачук, Н. Бельська Г. Євдокімова, Л. Карамушка, М. Корольчук, О. Мерзлякова, Н. Побірченко, В. Семиченко та ін.) в контексті своєї професійної діяльності розробляють та адаптують методики, які

спрямовані на допомогу учнівській молоді у професійному самовизначенні та становленні.

Діагностика здобувачів освіти у процесі професійної орієнтації є однією з найважливіших складових допомоги у виборі відповідного профілю навчання та сфери майбутньої професійної діяльності, пошуку шляхів швидкого і ефективного опанування професійними знаннями, уміннями і навичками, побудові професійного плану, кар'єри тощо. Мета профорієнтаційної діагностики: психологічний аналіз особистості здобувача освіти, зіставлення структури особистості з вимогами професій, подальший прогноз професійного розвитку і самореалізації особистості. Результатом психологічного дослідження є психологічний портрет (структурований опис комплексу взаємопов'язаних психічних властивостей, здібностей, стійких особливостей, інтересів, мотивів, потреб особистості). Проте, діагностика практично ніколи не є самоціллю, її призначення – прогнозування (динаміка подальшого розвитку), проведення цілеспрямованої корекційно-розвивальної роботи, розробка рекомендацій, стимулювання потреби особистості в самопізнанні та самовдосконаленні у руслі підготовки до своєї майбутньої професійної діяльності. Відповідно, психологічний портрет може бути основою індивідуальної програми самовиховання здобувача освіти у контексті майбутньої професійної діяльності.

Діагностика у процесі професійної орієнтації здобувачів освіти здійснюється за допомогою психодіагностичних методик (специфічні психологічні засоби, призначені для вимірювання та оцінки індивідуально-психологічних особливостей здобувачів освіти у контексті майбутньої сфери професійної діяльності).

Проведення психодіагностичного обстеження у контексті кар'єрної консультації ґрунтується на таких основних принципах: принцип комплексного підходу: досліджуються різні за складністю психічні властивості та їх взаємозв'язки на особистісно-мотиваційному рівні (мотиви, схильності та інтереси, деякі особистісні властивості, насамперед, екстраверсія-інтроверсія, емоційні особливості, комунікативні здібності); рівні пізнавальних здібностей (дослідження ступеня прояву різних властивостей і видів уваги, пам'яті, мислення, яви тощо); рівні нейро- і психодинамічних властивостей, тобто

вивченні властивостей нервової системи і особливостей темпераменту; принцип добровільної участі в обстеженні; принцип конфіденційності інформації: результати психодіагностичних обстежень не підлягають розголошенню; принцип персональної відповідальності: психолог несе персональну відповідальність за коректність психологічного діагнозу, адекватність застосованих діагностичних методів, психокорекційних заходів та їх інтерпретацію (Ігнатович, 2019).

Для того, щоб психодіагностика була досить надійним засобом дослідження особистості й дозволяла отримувати вірогідні результати, яким можна довіряти, і на їх основі робити адекватні практичні висновки, потрібно вміти підбирати науково обґрунтовані психодіагностичні методики (валідні, надійні, однозначні і точні).

Психодіагностичний етап профорієнтаційної консультації є найбільш тривалим за часом і достатньо трудомістким. Так, наприклад, психодіагностичне обстеження з метою консультації щодо вибору майбутньої професії проходить у два етапи. На першому етапі виявляються інтереси, схильності й уподобання, ступінь їхнього прояву, стійкості, діапазону. На підставі аналізу виявлених інтересів формуються вимоги до професії, яка обирається особистістю. Це вимоги до психічних, психофізіологічних і особистісних якостей суб'єкта діяльності. На другому етапі проводиться діагностика психологічних якостей, що розглядаються як професійно важливі. У ході інтерпретації результатів психодіагностичного обстеження встановлюється ступінь відповідності психологічних властивостей суб'єкта вибору професії її вимогам. У процесі такого консультування необхідно приділяти увагу щодо вивчення ставлення самих учнів до своїх проблем, до визначення ролі тієї чи іншої проблеми в їхньому житті, готовності здобувача освіти до того, щоб переглянути свою позицію стосовно певного питання, що обговорюється під час консультування. Співставлення результатів діагностики і уявлень особи про себе, свого *Я* може слугувати конструктивним підґрунтям у подальшій роботі з саморозуміння та самопізнання, уточнення своїх життєвих цілей, напрямку бажаних змін, визначення способів їх досягнення (Ігнатович, 2019).

З усіх існуючих психодіагностичних методик найбільш поширеними на сьогодні є тести – досить короткі, стандартизовані методики, що дозволяють отримати і зіставити кількісні та якісні характеристики індивідуально-психологічних особливостей людини за певними параметрами. Тестові методики, які застосовуються у процесі профорієнтації здобувачів освіти, характеризуються жорсткою регламентацією процедури обстеження (точне дотримання інструкцій, суворо та конкретно визначені способи подачі стимульного матеріалу тощо), стандартизацією (наявність норм чи інших критеріїв оцінки результатів), валідністю і надійністю. Вони дають змогу зібрати психодіагностичну інформацію у короткий термін і в такому вигляді, який дає можливість кількісного та якісного її аналізу.

Наприклад «Опитувальник професійної спрямованості Дж. Холланда», який спрямований на визначення професійного типу особистості. Його суть у тому, що успіх у професійній діяльності залежить від умови відповідності типу особистості і типів професійного середовища. Поведінка людини визначається не тільки її особистісними особливостями, але й оточенням, в якому вона проявляє свою активність. Люди прагнуть знайти професійне середовище, властиве своєму типу, яке дозволило б їм повніше розкрити свої здібності, виразити ціннісні орієнтації. Методика професійного самовизначення Дж. Холланда дозволяє зіставити схильності, здібності, інтелект з різними професіями для найкращого вибору професії.

Маємо зазначити, що кількість суто профорієнтаційних діагностичних методик (визначають схильність особистості до різних сфер професійної діяльності та мотиви вибору майбутньої професії) достатньо чисельна. Нижче надаємо перелік діагностичних методик, які можуть застосовуватися у профорієнтаційній діяльності фахівцями психологічної служби: Опитувальник професійних схильностей Л. Йовайши (модифікація Г. Репзапкіної); Карта інтересів А. Голомштока; Методика ОДАСИ-2 (створена С. Карпіловською і Б. Федоришиним на основі модифікації анкети інтересів А. Голомштока і О. Мешковської); Методика СІН (за Б. Федоришиним); Методика «Квадрат інтересів» (за Є. Клімовим); Опитувальник професійної спрямованості

Дж. Холланда; Опитувальник професійних переваг (адаптація тесту Дж. Холланда «Спрямований пошук»); Опитувальник Л. Лучко «Ваша майбутня професія»; Методика визначення професійних переваг (Б. Басса); Методика «Якорі кар'єри» (Е. Шейна); Методика «Ціннісні орієнтації» (М. Рокича); Методика дослідження емоційної спрямованості (Б. Додонова); Активізуюча профорієнтаційна методика «Будь готовий!» (М. Пряжніков); Опитувальник мотиваційних впливів на вибір професії (Д. Барбуто та Р. Сколком, переклад О. Сидоренко) (Лист ІМЗО, 2020).

З метою виявлення індивідуальних нахилів та здібностей кожної дитини для цілеспрямованого розвитку і профорієнтації, сприяння активізації внутрішніх механізмів самодіяльності особистості, таких як самооцінка, самопізнання, самовдосконалення і готовність до самореалізації, пропонуємо застосовувати у своїй діяльності наступні методики: Професійне самовизначення старшокласників в умовах освітнього округу / Гуцан Л. А., Морін О. Л., Охріменко З. В., Пархоменко О. М., Гриценко Л. І., Ткачук І. І. – Харків: «Друкарня Мадрид»; О. В. Флярковська Програма «Школа самовдосконалення «Повір у себе»; Моя майбутня професія: правила вибору [курс за вибором для учнів 9-х класів загальноосвітніх навчальних закладів : [курс за вибором для учнів 10 (11)-х класів загальноосвітніх навчальних закладів (52 год.)] / [В. Г. Панок, О. В. Мельник, О. Л. Морін, Л. А. Гуцан, І. І. Ткачук // Збірник програм факультативних курсів, курсів за вибором та спецкурсів. – К. : Український НМЦ практичної психології і соціальної роботи (Лист ІМЗО, 2020).

Висновки і перспективи подальших розвідок. Вибір професії для здобувача освіти є досить складним процесом. Незначний життєвий досвід, слабкі знання про свої психолого-фізіологічні особливості та особистісні якості, і водночас необхідність прийняття важливих рішень щодо свого майбутнього, створюють труднощі для професійного самовизначення особистості.

Нами досліджено психолого-педагогічні особливості профорієнтаційної роботи із здобувачами освіти. Це визначає необхідну конкретність, цілеспрямованість й науково-методичну забезпеченість професійної орієнтації. Таким чином,

вона може бути цілеспрямованою й ефективною за умови чітких, науково обґрунтованих даних про специфіку професій та їх вимоги до особистісних і психофізіологічних якостей людини.

Охарактеризовано форми і методи профорієнтаційної роботи зі здобувачами освіти. Зазначено, що важливою умовою створення освітнього простору, який сприяє свідомому професійному самовизначенню здобувача освіти, є комплексний, системний підхід до оцінки і розвитку особистісних особливостей здобувача освіти для забезпечення максимально ефективної професійної самореалізації кожної людини з урахуванням її індивідуального особистісного потенціалу.

Охарактеризовано та запропоновано інструментарій щодо виявлення та розвитку індивідуальних нахилів та здібностей кожного здобувача освіти.

Маємо зазначити, що професійна орієнтація є складною науково-практичною системою роботи. Її інформаційну і методичну основу складають знання змісту і умов професійної діяльності, правильні уявлення про вимоги професій до психофізіологічних та особистісних якостей людини, а також психодіагностична оцінка індивідуально-психологічних особливостей людини, порівняння одержаних результатів з вимогами різних видів діяльності до особистості, розвиток здібностей та за необхідності корекція.

Перспективами подальших розвідок може слугувати вивчення особливостей профорієнтаційної роботи у процесі професійної діяльності фахівців психологічної служби, що вимагає подальшого вивчення та вдосконалення з урахуванням вікових особливостей розвитку особистості, і на основі цього розробки комплексної системи профорієнтаційного супроводу учасників освітнього процесу.

Список використаних джерел

- Дяченко Н. Н. Профессиональное воспитание учащейся молодежи: профпедагогика. Москва : Высшая школа, 1988. 144 с.
- Ігнатюк О. М., Заєць І.В., Татаурова-Осіка Г. П., Шевченко А. М. Кар'єрне консультування: практ. посібн. Київ, 2019. 292с.
- Лист ІМЗО від 27.07.2020. № 22.1/10-1495 «Про пріоритетні напрями роботи психологічної служби у системі освіти на 2020/2021 н.

р.» URL: <https://imzo.gov.ua/2020/07/27/lyst-imzo-vid-27-07-2020-22-1-0-1495-pro-priorytetni-napriamy-roboty-psykholohichnoi-sluzhby-u-systemi-osvity-na-2020-2021-n-r/>

Локк Д. Сочинения: В 3 т. Москва, 1988. Т. 3. 688 с.

Про затвердження Концепції державної системи професійної орієнтації населення: Постанова від 17 вересня 2008 р. № 842. Київ. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/842-2008-%D0%BF#Text>

Ткачук І. І. Професійна орієнтація в сучасній школі: кращі методичні розробки практичних психологів і соціальних педагогів малокомплектних загальноосвітніх навчальних закладів, навчально-виховних об'єднань, навчально-виховних комплексів : метод. реком. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2017. 115 с.

Флярковська О. В. Психолого-педагогічні умови формування соціальної компетентності підлітків. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2019. № 4. С. 36–40.

Флярковська О. В. Самореалізація у підлітковому віці. *Нова педагогічна думка*. 2014. № 3. С. 197–200

Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / под ред. А. В. Толстых. Москва, 1996. 344 с.

References

Djachenko, N. N. (1988). *Professional'noe vospitanie uchashhejsja molodezhi: profpedagogika [Professional upbringing of the youth: profpedagogics]*. Moskva: Vysshaja shkola [in Russian].

Fliarkovska, O. V. (2014). Samorealizatsiia u pidlitkovomu vitsi [Самореалізація у підлітковому віці]. *Nova pedahohichna dumka [New pedagogical thought]*, 3, 197–200 [in Ukrainian].

Fliarkovska, O. V. (2019). Psykholoho-pedahohichni umovy formuvannia sotsialnoi kompetentnosti pidlitkiv [Psychological and pedagogical conditions of teenagers' social competence forming]. *Osvita ta rozvytok obdarovanoi osobystosti [Education and development of the gifted personality]*, 4, 36–40 [in Ukrainian].

Ihnatovych, O. M., Zaiets, I.V., Tataurova-Osyka, H. P., & Shevenko, A. M. (2019). *Kar'ierne konsultuvannia [Career consulting]*. Kyiv [in Ukrainian].

Jerikson, Je., & Tolstyh A. V. (Ed.). (1996). *Identichnost': junost' i krizis [Identity: adolescence and crisis]*. Moskva [in Russian].

Lokk, D. (1988). *Sochinenija [Works]*. V 3 t. T. 3. Moskva [in Russian].

Lyst IMZO vid 27.07.2020. № 22.1/10-1495 (2020). “Pro priorytetni napriamy roboty psykholohichnoi sluzhby u systemi osvity na 2020/2021 n. r.” [“About preemptive trends of work of the psychological service in the system of education in 2020/2021”]. Retrieved from <https://imzo.gov.ua/2020/07/27/lyst-imzo-vid-27->

07-2020-22-1-0-1495-pro-priorytetni-napriamy-roboty-psykholohichnoi-sluzhby-u-systemi-osvity-na-2020-2021-n-r/ [in Ukrainian].

- Pro zatverdzhennia Kontseptsii derzhavnoi systemy profesiinoi oriientatsii naselennia [About the affirmation of the Conception of state system of population's professional orientation].* (2008). Postanova vid 17 veresnia 2008 r. N 842. Kyiv. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/842-2008-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].
- Tkachuk, I. I. (2017). *Profesiina oriientatsiia v suchasni shkoli: krashchi metodychni rozrobky praktychnykh psykholohiv i sotsialnykh pedahohiv malokomplektnykh zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv, navchalno-vykhovnykh ob'iednan, navchalno-vykhovnykh kompleksiv: metod. rekom. [Professional orientation in the contemporary school: the best methodical developments of practical psychologists and social pedagogues of incomplete general educational institutions, educational associations, educational complexes : methodical recommendations].* Kyiv: UNMTs praktychnoi psykholohii i sotsialnoi roboty [in Ukrainian].

O. Flyarkovska

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECT OF PROFESSIONAL WORK IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The article focuses on the problem of career guidance work with students; the place and role of psychological diagnostics in vocational counseling are determined; psychological and pedagogical features of conducting vocational work with students are considered; the list of psychodiagnostic methods for work with students is presented, the programs of identification and development of personal and professional resources of students are offered; the basic professional and ethical principles of career guidance work are highlighted.

Key words: *career guidance work, career guidance counseling, teenager, applicant, choice of profession, personal characteristics, profession, world of professions, professional development, professional self-determination, self-realization.*

КЛІНІКО-БІОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ОСОБИСТІСНИХ РОЗЛАДІВ

УДК 616.89-008.1:575

© В. М. Помогайбо, О. І. Березан, А. В. Петрушов, 2021

orcid.org/0000-0002-9828-2565

orcid.org/0000-0002-4959-3594

orcid.org/0000-0002-1269-2978

<https://doi.org/10.33989/2226-4078.2021.1.227328>

ПОМОГАЙБО *Валентин Михайлович*

кандидат біологічних наук, професор-консультант кафедри спеціальної освіти і соціальної роботи Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

БЕРЕЗАН *Олексій Іванович*

кандидат медичних наук, доцент кафедри спеціальної освіти і соціальної роботи Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

ПЕТРУШОВ *Андрій Васильович*

кандидат медичних наук, доцент кафедри спеціальної освіти і соціальної роботи Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

ГЕНЕТИКА ОБСЕССИВНО-КОМПУЛЬСИВНОГО РОЗЛАДУ

Обсесивно-компульсивний розлад (ОКР) є відомим психіатричним захворюванням зі спадковою схильністю ($h^2=42-53\%$), поширеність якого варіює в межах 0,7-3,0%. Виявлено зчеплення ОКР з регіонами хромосом 9p24, 3q27-28 та 14q23-32. На цей час з високою достовірністю підтверджені варіанти 4-ьох генів, причетні до ризику ОКР. Два із цих генів пов'язані з системою серотоніну – SLC6A4 і HTR2A, а два беруть участь у модуляції катехоламінів, але тільки у чоловіків, – COMT і MAOA. Ще три гени мають помірну достовірність, із яких два пов'язані з обміном дофаміну – DAT1 і DRD3, а один – із обміном глутаматів – SLC1A1. Результати генетичних досліджень показали, що ОКР має полігенну природу, бо пов'язаний із низкою генів, причому більшість з них поодиночі вносить незначний ефект у ризик розвитку захворювання. Для виявлення цих

малих ефектів необхідні подальші дослідження на достатньо великих вибірках з врахуванням дії чинників навколишнього середовища.

Ключові слова: *обсесивно-компульсивний розлад, генетичні дослідження, кандидатні гени.*

Постановка проблеми. **Обсесивно-компульсивний розлад** (ОКР; obsessive-compulsive disorder; OCD), або невроз нав'язливих станів (ННС) характеризується повторюваними нападами нав'язливих думок, страхів і дій, які, на думку пацієнта, можуть знешкодити лякаючі події. При цьому пацієнт сам добре усвідомлює свій стан, але не може запобігти йому простими зусиллями волі. Захворювання розвивається, як правило, у осіб, схильних до нього, в результаті психічного стресу, тривалого психологічного дискомфорту, інфекційних агентів, автоімунних синдромів (American Psychiatric Association, 2013). Поширеність ОКР в генеральній сукупності варіює в межах 0,7-3,0% (Browne et al., 2014). У пацієнтів із ОКР протягом життя часто можуть з'являтися симптоми інших психопатологій: розладів тривожності (загальна тривожність, панічність, специфічні фобії тощо – понад 70%), депресивних розладів (понад 40%), тики (до 30%) тощо. У дітей інколи спостерігається тріада ментальних розладів: ОКР, нервові тики та дефіцит уваги з гіперактивністю. Крім того, симптоми ОКР часто супроводжують інші ментальні розлади, такі як шизофренія, біполярний розлад, розлад харчування та інші (American Psychiatric Association, 2013).

Дана публікація продовжує нашу серію оглядів з генетики ментальних розладів людини (Pomohaibo, Berezan, & Petrushov, 2017; 2018a; 2018b; 2018c; 2019a; 2019b; 2019c; 2020a; 2020b).

Мета статті полягає в теоретичному аналізі результатів сучасних досліджень генетичних механізмів обсесивно-компульсивного розладу.

Аналіз основних досліджень та публікацій. Генеалогічні дослідження. Дослідження родоводів та родин із випадками ОКР показали, що ризик розвитку розладу у родичів пробанда 1-го ступеня спорідненості складає в середньому 15%, що значно перевищує показник його поширеності в генеральній сукупності (Browne et al., 2014). Це свідчить про наявність генетичної складової в розвитку ОКР, що підтверджується також значною достовірною величиною його успадкованості (42-53%), одержаною за результатами

близнюкових досліджень (Monzani et al., 2014). Виявлені гендерні відмінності ОКР. Так, у чоловіків розлад починається у більш ранньому віці, ніж у жінок. Чоловіків при цьому більше турбують неприємні думки і хвороблива потреба в симетричності та порядку, а жінок – патологічне стремління до чистоти. Крім того, на зміст нав'язливих думок, дій та страхів можуть впливати географічні та культурні чинники (American Psychiatric Association, 2013).

Генетичне зчеплення. Відомі принаймні чотири публікації, які засвідчили зчеплення ОКР з певними регіонами трьох хромосом (Hanna et al. 2002; Samuels et al., 2007; Shugart et al., 2006; Willour et al., 2004). Ці дослідження були здійснені за допомогою алгоритму сканування геному, запропонованого Ch. Burge (Burge, & Karlin, 1997; Yeh, Lim & Burge, 2001). Результати досліджень показали в'язок із ОКР регіонів хромосом 9p24 (Hanna et al. 2002; Willour et al., 2004), 3q27-28 (Shugart et al., 2006) та 14q23-32 (Samuels et al., 2007; Samuels, 2009).

Виявилось також, що регіон хромосоми 3q27-28 містить три гени субодиниць рецепторів серотоніну – *HTR3C* (*5HT3C*), *HTR3D* (*5HT3D*) і *HTR3E* (*5HT3E*), – які можуть бути кандидатними генами ОКР. Крім того, ген *HTR3C* (3q27.1) експресується в клітинах головного мозку, де він продукує субодиницю рецептора 3 біогенного гормону 5-гідрокситриптаміну (серотоніну), який діє як найважливіший нейротрансмітер. Цей рецептор спричинює деполяризацію в нейронах після їх активації (Shugart et al., 2006). Усі три гени причетні до патогенезу не лише ОКР, а й шизофренії (MalaCard: The Human Disease Database, 2017).

Кандидатні гени та їх варіанти. На цей час, згідно оглядових публікацій і баз даних Інтернету, різними дослідниками запропоновано понад 40 кандидатних генів ОКР (Nicolini et al., 2011; Taylor, 2013; MalaCard: The Human Disease Database. Obsessive-Compulsive Disorder, 2017).

Але майже всі ці дослідження проведені на статистично незначних вибірках (переважно від кількох десятків до кількох сотень осіб), що дало суперечливі дані, не повною мірою використані методологічні можливості, наприклад, обстежені вибірки випадки-контроль, а генеалогічні дослідження не проведені. У зв'язку з цим канадський дослідник S. Taylor здійснив мета-аналіз результатів 113 досліджень, внаслідок чого

ним з високою достовірністю підтверджено варіанти кількох генів, причетні до ризику ОКР (Taylor, 2013a; 2013b). Два із цих генів пов'язані з обміном серотоніну – *SLC6A4* і *HTR2A*, два беруть участь у модуляції катехоламінів, але тільки у чоловіків, – *COMT* і *MAOA*. Ще три гени мають помірну достовірність, із яких два пов'язані з обміном дофаміну – *DAT1* і *DRD3*, а один – із обміном глутаматів – *SLC1A1*. Заслужують на увагу ще 13 кандидатних генів, які, на думку автора, потребують подальших досліджень.

Ген *SLC6A4* (17q11.2) кодує мембранний протеїн, який повертає нейротрансмітер серотонін із синапсу в пресинаптичний нейрон і дезактивує його. У його промоторі можуть бути один із двох поліморфізмів, які знижують експресію гена, чим спричинюють ризик ОКР. Один із них полягає у зміні кількості тандемних повторів розміром 21-22 bp і дістав назву 5-HTTLPR (5-HTT gene-linked promoter region). Нормальний («довгий») алель гена має 20-22 повтори, а зменшення повторів до 14 («короткий» алель) призводить до зниження рівня транскрипції. Другий поліморфізм є одонуклеотидним поліморфізмом (ОНП) rs25531 (A/G). При цьому експресія гена *SLC6A4* здійснюється за триалельним типом, бо ОНП може бути лише в «довгому» алелі. Ген *SLC6A4* причетний також до понад 80 захворювань, серед яких глибока депресія, біполярний розлад, шизофренія, розлад загальної тривожності, дефіцит уваги з гіперактивністю, аутизм, епілепсія, наркоманійна залежність тощо (MalaCard: The Human Disease Database, 2017a).

Ген *HTR2A* (13q14.2) кодує один із рецепторів серотоніну і експресується переважно в корі головного мозку та деяких базальних ядрах. Мета-аналіз підтвердив, що алель гена з одним із двох ідентичних за ефектом ОНП (rs6311 або rs6313) має низьку функціональність і спричинює ризик ОКР. ОНП rs6311 (A1438G) знаходиться у промоторі, а rs6313 (T102C) – у екзоні 1 гена. Ген *HTR2A* причетний також до близько 60 захворювань, у тому числі до шизофренії, глибокої депресії, біполярного розладу, розладу тривожності, аутизму, дефіциту уваги з гіперактивністю та інших.

Ген *COMT* (22q11.21) кодує фермент катехол-О-метилтрансферазу, який каталізує приєднання метильної групи до катехоламінів, у тому числі до нейротрансмітерів дофаміну, адреналіну і норадреналіну. В екзоні 4 гена може трапитися

ОНП G472A (rs4680), який знижує його функціональність і стає причетним до ОКР. Крім ОКР варіанти гена *COMT* пов'язані з майже 150 захворюваннями, у тому числі із шизофренією, дефіцитом уваги з гіперактивністю, розладом загальної тривожності, біполярним розладом, аутизмом, наркоманійною залежністю, онкохворобами тощо.

Ген *MAOA* (Xp11.3) кодує мітохондріальний фермент моноаміноксидазу А, який каталізує окислення моноамінів таких як дофамін, серотонін і адреналін. Моноаміноксидаза А відіграє важливу роль у метаболізмі центральної нервової системи та інших тканинах тіла. У сайті рестрикції EcoRV гена *MAOA* виявлено нейтральний ОНП T5151C (Asp1711Asp), який ушкоджує цей сайт, що призводить до ризику ОКР. Варіанти гена пов'язані також із понад 60 захворюваннями, серед яких аутизм, біполярний розлад, шизофренія, розлад загальної тривожності, дефіцит уваги з гіперактивністю, наркоманійна залежність тощо.

Ген *DAT1* (*SLC6A3*; 5p15.33) кодує протеїн, який обмежує дію дофаміну, повертаючи його із синапсу в пресинаптичну зону. Він максимально експресується в головному мозкові. Порушення функцій гена спричинюється зміною кількості тандемних повторів (ЗКТП; variable number tandem repeat, VNTR) розміром 40 bp у його нетранслюючому регіоні 3'UTR. Симптоми розладу підсилюються при зростанні кількості повторів до 10 і більше. Ген *DAT1* також причетний до понад 60 інших захворювань, серед яких аутизм, біполярний розлад, шизофренія, розлад загальної тривожності, дефіцит уваги з гіперактивністю тощо.

Ген *DRD3* (3q13.31) кодує один із 5-и рецепторів дофаміну – D3-рецептор, який функціонує в лімбічній системі головного мозку. Наявність ОНП rs6280 (T vs C) в рестрикційному сайті MscI гена порушує відповідність рецептора дофаміну, чим спричинює ризик ОКР. Ген *DRD3* причетний також до понад 30 захворювань, серед яких шизофренія, біполярний розлад, глибока депресія, аутизм, дефіцит уваги з гіперактивністю та численні форми наркоманійної залежності.

Ген *SLC1A1* (9p24.2) кодує один із транспортерів глутамату, які в головному мозкові припиняють постсинаптичну дію цього нейротрансмітера, а також підтримують його нормальну концентрацію в міжклітинному просторі. У нетранслюючому регіоні 3'UTR гена було виявлено ОНП

rs3087879 (GvsC), який пов'язаний із ризиком ОКР. Ген *SLC1A1* причетний також до понад 10 захворювань, у тому числі до шизофренії, аутизму, аміноацидурії тощо.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Огляд результатів дослідження генетики ОКР показав, що цей розлад має полігенну природу, бо пов'язаний із низкою генів, причому більшість з них поодиноці вносить незначний ефект у ризик розвитку захворювання. Для виявлення цих малих ефектів певних варіантів кандидатних генів необхідні подальші дослідження на достатньо великих вибірках. Крім того, до етіологію розладу можуть бути причетні також чинники навколишнього середовища. Внаслідок таких особливостей необхідні ретельні дослідження не лише взаємодії ген – ген, а й ген – навколишнє середовище. А для виявлення достовірних кандидатних генів ОКР необхідно брати до уваги й супутні захворювання. Картина ОКР надзвичайно різноманітна не тільки протягом життя одного пацієнта, а й між пацієнтами в межах однієї родини, що свідчить про генетичну гетерогенність розладу, що ще більше ускладнює його дослідження. Враховуючи ці проблеми, вивчення генетичної природи та середовищних чинників ризику ОКР конче потрібні для забезпечення найбільш ранньої та найбільш точної діагностики ОКР з врахуванням дії чинників навколишнього середовища.

Список використаних джерел

- Помогайбо В. М., Березан О. І., Петрушов А. В. Генетика розладів аутистичного спектру. *Світ медицини та біології*. 2017. № 1(59). С. 208–212.
- Помогайбо В. М., Березан О. І., Петрушов А. В. Генетика синдрому дефіциту уваги з гіперактивністю. *Психологія і особистість*. 2018. № 1(13). С. 171–182. doi: 10.5281/zenodo.1170324.
- Помогайбо В. М., Березан О. І., Петрушов А. В. Генетика специфічного розладу навчання. *Психологія і особистість*. 2018. № 2(14). С. 197–207. doi: 10.5281/zenodo.1342361.
- Помогайбо В. М., Березан О. І., Петрушов А. В. Генетика біполярного розладу. *Вісник проблем біології і медицини*. 2018. Вип. 4, 2(147). С. 62–65. doi: 10.29254/2077-4214-2018-4-2-147-62-65.
- Помогайбо В. М., Березан О. І., Петрушов А. В. Шизофренія: пошуки генетичних факторів ризику. *Психологія і особистість*. 2019. № 1(15). С. 241–252. doi: 10.5281/zenodo.2560068.
- Помогайбо В. М., Березан О. І., Петрушов А. В. Ментальні та генетичні чинники життєвого успіху особистості. *Психологія і*

- особистість*. 2019. № 2(16). С. 244–256. doi: 10.33989/2226-4078.2019.2.177359.
- Помогайбо В. М., Березан О. І., Петрушов А. В. Генетика великого депресивного розладу. *Вісник проблем біології і медицини*. 2019. Вип. 1, 2(149). С. 40–45. doi: 10.29254/2077-4214-2019-1-2-149-40-45.
- Помогайбо В. М., Березан О. І., Петрушов А. В. Генетика інтелектуальної недостатності. *Психологія і особистість*. 2020. № 1(17). С. 212–223. doi: 10.33989/2226-4078.2020.1.195251.
- Помогайбо В. М., Березан О. І., Петрушов А. В. Генетика розладу загальної тривожності. *Психологія і особистість*. 2020. №2(18). С. 280–223. doi: 10.33989/2226-4078.2020.2.211928.
- Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5. 5th ed. Washington : American Psychiatric Association, 2013. 992 p.
- Browne H. A., Gair Sh. L., Scharf J. M., Grice D. E. Genetics of obsessive-compulsive disorder and related disorders. *Psychiatr. Clin. North Am.* 2014. Vol. 37(3). P. 319–335.
- Burge Ch., Karlin S. Prediction of complete gene structures in human genomic DNA. *J. Mol. Biol.* 1997. Vol. 268, No. 1. P. 78–94.
- Hanna G., Veenstra-VanderWeele J., Cox N. J. et al. Genome-wide linkage analysis of families with obsessive-compulsive disorder ascertained through pediatric probands. *Am. J. Med. Genet. Part B: Neuropsychiatr. Genet.* 2002. Vol. 114, No. 5. P. 541–552.
- MalaCard: The Human Disease Database. 2017a. URL: <http://www.malacards.org/>
- MalaCard: The Human Disease Database. Obsessive-Compulsive Disorder. 2017b. URL: http://www.malacards.org/card/obsessive_compulsive_disorder?se=arch=obsessive-compulsive+disorder
- Monzani B., Rijdsdijk F., Harris J., Mataix-Cols D. The structure of genetic and environmental risk factors for dimensional representations of DSM-5 obsessive-compulsive spectrum disorders. *JAMA Psychiatry*. 2014. Vol. 71, No. 2. P. 182–189.
- Nicolini H., Arnold P., Nestadt G. et al. Overview of genetics and obsessive-compulsive disorder. *Obsessive-compulsive spectrum disorders: refining the research agenda for DSM-V* / Eds. E. Hollander et al. Arlington : American Psychiatric Association, 2011. 258 p.
- Samuels J. F. Recent advances in the genetics of obsessive-compulsive disorder. *Current Psychiatry Reports*. 2009. Vol. 11, No. 4. P. 277–282.
- Samuels J., Shugart Y. Y., Grados M. A. et al. Significant linkage to compulsive hoarding on chromosome 14 in families with obsessive-compulsive disorder: results from the OCD

- Collaborative Genetics Study. *Am. J. Psychiatry*. 2007. Vol. 164, No. 3. P. 493–499.
- Shugart Y. Y., Samuels J., Willour V. L. et al. Genome-wide linkage scan for obsessive-compulsive disorder: evidence for susceptibility loci on chromosomes 3q, 7p, 1q, 15q, and 6q. *Mol. Psychiatry*. 2006. Vol. 11, No. 8. P. 763–770.
- Taylor S. Appendix to «Molecular genetics of obsessive-compulsive disorder: a comprehensive meta-analysis of genetic association studies». 2013. URL: <https://www.nature.com/mp/journal/v18/n7/extref/mp201276x1.pdf>
- Taylor S. Molecular genetics of obsessive--compulsive disorder: a comprehensive meta-analysis of genetic association studies. *Mol. Psychiatry*. 2013. Vol. 18, No. 7. P. 799–805.
- Willour V. L., Shugart Y. Y., Samuels J. et al. Replication study supports evidence for linkage to 9p24 in obsessive-compulsive disorder. *Am. J. Hum. Genet.* 2004. Vol. 75, No. 3. P. 508–513.
- Yeh R.-F., Lim L. P., Burge Ch. B. Computational inference of homologous gene structures in the human genome. *Genome Res.* 2001. Vol. 11, No. 5. P. 803–816.

References

- Browne, H. A., Gair, Sh. L., Scharf, J. M., & Grice, D. E. (2014). Genetics of obsessive-compulsive disorder and related disorders. *Psychiatr. Clin. North Am.*, 37(3), 319-335.
- Burge, Ch., & Karlin, S. (1997). Prediction of complete gene structures in human genomic DNA. *J. Mol. Biol.*, 268(1), 78-94.
- Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5.* (2013). 5th ed. Washington: American Psychiatric Association.
- Hanna, G., Veenstra-VanderWeele, J., Cox, N. J., Boehnke, M., Himle, J. A., Curtis, G. C., Leventhal, B. L., & Cook, E. H. (2002). Genome-wide linkage analysis of families with obsessive-compulsive disorder ascertained through pediatric probands. *Am. J. Med. Genet. Part B: Neuropsychiatr. Genet.* 114(5), 541-552.
- MalaCard: The Human Disease Database.* (2017a). Retrieved from <http://www.malacards.org/>
- MalaCard: The Human Disease Database. Obsessive-Compulsive Disorder.* (2017b). Retrieved from http://www.malacards.org/card/obsessive_compulsive_disorder?search=obsessive_compulsive+disorder
- Monzani, B., F. Rijdsdijk, Harris, J., & Mataix-Cols, D. (2014). The structure of genetic and environmental risk factors for dimensional representations of DSM-5 obsessive-compulsive spectrum disorders. *JAMA Psychiatry*, 71(2),182-189.

- Nicolini, H., Arnold, P., Nestadt, G., Lanzagorta, N., & Kennedy, J. L. (2011). Overview of genetics and obsessive-compulsive disorder. In: E. Hollander et al. (Eds.) *Obsessive-compulsive spectrum disorders: refining the research agenda for DSM-V* (p. 141-159). Arlington: American Psychiatric Association.
- Pomohaibo V. M., Berezan, O. I., & Petrushov, A. V. (2018c). Henetyka bipoliarnogo rozladu [Genetics of bipolar disorder]. *Svit medytsyny ta biolohii [Bulletin of problems biology and medicine]*, 4(2(147)), 62-65 [in Ukrainian]. doi: 10.29254/2077-4214-2018-4-2-147-62-65.
- Pomohaibo, V. M., Berezan, O. I. & Petrushov, A. V. (2020). Henetyka intelektualnoi nedostatnosti [Genetics of intellectual disability]. *Psykhologhiia i osobystist [Psychology and personality]*, 1(17), 212-223 [in Ukrainian]. doi: 10.33989/2226-4078.2020.1.195251.
- Pomohaibo, V. M., Berezan, O. I. & Petrushov, A. V. (2020b). Henetyka rozladu zahalnoi tryvozhnosti [Genetics of generalized anxiety disorder]. *Psykhologhiia i osobystist [Psychology and personality]*, 2(18), 280-223 [in Ukrainian]. doi: 10.33989/2226-4078.2020.2.211928.
- Pomohaibo, V. M., Berezan, O. I., & Petrushov, A. V. (2017). Henetyka rozladiv autystychnoho spektru [Genetics of autism spectrum disorders]. *Svit medytsyny ta biolohii [World of Medicine and Biology]*, 1(59), 208-212 [in Ukrainian].
- Pomohaibo, V. M., Berezan, O. I., & Petrushov, A. V. (2018b). Henetyka spetsyficynoho rozladu navchannia [Genetics of Specific learning disorder]. *Psykhologhiia i osobystist [Psychology and personality]*, 2(14), 197-207 [in Ukrainian]. doi: 10.5281/zenodo.1342361.
- Pomohaibo, V. M., Berezan, O. I., & Petrushov, A. V. (2018a). Henetyka syndromu defitsytu uvahy z hiperaktyvnistiui [Genetics of attention-deficit/hyperactivity disorder]. *Psykhologhiia i osobystist [Psychology and personality]*, 1(13), 171-182 [in Ukrainian]. doi: 10.5281/zenodo.1170324.
- Pomohaibo, V. M., Berezan, O. I., & Petrushov, A. V. (2019a). Shyzofreniia: poshuk henetychnykh faktoriv ryzyku [Schizophrenia: The search for genetic risk factors]. *Psykhologhiia i osobystist [Psychology and personality]*, 1(15), 241-252 [in Ukrainian]. doi: 10.5281/zenodo.2560068.
- Pomohaibo, V. M., Berezan, O. I., & Petrushov, A. V. (2019b). Mentalni ta henetychni chynnyky zhyttievoho uspicnu osobystosti [Mental and genetic factors of personal life success]. *Psykhologhiia i osobystist [Psychology and personality]*, 2(16), 244-256. [in Ukrainian]. doi: 10.33989/2226-4078.2019.2.177359.
- Pomohaibo, V. M., Berezan, O. I., & Petrushov, A. V. (2019c). Henetyka velykoho depresyvnoho rozladu [Genetics of major depressive disorder]. *Svit medytsyny ta biolohii [Bulletin of problems biology*

& medicine], 1(2(149)), 40-45 [in Ukrainian]. doi: 10.29254/2077-4214-2019-1-2-149-40-45.

- Samuels, J. F. (2009). Recent advances in the genetics of obsessive-compulsive disorder. *Current Psych. Reports*, 11(4), 277-282.
- Samuels, J., Shugart, Y. Y., Grados, M. A., Willour, V. L., Bienvenu, O. J., Greenberg, B. D. ... Nestadt, G. (2007). Significant linkage to compulsive hoarding on chromosome 14 in families with obsessive-compulsive disorder: results from the OCD Collaborative Genetics Study. *Am. J. Psychiatry*, 164(3), 493-499.
- Shugart, Y. Y., Samuels, J., Willour, V. L., Grados, M. A., Greenberg, B. D. ... Nestadt, G. (2006). Genome-wide linkage scan for obsessive-compulsive disorder: evidence for susceptibility loci on chromosomes 3q, 7p, 1q, 15q, and 6q. *Mol. Psychiatry*, 11(8), 763-770.
- Taylor, S. (2013). *Appendix to «Molecular genetics of obsessive-compulsive disorder: a comprehensive meta-analysis of genetic association studies»*. Retrieved from <https://www.nature.com/mp/journal/v18/n7/extref/mp201276x1.pdf>
- Taylor, S. (2013). Molecular genetics of obsessive-compulsive disorder: a comprehensive meta-analysis of genetic association studies. *Mol. Psychiatry*, 18(7), 799-805.
- Willour, V. L., Shugart, Y. Y., Samuels, J., Grados, M., Cullen, B. ... Nestadt, G. (2004). Replication study supports evidence for linkage to 9p24 in obsessive-compulsive disorder. *Am. J. Hum. Genet.*, 75(3), 508-513.
- Yeh, R.-F., Lim, L. P., & Burge, Ch. B. (2001). Computational inference of homologous gene structures in the human genome. *Genome Res.*, 11(5), 803-816.

V. Pomohaibo, O. Berezan, A. Petrushov

GENETICS OF OBSESSIVE-COMPULSIVE DISORDER

Obsessive-compulsive disorder (OCD) is characterized by recurrent episodes of obsessive thoughts, fears, and actions, which, in the opinion of the patient, can defuse frightening events. A patient himself is aware of his condition, but cannot prevent it by a simple effort of will. The prevalence of OCD in the general population varies between 0.7% and 3.0%. Patients with OCD often can have a lifetime diagnosis of other psychopathology – an anxiety disorder, depressive disorder, tic disorder and others. In addition, the OCD symptoms often accompany other mental disorders, such as schizophrenia, bipolar disorder, eating disorder and others.

Family studies in OCD showed that the disorder risk of first-degree relatives of individuals with OCD were approximately 15%, that more likely to develop OCD than its prevalence in the general population. This indicates the presence of a genetic component in the OCD development, that is also confirmed by the significant

reliable value of the heritability of OCD (42-53%). Males have an earlier age at onset of OCD than females. Moreover, males more likely to have symptoms in the forbidden thoughts and symmetry dimensions and females more likely to have symptoms in the cleaning dimension. In addition, geographical and cultural factors may shape the content of obsessions and compulsions.

There are four publications that have shown OCD genetic linkage with defined regions of three chromosomes: 9p24, 3q27-28 and 14q23-32. It was also found that the region of chromosome 3q27-28 contains three genes of serotonin receptor subunits – *HTR3C* (*5HT3C*), *HTR3D* (*5HT3D*) and *HTR3E* (*5HT3E*). These genes can be candidate genes for OCD. In addition, the *HTR3C* gene (3q27.1) is expressed in the brain cells, where it produces the serotonin receptor 3 subunit, which is a very important neurotransmitter. All three genes involved in the pathogenesis of not only OCD, but also of schizophrenia.

Now, according to scientific reviews and «MalaCard: The Human Disease Database» above 40 OCD candidate genes were offered by various researchers. But almost all these studies were conducted on statistically insignificant samples (mostly from several dozens to several hundred individuals), which gave discrepant findings. In addition, not fully used methodological possibilities, for example, case-control samples were used, but family studies were not used. For this reason, the Canadian researcher S. Taylor (2013) conducted a meta-analysis of the findings of 113 studies and obtained high reliable confirmation of an assumption that variants of several genes are involved in the risk of OCD. Two of these genes associated with metabolism of serotonin (*SLC6A4* and *HTR2A*) and two genes, in males only, are involved in catecholamine modulation (*COMT* and *MAOA*). Some more three genes have moderate reliability, two of which are associated with the dopamine system (*DRD3* and *DAT1*) and one is associated with the glutamate system (*SLC1A1*). In addition, in S. Taylor's opinion, 13 candidate genes attract an attention and merit further investigation.

The results of genetic studies showed that OCD has a polygenic nature, because it is associated with multiple genes, everyone of them makes small contributions to a risk for the disorder. To reveal of these small effects, further studies of fairly large samples are needed. In addition, environmental factors may be involved in the OCD etiology that further exploration of gene–gene and gene–environment interactions is needed. To identify reliable OCD candidate genes all comorbidities must take into account. The OCD picture is extremely various not only in a lifetime of one patient, but between patients within the same family that indicates genetic heterogeneity of the disorder, which complicates the study in addition. These problems induce to study the genetic nature and environmental risk factors of OCD to ensure an earliest and most accurate diagnosis of OCD with due regard for environmental factors.

Keywords: obsessive-compulsive disorder, genetic studies, candidate genes.

Наукове видання

ПСИХОЛОГІЯ І ОСОБИСТІТЬ

Науковий журнал

№ 1 (19)

2021

Відповідальний редактор – *В. А. Лавріненко*

Літературний редактор – *Б. В. Стороха*

Комп'ютерний набір, дизайн та верстка – *В. А. Лавріненко*

На 1 сторінці обкладинки:

зверху – будівля Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України

(вул. Паньківська, 2, м. Київ), світлина С. Болтівця;

портрет засновника інституту, психолога Г. С. Костюка

(5.12.1899-25.01.1982), художник Г. Задніпрятий;

знизу – будівля Полтавського національного педагогічного університету

імені В. Г. Короленка (вул. Остроградського, 2, корп. 1), світлина В. Дяченка;

портрет письменника В. Г. Короленка (27.07.1853-25.12.1921), художник С. Міненко.

Здано до друку 06.02.2019 р.

Формат 60x84/16. Папір офсетний.

Гарнітура Times New Roman. Друк офсетний.

Обл.-вид. арк. 13,68. Ум.-друк. арк 15

Наклад 300 прим. Зам. № 1904

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру
серія ДК № 3817 від 01.07.2010 р.

Адреса редакції: вул. Остроградського, 2, м. Полтава, 36003

e-mail: psychologyaiiosobystist@gail.com.

Web-page: <http://psychpersonality.inf.ua>